

**UNIVERSIDADE DO FEDERAL DO ESTADO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE LETRAS E ARTES**  
**INSTITUTO VILLA-LOBOS**  
**LICENCIATURA EM MÚSICA**

O Desenvolvimento da Grafia a partir do  
Trabalho da Oficina de Musicalização

**BRUNO BOECHAT ROBERTY**

RIO DE JANEIRO, 2006

# O Desenvolvimento da Grafia a partir do Trabalho da Oficina de Música

por

Bruno Boechat Roberty

Monografia apresentada para a  
conclusão do Curso de  
Licenciatura Plena em Educação  
Artística Habilitação em Música  
do Instituto Villa-Lobos Centro  
de Letras e Artes da UNIRIO, sob  
orientação do Professor Dr. José  
Nunes Fernandes

Rio de Janeiro, 2006

ROBERTY, Bruno Boechat. *O desenvolvimento da grafia a partir do trabalho da Oficina de musicalização*. 2006. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística –Habilitação em Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Esta monografia procura identificar os aspectos relevantes no desenvolvimento da notação musical no contexto da Oficina de música e seus desdobramentos para o aprendizado do sujeito no decorrer de seu aprendizado e experiência com a música. Para obter tais informações recorreu-se à revisão bibliográfica sobre o assunto e à entrevista com um coordenador de oficina de música. A pesquisa constatou que o desenvolvimento da grafia passando por formas de escrita não convencionais suscita uma grande socialização e crescimento da auto-estima daqueles que participam desta atividade.

Palavras-chaves : Oficina de Música – Grafia – Educação musical

# SUMÁRIO

## 1 INTRODUÇÃO

## 2 NOTAÇÃO

2.1 Aspectos históricos da notação

2.2 Notação na música contemporânea

2.3 Notação na música tradicional

## 3 OFICINAS DE MÚSICA

3.1 A paisagem sonora

## 4 ENTREVISTA

## 5 CONCLUSÃO

5.1 Contribuições ao trabalho com grafia na oficina

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 Entrevistas

6.2 Bibliografia

## 7. APÊNDICE

7.1. Figuras

7.2. Transcrição da entrevista com Luiz Carlos Csekö

## 1 INTRODUÇÃO

Durante esses cinco anos de ensino de violão e musicalização tenho notado com grande frequência a seguinte idéia levantada pela educadora Moema Campos :“Ler música pode ser uma prisão para os que aprenderam a fazer apenas de ouvido, da mesma forma que tocar de ouvido pode parecer impossível para quem só tocou piano lendo” (Campos, 2000, p.157). Vivenciando o ensino de música notamos claramente essa distinção nada confortável entre os que tocam lendo e os que tocam de ouvido. Mesmo insistindo constantemente na importância das duas atividades: ouvir e escrever; notamos sempre que há uma lacuna no desenvolvimento musical dos alunos para com o ato de escrever, ou seja, representar aquilo que escutam. Notamos também que a música para grande número de pessoas é algo ainda muito ligado à dicotomia entre as duas atividades acima apontadas.

Através da vivência como observador da Oficina de música, pudemos constatar que não só a escrita pode ser diferenciada mas também a visão da música. Pois o fazer-pensar musical determinará a forma como representaremos os sons e quais elementos daremos mais importância. Assim temos por um lado o fazer-pensar tradicional exposto por Priolli representante aqui de uma Tradição musical , cuja as leis estéticas irão delinear a construção da música, feita a partir do sistema modo-tonal, e excludente de qualquer elemento externo a sua ordem, ou seja, o ruído. Em direção oposta temos Schafer, Paynter, Self, entre outros que ao incluírem o ruído em sua atividade ou fazer musical, trazem à tona a necessidade de novas formas de escrita, ou melhor, a representação do som que produzem. De fato, para Schafer (1991) o som se apresenta

como tendo vida biológica, bem como o ruído se apresenta como um elemento a mais na música, e como tal ambos necessitam ser grafados.

Ao longo do trabalho de construção dessa monografia procuramos ressaltar os aspectos da grafia contemporânea, realizando questionamentos quanto ao seu papel, forma, *modus operandis*, e principalmente, quanto a seu desenvolvimento. Essa questão crucial parece se desdobrar em perguntas tais como: é possível ao longo do trabalho com a oficina realizar uma passagem da escrita contemporânea para a tradicional? Qual seria o papel dessa passagem? Implicaria numa diminuição da importância da primeira sobre a segunda? Entre os parâmetros da notação musical devemos colocar a relação entre as alturas em qual patamar no desenvolvimento cognitivo da escrita? E quanto aos demais parâmetros em que plano de trabalho podemos pensá-los?

Através da entrevista com o coordenador compositor Luiz Carlos Csekö sobre o fazer da oficina procuramos dar ao leitor não respostas, mas sim contribuir com novos caminhos para o trabalho com a oficina.

## 2 NOTAÇÃO

Tomar e preservar a textura viva do som é uma antiga ambição do homem ( Schafer, 1991, p.173-4). Como bem nos coloca o compositor Murray Schafer a notação parece ter surgido de um desejo antigo do homem em capturar o som daquele determinado momento. Como tal surgiram inúmeras formas iniciais de representá-lo.

A notação é um assunto que gera uma boa discussão sobre sua conceituação e sobre sua função para o músico. No primeiro caso podemos pensar a notação como uma simples representação do som, um recado ou lembrete daquilo que foi emitido anteriormente. Fernandes nos oferece uma pequena definição: “a notação é uma imagem gráfica análoga ao som musical que contém uma série de indicações (também visuais) para a execução” (Fernandes, 1998, p.48)

Com visão um pouco mais restrita à representação em si, Bohumil Med explica assim: “notação são os sinais que representam a escrita musical, tais como a pauta, claves, notas, etc” ( Med, 1996, p.12).

Priolli (1985) trará uma conceituação onde a notação está subjugada a relação entre as alturas, da qual a escrita aliada à uma transmissão fundada em escolas de interpretação que permitem ao intérprete produzir um som segundo tal ou qual escola de ensino.

Sempre polêmico, Schafer (1991) dará um tom mais criativo à notação, visto que no seu trabalho em sala de aula, o aluno chega a uma notação que satisfaça determinada necessidade de guardar, reter tal atividade, que pode envolver tanto o som em si como qualquer outro elemento da paisagem sonora. Dessa forma a escrita aqui está associada

também ao desenvolvimento intelectual, emocional e social do indivíduo. Como registro único Schafer deixa em cheque o papel da escrita, colocando a mesma em segundo plano a partir da possibilidade da gravação (Schafer, 1991; p.177)

Dentre os autores acima citados podemos constatar que todos são unânimes quanto ao fato da escrita representar para o músico um meio de comunicação, mas diante da afirmação de Schafer ficamos com esse questionamento sobre como fica essa escrita no momento atual onde ela deixa de ser registro. Aqui entendemos que a notação tradicional e a contemporânea caminham para uma nova função mais relacionada com o desenvolvimento cognitivo das estruturas intelectuais superiores como propõe diversos estudiosos (Bamberger, 1990; Fernandes, 1998b).

Fernandes traz é um questionamento do papel dado à escrita musical, principalmente na cultura européia Ocidental. Entre as questões estão: “Até que ponto o fazer musical está ligado à notação convencional? Qual fazer musical?” (Fernandes, 1998b, p.48). Ainda questionando o papel da notação encontramos em Fernandes: “Se a notação não é importante no ensino de música, então , por que a notação foi e é importante para o músico? Por que houve um processo histórico de constituição da notação musical?” (Fernandes,1998a, p.48).

Do plano histórico podemos talvez tirar novas conclusões, mas como Fernandes (1998) aponta já há algum tempo a escrita convencional vem sendo intermediada pela notação alternativa e tais resultados não tem sido totalmente promissores, vistos que muitas vezes a escrita alternativa parece por demais complicada e com pouco vínculo com a escrita convencional, não permitindo tal passagem, mas por quê? Será que há alguma relação com a presença de algum elemento constitutivo do som no desenrolar do processo de construção da oficina.

Como nos aponta Fernandes:



A escrita alternativa é muito defendida por inúmeras metodologias, pois o treinamento de mãos-ouvidos-vistas é iniciado e desenvolvido facilmente, preparando para o uso da notação convencional. Além disso, muitos autores mostram que a criança deve, como na língua falada – iniciar com signos auxiliares – como foi na história da música – pois havia uma imprecisão inicial seguida de uma apuração dessa imprecisão (...) Aqui surge outra questão: a escrita alternativa é uma solução mediadora ou um “distanciamento” da escrita convencional? Se a escrita da língua falada pode ser comparada com a da música, e assim utilizar os mesmos mecanismos no ensino de sua escrita, por que tentar universalizar a escrita convencional se existem muitas e muitas escritas no mundo?” (Fernandes,1998a, p. 48-9)

## 2.1. Aspectos históricos da notação

Como nos mostra Candé, a notação musical, em seu início tinha uma função bem específica: “O sistema de notação desenvolveu-se com o conceito de obra: dupla singularidade, como se viu no começo deste livro. No tempo de Gregório Magno, era necessário empregar símbolos gráficos para conservar as melodias litúrgicas” (Candé, 2001, p.205)

Mas por uma necessidade do que propriamente por uma vontade própria, a grafia inicia seu desenvolvimento a partir do texto religioso, tendo uma relação clara com as alturas. Parâmetro que aparece aqui como o primeiro enfoque do homem para tal representação, resolveu-se ajudar a memória dos cantores, colocando acima das sílabas do texto signos que sugeriam o movimento das melodias. Serão chamados neumas. (Candé,2001, p. 205-6).

