UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ÉRICA DIAS GOMES

ENSAIOS SOBRE MÚSICA E CONSTRUÇÕES CONTEMPORÂNEAS:

compreensão musical por meio da apreciação

Irati -Paraná
2014

ÉRICA DIAS GOMES

ENSAIOS SOBRE MÚSICA E CONSTRUÇÕES CONTEMPORÂNEAS:

compreensão musical por meio da apreciação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientador: Rafael Siqueira de Guimarães

Irati -Paraná
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

ÉRICA DIAS GOMES

"ENSAIOS SOBRE MÚSICA E CONSTRUÇÕES CONTEMPORÂNEAS: COMPREENSÃO MUSICAL POR MEIO DA APRECIAÇÃO".

Dissertação aprovada em 12/12/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães
(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Alexandre Siqueira de Freitas
(UFSB)

Profª. Drª. Emerson Luís Velozo
(UNICENTRO)

Profa. Dra. Rosemyriam Cunha
(UNESPAR)

GUARAPUAVA-PR
2014

Aos meus pais e minhas irmãs, pelo apoio incondicional,
ao Flávio, pelo companheirismo e pela compreensão,
ao Augusto, por trazer uma nova perspectiva à minha vida,
dedico.

AGRADECIMENTOS

Tudo em mim quer me revelar...
O que me preocupa, O que me ajuda
O que escolho pra amar

Zélia Duncan

Eis algo que provoca sensações ambíguas... É necessário e gratificante o ato de retribuir, porém também difícil, por haver o receio da omissão, ao listar as inúmeras contribuições que tive ao longo do meu caminho. Assim, gostaria que todos que se incluam nestes encontros criativos, inspiradores e produtivos que a vida nos proporciona se sintam também incluídos.

Inicio pelas pessoas que me possibilitam a eclosão de ideias e que me instigam a querer sempre pesquisar mais: meus alunos. De forma a complementar, incluo aqui meu sincero agradecimento às participantes do Grupo de vivências em apreciação musical, que não só proporcionaram o desenvolvimento desta pesquisa, como me fizeram querer persistir neste caminho, buscando cada vez mais.

Agradeço ao Rafael, pela orientação, pela amizade e pela compreensão, neste momento produtivo, porém, novo, com a inserção desta outra realidade na minha vida, a maternidade.

Gostaria de agradecer à banca, pela disposição e pelas colaborações ao trabalho desenvolvido: Emerson, Alexandre, Rosemyriam e Cibele. Acrescento, de forma geral, o PPGE/UNICENTRO e seus professores, pelas colaborações e pela oportunidade, em especial Rafael, Emerson, Mariza, Cibele e Alessandro. Aos colegas, que proporcionaram momentos férteis, divertidos e proveitosos ao longo do processo, em especial, à(o) Eeveelise. Agradeço às amizades que fiz no DEART nestes anos, pelo apoio e pela amizade, em especial à Márcia e à Gabriela, que colaboraram com o compartilhamento de suas vivências.

Também fazem parte deste trabalho, direta ou indiretamente, os professores: Carmen Veloso, Benito Taranto, Carolina Ferrão e Vanda Freire, que me permitiram o contato com a apreciação; Sara Cohen, por ter me inspirado na sua postura enquanto “mestre”, além da amizade e das orientações, sempre de grande valor; Eduardo Simonini, inspiração para processos de interpretação a partir de trabalhos lúdicos; Antônio Bendia, pelas discussões e “trocas” de repertório; aos professores da Escola de Música da UFRJ, que auxiliaram na minha formação em música.

Mas antes que possamos entender música,
é preciso que a amemos.
[...] só um ouvinte que se deixa envolver
é realmente importante para a música e para os que fazem música.

Aaron Copland

RESUMO

GOMES, Érica Dias. *Ensaios sobre música e construções contemporâneas:* compreensão musical por meio da apreciação. 2014. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava, 2014.

A presente pesquisa buscou refletir sobre a compreensão de músicas contemporâneas em processos educacionais coletivos por meio da apreciação musical. Para tanto, foi elaborado um planejamento pedagógico-musical com base na abordagem Apreciação Musical Expressiva – AME, tendo como referência o trabalho desenvolvido por Zuraida Bastião. Para a preparação a esta abordagem, foram inseridas vivências de grupo, baseadas em propostas de desenvolvimento da escuta do entorno sonoro, da associação de sons a movimentos, e também propostas que propiciassem maior integração entre os sujeitos da pesquisa. Para este fim, foram escolhidos como principais referências teóricas: Murray Schafer, John Paynter e Peter Aston e Bernadete Zagonel. O desenvolvimento das propostas levou em consideração os três princípios defendidos por Keith Swanwick para a educação musical. Foram selecionadas 21 músicas contemporâneas, que buscassem retratar os mais diversos contextos. A formação do "Grupo de vivências em apreciação musical" se deu no contexto de um projeto de extensão universitária na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná - UNICENTRO, tendo em vista a maior flexibilidade proporcionada pelos processos educacionais não-formais. A pesquisa participante, de cunho qualitativo, teve influências da pesquisa-ação, pela forma de atuação do grupo, em relação à postura da pesquisadora, que teve também suporte teórico na ideia do "Mestre ignorante", proposta por Jacques Rancière. O grupo, formado por cinco integrantes, todas ligadas à arte e à educação, entre estudantes e professoras, participou de cinco encontros e de atividades, nos quais foi desenvolvida a proposta pedagógico-musical. Para coletar as informações pertinentes à pesquisa, foram realizados: questionário diagnóstico aplicado ao grupo; anotações em diário de campo; gravações em audio e/ou vídeo das práticas e das discussões ao longo do processo; e entrevista final com o grupo. Para análise dos resultados, foram tomadas como base as ideias relacionadas à "intuição do instante", de Gastón Bachelard, ao "mestre ignorante", de Jacques Rancière, à cultura *cyborg*, de Bill Green e Chris Bigum, bem como as ideias sobre música contemporânea e sua escuta de José Miguel Wisnik. Por meio da análise destes, foi possível verificar o aumento de repertório do grupo, tanto em relação à diversidade musical proposta, como também às formas de se relacionar com a música. Todo o grupo ampliou suas formas de expressar respostas à escuta musical, e foi possível analisar várias caracerísticas do repertório musical utilizado por meio dos depoimentos e também das produções realizadas pelas participantes do grupo. É possível concluir que houve compreensão de características de algumas das músicas relativas: à utilização de técnicas, de materiais e de processos composicionais; a opções estéticas e a características do contexto de produção. Por fim, levantou-se a ideia de que a escuta pode produzir uma experiência que une a realidade social à ficcional, levando a diferentes contextos, por meio de deslocamentos transitórios.

PALAVRAS-CHAVE: Apreciação musical. Música contemporânea. Percepção.

ABSTRACT

GOMES, Érica Dias. *Essays on music and contemporary productions:* music understanding by appreciation. 2014. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Guarapuava, 2014.

This research aimed to reflect about contemporary music understanding in collective educational processes by means of musical appreciation. Therefore, we designed a pedagogical and musical planning based on EMA aproach – Expressive Musical Appreciation – by Zuraida Bastião. To prepare this approach, group experiences were made, based on proposals to develop the listening of the sonorous environment, association of sounds to movements, and also proposals that could provide more integration between the research individuals. For this purpose, were chosen as the main theoretical references: Murray Schafer, John Paynter and Aston Peter and Bernadette Zagonel. The development of the proposals took into account the three principles defended by Keith Swanwick for music education. 21 contemporary songs were selected, which seek to show the most diverse contexts. The "Group of experiences in music appreciation" was formed as an university extension project at the Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, considering the greater flexibility provided by non-formal educational processes. The participatory research**,** of qualitative nature, had the action research influences, by the group's way of actingin in relation to stance of the researcher, who also had theoretical support on the idea of the "Ignorant Master", proposed by Jacques Rancière. The group was composed of five members, with students and teachers, linked to art and education. The group participated in five meetings and various activities in which developed the pedagogical and musical proposal. To collect relevant information to this research were performed: diagnostic questionnaire; notes taken by researcher; audio and video recordings of practices and discussions throughout the process; and interview. “Instuition of the instant” by Gastón Bachelard, “The ignorant schoolmaster” by Jacques Rancière, ideas about cyborg culture by Bill Green and Chris Bigum, and ideas about contemporary music and its listening by José Miguel Wisnik were taken in order to analyse results. So, there was an increase in the group's repertoire, as in musical knowledge as in the forms of relating to music. The whole group expanded ways of expressing responses to music listening, and it was possible to relate many musical issues by testimonials and productions made by group participants. It is possible to conclude that there was significant understanding of some characteristics as: techniques, materials and compositional processes; esthetic options and features of the production context. Finally, the study shows the idea, that listening can produce experience that joins the fictional at social reality, leading to different contexts, through transient displacements.

KEYWORDS: Musical appreciation. Contemporary music. Perception.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

POR UMA ESCUTA MAIS CRÍTICA: PLANEJANDO UM GRUPO DE VIVÊNCIAS EM APRECIAÇÃO MUSICAL 28

Primeiro encontro 30
1. *Compartilhando expectativas e experiências* 30
2. *Dinâmicas corporais coletivas* 31
   2.1 Respiração sincronizada 31
   2.2 Preenchendo o espaço: 32
   2.3 *Volley* invisível: 32
3. *Apreciação musical* 33
   Música 1: Se não se (Arnaldo Antunes) 34
   Música 2: *Unison* (Björk) 34
   Música 3: De palavra em palavra (Caetano Veloso) 35
   Música 4: *The Dance of Eternity* (Dream Theater) 37
4. *Construções a partir de impressões e de ideias* 37

Segundo encontro 37
1. *Compartilhando expectativas e experiências* 37
2. *Dinâmicas corporais coletivas* 37
   2.1 Despertando os sentidos 38
   2.2 Limpando os ouvidos 38
   2.3 "Fio sonoro" 39
3. *Apreciação musical* 39
   Música 5: Paixão e fé (Tavinho Moura e Fernando Brant) 40
   Música 6: *Basketball* (Stomp) 41
   Música 7: *Barn Dance* (Luciano Berio) 42
   Música 8: Saudades do meu sertão (Cara Veia e Carlos Cavalcante) 43
4. *Construções a partir de impressões e de ideias* 44

Terceiro encontro 44
1. *Compartilhando expectativas e experiências* 44
2. *Dinâmicas corporais coletivas* 44
   2.1 Escuta do entorno sonoro 44
   2.2 Espelho sonoro 45
3. *Apreciação musical* 45
   Música 9: *The snow angel* (Mike Patton) 46
   Música 10: *Mr. Suso #2* (Philip Glass) 46
   Música 11: *Start wearing purple* (Gogol Bordello) 47
4. *Construções a partir de impressões e de ideias* 47

Quarto encontro 47
1. *Compartilhando expectativas e experiências* 47

2. *Dinâmicas corporais coletivas* 48
2.1 Aquecendo 48
2.2 Se joga! 48
2.3 Massagem sonora 49
2.4 Gesto sonoro às escuras 49
3. *Apreciação musical* 50
Música 12: *Puriya Dhanashree* (Pandit Pran Nath) 50
Música 13: *Captain Jack has the last word* (Terry Riley) 51
Música 14: *Study for playerpiano n. 15* (Conlon Nancarrow) 52
Música 15: *Old / new* (Mauricio Kagel) 52
4. *Construções a partir de impressões e de ideias* 52

Atividade individual 53
1. *Repensando expectativas e experiências* 53
2. *Apreciação musical* 53
Música 16: *Türen der Wahrnehmung* (Hildegard Westerkamp) 54
Música 17: *The Point* (Erik Truffaz) 54
Música 18: Kid Supérfluo, o consumidor implacável (Arrigo Barnabé) 55
Música 19: *Continuum for harpsichord* (György Ligeti) 55
Música 20: *Teen Tonic* (Pierre Henry) 56
Música 21: Garrote (Hermeto Pascoal) 56

Encontro final 56
1. *Compartilhando experiências* 56
2. *Construções a partir de impressões e de ideias* 57
3. *Refletindo sobre o grupo* 57

Considerações sobre o processo de planejamento 57

EXPRESSÕES MÚLTIPLAS DA ESCUTA: COMPARTILHANDO VIVÊNCIAS MUSICAIS 59

Apontamentos sobre educação, cultura e arte 61

Música e formação cultural 63

Formação e caracterização do grupo: "vivências em apreciação musical" 73

Diversidade na escuta e na expressão: base para interação e integração 77

Transformando a escuta: considerações sobre o processo 84

A DIVERSIDADE NO OUVIR: COMPARTILHANDO OLHARES SOBRE TEMPO E ESPAÇO 87

Cibercultura e modificações na percepção do tempo e do espaço 89

Apreciação musical e construção de sentidos 92
Música 1: Se não se, Arnaldo Antunes 94
Música 2: *Unison*, Björk 97
Música 3: De palavra em palavra, Caetano Veloso 99
Música 4: *The dance of eternity*, Dream Theater 101
Música 5: Paixão e fé, Tavinho Moura e Fernando Brant 103
Música 6: *Basketball*, Stomp 106
Música 7: *Barn dance*, Luciano Berio 107
Música 8: Saudades do meu sertão, Cara Veia e Carlos Cavalcante 108
Música 9: *The snow angel*, Mike Patton 108
Música 10: Mr Suso #2, Philip Glass 109
Música 11: *Start wearing purple, Gogol Bordello* 110
Música 12: *Puriya Dhanashree*, Pandit Pran Nath 110
Música 13: *Captain Jack has the last word*, Terry Riley 112
Música 14: *Study for playerpiano n. 15*, Conlon Nancarrow 112
Música 15: *Old New*, de Mauricio Kagel 113
Música 16: *Turen der Wahrnehumng*, Hildegard Westerkamp 113
Música 17: *The point*, Erik Truffaz 116
Música 18: Kid Supérfluo, o consumidor implacável, Arrigo Barnabé 118
Música 19: *Continuum*, György Ligeti 121
Música 20: *Teen Tonic*, Pierre Henry 123
Música 21: Garrote, Hermeto Pascoal 124

Música e deslocamentos transitórios 126
Considerações sobre a compreensão da diversidade musical 130

CONSIDERAÇÕES FINAIS 134

REFERÊNCIAS 139

ANEXOS 146
ANEXO A: QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO 147
ANEXO B: LISTA DE MÚSICAS 148
ANEXO C: MÍDIA COM VÍDEOS PRODUZIDOS PELA PARTICIPANTE LUÍZA 150

INTRODUÇÃO

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo
Lulu Santos

Eu tinha cerca de 6 anos de idade, quando uma experiência desencadeou minha paixão pela música. Estar perto do palco, sentada ao chão, vendo a fluência no movimento dos dedos de Nelson Freire ao piano resultar naquele turbilhão sonoro que me atravessava, representa hoje, para mim, um ponto fundamental na minha vida.

Desde então, o interesse pelo piano e, em especial, pela música erudita, foi crescente. Apesar de ter optado pela formação em Engenharia de Alimentos, minha relação com a música sempre esteve presente, paralelamente ao surgimento de uma dúvida a respeito do meu futuro profissional. Assim, após a finalização do mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, ingressei no curso de Licenciatura em Música, decisão arriscada em meio aos caminhos até então por mim traçados, mas que depois, se mostrou a mais correta em vista da minha realização profissional enquanto professora de música.

Depois de um período enquanto docente no ensino superior, em um curso que envolve a arte como um todo, não somente a música, e, sobretudo, com abordagem que valoriza a arte contemporânea, surgiu a necessidade de fazer outro mestrado, desta vez na área de educação, em vista das questões que emergiam das minhas experiências em sala de aula. Mediante inúmeras inquietações, e deparando com descobertas que me transformaram pessoal e profissionalmente, comecei a constatar, na prática, a importância de buscar novos saberes. O trabalho que vinha desenvolvendo com a apreciação musical no curso de Arte-Educação me chamou atenção, de modo a se tornar imprescindível um aprofundamento de questões ligadas à recepção de produções contemporâneas.

Durante meu percurso enquanto professora, na busca de conhecimentos sobre arte contemporânea, especialmente com relação à música, fui percebendo que pensar criticamente sobre os valores que regem nossa sociedade, assim como sobre as relações históricas que os consolidaram, se apresenta enquanto exercício fundamental e contínuo para uma boa atuação enquanto educadora. Não que estas tenham sido preocupações novas, mas este olhar focado na arte produzida no meu tempo, enquanto parte deste movimento, fez repensar minha própria formação. Apesar das ótimas referências ao longo

deste processo, e tendo também consciência das limitações que o sistema educacional formal geralmente impõe, fui observando a ausência significativa da produção contemporânea na educação musical, além da predominância do estudo sobre a música geralmente isolado daquele relacionado a outras manifestações artísticas, bem como concepções curriculares que reforçam a separação entre compositor, intérprete, regente, sendo que a maioria das instituições privilegia a formação de intérpretes.

Assim sendo, ao me deparar com a formação profissional de arte-educadores que, na maioria, não tinha passado por processos de educação formal em música, passei a construir, aos poucos, caminhos que levassem a uma maior compreensão musical, sem afastar do fazer musical. Este se consolidou enquanto desafio, por buscar nas teorias que conheci durante a graduação – a maioria delas sem experimentar a prática – conhecimento que permitisse a construção de práticas que contribuíssem para a vivência musical, por meio do contato direto com o fenômeno sonoro, em meio à necessidade de aprendizagem de conceitos básicos, para se chegar a um conhecimento estético significativo.

Entre estas práticas voltadas ao contato direto com a música, defendidas por autores referências na área, desde os educadores que originaram os hoje denominados Métodos Ativos em Educação Musical, até autores da atualidade, como Keith Swanwick (2003) e Murray Schafer (1991, 2011a, 2011b), estão a composição, a apreciação e a performance, que se apresentam como meio de tirar o enfoque fundamentalmente técnico da educação musical tradicional, baseado na técnica instrumental e na aprendizagem de teoria e de leitura musical. Percebe-se que este movimento de valorização da produção, da contextualização e da fruição, como forma de integrar teoria e prática, estão entre princípios que foram construídos ao longo do século XX não só na música, como também na arte e na educação, de forma geral, o que se pode observar, direta ou indiretamente, na Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1975, 2006; BRASIL, 1997a), na visão de educação estética de João Francisco Duarte Júnior (1988, 2010), na concepção de Raimundo Martins (1985), entre outros.

Outro aspecto de destaque nestas abordagens é a importância que a realidade local assume, em meio a uma questão global do ensino de música. Passou a ser preocupação maior a abordagem que prioriza o fazer musical a partir de conteúdos escolhidos em função também da cultura local, para além daqueles valores culturais tidos como universais. Percebe-se ainda as visões tradicional e tecnicista muito presentes no ensino da arte, sendo esta mudança na abordagem algo gradativo, com crescimento de diferentes núcleos de pesquisa no Brasil, em que podemos destacar algumas referências para a

presente pesquisa, como Cecília Cavalieri França (FRANÇA, 2014, 2008; FRANÇA; SWANWICK, 2002), Viviane Beineke (BEINEKE; FREITAS, 2009; BEINEKE, 2012; 2011; 2008), Teca Alencar de Brito (BRITO, 2014; 2001), Bernadete Zagonel (1992, 2011) e Marisa Trench Fonterrada (2008, 2004). Esta tendência à valorização da arte-educação enquanto parte da formação cultural pode também ser observada na elaboração de orientações neste sentido, na legislação, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - para Arte e no tema transversal Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997a; 1997b).

Assim sendo, entre várias possibilidades, e apesar de ser a composição o foco principal de diversos pesquisadores da área na atualidade, destacou-se enquanto prioridade em minhas pesquisas (ao menos neste momento profissional em que vivo), a apreciação. Meu interesse pela apreciação iniciou durante as aulas de História da Música, do curso técnico em música do Conservatório Brasileiro de Música, junto aos professores Benito Taranto, Carmen Veloso e Carolina Ferrão, tendo intensificado a partir das atividades conduzidas pela professora Vanda Freire, nas três disciplinas de história em que fui sua aluna, durante a graduação na Escola de Música da UFRJ. A leitura do livro "O que é Música", de J. J. de Moraes (2001) abriu espaço para o questionamento da minha própria visão de música, trazendo questões fundamentais para meu posicionamento enquanto professora. Mais do que dar respostas, causou em mim, então estudante do primeiro semestre de Licenciatura em Música, uma inquietação relativa às provocações do autor. Nesta obra, passei a pensar criticamente nestas formas de ouvir existentes, e a buscar outras formas, ali não citadas. A "escuta intelectual", que é objetivo para se desenvolver e se ampliar a compreensão musical, deveria ser prioridade na educação musical, porém, como agregar as outras formas de ouvir para esta finalidade? A interpretação por meio de conceitos teóricos musicais mais consolidados não supria a necessidade de trabalho com meus alunos, e foi por meio da Apreciação Musical Expressiva (AME), na leitura de trabalhos escritos pela pesquisadora Zuraida Bastião (2003, 2009), que consegui um direcionamento à abordagem que buscava. Este trabalho me chamou a atenção por ser aplicado também em turmas heterogêneas, em que estavam presentes alunos sem a bagagem conceitual em música, e por aproveitar as diferentes formas dos alunos se expressarem para construir coletivamente uma forma de compreensão musical. Ao longo destes anos, passei a buscar referências que contribuem neste sentido, e percebi o quanto as relações que estabelecemos com o repertório teórico são fundamentais.

A música é expressão artística que afeta a maioria das pessoas, estando presente no dia-a-dia, por meio dos inúmeros meios de difusão existentes, o que torna a apreciação algo acessível, pelo interesse e pela facilidade de acesso, visto que a escuta já faz parte do cotidiano. Para além da ideia de tocar ou de criar, as pessoas possuem um interesse ao menos de serem espectadoras, o que torna o desenvolvimento da escuta potencialmente expressivo em processos educacionais. Fernando Iazzetta (2012) aponta para a importância de uma escuta criativa, que pode ser desenvolvida também na escuta mediada por recursos tecnológicos, tendo em vista que, no cotidiano, é desta forma que temos contato com a música. O autor mostra que a escuta passou a ser considerada importante na relação fazer musical e recepção em estudos teóricos relativamente recentes. Desta forma, a relação ouvinte-obra-compositor ganha outra dimensão, abrindo espaço para estudos acerca desta complexa interação.

Outro fator que deve ser levado em consideração a respeito da escuta é a recorrente reflexão sobre a produção literária presente nas músicas, principalmente aquelas mais exploradas pela mídia. Não que isto seja um fator negativo por si só, entretanto, é limitador, sendo raro observar debates acerca da construção do discurso musical e das tendências nos processos composicionais em relação à realidade a nossa volta. Desta forma, o entendimento da música enquanto modo simbólico se dá principalmente pelas letras, ficando em segundo plano o fenômeno sonoro em si. Consequentemente, é interessante debater sobre a necessidade de maior compreensão de aspectos relacionados à produção musical na nossa sociedade, não se limitando a perspectivas baseadas unicamente na produção lítero-musical – discussão essa que embasa grande parte dos argumentos acerca da ideia de qualidade musical - mas também ampliando a visão acerca das múltiplas facetas envolvidas nesse processo dinâmico que envolve produção e recepção musical.

No Brasil, a ideia de música está atrelada à dominação da cultura europeia, que foi se tornando modelo no decorrer da história, principalmente depois da vinda da corte portuguesa. A música, ao mesmo tempo em que expressa certo orgulho nacional devido à sua riqueza, é considerada supérflua, devido à visão utilitarista do conhecimento. A canção predomina no entendimento de música, sendo que a letra muitas vezes se sobrepõe ao acontecimento sonoro na maneira com que as pessoas respondem à escuta. Também a história do ensino musical se desenvolveu de forma a priorizar os conteúdos, as metodologias e os repertórios da tradição europeia, sendo predominante uma abordagem tradicional, que prioriza aspectos técnicos e conceituais, o que cria uma visão de

conhecimento e de cultura musical como teoria e leitura musical, bem como a prática instrumental, focada no desenvolvimento de habilidades específicas. Entretanto, o conhecimento musical mais amplo envolve o desenvolvimento da musicalidade, que possibilita a conexão de diferentes saberes, relacionando teoria e prática e promovendo a compreensão do discurso musical e seu papel na sociedade (CUNHA; GOMES, 2012, BUDASZ, 2006; FERRAZ; FUSARI, 2009; FONTERRADA, 2008; COSTA, 2003; ULHÔA,1997).

Para o diálogo entre saber local e universal, a ampliação do repertório musical é fundamental no processo de construção de sentidos a partir da escuta, sendo importante o interesse por produções de diferentes tipos e lugares (BRASIL, 1997a, LOUREIRO, 2003, CUNHA; GOMES, 2012; SCHAFER, 2011b). Além do acesso à música midiática, pode-se utilizar a internet como meio de acesso a músicas de diferentes partes do mundo e do Brasil. Todos vivenciam, de alguma forma, a experiência musical, sendo que a escuta pode ser orientada dentro de propostas educacionais para que as pessoas desenvolvam o aspecto crítico e analítico neste sentido. Assim sendo, a apreciação musical pode ser ferramenta para esta ampliação não só de repertório, como também nas formas de escutar e de responder a esta escuta (BASTIÃO, 2003; 2009; BEYER; KEBACH, 2009).

Neste sentido, outro desafio surge na prática do professor de música: como ampliar repertório sem impor algo totalmente diferente do cotidiano? Como conciliar diferentes tipos de produções, estabelecendo relações entre estas, se minhas próprias referências estavam baseadas somente no repertório erudito? Para além do repertório trabalhado, também há uma questão metodológica, na medida em que, enquanto profissional, não tenha vivenciado experiências que considero que deveriam estar presentes para uma educação melhor. Assim, para alcançar objetivos educacionais, por vezes a experiência como aprendiz não supre as necessidades do meu contexto enquanto educadora, exigindo contínua reflexão a respeito das novas realidades que se apresentam. Em meio a esta busca por conexões com questões da atualidade, Murray Schafer (2011a, 2011b), ao defender uma educação sonora, por meio de um despertar para o mundo sonoro em que vivemos, procura resgatar uma cultura auditiva significativa. Assim, o autor coloca a escuta como passo primeiro em rumo a uma educação sonora para além da música em si, o que amplia a discussão do repertório para uma conscientização do ouvir. Outra descoberta pessoal foi a importância do movimento em direção ao diálogo, o querer descobrir relações que me fez perceber, de forma mais concreta, que, independente das classificações, existe música. Alex Ross (2009), crítico musical, argumenta contra esta

dicotomia música clássica e cultura pop, apontando para a presença desta última no nosso cotidiano, o que inviabilizaria a negação desta influência, sendo os compositores imersos nesta realidade de interligação da experiência musical. A este respeito, Wisnik (2004), ao comentar sobre as simultaneidades na música contemporânea, afirma: "Se os pólos polarizam e produzem toda espécie de extremos, o meio é a mixagem: nunca foi tão fluida a passagem entre músicas 'eruditas' e 'populares'" (WISNIK, 2004, p. 210).

A partir de questões como estas, percebi que estabelecer conexões entre o saber cotidiano e o universal, individual e coletivo era um dos grandes dilemas não só no ensino de música, mas na educação, de forma geral. Neste ponto, o mestrado em Educação, especificamente na linha de pesquisa "Educação, cultura e diversidade" veio a contribuir com esta discussão, e pude, assim, verificar a importância da reflexão acerca das múltiplas vozes presentes no contexto educacional. Segundo dados sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (2014), a linha propõe o estudo da relação educação e cultura, propiciando pesquisas que reflitam sobre a questão contemporânea da diversidade no contexto educacional, tema fundamental para se pensar sobre esta multiplicidade de saberes em meio ao mundo "sem fronteiras" da era digital.

Estudar estas relações permite a reflexão acerca da prática pedagógica, tendo em vista que a escola é instituição que reúne em um mesmo espaço esta diversidade cultural, e o professor o profissional a mediar esta multiplicidade de saberes em função dos objetivos educacionais. Assim, o conhecimento a ser construído é função também do contexto específico onde o processo ocorre. Tendo o professor também passado por este processo, é importante a consciência a respeito da naturalização dos conteúdos e das abordagens metodológicas por nós vivenciados e, não se pode restringir o conhecimento àquilo que nos é imposto, principalmente pelos meios de comunicação em massa, mas também pela educação formal. Assim, como se aventurar por novos caminhos, buscando compreensões diversas – entre as vivenciadas e as não vivenciadas - para construção de um caminho autônomo de pensamento? Creio ser este um desafio constante na minha prática pedagógica, embora, a partir do momento em que me propus a buscar novas ferramentas e, principalmente, a sair da zona de conforto, tenha alcançado, em momentos, aproximações que nunca antes havia deslumbrado. O ato de se expor, ao se permitir se aventurar em caminhos desconhecidos, pode ser bem arriscado, embora nos faça desenvolver certa autonomia e vontade de prosseguir na busca do conhecimento e do crescimento enquanto ser humano. Acreditando que este movimento é o caminho para uma atuação pedagógica significativa, e que a autonomia até agora conquistada pode

colaborar na exploração de novos caminhos, algumas das posturas por mim adotadas neste sentido possuem ressonância nas ideias de Jacques Rancière (2010) a respeito da postura do mestre. O autor defende que a educação não deve se basear na figura de mestres explicadores, a proferir explicações aos seus alunos, ignorando, assim, o conhecimento que já possuem e também a forma de compreender inerente ao ser humano. Assim, o mestre pode também ensinar o que ele mesmo ignora, desde que emancipe o aluno, para que este busque o conhecimento, por meio da própria inteligência (RANCIÈRE, 2010)[1].

Em meio a estas questões, ao caráter do curso em que atuo como professora, e ao despertar para esta necessidade de conectar os saberes com o que vemos na nossa realidade, aumentou também meu interesse no repertório de música contemporânea. Assim, fui percebendo como seria importante provocar a ruptura nesta lógica da educação musical formal, que, de maneira geral, se prende a um tipo fixo de repertório, sendo as escolas especializadas e os cursos de formação específica focados na música do período de prática comum, restringindo as possibilidades composicionais na perspectiva do tonalismo. A este respeito, questiono, especificamente, a ausência significativa da música contemporânea nos currículos de formação de professores, sendo esta geralmente reservada à formação em composição[2]. Na presente pesquisa, optei pelo trabalho com repertório contemporâneo em geral, com intenção de trazer reflexões que mostram distintas realidades, e buscando tratar música enquanto uma forma simbólica, entre outras. Assim, concretizou-se, por meio desta, uma etapa no processo pessoal de integrar conhecimentos, usando a música como ponto de partida, e, portanto, buscando superar a separação tradicional entre erudito, popular, midiático, o que, de certa forma, refaz o percurso descrito por Alex Ross (2009, 2011) sobre sua conclusão acerca da interligação da experiência musical, acima dos rótulos. Acredito no potencial de trazer a realidade em que vivemos para o ensino por meio da música produzida no nosso tempo, como uma das formas de diálogo entre cotidiano e universal, relacionando ao contexto de criação, o que permite ao ouvinte maior "aproximação" dos compositores. Assim como Ross (2011) defende, mostrar este lado humano, em vez de cristalizar a imagem do músico enquanto alguém inatingível e com um dom inato que os separa do público em geral, pode colaborar para o interesse do ouvinte, no movimento de compreensão da linguagem musical.

---

[1] Em "O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual", Rancière (2010) desenvolve este pensamento. De acordo com o autor, na educação é fundamental aproveitar o que chama de "Ensino Universal", aquele baseado em tentativas, que o ser humano se coloca ao buscar determinado problema.

[2] A este respeito, desenvolvo a ideia em artigo publicado (GOMES, 2014).

Entre importantes tarefas cotidianas do professor de música, pode-se destacar a escolha do repertório, que constitui um exercício muito trabalhoso, por um lado, pelo tempo dispendido em buscar novas fontes, tanto em termos de compositores como em música com características específicas que se pretende explorar. Porém, esta seleção, parte rotineira do meu trabalho, especialmente no caso de história da música, também representa um exercício muito prazeroso, que nos permite descobertas que se desdobram em dúvidas, que nos movem em direção a novos conhecimentos, que geram outras descobertas, alimentando o ciclo da aprendizagem.

Em meio à ideia de buscar fontes seguindo determinados critérios de interesse à pesquisa, surgiu a necessidade de focar em uma característica específica da construção musical que, inicialmente, acreditei ser a questão temporal. As transformações na percepção do tempo acompanham transformações na história da humanidade, apresentando diferentes formas de tratamento também na música. O tempo, tão valorizado na atualidade, se dispersa de acordo com o cotidiano múltiplo que nos é apresentado. A partir do século XX, passamos a verificar diversas possibilidades na música, desde a linearidade (tão valorizada no tonalismo) a percepções cíclicas, circulares, como na estética modal, e surgem técnicas que confundem a percepção acostumada à música tonal. Entre estas, destacamos desde o uso de polimetria, polirritmia, modulações métricas, produzindo sensação de rupturas constantes, até a busca por um tempo psicológico, percebido na relação ouvinte-obra. Igor Stravinsky descreve o tempo psicológico como aquele que "[...] varia de acordo com as disposições íntimas do indivíduo, e com os fatos que afetam sua consciência", em relação com o tempo real, ontológico (STRAVINSKY, 1996, p. 36). Assim, segundo o compositor, "O que confere ao conceito de tempo musical sua marca específica é que essa categoria nasce e se desenvolve tanto externa como simultaneamente às categorias do tempo psicológico" (STRAVINSKY, 1996, p. 37). Pode-se enriquecer esta ideia com a colaboração de Gaston Bachelard (2010), especificamente quando o filósofo explica "a intuição do instante". Neste sentido, o tempo psicológico na verdade é que possibilitaria a ocorrência do tempo denominado ontológico por Stravinsky (1996), ou seja, a concepção cronológica do tempo, enquanto unidade indissolúvel e contínua. Bachelard (2010), enquanto defensor da descontinuidade temporal, considera o hábito a síntese da novidade e da rotina, pois o hábito só é possível por meio de uma energia dispensada ao início da ação, o ataque inicial que utiliza da energia que acontece segundo um ritmo particular. Assim, "O **ritmo** transpõe o silêncio, da mesma sorte que o **ser** transpõe o vazio temporal que separa os

instantes" (BACHELARD, 2010, p. 66, grifo da autora), ou seja, a percepção da continuidade se dá somente pela descontinuidade dos instantes. Ampliando a reflexão, percebemos, nas culturas em que predomina a estética tonal como concepção de música, a visão de tempo musical enquanto portador de uma regularidade e uma continuidade. Estas características foram incorporadas à música somente na era moderna, com a valorização do tempo cronológico, que passou a ser encarado de forma naturalizada, em consonância com a ideia linear e progressiva da história que a consolidação do capitalismo trouxe ao pensamento ocidental. A partir do século XX, o tempo musical passou a ser tratado de múltiplas formas, mediante a preciosidade do tempo no cotidiano urbano, explorando, assim, novas percepções, com ênfase no tempo psicológico.

Procurando representar, por meio da música contemporânea, diferentes possibilidades neste tratamento, foram selecionadas para a pesquisa algumas músicas como ponto de partida, sendo outras buscadas ao longo dos encontros. Pela intenção em diversificar, mostrando o fenômeno musical em si, não concentrando nas tradicionais separações, acabou-se por obter uma seleção com característica marcante na diversidade, que se apresentou também como diversidade cultural, ampliando a discussão temporal para o enfoque tempo e espaço, como deslocamentos transitórios a partir da escuta. Esta constatação se deu ao longo do processo, possibilitando uma reavaliação do planejamento, levando a uma ideia de tempo indissociável à ideia de espaço. Esta concepção é consonante com a postura que se buscou ao longo da pesquisa, e que dialoga com as descobertas científicas que abalaram os valores da Modernidade.

Com o crescimento cada vez mais rápido das possibilidades de acesso a distantes culturas, e também da veiculação de informações em tempo real, a aproximação tempo e espaço provocou grande impacto sobre o pensamento, sobre as formas de se relacionar, de agir. A velocidade das transformações e a diminuição das distâncias por meios virtuais, a multiplicação de teorias e da circulação de ideias, além de trazer nova postura perante a ciência, corroboram para a transformação significativa da percepção tempo e espaço. Estas transformações também se fazem presentes em diferentes manifestações culturais, sendo os aspectos temporal e espacial também parâmetros importantes para a criação musical, inconscientemente ou conscientemente, ao longo do século XX (SCHAFER, 2011b, FONTERRADA, 2008).

O entendimento de música enquanto construção simbólica, que revela modos de ver, pode ser estimulado por qualquer meio de aprendizagem musical. Os meios de comunicação em massa e os espaços educacionais assumem papel relevante neste sentido.

O ambiente acadêmico, assim, também se torna espaço potencial para esclarecimentos e desmistificação a respeito da aprendizagem musical, contribuindo para melhor entendimento da construção musical como importante aspecto cultural. Neste aspecto, podemos destacar o papel da extensão na universidade, que propõe a circulação dos saberes por meio do diálogo entre meio acadêmico e comunidade em geral. Na extensão universitária é possível maior abertura para processos educacionais mais flexíveis e que buscam formas mais dinâmicas de interação, tendo em vista que não se prende a regras, a uma sequência e a uma hierarquia pré-determinadas e a objetivos educacionais determinados exteriormente ao projeto, podendo configurar enquanto novas possibilidades pedagógicas para os professores (GADOTTI, 2005).

A partir desta contextualização, pode-se vislumbrar melhor a respeito dos objetivos da presente pesquisa, que buscou refletir sobre a possibilidade de uma abordagem com apreciação musical em processo educacional não formal permitir desenvolvimento da compreensão musical, a partir de repertório que envolva produções contemporâneas de diferentes contextos. Assim, os objetivos específicos traçados foram: refletir sobre diferentes formas de os indivíduos expressarem a escuta musical e as diversas formas de resposta; verificar como a abordagem de apreciação musical contribui para a ampliação das possibilidades de resposta e para o desenvolvimento da escuta; analisar aspectos relatados nas respostas à escuta musical em relação às características do repertório utilizado; refletir sobre aprendizagem e processos de compreensão musical ao longo das vivências em apreciação musical; refletir sobre a compreensão da relação tempo e espaço na música e na vida cotidiana.

A partir do exposto, podemos apontar para a pertinência desta pesquisa, tendo em vista a necessidade de reflexão sobre a recepção musical de construções contemporâneas, relacionando diferentes formas de se pensar o meio a partir da escuta de obras musicais de diversos contextos.

