



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

LEONARDO DE ASSIS NUNES

**COMPOSIÇÃO DE MICROCANÇÕES CDG NO PROLICENMUS:
UMA DISCUSSÃO SOBRE O CONFRONTO ENTRE
RESPOSTAS POR ANTECIPAÇÃO E LIBERDADE PARA CRIAR**

Salvador
2015

LEONARDO DE ASSIS NUNES

**COMPOSIÇÃO DE MICROCANÇÕES CDG NO PROLICENMUS –
UMA DISCUSSÃO SOBRE O CONFRONTO ENTRE
RESPOSTAS POR ANTECIPAÇÃO E LIBERDADE PARA CRIAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção ao grau de Mestre em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena de Souza Nunes

Salvador
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N972c Nunes, Leonardo de Assis

Composição de microcanções CDG no prolicenmus – uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar / Leonardo de Assis Nunes. – Salvador: UFBA, 2015.

138 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena de Souza Nunes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, 2015.

Bibliografia.

1. Música. 2. Educação musical - EAD. 3. Composição de Microcanções. I. Nunes, Helena de Souza II. Título.

CDU- 78:37

Ficha catalográfica elaborada por Bárbara R. Bittencourt Sallaberry – CRB1/2719.

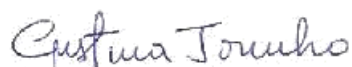
A Dissertação de Leonardo de Assis Nunes foi aprovada



Helena Muller de Souza Nunes
Orientadora



Ricardo Mazzini Bordini



Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Salvador, 30 de abril de 2015

AGRADECIMENTOS

Flávia, João, Augusto, pai e mãe – família.

Clarissa, Cláudia, Edilson, Jaqueline, Guerini, Rodrigo, Renato, Kátia, Serafim, André, Bruno – o grupo de pesquisa inteiro.

Agradeço a todos os meus professores na UFBA e, em especial, à Helena – responsável pela condução e manejo no gerenciamento de incertezas impressas neste trabalho.

Ao povo brasileiro que, por intermédio da CAPES, me concedeu uma bolsa de estudos.

E a todos que colaboraram, direta ou indiretamente, na minha produção acadêmica.

NUNES, Leonardo de Assis. *Composição de Microcanções CDG no PROLICENMUS – uma Discussão sobre o Confronto entre Respostas por Antecipação e Liberdade para Criar*. 138 fl. 2015. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

Este trabalho propõe uma discussão sobre o confronto entre limites que cerceiam e limites que libertam, no ensino de Música na modalidade a distância mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Seu objeto de estudo é formado pelo conjunto de ações educativas pertinentes a um processo específico para formação de professores de Música para a Escola Básica brasileira. Trata-se, esse, do ensino para composição de Microcanções CDG (Cante e Dance com a Gente), conforme ocorrido no curso pioneiro no país na área de Licenciatura em Música, em modalidade a distância mediada pela internet, da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), ao longo dos semestres 2008/01 a 2011/02, no âmbito de cinco interdisciplinas de seu currículo. Constatou-se, por um lado, que à Educação a Distância (EAD), processo predominantemente assíncrono, é inerente a necessidade de antecipar respostas, antes mesmo que os alunos tenham enunciado suas dúvidas, o que tende a tornar a comunicação estruturada, consequente e previsível; por outro, que o desejável num processo de criação, como o que conduz à composição musical e se realiza tradicionalmente de modo síncrono, é que ele seja aberto, flexível e surpreendente. Espera-se, desse modo, ampliar a discussão sobre a oferta de formação profissional para professores de Música nessa modalidade de ensino, mundo esse globalizado e informatizado que, para além do aproveitamento tecnicista e instrumental dos sempre novos recursos tecnológicos colocados à disposição das pessoas, busca perceber também o que eles produzem de novos sentidos para elas, e essas, por meio deles.

Palavras-chave: Composição; Microcanção; PROLICENMUS; Proposta Musicopedagógica CDG; EAD.

NUNES, Leonardo de Assis. *Microsongs CDG Composition at PROLICENMUS – a Discussion about the Confrontation between Answers for Anticipation and Freedom for Create*. 138 sht. 2015. Master Dissertation – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

This paper discusses the confrontation between limits that restrain and limits that set free in Music Teaching in Distance Education modality, mediated by Information and Communication Technologies (ICT). Its object of study is composed by the set of educational activities which are relevant to a specific training process of Brazilian Primary School music teachers. This process is the training for Microsongs CDG (Cante e Dance com a Gente) composition as taught in the pioneer Music Teaching course in Brazil in Distance Education modality through the internet by UFRGS and Partner Universities (PROLICENMUS). This training took place in five of the curriculum's interdisciplinary courses taught over the 2008/01 to 2011/02 semesters. It was observed that, in one hand, the Distance Education, predominantly an asynchronous process is inherent to the need to anticipate answers, even before students have stated their doubts. This tends to make the communication structured, consequent, and predictable. On the other hand, the desirable in a process of creation, as it leads to musical composition and traditionally takes place synchronously, is that it is open, flexible, and surprising. It is expected, thus, that this could broaden the discussion on professional training offering for Music teachers in this kind of education in a globalized and computerized world which, beyond the technical and instrumental use of the ever-new technological resources available to people, also seeks to realize what they produce in terms of new meanings to them, and those through them.

Key words: Composition; Microsong; PROLICENMUS; CDG Musicpedagogical Proposal; Distance Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Exemplo 1	Microcanção <i>Perfeito Maior, Perfeito Menor</i>	37
Exemplo 2	Microcanção <i>Novidades</i>	38
Exemplo 3	Vocalize da canção <i>Lamento da Alminha</i>	41
Exemplo 4	Solfejo <i>Desconcertante</i>	44
Exemplo 5	Solfejo de <i>Bruxa-Há</i>	45
Exemplo 6	Excerto de <i>Navio Pirata</i>	67
Quadro 1	Síntese dos principais aspectos de composição de Microcanções CDG	68
Quadro 2	Cronograma de conteúdos ministrados em MACME B	72
Exemplo 7	Exemplos de uso incorreto (1) e corretos (2 e 3) da prosódia em música	74
Figura 1	Mapa de palco para <i>performance</i> de Três Microcanções de Câmara	86
Exemplo 8	Motivo Pierrot	93
Exemplo 9	Motivo Arlequim	94
Exemplo 10	Motivo Colombina	95
Quadro 3	Operacionalização do algoritmo em Três Microcanções de Câmara	96
Figura 2	Mapa Conceitual 1	111
Figura 3	Mapa Conceitual 2	113
Quadro 4	Poemas de Três Microcanções de Câmara	113
Figura 4	Desenho de declamação expressiva	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CAEF	Centro de Artes e Educação Física
CCB	Canção de Câmara Brasileira
CDG	Cante e Dance com a Gente
CME	Conjuntos Musicais Escolares
EAD	Educação a Distância
FM	Fórum geral
ID	Interdisciplina
MA	Música Aplicada
MAaV	Musicalização de Adultos através da Voz
MACME	Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares
NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OA	Objeto de aprendizagem (o mesmo que OVA)
OVA	Objeto Virtual de Aprendizagem
PROLICENMUS	Pró-Licenciatura em Música
PropMpCDG	Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente
RepMus	Repertório Musicopedagógico
SIP	Seminário Integrador Presencial
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEs	Unidades de Estudo (Moodle)
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – ESSÊNCIA PIERROT	5
1.1 METODOLOGIA – CAMINHO FEITO AO CAMINHAR	5
1.2 TEMPOS E ESPAÇOS DE MULTIOLHARES – RESPOSTAS POR ANTECIPAÇÃO ..	10
1.3 COMBINANDO PARA ENCONTRAR – A LIBERDADE PARA CRIAR	23
CAPÍTULO 2 – ATITUDE ARLEQUIM	34
2.1 MICROCANÇÕES CDG E SEUS REGISTROS – CONTEXTUALIZAÇÃO	34
2.2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES NO PROCESSO COMPOSITIVO – OFERTA	46
2.3 O PROCESSO COMPOSITIVO – EXPECTATIVA E COBRANÇA	59
2.3.1 Interdisciplinas do Eixo Estruturação Musical	59
2.3.2 Interdisciplinas do Eixo Execução Musical	61
CAPÍTULO 3 – (IN)DECISÃO COLOMBINA	83
3.1 TRÊS MICROCANÇÕES DE CÂMARA: PARTITURA	83
3.2 TRÊS MICROCANÇÕES DE CÂMARA: FICHA DE ANÁLISE	92
3.2.1 Dados gerais sobre a obra	97
3.2.2 Introdução	98
3.2.3 Micromovimento I: Essência Pierrot	99
3.2.4 Micromovimento II: Atitude Arlequim	101
3.2.5 Micromovimento III: (In)Decisão Colombina	103
3.2.6 Codas (as três alternativas de finais)	105
3.3 TRÊS MICROCANÇÕES DE CÂMARA: PROCESSO COMPOSITIVO	107
CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

O conjunto de canções entoadas na Escola Básica caracteriza não só o tipo de repertório, mas também a concepção de produção musical escolar praticada entre professores e seus alunos. No mais das vezes veiculado sob a forma de espetáculos escolares, tal processo, observado através do contato cotidiano com professores-estudantes do curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS, 2008 – 2012), serviu de estímulo para a redação deste trabalho. Foi a experiência deste autor como tutor presencial no PROLICENMUS que resultou em fator central na busca por sua pergunta de pesquisa. Explorando materiais e modos de fazer música a partir de uma proposta brasileira de composição de canções escolares, denominada Microcanções CDG, intuiu-se que a Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente, doravante PropMpCDG, fosse a base de todo o trabalho que vinha sendo realizado; assim, chegou-se a este documento. Segundo uma de suas primeiras autoras, posto que a PropMpCDG se caracteriza como de contínuas autorias colaborativas:

O Projeto CDG (região do Vale do Sinos, RS, 1991), brasileiro com reconhecimento internacional e conduzido em autoria aberta e colaborativa, nasceu destinado à formação em Música. Ele abarca produção de repertório e de material didático para alunos e professores da Escola Básica. No conjunto de obras são encontrados musicais escolares infanto-juvenis, CDs, cancionários, livros e cursos, todos resultados e objetos de estudo da pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, registrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, com certificação UFRGS, desde 1999 até o presente. (NUNES, H., 2003, p. 55)

A matriz curricular do PROLICENMUS foi organizada com base na PropMpCDG. Sua estrutura possui cinco Eixos (Estruturação Musical, Execução Musical, Tópicos em Educação, Formação Geral, e Condução e Finalização), sendo cada um constituído por um conjunto específico de Interdisciplinas (IDs) afins. A interdisciplinaridade neste curso aconteceu de fato, o que se evidencia neste estudo. O emprego das palavras Eixo e Interdisciplina, no PROLICENMUS, foi profundamente identificado com sua proposta pedagógica maleável, aberta, compartilhada e autoral. Objetivos eram perseguidos de modo mais intenso em alguns momentos, e menos em outros; contudo, a análise de planos de ensino e materiais didáticos evidencia migrações por vezes tão minuciosamente articuladas e escondidas, que chegam a parecer inexistentes. Trata-se neste estudo de objetivos ligados ao ato criador, compositivo

por excelência, conforme foi ensinado no âmbito dos Eixos Estruturação Musical e Execução Musical. Faz-se então necessário um trabalho de separação, diferenciação e identificação dos detalhes para que a riqueza essencial à sua interdisciplinaridade não se perca. Ao que tudo indica, a já referida lógica do CDG se encontra rebatida em todos os produtos, ações e ideais do PROLICENMUS; confirmadamente, no processo de composição de Microcanções CDG, objeto deste estudo.

Este trabalho propõe uma discussão sobre o confronto entre limites que cerceiam e os que libertam, no ensino de Música na modalidade a distância mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). É importante que se defina, aqui, o conceito de “confronto” que, segundo Cunha (2010, p. 171), origina-se do francês *confronter*, derivado do latim medieval *confrontāre*. O termo significa colocar frente a frente cujo radical *fronte*, que deriva muitas outras expressões, denota “testa, cabeça”. Já, o prefixo *con*, de origem latina, significa proximidade, companhia. Logo, “confrontar” é colocar “testa a testa”, “frente a frente”, porém, numa perspectiva de aproximação/companhia, e não de oposição beligerante. Trata-se de parceria, apoio de mão dupla, advindo da comparação entre diferenças e similitudes, em espírito colaborativo. O objeto de estudo desta dissertação é formado por um recorte específico feito no conjunto de ações educativas em autoria colaborativa, pertinente a um processo também específico para formação de professores de Música para a Escola Básica brasileira. Trata-se, esse, do ensino para composição de Microcanções CDG (NUNES e colaboradores, 2014), conforme ocorrida no curso pioneiro no país na área de Licenciatura em Música, em modalidade a distância mediada pela internet, da UFRGS e Universidades Parceiras (PROLICENMUS), ao longo dos semestres 2008/01 a 2011/02, no âmbito de cinco interdisciplinas de seu currículo.

Entende-se, por um lado, que à EAD, processo predominantemente assíncrono, é inerente a necessidade de antecipar respostas, antes mesmo que os alunos tenham enunciado suas dúvidas, o que tende a tornar a comunicação estruturada, consequente e previsível; por outro, que o desejável num processo de criação, como o que conduz à composição musical, e se realiza tradicionalmente de modo síncrono, é que ele seja aberto, flexível e surpreendente. Evidenciou-se, nisso, um confronto, que é tomado aqui para análise e discussão. Parte-se de conhecimentos de Musicopedagogia (MENEZES, 2014; NUNES e colaboradores, 2012) e Composição Musical (NUNES, H., 2012; STRAVINSKY, 1947), ao proceder-se a explicitação do percurso compositivo de Microcanções CDG, conforme acontecido no PROLICENMUS (UFRGS, 2008; UFRGS, 2009; UFRGS, 2010; UFRGS 2011). Na

sequência, à luz de conhecimentos experienciados e pesquisados em torno de Educação a Distância (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008; NUNES e colaboradores, 2012), e Filosofia da Arte (ECO, 1991; MAY, 1975; SERRES, 1993; STEINER, 2003; VALÉRY, 2011), indaga-se pela articulação dada ao confronto detectado, no contexto estudado.

Cada um dos três capítulos desta Dissertação foi dividido em três subcapítulos. No subcapítulo 1.1, apoiado em Gil (2002), Moraes (2003), Rodrigues (2007) e Gerhardt e Silveira (2009) estabelece-se a proposta metodológica empregada na pesquisa. Em 1.2, com base em Moraes e Galiazzi (2006), Eliasquevici e Prado (2008) e Nunes e colaboradores (2012) discorre-se sobre os limites que cerceiam processos de criação musical quando – por meio do jogo entre olhares docentes e discentes e espaços de interação presencial e virtual empregados no PROLICENMUS – foi se revelando um procedimento musicopedagógico de composição musical que aqui será trazido à luz: o conceito de Respostas por Antecipação. Entendido assim, os limites impostos na interação professor-aluno, através da oferta de conteúdos e atividades de composição de microcanções nas UEs acabaram por estabelecer limites ao processo individual de criação musical do aluno. Então, em subcapítulo 1.3, discute-se sobre esse confronto, que se deu entre discentes e docentes, quanto à Liberdade para Criar no âmbito da proposta de composição de microcanções do PROLICENMUS. Para fundamentar a discussão desse subcapítulo Stravinsky (1947), May (1975), Eco (1991), Serres (1993) e Steiner (2003) foram os principais autores consultados.

No intuito de compreender e fundamentar o objeto de estudo que estimulou a construção da pergunta de pesquisa deste trabalho, trata-se em subcapítulo 2.1 sobre as origens e os registros das Microcanções CDG, contextualizados através de autores como UFRGS (2009), Menezes (2014) e Nunes e colaboradores (2014). Em 2.2, busca-se evidenciar os princípios compositivos impressos na PropMpCDG. Tomando como base as unidades de estudo trabalhadas no PROLICENMUS, foram destacados os seguintes componentes: abordagem multimodal na composição CDG (VERHAALEN, 1989 e WÖHL COELHO, 1991); a metáfora de “móvil” (UFRGS, 2009, UE_18), como princípio de tomada de decisão em composição musical; os três conceitos-chave no processo gerador de arranjo e composição CDG (UFRGS, 2009, UE_6); o conceito de “inflexão vocal” (UFRGS, 2010a, UE_19) associado a “cadências musicais” (UFRGS, 2011a, UE_4); o uso correto da “prosódia” em música (UFRGS, 2009); o efeito “madrigalismo” como reforço expressivo ao texto de canção (NUNES, H., 2012); o conceito de “Som da Aura”, desenvolvido por Hermeto Pascoal (COSTA-LIMA NETO, 1999); o conceito de “caráter” na composição CDG

(UFRGS, 2010a, UE_25); o recurso de “ambiência” estritamente associado ao conceito de “caráter” (UFRGS, 2010a, UE_25); o emprego de “harmonização sofisticada” (UFRGS, 2009, UE_28) no acompanhamento de canções escolares infantis; o uso interligado do “ritmo” e da “coreografia” no processo de composição CDG (NUNES, H., 2012); o conceito de “obra aberta” (NUNES, H., 2003 e 2005b); e, por fim, a definição de *performance* no âmbito da PropMpCDG (NUNES, H., 2012 e UFRGS, 2009, UE_27). No subcapítulo 2.3, discute-se o processo compositivo ofertado em um conjunto de IDs dos eixos Estruturação Musical e Execução Musical do PROLICENMUS, quais sejam: Musicalização (2008), Espetáculos Escolares (2008), Repertório Musicopedagógico (2009) e o par concomitante Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares (2010 e 2011). Na profusão de informações contidas nas UEs investigadas, tanto por meio da análise de conteúdos e propostas de atividades musicais, quanto na interação assíncrona em fóruns respectivos a essas IDs, esforçamo-nos em abranger as expectativas e cobranças no entorno da composição de microcanções no PROLICENMUS.

Por fim, no capítulo três trata-se de articular – por meio da elaboração de um texto de divulgação científica e outro artístico-musical – a discussão sobre o confronto entre Respostas por Antecipação e Liberdade para Criar, no âmbito do processo de composição de Microcanções CDG. Em 3.1, no intuito de experienciar o roteiro de composição CDG e aproximar-se de uma resposta à pergunta de pesquisa foi composta a obra Três Microcanções de Câmara, criada em autoria colaborativa por este autor, sua orientadora e o professor Rodrigo Schramm. Em 3.2, evidencia-se os principais aspectos compositivos da obra Três Microcanções de Câmara, por meio de uma análise musicopoética e interpretativa fundamentada na Ficha de Análise e Composição Musical CDG (NUNES, H., 2012). No subcapítulo 3.3, explicita-se o processo de composição ora empregado à luz dos princípios de criação musical desenvolvidos na PropMpCDG.

CAPÍTULO 1 – ESSÊNCIA PIERROT

1.1 METODOLOGIA – CAMINHO FEITO AO CAMINHAR

Considerando ineditismo e inovações, que caracterizaram o PROLICENMUS como o primeiro curso brasileiro de Licenciatura em Música na modalidade a distância mediada por tecnologias da informação e comunicação, particularmente internet, pode-se afirmar que, de uma certa forma, todo olhar sobre seus materiais e métodos implicará um conhecimento espontâneo sendo transformado em científico. Em grande parte, conhecimento que se alimenta da intuição; mas é a Universidade cumprindo seu papel no processo de “aquisição de julgamentos e descobertas, trazendo coisas novas.” (KINGMAN BREWSTER apud VALLEJO, 2010).

Esta dissertação envolve investigação que poderá subsidiar interesses futuros de ampliação e aplicação em contextos instrucionais semelhantes ao PROLICENMUS. A respeito disso, este pesquisador considera já ter participado de um momento privilegiado, na história da educação musical brasileira. Encantou-se, foi enfeitiçado por ele. Então, ao falar sobre tal experiência, precisou sentir-se fidedigno a si mesmo; ao mesmo tempo, todavia, procurou também estar atento para fugir aos riscos de vieses cognitivos e falácias.

Por isso, em sua consideração inicial do problema, aproximou seu estudo da **Pesquisa Exploratória**, cujo escopo é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”. (GIL, 2002, p. 41). Em seu conjunto, outrossim, este estudo aborda aspectos típicos da **Pesquisa Qualitativa** (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Outro procedimento técnico que permeou a condução deste trabalho, foi o **Estudo de Caso**. Segundo Fonseca (2002, p. 33):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo [...]. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. [...] pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa [...], ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global [...] do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Evitando riscos até onde foi possível fazê-lo, esta investigação toma, ainda, os resultados de uma **Busca Teórica**, cujo objetivo é “ampliar generalizações, definir leis mais amplas, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar hipóteses.” (RODRIGUES, 2007, p. 3). Portanto, em relação a essa ampliação teórica, pode-se afirmar que “teorizar é um movimento produtivo do pesquisador” mas, cabe aqui perguntar: “como se manifesta sua autoria no processo [metodológico]?” (MORAES, 2003, p. 206).

Ao explorar o confronto entre limites que cerceiam e limites que libertam, o próprio autor sofre com ele: ora busca respostas em autores consagrados; ora precisa inventar percursos e soluções. Seu mérito maior, todavia, parece ser o fato de ter consciência disso e dedicar-se a explicar, passo-a-passo, o que identifica estar acontecendo. E nisso, dedica-se também a explicar-se. E esse é seu método de trabalho: seguir corajosamente por aquele caminho que fez, caminhando.

Diante da necessidade de ampliação do repertório musical como proposta de trabalho no Ensino Básico, em oposição à tão conhecida avalanche de músicas não-próprias absorvidas massivamente pelo público escolar integrado por pais, alunos e professores, estuda-se alternativas de criação musical. Por meio de processos de criação, identifica-se e se aponta formas autorais de ensinar, como aquilo que aconteceu no PROLICENMUS. Dentre essas formas autorais de ensinar, que veem no público escolar pessoas pró-ativas, autoras de (seu) conhecimento e de (suas) vidas, enfim, está a composição de Microcanções CDG cuja espontaneidade e roteiro para criar são focadas sob o ponto de vista da PropMpCDG. Inicialmente empregada no âmbito da modalidade de educação presencial, na Escola Básica, o Processo Compositivo CDG nasce da aceitação, por parte do aluno, de uma proposição de criação formulada conjuntamente com o professor:

[A ideia] é levada ao grupo, ensinada por audição, e executada sempre do início ao fim, sem parar. Sem que ela seja completamente “aprendida”, é deixada temporariamente de lado. A partir desta apresentação inicial, espera-se que retorne espontaneamente ao grupo: ou por solicitação formal, durante o tempo de ensaios, ou nos corredores, durante os intervalos, por exemplo. Se ninguém tornar a falar nela, isto deve ser compreendido como um forte indício, de que não é a melhor opção para aquele momento... Mas se for lembrada e as crianças quiserem que seja cantada outra vez, é então que a verdadeira canção começa a nascer [...]. (UFRGS, 2009, UE_22, p. 12)

No PROLICENMUS, diante de um público adulto, resultou, inicialmente, que parte de seus alunos resistiu à referida proposta. O tema não foi discutido exaustivamente, ainda, na

literatura referente à PropMpCDG; mas talvez se possa afirmar que isso aconteceu porque já se encontravam impregnados de preconceitos, como o do apego à espontaneidade viciada de mera invenção, e/ou predispostos à negligência diante de erros inaceitáveis, porém de convívio no senso comum, quando tratados de formação de repertório musical para a sala de aula. Um exemplo disso está no que é defendido pela PropMpCDG em relação à importância da colocação rigorosamente correta da prosódia em canções escolares. Foi ao longo do tempo, sustentado com convicção pela proposta pedagógica do curso que este modo de ensinar e aprender música, em grande parte conduzido pela composição de microcanções, foi reconhecido, até que na última prova do curso – Defesa do Trabalho de Conclusão e da Produção Intelectual própria – praticamente todos os formandos elogiaram sua prática. Grande parte deles lamentou, inclusive, se ter dado conta disso tão tarde e todos pediram que as microcanções fossem abordadas desde o início, numa nova edição do curso, numa evidente demonstração de não terem percebido que efetivamente o foram no PROLICENMUS, como será visto mais adiante no segundo capítulo.

Além das resistências já apontadas, dois outros obstáculos relativos ao processo compositivo de microcanções emergiram à superfície, com implicações metodológicas para este trabalho. Em primeiro, ao admitir um roteiro de criação de Microcanções CDG, o aluno do PROLICENMUS defrontou-se com a possibilidade inédita de compor mediante recomendações e instruções pré-fixadas e em ambiente virtual. As atividades elaboradas possuíam questionamentos prévios supostos e ao mesmo tempo já respondidos pelos autores das Unidades de Estudo, sobre o conteúdo ministrado, denominados aqui, Respostas por Antecipação; ou seja, antes mesmo de o aluno enunciar sua pergunta, já existia um retorno desejavelmente suficiente e esclarecedor para ela, disponível. Em atividades que exigem ações de criação, como é o caso da composição musical, esse procedimento garante segurança ao processo educativo, mas também pode impor barreiras a ele. Por segundo, precisamente o modo de lidar com essa liberdade inerente ao ato de criar parecia correr o risco de se transformar num mero e inconsequente *laissez-faire* que desafiou os responsáveis pelo processo educativo e ao mesmo tempo os educandos. Tal impasse se reapresenta no estabelecimento da Metodologia deste trabalho; e, mais uma vez, voltamos ao caminho que se faz caminhando...

Diante do exposto, a pergunta de pesquisa é articulada por dois caminhos conflitantes, mas, concomitantemente complementares, que envolvem tanto a complexidade do processo

envolvendo a EAD, quanto o pensamento desvinculado de resignação inventiva. Pretende-se iniciar esse caminho pela busca de resposta à seguinte indagação:

Como foi articulado, no contexto do PROLICENMUS, o confronto entre um processo por princípio estruturado, conseqüente e previsível, caso do ensino a distância, e outro a priori aberto, flexível e surpreendente, caso do percurso de criação buscado para conduzir os alunos desse curso à composição de Microcanções CDG?

A motivação em discutir a criação musical pensada para a sala de aula, em especial para a formação de professores de Música em modalidade EAD, permitiu que esse trabalho existisse. O objeto de estudo desta pesquisa, portanto, concentra-se sobre um processo de criação inicialmente experienciado em situações presenciais e posteriormente aplicado na modalidade EAD. Assim, seu objetivo geral resultou no seguinte enunciado:

Contribuir com suporte teórico relativo aos limites de criação em composição musical destinados à formação de professores de Música para a Escola Básica brasileira, no contexto da modalidade EAD mediada pela internet.

Os objetivos específicos para o alcance de conclusões prévias foram assim enunciados:

- *Caracterizar o universo específico do estabelecimento de limites em processos de criação, com base em revisão bibliográfica;*
- *Compreender o processo de Composição de Microcanções CDG disposto em tempos e espaços do PROLICENMUS, com base em análise documental;*
- *Discutir aspectos do confronto entre a oferta de um roteiro de Respostas por Antecipação e a Liberdade para Criar, com base em descrição crítica de composição musical própria.*

O procedimento técnico de **Pesquisa Bibliográfica** foi utilizado para atender às exigências do primeiro objetivo específico, ou seja, obter aspectos relativos ao confronto entre autores que defendem a necessidade de planejamento prévio rigoroso, de certo modo uma "imposição de roteiro" que aqui denomina-se Respostas por Antecipação no âmbito da EAD, e autores que defendem princípios de Liberdade para Criar, principalmente no âmbito das Artes. Segundo Gil:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do

que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (2002, p. 45)

Quanto aos procedimentos técnicos de busca pelo cumprimento do segundo objetivo específico, adotou-se a **Pesquisa Documental**, buscando investigar os diferentes níveis de exposição na proposta compositiva empregada. Esses diferentes níveis são entendidos aqui como fontes de dados primários na investigação sobre conteúdos, atividades e fóruns de interação assíncrona propostos no âmbito das Interdisciplinas Musicalização, do eixo Estruturação Musical, juntamente com Espetáculos Escolares, Repertório Musicopedagógico e Música Aplicada/Conjuntos Musicais Escolares, do eixo Execução Musical, da matriz curricular do PROLICENMUS. Segundo Gil: “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (1987, p. 45).

Em apoio a este estudo, empregou-se a **Análise Textual Discursiva**, ou ATD (MORAES e GALIAZZI, 2006), metodologia de pesquisa que visa avaliar dados de natureza qualitativa através do estabelecimento de ordens a partir de desordens, procedimento esse denominado de “Tempestade de Luz” (MORAES, 2003, p. 191).

O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise. (MORAES, 2003, p. 192)

O primeiro passo da ATD é a *unitarização* onde se orienta a separação do material de análise em unidades de sentido, implicando sempre a busca por uma “intensa desorganização e desconstrução” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 125). O segundo passo corresponde à *categorização* do material por meio do processo de “articulação de significados semelhantes” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118), gerando nisso novos níveis de categorias de análise. O terceiro e último passo, denominado *comunicação*, é o surgimento do “novo emergente” (MORAES, 2003, p. 191) expresso por meio de “compreensões e intuições do pesquisador” (MORAES, 2003, p. 206) diante do material desconstruído e reconstruído nas duas primeiras fases.

O passeio por autores variados de leitura transversal, pontual e recursiva são entendidos na ATD como processos conflitantes, inseguros, mas também relevantes para o deslocamento

do saber. É o transitar entre fronteiras invisíveis, em espaços quase inacessíveis, demandando esforço imensurável de cogitação por parte do pesquisador para enxergar a luz da tempestade que ora se aproxima, ora se afasta no movimento de penumbra; é o princípio da incerteza em meio à floresta de certezas.

Nesse tipo de análise exige-se do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações. Nesse movimento hermenêutico são solicitadas constantes retomadas do concretizado, visando a permanente qualificação dos resultados. (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 122)

Assim, para execução do terceiro e último objetivo específico, tomou-se como fonte de investigação e enunciação, posto que ela era composta à medida que também já se tentava explicá-la, a obra *Três Microcanções de Câmara*, escrita para voz, piano e computador. Diante da então impossibilidade de pensar e elaborar unicamente em palavras as compreensões que se revelavam, este autor, professor mas compositor por formação inicial, procurou compreender, em música, as impressões absorvidas nesse íterim. No espírito de experimentar a ideia de autoria colaborativa, tão defendida na PropMpCDG, a canção foi composta por ele – desejoso por criar e ao mesmo tempo permitir-se na incerteza; em parceria com Rodrigo Schramm – professor, que desenvolveu o algoritmo capaz de levar o computador a decidir a página final da partitura, a Coda, de acordo com a *performance* das três personagens de cada um dos três micromovimentos; e Helena de Souza Nunes – orientadora, responsável por provocar e explicitar decisões por vezes inusitadas, partindo da identificação de situações sempre surpreendentes.

Desse método de trabalho emergiram descobertas já identificadas como úteis e outras tantas, ou talvez mais, que ainda não se sabe para que servem ou servirão. São desideratas, grandezas potenciais nascidas do temporariamente descartável, evidências de uma metodologia de pesquisa capaz de comportar o que foi temporariamente definitivo e definitivamente temporário (NUNES, 2005b), neste estudo.

1.2 TEMPOS E ESPAÇOS DE MULTIOLHARES - RESPOSTAS POR ANTECIPAÇÃO

Neste subcapítulo, discorre-se sobre a primeira de duas afirmações, as quais de modo instigante e confluyente são relativas a esta pesquisa. São elas: 1) que à EAD é inerente a necessidade de antecipar respostas antes mesmo que as dúvidas dos alunos tenham sido

enunciadas; e 2) que à composição musical é inerente a liberdade para criar. Essas assertivas derivam e evoluem, sendo fortalecidas ou contestadas por ideias de diversos autores, abordados na sequência deste texto, para se concluir que são aqui assumidas como princípios igualmente válidos. Mas ainda é cedo para tanta certeza; então, retorna-se ao debate... Por um lado, tais assertivas parecem seguras, mesmo apresentando caráter intuitivo, pois decorrem de um conhecimento empírico adquirido ao longo do PROLICENMUS, à medida que se apoiam nos fatos então observados. Por outro, submetidas à revisão da literatura científica relevante à área em estudo, constatou-se não serem consenso. Todavia, para efeitos da discussão aqui empreendida, entende-se tomá-las como tal, limitando e, assim, viabilizando o âmbito dos debates. Inicia-se pela questão das Respostas por Antecipação, próprias da EAD.

Ofertar uma proposta de ensino de composição de canções escolares, principalmente se mediada pela internet e inédita no Brasil (NUNES, H., 2011), exigiu a aceitação de grandes desafios e novas crenças. Enquanto que na modalidade presencial ensinar composição musical permite flexibilidade na interação professor/aluno, na modalidade EAD foi necessário prever soluções a eventuais questionamentos, correndo-se o risco de engessamento dessa interação. Assim, enfrentou-se restrições relativas ao fator *maleabilidade*. O termo maleabilidade, segundo o dicionário *online* Priberam, é sinônimo de flexibilidade, brandura e qualidade de maleável (suscetível de ser estendido a martelo; dócil, brando – no sentido figurado); e que se deixa convencer ou apiedar. Em consulta a dicionário etimológico da língua portuguesa, a palavra “maleável” vem do sufixo “male” que, por sua vez, designa “malho” - uma “espécie de martelo, maço de calceteiro” (CUNHA, 2010, p. 43); mas, no sentido figurado, “malho” representa uma pessoa “hábil e experiente” (Priberam). No contexto desta pesquisa designa uma característica própria de resolução de problemas, esculpida na suscetibilidade de tomar decisões instantâneas e baseada em respostas que antecedem às respectivas perguntas.

Seguindo esse raciocínio, questiona-se: como tal previsão de soluções foi assumida no PROLICENMUS? Para embasar as considerações sobre tal questão, mostrou-se necessário por primeiro evidenciar três percepções espaço-temporais concomitantes: a dos tutores de polo; a dos alunos; e a dos tutores de sede. Em *tempo-espaço de polo*, os tutores presenciais constataram, entre os alunos, estados psicológicos de “felicidades, angústias e incertezas da/na proposta” (NUNES e colaboradores, 2014, p. 646). Tais tutores parecem ter sido ativamente expostos à definição da expressão *maleabilidade* (tanto no sentido de flexibilidade e brandura, quanto no sentido figurado de “malho”) devido ao fato que, em situações instrucionais no polo, evocavam a figura do professor sem o serem. Algumas vezes,

assumiram responsabilidades de intermediador de conflitos, outras tantas de ouvintes de reclamações intempestivas, impossíveis de serem reveladas (e quando reveladas) abreviadamente. No início do curso, o tutor presencial pareceu carregar, sem necessidade, tal compromisso, adornado pelos alunos, porém, sem que o fosse ratificado pela Universidade.

Avançando no estabelecimento e no esclarecimento da proposta pedagógica do curso, o intento de musicalizar e musicalizar-se foi efetivado, tanto por alunos como por tutores, e a composição de microcanções, aqui discutida, foi o epicentro desse processo. A interação ocorrida no polo entre os envolvidos na proposta de composição de Microcanções CDG serviu, ao mesmo tempo, como restauração de conteúdos e vivências musicais por parte dos alunos, assim como suprimiu “carências de suas próprias formações acadêmicas” (NUNES e colaboradores, 2014, p. 646) por parte dos tutores presenciais. Daí, então, o musicalizar e o musicalizar-se; o didatizar e o didatizar-se; e, por extensão, o “musicopedagogizar” e o “musicopedagogizar-se”, no polo sob responsabilidade de seu tutor. Compreender esse *tempo-espaço de polo* é um dos olhares imprescindíveis para que se possa discutir a relação entre as Respostas por Antecipação e a Liberdade para Criar no processo de composição musical, conforme decorrido no PROLICENMUS. Tal ponto de vista, por parte do tutor presencial, expôs e exigiu controle sobre questões pertinentes à responsabilidade dos deveres e à proteção dos direitos de cada envolvido, ao ensaiar-se como compositor em um curso de Licenciatura em Música. Todavia, estamos tratando aqui dos Tempos e Espaços de Multiolhares; portanto, deixando esse aspecto temporariamente suspenso, parte-se para o segundo olhar: aquele lançado sobre o *tempo-espaço dos alunos*.

Sob o *tempo-espaço dos alunos* se falará em tolerância, autonomia, coragem e autossuficiência. Condições inerentes ao ato de compor e que, de um certo modo, dependem do sentimento de autorização concedida. Desafios dessa natureza, logo de início impostos aos discentes, os desconcertaram. Suas primeiras perguntas eram do tipo "Afinal, o que é para entregar?" e "O que o professor quer que a gente faça?", evidenciando o fato de que eles esperavam, do corpo docente, clareza nas ordens, amenidade nas cobranças e respostas imediatas para suas ideias e objeções - instantaneidade essa que nunca se mostrou, devido à impossibilidade de atender todos, em tempos e espaços de interação síncrona, e mesmo assíncrona. Foi então impositivo que se aprendesse a esperar e relativizar ansiedades; e, enquanto as respostas eram aguardadas, que se ocupasse o tempo em pensar sobre a real necessidade de se fazer tais perguntas. No *tempo-espaço dos alunos*, a impaciência, a dependência e a incapacidade de encontrarem soluções próprias tornavam-se dores tão

imensas que era preciso que eles mesmos as sanassem com criatividade e determinação, lançando mão de recursos disponíveis e da ajuda dos colegas, inventando-se decisões. Chega a soar redundante o fato de que se tenha de afirmar tal condição diante de uma proposta multimodal (NUNES, H., 2011) de ensino-aprendizagem inerente à PropMpCDG desenvolvida para suportar o ensino coletivo, no qual o "esperar a sua vez para falar" e efetivamente "assumir o que falou" são condições *sine qua non*. No entanto, no PROLICENMUS, eram basicamente os fóruns que serviam como principais canais de comunicação para questionamentos e esclarecimentos relacionados aos conteúdos e atividades semanais. E esses, mesmo com formulações rápidas e enunciados elaborados da maneira mais objetiva possível, eram espaços realmente assíncronos. Assim, até que os retornos chegassem, muitas vezes as respostas esperadas ou já tinham sido encontradas ou continuavam não sendo suficientes para abrandarem ansiedades, reiniciando o círculo de indagações. Então, ao mesmo tempo que aos alunos se impôs tolerância, iniciativa e coragem, impôs-se aos professores e tutores de sede a necessidade de, velozmente, anteciparem respostas para perguntas ainda não feitas. E essas respostas não poderiam se limitar ao óbvio...

No *tempo-espaço dos professores e tutores de sede* vamos então encontrar o terceiro desses multiolhares. Na Universidade (sede do curso), os questionamentos vindos dos polos eram absorvidos e respondidos por tutores mediante supervisão dos professores formadores. Através da frequente interação com os alunos em fóruns específicos, os tutores de sede conseguiam compreender dificuldades e vislumbrar soluções muitas vezes ofuscadas até mesmo entre os tutores de polo. Entre suas muitas ações, a título de exemplo, esses tutores criaram 120 microcanções para a prática de solfejo e composição musical; porém, muito mais do que compor para os alunos, o desafio apresentado aos tutores de sede foi capacitar esses alunos a comporem por si mesmos, como realização pessoal e para destinar essa produção a seus próprios alunos, ampliando assim suas capacidades de compreensão. Por isso, compor as 120 microcanções representou para eles um exercício de auto(re)conhecimento, por intermédio do qual foram descobrindo, aos poucos, aquilo que era preciso dizer aos alunos, para que eles não só tivessem suas perguntas respondidas, mas fossem capazes de terem dúvidas progressivamente mais sofisticadas e indícios, quiçá verdadeiros enunciados, de respostas próprias. Logo, “o material existia à medida que a proposta era aplicada, conduzida pela exigência de transformá-los em compositores.” (NUNES e colaboradores, 2014, p. 646). Nesse último dos Tempos e Espaços de Multiolhares, fala-se então daquilo que conduz à alteridade (SERRES, 1993), no processo de compor. A alteridade se constitui num instante

espaço-temporal no qual há equilíbrio e paz. Tal instante é fugaz, mas revelador; é revelador, mas é fugaz. Assim, satisfaz para em seguida inquietar, rumo à eterna instabilidade do desejar mais...