Em seus primórdios como aponta Candé (2001), a escrita servia mais como um lembrete para aquela prática que já se conhecia anteriormente. Mas tarde houve:

Um progresso decisivo é obtido pela distribuição dos sinais e, torno de linhas de referência: um só, primeiro, colorida de vermelho, que situa a nota F (fá), depois uma

segunda, colorida de amarelo e correspondente a nota C (dó). Traçam-se em seguida várias outras, sob o impulso de Guido d'Arezzo, de modo que cada linha será a partir de então, perfeitamente definida. Em fins do século XI, a pauta de quatro linhas será adotada. A quinta linha generalizou-se a partir do século XIV (Candé,2001 p.208).

Segundo Candé (2001) a Ars Nova proporciona o desenvolvimento de novos estilos e ferramentas para o fazer musical. Desse processo surge a necessidade de se elaborar um Sistema de Notação proporcional com as alturas já estabelecidas e a duração das mesmas apontadas pelos compositores, que assumem uma identidade antes confusa no anonimato.

Na grande Idade Média com Dufay, os valores tornam-se mais claros, mais a barra de compasso só surgirá em meados do século XIV.

Dufourt (1997, p.9) citado por Fernandes (1998), diz que : “Podemos comprovar que houve uma gradativa conquista do “espaço” notacional e muitas vezes a “lógica descontínua da escrita” prevaleceu sobre a escuta ocidental”

Traçando um panorama da escrita ao longo dos séculos Fernandes citando Dufourt (1997, p.18, grifos do original) diz :

A escrita foi acumulando elementos constitutivos com a história. No século XII fixou-se as alturas, no século XIV – com a Ars Nova – as durações, no século XVII, com o estilo barroco os timbres, no século XVIII, com o Clássico, a dinâmica, acentos, modos de ataque e de articulação. No século XX ocorreu uma reformulação completa do código, primeiro com a música serial e por último com a música para computador trazendo um “novo uso dos olhos”.

Estas últimas constituem da necessidade do compositor em se representar as sonoridades vistas até então. O que vemos nesse momento em diante é um debate sobre o papel da escrita no mundo contemporâneo, com seu lugar do registro substituído pelos recursos de gravação e registro auditivo desenvolvidos no século XX. Qual seria então o papel da escrita, senão servir como memória para o homem?

Walter (1992) citado por Fernandes (1998a) mostra que “a música como a língua, é grafada visualmente na forma de símbolos escritos que agem como fatores mnemônicos para a ação física necessária na produção de sons musicais ou falados” Desse modo, vemos que a escritas pode agir no desenvolvimento da memória e de estruturas cognitivas necessárias à ação musical e intelectual.

Fernandes (1998b) aponta uma possível relação entre o desenvolvimento histórico da escrita rítmica na música e o desenvolvimento da escrita do ritmo musical na criança, fundamentado na epistemologia genética de Jean Piaget. O primeiro ponto a se saber está no entendimento de que ocorre um processo contínuo na aprendizagem da escrita, não importando muito para o autor alguns aspectos tais como o inatismo, ou uma possível pré-formação de tal conceito. Notamos que ao longo do desenvolvimento do artigo, constrói-se uma relação clara entre a escrita musical no desenrolar da história, e a formação da escrita nas crianças a partir da pesquisa de Bamberger (1990), na qual podemos encontrar a descrição de três fases:

A) No primeiro momento, a criança descreve apenas o gesto no papel que corresponderia ao ritmo executado. Em tal etapa, a ação e a representação ainda se encontram totalmente ligadas, nomeando-se tal fase de garatujas Rítmicas. (Bamberger, 1990, p. 103)

B) Em uma segunda fase ocorre a possibilidade de uma reflexão sobre suas ações, numa primeira representação métrica da escrita rítmica. Essa fase corresponderia, a fase figural, onde a criança já representa o número de eventos ocorridos, e inicia uma separação entre a ação e pensamento.

C) Na terceira fase, o indivíduo já organiza o material sonoro em diferentes grupos, montando os primeiros agrupamentos. Nomeia-se tal etapa como Métrica 2.

O paralelo estabelecido pelo autor coloca em planos semelhantes o desenvolvimento histórico das notações com o desenvolvimento da escrita rítmica nas crianças, da seguinte forma :

A) A primeira forma de escrita, que seria a escrita neumática traz em si apenas um breve indicação em forma de desenho em cima do texto sobre a possível rítmica a ser executada, caracterizando-se quase que como uma fase das Garatujas Rítmicas, estabelecida por Bamberger (1990).

B) Em um segundo momento encontramos outro paralelo entre a representação métrica da escrita rítmica e a representação da Renascença com uma representação gráfica já posta mas sem um pulso ou figura métrica referencial definida.

C) Na terceira fase ocorre, uma relação clara entre a forma de agrupamento presente na fase colocada por Bamberger como métrica 2, e o período Barroco onde temos um sistema referencial já desenvolvido.

Fernandes (1998b) nota que no processo de construção da episteme da notação rítmica, assim como no processo de construção histórica da notação musical ocorre um processo de descentralização do sujeito, no qual o indivíduo ao diferenciar a ação da representação passar a representar a não-ação(pausas), e constrói um conhecimento da realidade que o circunda a partir de si mesmo, ou seja partindo de um egocentrismo para um conhecimento do mundo exterior (Piaget, 1952)

No caso da oficina de música, no processo de construção do conhecimento da escrita, podemos inferir que partindo de uma grafia livre(simples representação ), o sujeito pode vir à entender e produzir uma grafia baseada nos códigos estabelecidos pela escrita musical corrente(Partitura tradicional, e partituras e formas de escrita contemporâneas). Entretanto no desenvolvimento dessa habilidade, temos um percurso bem acidentado, no qual o sujeito muitas vezes se vê dividido, entre grafar as alturas e

grafar os ritmos, não podemos deixar de levar em conta a peculiaridade de cada estilo, e suas conseqüentes formas de escrita, mas será que não poderíamos desenvolver separadamente os parâmetros sonoros no trabalho da oficina?

Partindo dos diferentes métodos de música desenvolvidos no século XX, Fernandes chega ao ponto central que seria a necessidade da experiência ou vivência auditiva anterior à escrita. Dentre as metodologias apontadas temos a Oficina de música que é citado pelo autor: “Nas abordagens metodológicas brasileiras chamadas de laboratório de som ou de oficinas de música, a notação musical também está presente” (Fernandes, 1997).

A oficina proporciona o desenvolvimento da representação visual de um evento auditivo, primário a todas as demais formulações. Desse modo, o fazer musical deve preceder a escrita enquanto única e exclusivamente uma forma de representação visual em equivalência com outras formas. Sobre esse aspecto da notação Schafer (1991), p.174) levanta um ponto importante, atentando para a excessiva inclusão de elementos que a partitura do Século XX traz, onde o compositor emprega tantos signos, e exerce tenta exercer tal controle sobre a obra que o intérprete vira quase que um robô executante de frases e dinâmicas sem poder contribuir com muito a expressão da peça. Em complemento encontramos uma necessidade de desenvolvimento da criatividade através da composição como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Como vemos o mundo contemporâneo busca pensar sobre o ato de escrever, anotar, grafar tal momento sonoro; chegando a uma bifurcação entre o ensino tradicional correspondente à uma notação tradicional, e o ensino contemporâneo correspondente à uma série de notações e propostas possíveis, construídas no espaço da Oficina de Música, mas possibilitando diferentes abordagens.

## 2.2. Notação na música contemporânea

Como já explicitamos acima, vemos algumas formas de trabalho surgidas na oficina e que visam aqui uma escrita diferenciada.

A notação para Meyer-Denkman (1977) já apresenta um caráter desenvolvimentista do ponto de vista cognitivo, ressaltando bem o pensar como consequência da experiência de ouvir, e a escrita da criança como forma criativa de estar aprendendo a escrita tradicional, e expandindo os ouvidos para a música contemporânea. O escutar para tal autora, traz um enfoque duplo combinando intuição e desenvolvimento do intelecto como nos aponta: “é importante que a experiência prática da criança esteja combinada com a audição de diferentes tipos de música. Naturalmente que elas devem escutar emocionalmente e intuitivamente, mas também é essencial focar sua audição em parâmetros musicais distintos” (Meyer-Denkman, 1977, p.15)<sup>1</sup>.

No percurso da escuta diferenciada é que a criança pode chegar à uma ilustração por meio de uma representação gráfica de todo o processo sonoro com suas funções e valores chegando mesmo a outras formas de notação passíveis de serem executadas para se verificar o quanto são eficientes como meio de comunicação (Meyer-Denkman, 1977, p.14).

Assim como outros autores da Oficina de Música, Paynter (1972) também mostra a necessidade de se pensar música de uma outra forma, diferente da estabelecida (Notação Tradicional). A junção das artes é o caminho também apontado pelo autor assim, como Schafer, Self e outros compositores e educadores de nosso tempo. “Na realidade, precisamente porque existem tantas possibilidades e se está iniciando tanto

---

<sup>1</sup> “It is important that child’s practical experiences combined with hearing different kinds of music. Of course they may hear emotionally and intuitively, but also it is essential to focus their hearing on distinct musical principals”

trabalho experimental, pode parecer que surgem tantas confusões quanto no começo da exploração das coisas por si mesmas” (Paynter,1972, p.7)<sup>2</sup>.

Nesta reformulação Paynter (1972, p.7) aponta para a função da notação musical como o ponto de renovação e mudança na educação musical, onde o educador passe a enxergar a música como algo mais do que colcheias e semínimas, explorando o som previamente a escrita. Tal tendência também é compartilhada por Campos (2000), Fernandes (1998), Meyer-Denkman (1977), Schafer (1991), Self (1967), dentre outros. Com a possibilidade de se explorar primeiro e depois se grafar, ou seja, do intelecto vir para o segundo momento, é que temos então a real exploração da grafia.

Na visão de Paynter (1972), assim como Candé (2001) e Fernandes (1998a), o desenvolvimento da escrita surge de uma necessidade prática de sistematização das vozes tocadas e que como tal constituem um simples lembrete não se constituindo na coisa em si.

Para Paynter (1972) na exploração da grafia musical não há uma necessidade de se grafar exatamente a altura que está sendo executada, mas apenas os registros gerais de médio grave e agudo. Neste sentido o autor elabora um esquema de grafia, no qual os alunos podem registrar os sons na região que foi tocada tal som.