Tendo em vista a necessidade de uma formação de grupo consistente, que estivesse presente ao longo do processo, optou-se por realizar a pesquisa qualitativa participante no campus Santa Cruz da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), em Guarapuava, em função do público local (com destaque para alunos e ex-alunos de Arte-Educação) geralmente apresentar maior interesse e estar habituado com propostas como esta. O grupo foi formado por meio de um projeto de extensão intitulado “Vivências em apreciação musical: construções contemporâneas em diferentes contextos”. Foram abertas inscrições para voluntários do meio acadêmico e da

comunidade em geral, que tivessem como pré-requisito ter disponibilidade de horário para os encontros, ter mais de 18 anos e gostar de música. No ato da inscrição, foi aplicado questionário para levantamento de características gerais presentes no grupo (idade, escolaridade, profissão, hábito de escuta musical, motivação para participar do grupo, experiência e conhecimento musical prévio). Ao total, 20 pessoas se inscreveram, sendo quase todos alunos ou ex-alunos do curso de Arte-Educação, no qual leciono. Entretanto, devido a dificuldades em conciliar um horário, vários ficaram impossibilitados de prosseguir com o grupo, tendo ficado, ao longo do processo, 5 integrantes, todas ligadas à arte e à educação. Este fato colaborou para a homogeneidade em termos de objetivos e de expectativas em relação à experiência, o que possibilitou a aproximação da metodologia utilizada com a pesquisa-ação (PA). Segundo Thiollent (1999), esta é um tipo de pesquisa participante com certas particularidades, sendo estas: a associação a uma aprendizagem; a participação ativa dos sujeitos na pesquisa; o objetivo comum, baseado no foco da aprendizagem. A formação do grupo se deu de forma positiva no sentido de envolver pessoas em torno de objetivo em comum: maior compreensão musical pela escuta. Por possuírem vivência na área, a integração do grupo, com participação ativa dos membros foi bem rápida, sendo as discussões resultantes com muitas referências a questões da arte e do ensino, de forma geral. A PA geralmente é escolhida em situações que envolvam processos complexos e não-sequenciais, que envolvem grande capacidade de inovação ou de criatividade, o que gera grande diversidade qualitativa:

> Especialmente quando as pessoas ou grupos estão em situação de agir, de tomar decisões, manifestam-se fenômenos qualitativos, inclusive no plano da significação e da elucidação que os instrumentos não apreendem. Entre outros aspectos, a presença do pólo investigador faz parte da situação investigada e interfere na significação e nas possíveis interpretações (THIOLLENT, 1999, p. 92).

Desta forma, apesar da importância dada às falas dos participantes, são os pesquisadores profissionais envolvidos quem estabelecem explicações e interpretações adequadas, com base no seu aporte teórico, levadas de forma mais superficial e apreensível pelos não-cientistas. A interpretação é praticada pelos especialistas, mas não lhes é exclusiva, pois é constantemente submetida ao entendimento dos membros dos grupos implicado (THIOLLENT, 1999). Minha postura, assim, enquanto pesquisadora, foi de orientar o processo, deixando que os saberes individuais e as contruções coletivas encaminhassem a maior parte das reflexões, mesmo com esta incerteza inicial das contribuições que aquele grupo traria. Neste sentido, era necessário também estar ciente

da importância de um “mestre ignorante”, que buscasse, antes de explicar coisas, colaborar para a emancipação de seus alunos. Isto envolve o fato de não tornar o aluno subordinado ao mestre, mas de contribuir a partir da necessidade do aluno de buscar o mestre, por não conseguir, por sua própria vontade, permanecer na sua busca (RANCIÈRE, 2010).

A princípio, tinham sido planejados oito encontros, com duração de 3 horas cada, totalizando 24 horas. No entanto, foram realizados cinco encontros presenciais, e mais o equivalente a um encontro em forma de atividades feitas em casa pelas participantes. Os encontros aconteceram no período entre março e abril. Esta sistematização dos encontros foi planejada levando em consideração que a mesma pudesse ser modificada no decorrer da pesquisa, de acordo com o interesse e as motivações do grupo e das necessidades da pesquisa. Isso se deve tanto ao fato da intenção de se aproximar da pesquisa-ação, como ao caráter de educação não-formal da experiência, que, apesar de sistematizada e planejada, não precisa estar rigidamente presa a um conteúdo programático, podendo seguir diferentes rumos de acordo com o grupo participante (GADOTTI, 2012). A mudança na execução dos encontros, transferindo parte das atividades para serem realizadas em casa, individualmente, ocorreu devido à sugestão da pesquisadora, em função do acúmulo de atividades pelas integrantes, que ia impossibilitar dois dos encontros, além de feriados ocorridos no dia dos encontros. A sugestão foi bem acolhida pelo grupo, e se mostrou positiva por possibilitar uma construção individual para expressar as escutas, o que mudou positivamente a dinâmica do processo.

Durante os encontros, foram conduzidas experiências de escuta musical com base na abordagem AME: apreciação musical expressiva, de Zuraida Bastião (2009). Segundo a pesquisadora, o termo foi criado intencionalmente pela associação ao seu caráter afetivo, bem como por sua vontade em despertar o gosto pela apreciação nos estudantes. Assim, a AME teria como objetivo “[...] aliar o aspecto ativo da audição a uma atitude expressiva do ouvinte ao apreciar música, considerando as suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras” (BASTIÃO, 2009, p. 60). Com propósito de proporcionar atitude ativa perante à escuta, diminuindo o risco da uma escuta descompromissada, e buscando valorizar a expressão individual do ouvinte, assim como seu conhecimento e suas experiências, a abordagem considera, além da expressão verbal para o indivíduo falar sobre sua percepção, outras formas de expressão, com utilização do corpo, de imagens, de associação a memórias, a outros sentidos, e ao que o ouvinte propor. Desta forma, o ouvinte pode dançar, fazer gestos, criar uma cena, desenhar, descrever verbalmente (de

forma escrita e/ou falada), selecionar objetos, enfim, tudo o que sua imaginação pedir, seja de forma individual ou coletiva. Estas diferentes formas de expressão podem servir como ponto de partida para discussão sobre a música escutada, seus efeitos para cada ouvinte, as relações das expressões individuais e coletivas com elementos da construção musical.

As atividades de apreciação foram conduzidas com abordagem não direcionada, privilegiando a escuta que as pessoas normalmente fazem em seu cotidiano, sem orientação, e também direcionada, ou seja, com orientação da pesquisadora. Este direcionamento foi realizado no sentido de estimular determinado tipo de resposta à escuta: respostas associativas, físicas, de prazer ou cognitivas de acordo com as orientações dadas ao grupo (BASTIÃO, 2003). No início das práticas, foram conduzidas atividades para estimular a integração do grupo e o desenvolvimento da escuta, com base nas escutas sonoras cotidianas, levando a uma percepção voltada para paisagens sonoras, na perspectiva de "limpeza de ouvidos" proposta por Murray Schafer (1991, 2011a, 2011b), bem como na ideia de gesto musical, de Bernadete Zagonel (1992, 2011). As práticas de apreciação, com base na AME, foram realizadas de modo a estimular as expressões verbal, visual, corporal, e também desenvolvendo no grupo diferentes formas de pensar e vivenciar a música.

Como condutora do processo, a minha atuação foi no sentido de orientar as práticas desenvolvidas. Entretanto, no decorrer do processo, o próprio grupo foi solicitando cada vez mais um envolvimento da pesquisadora também enquanto participante do grupo, tendo ocorrido maior interação entre integrantes. Este fato foi importante enquanto participação ativa do grupo na experiência, o que é desejável em uma pesquisa participante (e ainda mais, em uma pesquisa-ação).

Ao fim do processo, foram realizadas entrevistas por pautas (GIL, 2009) com as participantes, com enfoque para possíveis mudanças, ao longo do processo, nas preferências musicais, nas formas de escutas, no conhecimento e vivência musical, e nas relações entre as escutas e o cotidiano. Também foram analisados os processos e resultados dos grupos nas atividades de apreciação musical, por meio dos registros escritos e desenhados pelas participantes, bem como a partir das gravações em vídeo dos processos que envolviam movimentação.

As análises acerca das características do repertório, em relação à percepção das participantes, foram realizadas com base nas respostas apresentadas, em função de características estilísticas e opções estéticas das músicas. Questões referentes ao

tratamento do tempo, foram analisadas levando em consideração classificação de Koellreutter (1990): tempo métrico (regular e irregular), tempo amétrico e tempo não-métrico, e de tempo cronológico e psicológico, de Stravinsky (1996) bem como em aspectos do contexto cultural em que as músicas foram concebidas. Colaboraram também para a interpretação as ideias de Gaston Bachelard, com base na filosofia do instante (BACHELARD, 2010; BARBOSA; BULCÃO, 2011), as ideias sobre cultura *cyborg*, de Bill Green e Chris Bigum (1995), e sobre música contemporânea e sua escuta, de José Miguel Wisnik (2004). Com o foco na análise das formas de expressão da escuta pelas participantes, ou seja, tipos de resposta e sua possível ampliação, e transformações nos hábitos de escuta, foram selecionados os trabalhos de Zuraida Bastião (2009, 2003), bem como de Murray Schafer (1991, 2011a, 2011b).

A presente dissertação foi escrita na forma de três ensaios, de modo a contemplar os objetivos planejados, e buscando apresentar, de forma mais integrada, as relações teoria e prática envolvidas na pesquisa. Optou-se por esta escrita em função da própria organicidade das ideias apresentadas, que mostram uma dinâmica não linear. Assim como em uma polifonia, partes e todo colaboram entre si para maior compreensão durante a leitura, de forma a tentar diluir as fronteiras, embora as partes sejam independentes[3]. O título "Ensaios sobre música e construções contemporâneas: compreensão musical por meio da apreciação", além de apontar para o estilo de escrita, foi escolhido com intenção de ressaltar que não se trata de uma dissertação com foco somente em música, enquanto objeto de pesquisa, mas sim para um olhar para a música em relação ao que é pertinente à vida contemporânea. Logo, esta ênfase na música como construção simbólica deve ser pensada a partir dos sujeitos de pesquisa, em seus modos de se relacionar com a música, e de que formas chegam a compreender esta linguagem, com base em seus conhecimentos e experiências, e a partir de discussões coletivas, por meio da apreciação.

Primeiramente, é apresentado o ensaio "Por uma escuta mais crítica: planejando um grupo de vivências em apreciação musical", que apresenta a metodologia de forma detalhada, em relação às vivências proporcionadas e à dinâmica programada para os encontros. Optou-se por não escrever este ensaio na forma de relato de experiência, priorizando o encaminhamento proposto, para que o leitor possa se aproximar mais da

[3] Assim sendo, alerta-se para o fato de que algumas informações gerais referentes à metodologia (especialmente referentes à caracterização do grupo e à descrição geral dos encontros) foram repetidas ao longo dos ensaios, pensando nesta dinâmica de se complementarem, mas também de poderem ser lidos de forma independente.

proposta, embora a análise das situações vivenciadas tenha sido explorada no decorrer do segundo e do terceiro ensaio.

O segundo ensaio, “Expressões múltiplas da escuta: compartilhando vivências musicais” trata das relações entre educação, cultura e arte, com enfoque na música como meio para desenvolver o olhar crítico. Também apresento, assim, o debate da apreciação musical enquanto abordagem de grande alcance, pela escuta ser parte do cotidiano, com base na abordagem Apreciação Musical Expressiva (AME), de Zuraida Bastião (2009, 2003). Faz parte da discussão a questão da diversidade, enquanto possibilidade para integrar conhecimentos e para se transformar a escuta, por meio de processos coletivos, descrevendo, assim, a formação do grupo de vivências em apreciação musical, com reflexão sobre o processo de ampliação de formas de escuta.

O terceiro e último ensaio, “A diversidade no ouvir: olhares sobre tempo e espaço em produções contemporâneas”, diz respeito às percepções das integrantes a partir da experiência realizada, em meio ao repertório escolhido. Foi realizada análise sobre a relação entre as escutas e o discurso sonoro explorado nas composições escolhidas, sendo proposta a experiência como forma de deslocamentos transitórios para diversos contextos. Por fim, após os ensaios, temos as considerações finais, com a apresentação das conclusões da pesquisa como um todo.

Desta forma, a presente pesquisa é fruto de, para além de diversas motivações pessoais e profissionais, experiências ligadas à apreciação musical com repertório contemporâneo, no contato com meus alunos ao longo destes quatro anos, que me enriquecem e me motivam a buscar sempre mais.

Espero que, por meio destas reflexões, possa instigar também ao leitor a estabelecer novas escutas, novos sentidos e novas posturas perante o repertório musical contemporâneo e, através deste, perante a relação com o meio em que vivemos. Desta forma, convido-o a participar desta jornada, buscando compreender o caminho traçado por meio desta pesquisa.

POR UMA ESCUTA MAIS CRÍTICA:
PLANEJANDO UM GRUPO DE VIVÊNCIAS EM APRECIAÇÃO MUSICAL

O espaço que nos rodeia é repleto de formas,
linhas e texturas, que podem ser transformadas
em som se usarmos nossa imaginação.
Bernadete Zagonel

Este ensaio tem como objetivo sistematizar um guia metodológico que poderá, posteriormente, ser utilizado pelo educador que deseja trabalhar com apreciação musical. O guia apresentado é resultado de um planejamento didático para a realização de uma experiência de formação do "Grupo de vivências em apreciação musical". Desta forma, pretende-se que o leitor tenha maior aproximação com a pesquisa realizada acerca desta metodologia, podendo, por meio deste, compreender melhor as atividades realizadas junto ao grupo.

Na execução da pesquisa, o grupo formado vivenciou, ao todo, cinco encontros presenciais, cada um com duração média entre 3 e 4 horas, além de atividades individuais de apreciação. Os encontros foram planejados para serem semanais, embora imprevistos tenham acontecido de forma a prolongar por mais uma semana a duração total do processo.

Pensando no objetivo principal da pesquisa que deu origem à experiência, centrado na reflexão sobre a forma como as pessoas compreendem a música a partir da escuta e a relacionam com suas vidas, e tendo como foco a relação tempo e espaço como meio de associar o modo de construção musical ao cotidiano do cidadão na atualidade, foram selecionadas músicas contemporâneas de diferentes contextos. Segundo Zuraida Bastião (2009), esta etapa é uma das mais importantes no planejamento de aulas que envolvem a abordagem AME (Apreciação Musical Expressiva), tendo funcionado como base para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Pensando neste trabalho como meio de compartilhar uma forma de se trabalhar apreciação musical, não será realizado um relato da experiência como um todo, apenas a apresentação de um plano pedagógico-musical que pode ser utilizado por profissionais que venham a se interessar. Assim, pode funcionar como um guia para que seja adaptado conforme a realidade em foco, e conforme a própria formação e experiência do profissional que dele se apropriar.

O planejamento foi feito visando uma fluência maior, de forma a propiciar o envolvimento gradual dos participantes, bem como a integração dos mesmos, e buscando alternar momentos de mais conversa com momentos dedicados à expressão não verbal. Em cada encontro, foi pensada também em uma dinâmica que permitisse fluir de um estado mais calmo e de predominância de trocas verbais, mais comuns no nosso cotidiano, até se pensar em um auge da relação de apropriação da escuta, com maior envolvimento de cada integrante, até uma volta a um estado mais calmo e descontraído, com base na comunicação verbal. Esta maneira de construir os encontros leva em consideração os três princípios defendidos por Swanwick (2003) para a educação musical: considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e fluência do princípio ao fim. Também encontra-se ressonância nas ideias de Swanwick no que diz respeito à forma ativa com que os integrantes lidam com o acontecimento sonoro (2003).

Os quatro primeiros encontros são presenciais, envolvendo momentos de discussão e também de práticas voltadas tanto para a apreciação musical, quanto para atividades que promovam a integração entre os membros do grupo, bem como a inserção em vivências que estimulem tanto a percepção como a expressão por meio dos sentidos. Em *Compartilhando expectativas e experiências*, o grupo pode discutir as expectativas em torno do encontro e do projeto como um todo, bem como relatar experiências pessoais que remetam ao trabalho que está sendo realizado, ou trazer ao grupo assuntos que ache relevante para o desenvolvimento das atividades. Após esta troca, mediada pelo/a orientador/a do processo, o/a mesmo/a deve propor *Dinâmicas corporais coletivas*, em que todos precisem entrar em contato com o meio em que estão, despertando os sentidos e deixando o corpo se expressar. As dinâmicas são propostas com base, fundamentalmente, nas ideias de Murray Schafer (1991, 2011a, 2011b) e de Bernadete Zagonel (1992, 2011). Esta etapa funciona como uma preparação para as práticas em *Apreciação musical*, que podem ser conduzidas de diferentes formas, desde mais livres até mais regradas, de acordo com as propostas do/a orientador/a. As práticas de apreciação foram realizadas com base na abordagem AME, segundo trabalho de Zuraida Bastião (2003, 2009). Nesta fase são utilizados exemplos musicais que, na presente pesquisa, foram selecionados pela própria pesquisadora. Entretanto, é interessante que se pense na possibilidade, em projetos mais a longo prazo, de abrir este espaço também para sugestões vindas dos membros do grupo. Por fim, é fundamental que se faça uma reflexão do trabalho realizado, por meio de troca que permite que o grupo conheça o relato pessoal de cada membro às situações vivenciadas, podendo, assim, realizar *Construções a partir*

de impressões e de ideias. É importante, para isso, que o/a professor/a faça um trabalho de pesquisa sobre as músicas utilizadas: "Na AME é imprescindível que o professor [...] dedique uma parte de seu tempo à pesquisa, a fim de conhecer o contexto das peças apreciadas em classe, seus elementos estruturais e seus compositores" (BASTIÃO, 2009, p. 72).

A atividade individual permite que o grupo vivencie de forma diferenciada a experiência de apreciação até então conhecida. Ao ser realizado individualmente, cada membro deve repensar as experiências vivenciadas por meio do grupo. Por isso, embora não mais compartilhando o momento com os colegas, a pessoa se coloca na situação de uma outra perspectiva, *Repensando expectativas e experiências,* podendo recriar a experiência de *Apreciação musical*, em função do que já vivenciou.

Assim sendo, a atividade individual só faz sentido, dentro de um planejamento realizado por um/a coordenador/a, perante a realização de um último encontro, em que os participantes poderão vivenciar novamente a situação nova, *Compartilhando experiências* pessoais, para então debaterem em busca de *Construções a partir de impressões e de ideias* diferentes das suas.

Por fim, para finalização da experiência, é essencial também que se promova a orientação desta última fase, relembrando também o processo como um todo, e *Refletindo sobre o grupo:* desde sua concepão, aos imprevistos, aos possíveis entraves e também às descobertas realizadas, até a síntese da apropriação que se fez da experiência, com relato das possíveis mudanças que o vivenciado trouxe ao cotidiano das pessoas envolvidas.

Primeiro encontro

1. *Compartilhando expectativas e experiências*

Este primeiro momento é voltado para a apresentação dos membros do grupo, incluindo o/a orientador/a do processo. Mesmo em caso de um grupo em que todos se conheçam e estejam diante de uma realidade já compartilhada, este momento é dedicado não só para uma simples apresentação, mas também para a troca de expectativas e para o compartilhamento de ideias sobre o projeto, e para as expectativas individuais em função do objetivo maior traçado.

2. *Dinâmicas corporais coletivas*

Para o presente encontro, foram selecionadas três práticas, pensando, principalmente, em integrar o grupo e introduzir um pensamento de associar ideias a movimentos, mostrando também a importância da concentração para melhor aproveitamento.

2.1 Respiração sincronizada

É importante que o/a orientador/a explique as etapas todas anteriormente, para que não haja interrupção do exercício. Este exercício faz parte do livro de projeto voltados para a educação musical de John Paynter e Peter Aston (1970). Todos devem sentar formando um círculo, e buscar fazer silêncio, para tentar escutar nossa respiração regular. Sem um tempo determinado, após todos estarem calmamente respirando, e olhando nos olhos dos companheiros, todos devem pegar o pulso de um dos membros do grupo como pulso básico. A pessoa a "comandar" o pulso não é previamente escolhida, devendo os integrantes do grupo, apenas por meio do olhar, buscarem entrar em sincronia, a partir de um dos pulsos iniciais. Após a escolha, é necessário inspirar e expirar pesadamente no tempo do pulso central, continuar por um tempo colocando peso na expiração, até que um padrão comece a se formar. Todos devem ressaltar esse pulso, por meio de uma forma não verbal e não instrumental (como por um gesto, ou por uma respiração mais profunda). Segundo Paynter e Aston:

> Povos antigos associavam a respiração como referência ao sopro da vida ("então Deus formou o homem da poeira do chão, e soprou dentro dele o sopro da vida"). Assim, é um som elementar dentro de nós, podendo se transformar em material para música, assim como as batidas do coração. (PAYNTER; ASTON, 1970, p. 36, tradução nossa).

Em meio a um cotidiano em que temos a impressão de estarmos em uma eterna "corrida contra o tempo", é comum que não se pare nem para prestar atenção à própria respiração. Assim, esta prática é importante para, além de despertar a atenção para si e seu próprio corpo, permitir o entrosamento do grupo, prescindindo de um estado de concentração para uma melhor percepção acerca de si e de cada membro do grupo.

2.2 Preenchendo o espaço[1]:

Os participantes devem ser orientados para caminhar de forma livre pela sala disponível, de forma que o espaço fique o mais preenchido possível, segundo a quantidade de pessoas. É fundamental que sempre se fixe o olhar nos olhos de outro colega, ao caminhar pela sala. Aos poucos, a velocidade do andar vai aumentando, até que todos estejam correndo. Todos devem se locomover de forma a não esbarrar nos colegas.

Outras regras podem ir surgindo, a partir de alterações em parâmetros como: velocidade do andar; níveis diferentes (plano alto e médio, por exemplo); uma parte do corpo "comandando" o movimento, à frente do resto do corpo; limites para utilização do espaço.

Esta dinâmica tem como principais objetivos, neste encontro, de despertar e aquecer o corpor, colocando-o em movimento, e promover a interação entre os membros do grupo, por meio da coordenação dos movimentos e por meio do olhar.

2.3 *Volley* invisível[2]:

É interessante que este exercício seja feito sem que o/a orientador/a utilize a linguagem verbal, e faça uso somente de gestos. Assim, primeiramente, deve sinalizar para que todos fiquem em círculo. Depois, ele/a vai iniciar uma espécie de jogo de *volleyball* encenado, com uma bola imaginária. Cada vez, ele vai imaginar um tipo de material para a bola imaginária e jogar de acordo com o material escolhido. Por exemplo, pode-se começar pensando em uma bola feita de penas, bem leve e macia, resultando em movimentos lentos e suaves. Pode-se alternar os movimentos, de forma que fiquem gradativamente mais rápidos e fortes, segundo os materiais imaginados.

O jogo pode ser iniciado com todos sentados, e ir progredindo de forma que todos precisem ficar em pé, e se movimentar pelo espaço, com o aumento na velocidade e no peso da bola e, consequentemente, na velocidade e na força do movimento.

Este jogo também visa estimular a integração do grupo, visto que devem estar atentos à jogada dos colegas para saber como recepcionar a bola, além de adequar os movimentos segundo o material. Assim, a pessoa precisa associar o gesto aos seus

[1] Exercício inspirado em vivências pessoais durante o processo de formação da pesquisadora.
[2] Exercício inspirado em práticas vivenciadas durante a formação da pesquisadora. Bernadete Zagonel também apresenta uma versão com uso de sons, a qual denomina "Bola sonora" (ZAGONEL, 2011, p. 28).

conhecimentos prévios e ao estímulo do colega, havendo necessidade de, a partir disto, ter uma intenção ao fazer o movimento, sem o apoio do objeto real (bola). Ainda pode haver espaço para que um dos integrantes se aproprie mais do jogo, improvisando a partir da ideia original.

3. *Apreciação musical*

Por se tratar de uma primeira experiência, é importante chamar atenção ao silêncio e à concentração necessários para uma escuta mais atenta. Foi priorizada, neste encontro, a apreciação por meio da expressão verbal, tanto escrita como oral, e também foram dadas sugestões de uso de desenhos, pela apresentação de materiais diferentes (diferentes tamanhos de papéis, além de lápis e canetas, lápis de cor e giz de cera). Não é necessário, nesta etapa, que seja feito grande direcionamento, para minimizar a ideia de erro que pode surgir com instruções mais específicas.

Por se tratar de uma primeira escuta, todos são orientados a se sentir à vontade, podendo escolher a melhor posição, sendo sugerido que deitem no chão e fechem os olhos. Após a acomodação de todos, deve-se escutar com calma a música a ser colocada, por uma ou duas vezes e, depois, registrar suas impressões sobre ela em uma folha de papel, seja por meio da escrita, com palavras, frases, e/ou esquemas, ou por meio de desenhos. Enquanto os participantes realizam o registro, a música fica tocando incessadamente, até que todos finalizem.

O/a orientador/a deve salientar que é para registrar, da forma que cada um preferir, as suas impressões sobre a música: desde as sensações que ela provoca e da identificação ou não com a música, até aspectos associativos, como alguma lembrança despertada, alguma cena ou imagem construída a partir da escuta. É importante ressaltar que cada um pode ter um modo diferenciado de vivenciar a música.

Para este encontro, especificamente, podem ser dadas as mesmas orientações para todas as músicas, porém, se o/a orientador/a achar melhor, pode dar sugestões para que se movimentem, criem uma cena, ou outra ideia que surgir.

Sempre, ao final das escutas, pede-se que cada um mostre seu papel e comente sobre o que fez, relate como foi a primeira escuta e, depois, as subsequentes. Neste momento, ocorre um debate entre os integrantes, que poderão compartilhar certos tipos de reação à música, ou até construir sentidos opostos para uma mesma escuta. Assim, é

imprescindível que o/a orientador/a conheça ao menos um pouco sobre cada música, para mediar a discussão.

Segue abaixo sugestão de repertório a ser utilizado:

Música 1: Se não se (Arnaldo Antunes)

Lançada no cd e no dvd intitulado Nome, de 1993, é um exemplo que mostra a apropriação que o artista faz da linguagem e dos valores da contemporaneidade, colaborando com a defesa de Gonçalves, que afirma: "Apresentar o trabalho de um artista como Arnaldo Antunes significa se congratular com o próprio presente" (GONÇALVES, 2002, p. 1). O processo de colagem, bem como a maneira rápida de comunicar uma ideia, aparecem na letra, na voz, na música, sendo também um recurso característico o uso do jogo de palavras (e imagens, no caso do vídeo), que mostram o vínculo de sua produção com o concretismo, mas que avança com relação a este. Arnaldo Antunes apresenta, no seu modo de pensar, assim como nas suas produções, a valorização à diversidade (GARDEL, 2004).

Arnaldo Antunes é um artista amplamente conhecido na mídia, principalmente por seu trabalho na banda Titãs. Entretanto, este mesmo público nem sempre conhece o trabalho multifacetado que tem realizado paralelamente ao Titãs e, principalmente, desde sua saída da banda, em 1992 (ARNALDO ANTUNES, 2014).

A letra da música pode influenciar diretamente na realização da apreciação, portanto, torna-se necessário conhecê-la, ainda que possa ganhar outros sentidos a partir de sua escuta: "Se perde/se não se ganha/se pede/se não se ganha/se perde/se não se acha/procura/se não se acha/se perde/se não segura/se prende/se não segura/se perde/se não se ganha/se pede" (ARNALDO ANTUNES, 2014).

Depois da apreciação, é interessante que se disponibilize o vídeo da música feito para o DVD Nome, que enriquece a experiência por transpor a música para um formato multimídia, estimulando de forma ainda mais integrada os sentidos.

Música 2: *Unison* (Björk)

Unison foi lançada no DVD *Vespertine*, no ano de 2001, pela artista islandesa Björk (2014). Björk é conhecida pela sua versatilidade e pelo hibridismo, desde sua imagem e suas produções até suas atuações. Segundo Araújo (2006), estas hibridações da

artista são resultado da coexistência de elementos reais e virtuais, recorrendo às "tecnologias do imaginário" que a reinventam continuamente, pelo uso de recursos das mídias digitais. Assim sendo, pode-se dizer que a artista dialoga bem com a geração *cyborg*, representada por esta fusão máquina/ser humano, da forma como apresentam Green e Bigum (1995).

A música *Unison* apresenta forte lirismo, com um início marcado pela presença de um único timbre, representado pela melodia na voz da cantora, aos poucos sendo inserida a instrumentação, que acaba por levar a música de um certo cantarolar intimista e despretensioso até uma estruturação mais comum aos ouvidos ocidentais, de forma geral.

Quando se tem um grupo fluente no idioma em que a música é cantada (inglês), é interessante que esta seja pensada como parte também essencial para a apreciação. Outro aspecto interessante é conhecer o vídeo elaborado para esta música no DVD *Vespertine*, que pode reforçar alguns elementos da apreciação.

Música 3: De palavra em palavra (Caetano Veloso)

Esta música de Caetano faz parte do álbum "Araçá Azul", de 1972, tido como uma referência do seu trabalho experimental, considerado pelo próprio artista um dos seus trabalhos mais importantes, embora não tenha sido bem compreendido pelo seu público e pela imprensa em geral. O álbum teve um grande número de devoluções, mostrando um fracasso de vendas, e só teve destaque ao ser reeditado em 1987 (CAETANO, 2011).

A figura 1 abaixo mostra como a letra é apresentada no encarte feito para a reedição feita em 2006 pela *Universal Music*, em formato de cd (CAETANO VELOSO, 2014):

Figura 1 – Letra da música “De palavra em palavra”, no encarte de “Araçá Azul”

5 De palavra em palavra 1'28
(CAETANO VELOSO)
BRMCA7200164 Gapa (Warner Chappell)

som
mar
amarelanil
maré
anilina
amaranilanilinalinarama
som
mar
silêncio
não
som

Caetano Veloso: vozes superpostas
inspirado por/ dedicado a Augusto de Campos;
presença & help de Arnaldo dos Mutantes

Fonte: Araçá Azul, em “Discografia”, no site do artista (CAETANO VELOSO, 2014)

Apesar de, no trabalho com apreciação, o foco ser a música, é importante também realizar esta contextualização, pela música envolver este aspecto visual e de concepção na construção, com influência direta do movimento concretista. Pode-se verificar isto na própria informação contida no encarte (Figura 1), ao chamar atenção para o processo de superposição de vozes no processo de criação, assim como a inspiração e a homenagem declarada à Augusto de Campos, nesta faixa. A relação entre o uso da palavra e a construção sonora é também fruto desta influência. Também é interessante observar a forma como o artista explora, sonora e visualmente, o palíndromo a partir da palavra amaralina, também uma praia e um bairro de Salvador em que o cantor morou (DIETRICH, 2003).

Música 4: *The Dance of Eternity* (Dream Theater)

A música *The dance of eternity* foi lançada no álbum *Metropolis Part 2: scenes from a memory* em 1999. A banda é referência enquanto representante de *heavy metal /* progressivo, e, entre outras características estilísticas, destaca-se a complexidade nos padrões rítmicos e métricos de suas composições (MCCANDLESS, 2009). Este se consolida enquanto um álbum conceitual, enquanto a faixa escolhida mostra, de forma enfática, a valorização do virtuosismo, segundo McCandless (2009), para além dos famosos solos do guitarrista John Petrucci, com trechos longos e difíceis de solo no baixo e no teclado, utilizando modulação métrica e processos aditivos na sua construção.

4. *Construções a partir de impressões e de ideias*

Neste momento, o/a orientador/a deve conduzir uma discussão acerca das experiêcias vividas, buscando relacionar os comentários com as expectativas colocadas ao início do encontro. Também é responsável pela condução de um debate acerca do repertório musical do dia, apontando para diferenças e semelhanças no repertório.

Segundo encontro

1. *Compartilhando expectativas e experiências*

É interessante que se retome o que foi feito no encontro anterior, para se averiguar as expectativas dos participantes, mediante a última experiência. Também pode ser que surjam ideias que tenham acontecido entre os encontros, que possam colaborar para a reflexão sobre o processo, ou para trazer novas ideias para o grupo.

2. *Dinâmicas corporais coletivas*

Para este encontro, além da incorporação da atividade de respiração conjunta baseada em exercício de Paynter e Aston (1970) realizada no primeiro encontro, foram escolhidas as seguintes práticas de escuta do entorno sonoro, com base nas ideias sugeridas para “Limpeza de ouvidos” de Murray Schafer (1991), assim como uma atividade apresentada pela educadora musical Bernadete Zagonel (2011).

2.1 Despertando os sentidos

Todos devem ser orientados para que deitem no chão, fechando os olhos, e que busquem acalmar a respiração. O/a orientador/a deve solicitar que façam determinados movimentos, ainda de olhos fechados, para alongar o corpo. É importante que sejam movimentos suaves e lentos, e que busquem mexer todo o corpo. Também pode-se pedir para que exmplorem todos os seus sentidos, sentindo cheiros, ouvindo os sons, sentindo o movimento do corpo.

Esta prática é interessante para a preparação ao que vem em seguida, proporcionando também um estado mais calmo, de forma a estimular a concentração.

2.2 Limpando os ouvidos

Em se tratando de um grupo heterogêneo, em que participantes não tenham tido contato com o tipo de experiência proposta por Murray Schafer em seu "Limpeza de Ouvidos" (SCHAFER, 1991, p. 67-90), é importante que o/a orientador/a conduza a escuta do entorno sonoro, dentro e fora do ambiente em que o grupo está, buscando desde sons quase imperceptíveis, esporádicos e distantes, até os sons do próprio corpo. Também pode ser conduzida uma "viagem" por várias paisagens sonoras[3], a serem determinadas pelo/a orientador/a. Pode-se pensar em viagem pelo tempo e pelo espaço, cotidianas e inventivas, para que os participantes tenham que recordar ou inventar sons referentes à realidade apresentada. De sons da infância e da família dos participantes, até sons de lugares que nuncam estiveram: tudo pode ser utilizado para estimular a memória e a imaginação com ênfase no ambiente sonoro daquele contexto.

Schafer (1991) aponta para esta necessidade de "limpar os ouvidos", por não estarmos acostumados à prestar atenção neles. O autor explana esta transformação na relação humana com o mundo sonoro a partir da Revolução Industrial (SCHAFER, 2011b). Duarte Júnior (2010) ressalta a influência da urbanização crescente para o desenvolvimento de uma anestesia, que filtra nossos sentidos, no meio da poluição a que

[3] Termo designado por Murray Schafer (1991, 2011b), paisagem sonora diz respeito ao "[...] ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente." (SCHAFER, 2011b, p. 366), ou seja, trata-se, basicamente, dos sons que caracterizam determinado ambiente.

estamos imersos no nosso dia-a-dia. Assim, as práticas como estas tem a função de retirar estes “filtros” de defesa do nosso corpo, o que, de certa forma, nos leva a uma viagem à primeira infância, em que estamos deslumbrados com todas as novidades que o mundo nos oferece, o que permite uma atenção aguçada aos diversos estímulos.

2.3 “Fio sonoro”

Para esta prática, é interessante que o/a orientador/a não faça nenhuma explicação verbal. Pode-se iniciar sentando ao chão e respirando lentamente, de forma a conduzir o grupo ao exercício apresentado no encontro anterior: “Respiração sincronizada”. Ao perceber que as respirações atingiram um padrão único de pulso, o/a orientador/a conduz a atividade, pela ação, sem explicação. O “Fio sonoro” (ZAGONEL, 2011, p. 58) consiste em imaginar um fio e fazer movimentos brincando com o mesmo, como se estivesse o manipulando. O fio invisível, por meio do movimento das mãos, também se movimenta, produzindo sons, que o/a orientador/a produz. Assim que o/a orientador/a determinar, passa o fio para o participante ao lado, para que este continue a brincadeira. Pode-se optar por iniciar uma primeira rodada da brincadeira sem som, apenas com o movimento, e depois inserir os sons, para dar ênfase a esta etapa, após o grupo compreender a brincadeira de passar o fio.

Esta prática permite reforçar a ideia de associar uma intenção de movimento e de som ao gesto, por meio da imaginação de um contexto. Além disto, por se tratar de uma improvisação, o integrante pode acrescentar novos acontecimentos que mudem a dinâmica do jogo, o que estimula a criatividade.

3. *Apreciação musical*

Neste encontro, a intenção é ampliar as formas de resposta dos participantes, para além de respostas de prazer ou associativas. Pode ser utilizada novamente apreciação por meio da expressão verbal, por meio de conversas, e também de desenhos. Porém, como forma de ampliar a forma de resposta, pode ser realizado maior direcionamento neste sentido, sendo solicitadas também respostas físicas (corporais) a duas das quatro músicas apresentadas.

Deve-se manter a orientação para que escolham a melhor posição, sugerindo que deitem no chão e fechem os olhos. Após a acomodação de todos, deve-se escutar com

calma a música a ser colocada, por uma ou duas vezes e, depois, registrar suas impressões sobre ela por meio de desenhos, na primeira música (música 5), por meio de movimentos, dança ou cena, na segunda e na terceira música (músicas 6 e 7), e através de um debate, na última música (música 8). Pode-se diferenciar a orientação para a segunda da terceira música, sendo, por exemplo, a segunda realizada a partir de movimentos livremente feitos por cada um, sem nada pré-combinado, enquanto na terceira os integrantes tenham tempo de combinar algo a ser realizado, a partir das colaborações individuais.

Sempre, ao final das escutas, o/a orientador/a pede para que cada um mostre seu papel e comente sobre o que fez, no caso do desenho, ou apresente, por meio de conversa, como foi para cada um a realização das respostas corporais, tanto individualmente, quanto na construção coletiva, relatando o modo de tomada das decisões para se chegar a um acordo, quando for o caso. Neste momento, ocorre um debate, sendo imprescindível que o/a orientador/a conheça ao menos um pouco sobre cada música, para mediar a discussão. Segue abaixo sugestão de repertório a ser utilizado:

Música 5: Paixão e fé (Tavinho Moura e Fernando Brant)

A música, de Tavinho Moura e com letra de Fernando Brant, com arranjo pelo grupo Corte Palavra, foi feita originalmente para uma produção audiovisual, que contou também com fotografias de uma procissão em Diamantina, feitas por Zé Luis Pederneiras, do grupo Corpo, ocasião em que ganhou primeiro lugar no Salão Global de Inverno, em Belo Horizonte. Em 1978 foi lançada no álbum Clube da Esquina 2, com interpretação de Milton Nascimento (MUSEU..., 2014). A música, feita a partir da temática religiosa, apresenta também, segundo Tavinho Moura (MUSEU..., 2014), esta influência da própria vivência pessoal dos compositores em procissões, e em festas religiosas.

O Clube da Esquina é um movimento musical mineiro, baseado no encontro de músicos que tinham uma vivência e uma amizade desde jovens, e ao qual foram sendo trazidos amigos e outros músicos com afinidades e que passaram a produzir em conjunto. O grupo foi formado a partir da década de 60 na cena musical de Belo Horizonte, tendo nomes como Milton Nascimento, Wagner Tiso, Lô Borges, Márcio Borges, Toninho Horta, Fernando Brant, Flávio Venturini, e passando a ser referência na música popular brasileira. A ligação de Tavinho Moura com o grupo se deu a partir de 1969, no Festival de Belo Horizonte, quando sua música “Como vai minha aldeia” ficou em segundo lugar (MUSEU..., 2014).