Como alternativa, de acertada escolha, para mensurar “conhecimentos musicais e expressões individuais inerentes a cada novo momento” (NUNES e colaboradores, 2014, p. 646) foi proposta aos alunos a prática de solfejo e composição de Microcanções CDG no par concomitante de interdisciplinas Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares. As dúvidas iam surgindo entre os discentes e as respostas, *a priori* ou *a posteriori*, resultavam satisfatórias ou não. Pois eis que precisamente esse ir-e-vir, que nunca se bastava, de informações sobre diversos assuntos (tema, texto, gênero, estilo, forma, caráter, tipo de agrupamento vocal ou instrumental, conteúdos musicais envolvidos e tudo o que ía sendo problematizado nas composições) representou a provocação e o suporte para a declaração da própria independência intelectual dos alunos. Isso porque, diante de uma tarefa a ser entregue em prazo expirando, cada aluno se arriscava a decidir(-se). Para tanto, buscava informações, (pre)ocupava-se com o assunto, apropriava-se de suas implicações. E, assim, construía conhecimento sobre o tema estudado; mas, mais do que isso, construía autonomia e se fortalecia. Aceitar ou não as correções feitas em suas microcanções implicava formular argumentos e/ou encontrar alternativas. E, justamente pela assincronicidade (respostas *a posteriori*) e por pistas oferecidas nas Respostas por Antecipação (respostas *a priori*), havia tempo para que se debruçasse sobre isso.

O modelo de criação de (Micro) Canções CDG (NUNES, H., 2012), no contexto da modalidade presencial, permite intervenções reiteradas a cada novo momento de encontro, caracterizando o processo como subjetivo, flexível e aberto. Quando transferido para o PROLICENMUS, precisava assumir um caráter de método escrito, tendendo, assim, a uma indesejável disposição a padronizações parciais e esquematizações genéricas. Na tentativa de desviar dessas simplificações, foram feitas inúmeras tentativas por parte dos docentes e tutores, sempre “no sentido de dar transparência ao método, [buscando] orientar os alunos por meio de etapas e regras facilitadoras; contudo, se esperava que reagissem espontaneamente...” (NUNES e colaboradores, 2014, p. 645). Foi através dessas observações que se passou a indagar sobre como administrar um processo de ensino subjetivo, em um espaço que, para efetivamente acontecer diante de todos, exige objetividade. Como conviver com esse novo processo de edificação compositiva onde, ao mesmo tempo, se delimitava e se precisava libertar? “Tal constatação, num processo essencialmente vivencial e instantâneo,

como o fora até então a criação de Microcanções CDG, representavam grande ameaça.” (NUNES e colaboradores, 2014, p. 646). Uma ruptura paradigmática junto aos alunos tornou-se necessária, no sentido de convencê-los dessa nova experiência, levando-os a suportarem o provocativo fator *maleabilidade* envolvido na resolução de incertezas, também típicas do processo de composição musical a distância.

As inovações tecnológicas permitem interações em tempos síncronos e assíncronos; os primeiros compartilham o instantâneo e são eficazes na busca do idêntico e do uniforme; já os segundos, que se apresentam por meio de processos de transmissão diferida, podem dificultar o encontro dessa solução apaziguadora. Diante dessas possibilidades, foi necessário estabelecer regras de atendimento ao aluno, antevendo uma otimização do tempo do professor (que não pode estar 24 horas *online* à disposição do curso), posto ser provável que os alunos tivessem dúvidas semelhantes, só que em momentos distintos. Uma das primeiras soluções foi disponibilizar horários aos alunos, em comum acordo com o tutor de polo, para esclarecimento de dúvidas, como ocorreu no agendamento de tutorias presenciais e a distância. E as respostas dadas circunstancialmente para uns eram disponibilizadas no fórum geral, para leitura a qualquer tempo, por outros. Outro método de resolução de dúvidas correspondentes aos conteúdos e solicitações gerais sobre o curso foi através do envio de FAPs (Formulários de Atendimento Presencial) aos professores. Depois de mediados pelos tutores de sede, que por sua vez as recebiam somente quando os tutores de polo já não encontravam certeza em suas respostas, tais documentos eram respondidos pelos professores, no Moodle, diretamente no rótulo da tarefa ou no próprio enunciado do conteúdo. Desse modo, todos os alunos e tutores liam um mesmo e único esclarecimento nascido de e encaminhado a uma pergunta particular, simultaneamente. Evitava-se, assim, fornecer respostas eventualmente dúbias, erradas, menos adequadas ou passíveis de muitas leituras, as quais gerariam desnecessárias confusões ao aluno, podendo colocar em xeque a credibilidade dos tutores, quiçá do curso.

A busca por soluções às dúvidas dos tutores presenciais e alunos dependeu de uma eficaz comunicação entre equipes dos polos e equipes da Universidade. [...] Muitas vezes as orientações de como trabalhar determinada atividade foram esclarecidas no próprio corpo de texto dos conteúdos das interdisciplinas. No entanto, boa parte das dificuldades enfrentadas pelos tutores presenciais foram resolvidas na prática tutorial, resultando em estímulo a uma conduta autônoma do tutor à luz de suas atribuições. (NUNES, L., 2011, p. 50)

O fato é que esse modelo hierarquizado de esclarecimento de dúvidas *online* pode ser entendido e funcionou como uma ampliação de decisões metodológicas características da modalidade presencial, assim favorecida pelo uso de tecnologias de comunicação. Isso porque a EAD, como já visto e nunca é demais lembrar, implica um diferencial em relação a seu tempo e espaço de ensino e aprendizagem, o qual está situado na possibilidade de integrar situações instrucionais em momentos síncronos, mas também em momentos assíncronos, como o caso em questão. Em tais circunstâncias, pode-se identificar dois caminhos articulados: um, que ampliava e potencializava as soluções de atendimento presenciais por meio do uso de tecnologias de comunicação, como o que se acabou de referir; e outro, que antevia prováveis ocorrências, prevendo ofertas de soluções. É sobre esse segundo caminho, que se detém este subcapítulo, ao tratar das Respostas por Antecipação.

O aluno do PROLICENMUS se deparou com propostas prescritas em ambiente virtual, cujas atividades possuíam indagações, por suposição, previamente respondidas, que é o que estamos denominando, aqui, de Respostas por Antecipação. Em definição mais precisa, a expressão Respostas por Antecipação se configura como um conjunto de potenciais soluções relacionadas a possíveis questionamentos previstos sobre os conteúdos e atividades ministrados através das UEs do curso. Em situações de ensino que exigem ações de criação, como é o caso em estudo, a proposta metodológica utilizada ia se afirmando como um processo educativo concomitantemente provocativo e balizador. Foram em momentos de reflexão como esse que o atual estudo foi se revelando significativo. Mas... o que pensar de situações, onde as dúvidas previstas não se efetivavam ou se efetivavam com variações?

Em material didático voltado ao apoio de atividades compositivas, quando em **modalidade presencial**, o professor expõe um conteúdo e o aluno o vai experimentando, sob supervisão. Aí, à medida que evolui na atividade, o aluno começa a fazer perguntas e mostrar resultados parciais, que precisam ser, de uma certa forma, identificados, interpretados e conduzidos pelo professor. Ao jogo de respostas e perguntas entre mestre e discípulo vai se configurando o nascimento da obra. De um modo geral, o professor vai percebendo as dúvidas à medida que analisa as proposições de seu aluno, e as vai respondendo à medida que lhe sugere outras formas de tratar uma mesma ideia. Todavia, na EAD, essa interação se apresenta como se substituída por ações dissociadas... Sob condições ideais, entende-se que no material didático da EAD essas dúvidas, algumas previsíveis e outras absolutamente inusitadas, devem ser conhecidas antecipadamente e respondidas, antes mesmo que tenham sido enunciadas pelo aprendiz. Emprega-se, para isso, funcionalidades distintas, previstas já

na criação da plataforma virtual de aprendizagem. No PROLICENMUS foi utilizada uma personalização do Moodle, prevendo apoios síncronos (*chats*, tutorias presenciais) e assíncronos (fóruns, tutoriais, FAPs); importam a este estudo, sobretudo, os últimos. Todavia, o simples acesso a recursos não garante seu adequado emprego; por isso, tornou-se relevante apontar aproximações por meio de Tempos e Espaços apreendidos por aquilo, que aqui já se explicitou como *Multiolhares*. Mas ainda assim, esses tempos e espaços múltiplos se condensam em percepções muitas vezes obscurecidas por ideias que se instauram em superfície. Por isso, uma determinada constatação nunca pode ser interpretada sob um único ponto de vista; sempre foi necessário duvidar das alternativas encontradas e, concomitantemente, apresentar outras sem, contudo, comprometer a credibilidade daquilo que já tinha sido ou estava sendo afirmado.

Os espaços de aprendizagem do PROLICENMUS, síncronos ou assíncronos, devem ser compreendidos, aqui, como propostas de transferências mútuas de incertezas... no tempo. Fala-se de um tempo linear (*chronos*), que é típico de fenômenos síncronos, e outro não-linear (*kairos*), próprio aos assíncronos. Concomitantemente, porém, fala-se também sobre experiências presenciais e virtuais, dependendo do modo de interlocução, as quais acabaram sempre se entrelaçando. Por exemplo, um tutor de sede poderia deslocar-se para fazer uma visita de apoio a um polo e/ou para participar dos Seminários Integradores Presenciais (SIPs)¹; do mesmo modo, um tutor de polo também poderia intervir no meio virtual do curso, contribuindo nos fóruns de interação a distância. Basicamente, pode-se dizer que foi por meio dessas práticas e abordagens itinerantes e entrelaçadas, recheadas por diálogos lineares e não-lineares, realizadas presencial e virtualmente, que se chegou à compreensão de que havia necessidade de todos se colocarem em situação de permanente itinerância, conforme denominado no curso, ou de *deslocamento*, conforme encontrado na literatura especializada (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008). Tais situações são, por natureza, instáveis e inseguras; mas, quando momentaneamente estabilizadas, promovem grandes saltos qualitativos na aprendizagem. Tal estabilização momentânea de deslocamentos e cenários de previsão oferecem suporte seguro à construção de conhecimento. Isso é o que acontecia com as composições trabalhadas em modalidade EAD, no âmbito do PROLICENMUS. Assim, Tempos e Espaços de Multiolhares garantiram um conjunto de ações docentes e discentes, em um cenário com previsão, no qual as Respostas por Antecipação faziam sentido.

¹ Encontros de alunos, professores e tutores no polo, de periodicidade semestral, cujo principal objetivo consistiu em realizar diálogos e atividades de caráter avaliativo entre os envolvidos.

Contudo, o fato é que a dúvida poderia persistir... E ainda mais complexo do que isso: constatou-se que o jogo dos tempos e espaços múltiplos, por buscar precisão, acabou por determinar escolhas que ofereceram obstáculos à imaginação e, conseqüentemente, impuseram aos alunos um *brete*. Segundo o dicionário Priberam, *brete* tanto significa “prisão” como é sinônimo de “logro”, que também equivale a “engodo; lucro indevido”. Ora, impor-lhe um *brete* implicaria “alcançar; ter o efeito esperado”, porém, sob o risco de caminhos inadequados. Neste trabalho, entende-se *brete* como expressão que baliza o processo educativo de modo negativo; e emprega-se a palavra **limite** para a fronteira entre o estável e o instável. Mesmo assim, qual a diferença entre a essência e a atitude daquilo que aprisiona e cerceia o aprendiz, fazendo-o alcançar objetivos por caminhos indevidos, *versus* a essência e a atitude que lhe estabelecem limites, permitindo-lhe se deslocar com propriedade entre o seguro e o inseguro, servindo-lhe, conseqüentemente, como suporte para suas ideias?

(...) Atingir um conhecimento mais complexo e rico implica mover-se por espaços mais inseguros. (...) Esses espaços inseguros de criação constituem, ao mesmo tempo possibilidade de o pesquisador movimentar-se com liberdade. (...) Não é sentir-se inseguro por não ter aprendido. **É ter aprendido a estar inseguro.** Isso é produzir mudanças no entendimento de ciência.” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 5, grifo nosso)

Ora, andar na incerteza e aprender a estar inseguro em situações de ensino-aprendizagem são condições típicas do *deslocamento*. Contudo, se em circunstância presencial, algumas vezes esse processo já não é simples, na educação a distância do PROLICENMUS tornou-se particularmente complexo. Obviamente, o caminho desejado, nesse caso específico, não deveria ser aquele que aprisiona, mas aquele que apenas o direciona, que cerceia, no sentido de acompanhar o educando, auxiliando-o na busca por tomadas de decisão, as quais, por natureza do ato compositivo, aspira à liberdade de criação. Como lidar com isso?

Começa-se aceitando que o acompanhamento docente ofertado em ambiente virtual, no PROLICENMUS, era pré-fixado, limítrofe, mas não conclusivo. Ou seja, comprometido com princípios de um referencial permanente e seguro, mas também intrinsecamente conflitante, aberto e indagador. Assim, parece pertinente formular um raciocínio que afirme a necessidade de antecipar respostas e não apenas ofertar materiais explicativos, estabelecendo perguntas mediadoras.

Uma das formas usadas para ajudar o tomador de decisão é a tentativa de **antecipar o inesperado**, identificando os fatores importantes e as origens dos obstáculos encontrados no problema. [...] raramente os problemas são resolvidos em definitivo, porque estão sempre ressurgindo. Os detalhes podem mudar, mas as **questões básicas** continuam retornando. (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008, p. 318, grifos meu)

As *questões básicas* são entendidas aqui como as incertezas sobre o conjunto de conteúdos e atividades propostos nas UEs e por isso a pesquisa concentra-se sobre elas. E foi nessas UEs que constatamos retornos e reformulações de conhecimentos subjacentes ao percurso compositivo de Microcanções CDG. Portanto, detalhes de enunciados impressos em conteúdos e atividades podiam mudar mas, a natureza das incertezas discentes, e por conseguinte, a condução docente por meio das Respostas por Antecipação, essencialmente eram as mesmas. Na literatura especializada, a importância do apoio sob exames de dúvidas anteriores, apropriando-as na resolução de problemas atuais, foi encontrada em Eliasquevici e Prado (2008). Afirma-se aí, também, que cabe ao receptor decidir se, como e quando, conseguirá captar ideias posicionadas no confronto entre um ambiente permanente e seguro, e outro aberto e indagador. Enquanto isso, cabe ao emissor se fazer entender, nesse como e quando. Então, a solução definitiva de tal impasse depende de onde estamos posicionados e com quem nos identificamos, a cada instante, em relação ao foco de nosso interesse. Por isso, é importante que “as **incertezas** do passado” (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008, p. 318, grifo nosso) sejam cuidadosamente descritas, reveladas e apropriadas em conteúdos didáticos futuros. Dependendo do ponto a partir do qual se observa o problema, uma questão não exclui a outra; antes pelo contrário, elucidam-se e se reforçam mutuamente. Isso porque, no entendimento do problema de pesquisa aqui definido, uma boa pergunta já é uma espécie de resposta por antecipação. Afinal, só é possível obter-se uma boa resposta, quando a incerteza for interna e anteriormente bem formulada e sua pergunta correspondente for bem enunciada (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008).

O princípio de que a existência de incertezas no planejamento de sistemas de educação a distância é considerada inerente a qualquer procedimento científico pode ser compreendida em Eliasquevici e Prado (2008) a partir do pressuposto de que a Ciência seja postulada como “não puramente objetiva” (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008, p. 312). E, na tentativa de afastar-se de concepções cartesianas, a presença de incertezas em qualquer sistema científico torna-se essencial para as ciências “que não podem ser reduzidas por meio de mais pesquisas.” (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008, p. 312). Assim, o apenas ficar duvidando já não basta; é preciso saber conviver com o incerto: é o aprender a estar inseguro.

Entendendo Ciência como um pensamento complexo, e entendendo que *ser* humano também é *ser* imprevisível, inesperado, passa-se a defender que a expressão “cientificismo” deva passar por um processo de reestruturação, permitindo-se ir para além da ciência dita “normal” (KUHN, 1998) e atingir o que já denominam “ciência pós-normal” (FUNTOWICZ e RAVETZ, 2003). Segundo esses autores,

Ciência Pós-Normal é uma nova concepção de gestão sobre questões complexas relacionadas à ciência. O conceito se concentra em aspectos da resolução de problemas que tendem a ser negligenciadas pelas tradicionais práticas científicas: incertezas, valores em jogo, e uma pluralidade de perspectivas legítimas. (FUNTOWICZ e RAVETZ, 2003, p. 1, tradução nossa)²

A atitude “pós-normal”, em Ciência, implica obviamente aventurar-se para além do normal. Segundo os autores, significa permitir afastar-se dos habituais procedimentos científicos, considerados como não-suficientes mas indispensáveis, para assim se orientar em processos de tomadas de decisão (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008). É o jogo de *multiolhares*, ao qual já nos referimos. É também, a *soma branca*, sobre a qual discorre Michel Serres (1993).

[...] o filósofo apresenta a história de Arlequim, [...] Com Arlequim, Serres leva a pensar (...) a acolhida ao diferente, através da multiplicidade, do multicolor e da mestiçagem, elementos constituintes desse personagem multifacetado. Porém, o processo educativo não termina aí. Ao final, a resultante das tantas marcas impressas pelos diferentes encontros é a **soma branca** ... [aquela de Pierrot]. (SANTOS, 2012, grifo nosso)

Assume-se, neste trabalho, que o *ser* normal e o *ser* “pós-normal”, em Ciência, são extensivos ao conhecimento de modo geral, e que não devem se excluir mutuamente, mas sim, se somarem para, então, finalmente, aceitarem-se como essências e atitudes unívocas e de mútua influência, ambas necessárias ao processo de tomadas de decisão. Mas, afinal, que incertezas são essas sobre as quais estamos querendo nos concentrar? Certamente aquelas que nos fazem refletir sobre o ato de compor. Critica-se, aqui, porque se entende que as incertezas devam passar por profundas reflexões, além de inúmeros ensaios, antes de serem expostas, intencionalmente, nos distintos patamares impressos no fluxo de (in)decisões – estamos nos referindo, novamente, aos Tempos e Espaços de Multiolhares. O tomador de decisão, a quem

² Post-Normal Science (PNS) is a new conception of the management of complex science-related issues. It focuses on aspects of problem solving that tend to be neglected in traditional accounts of scientific practice: uncertainty, value loading, and a plurality of legitimate perspectives. (FUNTOWICZ e RAVETZ, 2003, p. 1)

Eliasquevici e Prado (2008) se referem, precisa tornar-se mais articulado no âmbito das contínuas e complexas situações de um processo qualquer, até mesmo o de compor, sejam essas favoráveis ou não. O importante é enfrentá-las com conhecimento de causa, no sentido de que “tomar uma decisão é gerenciar as incertezas inerentes ao problema” (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008, p. 313). Stravinsky (1947) já dizia que após a colocação da primeira nota em pauta, um mundo de incertezas o rodeia... Então, ao que parece, estamos querendo nos aproximar de uma proposta metodológica de composição musical, em EAD, segundo a qual o jogo ingênuo e obediente das Respostas Antecipadas é precisamente aquele que autoriza e encoraja o ato criador, perspicaz e provocador da nudez do artista, desconcertante por excelência.

Em Eliasquevici e Prado (2008), na modalidade de ensino presencial o fator gerenciamento de problemas é estavelmente mais previsível que em situações de gestão na EAD. Para o sucesso da oferta de um sistema específico em EAD é necessário, portanto, pesquisas mais aprofundadas e aplicadas sobre instituições responsáveis por organização, administração e tomadas de decisão. Na EAD, o estudante é o "elemento básico e destinatário de todo fazer educativo [...]. O fato de o estudante realizar grande parte do aprendizado a distância requer metodologias diferenciadas" (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008, p. 314). Ressalta-se ainda que tais estruturas gerenciais devem se submeter a mais reforços “do que as instituições tradicionais, pelo fato de o aluno a distância não dispor de tempo para ir à instituição resolver problemas” (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008., p. 314). Essas mesmas questões, do desafio ao reforço, em estruturas gerenciais na EAD, também devem ser estendidas aos procedimentos musicopedagógicos e, no caso deste estudo, ao processo compositivo de Microcanções CDG, no PROLICENMUS.

Assim, a utilização adequada do planejamento em processos decisórios na EAD passa pela resolução de problemas em cenários de previsão, entenda-se, contendo Respostas por Antecipação. Na literatura, **é difícil encontrar referências concretas que apoiem tal compreensão**, em especial quando envolvem fatores subjetivos, como é o caso da composição musical, mesmo que, reconhecidamente, “em cada uma das etapas do processo decisório, [...]” (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008, p. 315). Entendendo o processo de criação de microcanções no PROLICENMUS como uma tentativa de ampliar resultados musicais, orientando-se por um conjunto mínimo de elementos musicopedagógicos facilmente controláveis (*maleáveis*), as angústias causadas pelas incertezas passaram a ser também minimizadas. Isso porque se assumiu que, quanto menor a estrutura compositiva exigida,

tanto mais concentrados estariam seus problemas e incertezas; por conseguinte, menores seriam as cargas para serem carregadas nos *deslocamentos* e maiores as possibilidades de superação sobre elas. Se isso confere ou não com dados de pesquisa é assunto para estudos futuros; de momento, admite-se que sim. Conclui-se, então, que tenha sido “[...] essencial estabelecer estratégias de redução, atenuação, acomodação ou superação dessas incertezas” (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008, p. 322) por meio do uso de microcanções em situações de ensino-aprendizagem no PROLICENMUS.

Também se deve levar em consideração

[...] a necessidade e a importância da prática da gestão de incertezas no acompanhamento do processo decisório para que os planejadores possam se tornar mais ágeis e adaptáveis em diversas situações caracterizadas por ambientes complexos [...] (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008, p. 323)

No ensino presencial, eventuais lacunas cognitivas afloram e são percebidas por intermédio de olhares, expressões faciais, gestos, inquietação, distração súbita e tantas outras reações espontâneas que o professor aprende a observar e a identificar em seus alunos. Mas no ensino a distância, essas manifestações de linguagens não verbais não podem ser percebidas. Primeiro, pelos tempos assíncronos; porém, mesmo nos síncronos, como encontros nos polos e webconferências, mais dificilmente. Apresentado um determinado conteúdo de ensino, todo o trânsito entre dúvidas de percurso e informações adicionais com finalidade esclarecedora é intermediado pela plataforma virtual de aprendizagem escolhida e pelos conteúdos lá postados. Quanto mais autossuficiente, completo e claro for o material didático originalmente postado, tanto menor será a necessidade de explicações adicionais. Por outro lado, quanto mais explícito e óbvio, tanto menos suscitará curiosidade ou motivará inquietações próprias e necessárias a um processo de desenvolvimento intelectual autônomo. E não é isso, o que se deseja. Ou, pelo menos, não era isso, o que se desejava, quando se desafiou os alunos do PROLICENMUS a caminharem pelo percurso do processo compositivo de Microcanções CDG, realizado ao longo de cinco interdisciplinas: 1) Musicalização e 2) Espetáculos Escolares, em 2008, 3) Repertório Musicopedagógico, em 2009, e 4) Música Aplicada e 5) Conjuntos Musicais Escolares, em 2010 e 2011, dos eixos Estruturação Musical e Execução Musical, da matriz curricular desse curso.

Em um ambiente virtual de aprendizagem exclusivo do PROLICENMUS (Moodle personalizado pela UFRGS), unidades semanais de estudo construídas sobre *templates*

próprios (WEBER e NUNES, 2010), orientavam os alunos no passo-a-passo de um processo compositivo dirigido à criação de repertório para uso em sala de aula. Os produtos finais foram: partituras; fichas de análise musicopedagógica; peças executadas, gravadas e posteriormente editadas em áudio, vídeo e partitura; videoclipes e objetos virtuais de aprendizagem produzidos *in loco* nos polos e veiculados pela internet. Nos primeiros dois anos de curso, partindo de Musicalização A, passando por Espetáculos Escolares A e B, até alcançar Repertório Musicopedagógico B, os conteúdos temáticos e as atividades propostas envolvendo o ato de compor canções estavam, de forma ampla, interligados a processos de vivências, aquisição de informações, e releituras de arranjos. Esses últimos, a propósito, dependendo dos modos de aproximação empregados, podem ser considerados uma forma de criação original. No PROLICENMUS, eles se constituíram também como sementes das futuras microcanções a serem criadas posteriormente pelos alunos. A partir de Repertório Musicopedagógico B, o foco do curso praticamente se restringiu à criação de **canções** escolares infantis, geradas a partir de mapas conceituais relativos aos conteúdos de ensino previstos no currículo da Educação Básica. Preocupados em intensificar o entendimento de detalhes essenciais relacionados à composição de canções, no âmbito da PropMpCDG, o corpo docente geral deste eixo do projeto decidiu por redimensionar a moldura compositiva, transformando-a para pequenos padrões e gestos musicais. Buscou-se, então, intensificar o conteúdo de composição de canções através da oferta de criação de expressões musicais de menores dimensões. Assim nasceu, como solução provisória e de acertada escolha musicopedagógica, a composição de microcanções, ora em estudo.

Como já afirmado, a discussão, que toma maiúscula dimensão nesta Dissertação sustenta-se sobre dois conceitos basilares: **o limite que cerceia** *versus* **o limite que liberta**. O primeiro é aquele típico do ensino a distância, compreendido aqui como Respostas por Antecipação investigado no jogo de Multiolhares; o segundo é inerente ao ato de compor, como se procurará adentrar, a seguir.

1.3 COMBINANDO PARA ENCONTRAR – A LIBERDADE PARA CRIAR

Compor é um exercício intelectual de exigência explícita em currículos de graduação e pós-graduação em Composição Musical. Entende-se, aqui, que tal atividade musical não deve ser restrita a um determinado campo/habilidade de conhecimento, pensamento que vai ao encontro da Proposta Musicopedagógica CDG. Justifica-se, igualmente, a necessidade de uma

prática de composição voltada à criação musicopedagógica, haja vista a variedade de repertórios de canções que invadem a Escola Básica, instauradas sem qualquer reflexão instrutiva, nem formativa. Julga-se aqui não os modos de compor nem as características técnicas e poéticas intrínsecas a esse repertório, mas a atitude de serem aceitos sem crítica e o modo ingênuo como são conduzidos por professores e não-professores de Música. Portanto, entende-se que a prática e a reflexão sobre composição musical devem permear também os currículos de quem aspira aprimorar-se (ou ser) educador.

O PROLICENMUS tratou de formar musicopedagogos versáteis, capazes de transitarem simultaneamente em ações docentes e compositivas, capazes de suportarem estruturas fixas de uma sala de aula e simultaneamente sensíveis à vida em toda a sua complexidade, provocando neles um pensamento crítico e emersivo proveniente da criação musical. Ensejou-se desfocar preconceitos, ressignificando atitudes e incentivando a formação de professores voltados ao lema da reinvenção de seu ambiente de trabalho por meio do ensino e prática de criação musical. Empregou-se para tanto a PropMpCDG, cujos autores tratam de questões que auxiliam na quebra de paradigmas capazes de anularem frustrações e temores tradicionalmente inerentes ao ofício de compor canções, como ação-irmã do ofício de reproduzi-las; frustrações e temores esses geralmente causados por mitos como o da “inspiração”. Conforme afirma Stravinsky, essa “inspiração não é de forma alguma condição prévia do ato criativo, e sim uma manifestação cronologicamente secundária” (STRAVINSKY, 1947, p. 50, tradução nossa)³. Ou como diria Perkins (2001, p. 204), de senso comum, “inspiração significa um influxo de *insight* aspirado por um ser humano e vindo dos deuses”. Porém, segundo esse mesmo autor, ao buscarmos outras fontes de inspiração, que não sejam as divinas, a mente criadora se abre ao jogo de *insights* por meio de suas definições variantes provenientes de estudos da psicologia cognitiva e inteligência artificial. Mas, continuemos com Stravinsky, se a inspiração não é primordial para o ato compositivo, então o confronto instaura-se entre o esforço para criar *versus* a tendência em ajustar-se ao estado de “volição especulativa”, conceito que o mesmo Stravinsky sustenta estar “na raiz de todo ato criativo” (STRAVINSKY, 1947, p. 139, tradução nossa)⁴. De acordo com Cunha, *volição* significa um “ato pelo qual a vontade se determina a alguma coisa” (2010, p. 681). Em suma, a vontade determina o princípio do ato de criação, e é esta a

³ “[...] I simply maintain that inspiration is in no way a prescribed condition of the creative act, but rather a manifestation that is chronologically secondary.” (STRAVINSKY, 1947, p.50)

⁴ “[...] the principle of speculative volition which is at the root of the creative act.” (ibid., p.139)

convicção da PropMpCDG⁵; no entanto, é preciso ter forças, por meio do enfrentamento dos limites, para se operar com liberdade. Embora limite e liberdade pareçam conflitantes e em oposição beligerante, ambos são entendidos, aqui, como complementares.

No intuito de compreender as origens do ato de criação, procura-se definir, aqui, o conceito de *insight*, considerado por Mello (2011) como “uma súbita visão interna que combina intuição, imaginação, percepção e elaborações do conhecimento simbólico.” (2011, p. 94). O *insight*, ou “estalo cognitivo” (PERKINS, 2001), na construção artística, pode ser percebido como uma costura que articula esses saberes, materializando-os em “momento oportuno” - entendido aqui como *kairos*, o tempo que **dis**corre (grifo nosso) em forma não-linear, “sem pé nem cabeça” (FINGERMANN, 2009, p. 60). Aliás, a palavra “momento” é registrada em dicionário como “espaço pequeníssimo e indeterminado de tempo” (Priberam). Em dicionário etimológico, o termo se origina do latim *momentum*, que designa precisamente “movimento, mudança, pequena porção, curto espaço de tempo, instante” (CUNHA, 2010, p. 433). Perceber a composição de Microcanção CDG como “momento oportuno”, como instante extraído do tempo não-linear do *insight* é legitimar seu conteúdo poético passível de ser estendido no tempo, agora cronológico. Assim, encerra-se o “ciclo de um ato que [...] provocou e restituiu externamente uma força de poesia...” (VALÉRY, 2011, p. 196). É o estado de poesia de que fala Valéry (2011), aquele que se instala, cresce e se separa em nós. Do *insight* à separação,

[...] esse *estado de poesia* é perfeitamente irregular, inconstante, involuntário, frágil, e que o perdemos, assim como obtemos, *por acidente*. Mas esse estado não basta para se fazer um poeta, como não basta ver um tesouro no sonho para encontrá-lo, ao despertar, brilhando ao pé da cama. (VALÉRY, 2011, p. 198)

Diferente do *insight*, a serendipidade, este encontro casual com o perfeito, implica “a espera pelo acaso na ciência, um tesouro aguardado para completar um arcabouço especialmente construído em teorias e comprovado em experiências, que apenas os cientistas preparados podem encontrar.” (MELLO, 2011, p. 94). Para esse autor, serendipidade significa

⁵ É preciso entender muito bem a primeira frase de Stravinsky neste parágrafo. A inspiração não é condição prévia para criar, mas pode ser. Segundo Stravinsky, não há necessidade de inspiração para que surja o movimento inicial criador. Inspiração seria um “ataque” de estro? Segundo o dicionário etimológico online (<http://origemdapalavra.com.br/>), estro vem do latim *oestrus*, do grego *oistros*, “mutuca, inseto cuja picada deixa furiosa a vítima”; ou, “furor profético, entusiasmo artístico, gênio criador”. Imagine-se em sala de aula, compondo com os alunos e aguardando por um entusiasmo divino. Absolutamente improvável. Neste sentido, volição é condição prévia do ato de criação.

um aproveitamento de situações que não estavam previstas durante o processo de criação, reconhecendo, no excepcional, coisas valiosas, inicialmente não idealizadas (MELLO, 2011). E o modo de encontrar o inesperado é, precisamente, nada estar esperando... Um dos casos mais famosos analisado como serendipidade foi o do biologista Alexander Fleming (1881-1955) que, por distração, descobre a penicilina – substância antibiótica cujas bactérias, esparsas em determinado ambiente, não sobrevivem à ação do fungo homônimo. Somente após retornar ao erro e analisá-lo, com um novo olhar, é que o cientista deduziu tal achado. E isso possivelmente porque tenha se disposto a perceber o inesperado, contendo a decepção e mantendo a sensibilidade de observar a resposta espontaneamente manifesta... “Fleming era o homem certo, no lugar certo, e na hora certa.” (PERKINS, 2001, p. 229). Destarte, “há dois males que os remédios produzidos pelo progresso científico não curam: a busca do tempo perdido e o adiamento do *momento oportuno*.” (FINGERMAN, 2009, p. 60, grifo nosso). Por isso, afirmamos incansavelmente, que o processo de criação no PROLICENMUS possibilitou a seus aspirantes a cientistas e artistas, sobretudo professores, a perceberem o *insight* e a serendipidade, guiando-os “ao reino das formas, dos materiais e dos procedimentos mais diversos para encontrar seus tesouros.” (MELLO, 2011, p. 94). Nesse sentido, os discentes não apenas foram conduzidos ao ofício de compositores, mas explicitamente foram desafiados a se manifestarem descobridores, desbravadores, pessoas preparadas para desabrigarem, desprotegerem ideias, pondo-as em cima, diante ou em redor uma com as outras, desvestindo-as e vestindo-as com novas soluções.

Então, somente após a inserção dos primeiros elementos germinativos ainda amalgamados à matéria-prima da futura obra, cercada de perplexidade e maleável ao surpreendente, a mente criadora abre-se para tragar a inspiração. Essa, no entanto somente poderá ser admitida se o artista em questão estabelecer critérios de observação e limites para manifestação. Para tais estabelecimentos de fronteiras movediças é preciso, muitas vezes, afastar-se do ordinário e procurar o extraordinário, o *pós-normal*. Para tanto, existem princípios de aproximação à inspiração reivindicados através da coragem para criar e da solidão construtiva (MAY, 1975). É do que se procura tratar nesta parte do estudo, tomando por objeto de pesquisa o processo compositivo de Microcanções CDG, no PROLICENMUS.

Para Varèse (apud MASSIN, 1997) “O papel do artista criador é fazer leis, não seguir aquelas que já estão feitas [...]. O desrespeito está na própria base do ato criador! [...] A própria base da criação é a experimentação.” (p. 1059). Assim, buscar novas visões, experimentando o novo por meio da irreverência, requer afastar-se, temporariamente, das

antigas. Rollo May (1975, p. 102) julga que os artistas são “[...] dotados da capacidade de ter visões originais [...], batedores que vão à nossa frente, explorando o futuro.” Os artistas, a quem MAY se refere, são batedores, exploradores, descobridores, compositores com capacidade nocional; mas também limitados por suas fraquezas interiores. A afirmação se justifica quando o autor conclui a passagem de que “estaremos melhor [sic] preparados para o futuro se escutarmos com atenção o que [esses batedores] têm a dizer.” (MAY, 1975, p. 103). E instiga: “Não podemos deixar de sentir angústia ante o fato de os artistas e todas as pessoas criativas serem os destruidores em potencial dos nossos sistemas bem ordenados.” (MAY, 1975, p. 62). Docentes, tutores e discentes do PROLICENMUS, tanto presentes no polo, quanto na sede, enfrentaram momentos de crise até alcançarem instantes de súbita criatividade, quando as palavras de auxílio originadas de qualquer parte já não eram suficientes para resolução de problemas, nem tomadas de decisão. Quando todas as palavras bem-intencionadas, geralmente pontuais, não contribuía com o esclarecimento necessário, a melhor solução para certos questionamentos, então, surgia da imaginação. O mesmo se esperou das dúvidas emitidas pelos alunos em relação às propostas de exercícios e elaborações. Mesmo que houvesse um conjunto de ideias nas *respostas antecipadas*, essas provocavam a livre imaginação do aluno, ávido em explorar e compor possibilidades, enquanto também “preso” por fronteiras de incertezas, muitas vezes não compreendidas em cenários de previsão.

Na composição de canções escolares, cabe questionar sobre tais atos desbravadores: **“até onde se pode deixar a imaginação livre? Devem-se soltar completamente as rédeas? Ousar pensar, o que não pode ser pensado? Ousar criar e mover-se entre novas visões?”** (MAY, 1975, p. 101, grifos meus). Coragem para criar significa coragem para se libertar. Imaginação e criação são palavras de uma mesma classe gramatical, cujos sentidos últimos estão amalgamados ao ato de gerar. Em UFRGS (2009, UE_17, p. 8) encontramos uma definição para “compor” que significa *por* uma ideia em combinação *com* outra, resultando assim na criação.... ou seria isso tudo mera invenção?

Criação e invenção são termos pouco confrontados entre si, quando empregados em propostas científicas de composição em música. Não é objetivo, neste trabalho, esgotar o assunto, mas ao menos estabelecer um glossário em comum com os autores aqui referenciados. Em Cunha (2010, p. 189), criar significa “dar existência a, gerar, formar”. Criação está associado à palavra gênese que, por sua vez, quer dizer “origem, geração”. “Origem”, segundo esse mesmo dicionário, significa princípio, precedência, naturalidade; já

“geração, gerar”, designa dar existência a; procriar; conceber; nascer. Mas tal reflexão também remete à expressão gênero que, por sua vez, indica “matriz” – do latim *matrix*. *Matrix* significa mãe, útero: mater + ix; o sufixo-ix implica um sujeito de gênero feminino. Criar, originar, são expressões que, portanto, remetem àquilo que de seu útero nasce, que determina um novo resultado, um novo fim, a partir de um já existente. E o verbo existir, por sua vez, significa “ser” (CUNHA, 2010, p. 590) que é originado da palavra latina *sedere* (estar sentado, assentar), mas fundido com formas do latim *esse*. Dessa representação, portanto, passou à ideia de “estar” e, daí, à de “ser”.

A expressão invenção, em Cunha (2010), remete à “ideia, criar na imaginação, urdir, contar falsamente”. Já “urdir” traz uma série de outras palavras, como tramar, intrigar, intricar, intrincar, confundir, complicar; mas também remete à palavra “criar”. Invenção é uma palavra originada do latim tardio *inventare*, que é iterativo de *invenire* que, por sua vez, em português traduz-se por **encontrar**. Então, se “criar” é originar um novo fim, a partir de um existente e “inventar” é encontrar, mesmo que por imaginação, estamos diante de universos distintos, de certo modo, sutilmente antagônicos... Procura-se, então, definição em mesmo dicionário para a palavra “compor”. “Compor” é “produzir, inventar”, dar feição ou forma; e vem do latim *componere*: *com* – designa “companhia, contiguidade, sociedade”; e *ponere* – significa “pôr” (CUNHA, 2010, p. 166). Assim, o termo “compor”, neste estudo, designa “pôr em proximidade, em convivência, em disposição” Segundo o dicionário Priberam, “composição” vem do latim *compositionis* que se traduz por um modo de reunir partes para formar um todo, portanto, **combinar**. Enquanto “inventar” está em “compor”, conforme visto acima, “criar” está em *matrix*, que resulta em originar. Ora, identificar as origens das palavras remete também à origem de sua aparição, de sua existência e de seu desenrolar na história. No fervor de suas elucubrações, George Steiner, afinal, se pergunta, “Deus criou ou inventou o mundo?” (2003, p. 24).