**Quadro 1. Proposta de esquema de grafia** (Fonte: Paynter, 1972, p.7)

Agudo				
Médio				
Grave				

---

<sup>2</sup> “En realidad, precisamente porque hay tantas posibilidades y se está iniciando tanto labor experimental, parecerá que quedan em tanto confundidos quienes aún no comenzaron a explorar estas cosas por si mesmos”

∫ = símbolo para indicar um cluster  
· = símbolo para indicar nota de curta duração  
— = símbolo para indicar nota de longa duração

Com tal simbologia é possível para a criança e para o adolescente representar aquilo que escutam ou executam em um primeiro momento sem passar diretamente para a partitura convencional.

Paynter (1972) leva a frente a idéia de desenvolver já no trabalho com a criança e o adolescente o sistema dodecafônico no qual nenhuma das doze notas prevalece sobre as demais. Para tal pensador é possível de se trabalhar os elementos da composição dos sons com a série dada por tal sistema, trabalhando desde já as combinações, inversões e retrógrados possíveis dentro do sistema serial, seguindo de certo modo a tendência de compositores de linha tais como Schoenberg, Webern e Berg.

George Self (1967) aponta para a necessidade de modernização do ensino de música, que ao contrário das demais artes, pauta-se mais numa tradição de execução e audição de antigas peças em oposição à constante atualização e contemporaneidade das demais artes. Para tanto torna-se fundamental, que o professor introduza a nova escrita baseada no timbre e não na altura e no ritmo como na música tradicional. Outros aspectos tais como a construção da partitura e a execução daquilo que criaram são imperativos para tal trabalho.

Na primeira secção da introdução de seu livro, La música en el siglo XX, Self (1967) faz um apanhado das mudanças básicas ocorridas a partir de Schoenberg e o atonalismo e sua quebra do formato tradicional de utilização da partitura. Com o desenvolvimento de idéias musicais cada vez mais complexas, com ritmos não convencionais, timbres e sons inusitados nasce uma necessidade de se grafar de forma diferenciada.



Com a abertura de novas idéias temos aqui uma escrita que reflete uma outra organização e maneira de compor, que não estará baseada nos preceitos tradicionais de ritmo e melodia como elementos básicos para a composição, mas sim em elementos antes secundários tais como o timbre e a textura.

Self (1967, p.14) aponta para a utilização da notação convencional alterada não importando muito a duração exata do pulso mas sim as entradas e tempos de intervalos irregulares. No caso das alturas fica claro que para a música contemporânea é preciso ter menos limitações quanto a simples utilização da escala diatônica, substituída aqui pela utilização de toda a gama de sons possíveis.

Self (1967, p.15-6) estabelecerá, assim como Paynter, sinais para os sons das categorias de instrumentos:

I- Instrumentos que produzem sons curtos terão um ponto para representar o som curto, e uma linha tremida para representar o trêmulo.

II- Instrumentos que produzem sons com extinção gradual terão a mesma notação para som, e uma notação para som de extinção natural, e uma mesma notação para trêmulo.

III- Instrumentos que podem produzir som contínuo terão um ponto para *staccatto* Uma barra de espaço para um som largo, e uma mesma sinalização para o trêmulo.

George Self elabora uma série de exercícios graduais que levam o aluno não só tomar contato com um embrião da música contemporânea, como também a pensar e executar signos musicais tais como:

a) dinâmica = *p* ; *mf* e *f*

b) agógica = *rallentando* e *acellerando*

c) duração do ataque = curto, longo ou trêmulo

Self (1967) se propõe a lidar com elementos percussivos, e ser adaptável a realidades diversas e instrumentos diversos. Como material de introdução à leituras, o livro de Self se mostra bem relevante na medida em que sugere uma gradação no trabalho de apreensão e desenvolvimento da leitura e escrita do som. Esta última é proposta pelo autor não só a partir da composição dos alunos, mas também por meio da grafia com elementos já dados de antemão.(ver Figura 1)

### 2.3. Notação na música tradicional

“Música é a arte dos sons, combinados de acordo com as variações da altura, proporcionados segundo a sua duração e ordenados sob as leis da estética” (Priolli, 1985, p.6). Na definição do que vem a ser música a autora já traz o sentido que oferece a música e seus três elementos (ritmo, melodia e harmonia) aqui subjugados às variações da altura, a qual funciona como parâmetro básico, que irá direcionar o ensino e desenvolvimento da escrita.

Priolli (1985) explica a notação musical por meio da escala de Dó maior, o que em si já conota a importância dada para tal autor, ao parâmetro das alturas sobre os demais parâmetros musicais (timbre, ritmo e duração), os quais terão participação sempre de apoio ou suporte na escrita tradicional, entram aqui as linhas suplementares e complementares, e uma forte noção de que com elas temos as possibilidades de representação dos sons possíveis para se executar.

(Figura 2 ver apêndice 7.1)

Bohumil Med já propõe uma visão da música mais ampla que Priolli, dando uma atenção especial ao som e suas características: “Música é arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente, com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo” (Med, 1996, p.11).

Estabelece o autor quatro e não três elementos constituintes da música a melodia, a harmonia, o contraponto e o ritmo. O Contraponto entra aqui como uma visão diferenciada da harmonia, Med (1996), assim como Meyer-Denkman (1977), Schafer (1991), Self (1967) e Paynter (1972), também mostra que o som apresenta sua própria definição e estabelece seus quatro parâmetros que são altura, duração, intensidade e timbre. Estes últimos constituem as propriedades de qualquer som, e delineam como a notação musical acontece segundo expõe o autor: “Notação são os sinais que representam a escrita musical, tais como a pauta claves, notas, etc” (Med, 1996, p.12).

A altura, a duração, o timbre e intensidade aparecem da mesma maneira que Self, Paynter, Meyer-Denkman descrevem, porém a preponderância do parâmetro altura sobre os demais também se faz presente em Med (1996) que a descreve como a mais predominante na música em geral, não considerando outra que senão a música européia como tal.

Assim como a altura se faz predominante sobre o desenvolvimento da escrita para tal autor, a não unificação da escrita contemporânea se faz prejudicial para tal autor, que não vê como benéfica à diversidade de representações possíveis do som.

### 3 OFICINA DE MÚSICA

Como colocamos anteriormente, temos inúmeras visões possíveis para a notação segundo uma visão mais contemporânea. Como contemporânea conceituamos todos aqueles que trabalham com alternativas de aprendizagem e métodos de ensino que visam alterar a visão do homem sobre a música que escuta e faz e sobre si mesmo e o mundo que o cerca. Nesse sentido, a Oficina de música vem para oferecer novos horizontes segundo enfoques bem diferenciados como podemos constatar aqui.

Campos (1988) mostra uma visão do trabalho com a oficina de música, onde o coordenador visa atingir o bem estar e a saúde da pessoa que participa da oficina. Com uma série de exercícios que se mostram eficazes para tal medida, o trabalho nessa Oficina seria o de conscientizar o participante para a harmonia (afinação) com os outros integrantes. A música aqui entra como o elemento aglutinador para seus participantes, mais preocupadas com uma expressão sonora do que propriamente com uma afinação segundo os parâmetros mais tradicionais. Não há uma preocupação com a grafia, externada de modo claro pela autora.

Conrado Silva (1983) indica três fatores básicos para se entender o processo da oficina. Um primeiro seria indicar a necessidade no mundo de mudança de padrões tradicionais, utilizando o segundo fator como ferramenta para tal mudança: a criatividade. O terceiro fator seria a construção de um currículo para tal desenvolvimento que não fosse fechado em si. O funcionamento da oficina estaria calcado em etapas de trabalho, cuja importância do registro (de maneira geral) se faz bem presente. Temos assim, segundo Silva (1983, p.14), sete fases correspondentes: 1. conscientização da realidade sonora que nos circunda (som e suas características e

silêncio); 2. Levantamento de instrumentos e as possibilidades de utilização dos mesmos de formas usuais e não-usuais; 3. Exercícios e jogos que visam a improvisação e desenvolvimento do trabalho em conjunto; 4. Estruturação do material sonoro, das frases e das formas com trabalho em equipe; 5. Notação do material sonoro que foi organizado de forma que os demais conjuntos possam executá-lo, comprovando ou não sua eficácia; 6- Gravação imediata do material criado pelo aluno, dando margem a novos à uma análise do material e facilitando o aprendizado; 7. Técnicas eletro acústicas utilizadas a partir da gravação tais como retrogravação, mudança de tempos e outras alterações no som gravado; e por último 8. Inclusão de outras áreas das artes criando um contexto multidisciplinar(conluio das artes)

Silva (1983) acredita que a oficina se destina tanto para os que querem trabalhar com música como também para a formação de sujeitos participantes de seu meio sonoro. De modo semelhante vemos que seu trabalho assemelha-se muito às idéias de Schafer (1991; 1994), na qual os múltiplos aspectos da realidade sonora são explorados pelo autor, que nomeia a realidade sonora como a paisagem sonora repleta a todo instante de sons. No percurso de seu trabalho com estudantes de nível secundário, e músicos profissionais Schafer (1994) demonstra claro enfoque em conscientizá-los não só para a paisagem sonora como também reinventar antigos conceitos e idéias sobre o que é música, como compô-la, e qual o propósito de fazer os mesmos.

Terraza (s.d.) procura abordar outros feitos que não sejam postos por Conrado Silva e Schafer. A preocupação de Emílio calca-se mais na seriedade do trabalho que a oficina musical exige. Como tal ele aponta alguns aspectos tais como a relação entre a subjetividade e a objetividade para o trabalho da oficina. Embora seja a oficina uma experiência de cunho subjetivo, para o autor, a Oficina envolve também uma crescente objetividade através do trabalho de orientação, estruturação e forma, direcionados pelo

seu professor. Emílio procura deixar claro que a oficina não é um parque de diversões, mas sim um trabalho sério de exploração do som e das relações entre o indivíduo e seu meio circundante.