Considerando aspecto importante da música, que acaba por influenciar, geralmente, na apreciação, segue a letra de "Paixão e fé": "Já bate o sino, bate na catedral/ E o som penetra todos os portais/ A igreja está chamando seus fiéis/ Para rezar por seu Senhor/ Para cantar a ressureição/ E sai o povo pelas ruas a cobrir/ De areia e flores as pedras do chão/ Nas varandas vejo as moças e os lençóis/ Enquanto passa a procissão/ Louvando as coisas da fé/ Velejar, velejei/ No mar do Senhor/ Lá eu vi a fé e a paixão/ Lá eu vi a agonia da barca dos homens/ Já bate o sino, bate no coração/ E o povo põe de lado a sua dor/ Pelas ruas capistranas de toda cor/ Esquece a sua paixão/ Para viver a do Senhor".

Música 6: *Basketball* (Stomp)

Stomp é um grupo que faz música corporal, além do uso de percussão por meio de objetos do cotidiano, fazendo música de forma performática, utilizando coreografias, danças, ocupações de espaços diversos, objetos de todos os tipos. O Stomp é formado por diversos músicos, a maioria norte-americanos, com presença de um brasileiro de Salvador, Marivaldo dos Santos (STOMP, 2014).

Basketball faz parte do DVD *Stomp Out Loud*, que apresenta o grupo em várias situações do cotidiano, mostrando possibilidades musicais a partir de objetos do dia-a-dia. Algumas possibilidades exploradas no DVD estão: entre as cenas externas, uma caminhonete na rua, um jogo de basquete, uma cozinha comercial, além de situações mais inusitadas, como pendurados em um andaime, onde fazem músicas com objetos possíveis de se achar em lixos; entre as cenas internas, um jogo de baralho, entre as cenas no palco, utilizando vassouras, latões e água, baldes. A criatividade com que utilizam objetos como fonte sonora, as criações bem elaboradas, e o domínio técnico, bem como o caráter performático de qualidade, fazem do *Stomp* um grupo que se comunica facilmente com o público, em geral.

Embora o grupo tenha criações que necessitam muitas vezes de técnica musical apurada, ele tem sido referência frequente na produção acadêmica voltada à educação musical, enquanto meio para se trabalhar criação e performance na escola, com a inserção de música enquanto conteúdo obrigatório, por não necessitar de infra-estrutura complexa para o fazer musical.

Música 7: *Barn Dance* (Luciano Berio)

Luciano Berio, compositor italiano, é conhecido geralmente pelos trabalhos em que enfatiza modos de exploração da voz, também com utilização de recursos eletrônicos (IRCAM, 2014). Assim sendo, esta obra do compositor foge, de certa forma, a estas características pelas quais se tornou marco na música contemporânea.

Composta em 1951, em ocasião de uma audição para crianças, *Opus number zoo* para quinteto de sopros foi revisada em 1970. A obra possui quatro movimentos, a saber: *Tom Cats, The Horse, The Grey Mouse* e *Barn Dance*. Os textos devem ser lidos pelos próprios músicos, conjuntamente, ou de forma isolada. Foram escritos por Rhoda Levine, apresentando contos de fadas que têm animais como personagens centrais, estando disponíveis, segundo site do compositor, em alemão, italiano e inglês (CENTRO..., 2014).

Barn Dance tem caráter leve e alegre, com tom de brincadeira dependente de forma marcante da interpretação escolhida, devido ao fato da narração ser feita pelos próprios músicos intérpretes. Sugere-se a interpretação do quinteto de sopros da Ensemble Houthandel, da Antuérpia, na Bélgica[4]. Segue a versão da letra em inglês: *"The fox took a chicken out on the floor. Poor silly chick didn't know the score. And as they whirled in their joyous dance. Oh, she admired how the fox could prance. She never noticed when the lights went out. She skipped to the beat with head held high, She bowed to the fox as he circled by. He winked at her with a high-dee-hoe, And then they engaged in a doesee doe. She never noticed when the lights went out. He swung her to the left, He swung her to the right, He swung her around wiht all his might. The air grew heavy, the lights grew dim. But she felt no fear as she smiled at him; But she felt no fear as she smiled at him; He turned her again and she held him tight. As she smiled and whirled in the fading light, She felt no fear, she knew no doubt. And she never noticed when the lights went out. That's all, folks."*

[4] O vídeo encontra-se disponível no endereço eletrônico do grupo, em http://www.houthandelantwerpen.com/. Acesso em: 27 out 2014.

Música 8: Saudades do meu sertão (Cara Veia e Carlos Cavalcante)

A música, toda cantada a duas vozes, sem instrumento, é exemplo da toada nordestina, gênero em que a herança modal se faz presente na música brasileira. De caráter melancólico, com letra que remete à realidade da migração para o "sul" (provavelmente o sudeste), em busca de oportunidades melhores, retratando a saudade do sertão.

A estrutura desta toada[5] inicia com um aboio[6], por um dos cantadores, seguida da melodia que envolve os dois cantadores, com diferença entre as linhas melódicas de uma 3ªM. A letra revela também o ambiente das vaquejadas ou festa do vaqueiro, que "[...] une a diversão e a devoção, sendo a música um elo comum a tais funções" (HARDER; PEREIRA; SANTOS, 2012, p. 284).

"Saudades do meu sertão" foi gravada pela dupla Cara Veia e Carlos Cavalcante, em forma de produção independente e que, em função disto, é difícil se obter mais informações a respeito. Esta seleção é interessante por mostrar aspectos da música de tradição oral sendo incorporada por cantores regionais. Segue a letra da música: "Oh, papai, diga pra mim/Como é que tá o sertão/Se ainda há vaquejadas/Lá em nossa região/Porque de tanta saudade/Sei que não aguento, não/Aqui no sul do país/A vida é muito ruim/Não vejo os animais/Nos cercados de capim/Cada dia que se passa/Mais é difícil pra mim/A saudade me tortura/Aqui nesta região/Se vou dormir, é sonhando/Com o festival de Mourão/Por isso estou escrevendo/Pra saber do meu sertão/Me diga se meu cavalo/Ainda está bem tratado/Pois quando aí eu voltar/Nele quero andar montado/E nas festas de Mourão/Vou dar açoite no gado/A saudade é demais/Da minha querida terra/Quero ouvir os cantadores/Que cantam verso e não erra/E dar aboios bonitos/Pra estremecer as serras/Eu quero ver a boiada/Lá no cercado pastando/Ouvir os carros de boi/Quando eles vêm cantando/São coisas do meu sertão/Que eu hoje fico lembrando/Lembro da companheirada/Com quem eu me divertia/Nas festas de vaquejada/Tomando cerveja fria/Dando açoite no gado/E cantando poesia/Por falar em tantas coisas/Daquelas terras de lá/Meu coração bateu forte/Me pedindo pra voltar/Pra minha querida terra/É o jeito, eu regressar/Papai eu vou finalizar/Leia com muita atenção/Enquanto eu escrevia/Tomei uma decisão/Me espere brevemente/Que vou voltar

[5] Cantiga de caráter melancólico, dolente e arrastado (ANDRADE, 1989, p. 518)

[6] "Certo tipo de canto modal de trabalho, geralmente, onomatopaico [...]" utilizado por vaqueiros ao conduzir o gado, em que entoam "[...] sons de comando que os animais são condicionados a reconhecer" (DOURADO, 2004, p. 16).

pro sertão/Me espere brevemente/Que eu vou voltar pro sertão" (fonte: transcrição da pesquisadora).

4. *Construções a partir de impressões e de ideias*

O/a orientador/a deve conduzir a discussão acerca das experiêcias vividas, buscando relacionar com as expectativas colocadas ao início do encontro, e também com o que foi vivenciado no encontro anterior. Também é responsável pela condução de um debate acerca do repertório musical do dia, apontando para diferenças e semelhanças no repertório, e relembrando, se for o caso, alguma música utilizada anteriormente.

Terceiro encontro

1. *Compartilhando expectativas e experiências*

Novamente, pede-se que seja relembrado o encontro anterior, averiguando as expectativas dos participantes, ao longo do processo. É bom chamar atenção para o fato de que talvez surjam ideias que tenham acontecido entre os encontros, que possam colaborar para a reflexão sobre o processo, ou para trazer novas possibilidades para o grupo.

2. *Dinâmicas corporais coletivas*

Nesta etapa, foram selecionadas práticas que reforçam o trabalho já apresentado, envolvendo a integração do grupo, o aguçamento da escuta, bem como o desenvolvimento de um pensamento de associação entre movimentos e sons, com base principal nas ideias de Schafer (1991, 2011a) e de Zagonel (2011).

2.1 Escuta do entorno sonoro

Todos devem ficar deitados no chão, esticar o corpo, alongar, até se sentir à vontade, e encontrar uma posição confortável. Devem ser orientados a buscar os sons à sua volta, desde os mais distantes, aos mais próximos. O/a orientador/a deve dar algumas indicações para direcionar a escuta, durante a prática (som mais forte, mais suave, mais

perto, mais longe, mais contínuo) (SCHAFER, 1991). Também é interessante que aponte, em determinados momentos, para algum evento sonoro que esteja acontecendo.

A prática, já realizada anteriormente, aqui tem o objetivo de reforçar esta necessidade de concentração e de esforço em busca da ampliação da escuta dos sons à nossa volta.

2.2 Espelho sonoro

O grupo deve ser dividido em duplas, devendo cada um ficar de frente para o colegas. Inicia-se um jogo similar à brincadeira de "espelho e reflexo", onde um faz movimentos, enquanto o outro busca imitar exatamente os mesmos, de forma espelhada. Depois, inverte-se quem comanda e quem imita os movimentos. Em um segundo momento, os movimentos passam a ter sons, produzidos por quem também comanda os movimentos, devendo o reflexo reproduzir igualmente movimentos e sons, com um mínimo de intervalo possível.

Além das questões de lateralidade e de tentar imitar sem atraso, de forma mais sincronizada possível, insere-se o elemento sonoro que, de certa forma, pode dificultar ainda mais a produção quase simultânea entre pessoa e reflexo. Entretanto, é possível, com a prática, conseguir resultados bem próximos à simultaneidade. Para introduzir a prática, pode-se iniciar fazendo primeiramente só com a cabeça, como um "Espelho facial" (VOLPI; VOLPI, 2009, p. 102), de modo que as pessoas da dupla possam ficar sentadas, frente a frente, e depois passar ao movimento com o corpo inteiro.

3. *Apreciação musical*

Neste encontro os participantes já estão mais ambientados com a proposta, e o/a orientador/a pode direcionar mais a discussão, no momento de debate, para que sejam relatados aspectos da percepção da construção musical, por cada um do grupo.

Nesta etapa, os participantes já devem se sentir mais acostumados e mais à vontade com a dinâmica proposta, não sendo necessárias tantas orientações. Porém, podem ser incorporados modos diferentes de elaborar respostas à apreciação: escutar, e depois expressar sua escuta, independentemente dos colegas, ou então interagindo com estes (música 9); escutar, para depois combinar com colegas, e então mostrar a construção

coletiva (música 10); e, por fim, os movimentos serem feitos na primeira audição da música, sendo os participantes livres para interagir ou não entre si (música 11).

Sempre, ao final das escutas, ocorre um debate entre o grupo. O/a orientador/a pode falar mais sobre cada música, para mediar a discussão. Segue abaixo sugestão de repertório a ser utilizado:

Música 9: *The snow angel* (Mike Patton)

Mike Patton, mais conhecido por seu trabalho enquanto vocalista na banda de rock *Faith no More*, além de sua carreira solo, possui vasta produção em parceria com outros artistas como Björk e Norah Jones (IPECAC, 2014), e também trabalhos dedicados à sonoplastia.

Podemos destacar, entre estes trabalhos, os sons das criaturas no filme "Eu sou a lenda", de Francis Lawrence, e a participação nos vocais do álbum Medúlla, de Björk. Segundo o site de Björk (2014), este é um trabalho dedicado a vozes, desejo da artista após gravar o álbum *Vespertine*, em que fez uso enfático de instrumentos e de recursos eletrônicos. Assim, queria "[...] ver o que poderia ser feito a partir do que pode ser alcançado pela voz humana: a voz solo, o coro, vozes treinadas, vozes *pop*, vozes *folk*, vozes estranhas. Não só melodias, mas tudo mais. Qualquer som produzido pelo homem" (BJORK, 2014, s. p., tradução nossa).

A música *The Snow Angel* foi gravada no álbum *The Solitude of Prime Numbers* (2011), parte da trilha sonora de filme dramático italiano com mesmo nome, apresentando característica pesada e obscura, com seus baixos bem marcados.

Música 10: *Mr. Suso #2* (Philip Glass)

A música faz parte do filme dirigido por Godfrey Reggio *Powaqqatsi: life in transformation (*segundo da trilogia *Qatsi),* que mostra os efeitos negativos da transformação da Terra pelo homem no processo crescente de urbanização, focando mais em modos de vida contrastantes, em como o progresso e a tecnologia afetam comunidades marginais (PHILIP GLASS, 2014).

Philip Glass é conhecido como um dos principais representantes do minimalismo musical, embora rejeite este título, preferindo dizer que é um compositor de músicas com "estruturas repetitivas" (PHILIP GLASS, 2014). De qualquer forma, pode-se perceber,

nesta música, a presença de melodias curtas que costuma fazer uso, com um pedal que vai crescendo continuamente até o seu fim. Sonoridades étnicas são apropriadas pelo compositor em vários momentos neste filme (inclusive nesta música), que apresenta como proposta retratação desta diversidade.

Música 11: *Start wearing purple* (Gogol Bordello)

A banda Gogol Bordello é formada por músicos de diversos países, misturando influências, principalmente, da música cigana, de cabaré e de punk, que busca um "[...] movimento em direção a novos tipos de energia autêntica", com ênfase na apropriação livre de material musical tradicional (GOGOL..., 2014, tradução nossa).

Estas influências aparecem na música selecionada, que a faz se tornar uma das músicas deste repertório que pode levar os participantes de um grupo de apreciação ao movimento corporal. Se o grupo for fluente em inglês, é interessante que se busque também o contexto mostrado na letra da música.

4. *Construções a partir de impressões e de ideias*

Deve-se conduzir o debate sobre as experiêcias vividas, buscando relacionar com as expectativas colocadas ao início do encontro, e também com o que foi vivenciado nos encontros anteriores. O/a orientador/a também é responsável pela condução de um debate acerca do repertório musical do dia, apontando para diferenças e semelhanças no repertório, e relembrando, se for o caso, alguma música utilizada anteriormente. Nesta etapa, pode-se também ampliar as informações dadas sobre as músicas e seus contextos, bem como aspectos de sua construção, durante o debate, para ir direcionando a atenção dos participantes para determinados aspectos da música, segundo os objetivos do trabalho, como forma, tempo, melodia, harmonia, letra, ritmo, fraseado.

Quarto encontro

1. *Compartilhando expectativas e experiências*

Assim como feito anteriormente, deve-se relembrar o encontro anterior, averiguando as expectativas dos participantes, ao longo do processo, lembrando que

ideias surgidas pelos participantes entre os encontros podem ser discutidas pelo grupo, podendo resultar em alguma alteração no processo.

2. *Dinâmicas corporais coletivas*

No presente encontro é esperado que o grupo já esteja ambientado ao trabalho e também integrado, de forma que os participantes se sintam mais à vontade para explorar de forma mais inventiva as práticas. Assim, opta-se pelo uso de vendas para as práticas selecionadas, em função de um trabalho maior dedicado à confiança e ao desenvolvimento dos sentidos, com ênfase ao tato e à audição.

2.1 Aquecendo

O/a orientador/a, com intenção de despertar o corpo para o trabalho na sequência, deve propor alguns exercícios de alongamento, solicitando, em seguida, que alguém do grupo continue a conduzir os exercícios.

2.2 Se joga![7]

O grupo, se grande, deve ser dividido em grupos de cerca de 6 participantes, sendo um de cada escolhido para ser vendado. Todos do grupo se posicionam em torno da pessoa vendada, de modo a ficarem próximos o suficiente, formando um círculo fechado, ao estarem com os braços levemente abertos. Quem está vendado deve ser orientado a, suavemente, jogar o corpo para trás, de modo que o(s) que está(ão) atrás possam segurá-lo e conduzi-lo, colocando-o em movimento em todas as direções. Assim, o grupo deve estar unido e em sincronia, o que pode ser percebido pelo movimento coordenado, na função de conduzir suavemente a pessoa vendada, sem que esta tenha controle da sua movimentação. Por sua vez, quem está com a venda deve sentir confiança para se soltar, de forma a não ficar com o corpo contraído, deixando-se movimentar pelas mãos do grupo.

Esta prática só funciona efetivamente se todos estiverem tranquilos, confiantes e em sincronia, podendo ser um momento novo e de prazer para a pessoa vendada, pelas

[7] Esta prática fez parte da vivência da pesquisadora durante sua formação.

sensações que os movimentos livres, fora de seu controle, podem causar. Da mesma forma, pode ser um momento importante para o grupo, que se sente responsável pela pessoa, por terem que impedir sua queda, e proporcionar esta sensação de liberdade a alguém que está próximo.

2.3 Massagem sonora[8]

Ainda em grupos de cerca de 6 pessoas, com uma delas vendada, por meio de gestos, o orientador coordena uma massagem, mostrando o gesto a ser feito, para que todos iniciem com aquele movimento aplicado ao corpo da pessoa vendada. Após um tempo, depois de uma série de movimentos alternados, o/a orientador/a não mais é o mestre, mas conduz a ideia de serem feitos diferentes movimentos, porém, desta vez, juntamente com sons que possam corresponder àquele movimento. Os participantes devem improvisar diferentes movimentos com sons associados, permitindo uma viagem tátil-sonora ao participante vendado.

Esta prática permite, para além da realizada anteriormente, a associação dos sons, que podem ser vivenciados pelo toque pela pessoa vendada.

2.4 Gesto sonoro às escuras

Nesta prática, é necessário que todos estejam com vendas, e sejam orientados com todas as explicações anteriormente ao início do exercício. No início, devem se movimentar, produzindo sons correspondentes. A venda permite com que os participantes também centrem sua percepção nos sons produzidos pelos colegas, além da própria produção dos gestos sonoros.

Depois de um tempo, que o próprio grupo deve determinar, todos devem procurar colegas pela audição, procurando interagir por movimentos, e, gradativamente, buscando encontrar correspondências entre todos os movimentos e os sons relativos. A prática tem relação com os jogos propostos por Zagonel (2011) voltados para a relação gesto e voz.

[8] Esta prática é uma adaptação de vivências da pesquisadora em sua formação. Tem-se uma referência também deste trabalho na prática descrita como “Massagem seguindo o mestre” (VOLPI; VOLPI, 2009, p. 115).

3. *Apreciação musical*

Neste último encontro prático presencial, os participantes estão mais ambientados ainda com a proposta, e o/a orientador/a pode direcionar ainda mais a discussão, durante o debate, no sentido de estimular que a percepção de aspectos da construção musical seja relatada. Ao mesmo tempo, pode deixar os integrantes mais livres para interferirem e decidirem a forma como desejam expressar suas escutas, ou ainda, priorizar outras formas que ampliem sua capacidade de associação entre som e movimento, como no caso das interações.

Na primeira música do dia (música 12), os participantes podem ser orientados para que, durante a primeira escuta, no momento em que se sentirem à vontade, pensem em movimentação que seja despertada pela escuta, porém, também buscando interagir com os colegas. Direcionamento, portanto, para uma resposta à escuta voltada para os movimentos do corpo, produzidos de acordo com a associação que cada um faz e, em seguida, buscando harmonizar seus movimentos com movimentos produzidos por colegas.

Pode ser priorizada ainda a apreciação que envolve a expressão corporal, sendo sugerido que não necessariamente se use o corpo inteiro como meio para expressar a escuta, mas também suas partes, como a face, as mãos, os pés (músicas 13 e 15).

Ao final das escutas, ocorre um debate entre os integrantes, sendo que o/a orientador/a pode falar mais sobre cada música, para mediar a discussão. Segue abaixo sugestão de repertório a ser utilizado:

Música 12: *Puriya Dhanashree* (Pandit Pran Nath)

Pandit Pran Nath foi um cantor tradicional de ragas indianos, com grande reputação no estilo *Kirana*, sendo constantemente procurado por músicos, estudantes e outros cantores, inclusive de outros países. Entre seus discípulos, destacam-se La Monte Young e Terry Riley, compositores representantes do minimalismo norte-americano (MELAFOUNDATION, 2014). *Puriya Dhanashree* é uma música tradicional interpretada por Pandit Pran Nath, de origem da região norte da Índia (JAIRAZBHOY, 1995).

Segundo Wolff (2008), raga é um conceito fundamental na música indiana:

> Tecnicamente ragas são estruturas melódicas em que a entoação das notas, bem como suas durações relativas e ordem (sucessividade) são previamente definidas. Suas notas possuem uma escala ascendente e outra descendente (nem sempre são iguais). Por isso, a ordem na qual as notas são usadas numa canção clássica é semi-fixa e as notas devem pertencer às escalas ascendente e descendente do raga. Alguns ragas possuem frases características que as tornam facilmente reconhecíveis pelo público; outras possuem notas com ornamentos específicos ou tem registros específicos; todo raga possui ainda notas de sustentação, predominantes que são enfatizadas ao longo da execução. Tudo isso serve para tornar o raga uma matriz sonora facilmente identificável pelo ouvinte conhecedor; além disso, essa matriz serve de fundamento sobre o qual o músico deve improvisar (WOLFF, 2008, p. 493)

O autor acrescenta que até hoje, no norte da Índia, os ragas são relacionados a determinados estados de espírito. Os ragas desta região são fruto de um sincretismo, que possui influência do islamismo (WOLFF, 2008).

Música 13: *Captain Jack has the last word* (Terry Riley)

A música é a última da obra *Cadenza on a night plain*, composta para quarteto de cordas por Terry Riley, e gravada pelo Kronos Quartet, com quem o compositor mantém um trabalho colaborativo, em álbum de mesmo nome[9]. O compositor, considerado minimalista por suas criações, que envolvem uso enfático de repetições de padrões, é norte-americano, tendo se aproximado do também minimalista La Monte Young e seu Teatro da Música Eterna (*The Eternal Music Theater*) na década de 60. Nos anos 70, Terry Riley passou a estudar com Pandit Pran Nath, com quem conviveu durante 26 anos, tendo sido muito influenciado, assim, pela música indiana, com enfoque nos ragas (TERRY RILEY, 2014).

Lancia (2008) aponta a incorporação do aspecto místico e meditativo da música indiana por Riley, sendo que a repetição facilitaria:

> [...] algum tipo de estado de consciência expandida, atribuída tanto à inspiração trazida da espiritualidade da música indiana quanto à associação com estados quimicamente alterados. As repetições provavelmente funcionariam como uma espécie de mantra em mentes sob o efeito de entorpecentes, além de colaborar para uma percepção distorcida da passagem do tempo. (LANCIA, 2008, p. 62)

[9] Informações disponíveis em: http://www.kronosquartet.org/. Acesso em 29 out 2014.

Música 14: *Study for playerpiano n. 15* (Conlon Nancarrow)

Conlon Nancarrow, norte-americano naturalizado mexicano, é conhecido por seus trabalhos com piano mecânico (*playerpiano*), também nomeado pianola. Seu interesse surgiu na década de 40, ao comprar um destes, logo após entrar em contato com o piano preparado de John Cage. Em 1969 lançou o álbum *Studies for playerpiano*, após ter iniciado, em 1966, a sua produção, com Gordon Mumma e David Behrman (CONLON..., 2014).

O piano mecânico foi a solução encontrada por Nancarrow para trabalhar questões temporais que se tornariam praticamente impossíveis para um só pianista conseguir tocar. Assim, o parâmetro tempo/velocidade é a questão principal trabalhada em seus estudos para piano mecânico. O estudo número 15 é realizado a partir de um cânone a duas partes, trabalhando na proporção temporal 3:4, sendo que "[...] as vozes são afastadas a três oitavas e a parte métrica alternada, de maneira que comecem e terminem juntas" (CONLON..., 2014, s. p., tradução nossa).

Música 15: *Old / new* (Mauricio Kagel)

Mauricio Kagel foi um compositor argentino que viveu e estudou por grande parte da vida na Alemanha. Por seus últimos trabalhos, é associado ao teatro e ao humor, apesar de ter obra extensa e variada (IRCAM, 2014).

Old / New é um estudo para trompete solo, sendo a interpretação selecionada para esta pesquisa a gravada por Hakan Hardenberger, na série *The Art of The Trumpet*, em 2007[10].

4. *Construções a partir de impressões e de ideias*

Assim como nos encontros anteriores, o/a orientador/a deve conduzir o debate sobre as experiêcias vividas, buscando relacionar com as expectativas colocadas ao início do encontro, e também com o que foi vivenciado nos encontros anteriores. Também deve orientar o debate acerca do repertório musical do dia, apontando para diferenças e semelhanças no repertório, e relembrando, se for o caso, alguma música utilizada

[10] Gravado por Decca Classics. Disponível em: http://www.deccaclassics.com/us/cat/4759126. Acesso em 29 out 2014.

anteriormente. Nesta fase do processo, é necessário também que dê algumas orientações para a realização da atividade individual. Verificar orientações sugeridas a seguir.

Atividade individual

1. *Repensando expectativas e experiências*

Apesar do fato de o participante poder ter outras pessoas que o ajudem ou estejam presentes durante a apreciação, o mesmo se encontra sozinho em relação ao grupo que foi formado, que compartilha daquela mesma experiência. Além disto, por ter sido colocada pelo/a orientador/a uma abertura a diferentes formas de expressão além das anteriormente vistas, o participante é colocado em uma nova situação, em que precisa repensar as experiências ali vividas, e também refletir sobre as formas de participação. Isto porque ele pode decidir por permanecer dentro do esperado, reproduzindo o que já conhece, embora esta situação já seja diferente, por não estar mais contando com os outros do grupo. Porém, pode também optar por ousar mais, buscando ampliar suas formas de responder à escuta.

2. *Apreciação musical*

Neste momento, o participante se encontra sozinho, em algum local em que deseje e possa realizar esta etapa, conforme orientações recebidas no último encontro. Não há determinação do local, ou da necessidade de estar sozinho, pois as orientações se referem somente ao fato de que devem realizar apreciação de forma livre, podendo utilizar as formas de expressão conforme as trabalhadas ao longo da experiência, ou segundo sua própria vontade, possibilidade e criatividade. Na verdade, a recomendação é de que seja feita a escuta do repertório enviado pelo/a orientador/a, e que se pense na melhor forma de se expressar, em função de cada música. Além disto, é necessário que se tenha algum produto final, seja ele um objeto resultado de um processo de expressão, ou então um registro (por gravação de audio ou filmagem) do produto final, para que possa haver um debate sobre a experiência no próximo encontro. Segue o repertório selecionado:

Música 16: *Türen der Wahrnehmung* (Hildegard Westerkamp)

Hildegard Westerkamp é professora na *Simon Fraser University,* em Vancouver, Canadá, sendo uma das pesquisadoras formadoras do Projeto Paisagem Sonora Mundial (*World Sondscape Project*), liderado por Murray Schafer. Enquanto compositora, utiliza esta pesquisa como meio para criações em paisagem sonora (SFU, 2014).

Esta obra foi feita sob encomenda de instituição austríaca, tendo sido lançada durante o evento *Ars Electronica,* em que foi apresentada em locais públicos urbanos na cidade de Linz (Áustria), em 1989. O material sonoro utilizado foi selecionado a partir do acervo sonoro europeu coletado pelo Projeto Paisagem Sonora Mundial. A sinopse da obra apresenta:

> [...] uma porta abre e nós entramos em outro mundo sonoro. Um novo espaço sônico nos cerca e nós escutamos. Mais e mais portas se abrem e nós não sabemos o que virá ao nosso encontro. Nossos ouvidos estão alertas. O rádio pode abrir muitas portas para um novo (e velho) mundo sonoro [...](SFU, 2014, s. p., tradução nossa).

Assim, a música é uma viagem, em que a transição entre as paisagens sonoras propostas é feita por meio de portas, transportando a um mundo de imaginação acústica, sendo que o rádio pode nos proporcionar uma viagem para todos os lugares onde há vida (SFU, 2014).

Música 17: *The Point* (Erik Truffaz)

Erik Truffaz é um músico francês, trompetista do *Erik Truffaz Quartet*, formado em 1997 com os outros músicos Marcello Giuliani (baixo), Marc Erbetta (bateria) e Patrik Muller (teclado). *The Point* faz parte do álbum Mantis, de 2001 (ERIK TRUFFAZ, 2014).

Seu trabalho, incluindo a música selecionada, é classificado enquanto jazz contemporâneo, apresentando influências rítmicas do hip hop e do *drum'n'bass*[11].

[11] Informações disponíveis no canal do compositor no MySpace. Disponível em: https://myspace.com/truffaz/bio. Acesso em 29 out 2014.

Música 18: Kid Supérfluo, o consumidor implacável (Arrigo Barnabé)

Arrigo Barnabé, compositor paranaense, fez parte da denominada Vanguarda Paulistana, entre o fim dos anos 70 e o início dos anos 80, juntamente com Tetê Espíndola e Itamar Assumpção. Este movimento se caracterizou por ser "[…] um tanto insolente, pouco afeito à utilização da música como jingle ideológico ou sentimental, de compenetrada formação musical e impecável senso do absurdo" (FIORILLO, 1981, pp. 46-47 apud CAVAZOTTI, 2000, p. 7).

O compositor causou grande impacto quando lançou seu primeiro álbum, Clara Crocodilo (1980), tendo sido apontado como o primeiro compositor popular a utilizar sistematicamente processos seriais em suas canções. Seu segundo trabalho, Tubarões Voadores, em 1984, que contém a faixa "Kid Supérfluo, o consumidor implacável", reforça a temática acerca da realidade antes tratada: a desumanização do ser humano nas metrópoles (CAVAZOTTI, 2000). Segue a letra da música: "Que sucesso, no supermercado/Que sexy, galã de vitrine/Trocou a mulher por uma TV colorida/E agora só sonha com ela/A estrela da novela/Dolores, Dolores descartável/Em qualquer canal/Em qualquer horário".

Música 19: *Continuum for harpsichord* (György Ligeti)

Com o maior desenvolvimento do piano (pianoforte), pelo aprimoramento de recursos que não eram possíveis ser utilizados nos instrumentos de teclas até então, o cravo e o órgão entraram em fase de esquecimento a partir do fim do século XVIII, até que compositores voltaram a se interessar pelos instrumentos, a partir do fim do século XIX (DOURADO, 2004). Ligeti é um dos compositores que dedicou várias obras a estes instrumentos, inclusive seu *Continuum* para cravo.

György Ligeti foi um compositor húngaro com produção vasta e ampla, sem se prender a uma estética. *Continuum* mostra sua versatilidade, bem como o virtuosismo necessário por parte do intérprete na execução de obras que dependem de grande técnica e velocidade, concebidas para instrumentos acústicos, embora apresentem um efeito similar à música eletrônica.

Música 20: *Teen Tonic* (Pierre Henry)

Músico francês, referência na música eletrônica, Pierre Henry compôs todas as suas obras em meio eletrônico, inclusive *Teen Tonic*, que faz parte do álbum *Messe pour le temps présent.* Segundo o dicionário Grove (SADIE; LATHAM, 1994, p. 424), "Sua música se tornou conhecida por sua força expressiva diversificada e surpreendente, e por seu poder de comunicação imediata".

Teen Tonic¸ apesar de ter sido lançada em 1967, ainda apresenta esta fácil comunicação com o público leigo, por associação ao mundo eletrônico, especialmente relacionado a jogos.

Música 21: Garrote (Hermeto Pascoal)

O alagoano Hermeto Pascoal é conhecido por ser multi-instrumentista e pela criatividade, tanto nas suas criações como no uso das fontes sonoras por ele utilizadas. A música Garrote foi lançada em 1987 no álbum "Só não toca quem não quer", tendo sido regravada em 2006 no álbum "Chimarrão com Rapadura", com Aline Morena[12] (HERMETO..., 2014).

Em "Chimarrão com Rapadura", as músicas apresentam referências ao Sul e ao Nordeste brasileiros, sendo na faixa Garrote apresentada a influência modal para a música nordestina, na linha melódica, além de ritmicamente a música também apresentar esta ligação cultural.

Encontro final

1. *Compartilhando experiências*

Neste momento, o/a orientador/a deve relembrar as músicas selecionadas para a atividade individual, podendo introduzir um momento de escuta de cada música, seguido dos relatos individuais acerca do que foi realizado por cada um do grupo. Os membros

[12] É interessante verificar interpretações desta versão ao vivo, em que a cantora canta dobrando a melodia principal. Disponível em: http://www.instrumentalsescbrasil.org.br/artistas/hermeto-pascoal/show-em-03-janeiro-2011. Acesso em 29 out 2014.

devem relembrar, assim, como foi a primeira impressão, e como foi o processo de realização da apreciação, mostrando aos outros o produto final.

2. *Construções a partir de impressões e de ideias*

Ao fim dos depoimentos individuais de cada música, é interessante que se debata sobre os diferentes resultados e modos de expressão, bem como a forma com que os membros optaram por realizar as atividades. O/a orientador/a deve conduzir as discussões, complementando informações a respeito das músicas, e apontando relações entre o que foi discutido, por meio da interpretação dos relatos e dos resultados da apreciação realizada.

3. *Refletindo sobre o grupo*

Esta etapa final tem como finalidade avaliar todo o processo, apontando aspectos positivos e negativos, e prevendo possibilidades de melhorias. É possível que, dependendo do envolvimento do grupo, os participantes optem pela continuação do trabalho e, em caso de impossibilidade, é importante ressaltar o caráter contínuo inerente a qualquer tipo de aprendizagem. Torna-se essencial, para alguém que queira aprender mais e perceba uma mudança significativa na sua relação com o mundo sonoro, a incorporação do que foi apreendido na sua vida cotidiana.

Considerações sobre o processo de planejamento

Este trabalho, enquanto resultado de pesquisa realizada, descreve o planejamento dos encontros da forma como de fato aconteceram, omitindo, por vezes, atividades que foram planejadas mas que, ao longo do processo, não se mostraram tão imprescindíveis em função da própria dinâmica proporcionada pelo grupo, ou também fatos que levaram a uma mudança, porém, que não se fazem significantes enquanto relato de experiência de pesquisa, não interferindo na apreensão do leitor acerca do processo realizado. Da mesma forma, apresenta momentos que foram realizados sem planejamento prévio, mas que aconteceram devido a imprevistos no decorrer da pesquisa, ou a uma necessidade ou a uma sugestão vinda do próprio grupo.

A mudança mais significativa foi a necessidade que surgiu de ser mudado o quinto encontro que, a princípio, tinha sido planejado para ser presencial e coletivo, como os outros. No entanto, o grupo se viu prejudicado por surgirem imprevistos que impossibilitariam o encontro por duas semanas seguidas, tendo, assim, ocorrido a troca do encontro por um momento em que pudessem vivenciar em suas casas a experiência. Esta mudança foi muito importante para refletir sobre este momento de apropriação que cada um fez, e para verificar o impacto que o fazer individual, sem orientação e sem o grupo presente, teve para os resultados apresentados.

Dependendo dos objetivos do grupo e do/a orientador/a, bem como do tempo disponível, o número de encontros pode ser reformulado. Não só isso, mas todo este planejamento foi feito em torno do objetivo da pesquisa, e dos fatores limitantes no processo executado. Assim sendo, nunca é demais chamar atenção para o fato de que não devemos simplesmente adotar ideias, inclusive práticas pedagógicas, sem questionamento, e sem repensá-las no contexto no qual serão adotadas.

É importante ressaltar para o caráter multiplicador deste tipo de processo, tendo em vista que ele pode ser aplicado para os mais vários níveis e contextos educacionais, por orientadores com diferentes níveis de compreensão musical. Logicamente, quanto maior a especialização e maior o conhecimento do orientador/a acerca da área musical, mais aprofundadas serão as discussões a surgir. Entretanto, pessoas que não possuem formação específica em música, mas que possuem certa experiência e que tenham sensibilidade à escutas diversificadas, podem conduzir o processo para leigos, de forma a contribuir no despertar para uma escuta mais atenta, mais crítica. Tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, e o fato de que não há número suficiente de professores com formação específica que possam dar conta desta obrigatoriedade na educação básica, esta metodologia pode abrir espaço para um trabalho de música por professores generalistas, embora seja importante uma aproximação destes com relação ao tipo de trabalho desenvolvido.

A troca de experiências docentes permite uma ampliação do repertório, porém, quando nos apropriamos de outras práticas, aprender a adaptar conforme o contexto é que nos permite a renovação contínua deste repertório, para que não fiquemos presos somente àquela situação original para o qual foram pensadas.

EXPRESSÕES MÚLTIPLAS DA ESCUTA: COMPARTILHANDO VIVÊNCIAS MUSICAIS

A música só pode conservar-se viva
enquanto há ouvintes realmente vivos.
Ouvir atentamente, ouvir conscientemente,
ouvir com toda a nossa inteligência,
é o mínimo que podemos fazer [...]
Aaron Copland

Questões ligadas à cultura têm estado em voga em vários campos ao longo das últimas décadas, com influência para a educação, as relações de trabalho, a saúde, as políticas públicas, a publicidade, o acesso a direitos do cidadão, a ciência, a arte. São muitos os temas relacionados na atualidade, e, por meio deste ensaio, serão traçadas algumas reflexões acerca da cultura e da educação, especificamente no que se refere à música. A diversidade cultural e o respeito às minorias têm sido temas amplamente mencionados na sociedade, nem sempre sendo refletidos de forma mais aprofundada. Um estudo mais atento sobre estes assuntos, pode levar a caminhos que, por meio da educação, possibilitem o desenvolvimento de uma atitude crítica perante aos valores já consolidados na sociedade, seja para sua manutenção e/ou para sua transformação.

No que se refere à pesquisa científica podemos verificar também esta tendência, pois os estudos culturais, inicialmente ligados à antropologia, atualmente são disseminados em múltiplas áreas de pesquisa. Entre as temáticas recorrentes, podemos citar a ideia de desenvolvimento cultural, preservação do patrimônio cultural, circulação, preservação e produção de bens culturais, relação economia e cultura, respeito à diversidade cultural: todas estas pautas atuais nos debates sobre educação.

A música, enquanto parte da cultura, está presente no cotidiano, sendo tema de discussões diretamente relacionadas à ideia de diversidade e de identidade entre grupos. As pessoas dificilmente ficam indiferentes a estes embates, e acabam reafirmando suas referências de gosto e negando outras. Consequentemente, pode ser considerada excelente ponto de partida para uma reflexão sobre valores culturais, enquanto meio para motivar pessoas a defenderem seus pontos de vista, escutarem outros e, portanto, questionarem o papel e as influências deste meio de expressão no meio em que vivem. Por mais que não sejam todos a terem interesse ou a terem acesso à aprendizagem instrumental, todos podem ser bons apreciadores, por ser a escuta musical parte do cotidiano da maioria das pessoas. Logo, se a apreciação musical puder acontecer, em determinado espaço, na

forma de uma vivência compartilhada e orientada, levando em consideração a diversidade dos sujeitos envolvidos, seria uma boa opção educacional – fora ou dentro do meio escolar – para se buscar a formação de um cidadão crítico. Por meio deste ensaio, pretende-se, assim, analisar a abordagem Apreciação Musical Expressiva (AME) enquanto meio de ampliar formas de expressar respostas à escuta musical, levando em conta as particularidades dos ouvintes, e também às características da coletividade.

