



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROF-ARTES)**

Francisco Abreu Pereira de Oliveira

**REPERTÓRIO PARA GRUPO DE PERCUSSÃO INICIANTE :
UMA TRILHA POR MEIO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA**

Brasília
2024

Francisco Abreu Pereira de Oliveira

**REPERTÓRIO PARA GRUPO DE PERCUSSÃO INICIANTE :
UMA TRILHA POR MEIO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA**

Proposta Artístico-Pedagógica para a obtenção do título parcial de Mestre em Artes (Música), submetida à Universidade de Brasília, Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), área de concentração Ensino de Artes – Música, na linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Dra. Maria Isabel Montandon

Co-Orientador: Dr. Daniel Fils Puig

Brasília
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

0048r Oliveira, Francisco Abreu Pereira de
REPERTÓRIO PARA GRUPO DE PERCUSSÃO INICIANTE: UMA TRILHA
POR MEIO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA / Francisco Abreu Pereira
de Oliveira; orientador Maria Isabel Montandon;
co-orientador Daniel Fils Puig. -- Brasília, 2024.
130 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Grupo de Percussão. 2. Música para Iniciante. 3.
Música Contemporânea. I. Montandon, Maria Isabel, orient.
II. Puig, Daniel Fils, co-orient. III. Título.

Francisco Abreu Pereira de Oliveira

**REPERTÓRIO PARA GRUPO DE PERCUSSÃO INICIANTE:
UMA TRILHA POR MEIO DA MÚSICA CONTEMPORÂNEA**

Este trabalho de mestrado foi julgado adequado para obtenção do Título de "Mestre em Artes" e aprovado em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes, área Ensino de Artes – Música – da Universidade de Brasília

Brasília, 09 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a, Dra Maria Isabel Montandon, (Orientadora)
Universidade de Brasília

Prof.^a, Dra. Viviane Beineke,
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof., Dr. Fernando Martins de Castro Chaib,
Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais

Prof., Dr. Daniel Fils Puig, (Co-orientador)
Universidade Federal do Sul da Bahia

Prof., Dr. Antenor Ferreira Corrêa, (Suplente)
Universidade de Brasília

Aos eternos aprendizes,
desbravadores do desconhecido.

AGRADECIMENTOS

Antes de mais nada, agradeço imensamente a todas e todos estudantes, que durante os últimos anos passaram pelo Grupo de Percussão da EMB, investindo e dedicando-se à prática musical e colaborando de diversas formas para a construção deste trabalho. Destaque especial à turma atual, (2022 e 2023), período em que se entregaram às inúmeras experimentações, entrando em campos desconhecidos e, por vezes, até temidos, com grande entusiasmo e vontade de experimentar e aprender. Sigo aprendendo muito com todas e todos. Agradeço a enorme colaboração, paciência e orientação da Maria Isabel, que mantém-se a todo vapor, contribuindo com a formação e o crescimento dos educadores musicais do DF, dedicando-se incessantemente mesmo após sua aposentadoria. Sou muito grato também aos ensinamentos, conselhos e reflexões do querido Daniel Puig, que, com toda a sua tranquilidade tem colaborado com uma visão riquíssima sobre o ato de criar música. Aos membros da banca examinadora, Viviane Beineke e Fernando Chaib, que prontamente aceitaram a missão, e com suas experiências e olhares atentos ajudaram no enriquecimento deste trabalho, gratidão. Meu eterno agradecimento aos parceiros do K-TZ que sempre serviram como apoio e inspiração, caminhando junto mesmo quando à distância. Agradeço também à colaboração direta do querido mestre Ney Rosauro e dos amigos Luciano Zampar, Fábio Oliveira e Guillaume Guegam, que tão prontamente concederam entrevistas, colaborando com minhas investigações. À CAPES, pelo suporte a este trabalho e aos investimentos de tamanha importância às pesquisas brasileiras. Por fim, mas não menos importante, à imensa colaboração, suporte, compreensão e parceria dos amados familiares, que sempre, e prontamente, colaboraram de muitas formas durante todo o processo.

"É preciso investir no desenvolvimento da imaginação, da capacidade criativa de cada um, pois o mundo está carente de sutilezas, delicadeza, poesia, música."

(Murray Schafer, 2011)

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo contribuir com a formação dos iniciantes em percussão e sua participação na prática de conjunto, por meio de seis obras autorais com técnicas e estéticas composicionais da música contemporânea. Como professor da disciplina Grupo de Percussão em uma escola de música de Brasília, deparei-me com a dificuldade em selecionar composições que contemplassem todo o grupo, geralmente heterogêneo em níveis de habilidades e conhecimentos musicais. O repertório usual requer domínio de leitura e controle rítmico, habilidades que são desafiadoras para muitos iniciantes. Considerando a proximidade da música para percussão com a vanguarda artística e as potencialidades que a música contemporânea pode gerar aos iniciantes, conforme apontado por Schafer (2011), Delalande (2019) e Fernandes (2020), busquei, como alternativa, possibilidades de trabalhar outras habilidades por meio de obras com grafias não convencionais e forma aberta, repertório incomum para iniciantes em música, assim como constatado por Daldegan (2009), Cuervo (2009), Schreiner (2016), Brietzcke (2018), Vertamatti (2006), Magre (2017) e Valadão (2019). Busquei referência e inspiração em obras de J. Cage, J. Antunes, M. A. Guimarães, S. Reich, J. de Oliveira, E. Zamprona, M. Ptaszynska, T. Riley, T. De Mey, D. Puig, S. Smith dentre outros que tiveram influência tanto na minha formação musical como na história da música para percussão.

Palavras-chave: Grupo de Percussão. Repertório iniciante. Música Contemporânea.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the training of beginners in percussion and their participation in ensemble practice, through six original works with techniques and compositional aesthetics from contemporary music. As a Percussion Group teacher at a music school in Brasília, I encountered the difficulty of selecting compositions that included the entire group, generally heterogeneous in levels of musical skills and knowledge. The usual repertoire requires mastery of reading and rhythmic control, skills that are challenging for many beginners. Considering the proximity of percussion music to the artistic avant-garde and the potential that contemporary music can generate for beginners, as pointed out by Schafer (2011), Delalande (2019) and Fernandes (2020), I sought, as an alternative, possibilities to work on other skills through works with unconventional music notation and open form, an unusual repertoire for music beginners, as found by Daldegan (2009), Cuervo (2009), Schreiner (2016), Brietzke (2018), Vertamatti (2006), Magre (2017) and Valadão (2019). I sought reference and inspiration in works by J. Cage, J. Antunes, M. A. Guimarães, S. Reich, J. de Oliveira, E. Zampronha, M. Ptaszynska, T. Riley, T. De Mey, D. Puig, S. Smith among others which had an influence on both my musical training and the history of percussion music.

Keywords: Percussion Ensemble. Music for beginner. Contemporary Music

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Excerto de partituras de Debussy.....	20
Figura 2 – Excerto de partituras de Tan Dun	20
Figura 3 – Excerto de partituras de Feldstein	21
Figura 4 – Excerto de partituras de Schinstrine.....	21
Figura 5 – Excerto da partitura "21 menos Onze" de Abreu...	54
Figura 6 – Excerto da partitura "Miró en Miroir" de Abreu ...	57
Figura 7 – pag. 2 "Nascentes" de Abreu	60
Figura 8 – Partitura geral de "Gotas na Seca" de Abreu	63
Figura 9 – Excerto de "3 em Série" de Abreu.....	65
Figura 10 – Partitura de "Reflexões Conclusivas"	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP/EMB - Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília

UnB - Universidade de Brasília

Unesp - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

EMB - Escola de Música de Brasília

OSTNCS - Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Claudio Santoro

GP - Grupo de Percussão

CD - Compact Disc

EUA - Estados Unidos da América

BBC - British Broadcasting Corporation

LP - Long Play

JM France - Jeunesses Musicales de France

OBM - Oficina Básica de Música

LPF - Laboratório de Produtos Florestais

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

PASIC - Percussive Arts Society International Convention

PAS - Percussive Arts Society

FUNARTE - Fundação Nacional de Artes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - TRILHANDO PELO DESCONHECIDO.....	14
2 EIXOS NORTEADORES - MOTIVAÇÕES, INSPIRAÇÕES E REVISÕES	28
2.1 EIXO ARTÍSTICO - PERCUSSÃO EM CONTEXTO.....	28
2.1.1 Grupo de Percussão - nascido na vanguarda.....	29
2.1.2 Inspirações estéticas e técnicas - compositores e estilos.....	30
2.2 EIXO PEDAGÓGICO	32
2.2.1 Do Gesto ao Som - habilidades em repertório iniciante	33
2.2.2 - Para além da sonoridade estranha: o potencial da música contemporânea para a formação musical	35
2.2.3 O Som antecede a Teoria: educação musical e a música contemporânea	38
3 TRILHANDO OUTROS CAMINHOS	46
3.1 21 menos Onze	53
3.2 Miró en Miroir.....	56
3.3 Nascentes.....	58
3.4 Gotas na Seca.....	61
3.5 3 em Série	63
3.6 Reflexões Conclusivas	64
4 CONCLUSÃO - UM PONTO DE CHEGADA PARA OUTRAS TRILHAS.....	67
REFERÊNCIAS.....	69
ANEXO 1 Transcrição de conversa com Ney Rosauro realizada em março de 2022.....	73
ANEXO 2 Ementa da Disciplina Grupo de Percussão - CEP/ EMB.....	74
ANEXO 3 Objetivos e Conteúdo Programático contido nas Ementas do Curso "Qualificação Profissional" do CEP/EMB	75
ANEXO 4 Objetivos Gerais e Específicos da "Oficina de Música" segundo Fernandes.....	77
ANEXO 5 Possibilidades de Aprendizagem com o GP segundo Paiva.....	79
ANEXO 6 Composições (material artístico-pedagógico).....	81
Anexo 6.1 - 21 menos Onze.....	81

Anexo 6.2 - Miró en Miroir.....	87
Anexo 6.3 - Nascente	91
Anexo 6.4 - Gotas na Seca.....	98
Anexo 6.5 - 3 em Série.....	102
Anexo 6.6 - Reflexões Conclusiva	127

1 INTRODUÇÃO - trilhando pelo desconhecido

Os caminhos a serem percorridos em busca de conhecimento podem ser inúmeros, dentro da sala de aula percebo que os estudantes por vezes escolhem caminhos distintos rumo a um mesmo destino, aprender os conteúdos. No grupo de percussão, ao pesquisar o repertório a ser aprendido durante o semestre, busco selecionar um conjunto de músicas que me permitam trilhar com toda a turma em direção à prática musical. Ao planejar essa trilha, procuro contemplar toda a gama de conhecimentos e habilidades da turma, e com um sentido de destino, busco uma coerência estética, um fio condutor que possa nos guiar pelos caminhos, conhecidos ou não, do fazer artístico. No caso do material artístico-pedagógico que apresento aqui, proponho uma caminhada não tão óbvia, por um caminho quase desconhecido aos iniciantes em música, uma trilha por meio da música contemporânea.