A composição entra como uma ferramenta que não procura atingir o objetivo final que é a obra em si, mas sim elaborar o percurso da criação; fundamental em sua concepção de trabalho (Terraza, s.d.). A notação para o autor ganha um caráter bem pedagógico nesse sentido, pois a preocupação artística fica para outro momento, remetendo-nos à uma visão quase tradicional, nesse sentido pois há uma cisão entre o artístico e o pedagógico, o que caracteriza justamente uma visão mais tradicional, indo assim de encontro a proposta unificadora e contemporânea da oficina.

Fernandes (1997) apresenta uma riqueza muito grande de material pois trata da sistematização dos trabalhos já realizados por coordenadores sobre a oficina de música, e que portanto compartilham e diferem no tipo de Metodologia que utilizam na Oficina de música. Cada item apresenta inúmeros pontos de vistas e propostas de trabalho que em linhas gerais irão direcionar uma forma de trabalho, que privilegia a criação a partir da música contemporânea, utilizando-se de idéias múltiplas permeadas pela liberdade, pela individualização na grafia, e pelo construir coletivo. A forma do texto permite uma revisão dos trabalhos já dados com uma profundidade maior. Em uma publicação de 1998a intitulada: “Educação musical e fazer musical: O som precede o símbolo” Fernandes marca uma visão do trabalho com a notação dentro da oficina de Música, em que fica claro a transição entre a notação convencional(tradicional) e a notação contemporânea, onde o desenvolvimento da última torna-se necessário para o crescimento da primeira. O autor coloca nesse processo a utilização do espaço do papel para uma notação que é proporcional ao espaço gráfico. Assim os sons longos ocupam mais espaço no papel em relação aos sons curtos, do mesmo modo que a os sons agudos

ficam na região superior do espaço gráfico em relação aos sons graves localizados mais na parte inferior.

Para o Conrado Silva,

O trabalho com grafias, muitas vezes baseadas na experimentação e criadas pelos alunos, proporciona uma certa facilidade ao trabalho com a grafia convencional, pois usa a notação gráfica, que é relativa. A oficina usa a notação dos trabalhos que os alunos criam e a notação musical existente, que inclui tanto a convencional quanto a contemporânea. Logo a partir dos primeiros trabalhos de estruturação os alunos grafam as idéias no papel, para que outras pessoas possam realizá-las” (Silva, 1983 citado por Fernandes 1998) .

Campos (2000) traduz de maneira bem pertinente o papel da grafia dentro do trabalho da oficina, deixando por outro lado os outros registros num plano secundário. A autora traduz a experiência da oficina em seis elementos que compõe o trabalho de construção do todo da oficina de música:

Consideramos a oficina de música um laboratório que nos permite experimentar, pela vivência, a ligação entre a idéia musical (linguagem), sentimento (expressão), codificação e interpretação (leitura). Numa oficina de música, o registro sonoro é feito através de grafismo, ou seja, sinais que representem os climas, depois de feitas pesquisa, experimentação, improvisação e estruturação dos sons, com fontes sonoras escolhidas...” (Campos, 2000, p.159-60)

Campos (2000) também aponta para a verdadeira compreensão do que vem a ser o registro musical na oficina de música:

Acreditamos que esse seja o primeiro passo para a compreensão do registro musical, pois ele dá margem e uma leitura que podemos considerar relativa, não cabendo uma precisão no registro de todos os parâmetros dos sons, da mesma maneira que a leitura tradicional exige. Para a educação musical, nosso maior proveito está na compreensão do que é um registro musical, da codificação, dando oportunidade ao aluno de compreender o que é a escrita, na medida em que ele próprio participa da construção dessa escrita” (Campos, 2000, p.159-60)

A preocupação central para Campos (2000), Silva (1983), Fernandes (1997, 1998a), Terraza (s.d) está posta como bem coloca Campos no fazer que a oficina proporciona, e que permite uma compreensão elementar sobre o que é a escrita e o que vem a ser criá-la.

De forma geral, todos os autores tem uma preocupação com o manejo da escrita em diferentes graus e conceitos, Fernandes (1998) com um clara transição entre as duas notações, Silva (1983) trazendo uma estruturação clara do trabalho com um processo, em que os registros são fundamentais para o aprendizado bem, Terraza (s.d) inserindo mais a forma e os aspectos ligados a subjetividade e objetividade da criação, e Schafer (1991, 1994) reunido todos os elementos dentro de uma preocupação com o ambiente sonoro e com o individuo gerador de som para esse ambiente. Como elemento unificador entre os autores está a exploração do som e da paisagem sonora como forma de se abrir novas perspectivas para o pensamento que por consequência vão gerar uma outra forma de se grafar a música que se está criando. Nesse ponto entra como fundamental o conhecimento do que vem a ser a paisagem sonora, para que possamos entender porque o parâmetro das alturas parece secundário um primeiro trabalho com a notação.

### 3.1. Paisagens sonoras

O termo paisagem sonora parece ser o primeiro passo para compreendermos como se estrutura o pensamento musical, e se desenrola o trabalho na oficina de música. Paisagem sonora é um termo criado por Schafer para expressar o que seria a busca por uma escuta ampla do ambiente que nos cerca, e que tem como objetivo o máximo de harmonia possível entre o som e o ruído (Ecologia sonora). Através de pesquisas empreendidas pelo autor, o tema paisagem sonora ganha o contorno necessário para englobar toda uma acústica preocupada com e excesso de ruídos, ou mesmo sons que não permitem ao ser humano se utilizar melhor o sentido da audição. Já no segundo parágrafo desse texto Schafer coloca a questão quanto a real preponderância da visão sobre a audição, apontando para a necessidade de se explorar novamente esse sentido



que vem se perdendo com a modernidade e seu enorme maquinário sonoro (Schafer, 1977)

Em texto publicado em 1994, intitulado “Educação sonora”, Schafer expressa e aponta para um trabalho renovador para a educação musical. Ao mesmo tempo em que levanta as questões para um trabalho criativo e diferenciado. Schafer propõe uma série de 100 exercícios, em que o aluno é conduzido para o reconhecimento do presente, do passado e do futuro de sua paisagem sonora, levando-se em conta o aspecto da atuação sobre o ambiente, a produção sonora com materiais diferenciados, criação de sons para histórias, percepção espacial e sonora, bem como um trabalho de recuperação de sons do ambiente já em extinção ( Schafer, 1994).

A pesquisa contínua realizada por Schafer (1991) tem como objetivo principal o estabelecimento de uma nova relação com os sons por parte da humanidade como todo. Para o leigo torna-se necessário a descoberta do ruído enquanto fato componente da música e do ambiente. Como tal, o ruído deve ser contido em certa hora, e externalizado em outras. A consciência do som como todo levará o autor a elaborar o conceito de objeto sonoro, no qual tal delimitação do som ganha um contorno mais apropriado e específico.

O Objeto Sonoro tem tal definição para o autor: “Cada coisa que você ouve é um objeto sonoro. O objeto sonoro pode ser encontrado em qualquer parte. Ele é agudo, grave, longo, curto, pesado, contínuo ou interrompido” ( Schafer; 1991, p.177)

O processo de estruturação do som passa sim por dar vida ao mesmo: “Vamos entender o objeto sonoro como um evento acústico completamente autocontido. Um evento único nasce, vive e morre. Neste sentido, podemos falar da vida biológica do objeto sonoro” ( Schafer; 1991, p.177-8).

Dessa vida biológica nasce o contorno que esse objeto sonoro ganhará com Schafer através de suas propriedades: “... Os objetos podem diferir de vários modos importantes, através de variações em: 1. Frequência (altura); 2. intensidade (volume); 3. Duração; 4. Timbre (cor tonal)...” (Schafer; 1991, p.178).

Com tal idéia o que era antes uma sucessão de notas e escalas no aprendizado inicial da criança cresce em conteúdo com a inclusão de objeto pulsante, onde “Dentro, há uma existência vibrante, que podemos dividir em vários estágios de vida bioacústica” (Schafer; 1991, p.180).

Os estágios colocados por Schafer nos revelam uma forma clara de trabalho com o aluno em cima de uma prática de emissão sonora, e conscientização da mesma traduzindo-se na preparação, o pensar sobre o movimento que queremos realizar. ; b) ataque, traduzido pela ação em si; c) som estacionário que seria a maneira como o som se comporta; d) declínio - seu eventual desaparecimento com conseqüências tais como a ; e) reverberação em outros espaços e ao longo do mesmo ambiente de produção e ; f) Biografia do som ( memória), que pode se traduzir no registro que faremos daquela existência. Como se pode constatar a notação entra aqui como último elemento aglutinador entre o fazer e o intelecto.

## 4 ENTREVISTA

Realizamos entrevista com o professor Luiz Carlos Csekö, compositor e educador musical, nas manhãs dos dias 22 e 23 de Novembro, na sua residência. A entrevista teve como base um questionário inicial que serviu de roteiro para que os assuntos principais fossem focados. Apenas uma pergunta referente ao parâmetro da altura foi acrescida no final da segunda parte da entrevista.

### 4.1. Análise da entrevista

A partir do questionário da entrevista obtivemos dados importantes sobre a forma como Csekö se relaciona com diversos conceitos relacionados ao universo da música.

Sobre a definição do que vem a ser música Csekö coloca que: “música pra mim é o que a gente faz e o que a gente chama de música”. Tal colocação se opõe á uma visão tradicional como já discutimos anteriormente com a autora Priolli que expõe tal conceito: “ Música é a arte dos sons, combinados de acordo com as variações da altura, proporcionados segundo a sua duração e ordenados sob as leis da estética” ( Priolli, 1985, p.6). Csekö discorda tem tal conceito em seu depoimento “eu não consigo definir... nunca consegui definir como a arte de fazer isso, ou a arte de fazer aquilo, entendeu? Pra mim isso não existe, o que existe é o comportamento da gente em fazer música e chamar o que a gente faz.... esse trabalho com sons de música, né?... Agora no mais como arte assim pra definir...(pausa) sei lá , trabalho com os sons”( Csekö,2006).