Em função da minha atuação enquanto professora de música na UNICENTRO, foi se concretizando a ideia de se pensar a apreciação musical para estes fins. Pensando em uma situação de vivência que estimulasse esta compreensão musical em processo coletivo, e almejando a abertura para uma postura crítica por meio da escuta musical, optou-se pela realização da pesquisa na forma de um Projeto de Extensão[1], que pode funcionar como espaço não-formal de educação dentro da instituição. Desta forma, é possível maior flexibilidade quanto aos conteúdos, que não precisam ser fixos e pré-determinados, para priorizar a formação integral, com foco em processos coletivos (GADOTTI, 2005).

Foi realizada pesquisa participante com inspiração na pesquisa-ação (PA), tipo de pesquisa participante em que o processo de investigação está associado a uma capacidade de aprendizagem, em que:

> Os 'atores' sempre têm que gerar, utilizar informações e também orientar a ação, tomar decisões etc. Isto faz parte tanto da atividade planejada quanto da atividade cotidiana, e não pode deixar de ser diretamente observado dentro da PA. (THIOLLENT, 1999, p.97).

Com isso, pressupõe-se um interesse e uma capacidade mínima dos participantes em função do objetivo tratado, sendo o pesquisador um orientador do processo, sugerindo considerações "estratégicas e táticas, a partir das quais as decisões são tomadas" (THIOLLENT, 1999, p 97). No caso, as participantes foram voluntárias que se interessassem por música e por participar de práticas que envolvessem a escuta musical.

Consequentemente, pôde-se investigar sobre a apreciação musical enquanto possibilidade para ampliar os modos de ouvir e despertar esta "escuta crítica" para a música contemporânea, com a formação de um "Grupo de vivências em apreciação musical".

[1] Extensão Universitária consiste em "[...] atividade acadêmica, articulada de forma indissociável ao Ensino e à Pesquisa, marcada por um processo educativo, cultural e científico que orienta a relação transformadora entre Universidade e Sociedade" (UNICENTRO, 2012, p. 1), ou seja, representa ações que busquem diálogo entre a universidade e a respectiva comunidade ao qual está inserida, como parte do compromisso social e da disseminação do conhecimento.

Apontamentos sobre educação, cultura e arte

Quanto mais fechados para a diversidade,
menos amplas serão nossas escolhas,
Quanto mais abertos à diferença,
maiores serão as opções para escolhermos
a trilha de nosso dia-a-dia.
Esther Beyer e Patrícia Kebach

Ao levantar diferentes ideias acerca de cultura, pode-se perceber o quanto a educação está imbricada neste conceito. Os processos educacionais assumem papel importante em diferentes olhares sobre a cultura e, cada vez mais, também a cultura aparece enquanto preocupação no meio educacional. Além disto, acrescenta-se a associação quase imediata que se tem - ainda mais no senso comum - entre cultura e arte. Assim, serão realizados alguns apontamentos direcionados a estas relações entre cultura, educação e arte.

Antes de tudo, se faz importante escolher uma base conceitual, tendo em vista que o termo cultura pode ser utilizado de inúmeras maneiras. Desta forma, toma-se como base o conceito de Geertz:

> O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ, 1978, p. 14)

Assim, a arte e, consequentemente, a música, enquanto parte da cultura, são também formas simbólicas, modos de interpretar o mundo, logo, esta pesquisa propõe a reflexão sobre esses olhares para a realidade, por meio da escuta musical. Segundo Swanwick (1993), somos capazes de interagir com o mundo porque utilizamos formas simbólicas e, por isso, o ensino de música é tão importante, pelo qual podemos relacionar nossas observações e respostas a respeitos de nossas experiências e vivências. Desta forma, aprender música pode ser um dos caminhos para a formação integral do cidadão, compreensão esta que envolve uma visão mais ampla da música, em razão da busca da reflexão do papel desta em meio às relações humanas (CUNHA; GOMES, 2012).

Em se tratando de aprendizagem musical na educação formal, vemos claramente esta inserção do aspecto cultural enquanto temática importante, o que pode ser observado, por exemplo, nas pesquisas científicas e nas políticas públicas. Neste sentido, podemos

destacar, nas últimas décadas, a inserção da "Pluralidade Cultural" enquanto um dos temas transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997b). Segundo os PCN's que apresentam os temas transversais, a pluralidade cultural foi escolhida pelo caráter heterogêneo da população brasileira, que nem sempre é conhecido e compreendido, gerando discriminação e preconceito – étnico, cultural, social. Assim, seria necessário processo educacional que trabalhe o campo ético, refletindo sobre formas de transformar no cotidiano atitudes e valores perante a diversidade. Segundo o documento:

> Reconhecer essa complexidade que envolve a problemática social, cultural e étnica é o primeiro passo. A escola tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é um espaço em que pode se dar a convivência entre estudantes de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. (BRASIL, 1997b, p. 123)

Desta forma, a compreensão destas "teias" que se encontram no espaço "entre" as relações humanas, se faz fundamental para o desenvolvimento do respeito ao próximo, e à diversidade. Para compreendermos melhor o outro, é necessário que consigamos analisar também nossos próprios pensamentos, valores, atitudes, perante o meio em que vivemos. Ao mesmo tempo, olhar para o outro, o diferente, procurando entender seus modos de vida, de pensar, ajuda a compreendermo-nos melhor também.

Em termos de educação, podemos perceber o crescente interesse em estudos culturais, mostrando a necessidade de buscar também os contextos locais para se pensar a educação, ainda mais pela visão de falência que a instituição escolar representa na atualidade. Problemas como violência entre alunos e entre alunos e professores, indisciplina e falta de interesse dos alunos, má remuneração e desvalorização do professor, crescimento do analfabetismo funcional, problemas de saúde cada vez mais frequentes no corpo docente, alunos sem aula por falta de (e dos) professores, formação profissional docente deficiente, infraestrutura insuficiente, má gestão dos recursos

destinados às instituições: tudo se soma para um pessimismo quanto ao ensino básico no país.

No âmbito da realidade do estudante na atualidade, os estudos culturais permitem uma visão mais geral da identidade cultural dos alunos, integrantes da geração *cyborg*[2], por não se limitarem aos acontecimentos de dentro da escola, o que, segundo Green e Bigum (1995), permite melhor compreensão do estudante-sujeito pós-moderno no seu contexto central, a mídia eletrônica de massa. Isto se faz necessário, ainda mais em um mundo conectado, em que não estamos limitados a vivências que dependem do nosso deslocamento geográfico. A escola é apenas um dos vários ambientes em que os alunos vivenciam suas experiências, e, portanto, insuficiente para nos permitir compreendê-los com base no que acontece somente em seu espaço físico. Assim, pode-se dizer que somos múltiplos, apresentando diversas realidades, partes de um todo que não pode ser desvelado olhando apenas por um ângulo.

Música e formação cultural

> *Considerando-se que a experiência estética ocorre diuturnamente conosco, quando nossos sentidos se demoram na descoberta das coisas em volta, ela provoca justamente esse espanto e esse maravilhar-se com o mundo. É disso que qualquer projeto educacional deveria sempre partir.*
> *João Francisco Duarte Júnior*

A música é uma das expressões fundamentais da cultura humana, estando presente no cotidiano de várias maneiras, sendo que raramente alguém fica à ela indiferente. Por mais que não se busque, a aprendizagem informal se dá por estas vivências cotidianas, estando os sujeitos expostos a este tipo de formação cultural, enquanto ouvintes.

Os meios de comunicação em massa possuem papel relevante na formação do gosto musical e da propagação de valores. Podemos perceber que, apesar de dificilmente encontrarmos pessoas que não escutam música no seu dia-a-dia, e haver fácil acesso a diferentes culturas musicais, por meio da internet, principalmente, estes meios expõem exaustivamente determinados gêneros, segundo os modismos característicos da sociedade

[2] Segundo Green e Bigum (1995), esta geração é fruto do pós-moderno, com características que levam à noção de desnaturalização, entre outros, da linguagem, do tempo, do contexto e do humano, antecipando o "pós-humano", trazendo grande ruptura geracional e cultural, dada pelos organismos híbridos de máquina e de humano, com realidade social e, simultaneamente, de ficção.

do consumo, influenciando para uma escuta limitada. Assim sendo, é importante refletir sobre o papel da música na cultura, na relação dinâmica que envolve arte e sociedade, ou seja, tanto nos reflexos das obras musicais para a construção crítica dos indivíduos quanto na obra artística como fruto de construções simbólicas de um povo.

Segundo Souza (2003), os meios de comunicação, ao assumirem o papel de principais disseminadores de informação, não só mudaram a forma de acesso aos dados, como também se transformaram em "[...] um dos principais instrumentos de socialização, disseminando valores, modos de ser e padrões de comportamento, especialmente através da publicidade" (p. 20). Nesta lógica, a informação vira sinônimo de conhecimento, estimulando um saber superficial e efêmero, desvalorizando a ideia de que é preciso uma figura de autoridade para se ter acesso à informação. De acordo com a autora, existe, por um lado, o acesso mais fácil, mais democrático, afirmando o direito à diversidade e à multiplicidade no campo do saber, e, por outro, uma desvalorização do saber legitimado pela experiência acumulada, em longo, lento e gradual processo, com uma visão de educação baseada na circulação de saberes descartáveis – na verdade, saberes que não passam de informações acumuladas. Ou seja, o conhecimento entra na lógica de mercado, virando objeto de consumo a ser rapidamente descartado e substituído, havendo uma desqualificação do saber até mesmo dentro de instituições educacionais. Percebe-se assim, que o acesso permite maior circulação de informações, o que traz consigo uma maior dificuldade em selecionar conteúdos mais pertinentes, não garantindo, portanto, uma democratização efetiva dos saberes. A este respeito, Bourdieu afirma:

> Sabe-se [...] que a recepção adequada de uma mensagem supõe uma adequação entre as aptidões do receptor (aquilo que chamamos grosseiramente de sua cultura) e a natureza mais ou menos original, mais ou menos redundante da mensagem. Essa adequação pode, evidentemente, realizar-se em todos os níveis, mas é igualmente evidente que o conteúdo informativo e estético da mensagem efetivamente recebida tem tanto mais chances de ser mais pobre, quanto a "cultura" do receptor for ela própria mais pobre. (BOURDIEU, 2007, p. 61)

Na visão de Souza (2003), a lógica do consumo age em todas as esferas, inclusive na vida pessoal e coletiva, fazendo com que os indivíduos assumam nestes âmbitos a mesma postura que possuem em relação aos objetos. Assim, acabam por privilegiar um projeto da vida individual, em detrimento da relação com o coletivo e caberia, então, à educação, intervir neste processo, de forma a "[...] resgatar um posicionamento crítico em relação à responsabilidade a si próprio e ao outro", acrescentando ainda a necessidade de

“[...] incentivar a criação de uma estética da existência, cujos fundamentos não podem perder de vista a dignidade da condição humana” (SOUZA, 2003, p. 24-25). Assim, por meio de processos educacionais, buscar-se-ia uma postura crítica quanto aos diversos padrões estabelecidos pela sociedade. Os indivíduos poderiam reforçar sua individualidade pela transgressão de valores impostos, contudo, sem esquecer da condição humana, que pressupõe a necessidade de estar vinculado a um coletivo.

Instituições de ensino podem agir na formação de sujeitos críticos, inclusive a partir da escuta musical, porém, percebe-se que as discussões neste sentido geralmente ficam na superficialidade, inclusive em referência ao repertório a que o público, de forma geral, é usualmente exposto. Em termos do ensino básico formal, podemos citar a Lei 11.769 de 2008, que tornou a música componente curricular obrigatório, sendo que o período de adaptação das escolas terminaria em 2011. Esta lei altera a LDB 9394/96, acrescentando o parágrafo sexto ao seu Artigo 26 (BRASIL, 1996, 2008) e, desde então, vemos os debates na área - antes centrados na luta pela garantia de sua inserção na escola, voltados agora para a incompreensão do papel da música na escola por grande parte dos profissionais ligado à educação, o que pode ser constatado na abertura de editais e na elaboração de provas para concursos com vaga para professor responsável por este conteúdo, assim como dificuldades que os profissionais enfrentam no cotidiano, e as expectativas dos alunos, das famílias e da escola a respeito.

A partir desta inserção da música na escola, espera-se que haja influência na sociedade como um todo, no que se refere à compreensão do discurso musical, e também do papel da música enquanto produção cultural. Além da presença obrigatória da música na escola, podemos perceber crescente presença da educação musical em contextos não-formais, com destaque para projetos sociais, em que a arte costuma ser associada à ideia de redentora dos excluídos. É importante ressaltar também que a aprendizagem musical se dá para a maioria das pessoas, de forma geral, por meio do ensino não-formal e informal. Logo, nestes ambientes educacionais, o responsável pela orientação das práticas musicais figura como grande referência para uma postura perante à música.

Seja qual for o tipo de aprendizagem envolvida, a compreensão musical ocorre com o desenvolvimento da musicalidade, envolvendo a organização de padrões, o que coloca o discurso musical como importante por si só, sendo a linguagem musical instrumento de construção de conhecimento (SWANWICK, 2003; MARTINS, 1985). Deste modo, segundo Galvão (2006) a escuta musical produz um sentido, com origem em aspectos como simetria, repetição e imitação, devido à busca do cérebro por padrões,

por regularidades. E, ampliando a discussão, podemos defender a ampliação de repertório como forma de desenvolver também a percepção para padrões de diversos contextos. A experiência musical constitui experiência emocional socialmente compartilhada, embora os modos de vivenciá-la sejam diversos, podendo ser influenciados por vários fatores, e interferir na abertura ou não do indivíduo para músicas não pertencentes ao seu repertório usual, nas preferências musicais, na compreensão de aspectos culturais, na vivência social (GALVÃO, 2006).

Verificando historicamente a presença da música e da produção artística na sociedade, pode-se perceber que alguns tipos de comportamentos surgiram, delimitando a relação música e indivíduo de acordo com sua necessidade (maior ou menor) de compreensão do fenômeno sonoro. Segundo Iazzetta (2012), a separação entre compositor-intérprete-ouvinte, estabelecida durante o período de consolidação do tonalismo[3], que ocorreu paralelamente às mudanças sociais que levaram à segmentação das atividades de produção e à consequente necessidade de especialização (entre os séculos XVII e XIX), levou a uma ideia de desconexão entre o fazer musical e a escuta. O autor aponta também para o fato, em meio a esta realidade, de que a música passou a alcançar níveis bem altos de complexidade, o que colaborou para um distanciamento ainda maior do ouvinte leigo, reforçando a concepção de que música seria para um grupo restrito, especializado. Assim sendo, as pessoas não ligadas diretamente à música passam a ignorar que podem atuar de forma criativa perante a escuta, por não dominarem sua complexidade técnica, composicional, estética, e, assim, se colocam em situação de passividade quanto ao fenômeno musical.

Neste contexto, torna-se importante buscar meios de transformar o ouvinte passivo em ouvinte ativo perante ao acontecimento musical, de modo a estabelecer uma relação direta com o discurso musical, para que este atue enquanto modo de interpretar a realidade. E, para tornar ativa a atitude do ouvinte que não produz música – aquele que não toca, não compõe - ele precisa estar atento e curioso para as relações sonoras na música perante as formas com que as pessoas respondem a estas, por meio de experiências que o envolvam diretamente com a música.

[3] Tonalismo é o sistema mais comumente utilizado na música ocidental, a partir do século XVII, baseado na utilização da "[...] série de relação entre notas, em que uma em particular, a 'tônica', é central (SADIE; LATHAM, 1994, p. 953).

Apreciação musical: experiência e compreensão

Que seu corpo se transforme em sons
Émile Jaques-Dalcroze

O desenvolvimento da escuta musical enquanto forma potencial para se pensar cultura é importante para a aprendizagem musical, e para a formação em geral, sendo que um trabalho bem orientado de apreciação musical, que envolva a percepção sensorial e a produção de sentidos – o *sentir* e o *simbolizar* – podem conduzir a um desenvolvimento de uma visão crítica acerca da sociedade em que se vive. Acredita-se, portanto, na apreciação ativa, que envolva tanto experiência como compreensão cognitiva, enquanto fazer musical que leva o ouvinte passivo a buscar novas relações com o meio em que vive e, consequentemente, a buscar também uma postura mais crítica.

Durante esta pesquisa, não se pretendeu ampliar a discussão conceitual acerca do ouvir e do escutar[4], porém, entende-se que existiriam duas formas básicas de posicionamento do ouvinte perante o acontecimento sonoro: uma ativa (que envolve um comprometimento e uma atenção) e uma passiva (que diz respeito a uma postura desinteressada, superficial). Ao se falar em apreciação musical, é necessário ressaltar que esta proposta prioriza uma escuta atenta e ativa, logo, apreciar envolve analisar, avaliar, conhecer, compreender. A definição de apreciar relacionada ao deleite, ao contemplar não cabe aqui por trazer a ideia de uma escuta passiva. Desta forma, a apreciação é parte fundamental do processo de fruição, que tem relação direta com o conhecimento estético.

Esta apreciação, portanto, supõe um conhecimento estético, envolvendo tanto experiência quanto cognição. Segundo Duarte Júnior (2010), a educação deveria despertar o indivíduo, a partir de vivências, para que reflita sobre as significações que permeiam suas relações sociais, e os valores e ideias vigentes no seu contexto cultural. Desenvolvendo capacidade crítica para compreender e selecionar os sentidos, pode-se construir, a partir do existente, um sentido que norteie sua ação enquanto indivíduo. A arte, como um dos meios simbólicos disponíveis para se conhecer o mundo, que faz parte da cultura, passa tanto pelo *sentir* como pelo *simbolizar*, possibilitando o desenvolvimento da estesia, que permite maior possibilidade de autoconhecimento e

[4] Sobre estas diferenciações dentro do processo auditivo, recomendo a tese de doutorado da pesquisadora Zuraida Bastião (2009).

relação mais harmônica e equilibrada com a realidade, levada a efeito num ritmo mais humano e menos maquinal. A percepção do ritmo, harmonia e equilíbrio por meio dos sentidos, são também três conceitos fundamentais e norteadores na criação artística (DUARTE JÚNIOR, 2010).

A música deve ser vivenciada e a reflexão deve estar a serviço dessa experiência para que, assim, possa ser realmente compreendida, segundo Bernardes (2001). A autora aponta o vínculo direto entre compreensão musical e experiências múltiplas, não devendo o professor se fixar em determinado tipo de música, pois a memória musical é desenvolvida a partir do momento que o discurso musical for mais compreendido pelo aluno, assim como sua escuta interior.

Um dos meios de se trabalhar esses aspectos é a abordagem por meio da apreciação musical. França e Swanwick (2002) apontam para a diferença entre "ouvir como meio" e "ouvir como fim em si mesmo", sendo que o primeiro permeia as práticas musicais, porém, o segundo, é voltado para a fruição, que abrange uma escuta mais comprometida, mais atenta. Bem mais que uma atitude de contemplação, a apreciação deve ser inserida na educação musical de forma criativa. Para isto, os alunos são orientados pelo educador, que propõe, de maneira direta ou indireta, a ampliação também das maneiras de ouvir. Neste sentido, importantes referências para a educação musical concordam, ressaltando a importância da escuta atenta, para além do simples "ouvir", desde o precursor dos Métodos Ativos em Educação Musical, Émile Jaques-Dalcroze, no início do século XX, até autores contemporâneos, com destaque para John Paynter e Murray Schafer (MATEIRO; ILARI, 2011; FONTERRADA, 2008; PAZ, 2000). A este respeito, Teresa Mateiro e Beatriz Ilari afirmam:

> O ouvir, como uma escuta passiva, é um fenômeno social que não supõe qualquer esforço para tentar compreender uma determinada peça musical. Por sua vez, o escutar pressupõe atenção e criatividade. A experiência de escutar atentamente conduz o ouvinte a um significado mais profundo da música e a escuta criativa exige um esforço de imaginação através do qual o mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte. (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 262-263)

Comumente, perante a obra musical, as pessoas apresentam reações ligadas ao afeto e à sua experiência, relacionadas a emoções, sensações ou associação com momentos vividos. Outra reação comum é a resposta corporal, que se dá pelo movimento – muitas vezes inconsciente – que o corpo produz ao entrar em contato com determinado tipo de música. Porém, existem diversos modos além destes, coexistindo ou não, com

maior ou menor intensidade, sendo que a educação musical pode proporcionar o desenvolvimento desse sentido.

Muitos cursos específicos de ensino de música priorizam o desenvolvimento da escuta analítica, estimulando o desenvolvimento de compreensão de determinadas características musicais, deixando para segundo plano a escuta ligada ao afeto ou ao corpo. Na análise musical, para facilitar a compreensão, geralmente são escolhidos parâmetros em separado para a escuta. Wisnik (2004) ressalta que a música, em seus elementos constitutivos, é percebida de forma sistêmica: ouve-se o todo e não as partes isoladamente. Para fins pedagógicos, é comum descriminar estes elementos e suas variáveis (melodia, ritmo, harmonia, além das propriedades do som, altura, duração, timbre, intensidade). Por outro lado, sabemos que esses fazem parte de um todo musical, que não pode ser negligenciado, e, sendo assim: "[...] é preciso lembrar que, na música, ritmo e melodia, durações e alturas se apresentam ao mesmo tempo, um nível dependendo necessariamente do outro, um funcionando como o *portador* do outro" (WISNIK, 2004, p. 21).

Quanto às diferentes formas que as pessoas têm de responder ao estímulo musical, Zuraida Bastião comenta sobre uma classificação estipulada por Hedden (1973 apud BASTIÃO, 2003) que pode explicar algumas das formas mais comuns de reações: físicas, associativas, cognitivas e de prazer. As físicas se referem ao que é sentido pelo corpo durante o fenômeno sonoro: o estalar de dedos, o balançar da cabeça, ou seja, de forma geral, o movimento produzido como reação. As respostas associativas dizem respeito às associações do evento musical com outras situações que vivenciamos, seja uma experiência vivida, ou um clima produzido em cenas de filmes, a lembrança de uma pessoa ligada àquela música. Já as cognitivas, consistem naquelas formas de se pensar sobre o acontecimento musical em si, reparando na estruturação, nos suportes, no estilo, nas características dos elementos formais e do som em si. Por fim, as respostas de prazer são relacionadas ao gostar ou não gostar daquele efeito sonoro, da música como um todo, ou seja, do fato da música despertar uma identificação ou até mesmo um afastamento.

Ao ouvirmos uma música, pode ser que tenhamos uma destas formas de reação predominando, porém, em geral, elas coexistem (MORAES, 2001; BASTIÃO, 2003; 2009). Mediante essa classificação, há de se questionar se apenas o trabalho focado na escuta cognitiva deve ser realizado no ensino de música. O objetivo central da apreciação em processos educacionais é desenvolver esse tipo de escuta, tendo em vista o pressuposto de que, em geral, é ela que as pessoas menos estão acostumadas a lançar mão.

Contudo, não se pode descartar a experiência prévia, os modos a que estão acostumados a escutar. Desta forma, associar diferentes tipos de escuta pode ser um caminho para melhor compreensão do discurso musical. Bastião (2003) defende esta postura, por considerar importante a inserção das respostas pessoais do aluno para que daí comece o debate acerca dos objetivos estipulados para a situação. Desta forma, a pesquisadora buscou a abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como forma de desenvolvimento dos diferentes tipos de escuta em prol da compreensão musical (BASTIÃO, 2009).

Segundo Bastião (2009), o termo AME representa a sigla para Apreciação Musical Expressiva, embora também exteriorize seu "[...] desejo de suscitar o gesto e o prazer pela apreciação musical [...]" (BASTIÃO, 2009, p. 60). A abordagem teria como objetivo desenvolver ouvintes expressivos no ato de apreciar, ou seja, pessoas capazes de transmitir o que sentem e pensam, e de que forma vivenciam suas experiências a partir de uma escuta musical. A pesquisadora descreve, em sua experiência, a abordagem que inclui as expressões verbal, corporal e visual, dando a base teórica para fundamentar os momentos de apreciação durante a presente pesquisa:

> A expressão corporal é trabalhada estimulando a ouvinte a movimentar-se de forma livre ou conduzida ao apreciar as músicas, explicitando com o corpo os elementos musicais percebidos [...] A expressão visual é trabalhada estimulando o ouvinte a representar a música apreciada e seus elementos por meio de notações não convencionais, expressas em desenhos ou gráficos sonoros. [...] A expressão verbal é trabalhada estimulando o ouvinte a falar e escrever sobre as músicas apreciadas e contextualizadas em situações de sala de aula e em concertos didáticos ao vivo, relatando a sua impressão pessoal, que elementos musicais lhe chamaram a atenção, o que sentiu e o que imaginou. (BASTIÃO, 2009, p. 61)

Sendo assim, é enriquecedor para uma apreciação significativa instigar modos diversos de responder à música, para que os indivíduos consigam vivenciar de maneira ativa a escuta, desenvolvendo sua musicalidade e sua compreensão das obras musicais. Para além de procurar compreender os elementos musicais em diferentes tipos de música e da sua organização para a construção musical, a apreciação musical também pode contribuir para a formação de consciência crítica do indivíduo, que pode vir a ser potencial agente na construção de novos sentidos no meio em que vive. Esta abordagem também pode ser trabalhada de forma a integrar teoria e prática, tema que, apesar de recorrente, nem sempre é realidade na educação no Brasil. Apesar da postura geral, no meio acadêmico, de que teoria e prática sejam tratadas como aspectos indissolúveis na

compreensão da realidade, não é difícil encontrar abordagens de educação musical que concebam experiência e compreensão de forma isolada.

É possível relacionar a visão de Duarte Júnior (2010) a respeito da importância, em processos educacionais, de se relacionar as vivências com os sentidos produzidos na sociedade com alguns princípios defendidos por Keith Swanwick (2003). Swanwick (2003) aponta que, além da necessidade de um fazer musical ativo, existem três princípios que devem fazer parte da educação musical: considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e fluência do princípio ao fim. Nas propostas de trabalho de ensino, é fundamental haver intenção musical, pensar se aquela é uma abordagem musical. Um trabalho excessivamente analítico é uma forma não musical de ensino, pois não permite uma fluência e continuidade de forma ao aluno perceber o todo musical. O segundo princípio diz respeito ao conhecimento prévio do aluno, que deve ser respeitado e considerado no ensino. Também é destacada a necessidade da fluência do início ao fim da proposta, que é conseguida respeitando os procedimentos utilizados para aprendizagem da linguagem: "ouvir, articular, ler e escrever". Assim, há mais condições de o aluno experimentar a sensação de realização, pelo ensino a partir da audição e percepção, em vez do enfoque excessivo nos códigos de leitura e escrita.

Referente ao conhecimento prévio, podemos dizer que, nas situações de ensino existe o desafio de não só utilizar o repertório conhecido previamente, como também de procurar novos caminhos, inclusive alguns que podem não ter relação nenhuma com suas experiências musicais prévias. Além disto, é comum a associação de aprendizagem musical à prática instrumental, principalmente focada em técnica e em ensino de teoria, deixando de lado a vivência musical mais ampla, ou seja, existe associação de aprendizagem musical enquanto aprendizagem *sobre* música, e não com o *experenciar* música.

Duarte Júnior (1988) reafirma a necessidade da educação promover esse *experienciar*, o que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade estética, e também do *simbolizar*, que passa pela atribuição de significações para as vivências por meio da linguagem. A sociedade preza mais pela simbolização, em detrimento do *experienciar*, o que leva as pessoas a uma anestesia dos sentidos. A estesia deve ser desenvolvida pela educação, sendo a arte meio importante para esse trabalho, em função da regressão da sensibilidade humana na vida contemporânea, e essa ênfase demasiada na razão. A arte-educação pode ser um caminho fundamental para resistir à massificação da sociedade contemporânea, podendo estar presente em diferentes práticas sociais. A educação dos

sentidos também passa pela educação corporal, que deve desenvolver a consciência crítica em relação aos valores disseminados pela mídia que servem às grandes corporações, estimulando o aumento do consumismo (DUARTE JÚNIOR, 2010).

Dalcroze foi um educador musical fundamental no sentido de relacionar som e movimento, tendo influenciado grande parte dos teóricos da área a partir do século XX. O autor apontava para a relação interdependente música e movimento, pois, ao mesmo tempo que a música é gerada por um movimento, é comum que, a partir da escuta musical, o corpo responda com um movimento (CUNHA; GOMES, 2012). A este respeito, Bernadete Zagonel comenta:

> O gesto corporal pode ser um elemento importante para a emissão do som. A partir dele é que se chega a fazer música, sempre considerando a capacidade criativa e a espontaneidade da pessoa, incitando à invenção sonora e gráfica por meio da expressão de seus gestos (ZAGONEL, 2011, p. 17)

A pesquisadora coloca o gesto enquanto forma possível de expressar uma música, e apresenta esta relação ao analisar o termo "gesto musical". Segundo Zagonel (1992), o gesto musical pode ser mental ou físico, tendo sido criada uma tipologia, segundo sua função: gesto instrumental (entre este, existe o que efetua, o que acompanha, e o gesto figurado), gesto vocal, gesto do maestro, gesto do compositor e representações informáticas do gesto. Considerando o foco desta pesquisa em apreciação musical, e nas formas com que o ouvinte recebe o acontecimento musical, estaríamos fazendo uso do gesto figurado, aquele que responde à uma escuta. Segundo a autora:

> O ouvinte de uma gravação é [...] capaz de criar todo um balé imaginário da execução, e de fazer ele mesmo a mímica em função da percepção musical e dos conhecimentos visuais da ação do intérprete. (ZAGONEL, 1992, p. 26)

Este gesto pode ser feito imitando os gestos do intérprete, mas também explorando a visão do que seria o próprio "movimento da música", pelo ouvinte percebido. A apreciação, conduzida de forma a estimular diferentes tipos de resposta, pode construir o visível e o palpável, por meio da percepção do invisível. Wisnik (2004) comenta a respeito desta característica da música, que ajuda na compreensão dos sentidos culturais do som: "[...] ele é um objeto diferenciado entre os objetos concretos que povoam o nosso imaginário porque, por mais nítido que possa ser, é invisível e impalpável" (WISNIK, 2004, p. 28), ou seja, em uma visão de mundo que se baseia principalmente nos sentidos da visão e do tato para compreensão da realidade à volta, o som seria como um mediador

entre mundo material e mundo espiritual e invisível: “O seu valor de uso mágico reside exatamente nisto: os sons organizados nos informam sobre a estrutura oculta da matéria no que ela tem de animado” (WISNIK, 2004, p. 28).

Assim sendo, de certa forma, pode-se dizer que a abordagem AME tem potencialmente um caráter de desmitificar a compreensão do mundo sonoro, pela aproximação deste com os sentidos mais usualmente utilizados por nós.

Formação e caracterização do grupo: “vivências em apreciação musical”

A escuta pode ser entendida então como uma situação que
coloca em relação as particularidades de um contexto [...]
e as estratégias de escuta adotadas pelos ouvintes [...]
Fernando Iazzetta

A educação musical no Brasil passa por momento importante, que pode consolidar a imagem já instaurada deste ensino, reforçando sua marginalidade em relação a outros campos de conhecimento, ou transformar a mesma, buscando sua consolidação e valorização no contexto escolar. Este fato pode ser observado tanto na educação formal, com a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, quanto em contextos de educação não-formal, cada vez mais se consolidando enquanto espaço para aprendizagem musical.

Segundo Gadotti (2005), a educação não-formal, em comparação à formal, seria mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática, não se limitando a duração preestabelecida, não havendo necessariamente a certificação, podendo ocorrer em diversos espaços, inclusive dentro de instituições de ensino. Além do espaço não ser delimitado ou fixado em instituições específicas, o tempo também é flexível, não havendo turmas fixas e etapas sequenciais, mas sendo pautada pelas características individuais dos participantes. O autor aponta a associação com a questão cultural, “ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam esses adultos ou crianças” (GADOTTI, 2005, p. 15). Trilla (2008) diferencia a educação não-formal em instituição escolar da educação formal, pelo fato da primeira não estar vinculada à estrutura educativa graduada e hierarquizada, podendo apresentar diferentes usos da metodologia educacional. Assim, por não estar submetida a normas específicas e rígidas, a não-formal permite maior flexibilidade nas abordagens metodológicas, o que colabora para maior adequação ao contexto e aos objetivos em questão e para mudanças no decorrer do processo. Independentemente das

intenções e das múltiplas abordagens neste tipo de processo educacional, é importante destacar o papel da educação não-formal (dentro ou fora das instituições educacionais) enquanto espaço de difusão de uma visão de música e de formação de apreciadores.

Essa discussão se torna ainda mais importante tendo em vista esse momento de amplo acesso às mais diversas culturas musicais na sociedade contemporânea, contrapondo-se à influência da mídia sobre a formação do gosto musical e sobre os papéis atribuídos aos diferentes gêneros musicais.

Entre espaços de educação não-formal, optou-se pela realização da pesquisa por meio de um projeto de extensão na UNICENTRO, no campus Santa Cruz, em Guarapuava – PR, pela experiência enquanto professora do curso de Arte-Educação nesta instituição. Foi realizado um projeto na modalidade ação de extensão, para reunir um grupo de voluntários a formar o "grupo de vivências em apreciação musical", com objetivo de refletir sobre as diferentes formas de expressão da escuta musical pelos participantes.

O regulamento de extensão universitária da UNICENTRO define esta enquanto atividade "[...] articulada de forma indissociável ao Ensino e à Pesquisa, marcada por um processo educativo, cultural e científico que orienta a relação transformadora entre Universidade e Sociedade" (UNICENTRO, 2012, p.1). Desta forma, enquanto profissional do meio acadêmico, a extensão se apresenta um meio de se conectar diretamente à comunidade a qual a universidade está inserida, constituindo espaço que pode realimentar a pesquisa e a prática pedagógica.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética (Plataforma Brasil) em 25 de setembro de 2013[5] e, desta maneira, todas as participantes estavam cientes e de acordo com os registros para utilização única na pesquisa, e também dos demais procedimentos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com intenção de delinear um perfil básico dos membros do grupo, estabelecendo uma avaliação diagnóstica, além de uma conversa com os interessados, foi aplicado um questionário (ANEXO A) para levantamento de características gerais presentes no grupo (idade, escolaridade, profissão, hábito de escuta musical, motivação para participar do grupo, experiência e conhecimento musical prévio).

O grupo foi constituído de cinco participantes, entre as quais: três graduandas do curso de Arte-Educação; uma arte-educadora e uma licenciada em História e em Teatro e

[5] Projeto submetido em 30/08/2013, sob código CAAE 19309113.5.0000.0106.

mestranda em Teatro. Com intuito de manter em sigilo a identidade das participantes, estabelecemos nomes fictícios para identificá-las: Ana Lúcia, Ariane, Mônica, Luíza e Milena. Por meio da análise dos questionários, bem como da conversa no primeiro encontro, foi possível observar que, por suas áreas de formação ligadas diretamente à arte, todas tiveram experiências com aulas de música, sendo que algumas tiveram outras experiências mais regulares na área, como Ariane (piano, violão, canto coral), Ana Lúcia (canto coral) e Luíza (participação em grupos). Todas disseram ter o hábito de escutar música diariamente. Em relação ao interesse no grupo, e suas expectativas, todas mencionaram o fato de querer aprofundar seus conhecimentos e ter novas experiências em música, tendo também sido citados: ter uma experiência proveitosa e significativa, colaborar com o projeto, aumentar o repertório musical, afinidade com a professora/pesquisadora, aumentar o repertório para o ensino de arte, retomar a experiência com apreciações musicais, e desenvolver pesquisa na área. As participantes apresentam faixa etária bem distribuída, variando de 20 a 53 anos. Seguem alguns dados na Tabela 1:

Tabela 1: Perfil das participantes do grupo

Nome	**Idade**	**Formação**	**Experiência musical além da graduação**
Ana Lúcia	30	Estudante Arte-Educação	Canto coral
Ariane	53	Estudante Arte-Educação	Canto coral, piano, violão
Luíza	21	Arte-Educação	Participação em grupos
Milena	20	Estudante Arte-Educação	-
Mônica	41	História/Teatro	-

Fonte: dados da pesquisa (Questionário)

Além das cinco integrantes, outros 11 interessados não puderam prosseguir com os encontros, em virtude da incompatibilidade de horários e/ou imprevistos. Assim sendo, os seus dados não serão utilizados para análise. Porém, é interessante ressaltar que o perfil das participantes, inclusive os que não prosseguiram, era de pessoas ligadas diretamente à música ou à arte, de maneira profissional ou amadora. Apesar de não terem sido estabelecidos pré-requisitos para seleção de voluntários – além de ser maior de 18 anos e gostar de música – percebe-se que a própria divulgação da formação do grupo (realizada por meio de e-mails e de rede social) pode ter levado, até certo ponto, a pessoas que já possuem alguma experiência direta com a música buscarem o grupo enquanto

possibilidade de ampliar seu conhecimento na área. Por meio da análise dos questionários, vimos este fato ser apontado por todas as integrantes. Isto foi interessante na pesquisa, por sua aproximação com a pesquisa-ação em função de que as participantes, além de já terem vivência, de alguma forma, com a prática musical, puderam também fazer parte de projeto de pesquisa voltado à música. A participante Ariane destacou, em relação ao seu interesse e às suas expectativas, que buscava crescimento musical e subsídios para atuar na sala de aula, além de aprendizado e práticas, e também a vontade de "ajudar nesse projeto importante e valioso" (Ariane, dados obtidos em questionário). A respeito desta postura quanto à metodologia utilizada, Thiollent coloca a pesquisa-ação enquanto:

> [...] sistema de expressão e de 'escuta' inserida no movimento ou na prática social. Trata-se de captar expressões ou discursos que se manifestam em diversos momentos ou em diversas situações sociais. Os atores dessas situações não seriam mantidos em posição de simples informantes e sim interessados na própria conduta da pesquisa. (THIOLLENT, 1999, p. 94)

Pelo questionário, foi possível constatar que todas as integrantes escutam música diariamente, embora os meios pelos quais escutam diferenciem, com destaque para o computador. Um dado interessante é a escuta predominantemente mediada por aparatos tecnológicos, sendo que apenas duas das participantes declararam ter hábito de escuta por meio de apresentações ao vivo. Este resultado é reflexo da crescente naturalidade com que os aparatos foram se inserindo ao cotidiano, a partir do século XX. Segundo Iazzetta (2012), a escuta mediada é predominante na atualidade, trazendo com isso duas consequências: a primeira, afastar o ouvinte do exercício da prática musical; e a segunda, propiciar ao ouvinte a possibilidade de se colocar enquanto especialista no ato de escutar. A representação da música, pela mediação tecnológica, não compreende totalmente o fenômeno musical ao vivo, por este último conter aspectos sensoriais que não são captados, senão pela experiência direta. Porém, ao se fazer uma escuta atenta e detalhada de uma música, com uma certa liberdade em relação ao fluxo temporal, pela opção de interrupção e de retomada segundo a vontade, o ouvinte, segundo Iazzetta (2012) pode se apropriar da música, a partir de uma escuta criativa.