Iniciando o caminhar, discorro sobre minha experiência como músico, professor e compositor, apresento e contextualizo meu projeto apontando os principais problemas e inquietações que, na condição de professor, me acompanharam durante anos à frente da disciplina Grupo de Percussão. Como parte do trabalho final do mestrado profissional em artes Prof-Artes, apresentarei uma proposta artística/pedagógica para o curso de Percussão Sinfônica do Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP/EMB), visando a ampliação do repertório para grupo de percussão de nível iniciante com foco nas estéticas da música contemporânea.

Neste trabalho utilizarei o termo "música contemporânea" referenciando a produção musical ligada à música ocidental de concerto, vinculada às propostas artísticas surgidas no século XX, "uma nova estética musical, que nega quase todos os conceitos estéticos tradicionais" (Koellreutter, 2018, p. 14). Embora a definição do termo, ainda traga grandes contradições quanto ao seu significado, e considerando que ainda não existe consenso quanto ao termo, assim como identificado por Goulart (2005) e Zagonel (2007).

... nos meios acadêmicos, ao se usar a expressão Música Contemporânea, pensa-se em um tipo específico de criação musical, uma estética musical que teve seu nascimento no início do século XX, e que provocou diversas mudanças, inclusive, na concepção e nas definições mais intrínsecas do que seja a arte dos sons. Ela colocou em questão vários aspectos já consagrados e tidos como definitivos da música. (Zagonel, 2007, sn)

Em se tratando das características da música contemporânea, Koellreutter (2018)

descreve alguns conceitos estéticos tradicionais dos séc. XVIII e XIX, que foram sendo abandonados por essa nova estética musical surgida no séc. XX, como "consonância e dissonância, tempo forte e fraco, tônica e dominante, melodia e acorde, por exemplo" (p. 14). O rompimento com a estética e características da música dos séculos anteriores era praticado de diferentes maneiras em diversas técnicas de composição consideradas inovadoras.

No século XX não se produziu apenas uma tendência ou estilo, mas diversos: impressionismo, nacionalismo, politonalidade, atonalidade, expressionismo, pontilhismo, dodecafonismo, serialismo integral, neoclassicismo, microtonalidade, música concreta, música eletrônica, música eletroacústica, música aleatória, minimalismo, e ainda se percebem influências do jazz, do folclore e do oriente. (Zagonel, 2007, s/p)

Orientado por esse olhar de transformação e oposição ao tradicional, direciono o foco deste trabalho, assim como do material artístico-pedagógico às estéticas da vanguarda artística dos séculos XX e XXI.

O ato de compor música foi aparecendo aos poucos, organicamente, durante minha formação como instrumentista e mais tarde como professor. No início, durante as aulas de Oficina Básica de Música na Universidade de Brasília - UnB, costumávamos experimentar sons coletivamente, organizávamos-os e criávamos notação musical alternativa para representá-los. Três anos mais tarde, como estudante da Universidade Federal de Santa Maria, ao participar de uma oficina de composição, produzi, de fato, minha primeira música aos moldes convencionais, uma peça solo para clarineta, "Solinho para Clarineta" (2000). Durante o concerto de encerramento desta oficina percebi que, entre vários estudantes, apenas alguns poucos, incluindo eu, haviam composto música com estéticas que distanciavam-se das tradições da música europeia de concerto. Ali, percebi que as estéticas da música contemporânea tinham grande influência na minha história com a música.

Neste mesmo período, participei da fundação do quarteto de percussão K-TZ¹, o que também contribuiu para uma visão contemporânea e plural da composição musical, pois além do repertório *standard* da música para percussão, tocávamos obras autorais e participávamos de montagens teatrais, compondo e interpretando trilhas sonoras. Como integrante deste

¹ Fundado na UFSM em 1997 pelos músicos Carlos Tort, Francisco Abreu, João Catalão e Luciano Zampar, agrega conhecimento formal e intuitivo em um expressivo trabalho autoral com foco na integração entre a contemporaneidade e a tradição. Em 2005, foi finalista da 6ª edição do International Percussion Competition Luxembourg, em 2010, com apoio do FAC-DF grava seu primeiro DVD, "Impressões sobre um DVD". Pesquisa e criação são o centro das atividades do grupo, que consolidaram seu trabalho com apresentações em várias cidades do Brasil, América do Sul e Europa.

grupo, tive a oportunidade de tocar uma grande quantidade de obras dos mais diversos compositores da música para percussão, além de participar de festivais estreando obras no Brasil, Uruguai, França e Suíça.

Continuando minha formação, já como integrante dos grupos de percussão do Instituto de Artes da Unesp (Grupo PIAP) assim como do Conservatório Nacional de Região de Estrasburgo, tive o privilégio de conhecer e trabalhar de perto com renomados compositores, assim como com estudantes de composição, colaborando e estreando algumas obras. O que certamente me aproximou mais do ato da criação musical e da vanguarda musical.

Anos depois, iniciei minha trajetória como professor de percussão no CEP/EMB, assumindo a disciplina Grupo de Percussão (GP). É nesse espaço que minha experiência como professor vem se consolidando até os dias de hoje, onde apliquei durante os últimos dois anos este trabalho de mestrado, compondo, experimentando, adaptando e apresentando as composições do material artístico /pedagógico.

Fundada em 1964, a Escola de Música de Brasília, hoje Centro de Educação Profissional (CEP/EMB) é uma escola pública do Distrito Federal, e tem como missão ensinar e difundir a música atendendo a comunidade do DF. O curso no qual atuo como professor há doze anos, denominado Percussão Sinfônica, foi fundado no ano de 1977 e teve como primeiro professor Ney Rosau². O objetivo do curso é a formação e profissionalização de músicos percussionistas para atuarem em orquestras e bandas sinfônicas, assim como bandas militares e grupos musicais diversos.

Atento às demandas da sociedade e em sintonia com os muitos contextos que a percussão se insere, o CEP/EMB oferece, atualmente, cursos de percussão popular e percussão sinfônica. Paiva (2004) disserta sobre os diversos espaços onde o ensino e aprendizagem dos instrumentos de percussão acontece, dentro e fora de instituições:

[...] exemplos de aprendizagem musical formal, através dos instrumentos de percussão em: aulas particulares, escolas livres de música, conservatórios, universidades (nos cursos de licenciatura ou bacharelado), além das fanfarras escolares, bandas militares, bandas de música e orquestras jovens, [...] no

² Ney Rosau é considerado um dos mais importantes compositores para percussão do século 20. Dono de um estilo único de compor, caracterizado por melodias charmosas e ritmos contagiantes. Como pedagogo e solista tem desenvolvido sólida carreira internacional tendo ministrado cursos, participado de importantes festivais de percussão e apresentado concertos solo e com orquestra em mais de 45 países. (<https://www.neyrosauo.com/about/bio-portugues/>)

contexto informal temos como exemplo] as escolas de samba, as nações de maracatu, a capoeira, os terreiros de candomblé, havendo uma forte identificação com a percussão nesses ambientes informais de ensino. (PAIVA, 2004, pg. 25)

O conceito de conjunto de percussão pode variar de maneira significativa, porém neste trabalho tratarei exclusivamente da música para grupo de percussão no contexto camerístico, música de concerto, assim como definido por Beck (Beck, 2007, p. 299, tradução nossa³) "grupo de instrumentos de percussão que executam obras compostas para essa formação". A disciplina GP está inserida nas duas modalidades existentes no curso de percussão sinfônica do CEP/EMB, o **curso técnico** de nível profissionalizante, onde exige-se conhecimentos específicos em música e percussão sinfônica para o ingresso, e o **curso qualificação profissional** de nível básico, preparatório para o curso técnico, onde os estudantes podem ingressar sem nenhum conhecimento prévio. Ambos têm duração de três anos.

De acordo com informações prestadas pelo professor Ney Rosauero⁴, o primeiro Grupo de Percussão da EMB foi criado no ano de 1982, com o objetivo de por em prática os conteúdos aprendidos nas aulas de instrumento em um contexto de música de câmara. Desde então, o GP tornou-se disciplina estruturante do curso de Percussão Sinfônica, sendo que hoje enquadra-se no eixo de performance como prática de conjunto, somando-se às aulas individuais de instrumento, aulas teóricas e de grandes grupos (coro, orquestra e banda sinfônica). Todos os estudantes devem fazer parte do GP, ao menos durante quatro semestres, sendo que existe um GP em cada turno (manhã, tarde e noite).

Afim de oportunizar uma experiência ampla de música de câmara, no CEP/EMB, busca-se a formação de turmas de GP com o máximo aproveitamento possível do quantitativo de estudantes em cada turno. As turmas variam entre três e doze pessoas, combinando alunos do curso básico, que perfazem cerca de 80% e do curso técnico cerca de 20% do total de alunos. Temos, então, um GP formado por estudantes de ambos, abarcando uma diversidade de níveis técnicos, experiências e bagagens culturais no mesmo grupo musical. A soma destas diferenças apresenta um cenário diversificado, tendo estudantes quase profissionais, já

³ A percussion ensemble is the assemblage of percussionists and percussion instruments to perform music written for them. (Beck, 2007 p. 299)

⁴ Afim de complementar as informações sobre o início do curso de percussão e a criação do GP da EMB, foram enviadas perguntas via WhatsApp ao professor Dr. Ney Rosauero, respondidas em outubro de 2022 (Anexo 1).

inseridos no mercado de trabalho, outros no meio do curso e alguns iniciantes, com pouca ou nenhuma experiência prática musical.