Em seu depoimento ele retira o conceito do campo abstrato e traz para um plano mais concreto, real, calcado em um comportamento, em uma forma de expressão por

meio dos sons, não submetidas e “ordenados sob as leis da estética” (Priolli, 1985, p.6). O segundo ponto a ser avaliado aqui é que se Priolli (1985) aponta para as variações da altura dos sons combinados, Csekö quebra esse paradigma da altura, abordando o som de forma mais ampliada “Oficina de Música, você vai experimentar, experienciar com o som, e veja bem que eu estou falando com sons e não notas”.

O segundo aspecto explorado na entrevista que Csekö nos concedeu foi o conceito de Oficina de música, onde o entrevistado nos oferece uma definição mais baseada na função do que na existência de um objeto em si que defina tal atividade: “Oficina é uma abordagem completamente haaaa... diferente da abordagem do ensino anterior tradicional. Então o diferencial disso é que você irá primeiro experimentar, experienciar com o material, ou seja se nós estamos falando de Oficina de Música, você vai experimentar, experienciar com o som e veja bem que eu estou falando com sons e não notas” (sic) (Csekö ,2006). Tal conduta apontada pelo autor revela-se igualmente em Shafer(1994), Silva (1983), Terraza(s.d) dentre outros o que demonstra ser uma prática clara do movimento, se assim podemos chamar, da Oficina de Música. O que mais se destaca na fala do entrevistado e dos demais autores é o caráter exploratório da oficina de música como ponto chave para uma abordagem diferenciada da tradicional.

O caráter exploratório, o qual nos referimos no parágrafo anterior, tem grande importância para Csekö, pois vemos claramente que ele propicia o surgimento de um aspecto importante em seu trabalho com Oficina de música: o processo de criação. Sobre esse aspecto Csekö costura a idéia de construção da linguagem musical, que está atrelada a idéia do exercício do processo de criação que, assim como Terraza (s.d), não tem um caráter de composição mas sim “É exercício e através desse exercício do processo de criação deles, então eles terem uma compreensão mais complexa, mais profunda do que vêm a ser linguagem musical tanto experimental atual, contemporânea,

quanto linguagem musical tradicional, ou seja uma vivência musical mais complexa” (Csekö,2006)

Csekö remete constantemente seu trabalho a um campo de pesquisa prático que não tanto vínculo com a teoria musical, mas sim está ligado à construção de uma linguagem que para o entrevistado é o fator principal. Silva(1983), Schafer(1994) corroboram tal idéia desenvolvida por Csekö, no sentido contestar o fato da música ter se tornado uma arte, onde se aprende a gramática primeiro, e depois se lê tal ou qual obra. O eixo do processo de criação da Oficina

.a investigação dos processos de escuta, o estabelecimento de um processo de escuta diferenciada através de vários exercícios onde eu estimo a memória sonora, a imaginação sonora, a acuidade auditiva, a escuta periférica, escuta focalizada que são áreas da audição e da escuta que, aí se confundem os dois, que em absoluto são as mais trabalhadas”(Csekö,2006).

O paralelo com o tradicional se faz presente como nos aponta Csekö quando coloca que: “tradicionalmente você trabalha uma escuta altamente focalizada em relações intervalares que sejam em formações de acordes quer sejam em perfis melódicos e nos mais o resto fica um tanto borrado”.

Assim como Self (1967), Paynter (1972), Csekö escolhe como instrumentação básica os instrumentos de percussão pois sua produção de som não exige a priori um técnica básica, e permite uma exploração simples e eficiente do material sonora. Ao mesmo tempo em que há um ponto de interseção entre os autores acima citados e o entrevistado, este último nos apresenta claramente uma distinção que seria no uso bem posterior da notação musical, constituindo para este uma etapa posterior de trabalho. A reciprocidade e a troca de bagagem, como nos aponta Csekö, é um dos fatores principais na construção educacional aberta que a Oficina se propõe, pois nela o mais velho aprende com a bagagem do mais novo, e o contrário também é muito verdadeiro. Tal princípio de liberdade é também encontrado como ponto fundamental para Fernandes

que destaca o enfoque dado a criatividade para a pedagogia musical contemporânea, “onde o aluno participa ativamente e se conscientiza do ambiente sonoro que o circunda, e podendo construir um mundo de sons próprios.. Assim ao contrário da pedagogia mais tradicional, o sujeito não mais se insere em um mundo de sons previamente existente mas sim o constrói” (Fernandes, 1997, p.57).

Ao mesmo tempo essa visão sobre a reciprocidade ou troca entre faixas etárias diversas também se faz bem presente em Schafer (1991), que entende a existência musical de forma complexa.

Na entrevista tivemos um momento considerado crucial para o trabalho da oficina, que foi justamente a transição do som para sua representação e da representação para o som. Csekö explora bem esse assunto que é importante no trabalho da oficina, e que para o entrevistado guarda é um momento mágico, de grande mistério “onde o gênero humano começa a fazer uma transição muito difícil que é justamente transformar um símbolo, um signo em som e transformar o som em signo ou símbolo”. Como nos coloca o autor, na Oficina de música essa transição ocorre

com uma fluidez muito grande porque nós já temos na oficina de linguagem musical, um trabalho muito concreto com o experienciar, o som, experienciar as propriedades do som, manipular, trabalhar com elas...então já tem uma bagagem muito concreta, muito paupável, no que seja som e de como se trabalha com o som, então quando a gente vai partir para a representação, o contato já é tão grande com o material sonoro que não há, vamos dizer assim uma interrupção, não há uma barreira, uma quebra de fluxo...”( Csekö,2006).

Em comparação com Schafer(1994), Self(1967) e Paynter(1972), o trabalho da oficina coordenada por Csekö traz uma a representação como um passo mais adiante em relação ao demais autores, colocando a escrita como consequência do trabalho experimental realizado num espaço de tempo relativamente longo. Silva (1983) também aponta para tal aspecto colocando o processo de grafia e de gravação mais à frente no trabalho.

Como característica desse trabalho, o paradigma das alturas, quando falamos em notação, fica posto por Csekö para um momento secundário, pois como se posiciona o entrevistado:

.eu trabalho com o timbre, é a propriedade que eu começo a focar dessa parte de notação porque pra mim o timbre é o mais paupável. Quando você fala piano, você pega no piano, concretamente, quando você fala tambor, você pega no tambor. Então é a propriedade do som que você tem as mãos, realmente ela é tátil, então quando eu faço essa transição, simplesmente ao colocar a notação, a escrita, né? (sic)( Csekö,2006).

O destaque dado pelo entrevistado a tal notação nos chama muito a atenção por propor um quebra mais radical dentro do trabalho com a Oficina. Panyter(1972), embora procure também ressaltar tal propriedade tem uma forte ligação com a música dodecafônica e as relações entre as notas ali propostas. Self (1967) e Meyer-Denkman(1977) aproximam-se mais da forma de trabalho de Csekö, que prioriza o entendimento máximo por parte do aluno que frequenta a Oficina no intuito de que este possa fazer a transição do som para a representação e da representação para o som de forma independente sem um mediador( o professor). A intervenção é mínima neste tipo de trabalho. Como resalta o autor tal atitude de não intervenção produz “uma revalidação das pessoas, ou a validação se elas são crianças”, sendo na verdade um colateral do trabalho que é realizado com o sujeito na oficina.

A questão do desenvolvimento cognitivo das crianças teve uma resposta um tanto evasiva, vaga que não nos permitiu retirar tantas conclusões quanto a tal assunto pode apresentar. Entretanto traz sim a marca de uma construção que Csekö nomeia como fazendo parte do desenvolvimento da expressão do sujeito. “Uma coisa que vem deles, que é uma expressão deles e não uma expressão que eles tomaram emprestado de algum adulto”.

Por trás dessa forma de trabalho encontra-se uma maneira de enxergar a educação, que para Csekö diverge muita da realizada pelos estabelecimentos de ensino,

onde o entrevistado enfatiza a formação de mão-de-obra pouco atenta para as realizações e desenvolvimentos artísticos e expressivos. Fica claro que há uma crítica semelhante a realizada por Paynter (1972) quanto a fragmentação da música e das demais artes, onde a educação musical ainda se encontra muito mais distante das artes visuais por exemplo.

Sobre a formação do profissional que trabalha na oficina de música, Csekö se iguala a Silva (1983) quando coloca que o profissional que trabalha com a oficina é um indivíduo que busca uma alternativa para o sistema educacional que estamos vivenciando atualmente. Para tais, Csekö diz que o profissional que quer trabalhar com a oficina se propõe a realizar “uma educação mais ampla e uma educação que proponha que você trabalhe com o seu processo de criação... cada um trabalhe com seu processo individual de criação, assim a gente tem uma pessoa altamente versátil e uma pessoa que pode fazer face a um mundo tecnológico cada vez mais tecnológico que a gente vai enfrentar a partir do século XXI”( Csekö,2006).

As considerações finais da entrevista são marcadas por uma questão que permeia esta monografia, a grande quantidade de profissionais que trabalham com o parâmetro da altura como referência de trabalho. Para Csekö essa questão tem dois aspectos um histórico, e outro atual. O aspecto histórico para o entrevistado relaciona-se ao fato da altura ter sido uma das propriedades mais elaboradas no século XIX. O aspecto atual relaciona-se ao fato do sistema educacional e muitos profissionais não acompanharem ou não desejarem realizar empreitada. O entrevistado não credita um juízo de valor mas procura apenas apontar para o fato da passagem do tempo, em que as pessoas parecem estar mais voltadas para trás do que para o amplo campo de possibilidades que se abrem com a música atual.