Para a presente pesquisa, todas as apreciações foram conduzidas a partir de músicas gravadas, predominantemente no formato mp3, pela melhor viabilidade prática da pesquisa de campo. O repertório musical utilizado para as práticas (ANEXO B) foi selecionado previamente pela pesquisadora, com apresentação das músicas na seguinte ordem, ao longo das atividades realizadas: Se não se, de Arnaldo Antunes; *Unison*, da

Björk; De palavra em palavra, de Caetano Veloso; *The dance of eternity*, da banda *Dream Theater*; Paixão e fé, de Tavinho Moura e Fernando Brant; *Basketball*, do grupo Stomp; *Barn Dance*, da obra *Opus Number Zoo*, de Luciano Berio; Saudades do meu sertão, da dupla Cara Veia e Carlos Cavalcante; *The snow angel*, de Mike Patton; Mr. Suso #2, obra concebida para o filme *Powaqqatsi*, de Philip Glass; *Start wearing purple*, da banda Gogol Bordello; *Puriya Dhanashree*, de Pandit Pran Nath; *Captain Jack has the last word*, de Terry Riley; *Study for playerpiano* nº 15, de Conlon Nancarrow; *Old / New (study for solo trumpet)*, de Mauricio Kagel; *Türen der Wahrnehmung*, de Hildegard Westerkamp; *The point*, de Erik Truffaz; Kid supérfluo, o consumidor implacável, de Arrigo Barnabé; *Continuum for harpsichord*, de György Ligeti; *Teen Tonic*, de Pierre Henry; Garrote, de Hermeto Pascoal. Foram escolhidas músicas contemporâneas diversas, com intenção de representar diferentes visões da realidade, que pudessem trazer uma riqueza em relação à percepção espaço-temporal, proporcionando uma diversidade de contexto cultural.

Diversidade na escuta e na expressão: base para interação e integração

> *[...] não se deve impor barreiras para o uso da diversidade musical em sala de aula, e sim levar os alunos a perceber diferenças e semelhanças entre as músicas existentes no mundo e evitar qualquer tipo de preconceito.*
> *Zuraida Bastião*

A partir da formação do Grupo de Vivências em Apreciação Musical, foram realizados seis encontros, com média de 3 horas de duração cada, entre os meses de março e de abril de 2014, além dos contatos realizados por meio de rede social (*Facebook*).

Os encontros aconteceram no campus Santa Cruz da UNICENTRO, sendo dois deles no espaço cênico do Laboratório de Arte-Educação, e os outros, em uma sala de aula. Os encontros foram transferidos para a sala em função de reforma não prevista anteriormente que aconteceu no laboratório, porém, sem prejuízo para as práticas desenvolvidas. Todas as práticas foram registradas em forma de audio ou de vídeo, para que pudessem ser realizadas as análises das práticas realizadas e dos debates. Além destes, configuram enquanto registro para análise os trabalhos realizados pelas participantes em outros meios: gravações, figuras, desenhos, escritos realizados e/ou selecionados pelas participantes.

O planejamento das práticas (apresentado em “Por uma escuta mais crítica: planejando um grupo de vivências em apreciação musical”) foi elaborado de forma que os encontros tivessem, como base, os momentos: relaxamento e/ou alongamento; práticas individuais e coletivas de escuta e de produção sonora; apreciação musical (escuta e prática livre ou orientada); debate.

Esta sequência foi pensada de forma a criar uma certa rotina, que colaborasse para a fluência da proposta, apresentando, assim, relação com o princípio para a educação musical de que a aula flua do início ao fim, como acredita Swanwick (2003). O autor descreve esta fluência pensando em uma aula de música mais formal, porém, o que entra como questão principal é o equilíbrio entre o que as participantes já conheçam, e que as façam sentir-se realizadas, e novas experiências, que podem trazer conceitos antes desconhecidos, novas vivências, representando certo desafio. É importante ressaltar que a sequência foi planejada de modo a colaborar para que os objetivos fossem cumpridos, entretanto, na prática, por vezes, as atividades se misturavam, em transição não tão aparente.

Quanto aos outros dois princípios defendidos por Swanwick (2003), considerar a música como discurso e considerar o discurso musical dos alunos, foram aspectos fundamentais na condução do trabalho, ao longo dos debates e das práticas, que permitiram a valorização e aproveitamento das formas de expressar a escuta que os integrantes trouxeram, e também de suas interpretações a partir das músicas.

A parte inicial de conversa e relaxamento/alongamento foi planejada em função de um trabalho de escuta que evitasse o escutar passivamente, mas o ouvir com todo o corpo, com envolvimento de forma direta com o discurso musical. Neste momento inicial, eram conduzidos exercícios de respiração e/ou de alongamento para “despertar” o corpo. Ao longo do processo, este início mais casual, com conversas e relaxamento, contribuiu para um clima descontraído, o que reforça a ideia de vivência, para que não houvesse uma pré-disposição a um comportamento passivo diante as propostas, e também para promover um entrosamento que permitisse diminuir alguma expectativa de formalidade, comum em situações de ensino formal, em que o receio de se expressar com medo do erro facilmente ocorre.

As práticas de escuta e de produção sonora foram baseadas em exercícios para ampliar ou para despertar o ouvido para o entorno sonoro, e para as relações entre sons, ou ainda, movimentos e sons. Esta fase se mostra importante por permitir um preparo para a escuta, além de conectar o grupo, promovendo maior interação e concentração. As

práticas coletivas têm papel fundamental para a formação de grupo, para que os integrantes se sintam à vontade uns com os outros e se conheçam melhor. Algumas práticas foram pensadas mais como forma de socialização e de desibinição, e outras, como forma de desenvolver relações entre movimento e sons, com desenvolvimento de compreensão musical a partir de sons que dialogam com o gesto musical ou que dialogam uns com os outros, no caso de improvisações simples a partir de algo dado.

Entre as práticas escolhidas, algumas surgiram de práticas vivenciadas em minha vida acadêmica, outras adaptadas de situações que vivenciei, algumas criadas, a partir de brincadeiras infantis, ou, ainda, tendo como referências principais trabalhos de John Paynter e Peter Aston (1970), Bernadete Zagonel (1992, 2011), e Murray Schafer (1991, 2011).

As práticas de apreciação musical tiveram como referência o trabalho de abordagem musical expressiva (AME) da pesquisadora Zuraida Bastião (2003, 2009). As atividades foram conduzidas com abordagem não direcionada, privilegiando a escuta que as participantes normalmente fazem em seu cotidiano, sem orientação, e também direcionada, seja para as respostas associativas, físicas, de prazer ou cognitivas de acordo com as orientações dadas ao grupo (BASTIÃO, 2003).

Considerando o repertório contemporâneo escolhido, e tomando como base também as relações de escuta tomadas no aspecto histórico, Wisnik (2004) aponta:

> A produção de uma escuta em relação dinâmica com esse processo de simultaneidade passa por embaraços fortíssimos. Antes de mais nada, os registros de escuta habitual estão completamente embaralhados. O modo dominante de escutar (em ressonância com o da produção de som industrial para o mercado) é o da *repetição* (ouve-se música repetitivamente em qualquer lugar e a qualquer momento). Um modo recessivo é o da *contemplação* (tonal): escutar música sob uma reserva de atenção, em condições especiais de silêncio (é uma escuta diferenciada, que aparece em situação mais rara, inacessível ou impensável para muitos). Outro modo recessivo é o de participação sacrificial (modal), o envolvimento do ouvinte num ato ritual. Para muitos ouvintes esses modos estão misturados numa indistinçao confusa. A capacidade de combiná-los e fazer deles uma composição é uma alternativa para viabilizar a escuta: saber ter uma relação polimodal com a música (é essa escuta que a música que começa a existir pede). A escuta está polarizada pela repetição do mercado, mas outros modos de escuta estão latentes nela como ressonância harmônica. À medida que nos aprofundamos no tempo da dessacralização, toda a história dos símbolos, que vibra num acorde oculto (modal, tonal, serial), fica paradoxalmente mais exposta na sua simultânea contemporaneidade. (WISNIK, 2004, p. 55-56)

Em meio a esta perspectiva, as formas de se relacionar com a música pelo autor denominadas de “contemplação” e “sacrificial” puderam ser vivenciadas durante o

processo, na medida em que, mesmo havendo direcionamento e necessidade de atenção às respostas, por vezes, as participantes tenham se entregue de foma contemplativa à escuta (predominando as sensações), e que também tenham participado da simulação de ato ritual, por meio de uma construção coletiva associada à escuta, como no caso das músicas de Pandit Pran Nath e de Philip Glass. Assim, pode-se dizer que houve um encaminhamento para a escuta polimodal a que Wisnik (2004) se remete.

No planejamento, foi pensada em uma dinâmica, ao longo dos encontros, de forma a conduzir gradualmente ao movimento corporal enquanto forma de expressar a escuta[6], tendo em vista que, geralmente, em nossa cultura, adultos passam por processo de tolhir a expressão corporal, em prol de uma postura considerada "séria", "adulta", em oposição ao movimento de uma criança, mais "desorganizado", "exagerado", e mais espontâneo. Não se pode generalizar esta informação, mas, em geral, nas práticas sociais que envolvem algum tipo de aprendizagem, as pessoas se baseiam em regras que foram aos poucos sendo cristalizadas enquanto padrão de comportamento para estas situações.

Desta forma, no primeiro encontro, as práticas de apreciação foram direcionadas, com orientação para que as presentes, inicialmente, escutassem a música inteira, da forma que se sentissem mais à vontade, e, depois, que fizessem registros (que podiam ser desenhados, esquematizados, escritos). Não foi explicado o fato do que seriam estes registros, intencionalmente, porém, era esperado que escrevessem palavras, ideias, de forma mais solta ou mais descritiva, sobre o que vinha a elas a partir daquela escuta. Porém, logo na primeira música, Mônica e Ariane apresentaram esquemas, o que me fez explicar que este poderia ser um caminho possível, e que o processo levaria a pensar em formas diferenciadas da escrita. Neste momento, assim, também foi sugerida a ideia para desenhar, se preferissem, sobre as sensações, as memórias, as imagens, as cenas, a que fossem remetidos a partir da música. Após a realização das atividades, sempre ocorriam debates baseados nas trocas de impressões da escuta, em que cada uma verbalizava o que vinha à mente a partir da audição, e/ou mostrava às outras o que tinha realizado no papel. Esta dinâmica persistiu ao longo dos encontros, porém, progressivamente, foi sendo priorizada uma apreciação não direcionada, ou seja, livre, de acordo com as proposições de cada um, fato possível na pesquisa participante, e imprescindível na pesquisa-ação, que pressupõe:

[6] Conforme descrito no ensaio "Por uma escuta mais crítica: planejamento o grupo de vivências em apreciação musical".

> [...] uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação [...] planejada, de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada (THIOLLENT, 1999, p. 83).

Assim, por mais que as práticas fossem orientadas, já no segundo encontro pôde-se perceber a rápida inserção das integrantes na proposta de construir coletivamente as próprias formas de conduzir as experiências. Por vezes, foi sugerido que todas discutissem para trocar suas impressões e construir uma só representação para aquelas escutas. Já no segundo encontro, as integrantes já estavam participando ativamente nas escolhas, tendo compreendido rapidamente a proposta, e assumindo mais as decisões quanto ao tipo de expressão melhor para aquela escuta (desenho, palavra, texto, cena, gestos, dança) e também à forma de preparar a apresentação desta forma de expressão: coletiva ou individual. Surgiu também duas possibilidades entre a forma coletiva: programada ou não programada, ou seja, com todos os integrantes combinando uma construção previamente, no primeiro caso, ou com os integrantes realizando coletivamente, sem combinação prévia (em que podiam ou não interagir com os outros).

Um fato, a princípio, inusitado e nem cogitado no planejamento da pesquisa, foi a minha inserção enquanto membro do grupo, durante as atividades de apreciação. As participantes, logo no segundo encontro, me inseriram a uma interpretação corporal da música de Luciano Berio, *Barn dance* (Música 8, ANEXO B). Ao longo das práticas, por mais que em alguns momentos eu ficasse na posição de observadora, sempre haviam momentos em que participei ativamente, em especial para as maneiras corporais de resposta à audição. Esta atitude mudou, de certa forma, a dinâmica entre o grupo, o que vejo como forma positiva em relação à compreensão do trabalho. Enquanto aproximação de uma pesquisa-ação, mais uma vez percebemos as integrantes atuando de forma mais ativa, enquanto participantes também da pesquisa, visto que a questão normativa se deu na articulação entre pesquisa e ação, sendo estipulada pelo grupo, com concordância entre as participantes (THIOLLENT, 1986). Para além da própria metodologia da pesquisa, a proposta educacional também buscava a construção coletiva da aprendizagem, tanto com colaboração dos conhecimentos prévios e visões de cada um, e também em meio às ideias coletivas, tanto em termos conceituais, como no campo da experiência, como já destacado nas ideias de Duarte Júnior (2010, 1988). Isto é fundamental em uma visão de mundo que não se baseia na dualidade, rejeitando a oposição individual x coletivo; local x global, preservação x inovação. A este respeito, traz-se a colaboração do pensamento de Iazzetta

(2012), que discorre a respeito das perdas e dos ganhos em relação à escuta mediada por aparatos tecnológicos, ressaltando que, de forma geral:

> A escuta não pode ser reduzida ao processo fisiológico da audição. Nela estão envolvidos diversos estágios de percepção e compreensão dos eventos sonoros. Ela começa com o movimento vibratório de corpos elásticos que colocam em movimento as partículas de um determinado meio. Por sua vez, o meio propaga esse movimento e o modula imprimindo suas próprias características acústicas. Ao chegar ao ouvido, um intricado mecanismo de finas membranas, músculos, ossículos e nervos converte esse movimento vibratório em informação eletroquímica a ser processada neuronalmente. É importante notar que o processamento dos estímulos auditivos está acompanhado das informações provenientes dos outros sentidos: visão, tato, e mesmo olfato e gustação. Ainda nesse estágio inicial a audição já é complexa e multissensorial. Quando toda essa informação chega ao cérebro tem início um sofisticado processo de interação entre aquilo que percebemos e aquilo que já sabemos do mundo. Assim, a escuta é o acoplamento entre o que nos chega, o que somos, e aquilo que acumulamos em nossa experiência, não apenas sonora: a escuta é o processo de conectar sons a tudo o mais que conhecemos (IAZZETTA, 2012, p. 21)

Mesmo não tendo sido proposta uma vivência da música "ao vivo", a própria mediação permite também uma experiência multissensorial, embora afaste do contexto "real" da produção. Assim, estabelece-se outra relação que transporta do contexto físico da produção, para outro contexto espaço-temporal, criado a partir desta proposta de ensino.

Assim, por meio das experiências proporcionadas, era esperado que as participantes fossem percebendo esta complexidade envolvida na apreciação musical, que vai bem além de uma escuta orgânica, envolvendo desde as influências da cultura na qual o ouvinte vive, até as emoções e as sensações que são por ele sentidas durante a escuta musical. Segundo Iazzetta:

> Embora regularmente associada à emoção e sensação, raramente a música aparece ligada às expressões viscerais e somáticas, a não ser dentro de uma perspectiva etnomusicológica. Paixões e afetos são definidos antes como estados mentais e não como situações que experienciamos de modo pleno com nossos corpos. (IAZZETTA, 2009, p 77)

À rápida compreensão e adesão à proposta pelas participante pode-se atribuir esta vivência direta que as voluntárias apresentam em processos artísticos. Apesar de Ariane e de Ana Lúcia, duas estudantes do curso de Arte-Educação ainda não terem realizado práticas como estas durante o curso, rapidamente relacionaram com outras atividades vivenciadas. A também estudante do curso Milena, percebeu a relação com uma atividade

bem parecida proposta em uma aula de Metodologia da Educação Musical. Já Luíza, egressa do curso, havia participado efetivamente de um trabalho como este, conduzido ao longo das disciplinas de música, já tendo grande familiaridade e afinidade com a proposta, tendo sido este, inclusive, um dos motivos de sua participação no grupo. Por fim, a participante Mônica já havia vivenciado uma experiência semelhante, durante uma oficina de música, em sua graduação em Teatro.

Ressalta-se que havia expectativa de Mônica em relação ao trabalho, no sentido de ser algo prazeroso e que não focasse em conhecimentos técnicos específicos musicais, assim como o modelo que havia vivenciado durante sua graduação. Este fato veio à tona ao longo dos encontros, em comentário, embora no questionário diagnóstico isto não tivesse sido apontado. A este respeito, pode-se perceber o receio com que algumas pessoas vêem algumas práticas musicais coletivas, em parte pela ideia de que música é para pessoas com "talento", com "dom", ou seja, reservada para um grupo de pessoas especiais, dotadas de habilidades acima do normal em relação à música. Esta concepção é muito enraizada na história da educação musical brasileira, sendo mais um fator fundamental para ser pensado na condução de processos pedagógico-musicais (ROSS, 2011; FONTERRADA, 2008; MARTINS, 1985). Ressalto que a ideia de talento e de dom aqui colocadas não são baseadas na negação de que pessoas possuem diferentes níveis de facilidade em relação a habilidades e a conhecimentos específicos, mas sim na ideia de que, enquanto educadores, devemos focar no potencial (também diversificado) de cada pessoa para se desenvolver a compreensão musical.

Pela reação das integrantes ao longo do processo, percebeu-se que puderam ir se familiarizando com o tipo de trabalho desenvolvido, de forma gradual, e que a ideia de processo educacional baseado em segregação por avaliação que seleciona e separa segundo "níveis de conhecimento", se esteve presente, não foi algo acentuado, dissolvendo-se ao longo das práticas. As mesmas não se mostraram preocupadas, neste sentido, ao longo do processo, tendo relatado, no debate final, que se sentiram à vontade com as práticas. Somente duas das integrantes, Mônica e Ana Lúcia, relataram esta apreensão inicial que apresentaram em relação à ideia de serem avaliadas. Assim, houve desprendimento gradual da ideia de erro e de acerto, fundamental para o desenvolvimento das atividades. Desta forma, pôde-se observar expressão individual e coletiva transitando de forma integrada durante o processo, com momentos em que uma ou outra se sobrepunha, embora coexistissem.

Na escuta realizada individualmente, Luíza produziu vídeos a partir das escutas (Anexo C), cada qual com características próprias, sendo que foi possível perceber um resultado final que utiliza mais recursos e referências, em geral, do que as apreciações das outras participantes. A participante além de ter gravado as experiências, enquanto as outras optaram por desenhar, escrever ou selecionar imagens prontas, também utilizou: desenho, edição de vídeo, dança, cena, com utilização de elementos cênicos. O uso de processo sinestésico foi retratado em um destes vídeos, em que Luíza comia uma fruta (mexerica), ideia que teve a partir de sua escuta da música Garrote, de Hermeto Pascoal.

Em entrevista, Luíza apontou que não teve dificuldades para realizar as apreciações, em vista da experiência anterior no curso, apontando para algumas diferenças importantes com relação às práticas. A primeira delas foi relativa à experiência coletiva, que antes foi realizada sempre com um grupo fixo – sua turma de graduação, com colegas com quem possui amizade e grande afinidade, e que no presente grupo de vivências foi modificada, por não conhecer ou conhecer superficialmente as pessoas antes. Assim, mesmo com práticas conhecidas, a formação de um novo grupo, em que não havia esta ligação prévia, possibilitou uma adaptação na forma de se expressar, procurando também entrar em "sintonia" com o que os outros estavam propondo. Outro ponto ressaltado foi pela proposta de apreciação a ser realizada em casa, que proporcionou, segundo a integrante, pela primeira vez, uma atenção maior para as reações pessoais à escuta, propondo forma de experienciar mais diretamente o fenômeno musical, por não haver necessidade de pensar em como os outros do grupo iriam responder. Luíza destacou estas vantagens por possibilitar ir além da experiência que conheceu ao longo do curso de graduação.

Transformando a escuta: considerações sobre o processo

Para verificar as possíveis transformações com relação às formas de escuta, foram feitas análises a partir de diário de campo e de documentos resultantes das produções das participantes (desenhos, escritos, vídeos) e das gravações das práticas realizadas (cenas, dança, movimento, gestos), bem como das opiniões das integrantes por meio de debates, com destaque para o último destes, que teve caráter de avaliação da proposta (também gravados em audio).

Quanto ao contexto ao qual a pesquisa foi aplicada, é interessante apontar o potencial da Extensão Universitária como meio para realizar processos educacionais em

que se precise de maior flexibilidade, para dar conta da formação de grupos em que os integrantes precisem atuar de forma mais participativa. Apesar do grupo formado durante a pesquisa ter somente membros direta ou indiretamente ligados à UNICENTRO, mais especificamente à arte e à educação, seria interessante ampliar ações com o público em geral, promovendo encontros em que saberes diversos sejam compartilhados, independente da formação. Além disto, é uma forma de estabelecer esta ponte com a comunidade, com possibilidade de promover uma integração ensino, pesquisa e extensão.

O fato das integrantes terem formação e interesses próximos possibilitou a aproximação da pesquisa participante em relação à pesquisa-ação, em que todas puderam integrar de forma mais global do processo. Além disto, este fato permitiu com que o grupo rapidamente se adaptasse à proposta, com discussões que possibilitaram maior aprondundamento de questões, provavelmente, em relação a um grupo mais heterogêneo.

Percebeu-se, em meio à grande procura, a dificuldade de formação de um grupo fixo para realização de atividades consideradas extra na rotina, como esta. A maior parte dos interessados desistiu antes ou no início do processo, devido à incompatibilidade de horários e/ou ao fato de assumirem muitos compromissos.

Por meio da pesquisa, pôde-se constatar uma transformação na escuta das integrantes, que passaram, a partir da experiência, a estabelecer novas relações com o "ouvir". A forma com que desenvolveram novas respostas em relação à escuta também teve relação direta com a experiência anterior a este tipo de abordagem. As duas participantes que tinham conhecimento prévio desta abordagem puderam estabelecer novas relações, embora de forma diferenciada entre elas. Mônica, com formação em teatro e professora de arte, com relação à sua prática pedagógica e Luíza, egressa do curso e com conhecimento da abordagem realizada pela pesquisadora, apresentou nova reflexão sobre sua escuta, com abordagem em novo contexto, que implicou em atitude mais ativa, ao olhar para sua individualidade.

Assim sendo, a experiência desenvolvida com base na AME possibilitou ampliação nas formas das participantes se expressarem com relação à escuta musical Pode-se dizer que as participantes apresentaram diferentes formas de expressão da escuta musical entre si e também ao longo do processo. Três participantes, ao início do processo, apresentavam escuta mais passiva, por vezes limitada à melodia, ou que enfatizava aspectos de associação à memórias (pessoais ou coletivas), de relações emocionais a partir da música, ou ainda, de reações corporais ao movimento. As três relataram uma diferença significativa em relação à escuta musical, ressaltando que a partir da experiência não

conseguiam mais dissociar as formas de expressão a características da música escutada. Uma das participantes, embora já tivesse passado por experiências de desenhar a partir da escuta, também passou de uma escuta predominante corporal e automática, afetiva e associativa a uma escuta mais ampla e cuidadosa. A participante que já havia experienciado proposta muito semelhante ampliou a forma de expressão pessoal, a partir do momento que se viu em novo grupo e, em dado momento, sozinha ao realizar apreciações.

É interessante ressaltar o potencial em se aproveitar as respostas diversas dos ouvintes para se estimular o desenvolvimento da escuta cognitiva. Respostas baseadas em sensações, sentimentos, recordações, associações, movimento, ocorrem de forma muito rica e diversa, podendo contribuir para a compreensão musical. Especificamente quanto à resposta corporal, principalmente em ouvintes adultos, é importante que o orientador estimule esta possibilidade, por estarmos, geralmente, condicionados a reprimir o movimento corporal, em função de uma postura tida como "séria" e "normal" perante à sociedade. Em processos a longo prazo, também se faz necessário um enfoque a conceitos musicais específicos, a partir das respostas, visando um aprofundamento que permita melhor compreensão do processo de construção musical.

Ao fim do processo, mesmo que por caminhos particulares, todas as participantes consideraram a experiência significativa no sentido de mudar suas relações com a música, ampliando suas maneiras de compreendê-la, e instigando sua curiosidade. A participação no processo permitiu com que se envolvessem de forma mais integrada e atenta aos processos de escuta. Assim, a pesquisa atingiu seu objetivo de estimular novas posturas perante uma obra musical, em busca de uma escuta "polimodal", como nomeia Wisnik (2004).

A DIVERSIDADE NO OUVIR:
COMPARTILHANDO OLHARES SOBRE TEMPO E ESPAÇO

A arte é uma espécie de estação experimental em que a gente ensaia viver.
John Cage

Comumente, no Brasil, quando se fala em música, as pessoas associam esta à ideia de canção, gênero predominante na nossa cultura, fazendo com que exista uma expectativa de melodia cantada na música, sendo a letra da canção aspecto apontado como fundamental para avaliação de sua qualidade. Nas simultaneidades contemporâneas, Wisnik (2004) destaca duas formas das músicas populares: a música rítmica e a canção. "Modais, urbanizadas, tonalizadas, industrializadas, eletrificadas, as músicas dançantes adotam o pulso percussivo, timbre-ruído a serviço do 'esquecimento' no fluxo do momento." (WISNIK, 2004, p. 214). E o autor ainda acrescenta, a respeito da canção: "A convergência das palavras e da música na canção cria o lugar onde se embala um *ego* difuso, irradiado por todos os pontos e intensidades da voz, como de um alguém que não está em nenhum lugar, ou num lugar 'onde não há pecado nem perdão'" (WISNIK, 2004, p. 214). Apesar destas duas realidades serem até certo ponto predominantes, sabe-se que são representantes de uma parcela mínima em relação à multiplicidade existente na música contemporânea. Além disto, faz-se necessário apontar, que toda música, independente da presença ou não da linguagem verbal, faz parte de uma construção simbólica, que pode desvelar modos de interpretar o mundo.

Mesmo na era da informação, em que podemos entrar em contato com diferentes concepções de música, a falta de conhecimento para buscar algo diferente ao que nos é apresentado, em geral, pelos meios de comunincação em massa, acaba por colaborar por uma visão estreita em termos das realidades musicais possíveis. A ampliação desta visão é necessária para o desenvolvimento de um olhar mais crítico em relação às produções artísticas, inclusive àquelas da nossa cultura, em meio à diversidade existente. Entre inúmeras possibilidades para o estudo da recepção musical, o presente ensaio busca uma reflexão acerca das percepções sobre a relação tempo e espaço em algumas produções musicais na contemporaneidade, a partir da formação de um grupo de vivências em apreciação.

Entre as transformações ocorridas a partir do século XX, podemos destacar a ruptura da ideia de tempo e de espaço enquanto algo fixo, estável e linear, em uma realidade mais dinâmica, principalmente com as possibilidades de interação e de acesso à informação por meio da internet. Com o desenvolvimento acelerado de recursos que permitem múltiplas formas de conexão, com base na internet, principalmente a partir do fim do século XX, surgiu a ideia de cibercultura. Com ela, surgem novas formas de se pensar a realidade, com a relação real e virtual se tornando cada vez mais naturalizada no cotidiano urbano. Gerações que acompanharam esta mudança para um mundo conectado sentiram impactos nas suas relações afetivas, de trabalho, nas suas compreensões acerca das experiências vivenciadas no mundo físico e também no mundo virtual, o que trouxe a necessidade de procurar novas maneiras de se inserir a esta nova realidade que lhes foi apresentada. Para as novas gerações, conectadas desde seu nascimento, as experiências "real" e "virtual" são compreendidas de forma indissociável, trazendo novas configurações nesse pensar "eu e mundo". As experiências também se tornam multifacetadas, compartilhadas de diversas formas, em meio a esta rede complexa, com desenvolvimento de uma nova percepção, mediatizada. Desta forma, desenvolvou-se a hipótese de que, por meio da abordagem Apreciação Musical Expressiva – AME (BASTIÃO, 2009, 2003), possam haver o que denominamos de deslocamentos transitórios daquele contexto no qual o ouvinte se insere, para outros, que possibilitem uma vivência de uma relação espaço-tempo diferenciada.

Em se tratando da arte contemporânea, podemos perceber uma multiplicidade de pensamentos convivendo, dando base à diversidade das produções, sendo a temática real/virtual também presente significativamente, podendo ser analisada pelo viés das novas relações tempo e espaço. Pode-se perceber diversas manifestações, em áreas antes bem distintas e separadas, que apontam para esta necessidade de se pensar de forma integrada, diluindo, assim, estas fronteiras construídas entre as artes, em visão que busca resgate das relações perdidas com a fragmentação que a Modernidade trouxe. Esta busca pela superação da dicotomia parte e todo, condiz com diversas correntes de pensamento na atualidade, inclusive no campo artístico. Podemos perceber este movimento de integração presente desde os manifestos da Poesia Concreta e da Polipoesia, ao desenvolvimento da música eletroacústica, da vídeo arte, da arte sonora, da intervenção urbana, das instalações, entre diversas abordagens. Entretanto, para esta pesquisa, foi realizada análise com enfoque para a diversidade na construção tempo e espaço por meio da diversidade de contextos de produções musicais.

Com intenção de refletir sobre estas diferentes formas de se pensar tempo e espaço na construção musical, foi selecionado repertório contemporâneo baseado na ideia de diversidade estética, buscando músicas produzidas em meio acadêmico, músicas que se manifestam por meio da tradição oral, e também músicas de artistas conhecidos pelo grande público. Entretanto, mesmo entre estes últimos, procurou-se selecionar exemplos musicais que não costumam ser disseminados pelos meios de comunicação em massa, em busca de maior diversidade. A partir desta seleção, foi realizada pesquisa participante, com inspiração na pesquisa-ação, por meio da formação de um "grupo de vivências em apreciação musical", em que foram realizadas diferentes práticas de apreciação, com base no repertório escolhido. O objetivo foi centrado na compreensão das participantes em relação a características apresentadas pelas músicas do repertório selecionado, sendo esta compreensão expressa de diversas formas, por meio da abordagem AME (BASTIÃO, 2009, 2003).

As práticas de escuta do repertório foram analisadas por meio de gravação, de trabalhos escritos e de desenhos feitos pelas participantes do grupo, bem como por meio dos debates que aconteceram em virtude das práticas. Também foi realizada entrevista ao fim do processo, com objetivo de verificar as formas de percepção tempo e espaço em meio ao repertório selecionado.

Foi possível observar a partir dos resultados práticos e das entrevistas que as integrantes demonstraram relações com as contruções musicais, sendo possível delinear, a partir dos dados obtidos, uma forma de deslocamento proporcionada por meio das vivências.

Cibercultura e modificações na percepção do tempo e do espaço

> *Sendo a percepção um fator cultural, a maneira como se percebe depende da sociedade e época em que se vive.*
>
> *H. J. Koellreutter*

Pensar sobre a juventude na atualidade nos faz, quase que de imadiato, reportar à presença da internet, da tecnologia digital, na nossa sociedade. O que para nossa geração é tido como constante aprendizado, para as gerações mais novas é parte de sua realidade, algo naturalizado em seu cotidiano. A geração *cyborg*, como denominam Green e Bigum (1995) se difere substancialmente das gerações que não tiveram essa realidade como parte

do seu cotidiano. Com relação à percepção da relação tempo e espaço, esta mudança trazida pelas tecnologias digitais tiveram influência direta nos modos destes jovens viverem.

Green e Bigum (1995) apontam para este surgimento de uma subjetividade humana nova, a qual denominam "subjetividade pós-moderna", em que, em termos de educação, pressupõe a interferência direta da mídia nos processos de aprendizagem. Viver este pós-modernismo seria como viver um mundo de momentos "presentes e desconectados", baseados em contextos agregados e tempos descontínuos (HAYLEY, 1990 apud GREEN; BIGUM, 1995). Segundo os autores, esta visão está vinculada à ideia de que, principalmente televisão, computação e vídeo, são determinantes para a organização da ação e também do significado humanos, sendo característica fundamental desta nova subjetividade, especialmente, a desnaturalização da linguagem, do tempo, do contexto, e do humano. Assim, surgem os *cyborgs*, organismos representados pelo hibridismo homem e máquina, dotados de realidade social e, ao mesmo tempo, ficcional (GREEN; BIGUM, 1995). Mundo "real" e "virtual" se misturam, de forma indissociável, por meio da incorporação das tecnologias digitais no nosso cotidiano, sendo a experiência alterada também, de forma significativa, a partir do momento em que os sentidos processam respostas mediante aos acontecimentos desta realidade híbrida.

As experiências mediatizadas, nesta realidade *cyborg*, permitem deslocamentos no tempo linear:

> As imagens que eles enviam às nossas casas interrompem os ciclos biológicos dependentes do tempo da natureza, mas não afetam o tempo das máquinas, que operam numa velocidade tal que [...] só indiretamente [...] podemos participar do processo (GREEN; BIGUM, 1995, p. 232-233)

Desta forma, os autores apontam para esta realidade "virtual", possível pela mediação tecnológica, enquanto forma diferenciada de se viver a relação temporal. Por consequência, a relação espacial, interdependente desta primeira, é também alterada. Acrescenta-se ainda que:

> O/a jovem *cyborg*, cuja experiência é constituída de uma rica gama de contextos espaço-temporais tecnologicamente capacitados e reforçados – ou, nos termos da informática, de 'mundos virtuais' – é necessariamente diferente de *cyborgs* mais velhos/as. Para os/as jovens *cyborgs*, sair desses espaços e neles entrar – num certo sentido, viajar no tempo – pode, pois, ser um momento picnoléptico. [...] O desenvolvimento de sistemas de realidade virtual [...] tacitamente afirma a fugacidade e a virtualidade de todos os mundos ou espaços que os humanos têm explorado na matriz da computação e da telecomunicação. A realidade virtual já é um simulacro total(izador), um

> simulacro no qual nós, também *cyborgs*, estivemos vivendo, num certo sentido, já por algum tempo. (GREEN, BIGUM, 1995, p. 237-238).

Esta descontinuidade temporal pode ser analisada pelas reflexões de Gaston Bachelard, em sua intuição do instante (BACHELARD, 2010). Apesar do filósofo ter defendido esta ideia em momento anterior a esta emergência da geração *cyborg*, sua visão de tempo compreende esta realidade colocada pelas vivência mediatizada por estas tecnologias digitais. Bachelard (2010) apresenta que o tempo é caracterizado, fundamentalmente, pelo instante, sendo possível somente por meio das rupturas, da morte: "[...] o instante é o caráter verdadeiramente específico do tempo" (BACHELARD, 2010, p 24). Para o filósofo, a vida é o "descontínuo dos atos", uma permanente justaposição de instantes, sendo que "[...] cada ação, por simples que seja, rompe necessariamente a continuidade do devir vital" (BACHELARD, 2010, p. 25).

A respeito desta relação espaço e tempo, podemos verificar esta potencialidade do instante enquanto forma de se caracterizar uma realidade, em determinado contexto: "[...] é preciso tomar o ser como uma síntese apoiada simultaneamente no espaço e no tempo" (BACHELARD, 2010, p. 32). Bachelard, a respeito do espaço, afirma: "O espaço já não é senão o tempo que traz verdadeiramente as forças de solidariedade do ser." (2010, p. 58). Esta filosofia reforça as ideias de Green e Bigum (1995), que afirmam que o passado passa a ser desvinculado da ideia de identidade, para a geração *cyborg*, sendo o presente (ou o instante?) aquele que vai caracterizar sua existência. Da mesma forma, Bachelard (2010) nega a existência real de um passado, argumentando que este é morto, para que o instante novo se afirme como realidade. Assim, o filósofo apresenta este hibridismo, ao colocar esta realidade vivida como realidade morta, não existente, uma realidade "virtual", perante à realidade do instante, do presente.

Com relação a este pensamento, Wisnik (2004) contribui, colocando o ritmo enquanto base de todas as percepções, uma forma de sensação de recorrência e, portanto, também da ruptura, pois as percepções são: "[...] pontuadas sempre por um *ataque*, um modo de entrada e saída, um fluxo de tensão/distensão" (WISNIK, 2004, p. 29). Assim, o autor também ressalta o potencial ato iniciado no instante, descrito por Bachelard (2010), possibilitado por meio da energia que inicia a ação, que remete a um ritmo particular. Wisnik (2004) acrescenta que o ritmo é fundamental por configurar nossa percepção primeira em relação ao mundo:

> O feto cresce no útero ao som do coração da mãe, e as sensações rítmicas de tensão e repouso, de contração e distensão vêm a ser, antes de qualquer objeto,

> o traço de inscrição das percepções. (Por isso pode-se também dizer que a música, linguagem não referencial, que não designa objetos, não tem a capacidade de provocar medo, mas sim a de provocar angústica, ligada, segundo Freud, a um estado de expectação indeterminada, que se dá na ausência do objeto). (WISNIK, 2004, p. 29).

Por máximo que seja possível a presença de referencialidade na música, esta se dá de maneira menor, em geral, que em outras linguagens artísticas. Assim, pode-se atribuir ao fato da expectação indeterminada esta característica mais subjetiva da música perante outras formas de expressão artística. A música é capaz de provocar sensações físicas, como de distender, contrair, expandir, suspender, deslocar:

> Existe nela uma gesticulação fantasmática, que está como que modelando objetos interiores. Isso dá a ela um grande poder de atuação sobre o corpo e a mente, sobre a consciência e o inconsciente, numa espécie de eficácia *simbólica*. (WISNIK, 2004, p. 30)

Considerando a realidade do instante proposta por Bachelard (2010), a música só existe em função da formação do hábito, como síntese de uma memória sonora com uma projeção do que está por vir, sendo o ritmo o que possibilita a percepção da continuidade, em meio à descontinuidade dos instantes. A realidade virtual provocada pela experiência de apreciação pode permitir a sensação de deslocamentos transitórios.

Apreciação musical e construção de sentidos

A escuta é o processo de conectar sons
a tudo o mais que conhecemos.
Fernando Iazzetta

Durante a pesquisa, foram realizadas práticas de apreciação musical, com utilização de 21 músicas ao longo do processo (ANEXO B), que encontram-se aqui analisadas pelo olhar das integrantes do “Grupo de vivências em apreciação musical”.

Foi priorizada uma postura da pesquisadora, enquanto condutora do processo, que buscasse, mais do que explicar conteúdos específicos ligados às músicas, orientar o processo de discussão, com base no que o grupo apresentasse. Enquanto processo voltado à busca de compreensão a partir da escuta pelas participantes, o “mestre ignorante” deve guiar mediante solicitação do grupo, e em função dos caminhos que tomam ao interpretar as músicas. Ao tomar para si as explicações sobre as músicas, o mestre poderia estar

fechando portas para outros olhares sobre as obras, se tornando um simples "explicador", tornando, assim, o grupo subordinado a ele (RANCIÈRE, 2010). Pode-se, com esta abertura, chegar a caminhos antes não trilhados, ao serem abordados assuntos que o próprio mestre ignora:

> O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a *atualizar sua capacidade*: círculo da potência homólogo a esse círculo da importância que ligava o aluno ao explicador [...] (RANCIÈRE, 2010, p. 34).