Ao discutir “modos estéticos de elaboração” (STEINER, 2003, p. 31), o emprego do conceito de criação é inevitável; mas, ao mesmo tempo, incerto. Assim, Steiner propõe uma maior aproximação sobre a esfera do conceito de (re)criação, pouco digredido entre cientistas. Na (re)criação, “o artista re-conta; ele estabelece o inventário do existente.” (STEINER, 2003, p. 31). Assim, para Steiner, “nenhuma forma de arte [...] surge do nada; surge sempre *a partir* de algo.” (STEINER, 2003, p. 32). “Quando dizemos que todas as obras humanas são

combinatórias [compositivas]⁶, isso significa simplesmente que todas são *arte-fato* [sic] compostas a partir de uma seleção e uma combinação de elementos preexistentes.” (STEINER, 2003, p. 153). Portanto, as palavras gerar, encontrar e combinar levam-nos ao *arte factus* (feito com arte).

Mas, retorna-se à **matriz**. Uma obra gera a outra, daí o (re)criar. Em Moraes (2009), encontramos uma discussão semelhante sobre o emprego de modelos nas atividades de redações escolares, colocando como fator de confronto a liberdade de criação. Ou melhor: até que ponto o contato com modelos-molduras pode afetar a liberdade de criação? Apoiando-se em Bakhtin, que “disserta sobre o quanto somos ecos de outras vozes que nos cercam” (MORAES, 2009, p. 7), confirma-se a ideia da autora ao parafrasear que o compositor é um “aumentador”: ele aumenta o mundo a partir de algo que já existe. Assim, a expressão “criação”, no contexto das Microcanções CDG e nesta dissertação, tem assumido um caráter de (re)criação, no sentido de *arte factus*, conforme visto em Steiner.

Então, “criar” a partir de modelos-molduras pressupõe um processo de coação consentida, sendo que obedecer a essas regras confere ao estudante de composição uma certa liberdade, oferecendo-lhe “um conhecimento sobre o mundo e uma opção por seguir algo que corresponde ao seu modo de viver e não simplesmente de seguir algo que lhe parece confortável.” (MORAES, 2009, p. 18). Essa criação envolve não a reprodução literal, posto não ser interessante e configurar-se como plágio; mas ao aproveitamento de trechos ou ideias como forma de apropriação do objeto criado, reelaborando-o e recriando-o. Compondo-os. O que se pretende aqui não é sugerir uma técnica de composição por meio de citações, recortes, colas, o que também interessaria como processo de composição de canções escolares; mas evidenciar como os modelos-molduras empregados no curso, entendidos aqui como canções da literatura musical, microcanções exclusivamente compostas para o PROLICENMUS e mais o percurso compositivo trabalhado, atingiram nossos alunos.

Moraes (2009) defende a proposta de manter o aprendiz em contato com bons modelos, fazendo-o “reconstruir significados para alcançar a verdadeira autoria.” (MORAES, 2009, p. 68). É o aprender com o outro e a partir do outro, consubstanciando-se na dialética autoria *versus* autoridade. Porém, nesse jogo, a

⁶ Lembrando que a definição de “compor” está expressa no ato de combinar, conforme Cunha (2010, p.166)

[...] liberdade só se constrói a partir dos modelos oferecidos por pessoas, materiais ou autores tidos como referência [...]. Assim, em vez de apenas cercear ou coagir, **repetir** passa a ser um legítimo instrumento para fomentar a criação e, portanto, um caminho produtor para a aprendizagem. (MORAES, 2009, p. 177)

Assim, a re-elaboração, o “repisar” (CUNHA, 2010, p. 557) solos já percorridos pressupõe, novamente, o estado volitivo que estamos propondo no ato de liberdade compositiva. E é importante para o compositor adentrar novas molduras que lhe sejam atraentes; contudo, igualmente importante é o fato de repetir o que ainda não está compreendendo e o que ainda não lhe chega a contento. É o que Manoel de Barros preconiza em *Livro das Ignorâncias*: “Repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo.” (2001, p. 4).

Ao analisar as premissas docentes por meio das UEs do PROLICENMUS, evidenciamos a cobrança e encorajamento de tantas tentativas de exercícios e microcanções quantas fossem necessárias, até que se revelassem outras microcanções e exercícios. É o “repetir até ficar diferente”. A cobrança por esforços exigiu inúmeras tentativas de prática compositiva, até resultar em alcance de consenso entre discentes proponentes e docentes revisores; e o encorajamento recaiu sobre o risco, inclusive, de se invalidar tais tentativas, por mais sérias que fossem suas concepções e dolorosos seus abandonos. É um convite ao risco de se expor, desprendendo-se de conceitos arraigados na trivialidade, o que se traduz em algo não muito fácil de se aceitar, ainda mais diante de um público adulto. Ao mesmo tempo, significou impor rigor sobre o ato de criação, posto que estávamos lidando com tomadas de decisão para aplicações em educação musical. Fez-se, então, necessário a imposição desse rigor por meio do estabelecimento de *limites*, permitindo livre trânsito entre direitos, deveres e necessidades... desde que dentro desses limites. Assim, “quanto mais a arte é controlada, limitada, trabalhada, mais ela torna-se livre.” (STRAVINSKY, 1947, p. 63, tradução nossa)⁷.

Em Cunha (2010, p. 392), a palavra *livre* significa “que pode dispor de sua pessoa, que não está sujeito a algum senhor”; e também designa alguém “não ocupado, solto, descomedido, espontâneo”. A metáfora empregada nessa reflexão desnuda também essa liberdade - dona de si mesma, mas prisioneira em sua própria extroversão (Arlequim); dona de si mesma, mas prisioneira em sua própria introversão (Pierrot). Entendido assim, o processo de criação requer instantes livres, onde “decide sobre si e para si” (Colombina), não

⁷ “The more art is controlled, limited, worked over, the more it is free.” (STRAVINSKY, 1947, p.63)

sem as instabilidades das viagens, explorações, descobertas de epistemes “pós-normais”, abreviadas em *estado volitivo*, no trânsito entre o inconsciente e o consciente. De certo modo respectivamente entre o CANTE (Pierrot) e o DANCE (Arlequim)... mesmo que, e talvez até porque, prisioneiro. Um exemplo é extraído em *Obra Aberta*, de Umberto Eco, onde se conjectura sobre a invenção da rima poética. Em função da riqueza que a citação representa para este trabalho, essa será trazida em sua íntegra e, depois, apresentada em forma de recortes comentados.

Com a invenção da rima, estabelecem-se módulos e convenções estilísticas [...]. A partir do momento em que a convenção é elaborada, o poeta não é mais prisioneiro de sua própria extroversão perigosa e de sua emotividade: as regras da rima, se por um lado o reprimem, por outro, libertam-no, tal como uma atadura elástica no tornozelo livra o atleta do perigo de uma luxação. Contudo, a partir do momento em que é estabelecida, a convenção nos aliena nela: o verso seguinte nos é sugerido pela natureza do verso anterior, em conformidade com as leis da rima. Quanto mais a prática se vai afirmando, mais me propõe exemplo de elevada liberdade criadora, e mais me vai aprisionando. (ECO, 1991, p. 247-8)

“*Com a invenção da rima, estabelecem-se módulos e convenções estilísticas [...]*”. A partir da convenção elaborada, no caso as regras de rimas poéticas, instauram-se balizas, aquelas que estabelecem limites, os quais instruem. “*A partir do momento em que a convenção é elaborada, o poeta não é mais prisioneiro de sua própria extroversão perigosa e de sua emotividade [...]*”. O poeta, agora, não está mais preso à teia perigosa de sua própria profusão caótica de ideias; está livre em seu interior, visto por ECO como uma prisão dentro de outra. Porém, tal liberdade é conduzida pela existência do mito Minotauro, cujo labirinto, simultaneamente sua morada e abrigo, fora construído a quatro mãos. “[...] *as regras da rima, se por um lado o reprimem, por outro, libertam-no, tal como uma atadura elástica no tornozelo livra o atleta do perigo de uma luxação*”. Heather Alexander (2013) conta que essas quatro mãos pertenciam a Dédalo e Ícaro, poetas-arquitetos da mitologia. Assim, ironicamente, pai e filho, construtores do Labirinto de Creta, acabam oprimidos pela liberdade autoconsentida, pois, “(…), *a partir do momento em que [a regra] é estabelecida, a convenção nos aliena nela*”. Impedidos de retornarem, posto serem os únicos cientes das regras do labirinto, não podendo as revelar a ninguém, a liberdade encontra a tirania; e é, então, que precisavam de uma saída. Livres para criar, mas presos no labirinto de rimas, onde “[...] *o verso seguinte nos é sugerido pela natureza do verso anterior, em conformidade com as leis da rima*”. Em momento súbito de revelação, na contemplação da “solidão construtiva” (MAY, 1975), no exercício de rimar, surge uma saída orientada pela observação do voo das

gaiivotas. Na ação do *estado volitivo*, no desejo de encontrar a desmedida e retornar às origens, manifesta-se o embrião da verdadeira criação. “*Quanto mais a prática se vai afirmando, mais me propõe exemplo de elevada liberdade criadora, e mais me vai aprisionando*”. A sagacidade entra em ação: a nova artimanha de Dédalo, o arquiteto sábio e criador, está arranjada; mas o artista não conta com a candura de seu auxiliar. Ao deslumbrar-se com a nova invenção do pai, Ícaro se esvanece no voo humano. Esquecendo-se das recomendações e limitações impostas, o rebento despenca para o infinito azul. A liberdade é então cerceada. Mais tarde, na ilha de Sicília, Dédalo continua sua prática criadora, firmando-se e, ao mesmo tempo, encarcerando-se na arte de criar; porém, a perda ainda é sentida, um estado psicológico que somente o tempo é capaz de transformar. Talvez por isso a coragem, da qual fala May, confrontada com o medo de criar, é aquela mesma que arrisca a tirar de dentro de si... o que parece morrer, ao sair. De dentro para fora, não há mais como voltar. No caso da história mitológica, criou-se uma incerteza em favor de uma necessidade: uma necessidade de encontrar a liberdade em meio ao brete, *ipsis litteris*. Dédalo, nosso poeta-arquiteto, que ora se prende em rimas, ora se livra da própria prisão, ousou pensar o que doía pensar; ousou criar, entre fenômenos da natureza, um novo voo de incertezas. Ele, um próprio fenômeno, reproduziu-as como forma de encontrar a desmedida.

Histórias da mitologia grega são contadas e recontadas; e nunca deixaram de ser, todas, legítimas. Há milhares de anos, foi assim que os gregos encontraram explicações para as coisas e foi assim que conseguiram afastar seus temores originados de fenômenos complexos não-explicáveis. E a mitologia sobrevive até hoje porque ainda explica fenômenos contemporâneos, fatos não-esperados, justificados pela ausência de previsões. É dessa forma que tentamos, aqui, explorar a ciência “pós-normal”: não a excluindo, mas ao contrário, somando-a e reconhecendo-a como fenômeno de incerteza... novamente, em meio à floresta de certezas. Neste subcapítulo, precisamente a incerteza está contida na liberdade de criar. A citação de Eco, recortada em forma de história interpolada, evidencia o embate entre a liberdade que aprisiona (o jogo de rimas) *versus* a liberdade que cerceia, mas que eterniza (a fuga de Dédalo e Ícaro), mas não sem sofrimento (quanto mais livre és, mais preso estás). Então, livrar-se é arriscar-se a sofrer; todavia no sentido de tolerar a dor dessa liberdade, fortalecer-se nela, “sobre a dor tolerada”, como diz Pierrot na peça *Três Microcanções de Câmara*. Não existe criação sem prisão, assim como não existe desmedida sem medida – e vice-versa: tolerância ao sofrer, assim como o estamos explicitando, também significa encontrar liberdade dentro da dor.

Eco segue seu ensaio se aprofundando na perspectiva do poeta que utiliza a rima como apoio (ou limítrofe) compositivo:

[...] o poeta tem a possibilidade de pesquisar uma linguagem incomum, uma rimabilidade inesperada, e esse uso determinará sua temática assim como a concatenação de suas ideias. Mais uma vez ele será, de certo modo, *agido* pela situação, porém, tornando-se **consciente de sua alienação**, ele poderá usá-la como um meio para libertar-se. (ECO, 1991, p. 249, grifo nosso)

Neste caso, é a liberdade desmedida procurando limites para criar, em meio a modelos-molduras. Novamente, sem estabelecimento de limites não há criação. Então, enquanto ofício de *com-por*, é impositivo que se conceba uma obra partindo de amarras, as quais se pretende soltar no devir dos processos decisórios. O esforço volitivo para alcançar a desmedida no já medido é aquilo que faz gerar e sustentar o ato criador.

Assim, em meio a um cenário de Respostas por Antecipação (previsto nas UEs do curso) *versus* Liberdade para Criar (trazida no apego à espontaneidade viciada de mera invenção, por parte do cursista) no PROLICENMUS, precisamente do espaço vazio entre interfaces, onde fronteiras invisíveis garantem espaços quase inacessíveis, surgem as microcanções.

CAPÍTULO 2 – ATITUDE ARLEQUIM

2.1 MICROCANÇÕES CDG E SEUS REGISTROS - CONTEXTUALIZAÇÃO

Procura-se, neste subcapítulo, discutir as origens da expressão microcanção: de onde surgiu o termo na literatura musical e na PropMpCDG? Quais são os propósitos dessa iniciativa? Por onde andaram tais experiências? Encaminhando nosso pensamento ao universo de canções curtas, cultivadas nos liames dos processos de musicalização, é inevitável a associação com a representação mnemônica, quando destinadas à formação inicial em música. Desde muito cedo, no seio familiar e escolar, existe o contato com canções curtas, sejam as que remetem ao universo onírico dos *acalantos*, sejam as que conservam tradições arraigadas em culturas regionais, como os pregões dos feirantes (MAGNO E SILVA, 1980). Também se pode considerar a prática de cantar ações de rotinas, transitáveis em ambientes pré-escolares, mediante reiteraões quase que espontâneas. O foco dessa explicitação não é esgotar o assunto em busca de uma taxonomia da microcanção, mas desvendar a opção de escolha por formas musicais densas em informação e significados, ao mesmo tempo que minúsculas em seus formatos de apresentação.

Assim, mediante análise minuciosa das UEs publicadas em ambiente virtual utilizado no PROLICENMUS, pode-se constatar que a expressão “microcanção” se originou de um empréstimo dos termos micropoema e microconto (UFRGS, 2009, UE_29, p. 4). Detalhes sobre tal empréstimo não foram encontrados no material analisado, apenas uma rápida definição do primeiro desses dois termos supracitados: **micropoema** é um “poema que expressa o máximo de seu significado em um mínimo de sílabas poéticas” (UFRGS, 2009, UE_29, p. 4) – e, ainda assim, associado a uma determinada tarefa, na qual os alunos foram desafiados a produzirem haicais¹:

[...] há uma definição restrita sobre os micropoemas, que o caracteriza como aquele texto que expressa todo seu significado em, no máximo, trinta sílabas poéticas; sendo o *hai-kai* [sic], por exemplo, que é um tipo de micropoema, tem no máximo dezessete sílabas. (UFRGS, 2009, UE_29, p. 4)

¹ “Tipo de poema japonês de três versos, sendo os ímpares de cinco sílabas e o par de sete” (CUNHA, 2010, p. 330). Termo aportuguesado, tradicionalmente utilizado em outros países (exceto no Brasil) como *haiku*. Fonte: <http://www.kakinet.com/sennin/2009/02/haikai-haikai-ou-haiku/>

No estudo exploratório feito para preparação desta pesquisa foram encontradas ainda duas outras manifestações de poemas em microforma, não citadas nas UEs do PROLICENMUS: a “quintilha humorística” (ou “Limerick”)², que em essência possui temática de natureza humorística, estrutura de cinco versos, e a combinação de rimas *aabba*; e a “micropoesia” (ou “twitter poesia”)³, gerada a partir do uso de novas tecnologias e de um software *anti-spam* denominado CAPTCHA⁴. Tais informações, contudo, representam aqui unicamente promessas de pesquisa e utilização em projetos futuros relacionados à composição de Microcanções CDG.

Na pesquisa em torno do universo de **microcontos**, ou minicontos, constatou-se que a discussão sobre extensões de obras literárias remonta há pouco mais de um século, tratando de contos minúsculos, como os do escritor hondurenho Augusto Monterroso (1921-2003). Monterroso inaugura o conto unifrásico na obra “Dinossauro”, de apenas 43 letras, publicado em 1959 (SPALDING, 2008). O autor define o miniconto unifrásico como uma espécie de reinvenção do miniconto ainda ligado às “teorias e formulações do conto contemporâneo mais tradicional.” (SPALDING, 2008, p. 75). Em antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*, organizado por Marcelino Freire (apud SPALDING, 2008), escritores brasileiros criaram contos de no máximo cinquenta letras. Tal obra foi analisada em Spalding, priorizando não a verificação de sua extensão, mas a construção de “**sua forma e conteúdo**”, no funcionamento estrutural de cada miniconto (SPALDING, p. 52, grifo nosso). Sua proposição consistiu em delimitar uma rede de buscas a partir do gênero conto, e não de qualquer microtexto encontrado em literatura, argumentando que o conceito de microtexto abarca todos os gêneros e estilos de textos em miniatura "sem que se leve em consideração a temática ou o estilo narrativo." (CAPAVERDE, 2004, p. 31).

[...] se a todos os microtextos em prosa chamarmos minicontos entraremos em um campo de extrema confusão, mas se entre eles selecionarmos os que cumprem os princípios básicos da narratividade teremos dado um passo importante para delimitar a espécie literária a que pertencem. (LAGMANOVICH apud SPALDING, 2008, p. 52)

Nesta fase exploratória de estudo, pouco se encontrou de relevante ao caso aqui abordado, pois o alcance por leituras de poemas de dimensões minúsculas evidenciou-se como ainda mais limitado do que o de contos de dimensões reduzidas. Diante da proposta de

² <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/341324/limerick>

³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Micropoetry>

Capaverde (2004) e Lagmanovich (2003), pareceu-nos conveniente focar a busca pelo conceito/definição do termo microcanção, fato objeto que gerou estímulo à redação desta dissertação. Se no estudo da Literatura há o emprego do termo **miniconto**, entendendo-o como um estilo narrativo dentro do gênero **microtexto em prosa**, propõe-se aqui fazer uma analogia, empregando a expressão **microcanção** como um estilo de discurso musical dentro do gênero **canções curtas**. Tal definição coaduna-se com o fato de a microcanção ter surgido, primeiro, como suporte para a musicalização.

Buscando-se ampliar o universo para esta reflexão, combinou-se termos similares em língua inglesa, mas foram encontradas informações dispersas. Mesmo adaptando palavras investigadas no contexto literário como *Short Story*, *Sudden Fiction*, *Flash Fiction*, *Microfiction*, Miniconto, Microconto, Microrelato, Conto Brevíssimo, sugeridas em Spalding (2008), pouco ou nada resultou. Se para esse pesquisador, a procura sobre o assunto no contexto da literatura brasileira e na língua inglesa já fora exígua, em música não conseguimos superar tal dificuldade. Entretanto, leituras a respeito de tais terminologias podem servir de estímulo para novos empreendimentos, subsidiando a criação de novas aproximações à expressão microcanção, dentro de canções curtas. Assim, diante dos escassos resultados obtidos em domínios do entorno, adentrou-se na investigação do próprio universo das microcanções surgidas no âmbito da PropMpCDG e, posteriormente, no próprio labor compositivo, conforme será visto no último capítulo deste trabalho. Nas UEs do PROLICENMUS, encontramos uma definição ampla, possivelmente inspirada por definições desse em torno dos termos micropoema e microconto:

[...] a microcanção pode ser considerada como uma canção criativa minúscula, com o máximo de elementos expressivos e interpretativos em um mínimo de estruturas musicais explicitamente apresentadas. (UFRGS, 2009, UE_29, p. 4)

Tais UEs, publicadas no âmbito do PROLICENMUS, não explicitam as procedências da Microcanção CDG, como a estamos pretendendo, fazendo-se necessário, portanto, uma busca por fontes publicadas em paralelo, também no âmbito da PropMpCDG. Em Nunes e colaboradores (2012), encontramos uma definição mais restrita e, no caso, esclarecedora:

Pequenas peças criadas no âmbito do grupo de pesquisa CNPq Proposta Musicopedagógica CDG, com no máximo oito compassos, para canto/acompanhamento cifrado, que contém conteúdos de ensino bem

⁴ <http://pt.wikipedia.org/wiki/CAPTCHA>

delimitados, intencionalmente compostas para uso em sala de aula. (NUNES e colaboradores, 2012, p. 211)

Considerado o “embrião” do CDG (MENEZES, 2014, p. 32), o método MAaV (Musicalização de Adultos Através da Voz) (WÖHL COELHO, 1991) foi resultado da dissertação de mestrado *Musicalização de Adultos Através da Voz – uma proposta de abordagem multi-modal [sic]*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, entre 1987 e 1990. Na primeira fase de sua elaboração, o método era constituído por quinze unidades de estudo, cada uma com a proposta de desenvolvimento simultâneo de todos os parâmetros musicais. Nesse trabalho, constata-se a utilização de microcanções como recurso de apoio ao solfejo, cuja intenção original é claramente mnemônica, pois as palavras do texto de canção expressam o que está sendo escutado ou cantado musicalmente, como no Exemplo 1, onde a melodia da microcanção se desenvolve em arpejos sobre a dominante e as tônicas de tons homônimos.

Exemplo 1 – Microcanção Perfeito Maior, Perfeito Menor

Per - fei-to Ma - ior, Per - fei-to Me - nor, Sé - ti - ma da Do - mi - nã - nã - te... (H)um!
I i V7 I

Fonte: WÖHL COELHO (1990, p. 55)

Para efeitos deste estudo, considera-se a década de 1980 como o período correspondente à publicação do MAaV, relacionado à primeira fase das Microcanções CDG. A ele se seguiu o primeiro álbum musical do CDG, em 1991, contendo microcanções de autoria das professoras Helena de Souza Nunes e Laura Schmidt Silva. Tal repertório está gravado em vinil, associando um *Long Play* a um cancionário com partituras cifradas, fichas de análise e descrição de aproveitamento musicopedagógico de cada uma das pequenas peças ali reunidas. O projeto foi desenvolvido no âmbito da Escola Maternal Pingo de Gente (situada na cidade de Novo Hamburgo/RS) e intitulado CDG 1 (MENEZES, 2014, p. 40). O álbum contém trinta canções de curta duração, cujas faixas variam entre 25 segundos (faixas 3 - “Novidades”, 9 - “Guardar no Lugar” e 10 - “Atenção”) a, no máximo, dois minutos (faixas 7 - “Peixinho” e 26 - “Rock&Rita”). Os textos das três microcanções de duração mínima (“Novidades”, “Guardar no Lugar” e “Atenção”) remetem ao relato de ações cotidianas desenvolvidas em ambiente pré-escolar como, por exemplo: organizar o grupo disperso, ensinando as crianças a respeitarem princípios básicos de comunicação em grupo: o respeito a quem quer falar e a

quem quer escutar: “quem tiver novidades tem sua hora pra falar” (“Novidades”). A introdução instrumental desta última equivale à metade de sua duração total e remete à imagem do professor organizando sua turma antes do canto (como um sinal de *alerta-ação*), para a realização da atividade.

Exemplo 2 – Microcanção *Novidades*

Allegretto Risoluto

The musical score is written in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). It consists of two staves of music. The first staff contains the first four measures of the melody, with lyrics 'A - mi - gos nos - sa ro - da va - mos lo - go co - me -'. The second staff contains the next four measures, with lyrics 'çar. Quem ti - ver no - vi - da - des tem sua ho - ra prá fá - lar.' Chords are indicated above the notes: C7, F, Gm, C7, F, F7, Bb, F, C7, F.

Fonte: edição do autor desta Dissertação com base na audição da gravação e análise da partitura da canção (WÖHL COELHO; SILVA, 1991).

A faixa nove, “Guardar no Lugar” (WÖHL COELHO; SILVA, 1991), também de função *alerta-ação*, possui uma introdução curta que se inicia no registro grave do piano, a partir da primeira nota da melodia, e lança mão do recurso de alternância métrica - primeira parte em 4/4, finalizando em 3/4. A primeira parte (em 4/4, “Quem será que vai ajudar, a tia querida os brinquedos a guardar?”), assume um caráter de marcha, ordem, um convite à organização; e a segunda parte (em 3/4, “Cada um tem seu lugar, quem será que vai ajudar a guardar todos os brinquedos no seu lugar?”) apresenta um caráter valsante, como se quisesse quebrar um princípio de rigidez apresentado na primeira parte, flexibilizando, dentro de uma moldura circular, a “brincadeira” de guardar os brinquedos. A faixa dez, “Atenção”, começa com a palavra homônima do título da canção, alertando as crianças que é hora de lavar as mãos. O uso das palmas, intercaladas no canto da palavra “atenção”, parece reforçar a intenção de realizar a ação solicitada. O uso do efeito de pés marchando, após as palmas, remete à ideia de formação em fila no ato requerido. Todas essas são microcanções de rotina, tradicional prática em escolas maternas. Além das Canções de Rotina, aparecem neste álbum também as de Afeto e Esquema Corporal, conforme categorizadas pelas próprias autoras do trabalho. Cabe registrar que se tratam de peças correspondentes aos conteúdos e processos de ensino-aprendizagem de uma escola maternal, como era então o caso.

Considerando a faixa 21, “Dedos” (WÖHL COELHO; SILVA, 1991), como representante daquelas que trabalham Esquema Corporal sua extensão, de acordo com a gravação, afasta-se daquelas de ações de rotina. “Dedos” possui cerca de um minuto, sendo

que os dez segundos iniciais e os quinze finais compõem a Introdução e a Coda da canção, respectivamente. Sobraram, portanto, 35 segundos de música, divididos entre o canto da primeira e da segunda estrofes. Além disso, reportam a conteúdos multidisciplinares, evocam imagens para além do óbvio, mexem com os sentimentos, deixam lacunas para interpretações particulares, estimulam a interação, enfim... Desta maneira, conclui-se que seja uma microcanção, também.

*Um, dois, três, quatro, cinco dedos têm na mão
Que bem juntos, separados, encolhidos ou esticados
Passeiam por aí...
Se fazem cócegas, morro de rir!*

*Um, dois, três, quatro, cinco dedos em cada mão
Que se cruzam, que abanam, que aquecem e descansam
Passeiam por aí...
Se fazem cócegas, morro de rir!*

Na microcanção “Dedos”, pode-se explicitar processos de enumeração (*Um, dois, três, quatro, cinco dedos têm na mão*), articulação (*Que bem juntos, separados, encolhidos ou esticados*) e noções de espaço (*Que se cruzam, que abanam, que aquecem e descansam*). Também, nessa mesma canção, pode-se incluir um tipo de afeto típico em gestos de aproximação lúdica entre as crianças intérpretes (*Se fazem cócegas, morro de rir*), momento em que são ouvidas, na Introdução e Coda, vozes faladas, risadas e interjeições, simbolizando a brincadeira de cócegas, produzidas pelos movimentos dos dedos da mão.

O disco CDG 1 contém microcanções compostas a partir de uma prática musicopedagógica e de experimentos de gêneros e estilos musicais padronizados (11 - Baião da Torneira, 12 - Sambarata, 16 - Barrigão em Ragtime, 17 - Xote do Xixi, 18 - Lambada do Boneco, entre outros). Tais microcanções diferem, no sentido mnemônico, da proposta de solfejo para adultos, evidenciada na primeira versão do MAaV; porém, demonstram que a pesquisa sobre o emprego de canções curtas com intuito formativo ainda persistia. Após o processo de composição e gravação das microcanções, estas foram (re)criadas em formato de espetáculo musical de trinta minutos, resultando em inúmeras apresentações encenadas por crianças, na época, entre quatro a doze anos de idade (NUNES, H., 2003). Posteriormente, o trabalho serviu para ilustração em palestras e cursos de formação continuada de professores, além de ser empregado como material de pesquisa em tese de doutorado, *Cante e Dance com a Gente: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*, por Helena de Souza Nunes, na Universität Dortmund (UNIDO), Alemanha (WÖHL COELHO, 1999).

Por essa mesma época, 1998, é gravado um segundo disco, já em CD, intitulado *Histórias* (WÖHL COELHO; SILVA, 1998); porém, aqui, a duração média das dezesseis canções integrantes se revela um pouco mais extensa (de 1' a 2'45''), distanciando-se daquelas de 25 segundos, do álbum CDG 1. No encarte da obra se constata que o grupo aumentou em número e, obviamente, as crianças do primeiro trabalho já eram adolescentes. Os textos, sempre permeados por muitas interjeições e sustentados por ambientações sonoras diversas, portam releituras de histórias infantis tradicionais, como contos de fada, oferecendo molduras musicais para o desenvolvimento de posturas críticas e escolhas. Importa, assim, a esta dissertação é que em *Histórias* a ideia de experimentos sonoros e estilísticos, sob a forma de canções curtas, nesse trabalho com ênfase na espacialização, prossegue. Espacialização⁵, no CDG, significa o:

[...] processo de inserir novos elementos sonoros e expressivos do contexto da canção em foco, remetendo a um determinado contexto autoral, interpretativo e, principalmente, educativo mais amplo [...]. Afinal, retirando a canção do papel, a colocamos no espaço (sonoro, evidentemente, mas também visual e tátil, pelo menos). (UFRGS, 2010, MA, UE_29, p.3)

Ainda no contexto da Escola Maternal Pingo de Gente, em 1999, com o apoio institucional da Associação CDG (criada em 1996), constata-se o reaparecimento de microcanções. Comprovação disso pode ser encontrada em partituras, anotações e outros registros relativos ao ensaio de um “minimusical, em forma rondó, composto por microcanções de caráter narrativo... que nunca chegou a ser apresentado publicamente... [mas] fez renascer o interesse pelo tema”⁶, conforme publicado em anais da ISME:

Com o grupo de cerca de trinta crianças e adolescentes [...], foi ensaiado um musical que, partindo da proposição de uma microcanção intitulada “Cena de Acidente”, foi ampliada com a participação autoral de todos os seus integrantes. (NUNES e colaboradores, 2014, p. 643)

No musical *Curupira – Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras* (2000), foi aceito o convite do governo alemão para representar o Brasil junto ao Projeto Weltforum Wald, da EXPO 2000 de Hanover, mas aqui, a presença de canções curtas diminui. Das dezessete canções compostas, a mais curta intitula-se “Lamento da Alminha”, que contém oito compassos de introdução, oito com o texto e oito de Coda – esta constituída por um

⁵ Conceito empregado como atual objeto de estudo no Grupo de Pesquisa CDG.

⁶ Em caráter de documentação poética, tal citação foi informada por Helena de Souza Nunes ao autor desta dissertação, através de correspondência eletrônica, em 21/01/2015.

vocalize, digno de ilustração, da personagem Alminha, representando o lamento (ou o choro) pela morte da floresta (WÖHL COELHO; SILVA, 2000, p. 27 e p. 103). Em todas as peças, contudo, permanece o caráter crítico-formativo, a variedade estilística, os textos permeados por interjeições e ampliados por coreografias, e a instrumentação espacializadora e finalística dos elementos musicais.

Exemplo 3 – Vocalize da canção *Lamento da Alminha*

Fonte: composição de Helena de Souza Nunes e Laura F. Schmidt da Silva [c. 17 – 24] (WÖHL COELHO; SILVA, 2000). Edição do autor desta Dissertação.

Consta-se ainda a existência de canções com tais características em outros projetos do CDG, cancionários resultantes de cursos de extensão universitária (UFRGS) para professores, realizados no município sul rio-grandense de Dois Irmãos (1999 a 2004), tais como: Um Doce de Canção, onde se encontra “Pique-Poque” (de dez compassos); e Bichos e Brinquedos, representado por “Cobra Ligeirinha”, “Todinho Branco”, “Vento” (todos de dez compassos) e “Flutuando” (de catorze compassos). Esse repertório, que reúne microcanções de diversos autores, foi publicado unicamente em papel; contudo, pelos temas abordados, estilos musicais e formatos de apresentação se pode intuir que permanecem: caráter formativo, espacialização sonora, diversificação de estilos musicais, e associação com a multiplicidade de linguagens artísticas.

No MAaV, em sua fase já desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa CDG, foi detectada a canção Sapo Joe⁷, composta por Arthur de Melo (2004), que possui dez compassos em duração aproximada de 55 segundos (NUNES, H., 2005a). A peça, escrita a duas vozes, funciona em forma estrófica sem refrão, onde os quatro primeiros compassos são ouvidos quatro vezes, intercalados por um texto diferente a cada repetição, e que se completam nos seis últimos, concluindo a peça. Através da análise realizada sob a perspectiva de número de compassos e duração em segundos/minutos, publicadas no âmbito do repertório CDG, pode-se considerar as peças comentadas pertencentes não somente ao gênero de

⁷ Partitura disponível em <http://www.caef.ufrgs.br/produtos/maav/> [menu partituras, unidade II]

canções curtas, mas também ao estilo de canção que aqui se discute, qual seja, Microcanção CDG, conforme características listadas no parágrafo anterior.

Por fim, retornando-se à principal fonte de pesquisa deste trabalho, as UEs do PROLICENMUS, pode-se afirmar que, nelas, os textos das microcanções, já devidamente ampliados pelos recursos das linguagens musical e artísticas de modo geral, revelam significados muito mais densos e profundos do que os ligados ao universo literário dos gêneros micropoema e microconto. Em UFRGS (2010a, UE_17), por exemplo, enfatiza-se o estudo de manifestações musicopoéticas verificadas no cotidiano popular. Aqui, destaca-se a expressão resultante de textos com curta duração, mas *variavelmente* repetitivas, que vão desde os pregões ao haicai. O pregão, pode ser considerado uma “manifestação folclórica cantada, falada e/ou tocada” (UFRGS, 2010, p. 8) que anuncia um serviço ou a venda de um determinado produto, entoado por vendedores ambulantes. Os pregões podem ser considerados, por parte dos feirantes, a síntese de sentimentos e sensações implicados pela intenção de vender, oferecer, impor, receber algo em troca, atribuir valor, sobressair-se; por parte dos potenciais compradores, os pregões representam a síntese de expectativas atendidas, preenchimento de carências e vazios (nos armários ou na fome saciada, por exemplo), surpresas, soluções, divertimentos, marcas da lembrança e referenciais do tempo.

A exemplo dos *pregões*, outras manifestações populares em que se evidencia a moldura textual de curta duração, citadas nas UEs, referem-se aos *aboios*, no que tange à entoação de uma palavra ou frases curtas, em melodia microtonal melismática; as *trovas*, com suas distintas estruturas de versificação a partir da composição de sílabas poéticas, variando conforme a região do Brasil; e os *repentes*, diante do emprego de instrumento(s) acompanhador(es) evidenciado(s) em respectivos estilos variantes: *coco de embolada* (uso do pandeiro solo) e *cantoria* (uso da viola caipira ou rabeca) (UFRGS, 2010a, UE_17). A *entoadada* ou *toada*, e o próprio *aboio* (classificados também como forma de *repente*), também são citados nas UEs, porém esses não possuem acompanhamento instrumental, ao contrário da *pajada* (praticada no sul do país), que geralmente encontra-se sob o acompanhamento de violão. Em todas essas formas de expressão, o texto reduzido em palavras de sentido denotativo, mas rico em onomatopéias, interjeições, sonoridades de fundo, coreografias, figurinos, instantes do tempo... tornam um determinada experiência especialmente significativa. Autores importantes como José Ramos Tinhorão (1928 -) e Matos e colaboradores (2008) têm se detido a estudar essas práticas, cuja tendência é o desaparecimento; porém, a questão que mais se impõe, neste trabalho é: por intermédio de

quais elementos musicais essas expressões são comunicadas e reveladas sem que se tornem explícitas, simplórias, vazias, vulgares?

Por hora, pode-se concluir que tais manifestações populares possuem em comum formas previsíveis associadas a construções poéticas improvisadas e espontâneas, posto serem permeadas por eventos expressivos inusitados, com e sem acompanhamento instrumental. Por um lado, trazem familiaridade ao exporem, em poesia cantada/entoada, cotidianos e realidades culturais manifestas nas diversas regiões do Brasil; por outro, ao remeterem a universos vagos, tênues e fantásticos, sobretudo essencialmente particulares, ampliam mundos com suas possibilidades e funções. Expressões similares também são verificadas em solos não brasileiros, pois, além do já mencionado haicai, pode-se ainda referir o *almuadem*, cuja entoação de chamamento dos fiéis à cerimônia muçulmana tem pequenas dimensões temporais, está imbuído de estruturas melódicas microtonais e possui forte apelo a um determinado fim, compreendido apenas por aqueles que comungam dessa mesma fé. Provisoriamente, então, somos levados a compreender que construir microcanções, para além do fato de se tratarem de peças breves, implica as múltiplas dimensões, às quais seu poema, escolhido ou criado, remete.

Diante do exposto até aqui e da análise referente à criação dos textos, conforme orientações encontradas nas UEs, infere-se que foi no PROLICENMUS que a criação de microcanções voltadas para explicar e exercitar conteúdos de musicalização se tornou mais característica e mais bem explícita. O primeiro contato dos alunos com microcanções CDG, no PROLICENMUS, se deu em prova prática, de caráter classificatório, do processo seletivo para ingresso no curso, ainda em 2007 (UFRGS, 2009, UE_29). Tal prova permitiu avaliar a experiência musical do candidato também por meio da escolha que ele deveria fazer por uma microcanção a ser solfejada. Entre as opções, havia cinco níveis de complexidade, traduzidos em cinco modelos de execução de microcanção; mais precisamente, nove microcanções, sendo cinco delas no modelo um. Logo, conforme a escolha por um dos cinco modelos dispostos progressivamente já era possível uma avaliação preliminar sobre o nível de conhecimento musical do candidato. Evidencia-se a organização desses modelos em três níveis progressivos: 1) texto do poema, acompanhado por indicações para leitura expressiva; 2) semelhante ao primeiro nível, porém acompanhado de interjeições e onomatopéias; 3) semelhante ao nível dois, porém acrescidas de coreografia. Todas essas microcanções estavam abertas a especializações a serem propostas pelo candidato, evidenciando características

importantes ao magistério, tais como perspicácia, criatividade e coragem. A título de ilustração, apresenta-se a última microcanção (modelo cinco):

Exemplo 4 - Solfejo *Desconcertante*

Can - to com mui - ta ten - são as no - tas des - ta can - ção. Fi -
(explicitar intenção desta ambiguidade, empregando expressão de medo, ironia ou outra)

quei tão sur - pre - so com es - te sol - fe - jo... tsc! Um bei - jo! smack!
(dar de ombros) (atirar um deixo da palma da mão)

Fonte: Microcanção composta por Helena de Souza Nunes e empregada como modelo cinco em ponto de prova para ingresso no PROLICENMUS (UFRGS, 2009, UE_29).