## 5 CONCLUSÃO

Procuramos trazer nesta conclusão em um sentido mais amplo não respostas fechadas ou definitivas, mas sim apontar caminhos para trabalhos mais extensos sobre os assuntos aqui abordados.

Sobre a passagem da escrita tradicional para a escrita contemporânea ficou em aberto a questão quanto ao fato, de que a escrita contemporânea poderia anteceder como forma de preparar o aluno para a escrita tradicional. Verificamos sim através de nossa pesquisa que o aluno se beneficia da diversidade que ambas as formas de escritas produzem em seu desenvolvimento cognitivo, mas que de um modo, mas amplo a escrita contemporânea permite um trabalho, mas extenso com a criatividade e o desenvolvimento da auto-estima como nos apontou Csekö (2006) em sua entrevista.

Não ficou certo haver uma passagem clara entre uma forma de se pensar a escrita e a outra. As duas trabalham de maneiras distintas, fica posto aqui que a escrita tradicional traz novas maneiras de se abordar o som e que produz uma possível socialização mais extensa visto a forma de trabalho com que se realiza a oficina como nos aponta Campos (2000), Fernandes (1997), Meyer-Denkman(1977), Schafer(1991), Self (1967) e Paynter (1972).

O parâmetro das alturas discutido ao longo desse trabalho e sempre criticado por aqueles que trabalham com a oficina de música, a partir da bibliografia levantada e da entrevista realizada apresentou-nos duas constatações pertinentes para futuros estudos. Uma primeira é que como apontam Fernandes (1998), Meyer-Denkman (1977), Self (1967), Paynter (1972) a escrita pode ser simplificada na forma da representação do

aluno, cuja atitude de representar tem maior relevância sobre a precisão daquilo que ele representa, ou seja, o sujeito passa a ter tanto valor quanto sua expressão. Um segundo ponto fundamental mencionado por Csekö (2006), Fernandes (1998), Self (1967) dentre outros, está na possibilidade de trabalho com parâmetros tais como o ataque, timbre e a dinâmica com maior preponderância sobre os demais parâmetros num primeiro momento, por eles terem como nos coloca Csekö (2006) uma realidade mais palpável e mais acessível num primeiro momento para aquele que quer tanto decodificar quanto representar algo escrito.

Acreditamos a busca por uma maneira de introduzir um material sonoro novo para as crianças pode ter grande relevância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social daqueles que se propõe a participar da oficina de música.

### 5.1. Contribuição para o trabalho com as Oficinas de Música

Como contribuição para o trabalho da Oficina de Música, nos propomos aqui a estender tal trabalho para uma procura por introduzir mais os parâmetros musicais tais como timbre, dinâmica e ataque. Acredito e vejo que é possível se introduzir tais parâmetros para o ensino exploratório e introdutório do violão, especialmente com crianças na faixa etária de 9 a 13 anos onde a coordenação motora fina está em processo de desenvolvimento, permitindo a essa criança desenvolvê-la melhor.

Elaboramos tais exercícios, e momentos distintos e em seqüência de trabalho. Num primeiro momento apresentamos à criança a possibilidade de se explorar os timbres doce, meio doce e metálico no violão. Localizamos esses timbres a partir do buraco na caixa de ressonância. Pedimos à criança que explore as diferenças em tais sonoridades possíveis. Após tal exploração inicial, pedimos que faça um som alto, e outro som bem baixo, dando nomes das dinâmicas forte (f) e piano (p), respectivamente

para som alto e som baixo. Explorando os sons da dinâmica e dos timbres possíveis para o instrumento, damos então a possibilidade das crianças de grafar aquilo que executaram em uma seqüência pequena de quatro eventos.

Em um segundo momento, já podemos introduzir e utilizar a apostila de Self (1967) com exercícios percursivos (ver figura 1) só que aqui aplicados ao violão de maneira a trabalhar o ataque, os timbres, e a dinâmica. Pode-se optar aqui por dividir o grupo de alunos diversos, em regiões de timbres distintos, de modo a proporcionar já uma divisão primária em secções.

Logicamente, essas possibilidades de exercícios podem se estender muito com um trabalho mais específico que aqui não cabe entrar em detalhes, mas que fica posto como uma potencialidade futura.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 6.1. Entrevista

- CSEKÖ, Luiz Carlos. Entrevista realizada em novembro de 2006. Rio de Janeiro, residência do compositor.

### 6.2. Bibliografia

- CAMPOS, Denise A. Oficina básica de música. In: *Oficina de Música: Uma caracterização de sua Metodologia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Goiânia, Cegraf, 1988.

- CANDÉ, Roland. Herança Antiga e o Canto Cristão. In: *História Universal da Música*. Vol. 1 São Paulo. Editora Martins Fontes. Vol.1 2001.

- FERNANDES, José Nunes. Metodologia das Oficinas de Música. In: *Oficinas de Música no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Papéis e Cópias. 1997, p.82-112.

-\_\_\_\_\_. Educação musical e fazer musical: O som precede o símbolo. *Revista Plural*. Dezembro, 1998a. Ano 1 . no 1, p.47-58.

-\_\_\_\_\_. Paralelismo entre a História e Psicogênese da escrita do ritmo musical. *Psicologia USP*. São Paulo, v.9, n.2, p.221-247, 1998b.

- MED, Bohumil. *Teoria da Música*. Ed. Musimed. 4.ed. Musimed, Brasília. 1996.

- MEYER-DENKMANN, G. *Experiments in Sound. New directions in musical education for young children*. London, Universal edition.1977.

- PAYNTER, John. *Oir, aqui y ahora*. Buenos Ayres, Ricordi Editora, 1972

- PIAGET, J. *The origins of intelligence in children*. Nova York: International Universities Press. 1952

- PRIOLLI, Maria L. de Mattos. Princípios básicos da música para a juventude. 1 volume. Ed. Casa Oliveira de Músicas Ltda. 25ª edição. Rio de Janeiro. 1985

- SCHAFER, Murray. A nova paisagem sonora. In: *O ouvido pensante*. São Paulo: editora Unesp. 1991.

- \_\_\_\_\_ . *Educação Sonora*. (Editado em Buenos Aires pela Pedagogias Musicales Abiertas: Hacia una educacion Sonora), 1994. (mimeo)
  
- \_\_\_\_\_ . *Mundo dos Sons.O Correio*. Jan. 1977 , ano 4 no 1 , p.4 a 8.
  
- SELF, George. Nuevos sonidos en la clase. Una aproximación práctica para la comprensión e ejecución de música contemporánea en las escuelas. Buenos Aires, Ricordi, 1967.
  
- SILVA, Conrado. Oficina de música. *Arte*. São Paulo, Polis, (6): 12-15, 1983.
  
- TERRAZA, Emilio. Oficina Básica de Música, Para quê? A Metodologia de oficina. (1). *Sensus*, s.d., p.289-291.

## 7. APÊNDICE

### 7.1. Figuras

**NUEVOS SONIDOS EN CLASE**  
Música contemporánea para percusión

George Self

**Nº 1**

**Nº 2**

**Nº 3**

Repite el ataque Nº11  
p cada vez más suave hasta  
que el sonido se torne  
casi inaudible.

© Copyright 1967 by Universal Edition (London) Ltd. London.

**Nº 4**

**Nº 5**

**Nº 6**

Figura 1. Exemplos usando nova grafia (Fonte: Self, 1967)

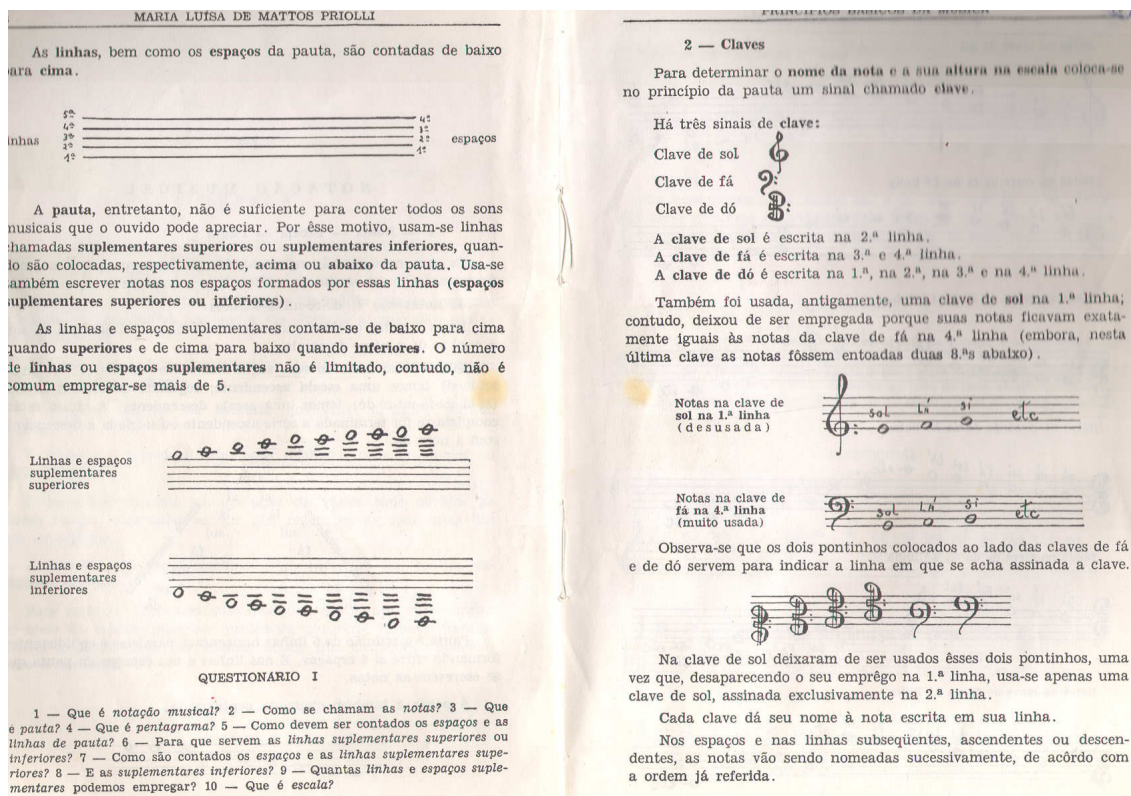


Figura 2: Exemplos de notação tradicional. Priolli, 1985, p.2-3

## 7.2. Transcrição da Entrevista com Csekö

Entrevistador (Br.): Entrevista com o professor Luis Carlos Csekö...eh... Professor como é que você conceitua o que vêm a ser música? O que vêm a ser música para você?