De acordo com o professor Ney Rosauro, o GP "é a extensão, onde o aluno que está estudando percussão vai ver aplicado o que ele está estudando, [...] é no grupo de percussão que ele vai realmente explorar mais o potencial dele, principalmente começar a tocar teclados" (Rosauro, 2022). Nos trabalhos estudados sobre GP, diversos autores consideram que o grupo de percussão desempenha papel de grande importância na formação dos estudantes, uma vez que a prática de conjunto auxilia na ampliação do desenvolvimento em performance e criatividade musical, contribuindo com a motivação e o desenvolvimento da autonomia do músico (Oliveira, 2012; Paiva, 2015; Tones, 2010; Teixeira, 2012). Paiva, em seu trabalho de doutoramento afirma que:

Evidenciou-se que a prática do grupo de percussão contribui para a formação musical do percussionista em diversos aspectos relacionados com: habilidades musicais, conhecimento do repertório e do contexto histórico, tomada de decisões, aquisição de hábitos e postura profissional, aspectos emocionais, experiência e vivência musical, relações interpessoais e valorização da percussão e da profissão. (Paiva, 2015, p. 117)

Na Escola de Música de Brasília, existe uma ementa específica para as aulas individuais de instrumento especificando conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos, além de uma lista com possibilidades de métodos e composições a serem trabalhadas com os estudantes. Para a disciplina Grupo de Percussão a ementa é mais genérica (Anexo 2). Mesmo considerando o potencial dos grupos de percussão, como constatado por Paiva (2015), a ementa indica apenas que se aplique os conhecimentos e habilidades adquiridos à prática da música para grupo de percussão. Assim, fica a cargo de cada professor o desenvolvimento das habilidades requeridas pelo programa da escola e, também, de outras que possam se encaixar nessa prática de conjunto, além da seleção das músicas para cada semestre, de acordo com o perfil dos estudantes.

Nesses doze anos atuando como professor da disciplina GP, sempre me deparei com certa dificuldade em selecionar composições que pudessem contemplar todas e todos na mesma prática de conjunto, que oportunizasse aos iniciantes a prática camerística sem desestimular os estudantes mais adiantados. Neste trabalho uso o termo iniciante para ilustrar o estudante que não tem nenhum ou muito pouco conhecimento teórico e/ou nenhuma ou

pouca experiência com a execução de instrumentos de percussão. Dentro do repertório disponível na EMB não existem muitas obras que contemplem grupos heterogêneos, com iniciantes e mais adiantados. Geralmente, as músicas possuem exigências técnicas e/ou teóricas avançadas, o que dificulta a participação dos iniciantes, ou então, são compostas com material musical elementar, o que desestimula os estudantes em níveis mais avançados.

O repertório disponível em nosso acervo pode ser classificado em duas grandes categorias:

- 1) obras com viés artístico (composições do repertório standard, de autores conhecidos e consagrados) onde podemos encontrar vários estilos e estéticas, composições originais, arranjos ou adaptações de obras sinfônicas ou da música popular, que são na grande maioria dos casos, de maior exigência técnica;
- 2) obras de cunho pedagógico (geralmente escritas por professores percussionistas), que têm como objetivo desenvolver determinadas técnicas básicas instrumentais como por exemplo o foco na técnica da caixa-clara, bombo sinfônico e prato de choque, assim como o desenvolvimento das habilidades de leitura de partitura, geralmente centradas em determinadas combinações rítmicas, onde são utilizadas figuras e grupos rítmicos específicos com semínimas, colcheias e semicolcheias. Por vezes, incluem instrumentos não convencionais (objetos do cotidiano e/ou percussão corporal).

Como exemplo de obra com viés artístico, as Figuras 1 e 2 apresentam trechos de partituras que ilustram bem, onde podemos observar o foco na música clássica convencional no arranjo para quarteto de percussão da obra de C. Debussy (original para piano) e na composição original para percussão de Tan Dun, uma notação que mistura o convencional e o não convencional, exigindo experiência, conhecimentos e habilidades mais avançados.

Fig. 01 - 4º movimento de Children's Corners de C. Debussy, arranjo de J. Catalão para quarteto de teclados de percussão. (Compassos 1 ao 10)

IV - Golliwogg's Cakewalk

Allegro giusto

Xylofone/Glock
Vibrafone
Marimba I
Marimba II

Acervo do CEP/EMB

Fig. 02 - Última página de "Water Music" de Tan Dun, quarteto de percussão.
(Letras N e O).

N

(Water shaker) [walking and dancing, exchange the positions between (2) and (3)]
(Water tube drum)
(Water-strainers) (drumming the strainers)

O

(watercup drums)
(Same as (2))
(Water-strainers) (drumming the strainers)

Acervo do CEP/EMB

Como exemplo, as Figuras 3 e 4 apresentam trechos de partituras que ilustram bem o quesito chamado de “cunho pedagógico”, direcionadas para iniciantes, onde um quarteto para instrumentos de percussão orquestral alia a prática da técnica básica com a leitura de grupos regulares de semínimas, e uma composição original para percussão corporal, que utiliza

gestos naturais do "batacar" no corpo, em uma composição jocosa e dinâmica, porém com uma partitura que exige um certo conhecimento teórico.

Fig. 03 - Início de "Rhythmic Quartet" de S. Feldstein, do livro 15 Percussion Ensembles. (compassos 1 à 6)

RHYTHMIC QUARTET

Moderate 5

Mallet Per. *f* Play rhythm on any pitch.

Sn. Drum
B. Drum *f*

Timpani *f* Play rhythm on any pitch.

Acervo do CEP/EMB

Fig. 04 - Trecho de "Scherzo sem Instrumentos" de W. Schinstine, quarteto para percussão corporal (compassos 24 à 28)

Knee Clap *f* Thigh *p* → Knee *f* Thigh *p* → Knee Clap *f*

Knee Clap *f* Thigh *p* → Knee *f* Thigh *p* → Knee Clap *f*

Knees *f* Wrist *p* Palm *f* Fingertips *p* Knees *f*

Knees *f* Wrist *p* Palm *f* Fingertips *p* Knees *f*

Acervo do CEP/EMB

Partindo desta dificuldade e evitando dividir a turma em grupos separados por níveis, experimentei introduzir músicas com notação e estética não convencional, selecionando obras que demandasse outras habilidades que não somente o domínio da notação musical ou habilidades técnicas avançadas, como por exemplo: *Music for Eight Persons Playing Things* (1970) de J. Antunes, *Six* (1990) de J. Cage e *Onze* (1991) de M. A. Guimarães. Essa opção costumava contemplar os iniciantes e também oportunizar aos estudantes praticarem música juntos sem a necessidade do conhecimento ou rapidez de resposta à notação convencional.

Observei, também, que esse tipo de repertório dava aos estudantes a oportunidade de vivência com outras estéticas e discursos musicais desde o início de seus estudos, uma vez que a música contemporânea normalmente faz parte do repertório de grupos de percussão, mas, geralmente utilizadas em contextos específicos, normalmente em grupos profissionais e/ou de nível mais avançado.

Embora repertórios de música contemporânea sejam comum a grupos de percussão profissionais ou em níveis mais avançados, são escassos para grupos iniciantes, ainda mais com fins pedagógicos. Para iniciantes, o repertório, geralmente segue características musicais mais tradicionais, dentre elas a ênfase na leitura da notação convencional com foco em padrões rítmicos e/ou melódicos e a preocupação no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades técnicas e teóricas. Essas características tendem a dificultar a participação de alguns iniciantes, quando a percepção das estruturas rítmica e melódica ainda não está consolidada, ou nem mesmo foi despertada.

A utilização de um repertório iniciante centrado em características mais tradicionais da música acaba negligenciando habilidades e conhecimentos que a música contemporânea pode proporcionar. Conforme apontado por Schafer (2011), Delalande (2019) e Fernandes (2020), as potencialidades que a música contemporânea pode gerar aos iniciantes incluem: facilitar ao leigo um primeiro contato com o fazer musical, contribuir na criatividade e espontaneidade dos estudantes, colaborar com a ampliação do pensamento sobre música e arte, valorizar outras músicas que não apenas a tradicional ocidental e facilitar a leitura de partituras com o uso de notações não convencionais.

No Brasil, a insuficiência de repertório de música contemporânea para iniciantes foi constatada no ensino da flauta transversal e flauta doce (Cuervo, 2009; Daldegan, 2009; Schreiner, 2016), no ensino de violoncelo Brietzcke (2018), no canto coral (Magre, 2017;

Vertamatti, 2006) e nas práticas de orquestra e banda sinfônica (Valadão, 2019). Os autores apontam para a escassez de material pedagógico e/ou composicional para esse perfil de estudantes e defendem que a música contemporânea, além de contribuir com a criatividade, espontaneidade e capacidade de interpretação, amplia o pensamento musical dos estudantes a partir do convívio com outras formas musicais e sonoridades.

Sendo o repertório publicado para GP iniciante, na sua grande maioria, focado nas características musicais e estéticas da música convencional e ainda considerando a ligação da música de vanguarda com o repertório percussivo "profissional", desenvolvo esse projeto focando nas técnicas e estéticas da música contemporânea, partindo da constatação de insuficiência deste repertório para níveis iniciantes e aproveitando seu potencial de exploração e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, tanto para iniciantes como iniciados.

Ao buscar literatura sobre "repertório para grupo de percussão iniciante", encontrei apenas dois trabalhos que abordavam especificamente o tema: Oliveira (2012) observou a escassez de composições para iniciantes que pudesse aplicar às suas turmas em uma escola de ensino fundamental em Portugal, "acerca do repertório escrito para música de câmara de percussão em Portugal até os dias de hoje, percebemos, na sua grande maioria, a existência de um elevado nível técnico e musical que estas obras exigem" (Oliveira, 2012, p. 16). Partindo desta escassez de obras para iniciantes, conduziu seu projeto compondo, ensaiando e registrando em CD uma série de obras pensadas para um contexto de estudantes iniciantes com nível técnico heterogêneo.