É interessante notar que neste exemplo, assim como nos demais da prova específica, é indicado acima do título, a expressão “canção dada - modelo 5”, ou seja, é apresentado como uma canção, no caso, empregada com finalidade de solfejo. Portanto, é admissível concluir que naquela época ainda não havia preocupação, por parte dos autores, de informar tais solfejos como um “estilo”, dentro do gênero canções curtas; essas estavam atreladas à proposta inicial do MAaV, entendidas como possibilidades de solfejos breves. No outro extremo de dificuldades, as microcanções do primeiro modelo não contém pauta, porém estão repletas de sugestões e indicações expressivas. A título de ilustração, percebe-se ao menos que uma das microcanções sofrera uma espécie de “condensação” dos quatro primeiros versos de sua versão original, publicada em cancionário (Repertório CDG, de 1991), com a finalidade precípua de adaptá-la ao processo seletivo do curso. Curioso notar que, fazendo parte do repertório CDG, tal microcanção passou por um processo inverso do percurso compositivo (que será exposto em subcapítulo 2.3) ou seja, de canção relativamente curta (possui aproximadamente 45 segundos, e 12 versos), foi reduzida a um solfejo-microcanção, de quatro versos, sem pentagramas, apenas contendo indicações para exploração de gestos sonoros e coreográficos, cujo exemplo abaixo é esclarecido por si próprio.

Exemplo 5 – Solfejo de *Bruxa-Há*

Anda de vassoura: zum! (criar um ruído ascendente, para uma vassoura subindo)
E dizem não ter coração: tóim! (criar um ruído descendente, com expressão decepcionada)
É má e feiosa: uh! (emitir uma nota bem aguda, expressando susto)
E mexe o caldeirão: mexe-que-mexe-que-mexe! (expressar a cena pelo gesto)

Fonte: Microcanção composta por Laura Schmidt Silva, integrante do Repertório CDG 1 e empregada como modelo em um ponto de prova para ingresso no PROLICENMUS (UFRGS, 2009, UE_29).

Durante o PROLICENMUS, na interdisciplina Repertório Musicopedagógico, organizada em dois semestres, os alunos retomaram o trabalho com microcanções através da prática de breves exercícios de composição e solfejo, tornando possível verificar o movimento espiral de aquisição de conhecimentos, o qual, por sua vez, sustenta e conduz momentos de crise próprios ao processo de criação. Conforme já informado anteriormente, entre 2011 e 2012, foram compostas em autoria colaborativa pelos tutores de sede, sob orientação da professora responsável pelo eixo Execução Musical, 120 microcanções.

[...] as microcanções trabalhadas como exemplos de composição e de proposta de musicalização (solfejos, prática vocal e instrumental) foram compostas e levadas aos alunos; logo, o material existia à medida que a proposta era aplicada, conduzida pela exigência de transformá-los em compositores. (NUNES e colaboradores, 2014, p. 646)

Com o término desse curso em tantos aspectos pioneiros, a partir do segundo semestre de 2012, o processo compositivo de Microcanções CDG foi aplicado em disciplinas de mestrado (no âmbito de tirocínio e estágio docentes, em 2012 e 2013) no curso de Licenciatura em Música da UFBA, por Cláudia Elisiane dos Santos e pelo autor desta dissertação. Tais experiências implicaram a retomada das UEs do PROLICENMUS, no que tange a esse processo compositivo, agora trabalhado sob a ótica de um curso presencial. Dessa forma, os estágios acima referidos permitiram refletir sobre a ampliação e a ressignificação do repertório escolar e do processo de musicalização de licenciandos em Música. E, em consequência, de seus próprios alunos.

Diante da oferta de criação de material didático e repertório para sala de aula, em particular no que se refere a sua consistência musicopedagógica, naquele momento, investigou-se a produção existente no âmbito da PropMpCDG como motivação e subsídio à composição de microcanções destinadas à formação de professores de Música.

Busca-se acima de tudo, [...] permitir, que o professor, olhando para si mesmo, seja também um crítico consciente da produção cultural contemporânea e, superando a posição de reprodutor e/ou refém, adquira a condição de proponente. (NUNES e colaboradores, 2014, p. 643)

Sob uma estrutura reduzida e concisa, a Microcanção CDG permanece sempre música em fase de formalização inicial, apresentando-se completa, mas concomitantemente aberta para novas possibilidades, mais precisamente, aquelas que emergem de cada situação específica de ensino-aprendizagem. A microcanção CDG pode ser considerada uma espécie de narrativa musical, exposta de modo concentrado, rico e denso; e, talvez por isso mesmo, passível de plasticidade transcendente “ao que é apenas dito diretamente.” (NUNES e colaboradores, 2014, p. 644). Assim, as Microcanções CDG, diferente das canções curtas que duram pelo tempo de si mesmas, surgem como possibilidade de ampliação de repertório para sala de aula e, concomitantemente, de reflexão sobre um processo de transformação do substrato inicial, que se completa “muito mais por intermédio do que é sugerido, do que por aquilo, que é economicamente explícito.” (NUNES e colaboradores, 2014, p. 644). A cada (re)construção de uma mesma microcanção, alunos e professores (re)constróem-se a si mesmos. E vice-versa. Assim vai acontecendo o processo de musicalização, no sentido de “fazer-se musical” em espiral, percebendo-se em estado de *deslocamento*, na PropMpCDG: “Mais do que decifrar partituras, ser musicalizado implica ser capaz de fazer uma leitura musical do mundo e de si mesmo.” (NUNES, H., 2005a, p. 39).

2. 2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES NO PROCESSO COMPOSITIVO – OFERTA

Neste subcapítulo, pretende-se realizar um levantamento de conceitos e definições que possuam vínculo próprio, talvez em parte restrito, com o roteiro compositivo em estudo. Expor todos os conceitos relacionados à PropMpCDG seria impossível neste espaço, não somente em função do acúmulo de ideias empregadas, mas também pela complexidade que as envolve. Assume-se como moldura, assim, quatro aspectos estruturantes da educação formal no Brasil: 1) formação de professores; 2) criação de material didático e de recursos instrucionais; 3) sistematização de ideias e procedimentos; e 4) vinculação saudável e produtiva com o mercado e a mídia (NUNES, H., 2003), procurando-se contribuir aqui com o terceiro de seus quatro aspectos, o qual implica, neste caso particular, reunir e explicitar

técnicas e procedimentos de ensino voltados à composição musical, em específico à criação de Microcanções CDG⁸.

Na concepção de criação de repertório CDG, parte-se do princípio de que essa abordagem musicopedagógica é, por natureza, **multimodal**. O pensamento multimodal no CDG veio à luz na década de 1980, a partir do contato de suas primeiras autoras, Helena de Souza Nunes e Laura Franch Schmidt Silva, com o método *Keyboard Dimensions*, de Marion Verhaalen (WÖHL COELHO, 1991). Esse método objetiva ensinar música em grupo através do piano “proporcionando aos alunos várias maneiras de aprendizagem de um determinado conceito.” (VERHAALLEN, 1989, p. 4). De acordo com Wöhl Coelho:

qualquer método criado com fundamentação multimodal [...] não resulta da aplicação ortodoxa de nenhuma teoria de aprendizagem, mas sim, da utilização das ideias de cada uma delas no contexto que se torna mais adequada.” (1991, p. 1)

A abordagem multimodal abrange o ensino coletivo e se caracteriza pela observação e por decisões livres de preconceitos, fundadas em ações flexíveis, obviamente também responsáveis (NUNES, H., 2003). Na PropMpCDG, a própria compreensão do conceito de abordagem multimodal é permanentemente relativizada e ampliada, num processo contínuo de ressignificação de seus valores originais, principalmente em relação à criação musical. Isso nos leva a compreender a razão do manejo sob os elementos compositivos de (micro) canção ser explicado por meio da metáfora de “móvil”, presente desde o cotidiano do curso e de suas ações. Observa-se que a metáfora de **móvil** surge no PROLICENMUS a partir de orientações sobre como deve ser feita a leitura das UEs:

[...] deve ser lida como se suas telas fossem peças de um móvil. Ou seja, você não precisa se sentir obrigado a iniciar seus estudos pelo ritmo, ou pela melodia, ou pela harmonia [...], você pode iniciar pelo conteúdo que mais lhe chamar a atenção, e no qual você se sente mais seguro. (UFRGS, 2009, UE_18, p. 4)

Reflexo da abordagem multimodal, tal metáfora proporciona ao aprendiz deliberar sobre sua conduta de criação diante de um roteiro de composição em grupo, ou seja, o caminho é

⁸ Em momento posterior, estes aspectos foram reorganizados em um modelo teórico formado por uma tríplice hélice, no qual estão articuladas suas três pás – Comunidade Cultural e Científica, Setores Econômicos e Complexo Escolar, com as correspondentes áreas de intersecção – Produtos, Ações e Metas, tendo como centro propulsor o Foco, variando, conforme cada situação específica (NUNES, H., 2011). No momento, esse modelo teórico está sendo aprimorado pelo Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, do qual o autor desta Dissertação faz parte, sob liderança de Helena de Souza Nunes.

dirigido, guiado por cada um individualmente e/ou pelo próprio grupo de estudantes-compositores. Um método de autodireção nos estudos e uma proposta compositiva, que permitem expressar interesse e disponibilidade na tomada de decisões, naturalmente conduzem à auto-avaliação, entendendo assim que o aluno é inserido temporariamente no lugar do "outro", substituindo o papel julgador do professor tradicional. Tal assertiva vai ao encontro de autores como Verhaalen (1989) e Menezes (2014) ao afirmarem que o método está no, e é o professor. Aquele que escolhe entre muitas opções disponíveis exercita critérios e assume decorrências de suas escolhas, estabelecendo assim seus próprios limites e compreendendo que os outros possuem os mesmos direitos e deveres. Ao exercitar o julgar(-se), confronta-se com o julgamento do(s) outro(s), nem sempre coerentes. E é então que o universo de situações vivenciadas lhe resulta num conjunto infinito de peças de móveis que são escolhidas e condicionadas, ao mesmo tempo que flutuantes e fugidias. Em tal contexto de flutuações, transita o si mesmo, seu método e, por fim, suas composições.

O conjunto de três conceitos-chave, originalmente imerso no processo de arranjo musical CDG (UFRGS, 2009, UE_6, p. 14), pode ser igualmente concebido como objeto de reflexão para criação e *performance* de (micro) canções escolares infantis. São eles: explicitação, ampliação e espacialização. **Explicitação** é o processo de identificar e descrever intenções e conteúdos sonoros inerentes à canção; em **ampliação**, evidencia-se e se valoriza, musicalmente, tal explicitação; e, por fim, **espacialização** compara os dois processos anteriores por meio da inserção de elementos sonoros e expressivos da canção em foco, os quais a remetem a um espaço (tempo e contexto) específico (UFRGS, 2009, UE_6, p. 14): “garantem um determinado caráter e sustentam expressões individuais e coletivas de múltiplas características.” (UFRGS, 2009, UE_29, p. 4).

Sob o ponto de vista do **arranjo musical** de canção, aqui entendido como processo de preencher (somando e/ou subtraindo) “espaços” subjacentes à composição dada, tal conjunto de conceitos torna-se mais “visível” se relacionado à proposta de paisagem sonora (SCHAFER, 1996) ou, anterior à Schafer, relacionado às trilhas sonoras de desenhos animados produzidos pela Disney, por exemplo. Posto que as experiências do cinema mudo haviam representado grande ansiedade pela sonorização de fatos contados, o advento de filmes com som descortinou mundos fantásticos e ricos. Foi como perceber uma canção em cena, moldando gestos musicais, apoiando-se em (e gerando) efeitos sonoplásticos e representações coreográficas. Aqui, a canção desloca-se a um domínio internamente mais amplo, concomitantemente autônomo e interdependente, e sobretudo em constante processo

de metamorfose. Posteriormente, como finalização desta pesquisa, pode-se reencontrar esses conceitos implicados na composição da obra *Três Microcanções de Câmara – Essência Pierrot, Atitude Arlequim e (In)Decisão Colombina* (Repertório CDG de 2015).

Um aspecto compositivo empregado no roteiro CDG relaciona-se à produção de efeitos melódicos gerados pela declamação de poemas, pela inclusão de onomatopéias e interjeições, pela entoação de frases curtas de pregões e expressões similares, assim como manifestações entoativas registradas em diversas regiões do país e do mundo (como visto em subcapítulo 2.1), aqui chamados de **inflexão vocal**. Definido o texto de canção, incluindo formatos como esses, orienta-se que seja experimentada a colocação de distintos sinais de pontuação, no mesmo verso, de acordo com a intenção que se queira compartilhar. Assim, no processo de declamação expressiva, uma pergunta resultaria em uma inclinação melódica direcionada do grave ao agudo, desde que em sua harmonização se encontre uma Cadência Suspensiva; um ponto de exclamação tenderia a concluir nesse mesmo movimento ascendente, porém atingido por sutilezas de um outro desenho de inflexão vocal, sustentado por uma Cadência Conclusiva; e reticências tenderiam a permanecer na mesma altura, podendo valer-se de quaisquer cadências, a depender de seu grau de certeza ou suposição. E isso entre outras pontuações que geram variações na direção da fala e do canto, assim como remetem a diferentes harmonias, de acordo com a intencionalidade expressa na voz (UFRGS, 2010a, UE_19; UFRGS, 2011a, UE_03). A partir de uma análise sobre fontes bibliográficas citadas nas UEs do PROLICENMUS, Kiefer (1979) propõe o conceito de **melodia embrionária**, ação que emerge da fala expressiva apoiada sobre a figuração rítmica resultante da entoação das palavras e frases, e afirma que “na língua falada não há, propriamente, melodia” (KIEFER, 1979, p. 44), mas sim promessas de contornos melódicos. Tal fato já era percebido pelos retóricos romanos, na prática da Oratória. Esse mesmo autor indica ainda outro termo empregado entre os gregos, denominado *melopéia*, que significou “princípios de composição melódica, hoje [...] refere-se a um canto mais próximo da declamação.” (KIEFER, 1979, p. 40).

Diante de tantos termos que envolvem o exercício de declamação (inflexão da voz falada, entonação, entoação, tonemas, protomelodia, melodia embrionária etc), muitos outros compositores, teóricos, pesquisadores e estetas investigam o tema mais profundamente, porém não comportaria sequer mencioná-los neste trabalho. Cumpre, aqui, apenas concluir que o discurso oral espacializa as potencialidades do discurso escrito, seja reforçando, seja modificando sua estrutura. Na fala, as variações de altura geram contornos melódicos, como

visto em parágrafo anterior; pausas intercaladas e velocidades relativas das e entre as sílabas geram figurações rítmicas - incluindo fatores de variações regionais, emocionais e intencionalidade expressiva (KIEFER, 1979, p. 39); pela combinação desses chega-se às **cadências musicais**. Importante aqui é registrar que nas UEs do PROLICENMUS (UFRGS, 2011a, UE_04), as três estruturas de inflexão vocal da frase falada foram associadas às cadências musicais, de tal modo que às frases exclamativas e afirmativas conectam-se a Cadências Conclusivas (Perfeita, Imperfeita, Plagal). Por outro lado, Cadências Musicais não-Conclusivas se vinculam a frases interrogativas e reticentes, geralmente – Cadências à Dominante (ou Suspensiva) e Interrompida (ou de Engano), respectivamente. E, por fim, intensidade e timbre vocal (também amalgamados a variantes rítmico-melódicos) integram-se à *performance* de quem fala, estabelecendo a comunicação expressiva.

No domínio do extrato entoativo decorrente, figura-se também seus acentos tônicos e átonos, aqui entendidos como pertencentes à correta colocação da **prosódia** em música. Prosódia designa “pronúncia regular das palavras, com a devida acentuação” (CUNHA, 2010. p. 526). A palavra, vem do latim derivado do grego *prós*, que significa “relativo a”; e *óde*, que significa “canto”; no latim corresponde a acento: *ad + cantus* (RIBEIRO, 1964). Na UE_06 de Repertório Musicopedagógico (UFRGS, 2009), tematiza-se sua utilização alertando o leitor sobre repertórios que encerram forte apelo comercial e condicionador, em geral massivamente vazios de conteúdos musicopoéticos, os quais também apresentam muitos erros de prosódia. Esse repertório atinge a escola e, sem finalidade educativa, nem responsabilidade formativa, acaba por determinar o gosto musical dos alunos. Como alternativa, sugere-se um olhar mais atento por parte de educadores sobre o problema em questão, refletindo aqui não sobre a recepção estética, mas sobre sua qualidade de comunicação e intenção que a mensagem de canção carrega. Neste sentido, o emprego do **madrigalismo**, ou *word-painting*, e sua decorrente referência à Teoria dos Afetos, ressurgem na PropMpCDG tanto como alternativa de recurso compositivo, quanto como apoio à expressão máxima sobre o texto de canção.

É verdade que encontramos com frequência determinadas estruturas tipicamente brasileiras de duração em canção, que vão de encontro ao ritmo da língua. Vejamos um exemplo de “desajuste” consagrado da prosódia: “uma sílaba tônica em colcheia seguida de sílaba átona em síncope de semínima.” (KIEFER, 1979, p. 44). A correta utilização da prosódia não significa apenas a colocação de sílabas tônicas em tempos fortes; é mais do que isso. Entre outras atribuições, passa também por ajuste dessa sílaba tônica de modo que soe

em duração suficiente, em relação às átonas, para que se configure como sílaba tônica – o que não acontece no exemplo trazido por Kiefer. Para ele, “a tendência de nossa língua [...] é no sentido de um discreto acelerando no fim das palavras, ou seja, depois da tônica.” (KIEFER, 1979, p. 45). No poema a seguir, observa-se que o ritmo impresso pelo poeta varia conforme o andamento de seus versos, sendo que o segundo deles possui um pequeno acelerando motivado pela sílaba tônica em “Antes”, assim como o sentido que a palavra ecoa no poema.

Solidão a duas vozes - poema 8 (Fabrício Carpinejar)⁹
 Obedecia à rapidez do sangue.
 Antes de apodrecer a luz,
 engolia a altura da árvore.

O processo de modelagem do texto de canção, entendendo tal expressão como habilidade em expressar poema em música, não depende apenas do ritmo que se imprime sobre ele, mas também da capacidade de enxergar música em poesia, ajustando e reajustando a prosódia de acordo com o sentido das palavras e com a intenção do falante. No entanto, não se deve esquecer que

Preocupar-se apenas com a correta prosódia, é esquecer que o ritmo poético é uma linguagem complexa, às vezes mais importante do que o conteúdo racional das palavras. (KIEFER, 1979, p. 46)

O mesmo princípio de geração rítmico-melódica evidencia-se na técnica “**Som da Aura**”, de Hermeto Pascoal (COSTA-LIMA NETO, 1999). Em Material de Apoio da UE_19 de Música Aplicada (UFRGS, 2010a), há exemplos práticos dessa proposta em que o compositor relaciona inflexão melódica com a audição de alturas, reais ou intuídas, mas sempre geradas a partir da escuta de ruídos diversos da natureza, sons de animais, narrações de jogos de futebol, entre outros. Em Pascoal, parece que a construção da melodia, que é destinada ao universo da música instrumental, é mais fiel aos contornos gerados por essas fontes devido a sua proposta de trabalho relacionada à utilização de aparatos tecnológicos de estúdio. Pascoal capta a expressão sonora ouvida, utilizando-se de um instrumento harmônico ou melódico, harmonizando-a, concomitantemente, de acordo com a sonoridade estética desejada. Esse trabalho está embasado no uso de seu Ouvido Absoluto – tal condição física dificultaria a compreensão e escrita dos sons escutados pelo compositor se o processo fosse diferente, segundo seu próprio relato:

⁹ Fonte: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/carpinejar.html#poemas>

[...] o cara que tem ouvido absoluto sofre, porque dependendo do *lá* diapasão, o *sib* é quase *si* natural. Por isso eu digo, se for *lá* diapasão 440 [hz] é isso e se for 442 [hz] é aquilo. (COSTA-LIMA NETO, 1999, p. 191)

No caso da PropMpCDG, emprega-se o Ouvido Relativo, de onde decorre o Solfejo por Graus ou o emprego do método Tônica Dó, sempre com clave móvel, portanto. Mais do que isso, a PropMpCDG propõe que o solfejo dizendo nome de nota seja uma prática absolutamente passageira, apenas para compreensão primeira do texto musical, posto que a voz precisa estar integralmente dedicada à execução da canção: enquanto nos ressoadores são produzidos os timbres, as intensidades e as alturas, os articuladores devem estar ocupados com o texto da peça. Leitura musical cantada à primeira vista, portanto, inclui a execução de todos os parâmetros da canção, inclusive de seus textos. Do trabalho de Pascoal, importante ao roteiro de criação em estudo, todavia, é a ideia do registro por meio de gravação em arquivo de áudio das inflexões vocais geradas através da declamação expressiva do texto de canção, resultando, assim, no contorno aproximado da melodia.

O entendimento de “**Caráter**”, na canção escolar CDG, vincula-se a tomadas de decisões relacionadas à expressividade de quem compõe e de quem interpreta. Geralmente, tais escolhas reforçam a compreensão e, por conseguinte, aceitação da obra em questão (UFRGS, 2010a, UE_25). Nesse sentido, defende-se que trabalhar canções escolares empregando gêneros e estilos “de forma exagerada, quase caricata” (UFRGS, 2010a, UE_25, p. 3), pode auxiliar no entendimento do seu Caráter e nas intenções, climas e ambientes, que se queira expressar, apresentar, representar, reapresentar. Na PropMpCDG, pode-se compreender que é a partir do Caráter que os demais elementos são definidos (ritmo, melodia, forma, harmonia). Por essa razão afirma-se que o conceito de Caráter, neste contexto, configura-se como um dos principais elementos de influência interna da canção escolar.

Outro conceito relacionado a Caráter na composição CDG é “**Ambiência**” (UFRGS, 2010a, UE_25, p. 8), especificamente pensado para situações de ensino na escola. O conceito está estritamente relacionado ao caráter da peça, ou da apresentação dessa peça, remetendo à influências recíprocas - da ambiência ao caráter e do caráter à ambiência. Ambiência na PropMpCDG está relacionada não somente com sua definição estrita (que remete tanto às condições do espaço físico, quanto às climáticas), mas também aos estados psicológicos do público que presencia a canção: “público sério pode causar maior ansiedade em quem se apresenta, público descontraído pode exigir uma interpretação mais caricata do intérprete...” (UFRGS, 2010a, UE_25, p. 8). Ou seja, a ambiência da canção escolar deve ser tratada como

figura compositiva pulsante que tanto “influencia na escolha do Caráter [...] [quanto] pode ser influenciada por ele.” (UFRGS, 2010a, UE_25, p. 8, p. 8).

O canto acompanhado por instrumento harmônico, um dos princípios da PropMpCDG, está envolto em conceitos que se configuram necessários ao seguimento deste trabalho. Na literatura musical encontramos pesquisas que evidenciam o uso da harmonia como apoio à afinação do canto. Segundo Petzold (apud SOBREIRA, 2003, p. 92) “progressões complexas de acordes podem comprometer a precisão vocal por funcionarem como agentes inibidores”. Sobreira (2003, p. 99) acredita que se o “acompanhamento instrumental, tanto com relação à harmonia, quanto ao ritmo, for simples, ou seja, isento de fatores que distraiam ou confundam as crianças [...] maiores serão as chances de se obter uma afinação”. A mesma autora conclui que “a compreensão da harmonia é fundamental para atingir uma afinação melhor.” (SOBREIRA, p. 180). Por outro lado, no caso da PropMpCDG, afirma-se que:

Contrariando ideias difundidas pelo senso comum, a experiência desenvolvida ao longo da última década com aplicações do repertório CDG, demonstrou que, diante de harmonizações sofisticadas, existem maiores chances de afinação no canto infantil, que se o acompanhamento tiver possibilidades de harmonização reduzidas, e muito maior do que se o canto for uníssono e/ou a cappella. (UFRGS, 2009, UE_28, p. 11)

No CDG, **harmonização sofisticada** significa o emprego de acordes sofisticados de acompanhamento que contém em sua estruturação vertical/horizontal características necessárias ao apoio da voz cantada, entoada, rezada, recitada e até mesmo... falada. Ou seja, o compositor precisa pensar a harmonização de canção escolar não somente como ornamento ou base para a condução do canto, mas também como elemento aglutinador de uma expressão vocal ampla, diversificada. Se o cantor não consegue alcançar uma determinada nota, ela deve ser trocada ou a canção deve ser transposta para um tom mais adequado; e mais, se, sob um encadeamento de acordes muito simples (em seu estado não-expandido) o canto se desvia da melodia do acompanhamento muito frequentemente, é imperativo reforçar tal encadeamento com notas que apoiem sua afinação, tais como o acréscimo de 11^a, 13^a, agregados sonoros etc. Se o uso do cromatismo em ambiente tonal de canções escolares se faz necessário, não se deve abrir mão de tal bem precioso. Assim, a harmonia se curva ao intérprete, não ao intérprete-acompanhador que a efetiva (pois este deve dominar intimamente o emprego de encadeamentos de acordes), mas àquele que está imerso nesse ambiente e para quem a peça foi composta, o intérprete-cantor.

Ao explorar o emprego de sonoridades complexas no acompanhamento de canção escolar, deve-se entender que, enquanto explorado dentro do Sistema Tonal, mesmo cromático, tal proposição surge de um mesmo paradigma – o relacionamento tensão *versus* repouso e sua multiplicidade de expressões e possibilidades. Fala-se, então de uma multiplicidade que se expressa na apresentação de uma ideia, na resolução de conflitos gerados por essas ideias, nas (re)combinações de elementos ativos e dispersos e, por fim, em seus encaminhamentos. Assim entendendo, pode-se provisoriamente concluir que:

[...] estruturas rítmico-melódicas e harmônicas complexas foram sempre mais facilmente captadas e realizadas pelas crianças, dentro de determinados procedimentos metodológicos característicos, do que em estruturas vazias e pobres. (NUNES, H., 2012, p. 167)

Seja qual for a opção pela sofisticação harmônica, se alcançada de modo consciente ou ingênuo, devem ser valorizadas como determinantes de entendimentos profundos do compositor e/ou do intérprete sobre a obra. Assim, a escolha de acordes de canção não parece ser tão simples como habitualmente se pensa, pois tal ação resulta em decisão submetida a fatores que tanto favorecem o canto, como podem destruí-lo.

O grande desafio em relação ao parâmetro “ritmo” na PropMpCDG é fazer coincidir as estruturas criadas entre os intérpretes (NUNES, H., 2012) posto que seu processo compositivo é essencialmente colaborativo. Assim, recomenda-se sua execução apoiada por **Coreografias**, o que significa: pelo uso da sensibilidade corporal “associando audição e visão com vivências musculares e espaciais.” (NUNES, H., 2012, p. 159). Todo professor de música, em sala de aula, deve levar em consideração a resposta física do corpo sobre o estímulo rítmico, até mesmo se esse corpo estiver imobilizado por alguma reação emocional. A propósito, isso não pode ser percebido como uma atitude normal, posto que a criança precisa descobrir-se no espaço, expressando-se livremente com o corpo, entendendo que “o movimento [corporal] infantil é condição de seu próprio desenvolvimento.” (NUNES, H., 2012, p. 164). É tarefa do professor de música identificar eventuais bloqueios nos movimentos corporais, bastante evidentes entre adultos (como foi possível constatar em várias ocasiões, no contexto do PROLICENMUS), mas também em crianças introvertidas, buscando a melhor solução para elas, integrando todos aos movimentos coletivos e harmonizando cada uma com suas próprias reações, no tempo que se fizer necessário. Coletivo este que é múltiplo, cabendo ao educador orientar, limitar e estabelecer respeito em relação às condições individuais de cada momento e de cada indivíduo (UFRGS, 2009, UE_21).

De pouco adianta o professor competir com seus alunos, gritando com eles e impondo-lhes castigo. Permitir que eles próprios se ajudem no processo de adequarem seus impulsos, oferecendo-lhes molduras organizativas, é sempre a melhor solução. Exemplo disso são as coreografias (espontâneas, dirigidas, criadas... nunca casuais e nem meras repetições de modismos!) que acompanham canções. (NUNES, H., 2012, p. 166)

Assim entendido, a coreografia no contexto da canção escolar CDG deve privilegiar o gesto maleavelmente espontâneo em detrimento do insistentemente treinado. Canções para crianças também devem contemplar representações cênicas no sentido de contribuir para a compreensão dos aspectos a serem ensinados por meio dessas canções. Então, oferecer uma moldura organizativa, originada da espontaneidade de movimentos corporais, passando pela percepção de si mesmo e do outro, e ainda situando isso num espaço compartilhado, também é parte do processo coreográfico na criação CDG.

Em geral, o sentido dado a uma composição se encerra por meio da colocação de uma última barra dupla final, determinada pelo compositor como sinal de conclusão de seu artesanato, ajustando-se *a posteriori* unicamente um detalhe ou outro, conforme a intensidade que se dá no trabalho com seu(s) intérprete(s). Na PropMpCDG, sua autora denomina de “**obra aberta**” à opção por se alargar o tempo de envolvimento compositivo sobre uma dada composição musical para além de seu compasso final, configurando-a como “sempre apenas provisoriamente acabada”, prevendo assim versões que irão variar conforme o contexto vivido pelo intérprete. Esse conceito é tomado de empréstimo de Umberto Eco (1991). Observe-se, contudo, que para esse autor, a expressão “obra aberta” implica aspectos estéticos, de fruição. Já em Nunes (2004, 2005b), além do fenômeno estético, é tomado como uma opção poética, no sentido de criação (MENEZES, 2014, p. 45). Pode-se entender que a canção “aberta”, no CDG, vai além do aspecto de fruição, abordando não somente criações direcionadas ao ambiente escolar, mas também ao repertório da arte contemporânea, como será visto no capítulo três. Ou seja, a “obra aberta”, aqui, não se atribui apenas a uma nova percepção a cada novo instante de fruição, mas sobretudo a cada nova interpretação (no sentido musical, coreográfico e mediático). A intersecção que torna tal empréstimo possível é justificada pelo fato de que, no CDG, toda nova interpretação, além de proporcionar apreciação, torna-se sempre uma nova criação,

[...] pois é sempre resultado do que cada um é a cada momento em que se está interpretando a canção. Não há, assim, uma obra acabada e imutável, mas sim uma obra temporariamente pronta. (MENEZES, 2014, p. 45)

A própria *performance* se configura como o principal fator de encaminhamento à conclusão da composição de canção escolar CDG. Não se pretende aqui, chegar a um consenso sobre os conceitos de *performance* e interpretação, embora sejam amplamente discutidos na literatura musical (KUEHN, 2012)¹⁰. Para este trabalho, define-se interpretação como uma prática de compreensão dos elementos constituintes da composição em estudo, tais como: parâmetros do som, articulação, pontuação, forma etc, ou seja, tal prática está voltada para a “análise e a reflexão teórica [assim como] a prática interpretativa propriamente dita.” (KUEHN, 2012, p. 16). Já *performance* enquadra-se em aspectos extramusicais da reprodução musical, como: “gestualidade, mímica e a destreza técnica do músico-intérprete.” (KUEHN, 2012, p. 16). O primeiro demanda uma postura *introvertida* relativo à leitura + prática musical da obra musical; e o segundo, requer habilidades *extrovertidas*, que envolvem situações em palco, relativos à exteriorização de conteúdos interdisciplinares, incluindo expectadores como atores, em sentido *lato*.

Conforme já dito, é a partir da oralidade de poemas, passando pela associação do sentido da frase a acordes cadenciais, que são gerados rudimentos de canção. A partir daí, emergem resultados finais por meio de transformações nas estruturas musicais e até *performáticas*. Mas, que *performance* é essa? A *performance* na canção implica todo o processo de exteriorização de estados interiores, por intermédio da voz e do corpo no espaço. Apoiado pelos elementos expressivos da voz, e simultaneamente servindo de apoio para eles, o gesto corporal responde também a características emocionais, intelectuais e de personalidade de quem se expressa. Entendido desse modo, descreve-se, a seguir, as principais perspectivas inerentes à *performance* da composição de canções CDG.

[...] muito mais do que um *tecnocrata de notas*, a vida de uma canção requer uma pessoa sensível, aberta ao inusitado e flexível entendedora de padrões – um intérprete. Tal intérprete precisa conhecer a obra e seus padrões e, ao mesmo tempo, sentir-se livre para criar a partir deles. Estudo, contemplação e respeito sejam, talvez, as palavras de ordem; isto é, usar de seu direito a *licenças poéticas* sem, contudo, entende-las como permissão para ignorar conhecimentos previamente sistematizados. (NUNES, H., 2012, p. 154)

No entendimento da PropMpCDG, a composição escolar “pode e deve ser uma obra erudita” (NUNES, H., 2012, p. 169), que contemple o mesmo rigor expressivo e intelectual contido na canção para adultos, por exemplo. No entanto, a canção escolar CDG se diferencia

¹⁰ Sobre *performance* no CDG, conferir aprofundamento em dissertação de Mestrado – atualmente em etapa de conclusão no PPG em Música da UFBA – de Clarissa de Godoy Menezes, integrante do Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG.

dessas por priorizar critérios pedagógicos. Assim, na canção que tem como foco critérios artísticos, “de missão reveladora” (NUNES, H., 2012, p. 169), o intérprete sujeita-se à obra; na canção que tem como foco critérios pedagógicos, “de missão educativa” (NUNES, H., 2012, p. 169), **a obra sujeita-se ao intérprete**. A *performance* da canção escolar, assim definida, deve passar por rigores artísticos porém, mais do que isso, pela distinção do possível e não-possível de ser feito, em cada determinado instante. No repertório escolar CDG, assim como na concepção de *performance* escolar de qualquer canção, não há obra impossível de ser executada, mesmo publicamente; há sim *performers* (professores e alunos) hábeis em criar a partir dos limites individuais e coletivos de cada um.

[...] a canção escolar deve dobrar-se à criança e às suas necessidades, e não o contrário, [...] [sendo que o professor de música é responsável por buscar], permanentemente, orientações para a seleção, adaptação e o aproveitamento do repertório em sala de aula. (UFRGS, 2009, UE_27, p. 7)

Se a obra se dobra ao intérprete, amplia-se tal entendimento no sentido de que essa é escolhida pelo intérprete, isso é, basta-lhe, por princípio, querer interpretá-la; e não o contrário, condição comumente percebida nas origens do universo musical de concerto, de origem acadêmica. Trata-se de uma licença poética? Talvez mais do que isso, trate-se de uma recriação do que se criou. Desse ponto de vista, composição, arranjo musical e *performance*, na PropMpCDG, se condensam como objeto manejável único. A criação na composição e no arranjo dependem de uma intensa convivência com tentativas de execução da obra, entendendo-se “convivência”, segundo dicionário Priberam, como “frequência de trato íntimo e mútuo”. Ou seja, quanto maior e mais exploratório for o esforço intelectual e imersivo na obra, maiores serão as chances de executá-la de modo simultaneamente fidedigno e criativo. Em contrapartida, conhecendo-a profundamente, desvendando-se suas origens e seu processo de criação, investigando-se a relação entre sua música e seu texto, refletindo-se sobre o sentido das palavras e elementos musicais naquilo que ela diz e não diz chega-se a uma *sui generis* interpretação da canção. Essa singularidade é, precisamente, o que se busca na *performance* artística da canção escolar, em especial naquela destinada ao público infantil e aos processos formativos em música.

Um das tarefas de maior desafio ao professor de crianças é manter o controle sobre uma turma repleta de energia. O mais comum é que professores impacientes tentem conter essa energia; todavia, justamente ela é profícua e necessária à realização de uma proposta de atividade musical. É natural à criança saudável o questionamento e a exploração das coisas

por meio das conversas colaterais, da bagunça, da inquietude, mesmo as tímidas. Por isso, basta ao professor descobrir formas de direcionamento de tanta vitalidade. Basta ao professor ser capaz de estruturar verdadeiras molduras, “espaços adequados para suas manifestações” (UFRGS, 2009, UE_27, p. 6), estabelecendo limites tanto para si, quanto para o aluno.

O melhor aprendizado é aquele que acontece em experiências de imersão real e total na situação a ser conhecida, incluindo os erros e as brincadeiras decorrentes deles. (UFRGS, 2009, UE_27, p. 6)

Essa forma de trabalho está sujeita a diversos níveis de instabilidades dos participantes e, por isso mesmo, é importante que o professor desenvolva em si condições pessoais favoráveis à canalização do “caos” instituído por meio da criação e da (re)criação, da invenção e da reinvenção, da adaptação e da readaptação de personagens, figurinos, vozes, cenas, instrumentistas etc, quantas vezes for necessário, “pois estas sempre são determinadas pelos **‘artistas’ disponíveis no momento.**” (NUNES, H., 2012, p. 168, grifo nosso). Em relação às adaptações e readaptações sob uma canção pré-existente, deve-se ter especial atenção à proposição de paródias, geralmente pouco artísticas, e cujo trabalho, em geral, é destituído de qualquer reflexão musical. Ainda mais grave é a desconsideração que se faz em tal exposição quando não há qualquer evidência de conjugação entre letra e música, mesmo se sabendo que ambas “pertencem uma a outra, constituem uma unidade com sentido.” (UFRGS, 2009, UE_27, p. 7).

Assim, passando em revista os conceitos mais significativos relacionados aos propósitos desta dissertação, parte-se para o roteiro compositivo em questão. É imprescindível, agora, que façamos uma reflexão mais ampla a partir desta exposição, direcionando nossa percepção aos objetivos da pesquisa: o que e como todos esses princípios relacionados ao ato de compor repercutem no confronto em estudo? De momento, deve-se entender que não são conceitos novos, mas atualizados para um determinado contexto – ao do ensino de composição musical destinado à formação de professores de Música. É uma proposta de criação pensada para aqueles que conhecem ou pretendem vivenciar o “chão da escola”, permeada por conceitos que, no PROLICENMUS, representaram quebras de paradigmas. É preciso que se diga, quebra de paradigmas por muitos não suportada; mas aqueles que resistiram estão colhendo bons frutos¹¹.

¹¹ Um estudo realizado um ano depois da formatura, cujos resultados foram apresentados à CAPES, em 02 de agosto de 2013, mostrou que 40% dos diplomados já cursavam pós-graduações e 99% deles estavam atuando no ensino de Música, em escolas e projetos culturais do sistema público (NUNES, H., 2013).

2.3 O PROCESSO COMPOSITIVO – EXPECTATIVA E COBRANÇA

Neste subcapítulo será explicitado o próprio processo de composição de (micro) canções ofertado no âmbito do PROLICENMUS. Em quais UEs de quais IDs foi proposto o quê? Por qual elemento compositivo se começou a ensinar? Quais foram os referenciais na redução espaço-temporal das canções CDG? Teria o processo compositivo de canções CDG o mesmo roteiro de composição para suas microcanções? Foi simples constatar que o percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG aconteceu ao longo de cinco interdisciplinas integrantes dos eixos Estruturação Musical e Execução Musical, da matriz curricular do PROLICENMUS: 1) Musicalização e 2) Espetáculos Escolares (em 2008), 3) Repertório Musicopedagógico (em 2009), e 4) Conjuntos Musicais Escolares e 5) Música Aplicada (em 2010 e 2011). Os modos e os propósitos pelos quais isso aconteceu nos diferentes momentos do curso, contudo, variaram posto que a capacidade de se adaptar e criar a partir de experiências inusitadas faz parte da própria essência da PropMpCDG, conforme exposto acima. Por isso, pode-se compreender a relevância de se detalhar mais o assunto.