Entrevistado (Ck): Bruno, essa é uma das perguntas mais complexas que eu já vi, porque música pra mim é o que a gente faz e o que a gente chama de música. Entendeu?

Br.: é...

Ck: e pronto no mais, eu não tenho uma...eu não consigo definir...nunca consigo definir como a arte de fazer isso, ou a arte de fazer aquilo, entendeu? Pra mim isso não existe, o que existe é o comportamento da gente em fazer música e chamar o que a gente

faz.... esse trabalho com sons de música, né?... Agora no mais, como arte assim pra definir...(pausa) sei lá , trabalho com os sons.

Br: Certo.

Ck: Agora não confundir com o que o pessoal chama hoje de arte sônica, hein! Não é isso já tem uma confusão aí na... Agora acho que cabe a gente naaaaa.... Não tanto elucidar essa questão como a gente fazer música.

Br: Claro.

Ck: E mostrar pelo que a gente tá criando, o que é que a gente acha que é música.

Br: O que é que a gente quer também!

Ck: Exato. O que quer que seja música.

Br: Certo, e o que é uma oficina de música na sua concepção?

Ck: Bom basicamente uma Oficina de música, do jeito que eu trabalho, do jeito que eu penso desde os anos 60... Uma Oficina é uma abordagem completamente haaaa... diferente da abordagem do ensino anterior tradicional. Então o diferencial disso é que você irá primeiro experimentar, experienciar com o material, ou seja se nos estamos falando de Oficina de Música, você vai experimentar, experienciar com o som, e veja bem que eu estou falando com sons e não notas...

Br: Certo.

Ck: Eu tô falando som!

Br: Depois disso, criar... refletir e criar com esse material após toda essa carga de trabalho, de experiência, de prazer em lidar com esse material que no caso é o som, aí então nós começamos a conceituar, talvez! Então pra mim isso é a abordagem oficina, e particularmente a Oficina de Linguagem Musical.

Br: E qual o objetivo dessa oficina de música pra você então dentro dessa idéia, qual o objetivo principal é o som... É a experiência de fazer o som ou tem um outro objetivo



que você quer chegar ou algum ponto que você quer chegar quando você explora uma abordagem desse tipo?

Ck: È principalmente propiciar aos participantes aaaaaa... oportunidade deles exercerem o processo de criação deles com o som através desse exercício do processo de criação, e olhe bem que é um exercício do processo de criação não é composição. Composição é diferente! È exercício e através desse exercício do processo de criação deles, então eles terem uma compreensão mais complexa, mais profunda do que vêm a ser linguagem musical tanto experimental atual, contemporânea, quanto linguagem musical tradicional, ou seja uma vivência musical mais complexa e portanto uma interação muito mais complexa com o que quer que eles vêm a fazer ou sendo público ou sendo profissionais da área.

Br: certo. Quais elementos musicais são trabalhados na Oficina, basicamente? Quais são os principais elementos?

Ck: Aí o que você se diz o arcabouço... da oficina?

Br: É o que te dá o centro... da referência que você quer passar pro aluno e tal ? pro participante?

Ck: É primeiro e sobretudo é uma... linguagem musical. A idéia da oficina é uma linguagem musical sobretudo ao invés de pensar em fazer um trabalho de teoria, porque inclusive em teoria musical da forma que as pessoas concebem, não existem pois quando as pessoas começam a aprender a ler literatura, elas não estão fazendo um trabalho de teoria da literatura, e quando elas começam a fazer música elas estão fazendo um trabalho de teoria musical. Como assim ? Elas estão sendo alfabetizadas nas duas áreas? Então teoria musical seria algo muito mais complexo no sentido de proquê aaaa... Porque Bartok continuou o trabalho na área de quartetos de cordas? Isso seria um trabalho de teoria musical...

Br: Ok.

Ck: No mais no resto seria uma alfabetização básica. Enfim a oficina trabalha então com processo de criação basicamente, trabalha com... uma ... a investigação dos processos de escuta, o estabelecimento de um processo de escuta diferenciada através de vários exercícios onde eu estimulo a memória sonora, a imaginação sonora, a acuidade auditiva, a escuta periférica, escuta focalizada que são áreas da audição e da escuta que, aí se confundem os dois, que em absoluto estão as mais trabalhadas... quando tradicionalmente você trabalha uma escuta altamente focalizada em relações intervalares que sejam em formações de acordes quer sejam em perfis melódicos e nos mais o resto fica um tanto borrado. Então a oficina trabalha com essa proposta de uma investigação do processo de escuta, uma investigação do processo de criação, e obviamente a criação de uma linguagem musical.

Br: Quais instrumentos, em geral, você utiliza? Existe uma preferência por um ou por outro para que o trabalho aconteça melhor?

Ck: Olha, o problema principal é pra mim a produção do som. A produção do som tem que ser extremamente simples. Ela não precisa requerer uma técnica a priori pra que você produza o som, porque caso o contrário você inviabiliza a oficina para grande parte do público leigo. Então obviamente a escolha inicial são objetos sonoros, instrumentos na área da produção de percussão, porque eles têm uma produção de som muito simples. O simples não significa primitivo, nem primária muito pelo contrário, eu acho que o simples geralmente é o que gera as coisas mais complexas.

Br: Existem muitas diferenças no trabalho com crianças de idades diferentes? De faixas etárias diferentes, até com adolescentes, com gente de pessoas de idades diferentes?

Ck: Haaa.... Existe numa série de situações bemmm...com muita nuance...muito nuances, né? Cê vê, por exemplo, o processo cognitivo dessas várias faixas etárias,

ele é diferente. Oooo... A coordenação motora é claramente diferente. Agora o que torna a situação mais complexa é uma nuance bem mais escondida de tudo isso. É o preconceito que é embutido nesse público, quer seja adulto, adolescente ou criança em trabalhar com faixas etárias heterogêneas, ou seja, você misturar crianças de quatro e de dez anos. Você misturar adultos de 70, e adolescentes. É o próprio preconceito que se embutiui neles que é um dos grandes... umas das grandes barreiras, e que eles próprios tem que superar durante o trabalho para então terem uma convivência extremamente frutífera nessas experiências né! Porque as experiências elas não são das faixas etárias, elas não são compartimentalizadas. Nós vamos ficando cada vez mais experientes e prenhes de idéias...

Br: Ganha-se de um lado, perde-se do outro (risos)

Ck: Exatamente cada faixa etária tem a sua experiência que pode passar para a outra e isso é de uma riqueza enorme. Eu por exemplo, é aquela velha história que a gente fala: “... *Eu aprendo com as crianças...*”. Todos os dias que eu vou trabalhar com crianças ou com outros grupos ou outras faixas etárias, eu aprendo com eles porque, porque eu estou justamente atento a bagagem que essa faixa etária pode me passar na medida em que estou passando a minha bagagem pra eles.

Br: Heeee... Eu acho que a criança né! A criança de seis anos passa uma energia que um pré adolescente vai passar diferente, né. Acho que a espontaneidade de uma criança de sete anos vai ser diferente num pré adolescente e tal... mas a relação desse pré adolescente com o som, de repente vai ser diferente de uma criança de sete anos, né?

Ck: Completamente, completamente a experiência de vida, a maneira como eles encaram o criar, a maneira como eles encaram o som per si e depois do som as notas, e depois das notas a linguagem musical, é completamente diferente, e em qualquer dessas situações extremamente complexa, ou seja a medida que você vai ficando velho, ou vai

envelhecendo não necessariamente a sua visão vai ficando mais complexa do que uma criança...

Br: Não pode ficar mais estreita dependendo da situação (risos)...

Ck: Pois é na minha opinião é tão complexo quanto...a visão de uma criança é tão complexa quanto a nossa...Há sim que a gente rever a maneira como nós abordamos as crianças, né? Isso indubitavelmente, no século XXI, ou a gente revê isso ou então nós vamos tornar a cultura do nosso século...vamos encerrar a cultura do nosso século.

Br: E dentro do seu trabalho com a oficina como acontece a relação entre o som e a representação do som?

Ck: (pausa)... Bruno essa passagem que é uma passagem aonde eu costumo dizer que existe o que eu chamo de mistério com M maiúsculo, de magia com M maiúsculo, ou seja, um momento onde mais uma vez nós nos remetemos ao homem quando... o homem ou a mulher, ou seja o gênero humano...quando ele vai fazer uma experiência em que ele vai representar algo e ao mesmo tempo interpretar a representação do que ele acabou de representar. Isso é um momento de transição de altíssima complexidade e ao mesmo tempo duma beleza única. O. Na oficina de Linguagem musical esse momento é feito praticamente sem qualquer transtorno, ou interrupção, ou acidente de percurso porque o público da oficina quer seja adulto ou infantil já experienciou o bastante, já experimentou bastante com os sons, já criou bastante com os sons. Então ele já tem agora um necessidade própria deles que cresceu com essa experiência, com esse experimentar uma necessidade de representar o que eles estão fazendo. Então esse momento é um momento extremamente rico, mas na oficina ele é resolvido duma maneira assim praticamente em fluxo, fluido.

Br: Quer dizer de acordo com cada situação, com cada oficina, com cada grupo eles mesmos vão definir o momento que eles vão querer representar ou você faz uma inserção ali?

Ck: Intervenção?

Br: Intervenção, é !