Esta visão considera os saberes e as impressões trazidos pelo grupo, visando também uma postura que não pretende segregar os elementos do grupo, nem imbutir a ideia do erro, por acreditar que, em vivências assim, tudo que é trazido pode ser aproveitado para uma reflexão. As ideias trazidas pelo *Ensino Universal*[1] podem ser transformadas em busca por novas relações de apropriação do próprio mestre com o conhecimento que se têm com aquelas músicas.

A escolha do repertório (ANEXO B) foi possível pela pesquisa na internet, buscando retratar a diversidade cultural disponível por este meio. Segundo Bastião (2009), a facilidade de acesso à informação, propiciada pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, permite que o professor tenha mais recursos para:

> [...] ouvir, selecionar e gravar músicas de diversos estilos via computador e internet. Com isso, o repertório musical para as aulas de música pode ser redimensionado, considerando as necessidades do currículo, dos alunos, do contexto sociocultural e do multiculturalismo, que, nos dias atuais, é uma realidade nas escolas brasileiras (BASTIÃO, 2009, p. 19)

Em meio a esta facilidade, é importante aproveitar a oportunidade em prol da ampliação do repertório. E é fundamental, para se ampliar o conhecimento, entrar em contato com novos padrões e, assim, conhecer o que está sendo produzido de novo no mundo, para além do que já foi produzido e consagrado historicamente como conteúdo importante. Se não temos contato com a música contemporânea, representante da valorização à diversidade, mais difícil será criar o hábito, segundo Bachelard (2010) por ser este a síntese da novidade e da rotina, e, assim, quanto maior o repertório que se tem, mais possível é formar o hábito, para melhorar a compreensão musical. A este respeito, diz Wisnik (2004):

---

[1] Segundo Rancière (2010, p. 38) *Ensino Universal* diz respeito a "[...] aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência".

> [...] a música contemporânea é aquela que se defronta com a admissão de todos os materiais sonoros possíveis: som/ruído e silêncio, pulso e não-pulso (a necessidade histórica dessa admissão generalizada inscreveu nela, como problema permanente e assumido, um grau muito maior de improbabilidade na medição ou na configuração do limiar diferencial entre a ordem e a não-ordem) (WISNIK, 2004, p. 31)

Desta forma, a diversidade musical representada no repertório escolhido funcionaria como um estímulo ao grupo, para que se estabelecessem novas relações espaço e tempo a partir da apreciação musical.

Música 1: Se não se, Arnaldo Antunes

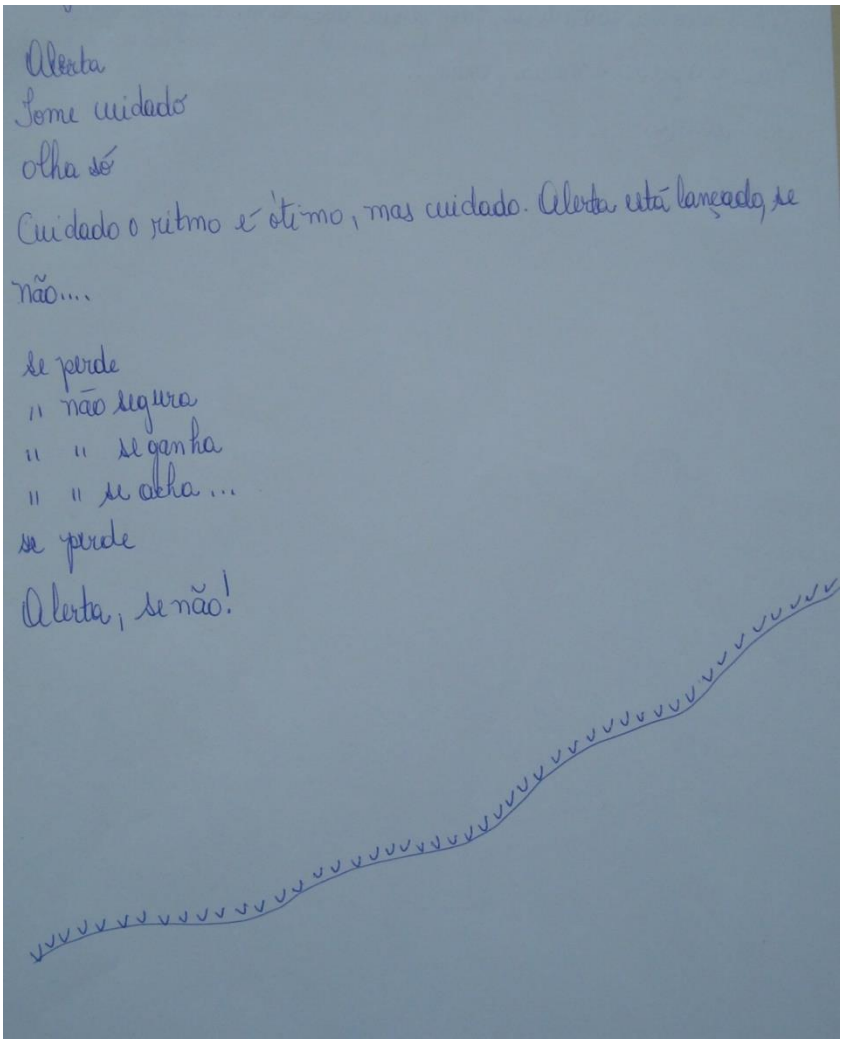
Durante a discussão sobre a música de Arnaldo Antunes, o grupo, unanimemente, apontou para uma relação com cotidiano, com correria do dia-a-dia, por conter elementos que dão ideia de pressa, de velocidade. Apesar de, antes da apreciação, terem sido orientadas a utilizar a folha para registrar coisas que viessem à cabeça, a partir da escuta, somente uma das participantes, Ana Lúcia, se ateve somente à escrita de palavras que vieram à cabeça. As palavras ocupavam pequena parte da folha, dispostas em duas colunas: gingado, desconexo, incômodo, ambiguidade, sensação desconhecida, agradável, repetição, estranhamento. Ana Lúcia comenta sobre a sensação ambígua que a música provocou nela, que, a princípio gostou, mas, com a repetição constante, sentiu certo incômodo. Também falou "[...] tem o ritmo, mas o vocal parece que não está muito dentro do ritmo".

Ariane, além de utilizar palavras e frase, todas alinhadas à esquerda, explorando toda a folha, desenhou também uma figura simples, ilustrando uma montanha pois, segundo ela, a música dava a ideia de algo incessante, um subir correndo, interruptamente, atrás de algo (Figura 1). Ariane explica que a música tem um "ritmo mais pra (sic) levantar a pessoa", como se alguém estivesse em um momento que deveria "[...] arregaçar as mangas e ... bola pra frente. Por isso que coloquei este caminho, porque a vida é sinuosa" (trecho extraído da fala de Ariane, gravação do debate). O estado de alerta constante é mencionado no discurso e na escrita de Ariane, sendo reforçado pelos colegas. A mesma copiou trechos da letra, acrescentando expressões como "Alerta, se não (sic)!" e "Tome cuidado".

Mônica elaborou um esquema (Figura 2), ocupando toda a folha, com expressões e frases dispostas de forma a reforçar os elementos trabalhados na música: colagens, não

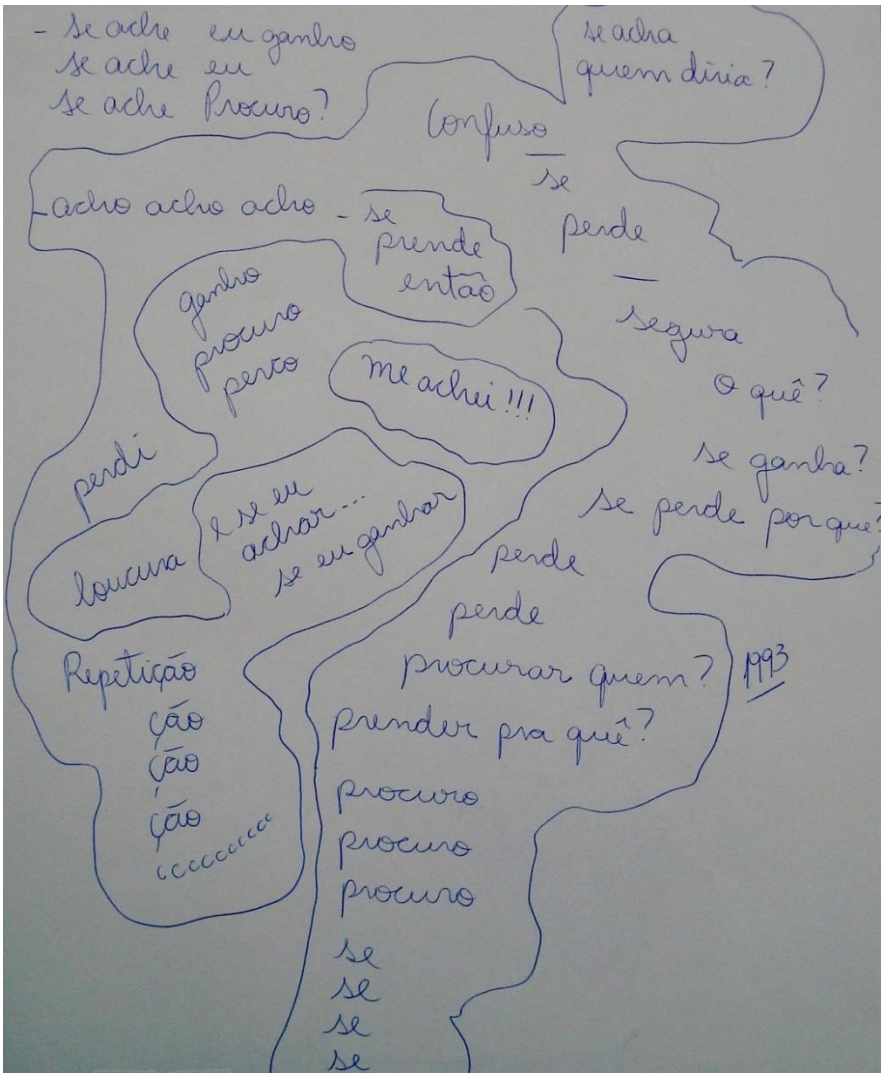
linearidade, repetições. As expressões e as palavras utilizadas são tomadas a partir da letra (“ganho”, “procuro”, “se acha”, “perco”, “se eu ganhar”), ou introduzidas outras relacionadas, como novos elementos (“quem diria?”, “me achei!”, “loucura”, “repetição ção ção ção ccccccccc”, “confuso”, “segura”, “prender pra quê?”). Mônica comenta o caráter questionador da música, e o viés contemporâneo: “Tentei fazer, mais ou menos ... pensar no que é o agora de todo mundo”, apontando que a música “pode servir pra (sic) todo mundo” (trecho extraído da fala de Mônica, gravação do debate).

Figura 1: Ariane, música 1



Fonte: dados da pesquisa

Figura 2: Mônica, música 1



Fonte: dados da pesquisa

Ninguém do grupo conhecia a música, e somente uma integrante reconheceu a voz de Arnaldo Antunes. Este fato abriu a discussão, por parte do grupo, sobre trabalhos de artistas famosos que não são tão conhecidos, por seu caráter mais experimental, ou por simplesmente não se enquadrar tanto em padrões explorados em produções mais comerciais. Também surgiu uma curiosidade a respeito desta produção, que culminou na apresentação do vídeo feito para a música, presente no DVD Nome. Segundo Gardel (2004), as opções estéticas as obras de Arnaldo Antunes, junto à sua criação e à sua divulgação, nos levam a uma "reeducação dos sentidos", pelo que o autor chama de "pedagogia da estranheza", por tentar "[...] diminuir o fosso existente entre experimentação formal e comunicação ligada à indústria cultural" (GARDEL, 2004, p. 223).

O aspecto rítmico, de continuidade e de repetição foi observado por todas, sendo explorada, assim, a relação com o cotidiano de trabalho (em casa ou fora dela) e de estudo, com prazos, horários, várias tarefas para se dar conta. A repetição da música, assim como no dia-a-dia, pode ser sentida de formas contraditórias, de acordo com o momento, podendo ser agradável por manter uma ordem, e, ao mesmo tempo, se tornar cansativa e incômoda. O modo não linear da música e da letra, bem como das representações das participantes, revela traços do pensamento contemporâneo. As obras de Arnaldo Antunes causam no espectador, segundo Gardel (2004):

> [...] um movimento sinestésico que se desborda em multiculturalidade e multidiscursividade [...]. Tudo isso para injetar estranhamento numa ambiência que, para funcionar, exige o já assimilado, o estável, a não-novidade e, também, dialeticamente, para embeber positivamente de cotidiano múltiplo, diálogo, clareza, fluxo vital a complexidade formal, o trabalho com a linguagem. (GARDEL, 2004, p. 224).

Assim, a obra "Se não se", enquanto primeira a ser apresentada no repertório, já sinaliza o caráter da pesquisa, antecipando esta busca pela diversidade e multiplicidade.

Música 2: *Unison*, Björk

Durante a discussão sobre a música de Björk, o grupo apresentou diferentes reações à escuta, embora com um ponto em comum: a ideia de solidão e de introspecção. Foi comentada, antes da apreciação, a possibilidade de cada um explorar a forma de escrever de forma pessoal e livre. Mônica apresentou um desenho, enquanto Ana Lúcia e Ariane escreveram frases e expressões a partir da escuta.

Ana Lúcia, assim como na primeira música, teve sentimentos contraditórios a partir da escuta, embora de forma diferente. Comentou a respeito de uma sensação de conforto, notadamente no início da música, remetendo a lembranças diversas de sua vida. Nas anotações, Ana Lúcia apresenta os termos: solidão; agradável; sensação de conforto; triste; lembranças; desejos; frustrações (e, juntando estas três últimas, aponta uma seta, dizendo: "cansaço de sentir tudo isso"); voz macia; som acolhedor no começo; no final ficou estranho. É interessante apontar para esta diferenciação do início para o fim da música, pela música apresentar dinâmica que vai do intimista, de um cantarolar aparentemente solto de Björk, com outros elementos se inserindo gradativamente, até que a harmonia e o tempo musical se tornem mais "comuns" aos "ouvidos tonais".

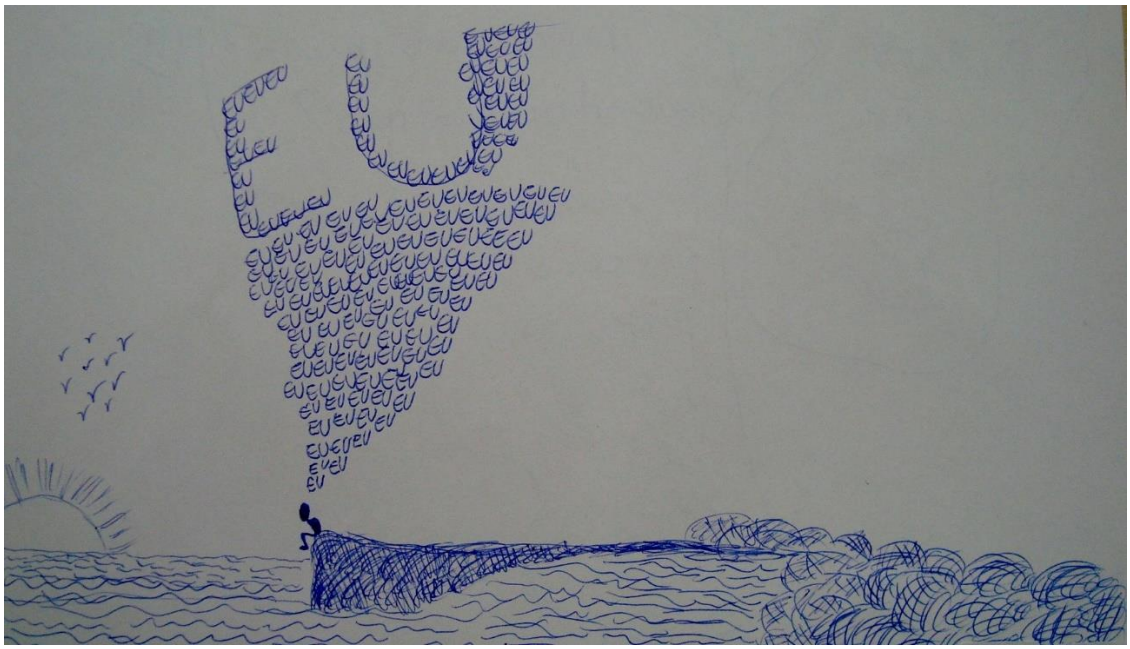
Ariane relacionou a música a momentos em que precisamos fazer “pausas” em nossa vida, representando uma solidão, (não negativa, mas aconchegante), segundo explicação da participante. Assim se apresentam suas anotações: “Momentos de relaxamento”, “Ah! Quanta suavidade, faz pensar, agora sim, chega de correr. Pare e aprecie a música, então... Com licença”. O pequeno relato apresenta este olhar intimista, de momentos de reflexão sobre a própria vida, em que o tempo parece parar. É interessante o fato da participante, de certa forma, conectar esta música à escuta anterior, como se a pessoa estivesse em momento de correria, absorvida pela rotina, e, de repente, propusesse um repouso.

Os depoimentos de Ana Lúcia e de Ariane, assim, revelam a percepção de uma ruptura, que pode ser relacionada com a característica de hibridação presente na obra, na imagem e na atuação da cantora Björk, segundo Araújo (2006). A autora aponta para as possibilidades de transformação na sensibilidade, possíveis pelas “tecnologias do imaginário”, usualmente exploradas pela artista, colocando como uma das formas de sensibilidade um “[...] desejo de transcendência aos limites do real, do racional, do consciente e do possível: o libertar-se da materialidade de um corpo limitado, de um pensar cartesiano” (ARAÚJO, 2006, p. 7). Como se esta transcendência fosse proposta ao início da música, que voltou a um estado real.

Mônica apresentou um desenho (Figura 3), em que representa uma pessoa sozinha, sentada à beira de um abismo, com o mar a cercando. Da pessoa, sai uma forma composta pela repetição da palavra “eu”, ressaltando, durante o debate, a ideia de individualismo que a música traz: “[...] apesar de toda beleza em volta, ela só pensa nela” (trecho extraído da fala de Mônica, gravação do debate). Diferentemente das outras participantes, ela mostra, desde o início, sua rejeição àquela escuta, a qual considera “muito deprimente”.

Ao perguntar para o grupo se alguém conhecia a música ou a cantora, Mônica disse ter reconhecido rápido a voz de Björk, tendo, neste momento, relatado ao grupo experiências de sua vida que a levaram a ter uma postura negativa perante a escuta das músicas da artista, fato que não a faz bem.

Figura 3: Mônica, música 2



Fonte: dados da pesquisa

Outro fato importante que se deu, durante o debate, foi o comentário de Ariane, ao dizer que, quando escutou a música, imaginou um clipe que envolvesse a natureza, raios de sol, "[...] ela (cantora) com vestido sentada no tronco da árvore" (trecho extraído da fala de Ariane, gravação do debate). Desta forma, acabei por mostrar o vídeo ao grupo, que é um desenho de Björk, que a mostra em um lugar deserto e arenoso, sem cor ou vida, e, a partir do momento em que acha uma semente no chão, é "transportada" a outro lugar, com mais vida, em meio à natureza e suas cores. Em determinado momento, surge um vestido feito de lagartas, que se transformam em borboletas, levando a cantora a voar até um tronco de uma árvore bem alta, de onde a mesma as vê partir, voando. O vídeo reforça o lado intimista da música, com presença de uma só pessoa, sendo levada de uma situação adversa até um lugar mágico, tranquilo, sereno, por meio do sonho que foi semeado.

Música 3: De palavra em palavra, Caetano Veloso

Quanto à música "De palavra em palavra", de Caetano Veloso, notou-se uma diversidade de respostas, por meio das representações nas folhas das participantes, que se complementam. Ana Lúcia expõe seu estranhamento e desconforto perante à música, composta pela superposição da voz do cantor, com exploração da sonoridade das palavras, brincando com seus significados. A música tem influência direta do movimento

da Poesia Concreta, o que Ariane percebe bem, apontando que, apesar de não perceber a voz do cantor, diz em seu depoimento que: “[...] o Caetano brinca muito com o tom de voz. Ele faz tom de homem, de mulher, ele brinca com este timbre que ele tem”, chamando atenção também para o trava-língua utilizado: “Amaralinaanilinaanilinaanilarama”.

A música inicia calma, em meio às palavras “som” e “mar”: “Monótono no começo”, diz Ana Lúcia a respeito, nas anotações. É interessante apontar que, nesta música, a participante já observa mais elementos da construção musical, escrevendo as palavras “ruído” e “atonal”. Outro ponto importante neste sentido é a associação à música vocal manipulada por recursos eletrônicos, apontada por Ariane, quando escreve “acústico” e, logo abaixo, “composição eletrônica”.

Já Mônica, aponta para o clímax da música, com o desenho de uma boca gritando “silêncio” no centro da página, porém, preenchendo todo o resto da folha com linhas e com a palavra “som” repetida (Figura 4). No fim, apresenta o termo “DESCONTROLE TOTAL”. Durante seu depoimento, acrescenta que ficou “[...] procurando instrumentos musicais. Cadê? Só tem voz! Cadê? Que agonia!” (trecho extraído da fala de Mônica, gravação do debate).

Figura 4: Mônica, música 3

Fonte: dados da pesquisa

Novamente, apesar de Caetano Veloso ser muito conhecido pelo público, o que foi confirmado também no grupo, nenhuma das integrantes reconheceu a voz do artista. Em todos os depoimentos dados, notou-se o estranhamento e o incômodo no clímax da música, que se dá quando Caetano, em momento de maior superposição de vozes e de densidade, grita "Silêncio". O grupo também, ao discutir suas impressões, lembrou do ambiente de sala de aula, onde este paradoxo costuma estar presente, quando os professores perdem o controle perante uma turma agitada. A este respeito, Dietrich aponta: "Por si só, o 'grito de silêncio' já contém uma oposição paradoxal básica: é o extremo da intensidade sonora clamando pela anulação desta mesma intensidade" (DIETRICH, 2003, p. 115).

Mônica pergunta sobre o ano de composição da música, apontando sobre seu caráter contemporâneo, assim como de todas as músicas utilizadas até agora:

> Todas estas músicas, elas têm um apelo bem contemporâneo. Ela vai te levar para um lugar que é nosso. Seja a cidade, seja na confusão de perder as coisas, seja na depressão, seja em um ambiente estressante. Todas elas remetem à alguma situação tua. É impossível você não olhar para tua realidade quando escuta alguma coisa. É angustiante também, tipo 'não! eu vim aqui para ouvir outra coisa'. (trecho extraído da fala de Mônica, gravação do debate).

Desta maneira, pode-se perceber, na fala de Mônica, esta percepção a respeito do repertório que foi elaborado, com esta intenção de buscar distintas realidades na contemporaneidade.

Música 4: *The dance of eternity*, Dream Theater

The Dance of Eternity, da banda *Dream Theater*, importante banda de rock *heavy metal* progressivo, provocou diferentes sensações no grupo. Entre as características do rock progressivo apresentadas pela banda, McCandless (2009) aponta para a complexidade rítmica e métrica, bem como variedade de timbres utilizados, nem sempre com instrumentação típica associada ao rock, o que pode ser observado na valorização do uso de instrumentos de teclado, especialmente sintetizadores, e no uso de diferentes instrumentos do mesmo tipo. Outro ponto importante é o uso de formas extensas, que resultam em músicas longas, bem como na elaboração de álbuns conceituais, na valorização do virtuosismo e no uso da intertextualidade, entre outros. Em relação às características do *heavy metal* presentes na banda, estão a ideia de "*shredding*", relacionada à maneira de tocar, geralmente guitarra, velozmente e com muita técnica.

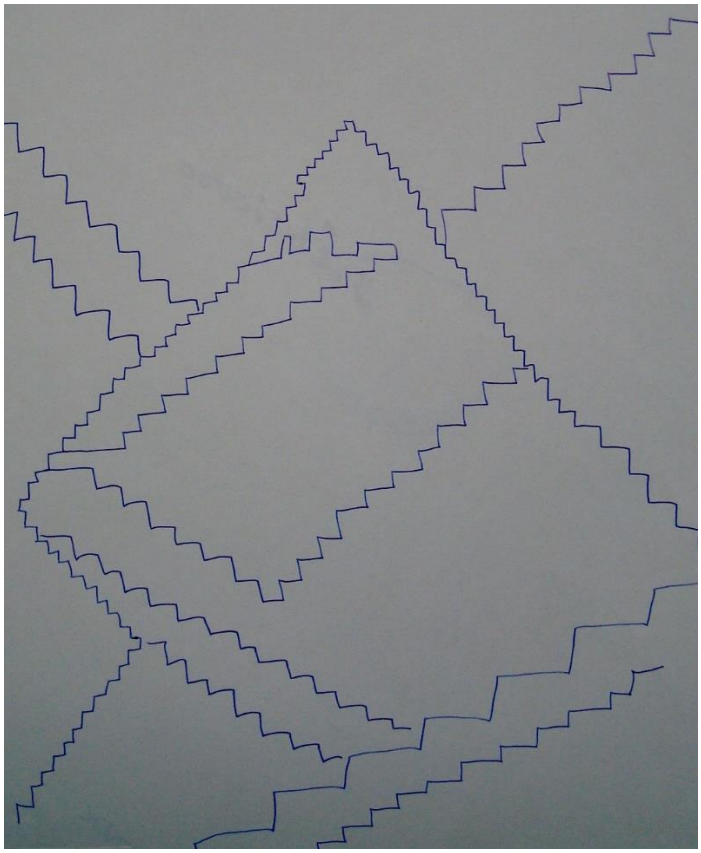
McCandless (2009) menciona que este uso, na banda, também pode ser feito pelo baixo, como ocorre em *The dance of eternity*.

Alguns destes elementos aparecem no depoimento de Ana Lúcia que apontou, em suas anotações e comentários no debate, para a ideia de movimento que a música traz, bem como de força e de agressividade. Também comentou que a escuta foi se tornando cansativa, por ela não gostar muito de rock, e que remeteu à ideia de roqueiros quebrando a guitarra.

Ariane gostou da música, tendo relatado, em anotações, sobre ela: "Estilo auto (sic) astral, remete vivacidade (sic), auge de sentimentos alegres" (trecho extraído das anotações de Ariane sobre a música). A música também remeteu a uma situação de show, com muitas pessoas participando e vibrando.

Mônica fala que a música dá disposição, que leva à uma pressa, dando vontade de correr, o que remeteu à escada desenhada (Figura 5), explicando: "[...] tipo subindo a escada, uma coisa de ação [...]", e sobre a disposição da escada: "[...] parece que a música dá estas impressões que a música continua pra sempre" (trecho extraído da fala de Mônica, gravação do debate).

Figura 5: Mônica, música 4



Fonte: dados da pesquisa

Além da velocidade, parâmetro musical valorizado pela banda, a escada desenhada por Mônica pode ser relacionada ao uso da forma estendida, que provoca desdobramentos, e a sensação de continuação.

Música 5: Paixão e fé, Tavinho Moura e Fernando Brant

Pela análise dos desenhos, foi possível perceber que a música de Tavinho Moura e Fernando Brant, interpretada por Milton Nascimento, provocou em todas a associação com a religiosidade. Ariane apontou que o início da música a envolveu muito, dando vontade de dançar, até quando entrou a voz do cantor, e percebeu que era de Milton Nascimento, "[...] só que dá impressão que foi feita uma composição em cima. Está fora do ritmo" (trecho extraído da fala de Ariane, gravação do debate). Esta observação provavelmente é função do uso da métrica irregular utilizada em seu início, artifício este muito utilizado pelo Clube da Esquina:

> Toda a base da música brasileira foi construída dentro de padrões rítmicos binários, ternários e quaternários. Milton desenvolve músicas em compassos quinários (em cinco tempos), além de trabalhar com compassos híbridos (pulsações diferentes numa mesma música). E também a execução de um samba, originalmente binário, em ritmo ternário (MUSEU..., 2014, s.p.).

"Paixão e fé" é uma música que utiliza esta quebra da regularidade, que também pode ser analisada pela forma com que a melodia é cantada, outra característica referente à produção do Clube da Esquina: "As letras do repertório do Clube da Esquina não costumam ter estruturas métricas fixas nem rimas, o que só ocorre eventualmente" (MOUTINHO, 2009, p. 150). No momento em que percebeu esta "quebra", Ariane associou a música a um momento de oração, de contemplação, o que causou certo estranhamento, porque o "dançar não seria adequado", segundo depoimento da participante.

Milena relatou que sua atenção se prendeu no momento em que o coral entra, e formou esta imagem, o que pode ser relacionado à sua imersão neste tipo de prática, em sua igreja. Mônica lembrou de festivais da década de 60, 70, e ela disse que os festivais que teve chance de acompanhar pela televisão marcaram sua adolescência. É interessante que ela apontou que a letra não chamou sua atenção, tendo focado nesta sensação que a levou para a experiência relatada. Por mais que a canção não tenha feito parte enquanto

concorrente ao prêmio de música acompanhado pelo Brasil na televisão da época (anos 60 e 70), de certa forma, ela é contemporânea a estes festivais, tendo sido campeã em um festival, porém, na forma de trilha sonora de um vídeo, no Salão Global de Inverno (MG) (MUSEU..., 2014).

Em seus desenhos, Ariane, Mônica e Milena retratam este ambiente religioso e contemplativo, respectivamente, nas Figuras 6, 7 e 8. Apesar de ter relatado não prestar atenção à letra, de alguma forma, Mônica também apreendeu esta atmosfera, por trazer o barco velejando, conforme a letra expõe, além do sino, de uma mulher contemplando todo o acontecimento, e de vários pontos coloridos, que poderiam simbolizar a procissão.

Figura 6: Ariane, música 5

Fonte: dados da pesquisa

Figura 7: Mônica, música 5

Fonte: dados da pesquisa

Figura 8: Milena, música 5

Fonte: dados da pesquisa

Assim, pode-se dizer que as participantes perceberam esta parte da cultura mineira da região de Diamantina, Ouro Preto e outras pequenas cidades próximas à capital, que apresentam forte tradição na religião católica: "A música relata uma procissão típica do interior mineiro, em que o povo cobre de *areia e flores as pedras no chão"* (OLIVEIRA, 2006, p. 122). A palavra areia pode ter remetido à ideia de litoral, apresentada nos desenhos, até pela distância cultural do grupo com relação ao interior mineiro, retratado na música, em especial, na sua letra:

> A procissão acontece em Diamantina, e a expressão *ruas capistranas* (isto é, ruas cuja pavimentação de lajes no centro formam um tipo de calçada) nos dá essa indicação, assim como um dos autores – Fernando Brant -, que tem ligação primária com essa cidade (OLIVEIRA, 2006, p. 122)

Todas as participantes relatam sobre o fato de a música remeter a esta tranquilidade do interior, Mônica diz que "[...] sai um pouco da semana passada, que era mais... tipo urbano, pensando assim [...]" (trecho extraído da fala de Mônica, gravação de debate), e também a imagem de humildade, de simplicidade, de leveza, de coisa boa, fugindo do ambiente de estresse da rotina, retratado no último encontro.

Música 6: *Basketball,* Stomp

Sob orientação de que buscassem uma movimentação a partir da escuta da música *Bastketbaal*, do grupo *Stomp*, é curioso observar, através da análise das gravações, que as participantes Milena e Ariane, estudantes do curso de Arte-Educação, buscaram imitar o que estava sendo feito, ritmicamente, por meio do uso de percussão corporal. Já Mônica, que se sente mais à vontade com a dança contemporânea e com o teatro, por sua formação, buscou uma movimentação *a partir* dos sons escutados, não tentando reproduzi-los.

Durante o debate, Ariane e Milena comentaram que logo associaram a música ao trabalho do *Stomp* e do Barbatuques, que envolvem música corporal e também, no caso do primeiro, a utilização de objetos diversos como instrumentos. Enquanto professora de música do curso de Arte-Educação, gostaria de ressaltar que, por não haver um teste de habilidade específica na ocasião de seleção para entrada no curso, a maioria dos estudantes ingressa a graduação sem noções básicas de teoria musical, e sem tocar instrumentos. Levando isto em consideração e também o fato do curso não ter foco no desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, no caso, voltadas para a

performance musical, creio que Milena e Ariane, ao entrar em contato com a música *Basketball*, associaram diretamente a práticas vivenciadas e ao conhecimento de repertório que adquiriram durante o curso, que prioriza experiências de performance baseadas no uso do próprio corpo e de materiais de fácil acesso, pensando na realidade escolar em que irão atuar.

Música 7: *Barn dance*, Luciano Berio

Nesta música, as participantes tiveram a oportunidade de escutar, conversar sobre suas impressões, e elaborar alguma movimentação a partir destas escutas. A atividade, realizada no Espaço Cênico do Laboratório de Arte-Educação, iniciou com as participantes fora da sala, com a luz apagada. Ao início da música, elas acendiam a luz, entrando sorrateiramente no espaço de uma a uma, em fila, e de forma descontraída e brincalhona. A primeira da fila parecia dar os comandos, enquanto as outras a seguiam, de forma um pouco atrapalhada, sorrindo e brincando, e imitando músicos tocando. Em determinado momento, fizeram uma cena em que a comandante parecia tramar algo, olhando em direção à câmera digital, filmada pela pesquisadora, e vieram em minha direção, circulando à minha volta até pegarem minha câmera e prosseguirem com a filmagem, enquanto eu também me movimentava, em interação com o grupo.

A brincadeira parece retratar bem o clima leve e divertido da música, parte da obra de Luciano Berio *Opus number zoo*. A letra de Barn Dance conta a respeito da dança da galinha com a raposa, uma dança divertida para a galinha, enquanto a raposa se preparava para caçar. Sobre a ingenuidade da galinha: "Ela nunca reparou que as luzes se apagavam" (GALLIARD..., 2002). Assim, pode-se dizer que, de certa forma, reproduziram o que era contado na história, o grupo representando a raposa, "tramando" contra a galinha/pesquisadora.

Assim sendo, percebe-se o humor presente não só na condução das vozes, mas também no texto que os instrumentistas narram. Assim, a interpretação do grupo reforça o caráter teatral da performance musical, presente em geral nas obras de Berio, inclusive em *Barn Dance.*

Após a apreciação, procedemos com a discussão, para que falássemos sobre a música e sobre a forma que pensaram em expressá-la pela movimentação, em função do que cada uma percebeu na escuta individual. Assim, o grupo disse que partiu, a princípio, do comentário de Mônica, que associou a música com alguma trilha sonora de desenhos

animados. Milena acrescentou, em sua fala, que a ideia era "[...] entrar cantando, meio dublando, e a gente com os instrumentos" (trecho extraído da fala de Milena, a partir de gravação) e, assim, já irem todas brincando, em uma encenação que envolveria Mônica como representante da narradora.

Mônica deu a ideia de juntar a pesquisadora ao grupo. Este fato mudou de forma significativa a dinâmica dos encontros, a partir do momento que ficou subentendida a necessidade de que todos deveriam participar das atividades, e que a pesquisadora também deveria ter atuação junto ao grupo.

Música 8: Saudades do meu sertão, Cara Veia e Carlos Cavalcante

A partir da toada de Cara Veia e Carlos Cavalcante, as participantes puderam perceber a atmosfera do sertão vivenciada por meio da música, que traz, no seu decorrer, aspectos desta cultura, tanto na letra como na música. Ariane relatou a percepção de uma desilusão e de um sofrimento, retratados na letra, mas que se fazem presentes também na forma de cantar.

Ana Lúcia, apesar de também ter associado a música ao sertão nordestino, relata que a letra não chamou sua atenção, mas que o ambiente simples e humilde do campo veio à tona, em virtude de sua vivência na infância, no interior do Paraná. Percebe-se, assim, para além do sotaque nordestino dado pelo gênero da música, pelas palavras e pelo sotaque ao cantar, e pela letra, que ela também recria algo maior, relacionado às dificuldades e às alegrias vivenciadas pelos homens do campo. A música, embora seja uma toada característica do sertão nordestino, é um exemplo de cantos de trabalho, parte do cotidiano de muitos trabalhadores em todo o país.

Música 9: *The snow angel,* Mike Patton

A movimentação do grupo durante a música teve aspectos em comum, embora nem sempre tenha havido interação. Ariane permaneceu em um lugar mais isolado do restante do grupo, ao se imaginar tocando um teclado, instrumento que chamou sua atenção na música. As outras quatro buscaram movimentos lentos, porém, bem marcados juntamente à marcação do grave na música, tocado de maneira pesada. Todas permaneceram concentradas e sérias, realizando movimentos que, por vezes, se pareciam.

Por meio do debate, pudemos verificar melhor as impressões individuais. Ana Lúcia achou a música misteriosa, e chamou sua atenção o "peso" dos baixos. Ariane ficou focada na sonoridade dos acordes arpejados, em região mais aguda. A música remeteu à Luíza a ideia de pêndulo, com a repetição e a monotonia, que, de certa forma, pode representar um peso, uma angústia de espera por algo que está por vir. Mônica viu uma imagem de estar presa, em um lugar diferente e distante, com pessoas tentando se movimentar, se libertar: "[...]parece algum aperto estranho", dizendo que "[...] traz um novo ambiente, uma sensação de outro lugar, de um outro espaço".

Música 10: Mr Suso #2, Philip Glass

Após o grupo se reunir para decidir o que iria fazer a partir da escuta da música de Glass, trocando suas impressões iniciais, foi apresentada uma cena. A ideia era baseada nas participantes vindo de diferentes direções, a uma parte central, como se estivesse algo no meio que todas pudessem pegar, e manusear em conjunto. Os movimentos, quase sempre suaves e leves, seriam no sentido de levantar, de sacudir, de fazer movimento com os braços, para que o objeto também se movesse, a partir da tarefa coletiva delas. Ao fim, quando a nota pedal vai crescendo e o resto desaparecendo, elas foram se aproximando e se abaixando até o final, somente com Ariane em pé, concentrada, com expressão de tranquilidade e de paz.

Ao explicarem sua decisão, disseram que concordaram rápido sobre o que ia ser feito, coisas a partir de movimentos leves utilizando um tecido, movimentos leves e movimentados, mas não tristes nem lentos.

A suavidade chamou a atenção de todas, como se estivessem sendo transportadas para um lugar bom e positivo, a partir do início da música, e a música fosse unir todas para um clima positivo e coletivo. Luíza comentou que lembrou de músicas japonesas, e Mônica completa dizendo que o som que prolonga (nota pedal) lembra coisas que já escutou de música oriental. Ariane imaginou um músico indiano, o que, na verdade, foi inspiração para Philip Glass nesta ambientação. A música indiana, com caráter predominante modal, pode apresentar uma estruturação parecida, com base em melodias bem curtas sendo repetidas, tendo como base em uma nota grave sustentando.