2.3.1 Interdisciplinas do Eixo Estruturação Musical

A interdisciplina Musicalização, A e B, ofertada no âmbito do eixo Estruturação Musical, cumpriu função de apresentar aspectos elementares, práticos e teóricos, da Música, conforme súmula:

Execução prática, análise e **criação de canções musicopedagógicas** representativas de diferentes estilos musicais, que compõe um repertório de apoio ao processo de musicalização de adultos. Desenvolvimento de habilidades inerentes à leitura e à escrita musicais (**interpretação de partituras, solfejos, ditados e composição**), com auxílio de um software específico da proposta [...]. (UFRGS, 2007, p. 42, grifo nosso)

O software específico, mencionado em citação, diz respeito ao website MAaV cujas características de sua versão original, em papel, datada de 1991, foram mantidas e atendidas determinações do documento Referenciais para Elaboração de Material Didático para EAD no Ensino Profissional e Tecnológico, do MEC (NUNES, H., 2005a). Os processos de “criação de canções musicopedagógicas” e “interpretação de partituras, solfejos, ditados e composição” foram aprofundados em interdisciplinas do outro eixo, o de Execução Musical. Tal nível de abordagem é explicitado aos alunos, em informações referentes à interdisciplina Musicalização:

Mesmo para aqueles já musicalizados ela [interdisciplina Musicalização] é importante, pois serve à unificação de glossário e à compreensão da moldura, na qual as demais interdisciplinas se organizarão. (UFRGS, 2007, p. 39)

Em Musicalização A (2008/01), os conteúdos foram apresentados de forma sucinta e precisa, evidenciando elementos inerentes aos princípios compositivos CDG, tais como parâmetros do som; breve panorama de aspectos históricos e culturais da música ocidental; princípios básicos de captação de som e sonorização de histórias, como o madrigalismo (e a repercussão musical e “pedagógica” de seus efeitos); o conto musicado e sua associação com o uso da voz expressiva; e coreografia. No semestre seguinte, em Musicalização B (2008/02), teve início o processo de releitura e execução de canções. Os conteúdos apresentados nessa interdisciplina voltavam-se à escuta apreciativa e à convivência no constructo de elementos compositivos de canção. Assim, mesmo que os conteúdos aqui traduzidos em forma de textos verbais, excertos musicais e canções estivessem direcionados à musicalização e à interpretação de obras arranjadas, tais processos se configuraram como obras abertas, suscetíveis a releituras, reconstruções e recriações. Portanto, em Musicalização B, outrossim em Musicalização A, o processo de composição de canções escolares ainda é incipiente, mas já aponta para o que será feito a seguir, pois a principal característica dessa interdisciplina vincula-se à proposições musicais de caráter experimental e especulativo. Ensaiou-se, assim, a coragem de criar (May, 1975).

No eixo Estruturação Musical, deve-se citar ainda a contribuição das interdisciplinas Sistemas de Organização Sonora (SOS) A e B, e Música e Multimeios A e B, ambas ofertadas concomitantemente em 2009 e 2010. Em SOS, os conteúdos voltaram-se ao estudo das espécies de contraponto, fraseologia musical, harmonia e formas em música. Em Música e Multimeios, foram abordados conteúdos relacionados ao registro notacional por meio de softwares de edição de partituras, e a utilização de recursos de captação e gravação de áudio e vídeo por meio de dispositivos e softwares específicos. Importa, aqui, evidenciar que os conteúdos de ambas interdisciplinas, incluindo Musicalização, serviram de suporte para instrumentalizar e potencializar capacidades cognitivas destinadas a uso futuro no processo compositivo CDG e, espera-se, na vida profissional do estudante de Música.

2.3.2 Interdisciplinas do Eixo Execução Musical

As interdisciplinas que compuseram o eixo Execução Musical foram, por ordem de oferta, Espetáculos Escolares A e B (2008); Repertório Musicopedagógico A e B (2009); Música Aplicada A e B (2010 e 2011) e; Conjuntos Musicais Escolares A e B (2010 e 2011). As duas últimas foram ofertadas concomitantemente, em turmas distintas, e abreviadas por meio de suas letras iniciais, doravante MACME. Como será visto a seguir, tais interdisciplinas serviram de ampliação, direcionamento e estabelecimento de limites, cerceados pela apresentação de conteúdos publicados nas UEs. De fato, MACME se transformou na baliza da metade final do curso e seu principal procedimento de ensino-aprendizagem se constituiu na composição e interpretação de microcanções. O eixo Execução Musical se ocupou com a “capacidade de [o professor-estudante] fazer música, individualmente e em grupos diversos.” (UFRGS, 2007, p. 41). Esse foi o eixo que mais oportunizou, por meio de suas interdisciplinas práticas, manifestar e desenvolver habilidades musicais individuais e coletivas.

Espetáculos Escolares

A primeira interdisciplina ofertada no eixo Execução Musical foi Espetáculos Escolares, ocorrida em dois semestres letivos, A (2008/01) e B (2008/02). Os conteúdos abordados informavam sobre as linguagens artísticas e remetiam a diversas áreas de conhecimento vinculadas à reflexão e à prática de produções artísticas desenvolvidas na e para a escola. Partindo da evidência do descompasso entre produção teórica em Artes e sua efetiva prática pedagógica na Escola Básica, Espetáculos Escolares possibilitou aos alunos compreenderem que as atividades artísticas difundidas no espaço escolar servem de molduras para construção de conhecimentos e, conseqüentemente, como impulso para elaborações temáticas de composições musicais escolares.

Em Espetáculos Escolares A, as três primeiras UEs abordaram, a título de introdução, o contexto em que os conteúdos seriam expostos no curso e na interdisciplina. Também foi proposto o desenvolvimento de um glossário de termos sobre espetáculos escolares; e uma abordagem transversal sobre conceitos e históricos relativos ao universo de representações artísticas no cotidiano dentro e fora da escola. Importante a esta pesquisa é fazer uma menção aos conteúdos trabalhados nas UEs treze a quinze, cujas temáticas relacionam-se ao Carnaval, ao Calendário Religioso e às Festas Folclóricas, respectivamente. A peça musical que resume

o conteúdo teórico desta Dissertação decorre dos temas ali abordados; o que será visto mais adiante. Retornando, em Espetáculos Escolares foram estudadas expressões artísticas na escola e fora dela, temáticas cuja abordagem musical varia em decorrência de um conhecimento prévio acerca de suas linguagens e sentidos, os quais muitas vezes vem sendo superficialmente compreendidos e utilizados. Nessas UEs, portanto, tais questões e possibilidades foram trazidas ao conhecimento, apontando-se alternativas de reflexão e ação, propondo-se valorização e otimização integral de processos de criação musical, espontâneos e dirigidos.

Em Espetáculos Escolares B dá-se continuidade à evidência de tipos de espetáculos escolares, refletindo-se acerca de espaços e atividades ligados ao universo musical por meio de veículos de comunicação de massa, tais como: esportes e moda (entendidos como manifestações populares); rádio, televisão, internet e multimídias (entendidos como alternativas de transmissão e comunicação de espetáculos artísticos). Também se discutiu sobre locais de apresentações artísticas e seus mercados culturais, aqui entendidos como processos de conscientização da existência de leis de incentivo e políticas públicas destinadas à produção de espetáculos. Merecedora de nota, as três últimas UEs (28, 29 e 39), centram seus objetivos na elaboração, passo-a-passo, de um projeto de produção cultural na perspectiva de reflexão e preenchimento de funções, expectativas, feitos, utilização dos espaços disponíveis, recursos necessários e transferências didático-pedagógicas, conhecimentos pouco aproveitados e quando informados, mal gerenciados.

Representando mais do que meras informações, pode-se constatar que, do modo como esses conteúdos foram abordados, significavam percepções fundamentadas capazes de promover sensibilidade, consistência e coerência estéticas, formais e estilísticas. Em Espetáculos Escolares, e em todas as demais interdisciplinas analisadas, os conteúdos jamais se apresentaram isolados, nem inatingíveis. Antes ao contrário, pode-se concluir que todas as informações eram contextualizadas, aproximadas e traduzidas para o cotidiano dos alunos. Diversificadamente, os conhecimentos eram postos à disposição, indicando-se caminhos de apropriação e recursos para ampliá-los constantemente. Conhecimentos estes que serviriam de inspiração e reflexão ao ato de compor canções e espetáculos escolares, como foi sendo percebido, aos poucos, por todos os envolvidos no processo.

Mas, neste contexto, o que significa compor? E ainda, o que define canção escolar? Lembrando que, no âmbito da PropMpCDG, *compor* equivale a *por com* (UFRGS, 2009,

UE_17, p. 8). O compositor Stravinsky, propõe que cada elemento musical, cada som instituído está explícito, vagante, estabelecendo-se como elemento proveniente de *matéria-prima* compositiva, à medida que a toma como componente mutável. Na composição CDG, essa *matéria-prima* consiste de um som ainda implícito, que precisa ser explorado, manipulado, transgredido a partir do texto de canção, o qual, em sua concepção poiética (VALÉRY, 2011; PASSERON, 2004), é mutável. Assim, é mudado e se vai mudando à medida que sua intenção expressiva é delineada, para poder tornar-se revelado e, só depois explícito. Partindo desse entendimento, pressupõe-se que o criador capaz de dar existência a algo – no caso, compor uma canção precisa *possuir algo*, que possa ser aproximado de *outro algo*, como um “aumentador”, obtendo-se por fim, no labor e por revelação, a obra. Logo, em Espetáculos Escolares, descortinam-se fontes de inspiração, exemplos e experiências que suplicavam por aproximações; aproximações essas, por sua vez, geradoras da obra. No caso da Microcanção CDG, a aproximação consiste do encontro entre sentido de um texto e sons. Posteriormente, também gestos, cores, formas... Ou seja, todos os elementos da linguagem musical, artística e até multimidiática, os quais na perspectiva CDG sobre a organicidade da atual canção escolar brasileira, podem se configurar como um “terceiro instruído”, um “mestiço” (SERRES, 1993). E aqui se retorna à ideia principal deste parágrafo, onde se concorda com Stravinsky, ao afirmar que compor “[...] é POR em uma determinada ordem certo número desses sons de acordo COM certas relações de intervalo.”¹² (STRAVINSKY, 1947, p. 37, tradução nossa).

Assim, em definição etimológica, “espetáculo” refere-se a “tudo o que chama a atenção, atrai e prende o olhar” (CUNHA, 2010, p. 265). O que se pode evidenciar em Espetáculos Escolares, que se relacione à composição CDG, é precisamente isso: que nessa interdisciplina ocorreu a oferta de conteúdos capazes de suprirem o espírito, atraindo o olhar da comunidade escolar e da sociedade, atraindo o olhar de cada aluno do curso, para sugestões, referências e consequências internas e externas, consistentes e coerentes, da vida... e do (e ao) espaço escolar. Um espírito enriquecido pode contar com *algos internos* a serem aproximados de *algos externos*, posicionados uns com os outros, na busca da *composição*.

No entanto, cabe um alerta ao professor de música, quando responsável pela indicação e pela circulação de certas molduras de atitudes musicais, impostas por amarras culturais locais

¹² “Composing, for me, is putting into an order a certain number of these sounds according to certain interval-relationships.” (STRAVINSKY, 1947, p.37)

e sobretudo pelos meios de comunicação de massa. Em especial, referimo-nos àquelas evidenciadas em letras de canção, como é o caso aqui em estudo mais aprofundado. Em realidade, defende-se o direito inerente a cada um, de ser o que e como deseja ou pode, entendendo-se que não existe um padrão "correto" de comportamento ou atitude. Afinal, padrões de comportamentos são inventados e, conseqüentemente, aceitos com louvor social e moral por uma determinada comunidade; e com hesitação e até repúdio, por outra. Portanto, concluindo *Espetáculos Escolares* e apresentando o que a interdisciplina *Repertório Musicopedagógico* teria a oferecer no semestre seguinte, pode-se refletir sobre o axioma de autoria colaborativa:

Contribuir para que os padrões dominantes já existentes se mantenham aparecendo em situações positivas e não oferecer outros modelos de bom e de belo, é também contribuir para a manutenção da dificuldade em **lidar com as diferenças** próprias e dos outros! (UFRGS, 2009, RepMus, UE_6, p. 9, grifo nosso)

Repertório Musicopedagógico

Repertório Musicopedagógico, ou simplesmente RepMus, corresponde à segunda interdisciplina ofertada no âmbito do eixo Execução Musical. Seu formato e ordenação das temáticas distribuídas entre as UEs tornaram visíveis um processo compositivo ativo sobre intentos musicopedagógicos, problematizando fatores históricos e sociais, assim como promovendo autoidentificação e autoidentidade. Nessa interdisciplina, discute-se sobre **repertório infantil**, o que poderia parecer descontextualizado se levarmos em consideração o público imediato do PROLICENMUS, formado por professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. “Contudo, é nas canções infantis que encontramos uma ênfase maior em aspectos relacionados à Educação, ou pelo menos onde esta finalidade da canção se encontra de forma mais explícita” (UFRGS, 2009, texto de introdução, p. 1), haja vista a ausência de repertório com esses fins destinado ao público adolescente, por exemplo. Os conteúdos de RepMus concentram-se sobre releituras de canções como prática musical em sala de aula; mas também direciona os estudos à criação de novas canções, caso o estudante entenda que o "repertório ideal" não esteja ao seu alcance (UFRGS, 2009, texto de introdução, p. 3).

Assim, em *Repertório Musicopedagógico A* (2009/01), é proposto para estudo e análise uma diversidade de canções originadas de contextos musicais e geográficos, cujos conteúdos pedagógicos remetem à reflexão e à discussão sobre sua utilização em contexto escolar. Por

meio de análise das UEs desse semestre, depreende-se cautela e versatilidade no emprego de procedimentos compositivos e pedagógicos, com atenção especial àqueles que encerram forte apelo comercial e condicionador. No contexto escolar, professores de Música e estudantes se confrontam com a diversidade de repertórios musicais provenientes de experiências musicopedagógicas de qualidades musicais, educativas e até morais, duvidosos. Ora, o ambiente escolar deve ser espaço democrático e acessível ao saber, conducente à diversidade; mas também filtrado por propostas no caso sobretudo artísticas consistentes e coerentes na forma de agir consigo e com o outro.

Em adição ao estudo, foram explicitados eventos artísticos históricos e repertórios esquecidos, ou de pequeno alcance, até mesmo ao público especializado, como as obras compostas para o Concurso Nacional de Composição para coro Infantil, promovido pela FUNARTE, em 1979. Entre as obras premiadas está *Navio Pirata*, de Lindembergue Cardoso (1939 – 1989), composta para coro infantil a três vozes. Embora a canção se apresente em 95 compassos, seu texto, criado por Lindembergue, possui extensão de micropoema, em oito versos:

Ô vassoura!
 Senhor, mestre!
 Já lavou o navio?
 Não, senhor!
 Então, vá pra prancha!
 (Navio inimigo a bombordo!)
 Pega o inimigo!
 (Terra à vista!) (CARDOSO, 1981)

Entretanto, mais do que o tamanho da peça, são outras características similares às das Microcanções CDG, que mais importam aqui. Por exemplo, o texto explora o jogo entre uma única frase interrogativa, repetida várias vezes por um dos solistas, mais precisamente o capitão, uma figura de poder, e várias exclamativas. Dentre essas últimas, uma parte delas gira em torno do diálogo entre o capitão e o vassoura, figura serviçal que em suas quatro frases acaba se mostrando mais rica do que o capitão; e a outra parte reúne três frases que espacializam o ambiente dentro e fora do navio. Há, portanto, dois (de certo modo três, e até múltiplos) eventos independentes e concomitantes acontecendo. Eles são narrados ao público por meio de muitos tipos de sons e gestos, evidenciando interação entre personagens, as quais parecem únicas em histórias paralelas e eternas que acontecem sob multiolhares... As duas narrativas, a dos solistas e a dos marujos, contém personagens com atuações distintas que funcionam independentes e/ou articuladas, manifestando-se em diferentes graus de exigência

performática. E aqui um aspecto importantíssimo: absolutamente independente do grau de virtuosismo de cada um dos intérpretes dessas personagens, a narrativa continua sempre interessante e rica. Em outras palavras, a peça em si se mantém, pois mesmo que os solistas, por exemplo, sejam pobres em suas interpretações particulares, os fatos vividos pelos marinheiros, numa multidão difusa e variada, abrem espaço para a participação significativamente democrática e aberta, de todas as crianças. E ainda mais importante: a cada nova realização, igualmente se de apresentação ou de ensaio, a história é outra, embora sempre a mesma! Isso também porque, de modo concomitante, acontece um jogo, no qual um desses eventos principais ou um entre os quaisquer outros que venham a ocorrer é figura, enquanto os demais, fundo, dando ao ouvinte a oportunidade de decidir em qual deles quer se fixar. Afinal, espera-se que os solistas sejam sempre os protagonistas; mas em *O Navio Pirata*, o confronto entre eles logo se torna “lugar comum”, previsível, enquanto é no “cenário” que a história cheia de novidades efetivamente “acontece e continua”... segundo critérios de cada um que a conta e que a escuta.

Segundo as palavras do próprio compositor “[...] tentei criar um clima que ficasse bem próximo da criança. [...] pensei em compor uma peça, como se fosse um desenho animado.” (CARDOSO, 1981, não paginado). Os atores mirins que atuam na cena são o vassoura (grumete) e o mestre (capitão) - solistas que dialogam através de falas e interjeições naturalmente carregadas de expressividade musical – mais os marujos (cantores de coro) que interagem entre si por meio de recursos de voz cantada, falada, gritada, efeitos de batidas de palmas, pés e estalar de língua. Um dos momentos mais intensos da obra situa-se entre os compassos 86 a 87, no grito de “Terra à vista!” expressada por um dos integrantes do coro. Nesse momento, o grupo deve criar “um efeito de multidão”, multiplicando a frase do solista, onde as crianças são deixadas livres para “brincar”. Além disso, no uso correto da prosódia, Lindembergue demonstra precisa coerência na relação movimento melódico e inflexão vocal, como nas frases “Ô, vassoura, já lavou o navio?” e “Ô, vassoura?” que, em contraponto imitativo, apresenta o final de frase interrogativa em movimentos melódicos por graus conjuntos do agudo para o grave, como no exemplo a seguir:

Exemplo 6 – Excerto de *Navio Pirata*

43

- vou - o na - vi - o? Ó - vas - sou - ra? Já la -

- sou - ra! Já la - vou - o na - vi - o?

- vi - o?

Fonte: Canção coral de Lindembergue Cardoso, em nítida correspondência entre inflexão vocal e contorno melódico [c.43-44] (CARDOSO, 1981, p. 6).

Além do repertório em tela, outros que também serviram de referência à PropMpCDG foram: o repertório do Grupo Pró-Música de Rosario (Argentina) e o proveniente de edições do Encontro da Canção Infantil Latino-Americana e Caribenha (ECILAC). Além desses, a produção de artistas e professores brasileiros, que se dedicam a este fim, merece ser estudada, e também os músicos populares. Em particular, refere-se aqui aos músicos da música popular brasileira do período da Ditadura Militar e do Milagre Econômico no Brasil, que embora sob o formato de metáforas políticas, tiveram o mérito de descobrir o público infantil como interessado por Música. Os músicos populares dos anos seguintes descobriram essa mesma faixa etária como público consumidor, o que comprometeu sua produção; contudo, não foram ignorados. Assim, todas essas fontes de música para crianças foram estudadas, por ocasião do estabelecimento das ideias do CDG. Mais sobre este assunto, porém, terá de se falar em outra oportunidade.

Em RepMus B (2009/02), evidencia-se, pela primeira vez, um roteiro para composição de canções escolares (UFRGS, 2009b, UE_17 e 18), constatando-se o emprego de conceitos e definições relacionados à composição de canções CDG, como explicitado em subcapítulo 2.2. Ao longo das primeiras UEs desse semestre, são propostos uma série de exercícios pautados em pequenas solicitações relativas a estruturas compositivas. Nesses exercícios, os alunos deveriam se sentir à vontade para “improvisar” sobre tais estruturas, sem relevar preocupação em definir os elementos de uma canção – embora tenha sido fortemente recomendado seu registro àqueles que resultassem interessantes para emprego futuro como tarefa da avaliação final da interdisciplina, qual seja, compor uma canção escolar.

Assim, o conjunto de exercícios compositivos foi resumido, aqui, como se segue:

Quadro 1 – Síntese dos principais aspectos de composição de Microcanções CDG

Experimentos e improvisos: conteúdos destinados à criação de textos e/ou (re)criação sobre textos dados;
Estruturas rítmicas: experimentos referentes à pontuação do texto e reflexão sobre o uso da prosódia;
Estruturas expressivas: explorações conotativas ao foco principal, gerando a definição de andamento e caráter;
Estruturas melódicas: convenção de desenhos das inflexões vocais expressivas, fundada em descobertas das intenções do intérprete;
Estruturas harmônicas: estudo de cadências e seus efeitos em relação à interpretação do texto;
Estruturas coreográficas: representação de frases através do corpo, sustentadas por elementos e componentes da dança e do teatro.

Fontes: NUNES e colaboradores (2012, p. 203) e UFRGS (2010, UE_16, p. 10)

Em MACME, o roteiro permanece o mesmo, evidenciando-se apenas o acréscimo de um videoclipe para a canção composta, como será visto adiante. De qualquer forma, todas as estruturas citadas na tabela são advindas do resultado de inúmeras experiências realizadas no âmbito da PropMpCDG (como relatado em subcapítulo 2.1). Não se tratou de uma invenção de roteiro sem fundamentos; configurou-se, sim, como uma alternativa originada de práticas pedagógicas de sucesso, que se caracterizam como estando em constante aprimoramento, sempre se re-inventando, de acordo com as pessoas e os contextos por elas envolvidos.

Na UE_21, seu conteúdo explicita a criação de musicais escolares, o que de fato ocorreu, tendo como tema a definição por um bicho e tudo o que se relacionasse à espécie escolhida, organizando as ideias em um mapa conceitual. As UEs anteriores trataram de preparar os alunos para essa atividade, lembrando-os que as interdisciplinas “Espetáculos Escolares e Repertório Musicopedagógico seguem uma trajetória que se interliga e se complementa.” (UFRGS, 2009, UE_21, p. 3). Tal proposição serviu para evidenciar não somente habilidades musicais conquistadas pelos alunos – no momento em que se encontravam em fase de conclusão da primeira metade do curso – mas também para avaliar os conhecimentos relacionados às duas interdisciplinas do Eixo Execução Musical, aqui entendidas como imprescindíveis para integralização do processo compositivo em estudo.

Até a UE_28, a palavra “microcanção” não fora mencionada nas UEs, porém o fato de haver proposições de breves exercícios indica uma luz para o reaparecimento dessa Forma,

agora no PROLICENMUS, entendendo Microcanção CDG como um formato gerado através de experimentos de fixação de conteúdos que resultam em um produto musical, ou melhor, em uma canção de minúsculas dimensões devidamente caracterizada por um conjunto bem definido de condições. A palavra “microcanção”, portanto, foi empregada pela primeira vez, na UE_29, onde consta que a “prova específica de Música do processo seletivo ao PROLICENMUS foi constituída por micro-canções [sic], cujas partituras serviam de roteiro para interpretações criativas.” (UFRGS, 2009, UE_29, p. 4).

A UE_29 de Repertório Musicopedagógico B encerra com a tarefa de compor uma peça em “formato micro-canção” [sic], sugerindo como exemplo de exercício a análise das microcanções aplicadas na prova específica do curso, como a seguir:

Desde o início de nosso trabalho, a extensão de sua composição vem sendo limitada, em número de compassos. Isto porque já o saber popular afirma que os melhores perfumes estão nos menores frascos. Sendo assim, evite o muito falar (e cantar, e tocar, e dançar), buscando apenas comunicar suas ideias de forma econômica, objetiva e clara, por intermédio dos recursos oferecidos pela linguagem musical. Com base na Ficha de Análise CDG, estudada na UE anterior, e nos conceitos pertinentes a micro-canções [sic] estudados nesta UE, procure assim finalizar sua canção neste formato. (UFRGS, 2009, UE_29, p. 12)

A título de fechamento desta primeira de duas partes do processo (por meio das IDs Musicalização, Espetáculos Escolares e Repertório Musicopedagógico), atribui-se à Musicalização a sondagem inicial sobre os elementos compositivos básicos de criação de canções escolares; à Espetáculos Escolares, a interdisciplina que ofereceu reflexão sobre conteúdos relacionados à palheta temática de inspiração na criação dessas canções; e, à Repertório Musicopedagógico, que combinou análise de repertório escolar com uma série de proposições de pequenos exercícios de composição musical, resultando na produção de musicais escolares e microcanções.

MACME 2010

Em MACME, evidencia-se uma divisão de conteúdos quando, em 2010, as turmas ABC cursaram CME e as turmas DEF, MA; em 2011, ocorreu o inverso, as turmas ABC cursaram MA e as turmas DEF, CME. A proposta de dinâmica de estudos continuou sendo coletiva e o objetivo geral com a oferta dessas IDs foi capacitar o desenvolvimento intelectual e prático em música por meio de composição de microcanções. Para os matriculados na ID MA, o conteúdo esteve direcionado à prática de ensino; por outro lado, para os alunos de CME, o

conteúdo direcionou-se ao preparo dos cursistas no sentido de se submeterem à condução dos colegas de MA através de atividades práticas semanais. A súmula das duas IDs pontua a importância do estudo desses conteúdos, principalmente em relação à intensificação da prática sob o instrumento harmônico escolhido no início do curso (violão e/ou teclado), mas também à liberdade inerente à utilização de instrumentos de prática individual – sempre desejável em atividades musicais coletivas. Também alertou-se sobre a responsabilidade ética do aluno em assumir, a partir de MA, a condução de atividades supervisionadas entre os próprios colegas, no polo.

Em MACME A (2010/01), constata-se por meio de análise de seus conteúdos diversas UEs idênticas entre as duas interdisciplinas, mais precisamente onze, dentre as quinze ofertadas semestralmente. As temáticas das UEs idênticas, estão voltadas ao ensino da prática, ao fazer musical coletivo. Já as UEs particulares a cada ID referem-se à ampliação de conhecimentos necessários para as atividades musicais coletivas propostas no âmbito das duas IDs. Em MA, são trabalhadas as seguintes temáticas, precedidas de suas respectivas numerações referentes à semana de estudo: 10 - Expressão Corporal; 11 - Musicoterapia; 12 - Musicologia; e 13 - Crítica Musical. Em CME: 1 - Conjuntos Instrumentais; 2 - Conjuntos Vocais; 3 - Tipos de Instrumentos; e 4 - Classificação Vocal. Por meio de uma análise das temáticas apresentadas nota-se preocupação, por parte do corpo docente, em desenvolver um posicionamento crítico e imersivo sob estruturas tradicionais da música ocidental, visando aprimorar competências intelectuais mediante tomadas de decisão em trabalhos coletivos. A par disso, analisando enunciados em fóruns dessa ID, percebe-se palavras de empatia, entusiasmo e provoca-ção [sic] de discussões e esclarecimentos de dúvidas inerentes aos conteúdos e atividades ministrados.

A UE “Elaboração de Arranjos” (MA - UE_7; CME - UE_12), em comum com as duas IDs, aborda questões pertinentes aos aspectos de (re)criação musical, reforçando a reflexão crítica sobre o emprego e modificação dos elementos compositivos presentes na canção original. Um roteiro de arranjo é apresentado e se pode concluir que, nesse processo, evidencia-se a adoção de conceitos relativos ao roteiro de criação de canções CDG. A propósito, essa mesma constatação é válida para auxiliar no processo de reformulação que vem sendo feito com a obra *Três Microcanções de Câmara*, em todos os seus aspectos compositivos, desde a definição do título, suas versões, até ao estudo de projetá-la para além de suas cinco páginas resultantes, como será visto no capítulo três.

Contata-se que os conteúdos e atividades das UEs de MA 2010/02 são idênticas aos de CME 2010/02 (assim como MA 2011/02 para CME 2011/02). Em MACME B (2010/02), utiliza-se novo espaço de fórum, denominado Espaço de Criação Colaborativa de MA e CME. Espaço, ou fórum, que tornou-se não mais opcional, mas necessário, visto que lá o aluno encontraria previsões e orientações para o cumprimento das atividades – postagens e trocas de informações entre alunos e tutores (UFRGS, 2010, MA_16, p. 16). Também pode-se constatar, no que se refere à pesquisa, um objetivo específico para o semestre 2010/02, em MACME, que talvez explique o porquê de ministrar conteúdos e atividades praticamente idênticas para as mesmas turmas, resultando na quebra da divisão iniciada em MACME 2010/01:

Vamos criar canções de forma coletiva e colaborativa, as quais partirão das observações feitas a suas primeiras tentativas com a canção individual proposta em Repertório Musicopedagógico. Oportunamente, voltaremos a elas; contudo, lacunas detectadas naquela tarefa precisam ser recuperadas e é o que se está fazendo. (UFRGS, 2010a, texto de introdução, p. 4)

No início do semestre 2010/02, explicita-se, portanto, sete metas de estudo sobre conteúdos específicos, todos pertinentes ao ato de compor Microcanções CDG, não necessariamente nesta ordem: 1) texto; 2) caráter; 3) alturas (melodia e harmonia); 4) durações; 5) arranjo (forma, instrumentação e textura); 6) espacialização; e 7) registros (UFRGS, 2010, MA_16, p. 10).

Em análise ao quadro 2, constatam-se etapas de formulação do roteiro compositivo de canções CDG claramente explícitas e muito bem delineadas por uma conduta de trabalho colaborativo. Conclui-se, temporariamente, que há uma preocupação em evidenciar o processo compositivo por meio de um moldura não-fixa, maleável, aberta; mas também previsível e sólida, em sua concepção estrutural. Pode-se entender que, se existiu um passo-a-passo de criação, no PROLICENMUS, esse foi utilizado para evidenciar um processo de ensino de composição e, mesmo assim, aberto e suscetível a inspirações individuais, dentro dessa moldura não-fixa e ao mesmo tempo pré-estabelecida.

Quadro 2 – Cronograma de conteúdos ministrados em MACME B

Assunto	Datas	Unidade	Produto
Organização e tema	12/08/2010	16 Prelúdio	Cronograma do grupo; Pesquisa inicial do tema escolhido
Texto	19/08/2010 26/08/2010	17 Criação Textual 18 Entonação e Expressividade	Produção do texto da canção coletiva com áudio correspondente
Altura	02/09/2010 09/09/2010	19 Desenho Melódico 20 Melodia	Notação de alturas do texto corrigido
SIP	16/09/2010	21 Interlúdio	Declamação dos textos construídos e exploração de propriedades do som e de paradigmas musicais a partir deles.
Duração	07/10/2010 14/10/2010	22 Métrica 23 Estrutura rítmica	Notação de valores derivados do texto
Tema, texto, altura e duração	21/10/2010	24 Partitura	Partitura e áudio da produção coletiva do grupo
Ampliação e aprimoramento	28/10/2010 04/11/2010 11/11/2010 18/11/2010	25 Caráter 26 Forma 27 Harmonia 28 Arranjo	Partitura e áudio da produção coletiva do grupo ampliada e aprimorada
Finalização	25/11/2010 02/12/2010	29 Espacialização 30 Coda	Partitura, áudio e clipe da produção coletiva já finalizada

Fonte: UFRGS, 2010a, UE_16, p. 10

MACME A (2011/01)

Como em MACME 2010/01, as interdisciplinas ofertadas no âmbito do eixo Execução Musical em 2011/01 revelam o mesmo número de UEs idênticas, entre MA e CME, ou seja, onze ao total, porém os conteúdos diferem dos ofertados em 2010/01. Entre os conteúdos dessas interdisciplinas ofertadas em 2010 e 2011, apenas quatro foram repetidos em 2011/01: Expressão Corporal; Musicoterapia; Musicologia; e Crítica Musical, em MA; e, Conjuntos Instrumentais; Conjuntos Vocais; Tipos de Instrumentos; e Classificação Vocal, em CME.

O processo de composição de canções continua, agora em MACME 2011/1 (e também em 2011/02), por intermédio de apresentações em vídeos interativos de aprendizagem criados por meio do software ViA (SCHRAMM, 2011). Ideias são recombinações e experienciadas, tais como: análise sobre estruturas musicais em canções folclóricas; uso da Ficha de Análise e Composição Musical CDG (NUNES, H., 2012) como roteiro compositivo no emprego de parâmetros mínimos solicitados; e jogo musical, por meio da prática de parlendas e pequenos diálogos inspirados nos nomes dos jogadores. Esses jogos foram reproduzidos pelos alunos, nos polos, utilizando-se de seus próprios nomes como textos de suas criações. A atividade de

verificar a correta utilização da prosódia na composição de microcanções, exercitada ludicamente através da declamação de nomes próprios, evidencia uma resposta à hipótese de que à **EAD**, é inerente a **necessidade de antecipar respostas, antes mesmo que as dúvidas dos alunos tenham sido enunciadas**, conforme atividade extraída das UEs abaixo:

Agora que você já experienciou sonoramente seu nome, é hora de representá-lo ritmicamente por escrito. Escolha uma fórmula de compasso simples e uma composta, escrevendo estruturas rítmicas capazes de representar sua fala. Compare entre si possibilidades como:

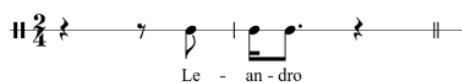
- alterar a posição da sílaba tônica sobre o primeiro ou sobre os demais tempos de qualquer compasso, concluindo que o correto é sempre fazer coincidir sílaba tônica e tempo forte de compasso; ([link](#))
- variar a duração relativa das sílabas, concluindo que prolongar mais a sílaba tônica soa mais correto que encurtá-la. ([link](#))

Leve o material produzido por você para o polo e apresente o resultado aos seus colegas de grupo. Esteja atento para o que cada colega escreveu, corrigindo-os se necessário. Discutam sobre possibilidades de desdobramento deste jogo, empregando palavras quaisquer, pois esta brincadeira poderá ser desdobrada em variações que lhe serão muito úteis durante seu estágio. Se tiver alguma dúvida, pergunte! (UFRGS, 2011a, UE_1)

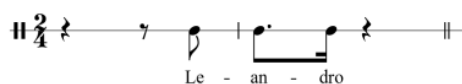
Após cada possibilidade elencada, há um link de acesso a exemplos musicais ilustrando o uso correto e incorreto de sílabas tônicas e átonas na declamação expressiva de um texto. Isso demonstra preocupação, por parte do corpo docente, em responder possíveis questionamentos discentes explicitando, destarte, o certo e o errado (ou, o menos correto). Em relação à segunda possibilidade explicitada acima – de que o aluno deve exercitar variações na duração das sílabas – certamente incitou o aluno a pensar se a opção por acentuar a sílaba tônica tornaria mais consistente/coerente/compreensível prolongá-la ou encurtá-la, conforme exemplos extraídos do próprio enunciado:

Exemplo 7 – Exemplos de uso incorreto (1) e corretos (2 e 3) da prosódia em música

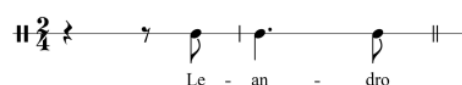
Exemplo 01



Exemplo 02



Exemplo 03



Fonte: UFRGS (2011a, UE_1).

No corpo de texto do exercício, seu autor conclui:

Observe que no exemplo 01 a sílaba tônica possui duração menor que a próxima sílaba, desta forma, obtemos maior ênfase sobre a sílaba “dro”, alterando a acentuação natural da palavra. Nos exemplos 02 e 03, prolongamos o valor da sílaba tônica para manter a prosódia correta. (UFRGS, 2011a, UE_1)

Após o exercício de identificação do emprego correto (e incorreto) da prosódia em declamações expressivas, as diferentes intenções associadas a esses textos, inicialmente, foram registradas em arquivos de áudio e de vídeo; posteriormente, em textos escritos com diferentes pontuações e, por fim, por intermédio de registros de inflexão e duração de sons vocais, foram sendo geradas linhas rítmico-melódicas em partituras.

Outra proposição de atividade compositiva, disposta aqui numa dimensão coletiva, consistiu em exercitar a percepção de cadências tonais por meio de jogos recreativos. Nesse caso, a brincadeira *Morto Vivo*:

Desenvolvida sua habilidade motora de executar uma cadência e sua habilidade de sentir, o objetivo desta atividade é exercitar o reconhecimento de Cadências. Para isso, utilizaremos uma adaptação da Brincadeira Morto Vivo, do folclore brasileiro. Com o grupo reunido, defina de que forma será escolhido o Comandante: por sorteio, por aclamação, por jogos de disputa (Par-ou-Ímpar, Papel-Pedra-Tesoura ou Discordar...). A pessoa escolhida para liderar o jogo deverá se posicionar em frente ao grupo, que estará em posição de semicírculo. A brincadeira inicia quando ela apresenta aos colegas a tonalidade e as cadências que utilizará [...]. Quando o Comandante tocar a Cadência Conclusiva escolhida, o grupo deverá se abaixar. Quando o

comandante tocar a Cadência Suspensiva escolhida, o grupo deverá levantar. Permanecendo numa ou noutra posição, em caso de um mesmo tipo de cadência ser repetido. Quem errar sai do jogo até que permaneça só um, que será o próximo Comandante. (UFRGS, 2011a, UE_4, atividade 7)

Constata-se que tal atividade repercutiu positivamente entre os alunos. Porém, ainda foram notadas dificuldades, não de compreensão do enunciado (posto que até um vídeo com ilustrações sobre tipos de cadências tonais fora gravado), mas a respeito do domínio sobre percepção harmônica. Segue diálogo entre aluno e tutor de sede em fórum, cujos nomes não foram identificados:

[Aluno:] Ainda estou com um problema sério para identificar cadências. Tenho estudado mas não sinto que estou melhorando. Alguém poderia me indicar uma forma de estudo que possa me ajudar? (UFRGS, 2011a, FM_5)

Para esse tipo de esclarecimento de dúvidas a resposta foi indicar nas próprias UEs conteúdos e atividades, os quais o aluno, evidentemente, não conseguiu superar. Portanto, a resposta do tutor de sede consistiu no mapeamento de abordagens sobre o ensino de harmonia e cadências ofertadas no curso, facilitando a busca por esses materiais através da identificação dos números das UEs específicas e suas páginas respectivas. Segue resposta do tutor de sede:

[Tutor:] Olá xxx
Identificar cadências é uma prática perceptiva a ser desenvolvida. Pode começar identificando as partes de uma peça musical e depois ouvindo atentamente o final de cada um destes trechos, buscando identificar o tipo de cadência. Qualquer música que ouvir ou tocar, procure perceber como são os finais de frases, períodos, seções. Abaixo, uma lista de referências sobre cadências, material estudado em Musicalização (MUS) e Sistemas de Organização Sonora (SOS):

- SOS – Fraseologia Musical (UE_3; p. 7)
- SOS – Escolha de Acordes na Harmonização Coral; (UE_4; p. 5-8)
- SOS – Harmonização Completa de Melodia Coral; (UE_14; p. 7-10)
- SOS – Ornamentação Melódica na Harm. Coral; (UE_18; p. 4-6)
- SOS – Modulação; (UE_20; p. 12-14)
- MUS – Lua, Lua: aspectos expressivos; (UE_27; p. 10)
- MUS – Três Reis Magos: Harmonia e Forma; (UE_32; p. 8-9)
- MUS – Formigas: Harmonia; (UE_43; p. 8-11)
- [etc] (UFRGS, 2010b, FM_5).