Cinco anos mais tarde, nos EUA, Morris (2017) relata um crescimento na produção de obras para iniciante e faz um levantamento das obras publicadas, fazendo uma análise quantitativa e qualitativa das mesmas, sobretudo dos níveis *grade 1 e 2* (aproximadamente o equivalente aos quatro primeiros semestres de curso no CEP-EMB). Apesar de abranger especificamente o âmbito dos EUA, foi uma pesquisa ampla, contando com um levantamento de 109 obras indicadas por vários professores da área, analisando 31 das obras para os níveis iniciantes. Tanto Oliveira (2012) quanto Morris (2017) concluem seus trabalhos enfatizando o número insuficiente de composições para iniciantes e sugerindo a novos compositores que contribuam com essa categoria de música "didática".

Por fim, recomendo que os compositores, especialmente os mais jovens, escrevam mais músicas novas para grandes conjuntos de percussão de nível inicial. Apesar do fato de que mais pessoas estão escrevendo para conjuntos de percussão do que em qualquer década anterior, ainda há muito menos peças de qualidade sendo escritas para alunos em seu primeiro ou segundo ano de instrução. Há uma necessidade especial de obras de conjunto de percussão inicial de qualidade que possam acomodar 10 ou mais artistas e que possam ser usadas para gerar atividades relacionadas à cultura e ao conhecimento musical. (Morris, 2017 p. 75, tradução nossa⁵)

Por outro lado, nenhum dos trabalhos analisados trata da relação da música contemporânea com repertório para iniciante. O foco estilístico das composições criadas por Oliveira (2012) seguiu uma linha tradicional em termos de instrumentação e de notação musical, "...acredito que o trabalho realizado com instrumentos melódicos e harmônicos (bem como os convencionais existentes numa orquestra) prepara melhor o indivíduo para os futuros compromissos profissionais (em termos de mercado)" (Oliveira, 2012, p. 19). Das 31 obras analisadas por Morris (2017) não identifiquei nenhuma com características musicais relacionadas à música contemporânea.

A partir dos resultados e conclusões dos trabalhos acima citados, pude reforçar ainda mais minha percepção como docente de que, mesmo existindo um movimento crescente de produções para grupos de percussão iniciante, assim como constatado por Morris, esse crescimento não parece representar um aumento nas composições de música contemporânea para esse público.

Em contrapartida, durante minhas buscas, tomei conhecimento do trabalho de curadoria do compositor e educador inglês Duncan Chapman⁶ (2017), que através dos arquivos da *British Music Collection*, em parceria com o *Huddersfield Contemporary Music Festival* e o *Heritage Quay*, organizou um concurso de composição para novas obras voltadas para crianças da escola primária, sendo que as composições deveriam usar como fonte de inspiração obras do acervo da *Universal Edition*, uma série de obras escritas entre os anos de 1960 e 1970 por compositores de música contemporânea, especialmente para serem tocadas por crianças iniciantes em escolas da Inglaterra. Este projeto dos anos de 1960 chamava-se

⁵ Lastly, I recommend that composers, especially younger composers, write more new music for large beginning level percussion ensembles. In spite of the fact that more people are writing for percussion ensemble than in any previous decade, there are still far fewer quality pieces being written for students in their first or second year of instruction. There is especially a need for quality beginning percussion ensemble works that can accommodate 10 or more performers, and that can be used to generate cultural or literacy-related activities.

⁶ Página do British Music Collection <https://britishmusiccollection.org.uk/tags/duncan-chapman> acessado em junho de 2023

Music for Young Players e tinha como objetivo promover a música composta na época além de incentivar professores e compositores a trabalharem com as novas linguagens da música.

[...] essas partituras [do *Music for Young Players*] visavam incentivar abordagens experimentais e conexões com a nova música da época. Foram compostas para serem acessíveis às crianças com ou sem experiência musical anterior [...]. (Chapman, 2017, tradução nossa⁷)

O projeto encabeçado por Chapman, de incentivo à novas obras para iniciantes inspiradas no acervo de composições dos anos de 1960 da *Universal Edition*, despertou meu interesse, não apenas pela proximidade com meu trabalho de mestrado, mas sobretudo por trazer à tona a dimensão do *Music for Young Players*, que além de promover composições contemporâneas para crianças, ampliou seu alcance com publicações de livros para professores de música assim como a produção de um disco LP com a gravação de algumas das composições. Durante a vigência do projeto, o disco era apresentado em transmissões escolares da rádio BBC, visando inspirar professores e jovens compositores, além de aproximar a música contemporânea das crianças.

Segundo Chapman (2017) as composições do projeto *Music for Young Players*, foram compostas também para serem repertório de performance e não apenas para serem trabalhadas em sala de aula. Exemplo disso, de acordo com Chapman, foi o trabalho conduzido nos anos de 1970 por Elis Pehkonen, que, coordenando o Grupo de Percussão da Escola Cirencester à época, excursionou extensivamente no Reino Unido, Europa e Austrália, performando com os estudantes muitas das composições do projeto *Music for Young Players*.

Assim como a experiência ocorrida na Inglaterra dos anos de 1960/70 proporcionou aos estudantes de uma escola regular excursionar com concertos de música contemporânea, uma das oportunidades que as composições desta pesquisa gerou aos atuais estudantes do CEP/EMB, iniciantes e iniciados, foi a participação efetiva em concertos externos à nossa escola, como no 3º Congresso Brasileiro de Percussão (*online*), 2º Simpósio de Bateristas e Percussionistas da Região Centro-Oeste, abertura da exposição "Madeira em Design" no Museu de Arte de Brasília e na 48ª Conferência Internacional da Sociedade das Artes Percussivas, em Indianápolis/USA. Isso mostra que a produção musical de vanguarda para iniciantes, pode colaborar não apenas com a iniciação e formação musical, mas também pode

⁷ (...) these scores aimed to encourage experimental approaches and connections to the new music of the time. These were designed to be accessible to both children with, or without, previous music experience (...).

representar uma oportunidade real para os estudantes atuarem artisticamente desde o princípio da formação musical.

Atualmente, na França, projetos como os da *Association Résonance Contemporaine*⁸, criada nos anos de 1980 e ativa até os dias de hoje, se ocupa com a criação e divulgação de obras artísticas contemporâneas, sendo que um deles, o grupo de percussão *Les Percussions de Treffort*, conta com a participação e protagonismo de pessoas com deficiência intelectual, ou ainda, mais recentemente em 2023, através do trabalho desenvolvido pela editora francesa *Mômeludie*, com a composição "*Me Voyez-Vous?*" de Alain Goudard, escrita para o "*Chorale Inclusive de la Maison des Aveugles de Lyon*", (Coral Inclusivo da Casa dos Cegos de Lyon). Isso também nos mostra que a música contemporânea pode ter um papel importante na inclusão, uma vez que ao investir em um repertório onde conceitos como o que é música e que tipos de sons podem fazer parte das práticas musicais são mais abertos, com menos ou nenhuma regra rígida. Abre-se um campo imenso para a atuação de muitos dos que outrora eram comumente excluídos da prática musical.

Considerando a proximidade da música para grupo de percussão com a música de vanguarda, a experiência de compositores e educadores musicais dos anos de 1960 que defendiam seu uso na iniciação musical e considerando ainda o potencial de inclusão que a música contemporânea apresenta, este trabalho tem como objetivo geral a elaboração de seis obras autorais com técnicas e estéticas composicionais da música contemporânea para contribuir com a formação dos iniciantes em percussão e sua participação na prática de conjunto. Incluindo objetivos pedagógicos e artísticos específicos como:

- oportunizar o acesso a notações e estéticas musicais não convencionais desde o princípio da formação;
- desenvolver habilidades técnicas e conhecimentos musicais com uso de notação não convencional e convencional;
- desenvolver outras percepções sonoras, para além do reconhecimento das notas e figuras rítmicas;
- oportunizar a prática de conjunto com um grupo de nível heterogêneo combinando estudantes iniciantes e iniciados.

⁸ Site da Résonance Contemporaine <http://www.resonancecontemporaine.org/association/> acessado em 23 de novembro de 2023

Para a criação e organização das composições, levei em conta os conhecimentos e habilidades musicais a serem trabalhados com os estudantes e utilizei como referência dois eixos norteadores, os quais denominei de eixo pedagógico e eixo artístico. Essa definição vem da revisão de literatura sobre as habilidades e conhecimentos oportunizados pela música contemporânea (Fernandes, 2020) e pela prática com um GP (Paiva, 2015), assim como, pela análise da ementa da disciplina *Instrumento Percussão*, do CEP/EMB e da minha experiência como professor. Para composição das peças, como referência artística, busquei inspiração nas técnicas, estéticas e características composicionais que mais me influenciaram como músico, estudante e professor, sempre com um olhar atento à convergência das minhas intenções artísticas com os objetivos pedagógicos traçados.

2 EIXOS NORTEADORES - MOTIVAÇÕES, INSPIRAÇÕES E REVISÕES

Organizo este capítulo em dois pontos centrais que considero como eixos norteadores para a concepção do material artístico-pedagógico: o **eixo artístico**, que trata da estética usada para permear o desenvolvimento dessas habilidades e conhecimentos na formação do percussionista (música contemporânea para percussão). E o **eixo pedagógico**, que engloba: a) as habilidades e conhecimentos prévios que os alunos trazem como potencial; b) a ementa da disciplina com os conhecimentos e habilidades exigidos pelo programa da escola; e c) o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos possibilitados pela prática da música contemporânea na iniciação instrumental e educação musical.

2.1 EIXO ARTÍSTICO - Percussão em contexto

"Conjuntos de percussão começam, então, a serem convocados pelos compositores, como verdadeiras orquestras especiais."
(Jorge Antunes, 2009)

O conceito de grupo de percussão como "um grupo de percussionistas e instrumentos de percussão que executam música escrita para esta formação" (Beck, 2007, p. 299) foi cunhado a partir das primeiras composições específicas para instrumentos de percussão na década de 1930. Observa-se que, mesmo com os instrumentos de percussão presentes em inúmeras manifestações tradicionais pelo mundo, a música de câmara composta para essa categoria específica é relativamente recente na história da música ocidental e, em virtude dessa origem moderna, seu repertório traz em suas características muito da evolução e experimentação que aconteciam nas linguagens artísticas no início do século XX.