Música 11: *Start wearing purple, Gogol Bordello*

Com a orientação para que se movimentassem com a música da banda Gogol Bordello, na primeira escuta, a dança veio de forma quase simultânea ao início da música. Os movimentos que apareceram, muitas vezes com participantes interagindo, mostram uma descontração e uma diversão, com movimentos quase caricatos. Novamente, a única a não interagir de forma a fazer movimentos parecidos foi Ariane, que buscou a ideia de um show, com um cantor a animar um público.

A respeito da música, todas disseram que é imediata a resposta corporal, e que, apesar de não ser algo conhecido, já remete mais às músicas que costumam escutar. É interessante notar que o grupo falou da repetição exaustiva da música, parecendo que era muito longa. Porém, a música apresenta uma duração de 3 minutos e 44 segundos, além de ser uma canção, com refrão que se repete, conforme o padrão de canções que geralmente estamos mais acostumados. O que a diferencia mais são os timbres, a forma de cantar e os ritmos utilizados, com influência cigana.

Música 12: *Puriya Dhanashree,* Pandit Pran Nath

Sendo orientado a propor algo durante a primeira audição da música entoada na voz de Pandit Pran Nath, o grupo buscou a interação entre corpos durante a música, por meio de movimentação suave e lenta, explorando todos os planos.

Ariane não gostou da música, e aponta que ela remete fortemente a uma religiosidade diferente da sua, como se fosse uma “lamentação muito longa”. Ela pensou em um momento de meditação, com Buda sentado, em uma imagem. Assim, percebe-se a associação, mesmo que não com o hinduísmo, mas com algo oriental, provavelmente pelo caráter circular da música modal. Ana Lúcia também mostrou-se frustrada, pela música ter um caráter monótono e repetitivo.

Mônica disse: “Parece música ritualística. Parece algo secreto, sagrado” (trecho extraído da fala de Mônica, gravação do debate). Luíza completa: “Parece que estão defendendo, protegendo alguma coisa”. Mônica acrescenta: “A gente cria um cenário, não sei [...] espiritualizado”. Luíza diz não ter associado o som a alguma imagem, ou querer diferenciar instrumentos, e que as sensações são mais predominantes na sua escuta.

Desta forma, percebe-se, por meio da análise dos depoimentos, alguns pontos que podem ser relacionados à música clássica indiana, em especial este exemplo, enquanto

característico da região norte da Índia (WOLFF, 2008). Entres estes, a associação com ritual e com a espiritualidade/religiosidade, o "sotaque" oriental, e, embora tenha despertado diferentes sensações nas ouvintes, o fato de Luíza ter conseguido focar apenas nas sensações é algo importante no uso de determinado raga para uma música. Wisnik (2004) aponta para a relação entre onda sonora e escalas corporais, explicando que o complexo corpo/mente é fundamental para recepção das frequências sonoras: "Toda a nossa relação com os universos sonoros e a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos, com os quais jogamos ao ler o tempo e o som" (WISNIK, 2004, p. 19). O autor ainda explica com base em questões culturais esta percepção, exemplificando com os indianos, que frequentemente utilizam destas medidas relacionadas ao nível somático, como o batimento do coração ou o piscar dos olhos, o que revela a valorização desta perspectiva menos racionalista dos conceitos musicais, afirmando:

> Os sons são emissões pulsantes, que são por sua vez interpretadas segundo os pulsos corporais, somáticos e psíquicos. As músicas se fazem nesse ligamento em que diferentes frequências se combinam e se interpretam porque se interpenetram. (WISNIK, 2004, p. 20).

Entretanto, enquanto Mônica diz parecer algo bom, transmitir uma paz, Luíza tem uma sensação de algo preocupante, pesado. Milena associou a música a um templo, a um ritual. Mônica diz que, mesmo com impressões primeiras diferentes na escuta, acaba se "contaminando" pelo que as outras estão fazendo, principalmente quando envolve movimentação. Pode-se dizer que o fator da interação aqui é especialmente importante, fazendo-as, a partir de suas percepções individuais, pensarem no coletivo, deslocando-se por meio desta escuta modal. A respeito da estruturação modal indiana, inspiração para Glass nesta composição, pode-se dizer que:

> Nos rituais que constituem as práticas da música modal invoca-se o universo para que seja cosmos e não-caos. Mas, de todo modo, os sons afinados pela cultura, que fazem a música, estarão sempre dialogando com o ruído, a instabilidade, a dissonância [...] Desiguais e pulsantes, os sons nos remetem no seu vai-e-vem ao tempo sucessivo e linear mas também a um outro tempo ausente, virtual, espiral, circular ou informe, e em todo caso não cronológico, que sugere um contraponto entre o tempo da consciência e o não-tempo do inconsciente (WISNIK, 2004, p. 28)

Desta forma, pode-se dizer que, mesmo a partir de sensações diferentes, foi possível entrar em sintonia pela vivência deste "não-tempo" do inconsciente, relacionado ao "tempo psicológico", baseado na não metricidade deste sistema (KOELLREUTTER,

1990; STRAVINSKY, 1996). A repetição, a longa duração, e o uso do tempo podem ser uma experiência que permite uma sensação de paz ou de aflição, porém, em um mesmo grupo, pode-se dizer que estas diferentes sensações são aproveitadas de forma a contribuir para a construção de algo coletivo. Wisnik (2004) afirma que a música modal seria como uma respiração do universo, produzindo "[...] um tempo coletivo, social, que é um tempo virtual, uma espécie de suspensão do tempo, retornando sobre si mesmo" (WISNIK, 2004, p. 40).

Música 13: *Captain Jack has the last word,* Terry Riley

Sobre a música do compositor Terry Riley, Mônica diz que ela remete mais ao movimento, e Milena diz ter vontade de saltar, em determinados momentos. Desta forma, as participantes propuseram uma movimentação com suas mãos no chão, próximas umas às outras. Os movimentos predominantes foram ora precisos e curtos, marcando as partes acentuadas da música, ora prolongados e fluidos, dando a ideia de movimentação constante.

Luíza comenta sobre este aspecto agitado, embora os pontos mais marcados proporcionem uma quebra a este movimento. Ariane já sente uma ideia de ação, uma cena em que uma mulher corre, em busca de liberdade, com seu vestido solto ao ar. Mônica vê de forma semelhante, por imaginar uma perseguição, algo que não cessa, em um lugar fechado que alguém procura a saída.

Ana Lúcia complementou a ideia, dizendo que "Despertou sentimentos de dinamismo, força, senti vontade de me movimentar" (trechos extraídos das anotações de Ana Lúcia).

Música 14: *Study for playerpiano n. 15,* Conlon Nancarrow

A música de Nancarrow despertou, em Milena, Mônica e Luíza, a ideia de pressa, de confusão, de muitas pessoas. A partir dela, fizeram uma cena em que garçons apressados, com suas bandejas, circulam, tendo que desviar de obstáculos. Para retratar isto, fizeram a atividade em uma área bem pequena da sala.

Ana Lúcia sentiu incômodo nesta escuta, dizendo que a música traz confusão e desordem. Isto pode ser explicado pela impossibilidade temporal e rítmica que Nancarrow propõe em seu estudo, sendo a velocidade e a simultaneidade das notas algo complexo.

Música 15: *Old New,* de Mauricio Kagel

A melodia única do estudo para trompete de Kagel foi percebida de forma incômoda para Milena, Luíza e Mônica, e por Ana Lúcia como algo que desperta calma, apesar de monótona, enquanto Ariane gosta, dizendo parecer: "[...] apenas um homem tocando aquilo que lhe é prazeroso!" (trecho retirado das anotações feitas por Ariane). Este aspecto de ser algo mais solto pode ter relação tanto com o fato de ser um solo em instrumento que, de forma mais geral, é utilizado com acompanhamento, e também de se tratar de música que foge à metricidade regular.

Milena acha a música confusa, que vai se tornando triste. Mônica diz que é angustiante, não sabe se é calma, se é triste, ao que Milena complementando: "[...] é como se você não soubesse para onde olhar". Luíza também concorda: "Parece que vai acontecer alguma coisa, rapidamente. Mas... a música inteira, parece que não acontece nada". Desta forma, os depoimentos se traduzem bem na forma que o grupo definiu para expressar suas ideias: todas ficaram sentadas, mudando apenas as expressões faciais, mostrando estas várias nuances, de não saber o que ao certo querem, ou sentem.

Música 16: *Turen der Wahrnehumng,* Hildegard Westerkamp

A respeito da música da compositora e pesquisadora do Projeto Paisagem Sonora Mundial, Milena associou a uma missa, a algo religioso, e também a um coral. Optou por trazer imagens com símbolos da Igreja Católica e de um coral.

Mônica desenhou, imaginando uma igreja pequena, além de vir uma ideia de movimento lento. Seu desenho (Figura 9) apresenta também alguém fazendo um esforço, por causa de sons de engrenagem que ela percebeu na música.

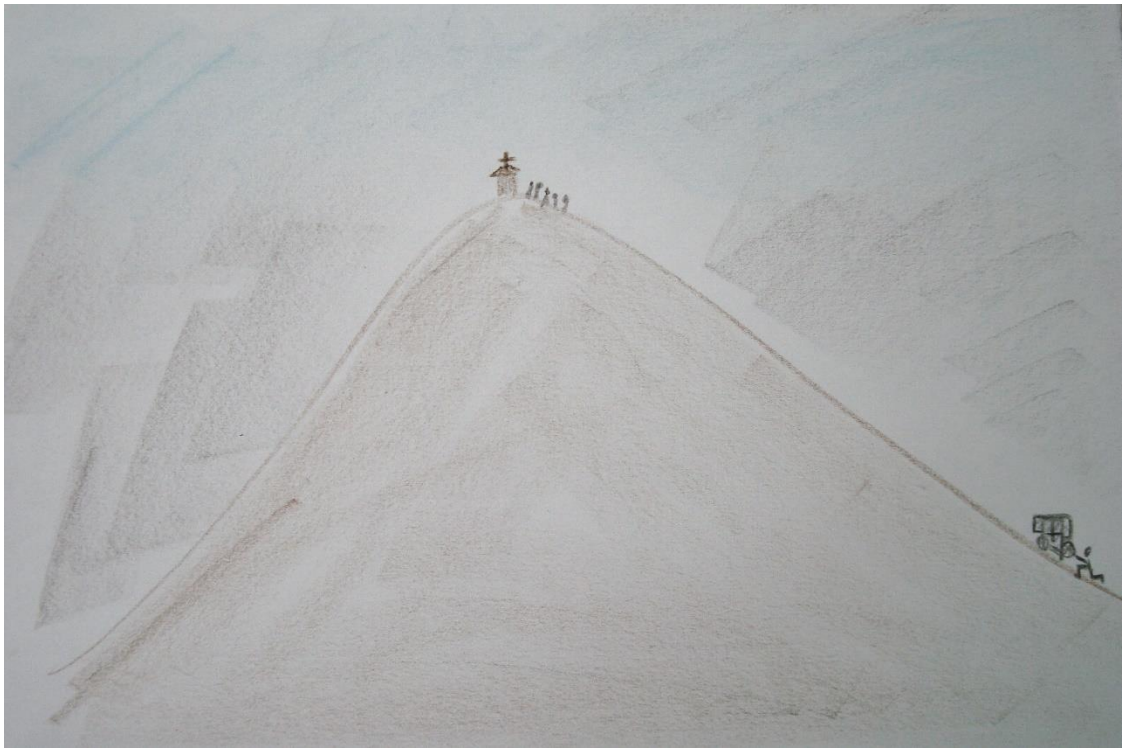
Ana Lúcia pensou em portas se abrindo, embora não tenha remetido à religiosidade, à Igreja, mas sim uma sensação de mistério. Talvez pelo fato de não ser católica, e os sinos não serem um símbolo de religião para ela. Ana Lúcia diz que aos poucos a escuta foi se tornando aflitiva, pela longa duração.

Ariane comenta das interrupções da música, parece que se deixa algo a desejar, por interromper o que estava se iniciando. Também comentou: "Parece que você caminha juntamente à música, ao perceber os sons dos locais" (trecho extraído da fala de Ariane).

Seu desenho (Figura 10) também apresenta os sons que escutou: ruas, pessoa caminhando, carro, igreja, coral.

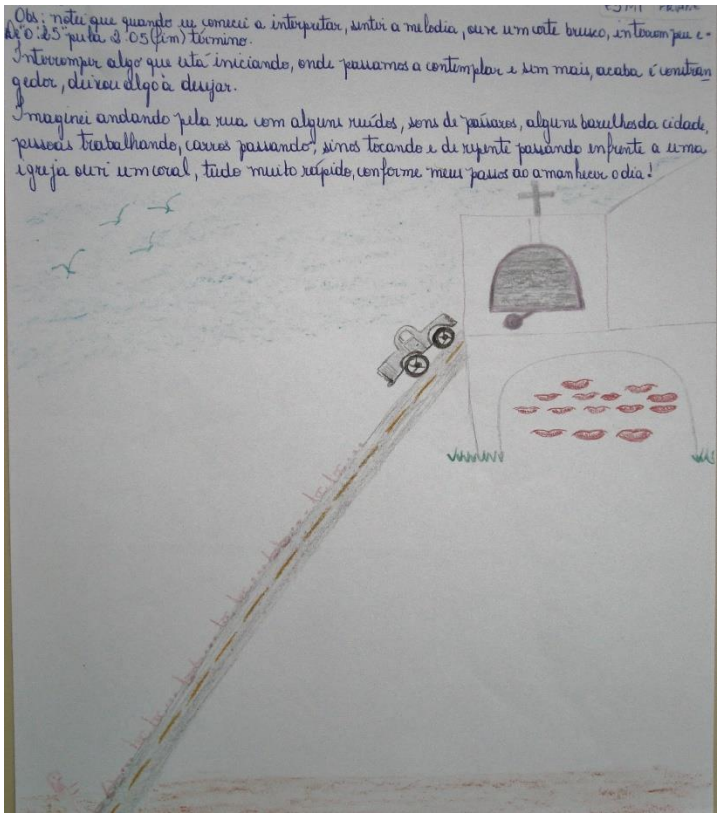
Luíza diz que a música a transportou para uma igreja, mas não de agora, de outras épocas, chegando a representar algo de “macabra”. Assim, elaborou um vídeo (Anexo C), em que está vestida parecida com uma freira, segurando vários terços emaranhados (Figura 11). Ao longo do vídeo, ela vai apressadamente tentando desenrolar os mesmos: “[...] esta música dá sensação de querer desatar alguma coisa, sabe? Parece que... não sei... a gente quer desenrolar ela, mas ela continua assim, meio macabra até o fim”. Ainda diz que parece que quer desatar algo, em busca de uma liberdade, “parece que tá presa em alguma coisa” (trecho extraído da fala de Luíza, gravação do debate).

Figura 9: Mônica, música 16



Fonte: dados da pesquisa

Figura 10: Ariane, música 16



Fonte: dados da pesquisa

Figura 11: Luíza, música 16

Fonte: dados da pesquisa

Percebe-se, pelos depoimentos, a associação direta com imagens provocada pela música, característica de composições em paisagem sonora, que buscam a referencialidade, ao reforçar determinados sons enquanto marcas da paisagem que retratam (TOFFOLO, 2004).

Ponto importante é que nenhuma das integrantes relatou estranhamento à escuta, não apresentando um questionamento sobre ser ou não música. Ao comentar isto no debate, Ariane diz que, para ela, não é música. Porém, o fato disto não ter sido mencionado antes é significativo, por mostrar que estavam abertas à postura de escuta, independente de se pensar em classificar algo como bom ou ruim, ser música ou não.

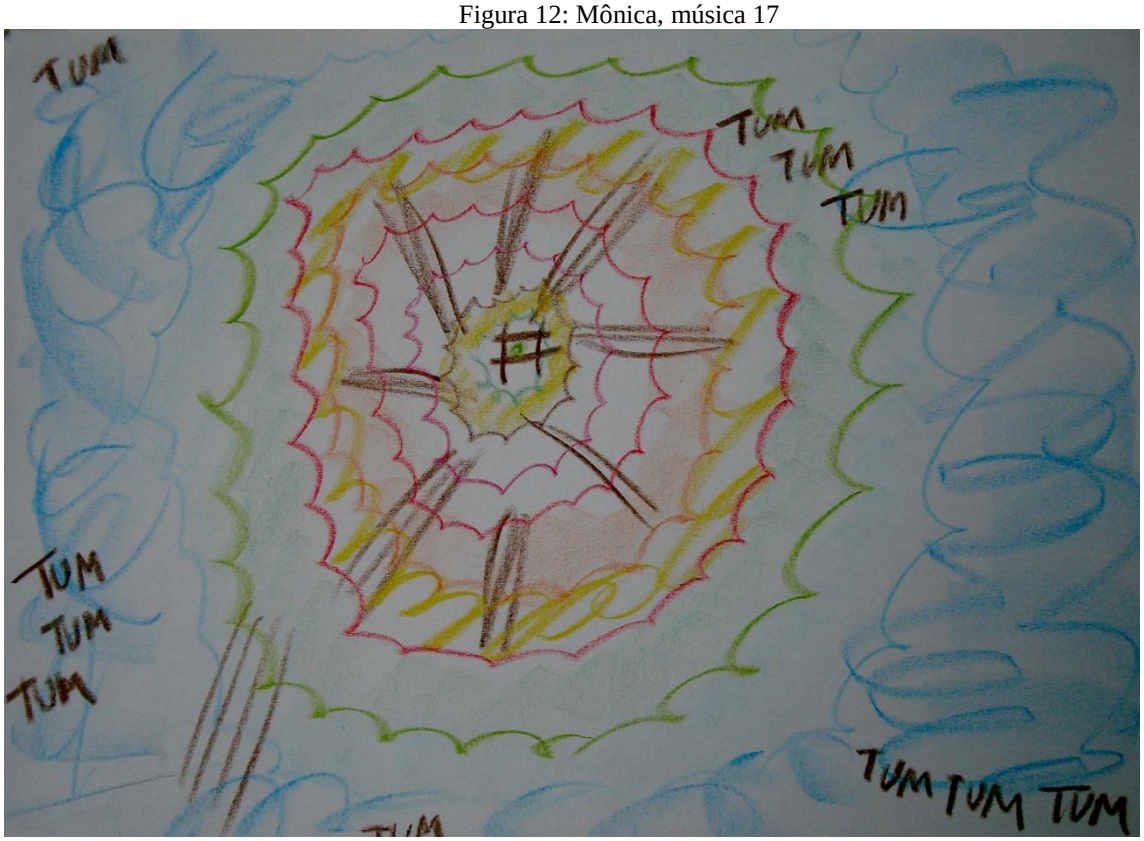
Música 17: *The point,* Erik Truffaz

Sobre o jazz contemporâneo de Erik Truffaz, Ana Lúcia diz perceber, ao mesmo tempo, força e sensualidade, também com um certo clima de mistério. Ana Lúcia, Mônica, Ariane e Ana Lúcia disseram ter vontade de dançar, sendo que Mônica, embora tenha desenhado (Figura 12), teve dificuldade em fazer isso, por, segundo ela, ser algo que leva mais à abstração. Seu desenho mostra esta abstração, com utilização mais de cores e de formas variadas, saindo uma da outra. Ela também diz ter associado a experiências pessoais, ligadas a situações da sua formação, em que teve que usar o jazz, e afirmou que acha a música motivadora. Milena também pensou mais em formas abstratas como um meio de representar a música.

Luíza colaborou com a interpretação, dizendo que teve vontade de usar cores, ao escutar a música. Assim, elaborou um vídeo dela desenhando formas diversas (Anexo C), com cores diferentes, principalmente a partir de linhas sinuosas (Figura 13).

Ariane elaborou um desenho (Figura 14), em que retrata esta ambiência do jazz, sendo algo que remete ao movimento, à fluidez. Ela desenhou também uma partitura sinuosa e sem compasso, para dar ideia desta liberdade e do movimento que remete.

Figura 12: Mônica, música 17

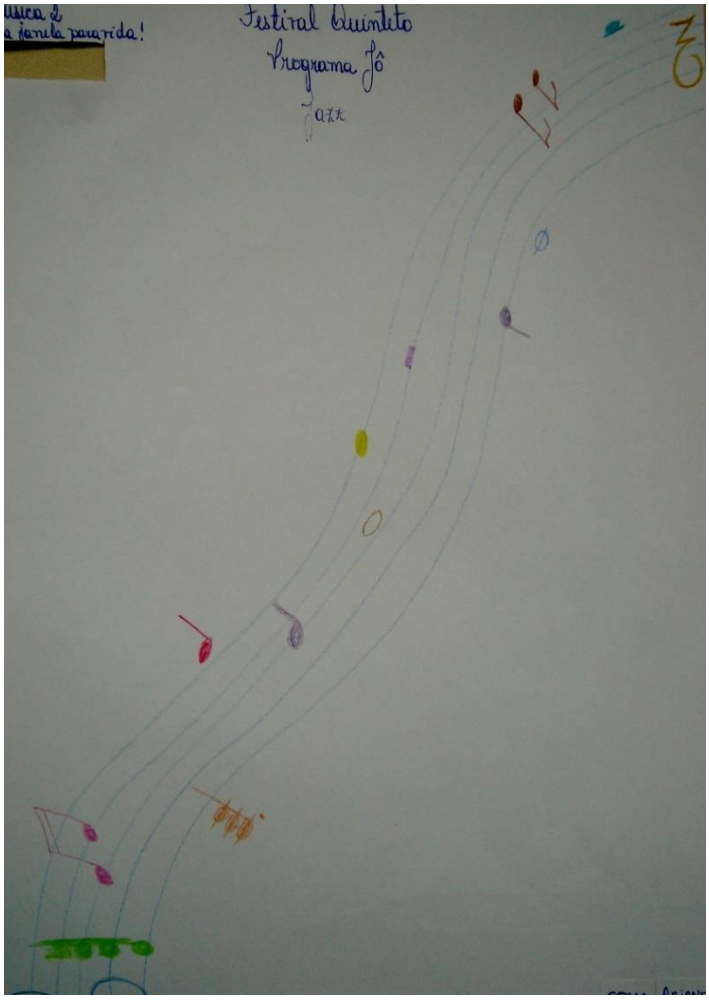


Fonte: dados da pesquisa

Figura 13: Luíza, música 17

Fonte: dados da pesquisa

Figura 14: Ariane, música 17



Fonte: dados da pesquisa

Música 18: Kid Supérfluo, o consumidor implacável, Arrigo Barnabé

Todas do grupo acharam a música de Arrigo Barnabé muito divertida, com exceção de Ana Lúcia, relatando que não esperavam algo assim junto às outras músicas. Disseram ter se divertido com a proposta, pelo caráter forte de humor na letra e na abordagem.

Ana Lúcia diz ter relacionado diretamente ao consumismo, e diz que a música é bem humorada, usando da ironia. Relatou também que reparou mais na letra da música. Ariane diz que teve vontade de dublar, imitar uma situação descontraída, e elaborou um desenho (Figura 15). Milena diz ter pensado em algo exagerado, bem cênico, o que a fez selecionar uma figura que remetesse a isto (Figura 16).

Desta forma, pode-se relacionar os comentários à característica explorada pela Vanguarda Paulistana relacionada ao “impecável senso do absurdo”, (CAVAZZOTTI, 2000) com utilização do humor: “Trocou a mulher por uma TV colorida”, além do ar debochado assumido pelas *backing vocals.*

Figura 15: Ariane, música 18

Fonte: dados da pesquisa

Figura 16: Milena, música 18

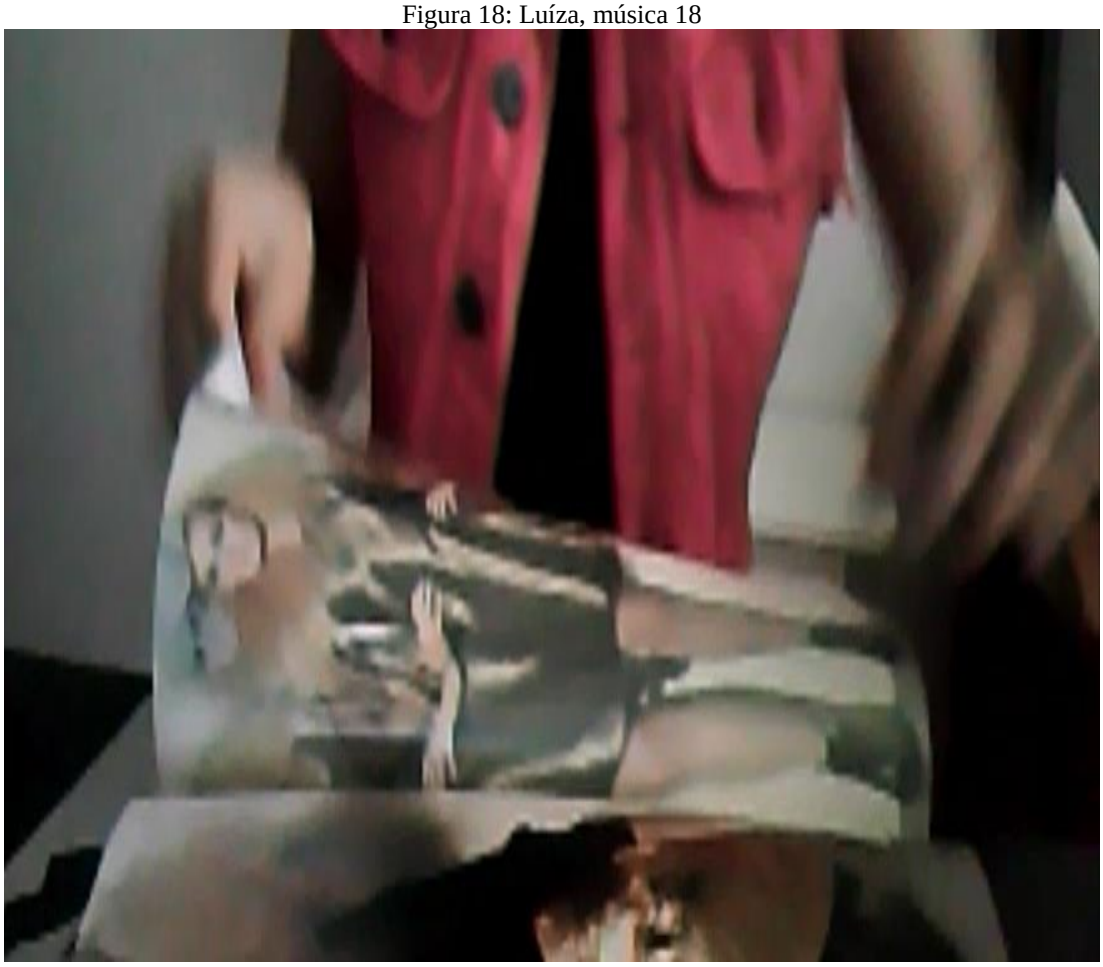
Fonte: dados da pesquisa

Mônica diz ter se divertido bastante, achando a música muito atual, por tratar do tema consumismo, e elaborou um desenho que retrata esta supervalorização do consumo (Figura 17). Luíza disse ser difícil dissociar da letra e, por meio da elaboração de um vídeo (Anexo C), retratou uma mulher consumista, com uso de óculos escuros, folheando diversas revistas com propagandas (Figura 18). Ela disse ser uma música que escutaria no dia-a-dia.

Figura 17: Mônica, música 18

Fonte: dados da pesquisa

Figura 18: Luíza, música 18



Fonte: dados da pesquisa

Música 19: *Continuum*, György Ligeti

A respeito da música de Ligeti, Ana Lúcia diz que gera uma expectativa que não chega a acontecer, além de trazer sentimentos desagradáveis. Ariane diz que o momento da música que remete a uma chamada de celular foi o que mais chamou sua atenção.

Mônica diz ter sido difícil representar esta escuta, pois não remeteu a imagens, mas, baseada na ideia de cores e nuances, elaborou um desenho (Figura 19). É curioso apontar a semelhança que esta representação tem com o que Luíza apresentou, inclusive pelas cores escolhidas, por meio de um vídeo que filmava seu pé em movimentos incessantes, contínuos, com um efeito visual que torna as cores múltiplas, partindo da imagem em movimento (no caso, o pé) como centro (Anexo C). Mais ao fim do vídeo, as suas mãos também se inserem na movimentação. Luíza explicou "Senti que tinha algo deslizando [...] algo com movimentos sinuosos", tendo, assim, utilizado os pés. Ela acrescenta que teve ideia de usar cores, mas não sabia como, até que resolveu utilizar um

efeito de edição do vídeo, com utilização do preto e do vermelho, para representar este lado obscuro. Assim complementa, dizendo que “lembra perseguição”, mas não só algo físico, mas “[...] algo da mente, algo psicológico” (Figura 20).

Figura 19: Mônica, música 19

Fonte: dados da pesquisa

Figura 20: Luíza, música 19

Fonte: dados da pesquisa

Música 20: *Teen Tonic*, Pierre Henry

A ideia de jogos, principalmente o jogo eletrônico Mario Bros, foi a imagem que Milena e Luíza tiveram a partir da música eletrônica de Pierre Henry. Milena, a partir disto, selecionou imagens da internet que remetessem ao jogo eletrônico, enquanto Luíza elaborou um vídeo (Anexo C) em que simulava alguns movimentos do Mario no jogo, ao pular e ao correr (Figura 21). É interessante que, para este processo, em vez de fazer algo linear, Luíza optou por gravar alguns movimentos e posteriormente editar, utilizando repetições. A música despertou em Ana Lúcia lembranças de filmes antigos e também de jogos. As participantes associaram a escuta à música da abertura da série Futurama, desenho animado do mesmo criador que Simpsons, Matt Groening. Apesar de alguns momentos muito semelhantes de fato à música de Pierre Henry, a trilha foi feita pelo compositor Christopher Tyng (CHRISTOPHER..., 2014).

Mônica também relatou este aspecto divertido dos jogos, mas pensou em um desenho animado feito a partir de sombras, representado na Figura 22.

Figura 21: Luíza, música 20

Fonte: dados da pesquisa

Figura 22: Mônica, música 20

Fonte: dados da pesquisa

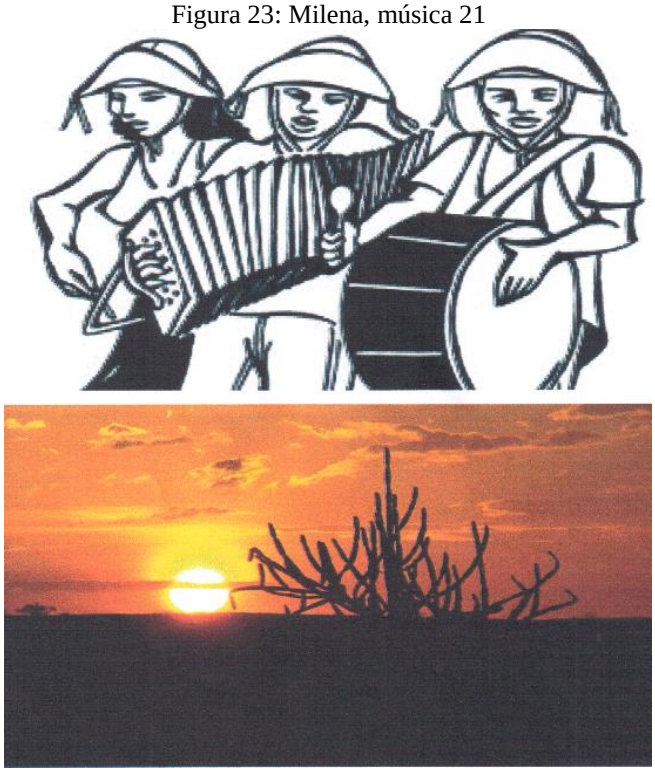
Ariane apontou para o intenso uso da tecnologia, dizendo que: “Os sons são diversos e deixou-me (sic) bem atenta, concentrada para uma melhor percepção nos instrumentos musicais”. Sua resposta, assim, mostra uma preocupação maior, na escuta, com os timbres presentes. Milena disse que, ao escutar a música, se lembrou de outra música, que desconhece a autoria, mas que viu em um vídeo, alguns dias antes. O vídeo se tratava de imagens coloridas, com formas que mudavam a partir da música. Ao sobrepor a música de Pierre Henry ao vídeo associado, Milena reparou que se complementavam, podendo ser tocadas ao mesmo tempo.

Música 21: Garrote, Hermeto Pascoal

Com a escuta da música Garrote, de Hermeto Pascoal, Ana Lúcia percebeu “alegria, nostalgia, elementos lúdicos, poéticos”, além da escuta ter remetido à literatura de cordel. Já Ariane pensou rapidamente em música nordestina, em relação à sanfona utilizada.

Milena selecionou imagens da internet que remetem à imagem do nordestino (Figura 23), com a sanfona e o sertão. Já Mônica, também inspirada pela ideia do nordeste, retratou uma cena de festa junina, em seu desenho (Figura 24).

Figura 23: Milena, música 21



Fonte: dados da pesquisa

Figura 24: Mônica, música 21

Fonte: dados da pesquisa

Luíza também pensou na atmosfera nordestina, e falou sobre o processo de busca para representar a música: “Eu pirei nesta música. Eu fiquei pensando que era uma coisa

do cotidiano, sabe? O que que podia ser? Uma coisa corrida, que a gente faz com pressa", aí surgindo a ideia de comer algo, fruta que tivesse que descascar, com pressa, e escolheu a mexerica (Figura 25). Assim, fez uma gravação dela comendo a mexerica, rapidamente (Anexo C).

Figura 25: Luíza, música 21

Fonte: dados da pesquisa

Ao afirmar que gostou da música, disse: "Gostei. E gostei também de comer este negócio escutando a música [...] achei que combinou", acrescentando ainda: "Acho que dá sede esta música" (trechos extraídos da fala de Luíza, gravação de debate). É interessante observar que a atmosfera de nostalgia também aparece na representação de Luíza, ao ter optado pelo filme em preto e branco.

Música e deslocamentos transitórios

Por meio das percepções individuais das participantes do grupo, e das construções coletivas realizadas a partir dos debates, foi possível verificar uma recorrência em relação às temáticas percebidas nas músicas utilizadas para as apreciações.

Desta forma, pode-se dizer que, em meio aos aspectos individuais que se diferenciavam, o grupo pôde vivenciar uma forma de deslocamento daquele contexto em que se encontra, ao realizar a apreciação, para outros contextos, que a escuta musical foi capaz de proporcionar. Foi denominado, assim, que houveram deslocamentos transitórios de realidades, a partir da apreciação musical, sendo que se chegou a uma categorização, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1: Análise dos deslocamentos transitórios

Temáticas	**Características**	**Músicas**
Urbanidade e confusão	Simultaneidades, multiplicidade, rapidez, consumismo, desconforto	1, 14, 18, 19
Interior e nostalgia	Simplicidade, humildade, nostalgia, passado, natureza, distância	5, 8, 21
Universos e mistério	Sobrenatural, desconhecido, imaginação, sonho	2, 9, 10, 15, 19
Coisas do dia-a-dia	Rotina, cotidiano	1, 3, 4, 6, 11, 13 , 14, 16, 17, 20
Contemplação e reflexão	Individualidade, reflexão, introspecção	2, 3
Espiritualidade	Religiosidade, crenças	5, 12, 16
Sobre infância e riso	Alegria, espontaneidade, descontração, diversão.	7, 11, 18, 20

Fonte: dados da pesquisa

A temática “Urbanidade e confusão” foi percebida logo na escuta da primeira música, nas simultaneidades propostas por Arnaldo Antunes, ainda mais em relação ao vídeo da música “Se não se”. As músicas 1, 14, 18 e 19, principalmente, trouxeram esta relação à tona, pela associação à velocidade, à supervalorização do consumo, bem como a maneira que os sentidos são explorados, de forma a termos que anestesiá-los para que consigamos absorver o que é de objetivo mais direto. Duarte Júnior (2010) aponta para esta anestesia proporcionada, de forma aguda, em contextos urbanos, em que precisamos focar nas tarefas mais urgentes, e não nos perder perante à multiplicidade de estímulos recebida. A respeito da realidade urbana, em relação à rural, afirma Ortiz (2007):

> [...] a cidade torna-se o lugar privilegiado das relações anônimas e impessoais, em contraposição aos agrupamentos rurais nos quais os contatos face-a-face

> favoreceriam os traços de coesão. Por isso Simmel a considera como o lugar no qual 'explodem as diferenças' e se afirma a irredutibilidade do indivíduo. A modernidade carrega em seu bojo um forte elemento diferenciador (ORTIZ, 2007, p. 10)

A música de Arnaldo Antunes tem como marca a urbanidade, sendo a escolhida para esta pesquisa, "Se não se", um exemplo. A maneira apressada de cantar as palavras, a repetição na base harmônica, o ritmo bem marcado e acelerado remetem à correria da cidade grande. "Kid Supérfluo, o consumidor implacável", por um olhar diferente, traz em sua letra a realidade do consumismo exacerbado, com uma ironia presente na voz de Arrigo Barnabé, e ressaltadas mais ainda com o uso do *backing vocal* feminino que abusa de certo caráter de deboche. Já em Nancarrow e Ligeti podemos escutar notas soando apressadas e confusas, em um tumulto que remete a uma multidão em um grande centro urbano.

Passando a outra atmosfera, outro agrupamento pode ser percebido pelas músicas 5, 8 e 21, que contribui com um deslocamento do urbano para o meio rural, aqui descrito enquanto "Interior e nostalgia". A nostalgia veio associada provavelmente pela vivência individual das participantes, que, tendo ou não vivenciado uma forma de vida mais condizente com esta realidade, estão afastadas dela, em meio ao contexto atual de suas vidas.

É importante observar que este grupo contém as músicas em que mais surgiram convergências nas respostas das participantes, o que pode ser explicado pelo fato de que são músicas geralmente habituais na escuta, em comparação com o repertório como um todo. A voz de Milton Nascimento se mostra marcante a quem já tem alguma familiaridade com sua escuta, e traduz bem esta associação à realidade do interior mineiro:

> [...] foi selecionada a música "Paixão e Fé" de Milton Nascimento como background. [...]. Esta escolha deve-se ao fato da representatividade do cantor e compositor mineiro, bem como o valor cultural de sua produção, que também comporta músicas que abrangem temas como a religiosidade em Minas Gerais. Elis Regina disse certa vez que se Deus cantasse, ele usaria a voz de Milton Nascimento. (MIRA *et al.*, 2011, p. 8)

Já as músicas "Saudades do meu sertão", de Cara Veia e Carlos Cavalcante e "Garrote", de Hermeto Pascoal, além do uso característico da escala modal nordestina, trazem também esta representação do nordeste por meio da forma de cantar, da presença da safona. Mesmo sem conhecer a região do país, a mesma é usualmente retratada em filmes, novelas, programas de televisão, por estes elementos.