Em MACME A (2011/01), a meta consistiu em criar um jogo musical, colaborativamente. Assim, na UE_6, solicita-se a composição coletiva de uma microcanção, para fins de avaliação em SIP (Seminário Integrador Presencial), a partir da Ficha de Análise

e Composição Musical CDG (NUNES, H., 2012). A Ficha, agora entendida como Roteiro Compositivo, foi parcialmente preenchida, explicitando-se um limite de criação para os alunos. A solicitação foi a de que compusessem peças, inserindo nelas, obrigatoriamente, os elementos preenchidos na Ficha pelo professor; mas para além desses, poderiam sugerir seus próprios elementos de inspiração. Por exemplo: se houvesse uma exigência do emprego de dois acordes com funções de tônica e dominante, respectivamente, poder-se-ia acrescentar, à vontade, o emprego de uma subdominante; todavia, necessariamente, dever-se-ia ouvir na microcanção, ao menos os primeiros dois acordes exigidos. A definição do tema para composição de microcanção também passou por restrições de escolha – os alunos deveriam optar, como fonte de inspiração, por um dos conteúdos temáticos disponibilizados em material de apoio, conforme enunciado:

Compor uma micro-canção [sic] com assunto livre e tema inspirado pelos Materiais de Apoio anexados nesta UE, tomando como ponto de partida os critérios descritos no Roteiro Composicional previsto. (UFRGS, 2011a, UE_06, p. 1)

A avaliação dessa atividade resultou em gravação, produzida em formato audiovisual, cuja base sonora foi uma composição própria, anteriormente apresentada ao vivo, para os colegas, professores e tutores presentes no SIP. Posteriormente, essa mesma peça foi entregue na forma de partitura acompanhada pelo Roteiro Compositivo correspondente, devidamente completado – e agora entendido como Ficha de Análise da peça. Observa-se, nessa atividade, a exigência de compor uma canção em forma ABA, com doze compassos, quatro para cada parte (UFRGS, 2011, UE_6); deve-se lembrar que, segundo definição em Nunes e colaboradores (2012, p. 209), a microcanção caracteriza-se por possuir no máximo oito compassos. No caso específico dessa atividade, entendendo que a última parte seja a recapitulação de A, a definição do seu conceito atribuído até agora pode ser ampliado, relativizando o número de compassos e possíveis reiterações de partes – isso se forem entendidas como micropartes, situadas em microforma.

Assim esclarecido, constata-se que apenas a partir da UE_6, já no terceiro ano de curso, é que a proposta de composição de microcanções apresenta-se efetivamente como opção de produto metodológico e musicopedagógico. Conclui-se que, temporariamente, os alunos foram sendo conduzidos à materialização de um processo compositivo, o qual, em seus primeiros momentos e na prática, tinha aparência de espontâneo, quase casual. As formas intencionais de compor músicas, quando finalmente foram assim identificadas, já faziam parte

das ações cotidianas dos alunos. Bastou ao modelo de composição, então, receber tal nome, posto que já continha: práticas de improvisações para a criação de textos e/ou reconstrução de determinados textos; experimentos de pontuação sobre o texto e uso da prosódia correta; definição do caráter da música; desenhos de convenções de inflexões vocais expressivas, com base nas intenções do intérprete; cadências e seus efeitos sobre o texto; representação de sentenças através do corpo, apoiado por elementos e componentes de movimentação corporal espontânea e coreografia; e construção de arranjos. Todos esses elementos são considerados como peças integrantes de um móbile, cujo eixo que o sustenta corresponde ao tema da composição.

MACME B 2011/02

No penúltimo semestre do curso, em MACME B (2011/02), formulou-se em definitivo o conceito de Microcanção CDG como prática de composição, interpretação e solfejos semanais. Aponta-se aqui, a frequente utilização de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs ou apenas OAs) mediante retorno ao uso do software ViA (SCHRAMM, 2011), e a intensificação de conteúdos anteriores por meio da condução de atividades individuais e coletivas. Essa intensificação visou a cumprir as exigências estabelecidas no Perfil do Egresso, o que pode ser depreendido da profusão de *links* com função de retomada de conteúdos expostos em IDs anteriores a essa. Também focou-se na preparação e na qualificação da prática no instrumento acompanhador (violão/teclado), preparando o aluno para sua *performance* no Recital de Formatura.

Naquele semestre, semanalmente, os polos recebiam entre cinco e dez novas microcanções, todas decorrentes de um quadro sinóptico de conteúdos musicais previstos pelo MAaV¹³ (NUNES, H., 2005a), com o conteúdo mínimo de estudos para musicalização. Ao fim do semestre, os alunos tinham recebido para solfejo 120 microcanções. Essa atividade contemplava gravação individual, por meio de sorteio, de uma dentre dez microcanções previamente estudadas/solfejadas. Além disso, os alunos deveriam exercitar a caligrafia musical, copiando-as à mão e entregando as partituras ao tutor de polo, que as encaminhava à

¹³ Originalmente, o Quadro Sinóptico de Conteúdos para Musicalização do MAaV (QS) sistematizava, partindo do conhecimento zero, o programa previsto para a Prova Específica de Música, do Concurso Vestibular da UFRGS. Transferido para a realidade dos cursos de formação continuada de professores junto ao CAEF da UFRGS (2004 a 2010) e ao PROLICENMUS (2008 a 2012), foi ampliado. Em 2005, no livro *Musicalização de Professores*, de Helena de Souza Nunes, o QS foi publicado em seu formato utilizado até o momento, no qual os conhecimentos estão organizados em: Contextualização, Melodia, Ritmo, Harmonia, Forma, Caráter, Coreografia, Aproveitamento Musicopedagógico e Repertório.

sede para avaliação. Semelhante à proposta compositiva em UE_6 (MACME 2011/01), explicitada em parágrafos anteriores, a partir da UE_23, acrescentou-se a atividade de composição de microcanções, também de oferta semanal, porém agora de caráter individual. Nesse exercício de criação, de minúsculas peças, o aluno enviava a escrita da partitura e sua respectiva interpretação em registro audiovisual, acompanhando-se ao instrumento (violão ou teclado). Como na UE_6 no semestre anterior, tal atividade contemplou a composição de elementos previamente estipulados no exercício conferindo ao aluno, desse modo, limites no processo de criação individual, mas também conferindo a ele liberdade de criar por meio desses.

O reiterado direcionamento da atenção a universos ampliados por meio de visitas às interdisciplinas dos eixos aqui estudados, lembrando que tal ação é entendida aqui como as *questões básicas*, que estão sempre retornando, em meio a um conjunto de dúvidas e incertezas (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008), motivaram os alunos a desenvolverem renovadas temáticas compositivas, dinamicamente guiadas e suportadas pela construção de Mapas Conceituais Unificados. A utilização desses serviu para a organização do pensamento compositivo, seja para a produção de microcanções elaboradas individualmente e em grupos, seja para o auxílio na elaboração de Objetos Virtuais de Aprendizagem. A atividade coletiva proposta em MACME B (2011/02) consistiu em compor uma microcanção associada à criação de um jogo musical (também como no semestre anterior). A temática deveria focar um determinado elemento compositivo, visando sua abordagem didático-pedagógica e seu resultado final consistiu em unir tal jogo musical à criação de um OA. A título de ilustração, cita-se o enunciado de um exercício sobre a montagem de um OA ressaltando, aqui, o caráter de *check list* em formato de perguntas. Tal metodologia ilustra a discussão acerca do fato de que uma **boa pergunta é uma espécie de resposta por antecipação**, neste caso, mais de uma pergunta fora realizada no próprio corpo do enunciado:

Na UE_21 propusemos que todos, individualmente, escolhessem um vídeo de alguma de suas execuções musicais deste semestre, adicionando através do software ViA, dois arquivos de links externos: uma partitura da [micro]canção executada e os comentários sobre sua própria execução ou a ficha de análise correspondente. Os arquivos repassados aos tutores foram enviados ao servidor do curso e agora estamos solicitando a auto-avaliação deles [a serem postados em fórum específico]. (..) Para tal avaliação leve em consideração as seguintes questões: o player funcionou? A imagem está adequada? O áudio está adequado? Inserir os botões swf? Estes botões aparecem no momento correto e permanecem por tempo suficiente? Ao clicar nos botões sou direcionado aos arquivos corretos? O conteúdo dos

links externos está de acordo com a execução disponível no vídeo? Identifiquei outros problemas, quais? [...]. (UFRGS, 2011a, UE_25, p. 15)

No exemplo a seguir, fica explícito que uma dúvida se transformara em resposta na própria pergunta; se entendido assim, enunciados de atividades cumpriram as expectativas docentes, em uma perspectiva de cenários de previsão (ELIASQUEVICI e PRADO, 2008), confirmando a hipótese sobre a antecipação de respostas. Tal pergunta, de autoresposta, evidencia se não uma total compreensão da proposta, ao menos uma tentativa de chegar a uma, mesmo que parcial, que o convencesse. Segue discussão em sua íntegra (UFRGS, 2011a, FM_25):

[Aluno:] Olá... xxx

Não me considero [alheio (a)] ao conteúdo e proposta das Unidades, pois tenho me dedicado a ler, entender e compreendê-los. A UE 25, estou lendo pela terceira vez e uma dessas leituras foi realizada em companhia de colegas do grupo. As demais, 23 e 24 li mais de uma vez. Observo através dos fóruns que as dúvidas estão sendo de vários alunos quanto [à] realização da proposta, o que confirma que não estou [alheio (a)] a tudo, ou todos estamos com algum problema. Mas preciso compreender a proposta, não só eu como todo o meu grupo. Quando diz *“faça uma ampla e profunda exploração do tema da UE escolhida por seu grupo, utilizando-se das ferramentas trabalhadas ao longo deste curso, e produza o maior número de arquivos possíveis, conforme a tabela trazida na tela 9 do Conteúdo da UE25 e, somente então, vocês poderão saber quais arquivos farão parte do objeto de aprendizagem a ser construído”*.

Isso significa que deveremos produzir o maior número de arquivos conforme a tabela, sendo assim os arquivos são: mapa conceitual, vídeo da execução da microcanção, partitura da canção, ficha de análise, partitura do arranjo, vídeo da coreografia, ficha de padrões de movimento, vídeo do jogo, ficha do jogo, vídeo clipe. É isso? Temos que realizá-las agora? Tudo isso...? Não precisaríamos de um melhor direcionamento a respeito da tonalidade da microcanção, métrica, ... duração do vídeo... enfim... algo mais delimitado dentro dessas atividades? Ainda referente [à] microcanção em uma resposta dada no fórum da UE 24 informa que poderá ser utilizada uma microcanção de um dos integrantes do grupo, então para essa atividade do [OA], a microcanção não terá um roteiro específico? Até para não realizarmos a atividade e posteriormente ser descartada, até porque como já foi dito, “arquivos já criados podem ser postados à medida que finalizados, para que sejam revisados...”.

Ao que o tutor de sede completa, ratificando:

[Tutor:] Olá, xxx!

Conforme trazido na UE23, um dos componentes obrigatórios do OA é uma microcanção, a qual deverá ser composta com base no tema da UE escolhida pelo grupo, em atividade realizada na UE24. De posse desta microcanção, sugerimos, na UE25, que vocês produzam o máximo de arquivos possíveis, conforme a tabela trazida na tela 9 do Conteúdo.

O próximo passo, trazido na UE26, será olhar para todos os arquivos produzidos e, então, escolher quais farão parte do OA. Poderão ser todos os arquivos, ou alguns, ou parte de um e parte de outro... Se o grupo produziu apenas parte dos arquivos e, no meio do caminho, decidiu que precisa de mais algum para integrar seu OA, poderá fazê-lo.

A microcanção para o OA não terá um roteiro dado.

Seguimos conversando...

xxx

Se este exemplo resulta de um esforço particular, no qual as dúvidas foram respondidas na própria pergunta, evidenciando assim a elaboração de enunciados eficazes, então cabe, por um momento, refletir se o esforço por entender a proposta do exercício consistiu somente nesse ato particular, ou fora também de outros grupos. Ora, o autor da pergunta autorespondida, e ratificada pelo tutor de sede, talvez não tenha sido o único a ter relido os enunciados no intuito de repetir até ficar diferente – conforme preconiza Manoel de Barros (2001); porém foi através dessa atitude inquietante do discente que se materializara a resposta. No tornar a dizer o que já se disse, muitas vezes e de várias formas, o enunciado resulta legível, portanto factível para este aluno (quem sabe até para seu colega leitor). Tal gesto não se configura como “talento” individual para perceber a resposta na pergunta (entendendo “individual”, aqui, como o grupo de trabalho representado pelo “postador” da dúvida); dependeu, sim, do esforço, do estado volitivo de querer entrar na composição – no caso deste exemplo, de querer entender a atividade proposta; sem esperar pela inspiração, novamente neste exemplo – em esperar que a dúvida seja prontamente esclarecida ou que venha sozinha, sem aguardar por uma ratificação.

Outro exemplo de mesma natureza, ocorrera em FM_22 (UFRGS, 2011a), por ocasião da gravação dos solfejos disponibilizados no semestre, onde o confronto entre proposição docente e resposta discente é assumida, porém com questionamentos. Aqui, a resposta está na própria pergunta, novamente, não sem um esboço de protesto. A resposta do tutor apenas reforça o que está sendo solicitado:

[Aluno:] Olá xxx

Estou gostando da proposta das microcanções e percebi que estou tendo um progresso considerável. Essa estratégia foi muito válida pra mim. Uma dúvida: na UE consta que temos que revisar as 60 microcanções e isso já estou fazendo, percebi que estou conseguindo realizar algumas que eu ainda tinha muita insegurança na semana proposta, mas na UE não consta que deverá ser gravada uma dentre as 60. Até porque na proposta inicial do semestre não constava essa proposta.

[Enunciados, em itálico, copiados e colados pelo aluno no corpo de texto da mensagem de fórum:] *Em cada uma das seis primeiras unidades deste semestre, além de exemplos de atividades, você receberá dez microcanções. Estude-as integralmente, inclusive copiando-as à mão. Compareça ao momento de gravação, agendado pelo tutor de seu polo. Este momento de gravação será semelhante à recente experiência de gravação da N3 de 2011/1: produção de um arquivo único, contendo todos os alunos de um mesmo polo, em sequência, cantando uma peça a ser sorteada dentre as dez estudadas. Depois de finalizada a gravação, você deverá entregar a partitura desta mesma canção, anteriormente copiada à mão, ao tutor.*

A sexta UE [UE_22] será dedicada à preparação para uso do programa intitulado ViA (Schramm, 2011), que se destina à construção de Vídeos Interativos de Aprendizagem. Fique atento, pois apesar de ser um conteúdo teórico, você deverá colocá-lo em prática, já que esta será uma das ferramentas para a construção de seu próprio Objeto Virtual de Aprendizagem. A partir da sétima até a décima quarta [UE], você receberá orientações para a preparação dos produtos a serem entregues (ver tela sobre N2).

Qual é objetivo de gravar uma dentre as 60, uma vez que já gravamos entre as 10 de cada semana? Revisar, sim... importantíssimo, até porque será preparação para as próximas unidades de estudo como consta no conteúdo, porém.... complicado...

Até mais ... (UFRGS, 2011a, FM_22)

A partir da avaliação das microcanções, no caso, as solfejadas e gravadas semanalmente, evidencia-se no enunciado da atividade (UE_22) a necessidade de retomar aspectos de interpretação musical observados pela equipe de correção e, reafirmada pelo tutor de sede, conforme resposta abaixo:

[Tutor:] Olá xxx

Conforme consta no conteúdo da UE_22:

*Espera-se que as sessenta (60) microcanções já estudadas sejam revisadas, **ampliando sua habilidade de execução, favorecendo assim um canto acompanhado de maior qualidade expressiva.***

Da mesma forma o objetivo de gravar uma dentre as sessenta microcanções já estudadas, está embasado na análise das gravações das microcanções [solicitadas como atividade de solfejo nas UEs anteriores a esta, nesse semestre], realizadas pela equipe da Universidade:

*Conforme já apontado na devolutiva da UE 17, embora os aspectos técnicos como ritmo, altura, e harmonia estejam sendo executados com maior desenvoltura e fluência, **os aspectos que tratam da forma, caráter, expressão e projeção do canto ainda precisam ser realizados de maneira mais adequada, em particular no que se refere à força expressiva...***

É muito importante que se compreenda que esta é uma excelente **oportunidade** para retomar a execução das canções a fim de **aprimorar a habilidade e comunicabilidade musical**, ou seja, ir além do que foi

realizado até agora explorando ao máximo o conteúdo musical das microcanções.

Orientações e tomadas de decisão, apresentadas como desafios aos alunos de modo amalgamado aos conteúdos propostos para estudo, estabeleceram rumos particulares de um processo amplo de formação musical. Tal conduta foi introduzida em Musicalização; depois, partiu-se para uma intenção temática, em Espetáculos Escolares; direcionada em Repertório Musicopedagógico sob a forma de breves exercícios através da experimentação dos princípios compositivos CDG (aqui evidenciados em subcapítulo 2.2) e canções escolares infantis; e, finalmente, concretizada no decorrer de MACME em formato de composições próprias, em microcanções. Com base em análise documental a partir de UEs correspondentes às interdisciplinas dos eixos Estruturação Musical e Execução Musical, compreende-se um percurso compositivo justaposto ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo a experimentação de um roteiro, estruturado mas flexível, de criação de canções e microcanções escolares, consolidado nos princípios da PropMpCDG.

CAPÍTULO 3 – (IN)DECISÃO COLOMBINA

3.1 TRÊS MICROCANÇÕES DE CÂMARA: PARTITURA

Nos diferentes contextos, em que as Microcanções CDG surgiram, seu formato foi sendo moldado, ampliado e se revelou aberto e denso em informações poéticas. Seu uso na educação musical e, em especial, na apreciação musical, têm sentidos distintos; mas também, invariavelmente complementares. É o que veremos aqui, ao expormos o processo de criação da obra *Três Microcanções de Câmara*, destinada à música de concerto, composta por Leonardo de Assis Nunes (orientando), Rodrigo Schramm (professor da área de *Computer Music*, que desenvolveu o algoritmo de intervenção na decisão por um dos três finais escritos); e Helena de Souza Nunes (orientadora). Primeiramente, se apresentará sua partitura, no subcapítulo 3.1; depois, em 3.2, sua análise com base na Ficha de Análise e Composição Musical CDG (NUNES, H., 2012); e, por fim, em 3.3, conclui-se o capítulo com um relato sobre o processo de criação, no caso, exemplar desta Dissertação. Não é objetivo deste estudo trazer esta peça em particular e nem a Microcanção CDG para defender seu potencial como gênero de música de concerto; mas sim, ampliar suas possibilidades, inclusive, como recurso explicativo de uma ideia desenvolvida cientificamente, como é o propósito desta Dissertação de Mestrado. Busca-se, sim, destituí-la de sua origem destinada unicamente ao processo de musicalização e de seu primeiro e tímido desdobramento no sentido da composição erudita de canções de câmara brasileiras, rumo a um outro intuito: à medida que se ratifica uma proposta de composição musical ampla e surpreendente, pretende-se também empregá-la como recurso de reflexão e produção de conhecimento. Assim, busca-se exemplificar as ideias discutidas nesta Dissertação sob a forma de uma peça resultante do emprego desse processo compositivo, o do CDG. Acreditou-se que seria possível criar canções minúsculas, não apenas compostas de começo, meio e fim, mas também capazes de carregar sentidos musicopedagógicos complexos, como o que está sendo discutido nesta pesquisa. Através da observação dos princípios musicopedagógicos e artísticos contidos no percurso do processo Compositivo CDG, o autor deste estudo se submeteu a compor uma peça em autoria colaborativa, cujo mapa conceitual de origem abordou o confronto entre as Respostas por Antecipação *versus* a Liberdade para Criar. Com vistas a responder à pergunta desta pesquisa, optou-se por representar tal confronto por meio da metáfora que envolve a temática Amor, há

séculos assumida em três personagens da *Commedia dell'Arte*: Arlequim, Pierrot, e Colombina.

O intuito desse trabalho foi transformar tal processo compositivo em um exemplo, sob a forma de Música, de tudo o que se pretendeu discutir neste estudo. Entendeu-se ser pertinente aproximar de seu tema uma presentificação da *Commedia dell'Arte* (VENDRAMINI, 2001), ao referido modelo, e à discussão entre limites que cerceiam e limites que libertam. Os altos e baixos do amor, eternizados pelos estereótipos Arlequim, Pierrot e Colombina, nos pareceram apropriados para isso, justificando, desse modo, a escolha do tema da canção composta com suas subsequentes implicações. Ao longo dos estudos preparatórios, partiu-se de um texto de caráter científico e outro, artístico. Por meio de análise dos textos de Vendramini (2001), entende-se que,

[...] a *Commedia dell'Arte* vive em torno de quatro eixos fundamentais, todos eles diretamente ligados ao dia-a-dia: o amor (e o sexo), o dinheiro (obtenção e manutenção da riqueza), a comida e o trabalho. (VENDRAMINI, 2001, p. 60)

Como referência artística à obra em questão, escolheu-se o amor como foco, à semelhança do que fez Menotti Del Picchia em seu poema *Máscaras*, de 1920 (DEL PICCHIA, 1987), obra que causou inspiração para a construção do poema de *Três Microcanções de Câmara*. Tal inspiração assemelhou-se àquela, que Manoel de Barros teve ao escrever o capítulo “Os Deslimites da Palavra” (BARROS, 2001): o poeta tomou como objeto de recriação frases soltas, dispostas no final de um pequeno caderno de compras domésticas, anotadas por um canoieiro, acometido por alucinações quando vagando dias e noites à espera pelo desfecho de uma enchente pantaneira. Nas palavras do próprio Manoel: “Passei anos penteando e desarrumando as frases. Desarrumei o melhor que pude. [...] Desconfio que, nesse caderno, o canoieiro voou fora da asa.” (BARROS, 2001, p. 8). É esse “voar fora da asa”, essa “alucinação” - ou como diria Umberto Eco “alienação consciente” (1991) - que fez despertar, em atitude poiética neste trabalho, a inspiração sobre a obra de Del Picchia. No caso, *Máscaras*, objeto de inspiração de *Três Microcanções de Câmara*, se originou da “enchente vazada” pela *Commedia dell'Arte*, em forma de prosa - foi o voo fora da asa de Del Picchia. Couberam aos compositores de *Três Microcanções de Câmara* “pentear” e “desarrumar” o objeto de inspiração, até chegar ao resultado temporário impresso neste trabalho.

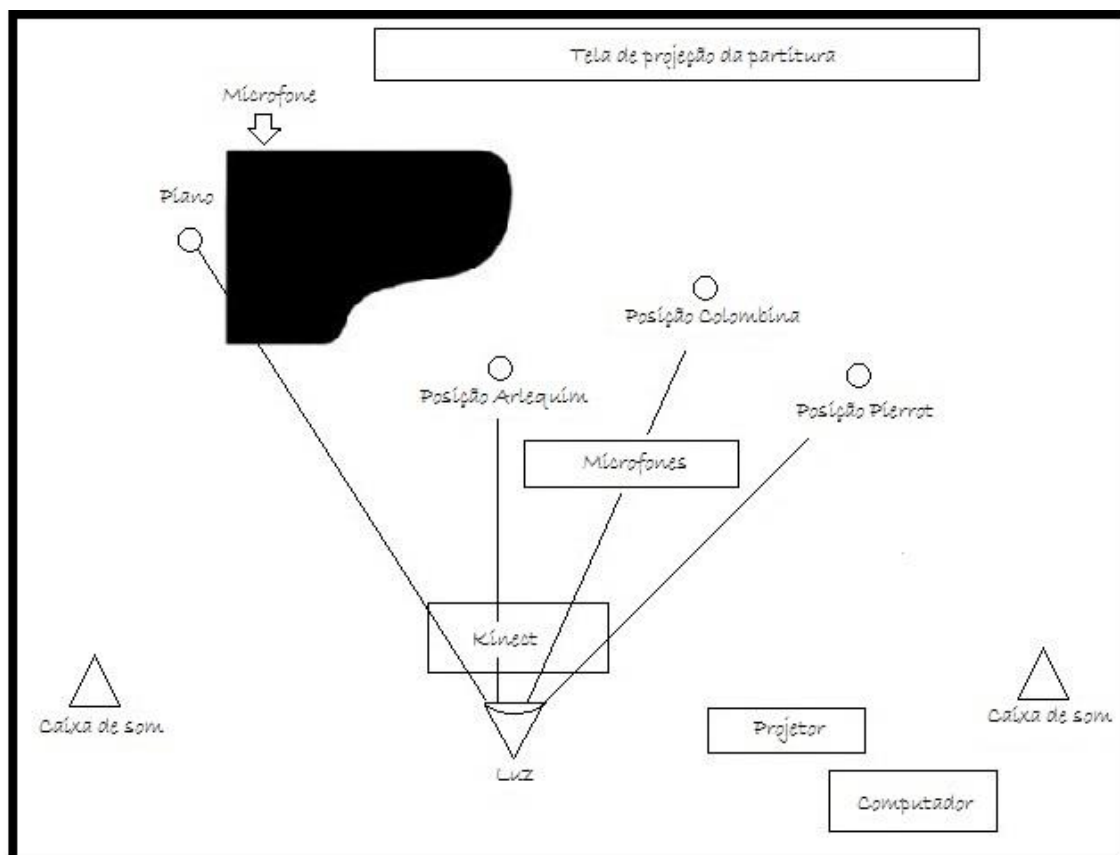
Em Três Microcanções de Câmara, cantor e pianista possuem, cada um, indicações de gestos coreográficos registrados em monograma e localizados abaixo de suas pautas respectivas e, portanto, a serem interpretadas durante a *performance*. A parte do operador do algoritmo é dividida em três monogramas, cada um representando as personagens referidas neste trabalho: “C” – Colombina, “A” – Arlequim; e “P” – Pierrot.

Instruções Técnicas Preliminares

Três Microcanções de Câmara

- ✚ A peça foi composta para três intérpretes: Cantor, que deve se movimentar de acordo com as indicações em Coreografia 1; Pianista, mais gestos em Coreografia 2; e Operador de Computador, responsável por captar e enviar informações a partir do algoritmo criado (P representa Pierrot; A, Arlequim; e C, Colombina).
- ✚ O “óculos” em Atitude Arlequim (c. 2) indica que ambos intérpretes devem se olhar antes de iniciarem, juntos, os gestos do c. 3.
- ✚ Na voz, de (In)Decisão Colombina, o contorno melódico em *recitado* (c. 4) deve ser entendido como uma sugestão de inflexão vocal gradual, até o alcance preciso da nota *lá*, em c. 6.
- ✚ As anotações coreográficas específicas em partitura conferem função de diretrizes básicas, estando o intérprete livre para (re)criar dentro da moldura pré-estabelecida.
- ✚ As posições no palco de cada personagem da *Commedia* podem ser identificadas com alguma marcação discreta através da utilização de fitas adesivas, de cores diferentes, por exemplo.
- ✚ Mapa de palco:

Figura 1 – Mapa de palco para *performance* de Três Microcanções de Câmara



Fonte: autor desta Dissertação

Introdução

Leonardo de Assis Nunes & Helena de Souza Nunes (poema e música)
Rodrigo Schramm (algoritmo)

Melancólico ♩ = 54

Contralto

Coreografia 1

Piano

Coreografia 2

C

Computador A

P

Entra no palco, caminha até o piano, olha em volta, posiciona-se.

Toca de memória, olhando para a posição Pierrot.



Intrépido ♩ = 150

Singelo ♩ = 75

Intrépido ♩ = 150

Singelo ♩ = 75

fff

mp

8va

Toca de memória, olhando para a posição Arlequim.

Toca de memória, olhando para a posição Colombina.

I - Essência Pierrot

Melancólico $\text{♩} = 54$

Voz

Coreografia 1

Piano

Coreografia 2

Computador P

Per-ma-ne-ce a in-ten-ção!

Caracterizado, parado em posição tímida. Volta o rosto para a posição Colombina. Retorna à posição inicial.

Melancólico $\text{♩} = 54$

A - dro no jar-dim in - vi - sí - vel. Po - li - do bei-jo so - fri - do, di -

Olhar alienado, mãos buscando o invisível. Faz uma cortesia e assopra à posição Colombina.

-zen-do no o-lhar so-bre a dor to-le-ra-da. Deixa o figurino no cabide. Com um giro rápido, no escuro, troca de figurino e dirige-se à posição Arlequim assumindo nova identidade.

Encolhe-se timidamente. Toca com os olhos ostensivamente na partitura.

II - Atitude Arlequim

L. de A. Nunes & H. de S. Nunes (poema e música)

Rodrigo Schramm (algoritmo)

Intrépido ♩ = 150

Canto

Corcografia 1

Piano

Corcografia 2

Computador A

f 4

As - sus - tou?!

Encena uma gargalhada entre divertida e eufórica, rindo com o corpo e as rugas, mas não com o olhar.

Intrépido ♩ = 150

fff

f

Sob o gesto silencioso do cantor, faz o piano "rir por ele".

4

mf

Is - so é a - mor de Ar - le - quim?! Um bei - jo man - da -

mp

f

rit. accel.

8

fff 3

- rim, que em frê - mi - to...

Sustenta posição corporal arrogante mas mantém-se entre ansioso e irônico.

Com um giro veloz, no escuro, troca de figurino e de posição, assumindo a identidade Colombina.

fff

f

rit. accel.

Expressar uma risada silenciosa e louca.

Toca com os olhos ostensivamente na partitura.

© Três Microcanções de Câmara (Atitude Arlequim) - Vs2
Repertório CDG 2015

Reprodução autorizada mediante referência à fonte.

III- (In)Decisão Colombina

L. de A. Nunes & H. de S. Nunes (poema e música)
Rodrigo Schramm (algoritmo)

Singelo ♩ = 75

Canto *recitado mf*

Coreografia 1 Dança, imitando bailarina de caixinha de música

Piano *mf mp*

Coreografia 2 Toca de modo caricato, imitando uma caixinha de música.

Computador A C P

5

cantado *rit.*

-mor é va - rie - da - de...! A vi - da, sin - gu - lar. Teu bei - jo é tão quen - te...

Dirigi-se alternadamente às posições Pierrot e Arlequim. Fixa o olhar para um ponto infinito, à frente. Dirigi-se à posição Arlequim, mantendo um diálogo sedutor com esse interlocutor imaginário.

rit.

Sustenta "um silêncio cheio de angústias vagas" (M. Picchia).

8

Intrépido ♩ = 150 **Melancólico** ♩ = 54

Ah! Que o au - sen - te faz so - nha -

Assusta-se Afasta-se Dirige-se à posição Pierrot, mantendo um diálogo decepcionado diante da timidez desse interlocutor imaginário. Mantém o olhar no infinito e manifesta desistência na expressão corporal.

Intrépido ♩ = 150 **Melancólico** ♩ = 54

ff f pp mp

Leonardo de Assis Nunes & Helena de Souza Nunes (poema e música)
Rodrigo Schramm (algoritmo)

FINAL 1 **Singelo** ♩=75 **molto rall.** 12 15

Canto
ar... Ah!

Coreografia 1
Deixa Pierrot de lado e volta-se para si mesma. Dança sozinha, imitando bailarina de caixinha de música.

Pno
2/4 *p* 4/4 **molto rall.** 1/4

Coreografia 2
Toca de memória, imitando caixinha de música acabando, enquanto olha para Colombina.

FINAL 2 **Melancólico** ♩=54 12 14

Canto
ar...
Colombina dança com a máscara Pierrot.

Pno
2/4 *p* 3 3 3 3

Toca de memória, olhando para o casal.

FINAL 3 **Intrépido** ♩=150 12 14

Canto
ar...
Colombina dança com a máscara Arlequim.

Pno
3/8 *fff* 4/8 *f*

3.2 TRÊS MICROCANÇÕES DE CÂMARA: FICHA DE ANÁLISE

Pretende-se, aqui, evidenciar as principais características da obra a partir da discussão empreendida nesta Dissertação. Este trabalho não tem por objetivo explorar a dimensão didática da peça, que existe, mas sim refletir, em análise musicopoética e interpretativa, sobre a pergunta de pesquisa. Tomou-se como ferramenta de análise a Ficha de Análise e Composição Musical CDG (NUNES, H., 2012), no entanto, é importante ser destacado aqui que esta não representou influência sobre o pensamento e estruturação inicial da obra. A criação da obra partiu de dois ímpetus capitais: 1) o confronto entre Respostas por Antecipação e Liberdade para Criar, discutidos no capítulo um; e 2) os princípios compositivos CDG, estudados no capítulo dois. No primeiro, procurou-se ilustrar musicalmente tal confronto por meio de características das personagens-metáforas da *Commedia dell'Arte* e, no segundo, procurou-se aproveitar experimentalmente o processo compositivo de Microcanção CDG, em atenção especial a dois de seus princípios – a composição coletiva e o conceito de “obra aberta”.

Assim, o processo de criação da peça Três Microcanções de Câmara teve uma abordagem metodológica característica do CDG, de composição coletiva. Seus compositores primeiros, orientando e orientadora, decidiram por acrescentar à primeira versão 1.0 (para voz e piano) (NUNES, L.; NUNES, H., 2015), recursos multimidiáticos, propondo uma segunda versão da obra, a 2.0. Nesse processo de inclusão de um terceiro instrumento, qual seja, o computador e dispositivos multimidiáticos (projetor, tela de projeção, microfones, caixas de som, e o sensor de movimento composto pelo módulo *kinect*¹), o processo de reformulação da obra (o “repetir e repetir, até ficar diferente” de Manoel Barros) foi retomado.

No intuito de explicitar os elementos estruturantes de Três Microcanções de Câmara, faz-se necessário reunir características das três personagens da *Commedia dell'Arte*.

- **Pierrot** é aquela personagem que sente e sonha mais do que consegue externar, mas na sua loucura multiplica e dá consistência aos seus sentimentos. Também incorpora o figurino branco de todas as possibilidades, mas sem molduras adequadas, próprias da Liberdade para Criar.
- **Arlequim** representa a personagem que avança, toma iniciativas, mas que, com isso simplifica, aprisiona e empobrece. Com seus trapos atraentes, lascivos e

¹ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Kinect>

multicoloridos é identificado, aqui, com as Respostas por Antecipação, característico das orientações prévias discutidas no capítulo um.

- **Colombina** revela, aqui, o insight, a serendipidade, a volição e a coragem de criar, ou seja, o trampolim para o alcance da criação. É a personagem bela e volúvel (no sentido de inconstante, instável) que transita entre duas possibilidades e que, numa sequência de incertezas, precisa decidir.

A obra possui três micromovimentos, além da introdução, são eles: Essência Pierrot, Atitude Arlequim e (In)Decisão Colombina sendo, este último, extensivo a três possibilidades de finais (ou codas), impressos na última página da canção. Os três micromovimentos possuem uma sequência de andamentos Lento – Rápido – Lento, representando o estado psicológico das personagens em cena: Pierrot (encolhimento) – Arlequim (iniciativa) – Colombina (estabilidade). As partes vocais devem ser interpretadas por um mesmo cantor, que contracena com o pianista conferindo, deste modo, consistência, fluidez e unidade à peça. Além de cantar no palco, o cantor deve representar as indicações coreográficas expressas na partitura. Lembrando que as coreografias conferem função de diretrizes básicas, sendo assim, os intérpretes estão livres para (re)criar dentro da moldura pré-estabelecida.

A obra é permeada por três motivos condutores (ou *Leitmotiven*), todos interpretados no piano, e cada qual representando uma das três personagens da *Commedia* destacados em micromovimentos específicos da obra, como nas ilustrações a seguir:

Exemplo 8 – Motivo Pierrot

The musical score for 'Motivo Pierrot' is presented in a four-staff format. The top staff is for the vocal line (Canto), the second for piano accompaniment (Piano), and the bottom two for choreography (Coreografia 1 and Coreografia 2) and a computer part (Computador P). The key signature is three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 2/4. The tempo is marked 'Melancólico' with a metronome marking of 54. The vocal line begins with a rest for two measures, followed by a triplet of eighth notes in the third measure, marked with a dynamic of *p* and a *mf* hairpin. The lyrics 'Per-ma-ne-ce a in-ten' are written below the notes. The piano accompaniment features a similar triplet pattern in the right hand and a more active bass line. The choreography instructions include 'Caracterizado, parado em posição tímida.' and 'Volta o rosto para a posição Colombina.'

Fonte: Micromovimento I – Essência Pierrot [c. 1 a 4]

O motivo Pierrot apresenta uma melodia com jogo de polaridades, onde gestos de arpejo descendente se movimentam ascendentemente entre os compassos 1 a 3 (de sol#3 a

lá#4). Nos c. 3 a 4, partindo do registro grave (fá#2), o gesto é predominantemente ascendente, quebrando a expectativa de continuidade em direção ao registro agudo, iniciado em c. 1. O jogo de polaridades também é evidenciado por meio da escrita de tercinas em compassos de natureza simples aproximando-se, deste modo, do caráter ambíguo e ingênuo da personagem.

Exemplo 9 – Motivo Arlequim

The musical score for 'Motivo Arlequim' is presented in a multi-staff format. It includes the following parts and instructions:

- Canto:** Features a vocal line with lyrics "As - sus - tou?!" and a dynamic marking of *f*. A performance instruction above the staff reads "Encena uma gargalhada entre divertida e eufórica, rindo com o corpo e as rugas, mas não com o olhar."
- Coreografia 1:** Includes the instruction "Cumprimenta o público com súbita cortesia."
- Piano:** Features a piano accompaniment with a tempo marking of "Intrépido" and a metronome marking of "♩ = 150". It includes dynamic markings of *fff* and *f*. A performance instruction below the staff reads "Sob o gesto silencioso do cantor, faz o piano 'rir por ele'."
- Coreografia 2:** Includes the instruction "Sob o gesto silencioso do cantor, faz o piano 'rir por ele'."
- Computador A:** Features a computer-generated accompaniment.

Fonte: Micromovimento II – Atitude Arlequim [c. 1 a 3]

Em gestos rápidos e abruptos no piano, Arlequim se apresenta no palco curvando-se ao público, primeiramente através dos arpejos em movimentos contrários (c. 1), aqui denominado “poliacorde do susto”. “Poliacorde” porque é desenhado em sobreposição de dois acordes (F e F#), alternados em mãos direita e esquerda, e “susto” porque o gesto em Coreografia 1 “Cumprimenta o público com súbita cortesia” (c. 1), indica uma entrada ao palco rápida e intrépida, seguida da interjeição “assustou?!”, no c. 2. No c. 3, ouve-se acordes em blocos, gesto denominado aqui de “gargalhada silenciosa”, em que o cantor imita uma gargalhada em silêncio, rindo com o “corpo e as rugas”, indicando uma personagem que assalta certo, ri e se esvazia, perplexa, típico do caráter de Arlequim.