Tais experimentações geraram inúmeras mudanças estéticas que colaboraram com transformações na sociedade. A história da música para percussão, no contexto sinfônico ocidental, está fortemente vinculada às transformações, sendo que já nas primeiras décadas do século XX, alguns compositores mais ligados à vanguarda artística começaram a se utilizar da riqueza tímbrica dos instrumentos de percussão, e a partir destas experimentações, novas maneiras de se escrever música, assim como novos gêneros musicais, começaram a surgir. Alguns trabalhos que tratam desse assunto e corroboram com essas afirmações são Parker (2010), Teixeira (2012), Oliveira (2012), Paiva (2015), Túllio e Sulpício (2016), Almeida e

Tamplenizza (2021).

Alguns acontecimentos tiveram grande importância para os novos rumos da música ocidental e para a inserção dos instrumentos de percussão no *main stream* da música de concerto. Podemos dizer que a família da percussão conquistou protagonismo na música de concerto apenas no início do século XX. Segundo Eduardo Tullio, até as primeiras décadas do século XX, "a percussão era tratada basicamente como acompanhamento, reforço rítmico ou como efeito timbrístico dentro da orquestra" (Tullio, 2014, p. 19).

Aquim Almeida e Cecília Tamplenizza (2021) traçam alguns destes momentos:

Segundo Klingender (1972), a arte produzida na primeira metade do século XX foi fortemente influenciada pelas transformações socioeconômicas e políticas proporcionadas pelas novas máquinas e pelo rápido crescimento das cidades industrializadas. Um processo em que se estabeleceram novas relações e valores, e em que as noções do tempo e do espaço aceleraram abrupta e rapidamente (Almeida; Tamplenizza, 2021, p. 4).

Em relação à busca dos compositores pela inovação por meio da percussão, Campanhã e Torchia (1978 *apud* Paiva, 2015) apontam:

No período Moderno, com o aparecimento do Jazz e outras inovações, o compositor começou a dedicar-se à busca de novos efeitos sonoros, que o levou a estranhas e fascinantes paragens de exóticas músicas de instrumentos de percussão. Daí para frente, estes instrumentos, não só se tornaram integrantes da orquestra, como também, começaram a ser introduzidos, pelos modernos compositores, na Música de Câmara (PAIVA, 2015, p. 23).

2.1.1 Grupo de Percussão - nascido na vanguarda

Muitos autores consideram que em 1930 surge a primeira obra escrita exclusivamente para instrumentos de percussão, o compositor cubano Amadéo Roldan escreve Rítmicas nº 5 e nº 6, abrindo assim caminho para um crescente número de compositores explorarem essa nova formação instrumental da música de concerto. Entre os anos de 1930 e 1943, principalmente na costa oeste norte americana, houve inúmeras composições que marcaram o grande *boom* da música composta exclusivamente para percussão, ajudando a consolidar o repertório para GP como protagonista da vanguarda musical da época. *Ionisation* (1931) de Edgard Varèse, tornou-se um marco pelas inovações sonoras e técnicas trazidas ao universo da percussão. Segundo Schick (2006 *apud* Siwe, 2020, p. 32): "Ninguém podia ouvir *Ionisation* e não reconhecer a sua força como obra de arte, nem o efeito duradouro e legitimador que teve para os compositores de música de percussão."

Ao longo do século XX, vários compositores de vanguarda, contribuíram para a

consolidação da família da percussão na música ocidental de concerto, a exemplo de John Cage, Low Harrison, Karlheinz Stockhausen, Iannis Xenakis, Steve Reich, dentre outros. Aqui no Brasil, podemos destacar nomes como Fernando Cerqueira, Willy Corrêa, Luis Carlos Csekö, Flô Menezes, Jorge Antunes, Marco Antônio Guimarães, Paulo Chagas, Roberto Victório, Edson Zampronha dentre muitos outros, que têm contribuído com a afirmação da percussão dentro da vanguarda musical.

Percebemos que desde as primeiras composições na década de 1930 até os dias de hoje, o repertório para grupo de percussão está intimamente ligado à música contemporânea. No entanto, embora tais obras ofereçam grandes contribuições ao repertório para grupo de percussão em níveis avançados, encontrar música de estética contemporânea escrita para iniciantes não é uma tarefa fácil, sobretudo em se tratando de composições publicadas e comercializadas, justificando assim o investimento na ampliação de um repertório direcionado aos iniciantes, contribuindo para que vivenciem o potencial da música contemporânea desde o princípio da formação.

2.1.2 Inspirações estéticas e técnicas - compositores e estilos

As principais influências e inspirações para as composições contidas no material artístico-pedagógico relacionam-se diretamente com minhas primeiras vivências musicais dentro das estéticas da música contemporânea. Apresento aqui alguns episódios de minha trajetória que colaboraram com a formação do meu gosto musical assim como com a ampliação da minha percepção do universo sonoro.

Acredito que meu interesse pela música contemporânea se deve principalmente por dois eventos ocorridos durante minha formação enquanto estudante da Escola de Música de Brasília (1990 a 1998). Em um primeiro momento, a participação no curso internacional de verão, CIVEBRA de 1997, quando convivi de perto com renomados professores de música da época, o que marcou-me sobretudo por proporcionar uma iniciação às estéticas da música contemporânea, assistindo e/ou ensaiando obras para grupo de percussão bastante diferentes das que eu estava acostumado a tocar e ouvir. Conhecendo esse repertório, percebi como a música podia possibilitar outras sensações e emoções que até então não havia experienciado.

Poucos meses depois, um outro episódio mexeu definitivamente com minha compreensão musical - participei do II Encontro de Música Eletroacústica organizado pela

Sociedade Brasileira de Música Eletroacústica e realizado em Brasília no ano de 1997. Durante este encontro, conheci uma grande quantidade de compositores, obras e instrumentos. Encantei-me pelo Theremin, ao participar como percussionista convidado da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional Cláudio Santoro OSTNCS, tocando no concerto para Theremin e orquestra além de outras obras contemporâneas apresentadas durante o encontro. Ali, consolidei meu interesse pela música contemporânea.

Essas experiências mudaram meu modo de ouvir e pensar a música, pois até então havia experienciado somente a música erudita tradicional e/ou popular. E mesmo sendo iniciante, tive grande interesse por novos sons e estéticas musicais não convencionais, o que influenciou minha trajetória como estudante.

Ao decidir compor para iniciantes com foco nas estéticas da música contemporânea, em busca de inspirações e estímulo para as criações, recorri às minhas experiências como estudante e professor, resgatando na memória, as obras que durante minha formação, contribuíram com uma “abertura” da minha visão e percepção do mundo sonoro.

Esse resgate levou-me a momentos e experiências distintas, memórias de estudante tocando obras como "Auriga" de S. Brindle, "Second Construction" e "Six" de J. Cage, "Fresken 70" de B. Hummel, "Musique de Table" de T. De Mey, "Music for Eight Persons Playing Things" de J. Antunes, "Bravo" de T. Rescala, "I Ching", "21" e "Onze" de M. A. Guimarães, "Claping Music" de S. Reich entre outras, ou ainda como estudante ao assistir as performances de "Carceres" de R. Tacuchian, "Zyklos" de K. Stockhausen, "Rebonds", "Plaiades" e "Persephasa" de I. Xenakis, "Por no Ritmo" de J. C. Dalgalarondo, "Corp à Corp" e "Corporel" de V. Globokar, "Doppleriana" de T. Lovendie, "Music for Pieces of Wood" de S. Reich, entre inúmeras outras, além das experiências já citadas na introdução deste trabalho como professor, trabalhando algumas dessas músicas com turmas distintas.

Partindo do resgate das obras e autores que tiveram influência na minha formação e na construção do meu gosto musical, e em busca de caminhos e sonoridades que pudessem valorizar o material artístico-pedagógico e colaborar com o interesse dos aprendizes, elaborei uma lista com algumas das características que mais me instigavam como ouvinte e percussionista. Percebo também, como professor, que tais características, muitas vezes, tendem a despertar a atenção dos e das estudantes:

- Riqueza sonora/timbrística - grande variedade de instrumentos em uma mesma

música;

- Levada rítmica constante - músicas que tenham balanço, quase "dançante";
- Organização rítmica, melódica e/ou harmônica clara - material musical de fácil compreensão e memorização;
- Conceito de instrumentação livre e forma aberta - música com liberdade para exploração e criação;
- Mistura de linguagens artísticas e/ou uso de tecnologias - músicas com sons eletrônicos, efeitos de luz, vídeos e/ou interação som e cena;
- Estrutura que possibilite a improvisação (rítmica, melódica e/ou tímbrica) - músicas "convencionais" com espaço para a intervenção/improvisação.

A partir deste resgate de memórias, experiências e levantamento de características, elenquei algumas técnicas composicionais que poderiam dialogar bem com os objetivos pedagógicos a serem propostos nas composições, sendo: Serialismo, Acaso e Indeterminação, Sonorismo/Música Textural, Minimalismo, Inter-Mídia, Música Cênica e a música de Marco Antônio Guimarães com sua notação em formas geométricas. Associando as diferentes características estéticas aos conhecimentos e habilidades desejados aos percussionistas, busquei criar obras que, mesmo direcionadas a iniciantes, oportunizassem sensações e experiências que vivenciei com obras "avançadas" durante minha trajetória.

Considerando a insuficiência de um repertório didático para percussão que se utilize das estéticas da música contemporânea, assim como a contribuição que ele pode exercer na formação dos estudantes, iniciantes e iniciados, acredito que a produção das composições servirá para colaborar com a ampliação de um repertório contemporâneo que contemple também o aprendiz, oportunizando aos estudantes de nível iniciante múltiplas experiências estéticas e estilísticas, podendo ampliar habilidades e conhecimentos na sua formação como percussionistas.

2.2 EIXO PEDAGÓGICO

Partindo de minha experiência como estudante, músico, professor e compositor, busquei referências em quatro fontes para embasar o **eixo pedagógico**: 1) minha experiência como docente em percussão, como referência para os desafios e possibilidades de aprendizagem apresentados pelos iniciantes; 2) objetivos e conteúdo programático da ementa

da disciplina Instrumento Específico Percussão Erudita, níveis I à IV (Anexo 3) como referência para habilidades técnicas nos instrumentos de percussão, 3) habilidades e conhecimentos oportunizados pela música contemporânea (Fernades, 2020) e 4) tabela com as possibilidades de aprendizagens em um GP (Anexo 5) como referência para as aprendizagens com a música de câmara.