Ck: Olha, raramente eu intervenho no fluxo do grupo. Eu acho que o grupo eu tenho que respeitar ao máximo. Às vezes eu posso propor uma intervenção e a depender da aceitação deles não só no sentido de verbalizar isso, como também deles sinalizarem de outra maneira se estão preparados ou não para isso. Eu acho que educação a gente não pode acelerar em função de objetivos ou metas, a educação se dá de acordo com o grupo que está participando do processo. Não como você acelerar isso para o grupo.

Segunda parte.

Br: Bom continuando a entrevista com Luis Carlos Csekö: Dentro do seu trabalho com a oficina como acontece a relação entre o som e sua representação?

Ck: Bom pra mim, repetindo mais ou menos o que a gente tava falando no outro dia, esse é um momento que eu considero um momento mágico, um momento de mistério tanto a magia e o mistério, nesse caso, com M maiúsculos porque pra mim é o momento onde o gênero humano começa a fazer uma transição muito difícil que é justamente transformar um símbolo, um signo em som e transformar o som em signo ou símbolo e isso pra mim é umas das coisas mais fascinantes que eu conheço. Agora para a oficina esse momento é feito com uma fluidez muito grande porque nós já temos na oficina de linguagem musical, um trabalho muito concreto com o experienciar, o som, experienciar as propriedades do som, manipular, trabalhar com elas... Então já tem uma bagagem muito concreta, muito palpável, no que seja som e de como se trabalha com o som, então quando a gente vai partir para a representação, o contato já é tão grande com o

material sonoro que não há, vamos dizer assim uma interrupção, não há uma barreira, uma quebra de fluxo. O que é que acontecem as pessoas a abordagem inicial da notação musical pra mim eu trabalho com o timbre, é a propriedade que eu começo a focar dessa parte de notação porque pra mim o timbre é o mais palpável. Quando você fala piano, você pega no piano, concretamente, quando você fala tambor, você pega no tambor. Então é a propriedade do som que você tem as mãos, realmente ela é tátil, então quando eu faço essa transição, simplesmente ao colocar a notação, a escrita, né? Ao representar o tambor com um desenho na notação gráfica que é a que eu trabalho as crianças já tem e os adultos e quem quer que esteja participando da oficina já tem uma familiaridade tão grande com aquele objeto sonoro que já foi representado, que eles visualmente têm a compreensão praticamente imediata porque eu não intermédio, eu faço a representação e eu peço a turma de participantes, o grupo que toque produza som nos instrumentos que estão sendo notados que estão sendo gravados que estão sendo representados e eu não digo qual é o instrumento, eu simplesmente faço a representação do instrumento e o grupo responde a isso. Se eles tocarem o instrumento errado eu digo que não é aquele instrumento, mas eu não digo qual é o instrumento. Então a identificação é feita por eles, eu não intermédio, não há uma ponte, a ponte é deles. O momento e deles. O momento de fazer essa passagem do som pra símbolo e de símbolo pra som é deles. Isso dá uma segurança... uma bagagem muito sólida também de auto estima, eu posso compreender, eu posso ver e reproduzir, sou eu que estou fazendo isso e não alguém que está me dizendo como fazer. Então a passagem é feita assim de uma maneira aparentemente simples, mas ela vem embasada por uma prática já muito densa. Há uma noção do que seja som e linguagem musical, embora não-conceitual ainda mas uma noção muito prática e muito complexa do que seja a linguagem musical, do que

seja o trabalho com os sons, e portanto a notação é simplesmente uma consequência clara do processo que vem se desenvolvendo.

Br: Então mais ou menos dentro dessa idéia qual é a função da escrita dentro do trabalho da oficina, é realmente alimentar essa construção do ego, a construção da pessoa, do indivíduo, como é que é essa relação?

Ck: também umas das propostas da oficina, que a oficina na verdade a oficina de linguagem musical...essa oficina que eu conduzo que é um projeto meu, é um projeto de pesquisa continuada, em pedagogia, em processo de criação, processo de escuta. Então uma das colaterais é justamente isso né? A revalidação das pessoas, ou a validação se elas são crianças, né? Isso acontece porque é um colateral do trabalho, mas não é um dos objetivos diretos do trabalho, mas não deixa de ser, entendeu? Então aí no caso vai acontecer como uma escrita do processo de criação do grupo, ela não aparece como uma escrita qualquer, ou como uma escrita de uma outra situação não ela tá conectada exatamente ao trabalho de criação do grupo. O grupo vai grafar, vai escrever o trabalho de criação que eles estão desenvolvendo. Ela só aparece porque o processo de criação já tá tão desenvolvido que pede um suporte escrito pro processo de criação.

Br: E a representação do som tem algum papel no desenvolvimento cognitivo da criança e se tem que elementos são fundamentais nesse processo?

Ck: (pausa) Complexa essa é uma pergunta que iria...

Br: São duas perguntas em uma.

Ck: É duas perguntas e uma pergunta que vai longe, ela tem uma enorme, uma enorme influência no processo cognitivo das crianças, o retorno que eu tenho do estabelecimento educacional, que é as escolas que essas crianças frequentam... aos suportes que elas tem terapêuticos, terapêuticos, desculpe. É muito grande as crianças começam a ter um processo cognitivo delas e criado por elas, em leitura, em expressão,

muito mais complexo, muito mais ordenado e muito mais deles. Uma coisa que vem deles, que é uma expressão deles e não uma expressão que eles tomaram emprestado de algum adulto. Eu acho que seja por aí perto de responder de uma maneira não muito longa. Agora é fundamental eu creio para o processo de cognição não só das crianças como também dos adultos. Eu acho que abre uma perspectiva enorme pros adultos esse trabalho.

Br: Que considerações gerais você pode oferecer para quem deseja trabalhar com a oficina de música? Existe um perfil para quem trabalha com a oficina de música?

Ck: Olha, existe é o perfil da... geralmente das pessoas que querem uma alternativa, uma alternativa que não seja o estabelecimento educacional atual no estágio em que ele se encontra porque no estágio em que ele se encontra ele é eficiente o estabelecimento educacional porque ele se propõe a fazer uma educação de mão de obra barata e isso ele faz. Ele educa uma mão-de-obra barata, uma mão-de-obra que não se interessa por literatura. Uma mão-de-obra que só se interessa em ler uma múltipla escolha e não se expressar, a auto-expressão é uma coisa que... é uma área que está sendo completamente inibida. Então a gente trabalha bastante com a auto-expressão... eu to variando um pouco...

Br: Sim, sim eu entendo o que você quer dizer! O perfil da pessoa que vai a oficina está atrelado a um tipo de pessoa que está buscando uma alternativa para o sistema de ensino que a gente ta inserido.

Ck: Exato o sistema educacional, o sistema também de trabalho com as artes. Essa área onde você tem educação musical, você teria educação, entendeu? Para as artes visuais. È uma pessoal que ta querendo uma outra abordagem, e uma abordagem mais criativa, uma abordagem onde o aluno, os participantes sejam o fator mais importante, onde o desenvolvimento dos próprios participantes pelos próprios participantes seja o que se



busca, ou seja, uma educação mais ampla e uma educação que proponha que você trabalhe com o seu processo de criação... cada um trabalhe com seu processo individual de criação, assim a gente tem uma pessoa altamente versátil e uma pessoa que pode fazer face à um mundo tecnológico cada vez mais tecnológico que a gente vai enfrentar a partir do século XXI. O processo de criação ainda não chegou as máquinas, o processo de criação ainda é uma função muito grande do ser humano.

Br: E pra finalizar eu queria lhe perguntar uma pergunta mais específica, no caso da educação musical a gente encontra ainda um vasto número de pessoas fazendo ainda um trabalho calcado no parâmetro da altura, né ? No caso da altura das notas e tal e em cima dessa visão... de uma visão toda maior, de uma visão de música maior. Eu queria que você comentasse um pouco isso? Para fechar tudo isso?

Ck: É basicamente o estabelecimento educacional na área de educação musical ta centrado ainda em notas conseqüentemente na propriedade do som que eu chamo de altura, ou seja, alturas específicas, frequências altamente especificadas que nós demos um nome há alguns séculos atrás. Então o estabelecimento educacional, continua a trabalhar nisso porque altura foi uma das propriedades mais elaboradas até o século XIX, depois do século XIX e início do século XX, a partir da metade do século XX. Aí se expandiu a concepção de som, e então se passou a trabalhar com uma concepção de som mais ampla qualquer som que se use para criar uma linguagem musical passa a ser um som musical. Antigamente, no século XIX som musical era somente as notas de determinados instrumentos e determinadas notas também. Quer dizer uma visão bem mais vamos dizer assim fechada, não é uma visão pior ou melhor não é um julgamento de valor aí, mas é uma visão fechada numa produção de sons extremamente limitada. Então o pessoal que trabalha, e isso é o grande número de profissionais que trabalham na área de educação musical eles são voltados para o século XIX, uma visão no sentido

retrógrada, não no sentido de ser ruim, mas que é voltada para trás. É como se eles estivessem como diz Mac Luvan : “...andando num carro em alta velocidade, mas dirigindo nesse carro olhando pelo retrovisor...”. Ele só olha o que passou. Na verdade a visão que a gente tem que ter é abrangente. O que passou o que está passando agora no presente e do que virá passar no futuro à frente. E isso eu creio que só uma visão de música experimental pode abranger. Então essa visão de você trabalhar somente com notas, é uma visão que se aplicava na época em que as notas eram a única maneira que você tinha de se criar um linguagem musical. Hoje em dia isso já acabou a muito tempo. Há praticamente cem anos quase, agora a gente trabalha com notas também as notas são bem vindas são lindas eu adoro notas, mas elas são uma parte do som que eu posso trabalhar. É uma propriedade do som, e uma propriedade específica, né? Então ai eu acho que eles estão voltados para o passado. O que quer que isso signifique, estão voltados para o passado.

Br: Eu queria agradecer mais uma vez pela oportunidade, foi muito bom, muito obrigado.

Ck: Eu acho isso um trabalho de resistência (risos). Da resistência cultural.