Exemplo 10 – Motivo Colombina

The musical score for 'Motivo Colombina' is presented in a multi-staff format. It includes the following parts:

- Canto:** A vocal line starting with a rest and ending with the note 'O.a' (sol-fa) marked *recitado mf*.
- Coreografia 1:** A choreography line with the instruction 'Dança, imitando bailarina de caixinha de música'.
- Piano:** A piano accompaniment in 4/4 time, marked *Singelo* and $\text{♩} = 75$. The right hand features a pentatonic scale in G major (D#, E#, F#, G#, A#) with a *sfz* dynamic. The left hand provides a two-voice accompaniment with dynamics *mf* and *mp*.
- Coreografia 2:** A choreography line with the instruction 'Toca de modo caricato, imitando uma caixinha de música'.
- Computador:** Three staves labeled C, A, and P, each with a rest and a fermata.

Fonte: Micromovimento III – (In)Decisão Colombina [c. 1 a 4]

O motivo de Colombina traz a ambiência de uma “caixinha de música”, que toca eternamente enquanto alguém lhe der corda. A sonoridade da “caixinha de música” foi construída sobre um gesto em escala pentatônica – dó#, ré#, fá#, sol# e lá#, na mão direita; e um acompanhamento a duas vozes, na mão esquerda, totalizando as doze notas da escala cromática temperada – si, lá#, sol, mi, ré# e si# (c. 1), dó#, mi#, fá#, sol# e ré (c. 2) e lá, no último tempo do c. 4. Por um lado, Colombina revela-se pura e singela através do gesto de notas que se repetem, em pentatônica; por outro, demonstra uma personagem complexa em sua indecisão ao expor um intrincado contraponto cromático na mão esquerda.

Na introdução são apresentados trechos desses motivos juntamente com caracteres, fórmulas de compasso e andamentos indicados nos respectivos micromovimentos, ou seja, surgem na mesma ordem em que as personagens se manifestam na canção. Na introdução, o cantor entra em cena somente a partir do Micromovimento I; portanto, os gestos coreográficos estão todos voltados ao pianista que “entra no palco, caminha até o piano, olha em volta, posiciona-se” e toca de memória todos os trechos motivicos, ao mesmo tempo que olha para a posição de cada uma das personagens. As posições de cada personagem estão indicadas no mapa de palco (p. 86), e Colombina está entre Arlequim, à sua direita, e Pierrot, à sua esquerda, indicando, *ipsis litteris*, função central na trama da canção.

Assim como o cantor, o computador também não inicia na introdução da peça, este entra apenas no Micromovimento I; porém, o algoritmo já fora previamente elaborado em ensaios e sua participação é concluída quando decide por um dos três finais da canção, em Micromovimento III. Mas, como o algoritmo decide o final da obra? Para consulta a maiores

detalhes técnicos, verificar publicação de SCHRAMM e colaboradores (2015). Ao ensaiar a peça, o cantor vai experimentando a intensidade dos parâmetros que deseja expressar, uma personagem por vez, de acordo com os elementos pré-estabelecidos em partitura. Através do sensor de movimentos Kinect, as variações de intensidade dos gestos corporais e da voz são captadas e medidas em extensão/tamanho e em velocidade de movimento. Também, através do conjunto de microfones previamente instalados no palco, capta-se a variação de intensidade da voz, pareando características dos movimentos a volume/dinâmicas de sons cantados. Ao obter os gestos expressivos de corpo e voz do intérprete, o computador (através do algoritmo), processa os dados, criando uma sequência de receptividade para estímulos externos. Os ensaios foram filmados e o algoritmo, destarte, "treinado", até chegar a um padrão convincente para os intérpretes. Na versão 2.0, foram realizadas dez amostras de cada personagem até se chegar a uma justaposição de seus resultados, no qual resultou no cálculo de um padrão médio, de caráter probabilístico.

Na apresentação, os sensores de vídeo e áudio retornam à captação dos gestos do intérprete (criando um novo e último registro), o qual é comparado com os resultados obtidos nos ensaios. A amostra que manteve menor distância do padrão é, então, considerada a mais expressiva, quando em tempo real (por ocasião do último micromovimento). A partir disso, o computador projeta na tela instalada no palco o final da canção. A máquina aqui, tem um papel metafórico, representando o mundo externo, que reage de acordo com os impulsos de quem convive nele, e com ele. Pode remeter também aos destinos das diferentes histórias de amor... Portanto, em *Três Microcanções de Câmara*, o final é decidido de acordo com a personagem mais “convicente”, expressiva. Tal explicação pode ser mais bem compreendida através da síntese, a seguir:

Quadro 3 – Operacionalização do algoritmo em *Três Microcanções de Câmara*

1. Captação de áudio e vídeo durante os ensaios;
2. Geração do padrão ideal;
3. Captação de áudio e vídeo durante a apresentação;
4. Comparação com padrão treinado;
5. Indicação do final, por partitura, de personagem que mais se aproximar do padrão “ideal”, o treinado, entendido como o mais expressivo;
6. Intérpretes executam a versão oferecida”, em tempo real.

Assim, com base em aspectos detectados pela máquina relativos às distintas *performances* de cada personagem, a cada nova apresentação, uma diferente página final de

partitura é projetada como Coda. Os intérpretes a leem à primeira vista e disso resulta o desfecho daquela determinada história, correspondente àquela determinada *performance*. Num outro momento e sob outras condições esse desfecho será diferente, recriando-se finais a partir de novos modos entre fatos iguais e semelhantes: com + posição.

Neste subcapítulo, portanto, evidenciamos os principais recursos e tomadas de decisão compositivas por meio da utilização da Ficha de Análise e Composição Musical CDG. Alguns de seus itens foram excluídos, adaptados, reordenados ou, ainda, redimensionados no sentido de mais bem explicitar este específico processo compositivo. Primeiramente, expõe-se os dados gerais da composição tais como: contextualização da canção, seus compositores, forma geral e postura de palco. Depois, seguem os itens de análise de cada um dos micromovimentos incluindo a introdução e suas três possibilidades de finais, evidenciando os aspectos de forma, melodia, ritmo, harmonia, caráter e texto.

Por fim, é preciso lembrar que a Ficha CDG foi pensada para análise musicopedagógica de canções tonais; portanto, constatou-se ser imperiosa sua ampliação e revisão, para que possa funcionar como análise estritamente musical no universo do repertório de natureza pós-tonal. Também é preciso lembrar que esta ficha, adaptada ao contexto deste estudo, corresponde à explicitação dos elementos musicais e interpretativos implicados pela resposta à pergunta de pesquisa.

3.2.1 Dados gerais sobre a obra

CANÇÃO

Nome: Três Microcanções de Câmara - Essência Pierrot, Atitude Arlequim e (In)Decisão Colombina (versão 2.0).

Procedência: Trabalho iniciado na disciplina Fundamentos da Educação Musical I, no Mestrado em Educação Musical (UFBA, 2013), e concluído para ilustração desta dissertação.

Data da composição: 09 de março de 2015

Dados para localização: assisnunes@gmail.com ou helena.souza.nunes@gmail.com

Contextualização: Canção de Câmara Brasileira sobre o tema Amor, composta pelo aproveitamento experimental do processo compositivo de Microcanção CDG, numa perspectiva de reoperacionalização da *Commedia dell'Arte*, conforme proposta por Vendramini (2001) e inspirada pelo poema Máscaras, de Menotti Del Picchia (1987), com vistas a refletir sobre o confronto entre Respostas por Antecipação *versus* Liberdade para Criar.

COMPOSITORES

Nome: Leonardo de Assis Nunes, Rodrigo Schramm e Helena de Souza Nunes

Local e data de nascimento:

Leonardo de Assis Nunes - Porto Alegre/RS, 30 de junho de 1980;

Rodrigo Schramm - Novo Hamburgo/RS, 15 de outubro de 1980.

Helena de Souza Nunes - Porto Alegre/RS, 20 de novembro de 1956;

Dados biográficos:

Leonardo de Assis Nunes – mestrando em Educação Musical (UFBA); bacharel em Composição Musical (UFRGS); ex-tutor presencial do PROLICENMUS/UFRGS.

Rodrigo Schramm – doutor em Ciência da Computação (UFRGS); mestre e bacharel em Ciência da Computação (UNISINOS); professor do Departamento de Música da UFRGS.

Helena de Souza Nunes – doutora em Musicopedagogia (UNIDO); mestre, bacharel e licenciada em Música; professora do Departamento de Música da UFRGS.

FORMA GERAL

Denominação da forma: composição em três micromovimentos, cada qual, contendo um *Leitmotiv* designativo das personagens-metáforas da Dissertação (mais Introdução e três alternativas de Coda).

Caracterização das partes: Sequência de andamentos Lento – Rápido – Lento, representando, respectivamente, encolhimento, iniciativa e estabilidade. A execução das partes vocais por um cantor, que contracena com o pianista, confere consistência, fluidez e unidade à peça.

Análise por micromovimentos: I (Essência Pierrot); II (Atitude Arlequim); III ([In]decisão Colombina).

POSTURA DE PALCO

Posicionamento do grupo: conforme mapa de palco (ver junto à partitura, p. 86)

Condição individual:

1. um cantor, representando três personagens, contracena com o pianista de acordo com indicações coreográficas expressas em partitura. O cantor reveste-se de sua condição expressiva, explorando o jogo entre o mundo individual e aquele constituído pelas três personagens.
2. um pianista, contracena com um cantor, de acordo com indicações coreográficas expressas em partitura.

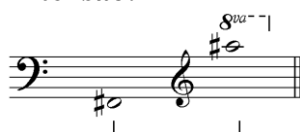
Passos empregados: anotações específicas na partitura, com função de diretrizes básicas.

Figurinos e recursos cênicos: em processo de elaboração.

3.2.2 Introdução

FORMA: microternária, onde cada parte contém excertos dos *Leitmotiven*.

A [1 a 3]; B [4 a 6]; C [7]

CONTEÚDO DE NOTAS**Extensão:****Escalas:**

[2 e 3] – diatônica



[4] – hexatônica



[6 e 7] – pentatônica maior e escala sobre C# maior/menor (com sexta menor)



RITMO

Sinais de compasso: 2/4, 3/8 e 4/4

Agrupamentos rítmicos característicos: quiálteras de 3 em métrica binária simples (excerto do motivo Pierrot); fusas, explicitando o motivo Arlequim (poliacorde do susto); e contraponto representando excerto sonoro de uma “caixinha de música” (motivo Colombina).

Pontos de ataque (voz): início tético e terminação feminina.

HARMONIA

Acordes empregados:

- E/B (arpejos) e F#/A# (arpejo sem a fundamental) [2];
- B⁶⁷⁺/D# [3];
- poliacorde do susto (F e F# em arpejos) [4];
- C#, C#m, agregado sonoro (G#4, A4 e F#6) [7]

Estruturas de interesse (piano): excertos dos motivos Pierrot [1 a 3]; Arlequim [4 a 6] e Colombina [7]

CARÁTER

Metrônomo: semínima 54 m.m.; colcheia 150 m.m.; e semínima 75 m.m.

Denominação específica: Melancólico; Intrépido e Singelo.

3.2.3 Micromovimento I: Essência Pierrot

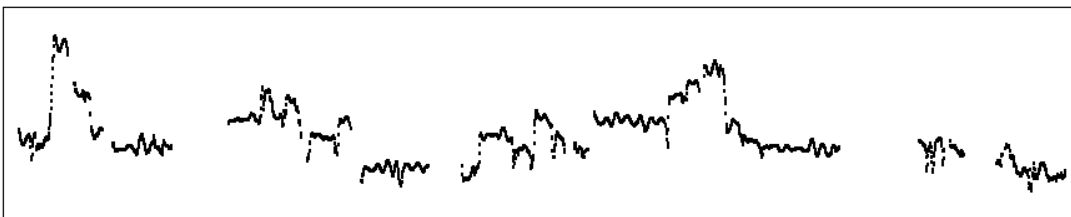
FORMA: microbinária

Intro [1 a 3]; A [4 a 7]; B [8 a 12]; Coda [12 a 15]

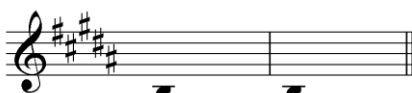
MELODIA (voz)

Contorno melódico – [4 a 12] - imagem gerada através do software Tony²

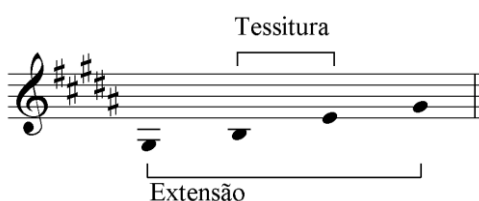
² <https://code.soundsoftware.ac.uk/projects/tony>



Graus melódicos inicial [4] e final [12]³:



Extensão e tessitura:



Estruturas de interesse: uso da voz entoada [12]

RITMO

Sinal de compasso: 2/4

Agrupamentos rítmicos característicos: uso frequente de quiálteras de 3 em métrica binária simples.

Pontos de ataque (voz): início acéfalo e terminação feminina.

HARMONIA (piano)

Extensão [11 e 6]:



Escala (voz e piano):



Acordes empregados: arpejos sobre acordes de E/B e F#⁷ [1 a 3; 12 a 15]; F#^{7/9}/C#, B^{6/7+}/D# [6]; C#^{3omm7}, Bm⁷, E⁷/B [7]; E^{7+/9}, F#^{7/9} [8]; G#^{7/9/11/13+}, A#^{5-7/9-} [9]; C#m^{7/9}, D#m^{7/9}, E^{7+/9}, F#^{7/9} [11]; B^{6/7+}/D# [15].

Estruturas de interesse (piano): acordes que remetem à atmosfera harmônica das obras para piano de “Debussy” [6 e 7] e motivo Pierrot [1 a 4; 12 a 15].

CARÁTER

Andamento

³ Graus melódicos em voz falada expressiva não foram computados neste item de análise.

- **Metrônomo:** semínima 54 m.m.
- **Denominação específica:** Melancólico

Dinâmica: variações de intensidade entre *p* e *mf*, representando uma personagem discreta e tímida.

Ambiência: a ideia é criar uma atmosfera melancólica; lenta, mas nem tanto; de caráter sofrido. Importante observar que as tercinas, no acompanhamento, são reveladas apenas quando há pausas na voz, indicando submissão e liberdade contidas no piano.

TEXTO

Escansão:

Per/ma/ne/ce_a_in/ten/ção! [3, 6]

A/dro/ de/ jar/dim /in/vi/sí/vel. [1, 5, 8]

Po / li / do_o / bei / jo/ so / fri /do, [2, 4, 7]

Di/zen/do/ no_o/lhar/ [2, 5]

So/bre_a/ dor/ to/le/ra/da. [1, 3, 6]

Estrofação: quintilha

Tipo de estrofe: composta

Versos: livres

Tipos de versos: hexassílabo, octossílabo, heptassílabo (redondilha maior), pentassílabo (redondilha menor) e hexassílabo.

Rima: versos brancos (sem rimas).

Acentuações: masculina (versos 1 e 4) e feminina (versos 2, 3 e 5).

Licenças poéticas: ditongação (*permanece_a_intenção*) e elisão (*polido_o beijo; no_olhar*).

Ideias aludidas: personagem introvertido, amor sonhado, imagem de adro (jardim externo de igrejas medievais).

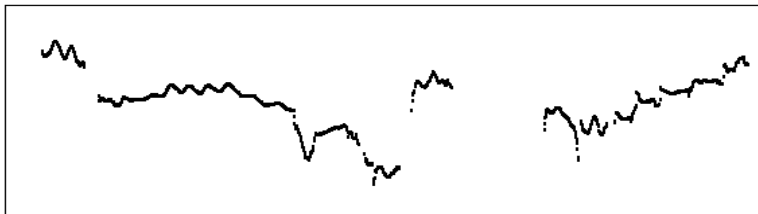
3.2.4 Micromovimento II: Atitude Arlequim

FORMA: microbinária

Intro [1 a 3]; A [4 a 6]; B [7 a 9]; coda [10 e 11]

MELODIA (voz)

Contorno melódico – [4 a 8] - imagem gerada através do software Tony



Graus melódicos inicial [4] e final [8]:



Extensão e Tessitura:



Estruturas de interesse: uso de interjeição [2 – “assustou?!”]; e voz entoada, quase falada [6 e 8].

RITMO

Sinal (is) de compasso: 3/8, 6/8, 4/4, 2/4, 6/8, 3/4

Agrupamentos rítmicos característicos: fusas [1 e 8] e o encadeamento de acordes que sucedem as fusas [3 e 9].

Pontos de ataque (voz): início tético e terminação feminina.

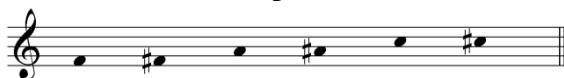
HARMONIA (piano)

Extensão [11 e 6]:



Escalas⁴ (voz e piano):

[1 e 8] – hexatônica (poliacorde do susto)



[6] – pentatônica de tons inteiros (mãos esquerda e direita)



[7] – Diatônica de B maior



Acordes empregados:

- Poliacorde do susto: F e F# em arpejos [1 e 8]
- Acordes representativos da gargalhada: Bb/Ab, F/E, G⁶/F, C^{7maj}/E, E/D [3 e 9, este último está invertido]
- Demais acordes: A⁶ [4], A#m/G#, E#^o, E^{6/11+}, D#m^{7+/11+} [5]; F#^{7/9}, B⁶, G#m^{4sus/7}, E⁶ [7]; A⁹ [8]; Am⁹/G, Bb^{7+/9}/F, E^{7/9-} [10]; B^{5-/7+/9/11}
- Acorde de tons inteiros [6 - mão esquerda do piano].

Estruturas de interesse (piano): motivo Arlequim [1 e 3] e [8-9]

CARÁTER

Metrônomo: colcheia 150 m.m

Denominação específica: Intrépido

Dinâmica: intensidade preponderante de *mf* a *fff*, caracterizando a personagem extrovertida e de atitude pró-ativa.

⁴ Três escalas podem ser identificadas aqui, as demais são fruto de experimentações livres de escalas determinadas.

Ambiência: espaço sonoro de intensa atividade cuja harmonia, predominantemente cromática, revela os trapos multicoloridos da personagem Arlequim.

TEXTO

Escanção:

As/sus/tou?! [3]

Is/so/ é/ a/mor/ de_Ar/le/quim?! [1, 3, 5, 8]

Um/ beijo/ man/da/rim, [2, 6]

Que_em/ frê/mi/to... [2]

Estrofação: quadra

Tipo de estrofe: composta

Versos: com rimas

Tipos de versos: trissílabo, octossílabo, hexassílabo e dissílabo.

Rima: Arlequim/mandarim (rima pobre – substantivo/substantivo adjetivado).

Acentuações: masculina (versos 1, 2 e 3) e feminina (verso 4).

Licenças poéticas: ditongação (de_Ar/le/quim) e elisão (Que_em/ frê/mi/to).

Ideias Aludidas: personagem extrovertido, amor perseguido, beijo roubado, silêncio irrompido.

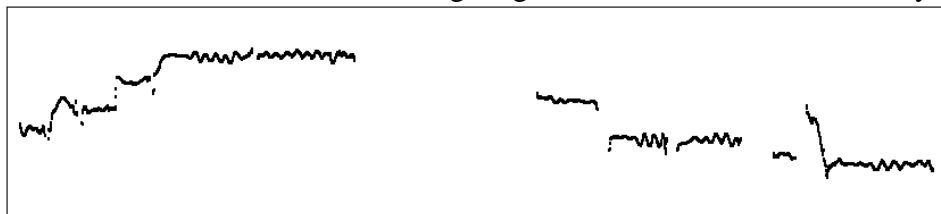
3.2.5 Micromovimento III: (In)Decisão Colombina

FORMA: microternária.

Intro [1 a 5]; A [6, 7]; B [8, 9]; C [10, 11]

MELODIA (voz)

Contorno melódico: [7 a 12] - imagem gerada através do software Tony



Graus melódicos inicial [6] e final [11]:



Extensão e Tessitura:



Escalas

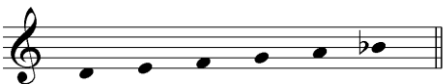
[5] – Desenho de voz recitada sobre pentatônica de F#:



[6] – Voz recitada sobre lídio em A:



[7] – eólio em D:



[9 a 11] – lídio em B:



Estruturas de interesse: voz recitada [4], voz falada (interjeição) [8 e 12].

RITMO

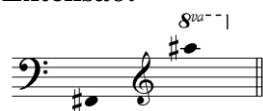
Sinal (is) de compasso: 4/4, 9/8 e 2/4

Agrupamentos rítmicos de interesse: na linha de canto há uma recorrência de duas colcheias por unidade de tempo em recitativo, evidenciando uma relativa estabilidade da personagem musicada. Essa estabilidade é rompida minimamente no compasso 7 quando o contorno melódico do canto e seu respectivo texto, fazem referência explícita à personagem Arlequim, conforme trama do enredo.

Pontos de ataque (voz): Início em anacruse e terminação masculina.

HARMONIA (piano)

Extensão:



Escala:

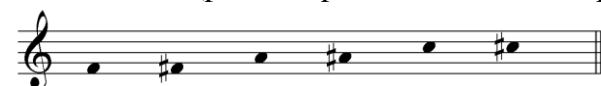
[1 a 4] pentatônica de F# (m.d.):



[1 a 4] dodecafônica (m.e.)⁵:



[8] hexatônica (primeira parte do motivo Arlequim):



[9 a 11] diatônica de B maior (motivo Pierrot):



Estruturas de interesse (piano): motivo de Colombina, em contraponto, imitando uma caixinha de música [1 a 4; 12 a 15, do final 1]; motivo de Pierrot [9 a 11; 12 a 14, do final 2] e motivo de Arlequim [8; 12 a 14, do final 3].

⁵ Na ordem e altura em que aparecem na partitura.

CARÁTER

Metrônomo: semínima 75 m.m.; colcheia 150 m.m.; e semínima 54 m.m.

Denominação específica: Singelo; Intrépido; e Melancólico.

Dinâmica: inicia “caixinha de música” em *mf*, depois repete em *mp* até o trinado que se dissipa com a entrada do recitativo, na voz. Madrigalismo em “singular” [6] quando voz e piano imitem a mesma nota.

Ambiência: sonoridade de “caixinha de música” ambientando a dança da bela e volúvel Colombina; reiteração dos ambientes harmônicos e caráter dos *leitmotiven* associados ao poema da canção, representando a indecisão de Colombina:

- [6 a 8] – “Teu beijo é tão quente...” (motivo Arlequim)
- [8 a 12] – “Que o ausente faz sonhar...” (motivo Pierrot)

TEXTO

Escansão:

O_a/mor/ é/ va/rie/da/de...! [2, 3, 6]

A/ vi/da/ sin/gu/lar. [2, 6]

Teu/ bei/jo_é/ tão/ quen/te... [1, 2, 4, 5]

Que/ o_au/sen/te/ faz/ so/nhar... [1, 3, 5, 7]

Estrofação: quadra

Tipo de estrofe: composta

Versos: com rima

Tipos de versos: hexassílabo (1 e 2), pentassílabo e heptassílabo.

Rimas: singular/sonhar – rima toante; cruzada; rica (adjetivo/verbo); quente/ausente – rima consoante; encadeada; pobre (adjetivos).

Acentuações: masculina (versos 2 e 4) e feminina (versos 1 e 3).

Licenças poéticas: ditongação (*O_amor*; *beijo_é*; *o_ausente*).

Ideias Aludidas: personagem singela e desatenta do amor, porém decidida em sua indecisão....

3.2.6 Codas (as três alternativas de finais)

FINAL 1 [12 a 15]

Extensão:



Sinais de compasso: 2/4, 4/4 e 1/4

Agrupamentos rítmicos característicos: contraponto representando a “caixinha de música” (motivo Colombina).

Pontos de ataque (voz): início em anacruse e terminação feminina.

Harmonia: contraponto entre mão direita (conteúdo melódico de pentatônica) e mão esquerda (escala undecafônica)

Metrônomo: semínima 75 m.m.

Denominação específica: Singelo

Ambiência: em agógica *molto rall*, esta versão do Final 1 indica o termino gradual da corda da “caixinha de música” e representa Colombina, exaurida, decidida por ficar só.

Singelo ♩=75

FINAL 2 [12 a 14]

Extensão:

Sinal de compasso: 2/4

Agrupamentos rítmicos característicos: quáteras de 3 em métrica binária simples e inserção do contorno melódico do motivo Colombina (mão esquerda, em anacruse para o compasso 13) complexificando o contraponto inicialmente apresentado como motivo Pierrot.

Pontos de ataque (voz): início tético e terminação feminina.

Harmonia: arpejo sobre os acordes de E e F# [12 e 13]; B⁶⁻⁷⁺/F# [15]

Metrônomo: semínima 54 m.m.

Denominação específica: Melancólico

Ambiência: final que reapresenta o motivo Pierrot, indicando escolha de Colombina por essa personagem. O contorno do desenho melódico da “caixinha de música” ocupa espaço de destaque nesta versão (m.e. do piano, a partir do final do compasso 12), consolidando a união entre as duas personagens.

Melancólico ♩=54

FINAL 3 [12 a 14]

Extensão:

Sinais de compasso: 3/8 e 4/8

Agrupamentos rítmicos característicos: fusas representando o motivo Arlequim (poliacorde do susto) [12]; e acordes inspirados sobre o “acorde da gargalhada” imitando, em “sátira”, o contorno rítmico-melódico do motivo Colombina [13 e 14].

Pontos de ataque (voz): início acéfalo e terminação masculina.

Harmonia: poliacorde em arpejo - F e F# [12]; Bb/Ab, G⁶/F, C^{7maj}/E, E, Bb^{6/7+} [13]; e tetracorde de tons inteiros.

Metrônomo: colcheia 150 m.m.

Denominação específica: Intrépido

Ambiência: final que reapresenta o motivo Arlequim, indicando escolha de Colombina por essa personagem. O contorno do desenho melódico da “caixinha de música” também ativa interferência (m.d. do piano, a partir do compasso 13), o que, desta vez, significa que Colombina decide por Arlequim.

3.3. TRÊS MICROCANÇÕES DE CÂMARA: PROCESSO COMPOSITIVO

Este subcapítulo explicita o processo de criação da obra *Três Microcanções de Câmara*, peça de concerto para Voz/Piano/Computador, em três micromovimentos – *Essência Pierrot*, *Atitude Arlequim* e *(In)Decisão Colombina*, caracterizando-a como representativa do repertório de *Microcanções CDG* e propondo-a como desfecho desta pesquisa de Mestrado. *Três Microcanções de Câmara* foi composta com base no processo compositivo de *Microcanções CDG* cuja metodologia é empregada desde 1991 para a construção de expressões musicais voltadas à musicalização (NUNES e colaboradores, 2014). Em tempos mais recentes, passou-se a trabalhar com o potencial de inclusão dessa metodologia, considerando-se as obras dela resultantes como parte do repertório da *Canção de Câmara Brasileira (CCB)*, conforme entendido pelo grupo de pesquisas *Resgate da Canção Brasileira (BORÉM e CAVAZOTTI, 2007)*. Na experiência aqui relatada, incluindo a versão 1.0 desta mesma peça (NUNES, L.; NUNES, H., 2015), foi possível constatar que o roteiro trilhado por tal processo de elaboração pode representar também uma abordagem metodológica promissora para a composição e a interpretação de peças com caráter predominantemente de concerto, como as canções do repertório da CCB. Por fim, chegou-se à ideia de utilizá-la para representar reflexões sobre a Música... em Música!

Retornemos, em forma de sinopse, ao modelo compositivo de *Microcanção CDG*, evidenciado no capítulo dois. O processo de composição de *Microcanção CDG* parte da construção de um mapa conceitual sobre um tema qualquer. Dos elementos “unitarizados”, “categorizados” e posteriormente, “comunicados” - semelhantemente à “*Tempestade de Luz*” da *Análise Textual Discursiva* de Moraes (2003) – emergem palavras, frases, imagens, sons, aspectos representativos do tema escolhido devidamente combinados, inventados, até o

nascimento do texto de canção. Na sequência, o texto gerado vai sendo compactado, “repetido e repetido” (BARROS, 2001) até chegar a sua mínima estrutura com sentido autônomo. O emprego de efeitos vocais (onomatopéias, interjeições, gritos, sussurros, assobios, estalos de língua etc), assim como movimentos corporais (gestos mímicos, deslocamentos no espaço, expressões faciais etc.), em substituição às palavras suprimidas, são valorizadas. Uma vez definido o poema, agora de minúscula dimensão, este deve ser lido de modo expressivo, experimentando diferentes pontuações, resultando assim, na geração de linhas de inflexão vocal. O processo de declamação, através da exploração de diversas possibilidades de interpretação, de acordo com as formas de pontuação escritas, gera as inflexões vocais que devem ser devidamente gravadas e registradas em formato de desenhos melódicos ou esboço de partitura em pentagrama, sempre procurando se aproximar de aspectos de métrica, versificação e rima do texto de microcanção. Isso porque tal declamação, com base em seus parâmetros literários, faz emergir do próprio poema seus parâmetros musicais. Com o material resultante produzido até aqui (mapa conceitual, poema, desenhos melódicos, intenções rítmicas e harmônicas), estes passam a ser elaborados, ampliados, especializados através da interpolação de componentes sonoros do idioma musical escolhido, com uma combinação de parâmetros diversos relacionados à Literatura, ao Teatro, à Dança e a recursos multimidiáticos.

A partitura de Três Microcanções de Câmara, anteriormente exposta, revela sutilezas advindas de um intenso e profundo envolvimento com esse modelo, somente concebidas porque partiram do desejo (o estado volitivo que antecede a inspiração, em composição) de seus compositores, em materializar e expressar as reflexões feitas sobre esta pesquisa, em forma de música. Assim, revisto o percurso de composição de Microcanções CDG, parte-se para a explicitação do processo de criação de Três Microcanções de Câmara, desenvolvido, em síntese, com base em três aspectos elementares estruturantes: 1) Motivação, que resultou na escolha do tema e na criação do mapa conceitual; 2) Texto de canção, fruto de experimentações escritas e gravadas; e 3) Canção, incluindo elementos musicais baseados nos contornos melódicos e figurações rítmicas decorrentes das declamações gravadas, trabalhadas como adequações à proposta da obra. Concluída sua versão 1.0, foi ampliada, em sua versão 2.0, pela inclusão do computador que, por meio de um algoritmo, "decide", temporariamente, o que não pode ser decidido pelas personagens sob pena de se desfazerem todos os seus sentidos histórico-poéticos. Isso porque, assim como neste trabalho, mais uma vez se constata que a Criação surge do confronto eterno entre o pré-estabelecido e o sem-determinação.

Conforme já dito, o mapa conceitual que originou a peça em questão foi construído a partir do confronto entre Respostas por Antecipação *versus* Liberdade para Criar. Para fins desta reflexão, e baseado nas presentificações da *Commedia dell'Arte* – conforme propostas por Vendramini (2001) e Del Picchia (1987) – partimos da ideia que o confronto em discussão possa estar sintetizado nas três categorias de personagens amantes, os quais são três criados *clowns*: Arlequim, um palhaço espertalhão e pró-ativo; Pierrot, um tipo sentimental e introvertido; e Colombina, bela e volúvel, representando a leitura opcional e utópica da vida. Não são nobres, nem miseráveis; transitam entre o lunático e o lúcido; representam o pragmatismo das Respostas por Antecipação e o mundo etéreo da Liberdade para Criar. Entre ambos, uma única realidade possível: aquela que, sem decidir-se, deseja ambos sem entregar-se a nenhum. E do suspense dessas expectativas, faz brotar os muitos enredos e finais de histórias... Cria! A opção pelo tema dessas três personagens centrais da *Commedia dell'Arte* teve origem na disciplina Fundamentos da Educação Musical I, do Mestrado Acadêmico da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ministrada por Helena de Souza Nunes, em 2013/01. A dinâmica de estudo proposta pela professora consistiu em compor uma obra musical que, independentemente de sua opção estética, evidenciasse, artisticamente, o percurso trilhado por cada estudante em seu aprendizado musical. O autor desta dissertação, então matriculado nessa turma, organizou sua formação musical em três etapas, que ora ocorreram sequencialmente, ora simultaneamente; também algumas vezes foram complementares, em outras, conflitantes. Os aspectos traçados relativos à reflexão sobre essa formação musical pessoal e, conseqüentemente brasileira, foram ao encontro de três termos cunhados por Da Matta (1984) em seu livro “O que faz o Brasil Brasil?": 1) a visão “oficial”, 2) a visão “real” e a 3) "carnavalização da sociedade".

As três esferas de Da Matta (1984), em consonância com Bakhtin (1996), coexistem em um mundo de relações as quais constituem o conceito de *triângulo ritual* (DA MATTA, 1984: p. 75): por um lado, o mundo do poder sobre o povo; por outro, o discurso pessoal; e entre esses dois mundos, um convívio supostamente pacífico sustentado por sucessivos confrontos, é o espaço do terceiro excluído, “mas poderosamente presente”, esse mestiço de todos os domínios (SERRES, 1993 p. 27). Em analogia, neste estudo, constata-se o sério de Pierrot, que se opõe ao riso de Arlequim, tornando a escolha entre ambos um confronto. Tal confronto se constitui num frente-a-frente (*fronto*), o que aponta para a instabilidade, que ao mesmo tempo associa um ao outro (*con*), portanto, estável. Em nossa linha de pensamento, esse

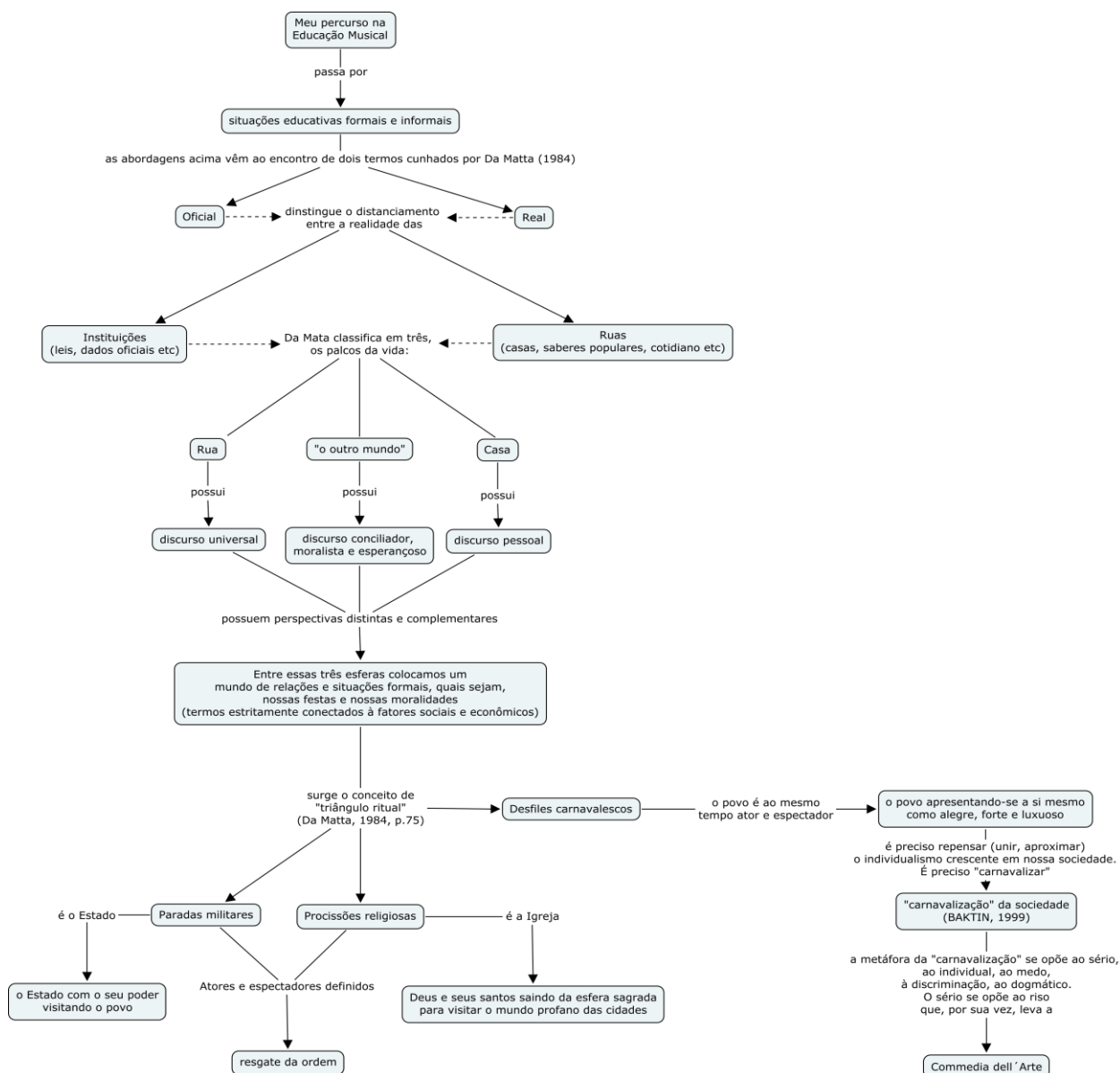
desafio é existencial para Colombina, situada precisamente na tênue linha entre cada um dos dois, dando sentido a tudo.

Cada uma das personagens está identificada com a própria ideia da PropMpCDG: 1) de Cante, enquanto relativo ao mundo interior e representada por Pierrot, que essencialmente sente e sonha mais do que efetivamente consegue externar; 2) de Dance, ao reportar ao mundo concreto, onde Arlequim assume comportamentos por vezes excêntricos e toma iniciativas, que marcam sua presença de certo modo determinante de tudo aquilo que parece ser; e 3) de Gente, à medida que Colombina transita entre duas possibilidades e, numa sequência de (in)decisões vai tecendo um universo ora estável, ora instável, que eterniza, viabiliza e dá sentido, a todos. Afinal, somente os três juntos conseguem explicar o amor. Há de se considerar que Pierrot, ao reprimir(-se), também cuida e preserva, e mesmo em sua loucura, multiplica e dá consistência ao seu sentimento por Colombina; já Arlequim o expressa, avança, toma iniciativa, realiza; mas, fazendo isso, também o simplifica, aprisiona e empobrece. E aqui se chega a um ponto crucial, pois são metáforas ricas, do que sejam os aspectos em confronto neste estudo: Arlequim traz em si os trapos atraentes e multicoloridos das Respostas por Antecipação; Pierrot, em sua palidez etérea e lágrimas que se desvanecem, a Liberdade para Criar. Entre eles, no epicentro desse confronto eterno, Colombina, com sua (in)decisão... É o espaço do Gente – o outro instruído, a alteridade, o mestiço, de que fala Serres (1993). É nesse espaço nem de um, nem de outro, que se dá a criação: bela, desejada e volúvel.