Em relação ao cotidiano das participantes, viu-se emergir uma relação da maior parte das músicas com as "coisas do dia-a-dia", relacionadas à vida de estudante e/ou de professor, acrescida às necessidades de tomarem frente em relação às suas vidas pessoais e às suas casas. Foram estabelecidades relações com o cotidiano da sala de aula, da correria e dos prazos, das contas para pagar, das aflições e das tensões nos relacionamentos, bem como aquele cotidiano relacionado ao lazer e a atividades às quais geralmente não prestamos atenção, mas que se fazem presentes. Outras relações foram feitas com o cotidiano de forma mais global, apontando para problemas e fatos que verificamos no dia-a-dia, seja por meio da experiência real ou da virtual, mediatizada.

A temática "Universos e mistério" surgiu em relação a deslocamentos maiores, em que o imaginário prevalece, e o virtual se sobrepõe ao real. As músicas 2, 9, 10, 15 e 19 proporcionaram esta viagem que remeteu à busca por uma transcendência aos limites do possível, da materialidade do corpo, a que Araújo (2006) se refere, especificamente, ao discorrer sobre Björk. Este mesmo fato por ser explicado ao analisar a relação intrínseca entre música e espiritualidade presente na música indiana, que foi inspiração para Philip Glass em "Mr. Suso". O estudo para trompete de Mauricio Kagel pode causar estranhamento para ouvintes não habituados, por colocar um instrumento melódico, usualmente explorado em conjunto, sem acompanhamento. Isto é reforçado ainda pelo tratamento temporal dado, que foge à métrica regular, o que pode ser entendido como um tocar despretensioso, sem propósito.

Outras temáticas surgiram, de forma a complementar uma visão acerca da característica reflexiva humana tanto individual, em "Contemplação e reflexão", quanto coletiva, em "Espiritualidade". Estes dois se complementam, enquanto partes e todo, em relação a momentos em que se pára para refletir grandes questões. Quanto à primeira categoria, a música de Björk produz este caráter intimista, que pode ser observado principalmente no início, em que a melodia soa calma e despretensiosa, como se alguém estivesse cantarolando, sozinho, enquanto os instrumentos aos poucos vão surgindo e tomando forma. Já a música de Caetano reflete um experimentar solitário, traduzido na voz multiplicada pela gravação do cantor, transfigurando-se em meio à enunciação das palavras escolhidas. Por outro lado, "Espiritualidade" reúne músicas que provocaram nas participantes uma sensação de pertencimento a um grupo, seja religioso, como em "Paixão e fé" e "*Turen der Wahrnehumng"*, ou espiritual, como em "*Priya Dhanashree"*. Entretanto, no caso da primeira música, pode-se dizer que a letra enfatizou este caráter, enquanto na segunda os sinos da paisagem sonora retratada, juntamente com a cantoria,

tiveram este papel de remeter à Igreja. Este caráter simbólico do sino pôde ser reforçado pelo depoimento de Ana Lúcia, única participante a não relatar o caráter religioso, por pertencer a outra religião, em que o sino não carrega este simbolismo. Na música de Pandit Pran Nath o aspecto de coletividade e de elevação, de sentimentos positivos, surgiu na interpretação que o grupo fez, bem como nos depoimentos individuais.

Por fim, as músicas "Sobre infância e riso" (7, 11, 18 e 20) trouxeram um caráter fortemente lúdico para o grupo, propiciando um deslocamento para um contexto em que tudo é espontâneo, em que o brincar se faz presente, e mundo real e virtual se complementam de forma que não precisamos diferenciá-los. O aspecto descontraído e lúdico pode ser percebido nas vozes dos narradores em "*Barn dance",* de Berio, no canto em "*Start wearing purple",* de Gogol Bordello e também nas vozes de Arrigo Barnabé e das *backing vocals* em "Kid Supérfluo, o consumidor implacável". Luciano Berio também explora o uso do quinteto de sopros de forma a provocar uma atmosfesta de brincadeira. A letra com ironia marcante na música de Arrigo Barnabé reforça o caráter cômico presente. De forma diferenciada, Pierre Henry leva ao mundo dos jogos eletrônicos, com exploração de timbres e de repetições, além do ritmo dançante explorado.

Considerações sobre a compreensão da diversidade musical

Com intuito de refletir sobre a compreensão musical das participantes do "Grupo de vivências em apreciação musical" em relação ao repertório selecionado para a pesquisa, foram realizadas análises de suas produções a partir das práticas de apreciação (que envolvem desde registros em papel, por meio de expressão verbal e visual – palavras, frases, depoimentos, esquemas, desenhos – como também gravações da práticas que envolvessem expressão corporal, ou ainda, de imagens e vídeos selecionados e/ou feitos pelas participantes), como também das gravações dos debates ocorridos ao longo do processo, inclusive um debate avaliativo ao fim da experiência.

Por meio desta pesquisa, foi possível perceber como a apreciação musical pode adquirir valor perante à compreensão musical, no que tange ao interesse, à curiosidade, à vontade de saber sobre seu contexto de produção. Em meio à diversidade, característica da música contemporânea, podem existir duas situações extremas quanto à postura do ouvinte: isolar-se ou abrir-se indiscriminadamente. Quanto à primeira, Wisnik (2004) afirma ser a posição dos que se fecham à escuta do novo, para ficarem presos àqueles

gêneros que lhe são habituais. Já no outro extremo, a segunda também seria uma não-escuta, segundo o autor, em meio a uma realidade que necessita de filtros para selecionar. A ampliação da escuta é algo necessário, porém, em meio ao acesso a múltiplas realidades, é fácil se acomodar ao que nos é apresentado com mais frequência. Desta forma, pode-se dizer que a pesquisa colaborou com a curiosidade das integrantes para novas realidades, desde a apresentação de artistas até então desconhecidos para elas, até um olhar mais atento para artistas que já conheciam. Este despertar a curiosidade e o interesse são imprescindíveis em um processo de aprendizagem, em que a vontade do aluno é determinante para que ele prossiga em seu processo de *Ensino Universal*, em um ambiente de ensino que não se priorize a condução por um "mestre explicador", o que condiz com a defesa de Rancière a respeito da postura do mestre (RANCIÈRE, 2010).

A iniciativa de buscar conhecer diferentes modos de pensar música, em meio às produções contemporâneas, é fundamental para uma postura perante aos valores do nosso tempo. Segundo Wisnik (2004, p. 55), "A música tornou-se sincrônica, simultânea. A sincronicidade vazou os campos de produção em que ela se dividia. É preciso que a reflexão sobre música dê conta dessa simultaneidade e seja capaz de ver situações novas". Por mais que seja impossível dar conta destas simultaneidades possíveis na música contemporânea, é importante que se explore este mundo de diversidades ao nosso alcance. Todas as participantes do "Grupo de vivências em apreciação musical" disseram ter mudado sua atitude perante à escuta, tendo mais curiosidade por músicas que não faziam parte de seu repertório conhecido. Isto mostra que a experiência representou uma possibilidade de abertura e de atenção para buscar esta diversidade sonora.

Todas, em algum momento, apresentaram aspectos da construção musical relatados direta ou indiretamente, por meio de suas respostas às experiências, utilizando, para isso, formas de expressão verbal, corporal e visual. A partir de seus depoimentos e produções, foi possível verificar a percepção de técnicas, materiais e recursos composicionais utilizados, opções estéticas, contextos de produção. Pode-se destacar algumas destas associações realizadas pelo grupo, como a rápida apreensão das técnicas e dos materiais utilizados em *Basketball*, do Stomp, e do processo de gravação e de superposição de vozes em "De palavra em palavra", de Caetano. Nesta última, também foram observados o uso de colagens e de jogos de palavras e de sons, assim como em "Se não se", de Arnaldo Antunes. Quanto à apreensão da forma, destaca-se a música da banda *Dream Theater*, enquanto em *Continuum*, de Ligeti, foi observada a forma de explorar as nuances de mudança criadas a partir do uso de notas próximas, tocadas rapidamente,

como as nuances de movimento e de cores exploradas por Mônica e Luíza. Com relação às questões estéticas, ressalto as questões provenientes da escuta da composição baseada em paisagem sonora, de Hildegard Westerkamp, em meio à intenção de enfatizar uma escuta referencial, sendo que Ana Lúcia parece ter realizado um passeio em meio às diversas portas abertas pela compositora. Em relação às características do mundo modal, destacam-se as percepções acerca da cultura nordestina, presentes na toada "Saudades do meu sertão" e em "Garrote", de Hermeto Pascoal. Também pode-se citar o deslocamento cultural provocado pela música de Pandit Pran Nath, e também o reconhecimento da proposta de viagem à Índia no empréstimo realizado por Philip Glass.

Foi possível, por meio dos depoimentos extraídos ao longo do processo, e também por meio das práticas realizadas, verificar o surgimento de temáticas que as propiciaram vivenciar deslocamentos transitórios do contexto de apreciação em que viviam, para outros lugares e tempos, com base nas percepções individuais e coletivas. As recorrências surgidas em relação às respostas apresentadas às apreciações, foram sintetizadas nas seguintes temáticas: "urbanidade e confusão", "interior e nostalgia", "universos e mistério", "coisas do dia-a-dia", "contemplação e reflexão", "espiritualidade" e "sobre infância e riso". Consequentemente, pode-se concluir que as percepções da relação tempo e espaço presentes na música levaram a viagens culturais, deslocamentos transitórios que possibilitaram o contato e a vivência com diversas realidades, familiares, distantes, imaginárias. Estes deslocamentos, proporcionados graças às tecnologias digitais, possibilitaram a verificação deste mundo de "contextos agregados e tempos descontínuos" da subjetividade pós-moderna, apresentada por Green e Bigum (1995). Realidade social e ficcional estiveram presentes, a partir de uma motivação básica: entrar em contato direto com o mundo sonoro.

Todas as participantes, ao serem perguntadas sobre uma característica marcante do repertório que lhes foi apresentado ao longo da pesquisa, relataram que esta poderia ser representada pela diversidade. Desta forma, reforçaram a importância que a ampliação de seus repertórios proporcionou, em relação à curiosidade e à abertura a produções de outros contextos culturais. Assim, foi fundamental uma postura que não se prendesse à ideia de "mestre explicadora", na concepção de Rancière (2010), mas sim de "mestre ignorante", a valorizar os saberes ali compartilhados e construídos, com base na individualidade. Ou seja, o compartilhamento de ideias, não centrado em explicações dadas pela pesquisadora, foi realizado principalmente pelas contribuições pessoais a

partir das apreciações, com base no que cada uma trouxe a partir do processo de “Ensino Universal”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] uma das graças da música é justamente essa: juntar,
num tecido muito fino e intrincado, padrões de recorrência
e constância com acidentes que os desequilibram e instabilizam.
Sendo sucessiva e simultânea [...] a música é capaz de ritmar a repetição
e a diferença, o mesmo e o diverso, o contínuo e o descontínuo.
José Miguel Wisnik

Por meio da presente pesquisa, foi possível tecer reflexões a respeito do processo de apreciação musical enquanto forma de compreender a diversidade presente na música contemporânea. Os resultados foram relatados ao longo da dissertação, em que é possível observar aproximações do objeto de estudo por diferentes ângulos, em cada ensaio escrito.

O primeiro ensaio, "Por uma escuta mais crítica: planejando um grupo de vivências em apreciação musical", por explorar a metodologia em forma de um guia, pode ser considerado material didático para o profissional que queira se apropriar do trabalho aqui desenvolvido. O guia, por conter descrição da proposta e indicações de caminhos teóricos e práticos a serem tomados, pode funcionar como base para outros trabalhos, de forma a aproximar o leitor-educador das práticas realizadas. O ensaio também se faz importante por poder ser aplicado para os mais vários níveis e contextos educacionais, por orientandores com diferentes níveis de compreensão musical, o que se faz importante em um contexto em que é obrigatório o ensino de música nas escolas, embora não haja número suficiente de professores com formação específica para dar conta da realidade brasileira.

O segundo ensaio, "Expressões múltiplas da escuta: compartilhando vivências musicais" permitiu um olhar mais focado no aspecto da formação do grupo e da dinâmica formada no processo, com relação às formas de expressão utilizadas, verificando de que forma a inserção no grupo permitiu esta ampliação não só do repertório musical, como da forma com que cada participante se relaciona com a música. O ensaio proporcionou uma contextualização teórica acerca da apreciação, com enfoque na abordagem Apreciação Musical Expressiva – AME, na concepção da pesquisadora Zuraida Bastião. Foi possível verificar que, tanto participantes sem vivência direta nesta abordagem, como participantes que já tiveram uma experiência anterior neste sentido, mostraram um desenvolvimento nestas formas de relacionar a escuta musical às respostas que esta provoca, abrindo

possibilidades para um trabalho que envolva mais diretamente aspectos cognitivos da construção musical.

O último ensaio “A diversidade no ouvir: compartilhando olhares sobre tempo e espaço” possibilitou um olhar mais perto para características das músicas percebidas pelo grupo. Esta análise, levando em consideração as características musicais, bem como as de contexto de produção, e aquelas relacionadas aos compositores, permitiu verificar correlações destas com fatores apontados pelas participantes, seja na forma de diálogos, ou das produções por elas desenvolvidas: depoimentos escritos, desenhos, criação de cenas e de movimentação, criação de vídeos, relação com imagens selecionadas. Este ensaio também traz a discussão levantada a partir das análises, de que as escutas podem funcionar enquanto formas de deslocamentos transitórios, em que realidade social e ficcional se misturam ao se buscar conexões existentes previamente ou imaginárias. Esta afirmação se apoia nas ideias de Green e Bigum (1995) e de Bachelard (2010), que se aproximam na medida em que compreendem a relação tempo e espaço.

Durante a pesquisa, foi possível verificar a facilidade com que as respostas de prazer e as associativas aparecem, em meio ao processo, podendo ser utilizadas como pontes para se apresentar conceitos musicais, estabelecendo relações com a construção musical. As reações físicas também se mostraram bem presentes, embora, em ambientes coletivos, o indivíduo possivelmente só reaja corporalmente, de forma mais efetiva, depois de uma certa “permissão” do orientador e do grupo. Isso foi percebido nos primeiros depoimentos, em que as participantes relataram sentir vontade de dançar com a música, embora não o tenham feito, por não saberem se era permitido naquele momento. Em processos educacionais que visem maior aprofundamento em uma escuta cognitiva, é interessante que se busque, com o tempo, enfatizar as relações diretas das diferentes respostas com conceitos musicais específicos, para que seja estimulado, cada vez mais, um desenvolvimento da escuta cognitiva.

Esta pesquisa tem o potencial de contribuir com as áreas de educação, e também, especificamente, de educação musical. Com relação à educação, a pesquisa se mostra como um dos caminhos para se trabalhar diversidade cultural, de forma a contribuir para uma melhor compreensão do outro e, simultaneamente, de si mesmo, em meio à cultura a qual se está inserido. Este fato é importante na atualidade, com destaque para o contexto da educação escolar, em que o tema transversal Pluralidade Cultural proposto pelos PCN’s (1997b) assume uma importância em relação à conscientização para uma postura de respeito às diferenças, enquanto forma de combater o preconceito. Pela maneira com

que se orienta o processo educacional, a pesquisa também permite refletir sobre a postura do mestre em relação ao grupo, ao propor um questionamento acerca do "mestre explicador", ideia que contribui muito para uma auto-avaliação enquanto docente, por ser algo naturalizado no sistema educacional, em que normalmente se deixa de lado as formas que o indivíduo previamente trazem de se relacionar com o desconhecido: pelo Ensino Universal (RANCIÈRE, 2010).

Com relação à educação musical, e a processos educacionais que envolvem arte e ensino, esta pesquisa pode colaborar para uma visão de música mais ampla, baseada na fruição, que permite, para além de proporcionar conhecimentos musicais específicos, um entendimento da música enquanto parte da cultura. De forma complementar ou independente do ensino instrumental, esta proposta não é presa ao desenvolvimento de técnicas ou de habilidades específicas, o que dá possibilidades de sua inserção nos mais diversos processos educacionais que envolvem a música. Assim, a proposta pode abrir caminhos, de acordo com os objetivos educacionais, para se desenvolver a escuta, além de poder ser ponto de partida para se trabalhar conteúdos musicais específicos: desde aspectos do contexto de produção, até elementos relacionados à teoria musical, estética, processos composicionais, instrumentação. Devido à inserção da música enquanto conteúdo obrigatório nas escolas, é preciso pensar em metodologias que sejam adequadas a esta finalidade. Pensando no objetivo deste ensino dentro da escola, que não é focado em uma abordagem profissionalizante, esta é uma opção que pode integrar diferentes saberes, colaborando para uma formação integral. Assim, pensando nas participantes da pesquisa, enquanto formadoras no ensino básico, é importante apresentar caminhos como este, que possibilitem ao professor sem formação específica em música o contato com metodologias para este ensino.

Por meio da proposta, é possível verificar formas de se trabalhar dificuldades geralmente vivenciadas na prática docente, que envolvem a superação de vícios na educação ao qual nós mesmos, em nossa formação, fomos submetidos, de forma a naturalizar certos procedimentos e posturas. Entre estes, pode-se citar a dificuldade em superar a ideia de "dicotomia" entre saber universal e local, respeitando a "bagagem" cultural do aluno, sem comprometer a ampliação deste universo, além do desafio de conectar estes saberes apresentados ao que o aluno vivencia. Assim, foi possível, enquanto educadora, avançar quanto a estes desafios, o que teve influência direta do processo cuidadoso de seleção do repertório, e também da opção por uma postura que se afasta mais da ideia de "mestre explicador".

É interessante observar que, a partir de alguma experiência vivida, e uma leitura que abra novas perspectivas e instiga a curiosidade, é possível ir em busca de um modo próprio de se trabalhar, com base naquilo que nos move. Pode-se dizer que, a partir das experiências com apreciação que tive enquanto aluna, um universo de possibilidades e de ideias se abriu a partir da leitura dos trabalhos da pesquisadora Zuraida Bastião, que me conduziram a um caminho em que eu pudesse, além de trilhar, criar também novos desdobramentos, que se apresentam também nesta pesquisa.

A maior dificuldade encontrada foi na formação do grupo e sua manutenção, o que atribuo a esta subjetividade pós-moderna, como nomeiam Green e Bigum (1995), a respeito do modo de ser *cyborg*. Atualmente, o mundo "virtual" se apoderou tanto de nossas vivências, que cada vez mais estamos sendo moldados a um estilo de vida baseado na velocidade e na multiplicidade, tornando os encontros presenciais, longos e duradouros cada vez mais difíceis.

Outro ponto que pode ser destacado enquanto dificuldade é a seleção de um repertório, notadamente por esta característica da diversidade, o que demanda tempo e cuidado ao estabelecer critérios de seleção. A princípio, pensando na diversidade de contextos de produção e também na diversidade do tratamento temporal utilizado nas músicas, o repertório final se mostrou representativo da diversidade cultural, ponto ressaltado pelas participantes da pesquisa. Apesar da dificuldade em partir rumo ao desconhecido, por meio do acesso amplo que a internet nos dá, esta também é uma das tarefas mais compensadoras e prazerosas. Assim, por mais que trabalhosa e que necessite de um tempo maior de dedicação – algo de valor inestimável no cotidiano *cyborg* – é tarefa que nos lembra o quanto estas vivências, mesmo que mediadas pelas tecnologias digitais, nos são preciosas. A este respeito, volto a citar Wisnik:

> A escuta das múltiplas frequências em que se produzem as músicas de hoje pode ser comparada, ainda, a um sistema de rádio. Há ouvinte que tem antena para múltiplas frequências, ouvindo nas faixas do ruído e do silêncio o som da música das músicas. Há ouvintes que só escutam uma 'rádio', um lugar, um gênero [...] as escutas atuais são múltiplas, de difícil mapeamento, sujeitas às diferentes combinações dos dialetos pessoais e dos dialetos grupais modulando a torrente da música em massa. (WISNIK, 2004, p. 211)

Enquanto possibilidade de desdobramentos, é possível, devido ao grande e diverso repertório, aprofundar a discussão acerca das músicas selecionadas, por meio de análise mais criteriosa. Em meio ao desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber a grande abrangência em relação a questões temporais na música, o que permitiria um futuro

aprofundamento na visão de tempo segundo a teoria, especificamente, de Gaston Bachelard. Outra possilibidade que surgiu, a partir das vivências, foi de estudar mais categorias de respostas e, talvez, elaborar sistema classificatório, que envolva estas relações de sinestesia e de multisensorialidade.

As reflexões aqui apresentadas precisam se inscrever nesta fugacidade do instante, o que não deve inibir a busca incessante por um maior entendimento da nossa relação com a vida e com o meio. Assim, termino por trazer novamente Wisnik (2004), que comenta sobre a migração dos códigos, dada por mudanças de parâmetros estabelecidos culturalmente, gerando a hipótese, na música, de que o mundo tonal nada mais tenha sido do que a migração transitória para outro lugar, que só agora começamos a compreender. Assim, o autor aponta para um aspecto fundamental desta busca interminável pelo conhecimento: "A coincidência do término do mundo tonal (e suas representações) com o estado terminal da cultura e da sociedade no fim do século XX pode ser encarada como um desafio para escutar o lugar para onde o sentido se desloca". (WISNIK, 2004, p. 55).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. de. *Dicionário musical brasileiro.* Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

ARAÚJO, D. C. O Fenômeno Björk: invenção, intervenção, hibridação ou criação digital? *Interin.* Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2006. Disponível em: http://interin.utp.br/index.php/vol11/article/viewFile/153/138. Acesso em: 26 out 2014.

ARNALDO ANTUNES. *Arnaldo Antunes.* Disponível em: http://www.arnaldoantunes.com.br/new/. Acesso em: 20 set 2014.

BACHELARD, G. *A intuição do instante.* Tradução: Antonio de Padua Danesi. 2 ed. Campinas: Verus, 2010.

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil.* 2ª reimpr. da 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. *Teoria e prática da educação artística.* São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. *Bachelard:* pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BASTIÃO, Z. A. *A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.* 2009. 292 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. Apreciação Musical: Repensando Práticas Pedagógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 883-896.

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. *Lenga la Lenga:* jogos de mãos e copos. Lisboa: Crescer com a Música - Educação e Cultura, 2009.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação.* Santa Maria, v. 37, p. 45-60, 2012.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 19, p. 92-104, 2011.

_____. A composição no ensino de música: Perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM.* Londrina, v. 20, p. 19-33, 2008.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM.* Porto Alegre, n. 6, p. 73-85. Set. 2001.

BEYER, E.; KEBACH, P. (org). *Pedagogia da música:* experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BJÖRK. *Past.* Disponível em: http://bjork.com/. Acesso em: 26 out 2014.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação.* 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9394.* DOU. Brasília: MEC/SEF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 mai 2014.

_____. *Lei 11.769.* DOU. Brasília: MEC/SEF. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 02 mai 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF. 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em 01 mai 2014.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* pluralidade cultural. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF. 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf. Acesso em 01 mai 2014.

BRITO, T. A. de. *Teca oficina de música.* Disponível em: http://www.tecaoficinademusica.com.br/. Acesso em: 22 jun 2014.

_____. *Koellreutter educador:* o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

BUDASZ, R. Música e sociedade no Brasil colonial. *Textos do Brasil*: Ministério das Relações Exteriores, v. 12, p. 14-21, 2006.

CAETANO: Araçá Azul. *Som do Vinil*, episódio 85. Canal Brasil, Globosat, 2011. Apresentação de Charles Gavin. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TyioevQ35B8. Acesso em: 27 out 2014.

CAETANO VELOSO. *Discografia.* Disponível em: http://www.caetanoveloso.com.br/. Acesso em: 27 out 2014.

CAVAZOTTI, A. O serialismo e o atonalismo livre aportam na MPB: as canções do LP Clara Crocodilo de Arrigo Barnabé. *Per Musi.* Belo Horizonte, v. 1, p. 5-15, 2000.

CENTRO STUDI LUCIANO BERIO. Disponível em: http://www.lucianoberio.org/en. Acesso em 27 out 2014.

CHRISTOPHER TYNG. *Film/tv composer.* Disponível em: http://www.christophertyng.com/. Acesso em 09 nov 2014.

CONLON NANCARROW. Disponível em: http://conlonnancarrow.org/nancarrow/Home.html. Acesso em: 27 out 2014.

COSTA, N. B. da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso.** Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, 2003. Disponível em: http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0401/3%20art%201%20P.pdf. Acesso em: 01 junho 2014.

CUNHA, D. S. S. da; GOMES, É. D. *Música na escola?* Reflexões e possibilidades. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

DIETRICH, P. *Araçá Azul:* uma análise semiótica. 2003. 197 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DOURADO, H. A. *Dicionário de termos e expressões da música.* São Paulo: 34, 2004.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *A montanha e o vídeo game:* escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

_____. *Fundamentos estéticos da educação.* 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

ERIK TRUFFAZ. Disponível em: http://www.eriktruffaz.com/. Acesso em: 29 out 2014.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. *Metodologia do ensino de arte:* fundamentos e proposições. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FONTERRADA, M. T. O. *De Tramas e Fios:* um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

_____. *O lobo no labirinto:* uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

FRANÇA, C. C. *Cecília Cavalieri França.* Disponível em: http://ceciliacavalierifranca.com.br/. Acesso em: 22 jun 2014.

_____. *Para fazer música.* Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta.* Porto Alegre, v.13, n. 21, p. 5-41, dez 2002.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos***:** pesquisa em extensão universitária. Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez, 2012. Disponível em: http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/issue/view/235/showToc. Acesso em: 26 mai 2013.

_____. A questão da educação formal/não-formal. In: *Droit à l´éducation:* solution à tous les problémes ou probléme sans solution?, 2006, Sion. Right to Education Solution to all Problems or Problem without Solution? Sion: Institut internacional des droit de l´Enfant c/o Institut Universitaire Kurt Bösch, 2005. p. 91-108.

GALLIARD ENSEMBLE, THE. *Twentieth Century Wind Quintets.* Londres: Deux-Elles, 2002. Cd.

GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 22, n.2, p. 169-174, mai-ago, 2006.

GARDEL, A. A letra múltipla de Arnaldo Antunes, o pedagogo da estranheza. *Terceira Margem.* Rio de Janeiro, n. 11, p. 112-129, 2004. Disponível em: http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/NUM11_2004.pdf. Acesso em: 26 out 2014.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6 ed. 2 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GOGOL BORDELLO. *The Band.* Disponível em: http://www.gogolbordello.com/. Acesso em: 6 nov 2014.

GOMES, E. D. Reflexões sobre o não dito na educação musical: um espaço a ser ocupado pela música contemporânea. *Revista Reflexão e Ação.* Santa Cruz do Sul, v.22, n.1, p. 78 - 94, 2014. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em: 27 mai 2014.

GONÇALVES, A. J. *Arnaldo Antunes:* os multimeios de uma poética. 2012. Disponível em: http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_textos_list.php?page=2&id=39. Acesso em: 28 set 2014.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. (org). *Alienígenas na sala de aula:* uma introdução aos estudos culturais em educação. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HARDER, R.; PEREIRA, M. de J.; SANTOS, C. dos. O aboio e a toada como práticas musicais na Festa do Vaqueiro: um trabalho realizado pelo Grupo de Pesquisa "Manifestações Musicais do Sergipe" através do PIBID. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11, Fortaleza, 2012. *Anais...* Fortaleza: ABEM, 2012. p 282-294. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_XI_Encontro_Regional_nordeste_2012.pdf#page=142. Acesso em: 20 out 2014.

HERMETO PASCOAL. Disponível em: http://www.hermetopascoal.com.br/. Acesso em: 29 out 2014.

IAZZETTA, F. Da escuta mediada à escuta criativa. *Contemporânea:* comunicação e cultura. Salvador, v. 10, n. 1, p. 10-34, 2012. Disponível em: http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/viewArticle/5786. Acesso em: 03 mai 2014.

_____. *Música e mediação tecnológica.* São Paulo: Pespectiva: Fapesp, 2009.

IPECAC. *Artists:* Mike Patton. Disponível em: http://ipecac.com/artists/mike_patton. Acesso em: 28 out 2014.

IRCAM. *IRCAM Centre Pompidou.* Disponível em: http://brahms.ircam.fr. Acesso em: 18 out 2014.

JAIRAZBHOY, N. A. *The rags of north indian music:* their structure and evolution. Mumbai, India: Popular Prakashan, 1995.

KOELLREUTTER, H. J. *Terminologia para uma Nova Estética da Música.* Porto Alegre: Movimento, 1990.

LANCIA, J. C. *Discussões sobre o minimalismo norte-americano:* processos, repetição e teleologia. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, São Paulo, 2008.

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental.* 3ª ed. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, R. *Educação musical:* conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). *Pedagogias em educação musical.* Curitiba: Ibpex, 2011.

MCCANDLESS, G. R. *Rythm and meter in the music of Dream Theater*, 2009, 199 f. Tese (Doutorado em Filosofia). The Florida State University, Florida – Estados Unidos, 2009.

MELAFOUNDATION. *Pandit Pran Nath.* Disponível em: http://www.melafoundation.org/. Acesso em: 29 out 2014.

MIRA, G. F. P. Minas de fé: a essência do ser mineiro revelada pela prática religiosa. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 16, São Paulo, 2011. *Anais...* São Paulo: FECAP, 2011. p. 1-11. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2011/expocom/EX24-0538-1.pdf. Acesso em: 15 dez 2014.

MORAES, J. J. de. *O que é música.* 7 ed São Paulo: Brasiliense, 2001.

MOUTINHO, J. Canções do clube da esquina à luz da estilística. In: CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS, 13, Rio de Janeiro, 2009. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2009. p. 147-165. Disponível em: http://www.filologia.org.br/. Acesso em: 07 nov 2014.

MUSEU CLUBE DA ESQUINA. Disponível em: http://www.museuclubedaesquina.org.br. Acesso em 27 out 2014.

OLIVEIRA, R. F. *Mil tons de Minas:* Milton Nascimento e o Clube da Esquina – cultura,

resistência e mineiridade na música popular brasileira. 2006, 136 f. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 7-16, 2007.

PAYNTER, J.; ASTON, P. *Sound and silence:* classroom projects in creative music. London: Cambridge University. 1970.

PAZ, E. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX:* metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, *2000.*

PHILIP GLASS. Disponível em: http://www.philipglass.com/. Acesso em: 27 out 2014.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante:* cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSS, A. *Escuta só:* do clássico ao pop. Trad. Pedro Maia Soares. Rev. Técnica João Marcos Coelho. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *O resto é ruído:* escutando o século XX. Trad. Claudio Carina e Ivan Weisz Kuck. Rev. técnica Marcos Branda Lacerda. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SADIE, S.; LATHAM, A. (Ed.). *Dicionário Grove de Música* – edição concisa. Tradução: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAFER, R. M. *Educação sonora.* Trad: Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2011a.

_____. *Afinação do mundo.* 2 ed. São Paulo: UNESP, 2011b.

_____. *O ouvido pensante.* Trad.: Marisa T. Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1991.

SFU. Simon Fraser University. *World Soundscape Project.* Disponível em: http://www.sfu.ca/~truax/wsp.html. Acesso em: 27 out 2014.

SOUZA, S. J. e. Educação na pós-modernidade: educar pra quê? In: SOUZA, S. J. e (org.). *Educação @ pós-modernidade:* ficções científicas & crônicas do cotidiano. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 15-26.

STOMP. Disponível em: http://www.stomponline.com/. Acesso em 28 out 2014.

STRAVINSKY, I. *Poética musical em 6 lições.* Trad. Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 19-32.

TERRY RILEY. Disponível em: http://terryriley.net/. Acesso em: 29 out 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Repensando a pesquisa participante.* São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82-103.

TOFFOLO, R. B. G. *Quando a paisagem se torna obra:* uma abordagem ecológica das composições do tipo paisagem sonora. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2004.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: GHANEM, E. TRILLA, J; ARANTES, V. A. (org). *Educação formal e não-formal.* São Paulo: Summus, 2008.

ULHÔA, M. T. de. Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. *Debates.* Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 80-101, 1997. Disponível em: http://www.unirio.br/mpb/ulhoatextos/NovaHistoriaVelhosSons_Debates_2Jul.pdf. Acesso em: 13 jun 2014.

UNICENTRO. *Programa de pós-graduação em educação:* PPGE. Disponível em: http://www2.unicentro.br/ppge/linhas-de-pesquisa/. Acesso em 22 jun 2014.

_____. *Regulamento de Extensão Universitária da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná.* Anexo à Resolução nº 7 CEPE-CAD/UNICENTRO, de 21 de dezembro de 2012. Guarapuava: UNICENTRO, 2012. Disponível em: http://www2.unicentro.br/proec/files/2013/05/Regulamento_Extens%C3%A3o-Resolu%C3%A7%C3%A3o-7-2012.pdf. Acesso em: 03 mai 2014.

VOLPI, J. H.; VOLPI, S. M. *Dinâmicas da psicologia corporal aplicadas a grupos.* Curitiba: Centro Reichiano, 2009, v. 1.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido:* uma outra história das músicas. 2 ed. 3 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WOLFF, M. Música clássica indiana: uma tradição musical híbrida. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 18, 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: 2008. p. 492-495.

ZAGONEL, B. *Brincando com música na sala de aula*. Curitiba: IBPEX, 2011.

_____. *O que é gesto musical*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ANEXOS

ANEXO A:

QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO

UNICENTRO – GUARAPUAVA - PROJETO DE EXTENSÃO: VIVÊNCIAS EM APRECIAÇÃO MUSICAL
QUESTIONÁRIO

Você está sendo convidado a responder este questionário, que tem o objetivo de traçar um breve perfil do grupo que irá participar do presente projeto, relacionado a uma pesquisa de mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO. Se você possui mais que 18 anos, estas perguntas não tem objetivo de avaliar, somente de conhecer melhor a relação dos membros do grupo com a música!

1. **Nome completo** _____
2. **Idade** _____
3. **Escolaridade:**
   Ensino fundamental incompleto ___ Ensino fundamental completo ___
   Ensino médio incompleto ___ Ensino médio completo ___
   Ensino superior incompleto ___ Curso: _____
   Ensino superior completo ___ Curso: _____
   Pós-graduação incompleta ___ Especificar: _____
   Pós-graduação completa ___ Especificar: _____
4. **Profissão** _____
5. **Com que frequência você escuta música?** _____
6. **Através de qual(is) meio(s) você costuma escutar música?**
   Rádio __ Televisão __ CD __ DVD __
   Celular __ Tablet __ Computador __ Internet __
   Ao vivo __ mp3/mp4 player __ Outros__(quais?_____)
7. **Quais tipos de música você escuta?**
   _____
   _____
8. **Você já participou de atividades ligadas ao ensino de música (grupos, coral, bandas, aulas particulares, na escola regular ou escola de música)?Descreva.**
   _____
   _____
9. **Qual a sua experiência musical?**
   _____
   _____
10. **O que você domina ou conhece sobre música?**
    _____
    _____
11. **Você possui alguma experiência/vivência em outras manifestações artísticas? Descreva.**
    _____
    _____
12. **Por qual(is) motivo(s) você tem interesse em participar deste projeto?**
    _____
    _____
13. **Quais suas expectativas em relação ao projeto?**
    _____
    _____

ANEXO B:

LISTA DE MÚSICAS

	Título	Artista(s)	Ano	País	Álbum	Interpretação	Ano	Idioma	Duração	Site
Música 1	Se não se	Arnaldo Antunes	1993	Brasil	Nome		1993	português	01:32	www.arnaldoantunes.com.br
Música 2	Unison	Björk	2001	Islândia	Vespertine		2001	inglês	06:48	www.bjork.com
Música 3	De palavra em palavra	Caetano Veloso	1972	Brasil	Araçá Azul		1972	português	01:28	www.caetanoveloso.com.br
Música 4	The dance of eternity	Dream Theater	1999	EUA	Metropolis Part 2: scenes from a memory		1999	-	06:13	http://www.dreamtheater.net
Música 5	Paixão e fé	Tavinho Moura e Fernando Brant	1975	Brasil	Clube da Esquina 2	Milton Nascimento	1978	português	03:44	http://www.museuclubedaesquina.org.br/
Música 6	Basketball	Stomp	1997	EUA	Stomp Out Loud		1997	-	05:07	http://www.stomponline.com/
Música 7	Barn Dance	Luciano Berio	1951	Itália		Ensemble Houthandel	2010*	alemão	01:23	http://www.lucianoberio.org/en
Música 8	Saudades do meu sertão	Cara Veia e Carlos Cavalcante	**	Brasil	Pé de umbuzeiro		**	português	04:07	
Música 9	The snow angel	Mike Patton	2010	EUA	The Solitude of Prime Numbers		2011	-	01:42	
Música 10	Mr. Suso #2	Philip Glass	1987	EUA	Powaqqatsi	Vários	1987	-	01:16	http://www.philipglass.com
Música 11	Starting wearing purple	Gogol Bordello	2005	vários	Gypsy Punks: Underdog world		2005	inglês	03:42	http://www.gogolbordello.com

LISTA DE MÚSICAS (continuação)

	Título	Artista(s)	Ano	País	Álbum	Interpretação	Ano	Idioma	Duração	Site
Música 12	Puriya Dhanashree	Pandit Pran Nath						-		http://www.melafoundation.org/ppn.htm
Música 13	Captain Jack has the last word	Terry Riley	1983	EUA	Cadenza on the night plain	Kronos Quartet	1988	-	1:43	http://terryriley.net/
Música 14	Study for playerpiano n. 15	Conlon Nancarrow	1969	EUA /México	Studies for playerpiano		1969***	-	01:12	http://conlonnancarrow.org
Música 15	Old/New	Mauricio Kagel	1986	Argentina	The Art of The Trumpet	Hakan Hardenberger	2007	-	01:08	
Música 16	Turen der Wahrnehumng	Hildegard Westerkamp	1989	Alemanha	Doors of perception		1989	-	30:00	http://www.sfu.ca/~westerka/
Música 17	The point	Erik Truffaz	2001	França	Mantis	Erik Truffaz Quartet	2001	-	05:28	http://www.eriktruffaz.com/
Música 18	Kid Supérfluo, o consumidor implacável	Arrigo Barnabé	1984	Brasil	Tubarões Voadores	Arrigo Barnabé e os Tubarões Voadores	1984	português	04:47	https://myspace.com/arrigobarnabe/bio
Música 19	Continuum for cembalo	Gyorgy Ligeti	1968	Hungria	György Ligeti Edition 6:	Elisabeth Cojnack	1997	-	03:38	http://www.gyorgy-ligeti.com/
Música 20	Teen Tonic	Pierre Henry	1967	França	Messe pour le temps présent		1967	-	02:42	http://www.pierrehenrymusic.com/
Música 21	Garrote	Hermeto Pascoal	1987	Brasil	Só não toca quem não quer		1987	português	03:05	http://www.hermetopascoal.com.br/

* data de postagem do vídeo no canal do grupo no site Youtube
** desconhecido, o cd é produção independente
***primeira gravação

ANEXO C:

MÍDIA COM VÍDEOS PRODUZIDOS PELA PARTICIPANTE LUÍZA