2.2.1 Do Gesto ao Som - habilidades em repertório iniciante

Ao falarmos sobre as habilidades técnicas específicas a serem desenvolvidas pelo percussionista, podemos resumi-las aos modos de produção sonora, à ação necessária para produzir som em cada instrumento, assim como definido por Frungillo (2002) em seu dicionário de percussão:

... o percussionista deve desenvolver suas habilidades por meio de diferentes técnicas de execução além da "percussão", como "sacudir", "rotacionar", "friccionar", "raspar" e "chocar". Deve ser capaz de atuar com certa independência de movimentos das mãos e, em algumas técnicas específicas, com os pés... (Frungillo, 2002 p. 253)

No CEP/EMB, a ementa da disciplina (Anexo 3) é a principal referência de objetivos e conteúdos programáticos para o ensino do instrumento. A partir daí, pode-se derivar as habilidades e competências consideradas relevantes para a evolução do estudante. Esporadicamente, o grupo docente revisa e atualiza o plano de curso a partir da análise das produções didáticas e artísticas da atualidade afim de rever e atualizar os conteúdos, competências, habilidades e referências bibliográficas.

Durante este trabalho, ao analisar as ementas dos primeiros níveis do curso básico, percebi que, em sua maioria referem-se ao domínio do que podemos chamar de técnica básica convencional, ou seja, o domínio na caixa-clara e marimba de: "toques alternado, simples, paralelo e duplo; a utilização do metrônomo na realização de padrões rítmicos; conhecer as escalas maiores nos barrafones..." (CEP-EMB, 2018). A tendência é centralizar o aprendizado musical em algumas habilidades motoras padrão, além da exigência da leitura de partitura convencional, baseado em exercícios com figuras rítmicas de mínima, semínima, colcheia e semi-colcheia. Essa centralidade tem sido observada por outros educadores como Paiva (2004), Gomes (2013), Porto (2014) e Fonterrada (2015).

[O ensino formal] está fortemente influenciado por modelos educacionais baseados na aquisição de conteúdos e habilidades específicas, consideradas como pré-requisito para a prática musical propriamente dita. A ênfase na técnica, na leitura e na teoria musical representa o pensamento de que o fazer musical está subordinado a determinadas regras e etapas que, se não forem cumpridas, supostamente inviabilizariam a realização musical. (Paiva, 2004, p. 25)

Partindo da observação da centralidade no desenvolvimento, da técnica e leitura musical convencional no ensino musical, podemos ter uma compreensão melhor do porque as composições direcionadas aos iniciantes, geralmente, priorizam o treinamento e repetição de movimentos técnicos, a aprendizagem de padrões rítmicos, e quase que exclusivamente utilizam notação convencional, assim como já citado anteriormente.

Por vezes, tanto nas aulas individuais quanto nos ensaios do GP, percebo que a centralidade na técnica e leitura (intrínsecas ao repertório básico disponível) acaba negligenciando uma ampla gama de possibilidades de produção sonora e criação musical por parte dos estudantes. Se analisarmos os termos "percutir", "raspar", "sacudir", "rotacionar" e "chocar", descritos por Frungilo (acima) em sua definição de habilidades do percussionista, podemos perceber que a base da técnica dos instrumentos de percussão vem da naturalidade de gestos simples. Se tiramos o foco da partitura e do treinamento técnico, podemos contemplar a experiência motora dos iniciantes e desenvolver habilidades técnicas focando na sonoridade dos instrumentos. O simples gesto de percutir um tambor pode ser mais acessível se não tiver que fazê-lo junto ao metrônomo, ou mesmo sacudir um chocalho parece mais simples se não for necessário "seguir" semicolcheias. Nos pontos seguintes deste capítulo, apresentarei algumas reflexões sobre as possibilidades de iniciação musical e instrumental por meio da perspectiva da música contemporânea, aproveitando outras sonoridades e meios de produção sonora que ampliem o padrão do ensino tradicional de instrumento.

Nesses anos de experiência à frente do GP, tenho percebido que ao associarmos a prática musical à necessidade da leitura de figuras rítmicas e exigência da precisão em relação ao metrônomo, por mais simples e básico que isso possa parecer, podemos nos deparar com grandes desafios para uma parte dos estudantes. Durante as aulas/ensaio do grupo, por muitas vezes nos vemos diante de situações em que alguns estudantes, ao não conseguirem ler a partitura, solicitam aos colegas e/ou professores que executem suas partes para que possam filmar e "aprender/decorar" em casa, ou então situações em que sessenta por cento ou mais do tempo de ensaio precisa ser utilizado para prática de exercícios de precisão rítmica, com a

utilização do metrônomo durante a repetição de padrões rítmicos.

Durante as aulas, alguns estudantes costumam se queixar da dificuldade em tocar as músicas acompanhando a partitura, ou sentem dificuldade em manter uma mesma pulsação durante a música ou mesmo reproduzir padrões rítmicos constantes, alguns tendem a demorar mais do que outros para compreender e executar frases melódicas, ou também memorizar frases melódicas ou rítmicas. Essas e outras experiências representam alguns dos desafios para a inclusão de iniciantes na prática de conjunto. Por outro lado, quando trabalhamos um repertório mais acessível, com partes nas quais as habilidades exigidas são possíveis para iniciantes, todas e todos se integram e participam com motivação, pois quando se abre um leque de possibilidades de produção sonora (o som possível para cada participante) que ultrapassa a habilidade de leitura e ritmo preciso, a prática musical começa a fazer sentido para toda a turma, sem excluir quem ainda não possui essas ou outras habilidades.

Situações como essas serviram como incentivo para o desenvolvimento do material artístico-pedagógico deste projeto, onde procuro valorizar o fazer musical sem a obrigatoriedade da notação musical convencional. Sobretudo, evitando centralizar o foco das composições no desenvolvimento da técnica básica, valorizando a liberdade de interpretação, a criatividade e a criação, sem negligenciar os conhecimentos e habilidades propostos na ementa do programa para o desenvolvimento dos percussionistas.

2.2.2 - Para além da sonoridade estranha: o potencial da música contemporânea para a formação musical

"Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou ler notas..."
(Schafer, 2011)

Muitos educadores musicais defendem que um repertório contemporâneo para iniciantes pode proporcionar a convivência com sonoridades e estéticas diferenciadas, desenvolver habilidades técnicas e conhecimentos de formas e estruturas musicais. Schafer (2011), Delalande (2019) e Fernandes (2020) reforçam que a música contemporânea pode facilitar ao leigo um primeiro contato com o fazer musical, contribuir na criatividade e espontaneidade dos estudantes, colaborar com a ampliação do pensamento sobre música e arte, valorizar outras músicas que não apenas a tradicional ocidental e pode, ainda, apresentar outras formas de grafia musical, facilitando a leitura de partituras.

A necessidade de ampliar a produção e oferta de repertório contemporâneo para um público iniciante, corroborando com o objetivo deste trabalho, é notada também por autores como Brietzcke (2018); Cuervo (2009); Daldegan (2009); Magre (2017); Schreiner (2016); Valadão (2019) e Vertamatti (2006). Em seus respectivos trabalhos, Magre (2017) e Vertamatti (2006) trataram da ampliação do acesso à música contemporânea para coro infanto-juvenil, defendendo uma abordagem mais ampla de repertório para iniciantes que não negligencie composições contemporâneas. Ambos fundamentam seus trabalhos em Guy Reibel que, segundo Vertamatti (2006, p. 82), acredita que "a música contemporânea possui um campo favorável para práticas criativas de grande interesse para amadores e crianças, pois ela pode ser abordada sem que, necessariamente, se tenha conhecimento técnico". A autora também se preocupa com a diversificação da prática musical das crianças, e defende que, por meio da música contemporânea, ampliem-se as possibilidades de "transformação" do interesse musical dos estudantes.

[...] submetidos os integrantes de um coral infanto-juvenil a tais práticas [com música contemporânea], seu campo perceptual sofreria alterações qualitativas, que permitiriam que vivenciassem e incorporassem à sua prática as novas formas a eles apresentadas, passando a compreendê-las e fruí-las, como cantores e estudantes. (Vertamatti, 2006, p. 90)

Daldegan (2008) aborda o ensino individual de instrumento, encomendando para compositores contemporâneos um compilado de músicas para "dar um passo na direção de quebrar o círculo vicioso 'não conheço, não toco, não gosto' com relação à música nova que afeta, inclusive, instrumentistas profissionais" (Daldegan, 2008, p. 166), círculo vicioso esse ainda está bastante vivo nas escolas especializadas de música. Segundo a autora, o repertório contemporâneo escrito para flauta transversal tende a ser de grande exigência técnica. Por isso, propõe o trabalho com estudantes iniciantes, partindo dos sons "estranhos", fora do padrão, aproveitando-se dos sons que eles já podem produzir sem domínio técnico e transformando-os em música: "em poucas palavras, trata-se de identificar e de incentivar comportamentos espontâneos [ruídos, exploração sonora] e de guiá-los o quanto antes para que tomem a forma de uma autêntica invenção musical" (Delalande 2019, p. 21).

Aproveitar-se dos "sons estranhos" ou a sonoridade produzida mesmo que ainda sem um domínio técnico esperado pode funcionar muito bem no campo da percussão com iniciantes, pois a produção sonora em boa parte dos instrumentos da família da percussão é

facilmente conquistada logo ao primeiro contato.

Cuervo (2009) e Schreiner (2016) propõem que se trabalhe com a música contemporânea desde a iniciação na flauta doce. Cuervo (2009) afirma ser necessário que "seja incorporado o discurso de diversidade em música em todos os níveis de ensino, e quanto mais cedo esse perfil se consolidar, melhor para a comunidade musical como um todo". A autora defende a introdução da música contemporânea na educação infantil com a adoção de duas iniciativas:

A primeira, a partir da pesquisa e incentivo permanente para a criação de peças didáticas de nível fácil e médio de execução musical, a fim de oferecer esse novo repertório desde os primeiros encontros com o estudante de flauta doce. A segunda iniciativa é despertar o interesse do aluno como incentivo de criações próprias e apreciação musical. (Cuervo, 2009, p. 71)

Brietzcke (2018) direciona sua pesquisa ao ensino das cordas friccionadas, propõe a iniciação do violoncelo com foco nas "poéticas da música contemporânea"⁹ e na improvisação espontânea, buscando um processo de ensino ao que chama de "mais efetivo e libertador". De acordo com a autora, isso proporciona aos iniciantes a autonomia para elaborar suas próprias interpretações musicais: "algumas dessas abordagens, [...] são capazes de estabelecer relações sutis com os conteúdos psicológicos e do entorno, possibilitando que os estudantes incorporem em seu leque, novas possibilidades expressivas..." (Brietzcke, 2018, p. 112).