Esse conjunto de ideias foi articulado entre si sob a forma de um mapa conceitual, com base em uma perspectiva de atualização desse tripé (VENDRAMINI, 2001). O mapa conceitual originado da “tempestade de luz” (MORAES, 2003), foi passado a limpo, reestruturado, e compactado no software CMapTools⁶. Para fins de melhor ilustrar esse processo, separamos tais ideias em dois mapas, como pode ser visto a seguir:

⁶ <http://cmap.ihmc.us/>

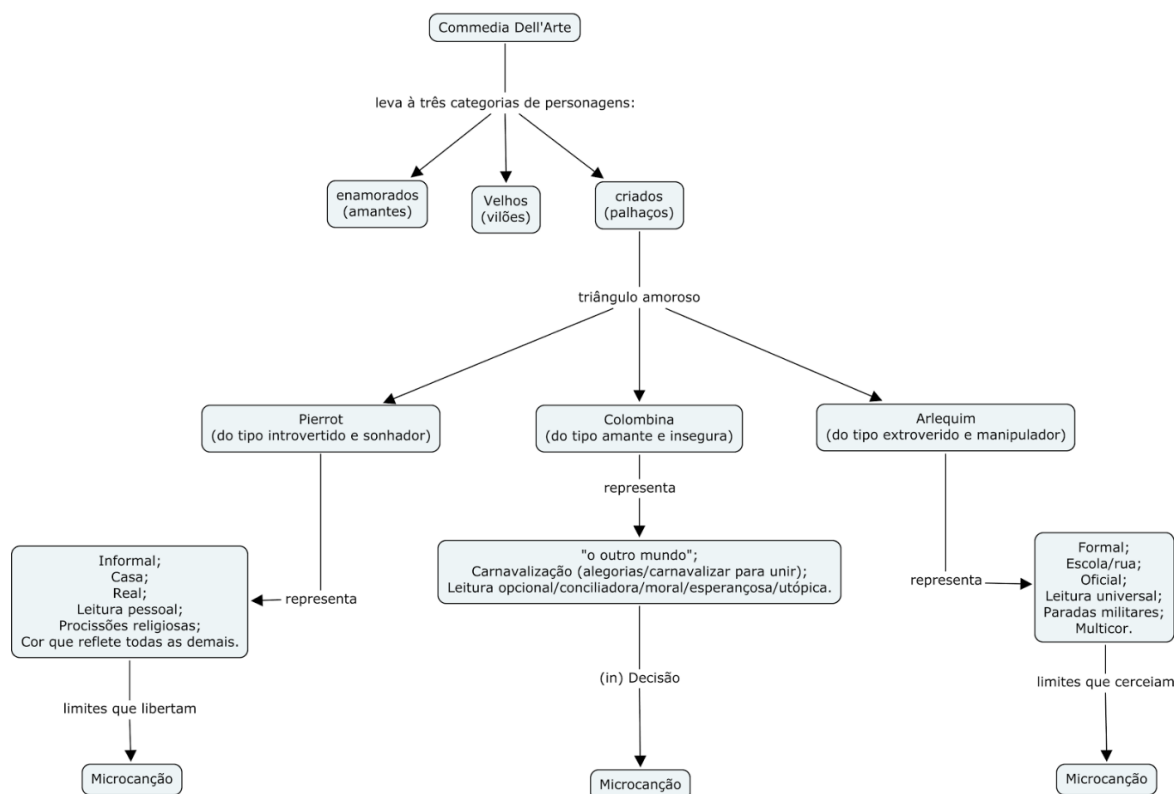
Figura 2 – Mapa Conceitual 1



O mapa 1 resume parte de uma reflexão que envolve a formação em música do autor desta Dissertação. Essa formação pessoal é regular, ora irregular; é formal, ora informal; é individual, ora coletiva; ora se manifesta, ora se interioriza; ora legítima, ora encontra apenas aquilo que, temporariamente, o apraz. Nesse meio-tempo, surge a composição musical que lhe abre possibilidades de resolver incertezas que se movimentam em espiral. Ao mesmo tempo que convive com um brete de cenários de previsões individuais, também convive com uma liberdade de criação coletiva que lhe permite comparar sua formação em música a partir de conflitos entre universos paralelos percorridos por ele. Um universo que ora se evidencia como formal, sério, institucionalmente legitimado; e outro que se mostra como informal, que se materializa em “riso” (BAKHTIN, 1996). A “carnavalização”, em Da Mata, é uma

tentativa de se colocar um no lugar do outro, por sucessivos deslocamentos, e afastar-se dessas incertezas individuais, ou desse individualismo crescente (DA MATTA, 1984) que se empalidece cada vez mais no tempo *chronos*, mas que sem ele também não há “carnaval”... Finalmente, entende-se que o sério se opõe ao riso e assim, por sua vez, se afasta do medo, da discriminação e do dogmatismo mofo das instituições. Eis que surge, então, a possibilidade de adentrar a esse universo cada vez mais crescente e inquietante, estabelecido nesse confronto bipolar com esperanças depositadas num terceiro polo: o trio da *Commedia dell'Arte*. Propõe-se, aqui, evidenciar um "terceiro instruído", procurado em meio às duas personagens *clowns* da *Commedia* que se opõem, Pierrot e Arlequim, para entre eles posicionar Colombina, também *clown*, mas potencial da solução redentora! Ocorre, porém, que Colombina, bela, desejada e volúvel, não consegue decidir-se, pois quer para si os dois... que a querem, mas são incapazes de conquistá-la, pondo um fim à disputa. Frustração e também garantia de esperança... O terceiro excluído é justamente a simbiose entre esses dois polos em deslocamento, “carnaval”, que só ocorre no momento em que os colocamos em um mesmo patamar temporariamente resolvido, precisamente no instante em que aflora... a criação; mas que sempre vai voltar, incomodando Colombina, com sua “decisão indecisa” e sua “indecisão decidida”. É esse terceiro mestiço que escreve bem com ambas as mãos, quem mantém a chama da criação acesa.

Figura 3 – Mapa Conceitual 2



Enquanto o carnaval, em Roberto Da Matta, é considerado “um ritual de passagem” (1984, p. 64) para um outro lugar, onde se utiliza de máscaras e fantasias para poder se apresentar, e as quais ao esconderem também libertam e (des)constroem; em Serres (1993), essa passagem é considerada insegura, porém fértil, à medida que é gerada por meio da eterna essência de um e atitude de outro. E é aqui que ambos autores convergem a um ponto comum, no que também comunga esta pesquisa e os autores da obra *Três Microcanções de Câmara*: assim se entendeu que decidem Pierrot, Arlequim e Colombina. Procurou-se então expressar tal entendimento por meio de palavras e expressões extraídas desses mapas e inspirado pela leitura do poema *Máscaras* (DEL PICCHIA, 1987). Dessa combinação, obteve-se um poema em três partes, cada uma correspondente a uma das personagens referidas.

Quadro 4 – Poemas de Três Microcanções de Câmara

Essência Pierrot	Atitude Arlequim	(In)Decisão Colombina
<i>Permanece a intenção! Adro no jardim invisível. Polido beijo sofrido, Dizendo no olhar Sobre a dor tolerada.</i>	<i>Assustou! ? Isso é amor de Arlequim?! Um beijo mandarim, Que em frêmito...</i>	<i>O amor é variedade...! A vida, singular. Teu beijo é tão quente... Que o ausente faz sonhar... Ah!</i>

Uma vez definido o texto, foi iniciada a etapa de exploração de suas possibilidades expressivas e sonoras, as quais foram gravadas, resultando em gráficos de inflexão vocal. Num constante movimento de avanço e retroalimentação de ideias, palavras e gráficos foram sendo selecionados, lapidados, arranjados e rearranjados até que chegassem a um formato satisfatório aos critérios dos compositores. Ao optar pelas três personagens centrais da *Commedia dell'Arte*, como tema gerador, buscou-se fixar as principais características de cada uma dessas em termos psicológicos, de figurino, de gestual e de relacionamento entre elas. E isso precisava ficar evidente em todos os parâmetros das microcanções que iam surgindo.

A harmonia, assim como os demais elementos estruturantes da canção (durações, dinâmicas, sinais de agógica) decorreram da utilização dos contornos melódicos extraídos com o emprego do software PRAAT (BOERSMA e WEENINK, 2013)⁷, resultando desse processo uma sequência de modificações na estrutura da composição. Em *Atitude Arlequim*, na passagem “Isso é amor de Arlequim?!”, por exemplo, algumas das alturas registradas no software (indicadas no eixo vertical da figura 4) forneceram frequências de quartos e oitavos de tom, o que, para os propósitos artísticos dos compositores, não eram de interesse para aquele momento. Por isso, as frequências extraídos do eixo vertical foram aproveitados por aproximação de registros em hz⁸, como a primeira letra da palavra “amor”, em fala expressiva, resultando em registro de 192.7 hz - correspondente a um grau melódico entre Fá# 2 (184.997 hz) e Sol 2 (195.997 hz). Diante dessas possibilidades, os compositores optaram pela nota Fá# em função, não somente do desvio microtonal, mas também em decorrência das alturas precedidas e sucedidas por essa.

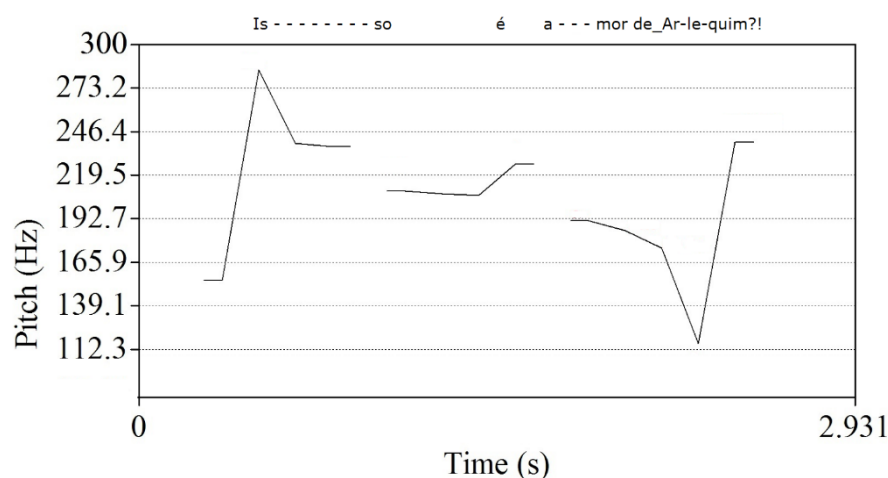
O processo de declamação dos poemas foi intencionalmente realizado pelos compositores; porém, algumas inflexões geradas por essa foram substituídas no decorrer do processo. As sessões de composição coletiva aconteciam por meio de webconferências; tal processo assemelhou-se àquele investigado no trânsito entre entregas e devoluções de produtos e ações, no decorrer do PROLICENMUS, quando as atividades de composição musical e suas respectivas sugestões de correção encontravam, no confronto entre respostas antecipadas e liberdade de criação, as tomadas de decisão. Em algumas dessas experimentações espontâneas, a título de ilustração *had hoc*, foram ditas, gravadas e acabaram sendo processadas no PRAAT como complementação ou em substituição a falas que não

⁷ O software PRAAT é uma ferramenta para análise espectral de voz, desenvolvida por Paul Boersma e David Weenink (2013), aqui utilizada para captar o desenho das inflexões da voz ao ler os textos dos poemas criados.

⁸ <http://www2.eca.usp.br/prof/iazzetta/tutor/acustica/introducao/tabela1.html>

alcançavam, de modo suficiente, a expressividade necessária para gerar melodias em determinados trechos da obra. Além dos elementos da linguagem convencional musical, mensagens aos intérpretes explícitas em partitura transcendem as óbvias anotações complementares relativas à Dinâmica e à Agógica. Tratam-se, sim, de verdadeiros recados pertinentes à Espacialização da obra, isso é, limites para sua interpretação levadas a efeito no espaço de representação, fruição e (re)criação.

Figura 4 – Desenho de declamação expressiva



Fonte: imagem por meio do software PRAAT (BOERSMA e WEENINK, 2013). Texto: “Isso é amor de Arlequim?!”, posteriormente recriado nos c. 4 a 6 do Micromovimento II - Atitude Arlequim.

Pode-se resumir o processo compositivo de uma Microcanção CDG como um esforço de concentrar várias ideias possíveis sobre um tema dado, partindo de sua sistematização sob a forma de um mapa conceitual até fazê-lo emergir numa mínima estrutura formal sustentada pela Música, mais suas múltiplas interfaces. Na composição de Três Microcanções de Câmara, o esforço dos artistas foi inclusivo, pois eles não se conformaram em excluir para tornar sua decisão mais lógica ou consequente; aqui, os compositores buscaram o chamado *arrepio estético*, a experiência única de súbita revelação imersiva, e também a construção de conhecimento, posto que ambos advém de um trabalho preciso e intenso. Compor e refletir sobre o tema desta pesquisa foram, portanto, duas partes de um mesmo processo. De certo modo, talvez se possa até afirmar que da essência do labor compositivo, confrontado com o rigor terminológico do texto científico, brotou uma conclusão mesma: a que é do vazio belo, sedutor e volúvel, entre ambos, frente-a-frente, que emergem as respostas... enunciadas por aquele, a quem cabe responder.

CONCLUSÃO

A discussão em torno de limites que cerceiam *versus* limites que libertam na composição musical de Microcanções CDG, no PROLICENMUS, centrou-se no processo de perceber-se professor-compositor, o que somente acontece com o (e no) tempo. Mas que tempo é esse? Seria esse um tempo interno, externo e os dois ao mesmo tempo... revelado num tempo eterno, multifacetado, instável e inseguro? Sim, concluiu-se que sim. E se procurou explicar tal entendimento por meio de personagens da *Commedia dell'Arte*, em um processo compositivo próprio deste autor, submetido à PropMpCDG. Chegou-se a um texto escrito e a uma peça musical. Neles, dialogam: Pierrot com sua imaginação fértil e pudica, contida pelo autocontrole de tudo o que está pronto a explodir; Arlequim e sua capacidade de iniciativa e formalização de certo modo indecente das coisas proibidas e permitidas; e Colombina, que néscia, passa por ambos, mas precisa escolher em que momento e como, a cada um se entregar. Contexto? Sim, porém mais do que isso; é uma questão de confiança. Só assim se toma decisões. E apenas sendo capaz de confiar, que se é capaz de criar. Assim, o confronto estabelecido entre ambos limites, um que cerceia e outro que liberta, mostrou-se inerente ao fluxo metodológico de composição musical, em particular, na modalidade EAD.

O primeiro é aquele estruturado, consequente e previsível, mas que em processos de criação em educação musical a distância estabelece balizas por sua natureza sistemática, como foi o caso das Respostas por Antecipação. Impressas nas UEs e nos fóruns de interação assíncrona, em um cenário de previsões, as Respostas por Antecipação representaram um processo de avançar sequencialmente no tempo, *chronos*, antevendo dúvidas que ora eram resolvidas por docentes formuladores de conteúdos e atividades, ora eram respondidas na própria formulação de incertezas discentes. No processo de elaboração de perguntas à equipe docente, verificadas em fóruns específicos do curso, as dúvidas discentes foram por vezes esclarecidas na própria construção do questionamento, sinalizando eficácia na transmissão de conteúdos por meio das Respostas por Antecipação, assim como também indicando esforço discente em compreender tais enunciados. No diálogo entre alunos e tutores percebeu-se o estado volitivo, a coragem para criar, por parte de ambos em se fazerem entender em meio às incertezas: por um lado, o aluno que retorna aos enunciados, copiando-os e explicitando que “ali foi dito assim”; e por outro, tutores e professores que ora ratificaram, ora corrigiram, e ora

facilitaram – seja sugerindo retorno ao mesmo material, seja o re-elaborando na tentativa de aproximar conteúdos didáticos aos conteúdos humanos.

O segundo limite é aberto, flexível e surpreendente, como foi o caso de aspirantes à compositores que, supervalorizando experiências pedagógicas e musicais anteriores ao curso, conflitam sob as balizas estabelecidas nas Respostas por Antecipação. Neste contexto, pode-se concordar com Edgard Varèse (apud MASSIN, 1997) que a experimentação, a irreverência no ato criador, muitas vezes reprimida, é legítima e necessária. No entanto, na “atitude Arlequim”, de se revolver na desmedida, frente a atitude Pierrot, de tolerar a dor, apresentou o seu preço; portanto, sem o estabelecimento de limites na criação – e por extensão, na educação – não há obra aberta. Mesmo que sob a descoberta por meio do *insight* ou da serendipidade, ambos foram trazidos, aqui, como fatores correspondentes de libertação em processos de criação. Ambos partindo do labor intelectual, no *insight*, a ideia é concebida repentinamente; enquanto o tesouro da serendipidade é acidentalmente encontrado, porém já estava lá sendo apenas identificado e valorizado. O primeiro é construído, nasce do suor intrínseco do artista que, de repente, chega até ele; o segundo, deixado lá, já inventado, nascido talvez de outro artista, que vem de fora, é encontrado. Importante, todavia, é que ambos, livres de predeterminismos espúrios, são revelados e, se não rejeitados, em momento oportuno (*kairos*) resultam em obra.

Em meio a análises de gravações e registros de partituras de canções e Microcanções CDG publicadas anteriormente ao PROLICENMUS, verificou-se divergências entre o que estava sendo escutado e o que efetivamente estava escrito. Alguns dos documentos analisados configuram-se como verdadeiros dados poiéticos (SOURIAU, 1999), incitando futuras pesquisas de naturezas musicopedagógica e musicológica. Estudando o assunto, verificou-se que tal fenômeno se justifica devido ao fato de que na PropMpCDG, a obra musical está sempre em constante movimento, ela é sempre ressignificada a cada nova situação. As gravações estão sempre identificadas com a ideia de registro sonoro de fatos acontecidos, e não de recital. Por isso a “obra aberta”, a *performance* dessas canções que dançam e se sujeitam ao intérprete, no caso, às crianças e aos adultos em fase de musicalização inicial, e até mesmo àqueles abertos ao musicalizar e ao musicalizar-se. A preocupação do autor desta Dissertação em estabelecer diálogos a respeito da questão da produção intelectual e artística para sala de aula, partindo também de compositores com formação acadêmica em área específica, não é nova, como visto em Cardoso (1981). Portanto, aqui, neste estudo, instaura-se mais um ponto a ser ampliado e renovado por meio da lupa de um *compositor-professor*.

Retornando às obras criadas no entorno da PropMpCDG, essas podem ser entendidas aqui como correspondentes ao conceito de *arte factus* (STEINER, 2003), ou seja, sua concepção parte da recriação que toma como base um algo existente. E esse algo não é, necessariamente, outra canção, música ou objeto soante; pode ser também qualquer coisa que não soe; que ora se movimenta, ora não; que se encontra entre um Cante e um Dance, mas em silêncio de reflexão. Na imaginação, a criação gera; a invenção, encontra; e a composição, combina – selecionando e repetindo, *com arte*, até ficar diferente. Foi através da observação do voo da gaivota “fora da asa”, de serendipidades e *insights* que representaram o PROLICENMUS, e o estalar de ideias geradas na experimentação do recriar, que despertou, de um sono profundo, a *commedia com arte*.

O confronto inevitável das Respostas por Antecipação *versus* Liberdade para Criar, no trânsito entre a produção discente e a condução docente em Tempos e Espaços de Multiolhares, ocorreu desde os primeiros mergulhos nos aspectos específicos dos ofícios de artista e professor. Passando pela realização de pequenas amostras de canções em Musicalização; presentificando e atualizando abordagens de inspiração à composição musical, em Espetáculos Escolares; experimentando breves exercícios de composição de canções, em Repertório Musicopedagógico; e, depois, com microcanções (incluindo a construção de Objetos Virtuais de Aprendizagem), em Música Aplicada e Conjuntos Musicais Escolares (MACME) – fez-se necessário o diálogo assíncrono. O objeto de estudo em foco esteve direcionado a esses mergulhos em busca do entendimento do vácuo deixado entre tempos e espaços estabelecidos no confronto entre expectativas discentes (de terem legitimação para o que entendiam ser sua liberdade para criar) e docentes (ao se sentirem responsáveis por orientá-los por meio de respostas antecipadas no processo de composição de microcanções). E assim, no vai-e-vem entre comunicação discente e docente, conclui-se a obra. Resumindo, num paradoxo de difícil compreensão, a revisão de literatura desde logo apontou para a constatação de que o limite que liberta seria o mesmo que cerceia; e que seria precisamente do confronto entre ambos que viria a se revelar o encontro do melhor caminho, tanto para o outro quanto para si. Talvez esse seja o cerne de um professor-compositor; mas o que cabe esclarecer, aqui, é que esse foi o cerne de tudo o que se procurou verificar ao longo desta pesquisa.

Pode-se concluir que ambos limites – os que cerceiam e os que libertam – carregam em suas respectivas essências, atitudes que instruem, que provocam, dificultam, complicam, desestabilizam, que oferecem incertezas; mas que, ao mesmo tempo, garantem espaço de

reflexão e de aproximação de um novo olhar, destinado à permanência. Nesse intervalo, pode-se evidenciar o confronto, a diferença, o terceiro mestiço que representa o espaço da incerteza. Volição, coragem para criar, *insight e* serendipidade são representantes do desejo de Pierrot e Arlequim, o trampolim para o alcance de Colombina – bela, desejada e volúvel. Conclui-se que a incerteza, contida não somente nas Respostas por Antecipação, mas também na Liberdade para Criar, projetou-se sobre o vácuo surgido da interface entre ambos. O processo de gerenciamento de incertezas em composição musical, na modalidade a distância, exige muito mais do poder de escolha, decisão e criação do aluno EAD do que daquele, envolvido em situações presenciais. De certa forma, em Três Microcanções de Câmara, versão 2.0, quando a máquina decide o final da peça, o qual já está previamente composto mas que ainda não se reconhece a si mesmo como adequado, nem (temporariamente) definitivo, faz-se uma analogia ao resultado do confronto entre Respostas por Antecipação *versus* Liberdade para Criar, em EAD. Precisamente ali, daquele vazio – onde se encontra a limitação cerceada na interação regida por respostas antecipadas, por um lado; e, por outro, as expectativas de inspiração, regidas pela liberdade em criar – que emergiram soluções para incertezas. Soluções instantâneas e inusitadas, geralmente dissolvidas em meio a impasses aparentemente insolúveis. Pode-se, assim, explicar o "de onde" (Cante) e o "como" (Dance); mas como explicar o "porquê", próprio do sentido mais profundo? (Gente) É então que este estudo propõe a resposta de sua própria pergunta: porque neste ponto exato está uma chave, com a qual se pode abrir o cofre do tesouro “criação”, o foco, a chave da qual cada um fez uso; ou não. Esse terceiro instruído, capaz de desvendar o segredo do ato criador, é aqui identificado como o resultado daquilo que pode ser conduzido pela proposta de composição CDG migrada para a EAD. Neste estudo, concluiu-se que foi por meio de seu emprego como metodologia de composição e de ensino de composição que se permitiu o trânsito de informações musicopedagógicas, ao mesmo tempo que influenciou no processo de tomada de decisões de diversas ordens sejam musicais, pedagógicas e pessoais.

É preciso afirmar, aqui, que o processo de composição coletiva de Três Microcanções de Câmara conferiu aproximação à pergunta de pesquisa, à medida que as Respostas por Antecipação eram providas pelas orientações e a Liberdade para Criar se contorcia no âmago dos próprios compositores. Tal processo, de fato, igualmente ocorrera no percurso de composição no PROLICENMUS, tanto entre discentes e docentes, quanto entre docentes (professores) e docentes (tutores). Ou seja, nos Tempos e Espaços de Multiolhares, firmou-se o compromisso de compor, se expondo colaborativamente, ao mesmo tempo que

confrontando Respostas por Antecipação e Liberdade para Criar. No jogo dos finais, Colombina pode escolher por Arlequim que, com seus trapos atraentes e multicoloridos das orientações prévias, conduz à frieza da obediência às regras fáceis por serem atraentes, e vazias por serem fáceis; portanto, à obra acabada. Se escolhe por Pierrot, com seu figurino branco de todas as possibilidades mas sem molduras adequadas, resulta na obra inconsistente, de inspiração ingênua, na obra *não*-aberta, e, portanto, também acabada, numa fuga da densidade, por serem mais do que o suportável.

Com o objetivo de contribuir com suporte teórico relativo aos limites de criação em composição musical destinados à formação de professores de Música para a Escola Básica brasileira, no contexto da modalidade EAD mediada pela internet, esta pesquisa responde assim à pergunta sobre como foi articulado tal confronto, no contexto do PROLICENMUS: em realidade, tal confronto nunca foi articulado no sentido de “resolver” algo; muito antes pelo contrário, foi articulado no sentido de “complicar sempre mais”. Foi articulado no sentido de fazer entender que a obra nunca se acaba, mas... que sempre se recria a cada situação de ensino. Por isso a obra aberta, a obra que decide por permanecer no confronto, na instabilidade de onde emergem novas e sempre criativas possibilidades. O confronto em questão foi articulado para provocar nos alunos suas capacidades de perceberem, gerarem e se posicionarem diante de sempre novas instabilidades. Buscou-se fazê-los perceberem a alternativa única da insistência docente em sempre dar corda (na caixinha de Colombina), isso é, renovar o mistério do confronto, no momento em que ela parecia terminar... no momento em que ameaçava morrer, por ter encontrado sua própria solução... Ou seja, o resultado esperado estava na persistência de fazer os alunos, mas também professores, retornarem eternamente a esse espaço de confronto, onde pulsa a vida; e não ao espaço confortável da obra definitivamente decidida. A tal ponto, que mesmo a escolha de um ou outro final (ou até de ambos, ao mesmo tempo) seja uma decisão de construção. A obra escolar, educativa, jamais está nem deve estar definitivamente acabada; antes ao contrário, deve fugir à circunstância, em que o aluno se curvaria a ela; antes deve, sim, constituir-se como uma obra aberta, conduzida por um compositor disposto à recriação – aquela que se curva ao artista. Então, é precisamente nas incertezas do trânsito entre as Respostas por Antecipação e a Liberdade para Criar, nas pressões sofridas pelo e no vazio entre esses dois gigantes, que está contida a resposta criadora, que exige força para enfrentamento de limites inerentes à decisão. Esse ir-e-vir de (in)decisões no PROLICENMUS representou a provocação e o suporte para a declaração da própria independência intelectual dos alunos, à medida que cada um se arriscou

a decidir(-se), construir conhecimento e autonomia, fortalecer-se. Assim, em meio a um cenário de Respostas por Antecipação (previsto nas UEs do curso) *versus* ao da Liberdade para Criar (trazida no apego à espontaneidade viciada de mera invenção), precisamente do espaço vazio entre interfaces, que não privilegia nem um nem outro, onde fronteiras invisíveis garantiam espaços quase inacessíveis, emergiu o poder criador.

Na natureza metodológica deste trabalho, que se fez caminhando, encontraram-se vestígios de pegadas – algumas abandonadas, outras ampliadas e outras, até mesmo reduzidas. No entanto, a escolha por investigar o confronto que se estabeleceu entre Respostas por Antecipação *versus* Liberdade para Criar resultou de uma curiosidade em desbravar caminhos ainda não percorridos, trilhados apenas por “nativos pré-colonizados” (alunos, tutores, professores, gestores), cuja finalidade, naquela época, era outra: a de sobreviverem no vergel chamado PROLICENMUS. O caminhar por essa mata virgem teve seus propósitos enraizados na investigação científica, dita corriqueira, normal, estendendo-se até aquela pós-normal, onde as percepções se entrecruzam, avançam, retrocedem, mas sempre no esforço por estabelecer fronteiras, “amassando” a grama e fixando caminhos conducentes a fontes de riquezas. Como os tropeiros que abriram estradas em busca de muars no sul do país, os desbravadores dos múltiplos olhares, também “tropeiros”, percorreram trajetos inventando(-se) (no sentido de encontrar); criando(-se) (no sentido de gerar) e compondo(-se) (no sentido de combinar) incertezas em meio à floresta de certezas. Foi gerando atitudes, ressignificando (pré)conceitos e projetando novos multiolhares, no caminho da mata, que nasceu a solução do confronto, de onde aflora um novo continente, chamado mestiço: aqui representado pela coragem para decidir(-se). Agora, adentra-se em nova fase de exploração. Isso porque, concluída esta Dissertação de Mestrado, dela emergem novas inquietações, confrontos que fazem a ânsia pela criação ressurgir a cada instante.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Heather. **Mitologia Grega: uma introdução para crianças**. São Paulo: Panda Books, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.
- BARROS, Manoel. **Livro das Ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BOERSMA, P; WEENINK, D. **Praat: doing phonetics by computer** [Computer program]. Version 5.3.51, 2013. Disponível em: <http://www.praat.org/>
- BORÉM, F.; CAVAZOTTI, A. Entrevista com Luciana Monteiro de Castro, Mônica Pedrosa e Margarida Borghoff sobre o Projeto “Resgate da Canção Brasileira”. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 15, n. 15, p. 78-86, jan/jun. 2007. Disponível em http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/15/num15_cap_09.pdf Acesso em 17 out 2014.
- BRETE. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso em: 6 mar. 2015.
- CAPAVERDE, Tatiana. **Intersecções Possíveis: o miniconto e a série fotográfica**. 2004. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CARDOSO, Lindembergue. **O Navio Pirata**. Rio de Janeiro: Funarte, 1981. Partitura impressa (11 p.). Coro infantil a três vozes.
- COMPOSIÇÃO. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- CONVIVÊNCIA. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- COSTA-LIMA NETO, Luiz. **A Música Experimental de Hermeto Pascoal e Grupo (1981-1993): concepção e linguagem**. 1999. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- DEL PICCHIA, Menotti. **Máscaras: o amor de Dulcinéia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1987.
- ECO, Humberto. **Obra Aberta**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ELIASQUEVICI, Marianne K.; PRADO JR, Arnaldo C. O Papel da Incerteza no Planejamento de Sistemas de Educação a Distância. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 309-325, maio/ago. 2008.

FINGERMANN, Dominique. O Tempo na Experiência da Psicanálise. **Revista USP**. São Paulo, n. 81, p. 58-71, mar/mai. 2009. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/81/05-dominique.pdf> Acesso em 07 mar 2015.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FUNTOWICZ, Silvio; RAVETZ, Jerome. **Post-Normal Science**. International Society for Ecological Economics and Internet Encyclopaedia of Ecological Economics. feb. 2003. Disponível em: <http://isecoeco.org/pdf/pstnormsc.pdf> Acesso em: 17 mai. 2015

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise (orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. 114 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUEHN, Frank M. C. Interpretação – Reprodução Musical – Teoria da Performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). **Per Musi**. Belo Horizonte, v. 26, n. 26, p. 7-20, jul/dez. 2012.

KUHN, Thomas Samuel. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MALEABILIDADE. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso em: 5 mar. 2015.

MALHO. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso em: 5 mar. 2015.

MAGNO E SILVA, Walkyria Alydia G. P. **Uma contribuição para a etnografia da fala: pregões nas feiras livres da cidade de São Paulo**. 1980. 77 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

MASSIN, Jean; Brigitte. **História da Música Ocidental**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MATOS, Claudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (orgs). **Palavra Cantada: ensaios sobre poesia, música e voz**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. 346 p.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

MELLO, Regina Lara Silveira. Acaso, Serendipidade e Insight no Processo de Criação em Arte. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO: VISÃO

E PRÁTICAS EM DIFERENTES CONTEXTOS, 1., 2011, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 2011. p. 86-95.

MENEZES, Clarissa de Godoy Menezes. **Condutas de Criação na Proposta Musicopedagógica CDG – Cante e Dance com a Gente**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MOMENTO. In: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 1998. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>. Acesso em: 6 mar. 2015.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a Compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Elody A. Nunes. **A Importância dos Modelos nas Atividades de Escrita e a Liberdade de Criação**. 2009. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Comunicação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NUNES, Helena de Souza. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 55-63, set. 2003.

_____. **Musicalização de professores** – livro do professor. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005a.

_____. **Bichos e brinquedos**. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005b. Cancioneiro.

_____. Fundamentos pedagógicos de um curso de licenciatura em música EAD. **ICTUS**. Salvador, v. 12, n. 1, p. 6-16, 2011.

_____. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para análise e Composição de Canções. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, Natal, v. 1, n. 1, jan/jun, p. 151-173, 2012.

_____. **Primeiras reflexões sobre a construção de uma Rede Nacional EAD para Formação de Professores de Música**. Apresentação do Projeto MUSUAB na DEAD/CAPES, em 02 de agosto de 2013.

NUNES, Helena de Souza. et al. Avaliação como Elemento Formativo no Eixo Execução Musical. In: _____. **EAD na Formação de Professores de Música: fundamentos e prospecções**. 1ed. Tubarão: Copiart, 2012, p. 189 – 214.

NUNES, Helena de Souza. et al. Microcanções CDG: Primeiros Registros. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA Y PANAMERICANA DE LA SOCIEDAD INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL (ISME), 9 e 2., 2013, Santiago. **Anais eletrônicos...** Santiago: Faculdade de Artes, Universidade do Chile, 2014. p. 641-649. Disponível em:

<https://www.dropbox.com/s/p9icgy21rh2qwmq/Actas%20ISME%20Chile%202013%20final.pdf?n=55569819> Acesso em: 12 mai. 2014.

NUNES, Leonardo de A. **O Tutor Presencial na Construção de sua Identidade**. 2011. 97 f. Monografia (Especialização em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NUNES, Leonardo de A.; NUNES, Helena de S. Três Microcanções de Câmara: processo de criação e expectativas de performance. In: SEMINÁRIO DA CANÇÃO BRASILEIRA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG, 4, 2014, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. p. 92-103. Disponível em: http://www.musica.ufmg.br/selominasdesom/?wpfb_dl=77 Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Percurso do Processo Compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS. **Revista Música e Linguagem**. Vitória. No prelo.

PASSERON, René. A poiética em questão. **Revista Porto Arte**. Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 9-15, jul/nov. 2004.

PERKINS, David. **A banheira de Arquimedes**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 337 p.

RIBEIRO, Joaquim. **Estética da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1964.

RODRIGUES, Willian Costa. **Metodologia Científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

SANTOS, Maria Emanuela Esteves dos. Educação e Alteridade: deslocamento de Arlequim a Pierrô. **ETD**. Campinas, v. 14, n. 1, p. 251-267, jan/jun. 2012.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1992. 399 p.

SCHRAMM, Rodrigo; NUNES, Helena de Souza. VIA - Uma Ferramenta para Produção e Veiculação de Vídeos Interativos de Aprendizagem no PROLICENMUS. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 2011, Maringá. **Anais...** Educação Musical para o Brasil do Século XXI: desafios e possibilidades do ensino de música na escola. Maringá: ABEM, 2011. p. 246-253.

SCHRAMM, Rodrigo. et al. Tecnologias e Novos Caminhos para o Ensino de Música. In: _____. **EAD na Formação de Professores de Música**: fundamentos e prospecções. 1ed. Tubarão: Copiart, 2012, v. 1, p. 237 – 257.

SCHRAMM, Rodrigo. et al. One Micro Song, Three Ends: an approach for musical composition and an interactive decision machine based on expressive live performance. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON COMPUTER MUSIC MULTIDISCIPLINARY RESEARCH, 11., 2015, Londres. **Anais eletrônicos...** Londres: Plymouth, 2015. Disponível em: <http://cmr.soc.plymouth.ac.uk/cmmr2015/downloads.html> Acesso em: 19 ago. 2015.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993. 194 p.

SOBREIRA, Silvia. **Desafinação Vocal**. 2. ed. Rio de Janeiro: MusiMed, 2003.

SOURIAU, Étienne. **Vocabulaire d'esthétique**. Paris: Quadrige/Presse Universitaires de France, 1999.

SPALDING, Marcelo. **Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

STEINER, George. **Gramáticas da Criação**. São Paulo: Globo, 2003.

STRAVINSKY, Igor F. **Poetics of music in the form of six lessons**. London: Oxford University Press, 1947. 142 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Manual do Aluno**. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2007.

_____. Moodle. **Musicalização**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes. Porto Alegre: UFRGS, 2008a. Disponível em: <https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=3188> Acesso em: 28 maio 2014.

_____. Moodle. **Espetáculos Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes. Porto Alegre: UFRGS, 2008b. Disponível em: <https://moodlehistorico.ufrgs.br/2005-2011/course/view.php?id=3207> Acesso em: 28 Maio 2014.

_____. Moodle. **Repertório Musicopedagógico**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes e Clarissa de Godoy Menezes. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=6990> Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. Moodle. **Música Aplicada**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim e Ramon Stein. Porto Alegre: UFRGS, 2010a. Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=9388> Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. Moodle. **Conjuntos Musicais Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim, Ramon Stein e Julio Wagner da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2010b. Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=9362> Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. Moodle. **Música Aplicada**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim e Ramon Stein. Porto Alegre: UFRGS, 2011a. Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=12719> Acesso em: 31 ago. 2013.

_____. Moodle. **Conjuntos Musicais Escolares**. Unidades de Estudos de 01 a 30 do Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pro-Licenciaturas do MEC (2005), produzidas por Helena de Souza Nunes, com a colaboração de Clarissa de Godoy Menezes, Leandro Libardi Serafim, Ramon Stein e Julio Wagner da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 2011b. Disponível em: <https://moodleinstitucional.ufrgs.br/course/view.php?id=12996> Acesso em: 31 ago. 2013.

VALÉRY, Paul. Poesia e Pensamento Abstrato. In: _____. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2011. p. 193 - 210.

VALLEJO, José Manuel Bautista. Prefácio. In: _____. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

_____. **Lost & found opportunities in Education**. Disponível em: http://prezi.com/mqwy9_5_xnhp/lost-found-opportunities-in-education/. Acesso em: 25 set. 2014.

VENDRAMINI, José Eduardo. A Commedia dell'Arte e sua Reoperacionalização. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, v. 24, n. 1, p. 57-83, 2001. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/824> Acesso em 17 out. 2014.

VERHAALLEN, Marion. **Explorando Música Através do Teclado 1**. Guia do Professor. Tradução de Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1989.

WEBER, Dorcas; NUNES, Helena de Souza. Construindo um design pedagógico para o PROLICENMUS: a integração do modelo pedagógico e design visual. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES e COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5 e 9., 2010, Porto. **Anais eletrônicos...** Porto: Porto Editora, 2010. p. 4006-4016. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/coloquio2010/> Acesso em: 02 out 2014.

WÖHL COELHO, Helena de S. Nunes; SILVA, Laura S. **Cante e Dance com a Gente**. Porto Alegre: ISAEC, 1991. 1 disco sonoro, 1 encarte, 1 cancionero.

_____. **Histórias**. Porto Alegre: FOCUS, 1998. 1 CD (65 min).

_____. **Curupira** – Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras. São Leopoldo: RSchramm, 2000. Libreto e Cancioneiro.

WÖHL COELHO, Helena de S. Nunes. **Musicalização de adultos através da voz: uma proposta metodológica de abordagem multi-modal**. 1990. 202 f. Dissertação (Mestrado em

Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

_____. Educação musical numa abordagem multi-modal. **Cadernos de Estudo - Educação Musical**, n. 2/3, fev/ago, 1991. Disponível em:

http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/abordagem_multimodal.htm Acesso em 25 jun. 2012.

_____. **Cante e Dance com a Gente**: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 1999.