Em sua pesquisa com foco na criação de um repertório didático e contemporâneo, em um contexto de orquestra jovem, Valadão (2019) propõe uma série de composições didáticas para nível iniciante e intermediário, obras para orquestra e banda sinfônica, que explorem técnicas composicionais e elementos da música contemporânea como o serialismo, a música textural, o indeterminismo, a improvisação e técnicas estendidas para os instrumentos. O autor conclui que os materiais utilizados na música contemporânea, além de excelentes para funções didáticas, contribuem para a expansão do repertório apreciativo dos estudantes, apontando para a importância de os compositores contribuírem ainda mais com obras didáticas.

A atividade do compositor não pode ser apenas satisfação do ego em ter grandes ideias e ser tocado pelos mais refinados grupos instrumentais pelo

⁹ concepção de música mais ampla, não apenas como linguagem, e sim como expressão artística, "englobando concepções filosóficas, estéticas, históricas, sociais e políticas do seu entorno e, até mesmo, em elementos biográficos dos artistas." (Brietzcke, 2018, p. 20).

mundo. O compositor deve servir à comunidade. Escrever para jovens é pensar no futuro. É contribuir para o crescimento de alguém como instrumentista e como cidadão, pois música deve fazer parte da vida das pessoas. (Valadão, 2017, p. 32)

Ainda sobre a defesa da música contemporânea na formação dos iniciantes, Delalande (2019) defende que:

...quanto mais se faz praticar a tonalidade [...] maiores são as dificuldades das crianças para escutar músicas extraeuropeias e músicas contemporâneas. Ao mesmo tempo em que elas se familiarizam com um campo, barreiras difíceis de ultrapassar são construídas ao seu redor. (Delalande, 2019, p. 33)

Os autores citados defendem o uso da música contemporânea para contribuir com a criatividade, a espontaneidade e a capacidade de interpretação, além de buscarem a ampliação do conceito de pensamento musical dos estudantes a partir do convívio com outras formas e sonoridades musicais, evitando o estranhamento dos alunos com as estéticas contemporâneas. Alguns deles, como Valadão (2017), enfatizam a necessidade de se compor obras de estética contemporânea para iniciantes, reforçando sua insuficiência e necessidade de ampliação deste repertório para a formação musical de crianças e jovens.

2.2.3 O Som antecede a Teoria: educação musical e a música contemporânea

"...é importante que o aluno aprenda a escutar, a vivenciar a música e a experimentar ideias próprias em suas propostas musicais." (Fonterrada, 2015)

A exploração musical visando o desenvolvimento da criatividade, da expressividade musical assim como a inclusão de repertórios de música contemporânea na formação musical foi fortemente defendido por movimentos em diferentes países nos anos de 1960 e 1970. Segundo Fernandes (2020, p. 131) tais movimentos, “uma proposta pedagógica vinculada à música contemporânea erudita, baseada na ação direta do aluno”, aconteceram em várias partes do mundo, destacando alguns dos precursores dos movimentos em seus respectivos países, como: Georg Self, Brian Dennis e John Paynter na Inglaterra; Norman Dello Joia e Robert J. Werner nos EUA; Lili Fiedemann e Gertrud Meyer-Denkman na Alemanha; Folke Rabe e Jan Bark na Suécia; Murray Schafer no Canadá; Joaquín Orellana na Guatemala e Oscar Banzan na Argentina.

Por mais diferentes que sejam entre si, tais propostas têm em comum o fato de colocarem alunos de diferentes faixas etárias em contato direto com práticas criativas; as propostas de que a ação criativa ocorra nas aulas é predominante e há forte incentivo à prática de composições coletivas ou de improvisações espontâneas. Para esses autores, é importante que o aluno aprenda a escutar, a vivenciar a música e a experimentar ideias próprias em suas propostas musicais. (Fonterrada, 2015, p. 22)

No Brasil, desde o final da década de 1930, "novas ideias" musicais vinham sendo divulgadas por H. J. Koellreutter¹⁰, que com a criação do movimento "Música Viva" (1938 - 1950) foi "pioneiro ao buscar instaurar e difundir novas ideias de música, versando sobre concepções de arte, música e educação bastante ligadas aos ideais de vanguarda" (Zanetta e Brito, 2014, s/p). Quanto a sua atuação no campo da educação musical, promoveu cursos de férias e atuou como professor em diversas instituições, onde podemos destacar as fundações do que viriam a se tornar importantes escolas de música no Brasil, como os Seminários Internacionais de Música em 1954, que se tornaram a Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Escola Livre de Música de São Paulo em 1962, além do Centro de Pesquisa em Música Contemporânea da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1985.

Suas idéias revolucionárias e inovadoras, influenciaram o modo de pensar a música e a educação musical por onde passou:

...crítico contundente dos sistemas de ensino de música tradicionalistas, fossem em cursos livres, nos conservatórios ou nas universidades de música. Um dos pontos que merece atenção refere-se à sua posição com relação à adoção de métodos para organizar a progressão dos conteúdos e/ou técnicas. "Meu método é não ter método. O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...", ele repetia em seus cursos. (Brito, 2015, p.18)

Para Fernandes (2020), por suas contribuições revolucionárias, Koellreutter pode ser considerado o precursor do que anos mais tarde viria a ser conhecido no Brasil como as "Oficinas de Música", movimento que surge nos anos de 1960 a partir do trabalho de compositores/educadores como C. Silva, J. Antunes, E. Terraza, E. Scliar, F. Ciqueira, L. C. Czeko, entre outros.

¹⁰ Nascido na Alemanha e radicado no Brasil desde 1937, Hans Joachim Koellreutter (1915-2005) "semeou profundas transformações na produção, no pensamento e na formação de gerações de músicos e educadores. Provocador, ensaísta, professor, compositor em constante movimento, *o mestre*, como era chamado pelos seus discípulos, foi um incentivador da liberdade de expressão e da construção de indivíduos singulares através de uma proposta pedagógica com forte olhar sobre o humano." (FILHO, Marcos, Apresentação, IN KATER, 2018)

Apesar de não ser um movimento único, que seguisse uma mesma diretriz, as "Oficinas de Música" tinham um centro comum, "uma proposta pedagógica vinculada à música contemporânea erudita, baseada na ação direta do aluno [...] ação de caráter exploratório e criativo" (Fernandes, 2020, p.131). Destacavam técnicas como "a criação de novos instrumentos musicais, o uso de instrumentos tradicionais muitas vezes tocados de forma não convencional, a descoberta e a valorização de objetos sonoros e a utilização de elementos extra-musicais" (Fernandes, 2020, p. 86), e sobretudo questionavam o ensino tradicional de música, propondo um outro olhar para a aprendizagem da música mais voltado para criatividade e criação.

De acordo com Fernandes (2020), esses compositores constataram:

[...] a necessidade explícita de uma metodologia oposta à tradicional, a qual buscasse o aspecto criativo e criador. [...] no método tradicional ocorre um distanciamento muito longo, doloroso e enfadonho, entre o início do curso e o 'fazer musical', isso é, o aluno demora muito tempo para fazer música. (Fernandes, 2020, p. 104)

Depoimentos de Carvalho e de Conrado Silva (apud Fernandes) relatam o exemplo do Departamento de Música de Brasília, onde, para o ingresso dos estudantes, no início do curso em 1968, não era exigido pré-requisito, acarretando turmas bastante heterogêneas. Em virtude disso, muitos conceitos e materiais sonoros das oficinas com estudantes sem conhecimento prévio giravam em torno das estéticas da música contemporânea, exploração de sons e notações não convencionais, visando distanciar o fazer musical da "rigidez" das notas e pentagramas, oportunizando aos aprendizes que criassem suas músicas e seus próprios registros, uma grafia mais intuitiva, centrada no som, e facilitando a produção sonora dos estudantes que ainda não conheciam a notação convencional.

[...] em decorrência de uma necessidade muito específica da época (alunos sem conhecimento musical prévio) foi necessário se pensar uma metodologia onde os alunos pudessem ser introjados de chofre no fazer musical (Carvalho, 1987 *apud* Fernandes, 2020, p. 104)

[...] em Brasília necessitava-se de uma metodologia em que os alunos fossem 'rapidamente introduzidos no fazer musical'. (Silva, 1983 *apud* Fernandes, 2020, p. 105)

Partindo de experiências pedagógicas anteriores no CEP/EMB, e corroborando com a estratégia da Oficina de Música à época do início do curso na UnB, tenho trabalhado com a

hipótese de que para a prática de conjunto com estudantes iniciantes de níveis heterogêneos, um repertório de música contemporânea pode "abrir portas", isto é, ser como um experimento com o fazer musical e a familiarização com a linguagem. Ao mesmo tempo, pode ampliar os horizontes do pensamento musical e estético de todos os envolvidos. Conrado Silva destacava a rapidez com que os estudantes aprendiam música na disciplina Oficina Básica de Música: "um processo que pode ser estabelecido em diferentes níveis etários ou de conhecimento geral do indivíduo, mas sempre sendo (ou devendo ser) prévio ao estudo sistemático da música tradicional" (Silva, 1983, *apud*. Fernandes, 2020, p. 134).

Além da Universidade de Brasília, segundo Fernandes (2020) o movimento das oficinas de música foi bastante atuante em várias partes do Brasil, muitas ações ocorreram entre as décadas de 1970 e 1990 em festivais, encontros de educação musical, oficinas para professores patrocinadas pela FUNARTE, implementação de disciplinas obrigatórias ou optativas em universidades e em escolas de ensino regular através da Educação Artística (*idem*, p.127).

De forma paralela, em outras partes do mundo, autores como Paynter (1992), Self (1967), Delalande (2019), Schafer (2011), entre outros, defendiam que a música contemporânea pode exercer um importante papel na introdução aos estudos musicais, sobretudo no que diz respeito à produção e organização sonora em processos de criação. Segundo Schafer (2011, p. 56) uma pessoa só consegue aprender sobre o som, produzindo sons, ou aprender sobre música, fazendo música. Para ele, as investigações sonoras devem partir de sons produzidos e analisados pelos aprendizes, e mesmo que os sons produzidos não sejam "refinados", serão produzidos por eles próprios.

Um dos argumentos apresentados pelos compositores/educadores era sobre o papel dos diferentes registros musicais. Segundo Fonterrada (2008, p. 183), George Self, em seu livro "*New Sounds in Class*" propõe um tipo de notação musical simplificada, onde, usando gráficos simples, prioriza o som e a estrutura da música valorizando a representação dos timbres e das texturas ao invés da linha melódica e da medida rítmica. Schafer (2011, p. 295), no livro "O Ouvido Pensante", aponta sua preferência pelo uso de outra notação que não a convencional nos primeiros estágios do aprendizado musical, pois acredita que a notação convencional tende a requerer mais atenção do que o próprio som, "música é algo que soa, se não há som, não é música".

Utilizar um repertório para iniciantes com escrita não convencional e simplificada, pode ser um bom caminho para desmistificar a leitura e escrita musical. Schafer (2011, p.295) observa que o ideal seria se houvesse uma notação musical que pudesse ser compreendida em dez minutos, assim os aprendizes logo poderiam voltar sua atenção ao som, estado original da música. A subjetividade e imprecisão na notação pode possibilitar diferentes interpretações, o que contribui para a liberdade de interpretação e possibilita a exploração da criatividade dos interpretes.

Passados mais de cinquenta anos destes movimentos que valorizavam a inserção da música contemporânea na educação musical, de diferentes formas e com diferentes argumentos, educadores apontam um cenário ainda muito tímido quanto à inclusão de repertório dos séculos XX e XXI nas aulas de música.

Embora, à época, essa fosse uma prática bastante difundida, ao menos em alguns redutos importantes ligados à educação musical e à composição, infelizmente não se chegou a perceber fortemente sua influência nas escolas especializadas em música (conservatórios e escolas livres) e nem nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. (Fonterrada, 2015, p. 22)

A pesquisadora Susana Porto (2012), em sua tese sobre a estética contemporânea e a educação musical da criança, afirma que em Portugal essa questão também se confirma:

Actualmente, apesar do desenvolvimento de novas abordagens de ensino, prevalece uma visão muito conservadora que inclui apenas o repertório anterior ao século XX, de modo que as crianças não têm contacto com a contemporaneidade musical, isto é, a música erudita actual e a música erudita do século precedente. (Porto, 2013, p. 21)

Érica Gomes (2014) ao defender a inserção da música contemporânea nos currículos, para uma ampliação na diversidade do repertório estudado, aponta que ainda há uma grande ênfase em repertórios mais tradicionais no ensino musical brasileiro:

A educação musical no Brasil, em todos os segmentos do ensino formal, carrega fortes relações com uma visão tradicional de ensino, que pressupõe uma valorização exacerbada de determinados conteúdos, em detrimento da ampla gama de possibilidades que existe na história da música. (Gomes, 2014, p. 78)

A tímida inserção da música contemporânea nas escolas e conseqüentemente nas salas de concerto colabora com o estranhamento dos ouvintes habituados apenas aos padrões sonoros da música tonal, pois a própria natureza da música contemporânea veio para romper

com a estrutura composicional e estética das obras dos períodos anteriores. "O resultado é uma reação de rejeição: faça uma criança ou mesmo um adulto que recebeu uma formação tradicional escutar Xenakis ou trompas tibetanas e ouça sempre a mesma resposta: 'Isso não é música'" (Delalande, 2019, p. 33).

Atualmente, apesar de raro, podem-se notar trabalhos pontuais onde valoriza-se a exploração e produção sonora espontânea, e os instrumentos de percussão estão normalmente envolvidos neste processo. Como exemplos cito os projetos *TECA Oficina de Música*¹¹ (1987) e *Música da Gente*¹² (2013), criados e dirigidos respectivamente por Teca Alencar de Brito e Carlos Kater. A escola "TECA Oficina de Música", São Paulo (SP), há mais de 30 anos oferece cursos para crianças, adolescentes e adultos, e segundo informações em sua página na internet fundamentam-se no estudo e pesquisa dos métodos e filosofias da educação musical contemporâneas, na concepção construtivista de ensino-aprendizagem e no pensamento pedagógico-musical de Hans-Joachim Koellreutter, onde o objetivo prioritário de todo o trabalho realizado na escola é promover o desenvolvimento integral do ser humano, que por meio do fazer musical, exercitam-se aspectos humanos essenciais, tais como: criatividade, disciplina, concentração, respeito ao outro, capacidade para ouvir e dialogar etc.

O projeto Música da Gente, São Bernardo do Campo (SP), enfatiza a produção musical dos jovens, que trazem suas experiências às composições coletivas, o que acaba apresentando diferentes resultados sonoros, geralmente próximos às estéticas da música popular, porém, ao trabalhar com a valorização e exploração de novos sons e sonoridades por meio de instrumentos não convencionais, objetos sonoros, percussão corporal e recursos vocais, por vezes, os resultados aproximam-se também de sonoridades propostas na música contemporânea.

O projeto tem como proposta central a criação de músicas, e criar música – de maneira intencional, explorando possibilidades de invenção – permite aos participantes conhecerem-se melhor e terem condições de avançar suas fronteiras, reinventando-se e se expressando, dando voz às suas subjetividades, e assim produzindo cultura viva coletivamente. (KATER, 2022, site)

Um outro projeto da atualidade voltado para a criação e uso de repertórios

¹¹ Site da escola: <https://web.archive.org/web/20220625023746/https://www.tecaoficinademusica.com.br/sobre> fora do ar em 2023, recuperado com a ferramenta "WayBack Machine" em março de 2024.

¹² Site de Carlos Kater: <https://www.carloskater.com.br/a-musica-da-gente-2013> . Acessado em Maio de 2023.

contemporâneos é o projeto *Conteinp'Aura*¹³, parceria da editora independente francesa *Mômeludies* (especializada na publicação de partituras contemporâneas para crianças desde 1985) junto com a associação *Clavichords* e o fundo para desenvolvimento musical *JM France*. Esse projeto promove ações culturais centradas na criação musical, onde compositores de música contemporânea são convidados para criar obras para os estudantes ou mesmo junto com eles, crianças e jovens em escolas da França.

Durante minha pesquisa não encontrei nenhum trabalho acadêmico que trate do aproveitamento da música contemporânea para contribuir na formação específica de percussionistas iniciantes dentro de um contexto de escola de música, seja com foco na música para grupo de percussão ou mesmo para o ensino individual.

Considerando os argumentos dos compositores e educadores em prol de uma formação musical que inclua experiências com a música contemporânea, para o desenvolvimento deste trabalho destaco os seguintes benefícios: a "desmistificação" do fazer musical e da leitura de partituras, com o uso de notações não convencionais; a valorização de outras músicas e formas artísticas que não apenas a tradicional; a ampliação do pensamento musical e artístico; a contribuição na criatividade e espontaneidade dos estudantes; a transformação/ampliação do interesse musical dos estudantes; e, sobretudo, a possibilidade que esse tipo de repertório pedagógico pode proporcionar ao leigo, de tocar música sem possuir habilidades técnicas prévias.

Buscando produzir obras que oportunizem o trabalho conjunto de todos os perfis de estudantes e que proporcionem o estímulo e o desenvolvimento de habilidades musicais aos iniciantes, selecionei, adaptei e organizei os conhecimentos e habilidades percebidos nas fontes de referência do eixo pedagógico e elaborei uma lista que serviu de base norteadora para a criação das composições:

- Desenvolver a criatividade ao lidar com a liberdade na interpretação.
- Ampliar o conceito de performance para além do tocar um instrumento (multi-linguagens).
- Conhecer partituras que utilizem diferentes grafias e sistemas de notação musical.
- Ampliar a consciência do tocar em conjunto e a compreensão de um fazer musical como resultado da execução de um todo.

¹³ Site do Momeludies: <https://www.momeludies.com/projets-de-creations-en-auvergne-rhone-alpes/> Acessado em Julho de 2023.

- Explorar formas e timbres.
- Refletir sobre escolha de instrumentos e baquetas para a produção de determinados sons e efeitos.
- Adquirir o refinamento da sonoridade.
- Explorar e desenvolver a diversidade de técnicas em diversos instrumentos.
- Realizar interpretações de forma contextualizada, de acordo com o estilo e o pensamento do compositor.
- Perceber a música no coletivo e ajustar-se às adversidades quando necessário.
- Praticar recursos expressivos como: fraseado, dinâmica, articulação, em contextos não tonais.
- Tocar padrões rítmicos com e sem precisão rítmica metronômica.
- Perceber e sentir pulsações - vivenciar músicas com e sem pulsação.
- Tocar com equilíbrio sonoro - perceber a equalização no coletivo e no individual com diferentes tipos de instrumentos da percussão múltipla.

Acredito que, para além de enfatizar o desenvolvimento de algumas habilidades técnicas e teóricas musicais, é importante fazer com que os estudantes sintam-se partícipes ativos no fazer musical desde o princípio do curso, vivenciem a música como protagonistas e percebam que seu papel como interpretes e até mesmo como co-autores, é possível. Pois, "é pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida" (Fonterrada, 2008, p. 177).

As composições que apresento a seguir, se utilizam de diferentes tipos de notações e formas não convencionais, buscando proporcionar uma prática autônoma e criativa, permitindo a inclusão de toda a turma, que independentemente do nível de habilidade possa participar e interpretar a música cada qual ao seu modo, utilizando-se das bagagens e habilidades que possuem com o mínimo de obstáculos técnicos/ teóricos.

3 TRILHANDO OUTROS CAMINHOS

"Se as realizações de uma sociedade estão todas no passado, o problema é sério. Por isso torna-se necessário manter sempre vivo o instinto exploratório para fazer música criativa."(Schafer, 2011)

A música contemporânea segue sendo, até os dias de hoje, objeto de estranhamento e distanciamento, quase que totalmente desconhecida e/ou rejeitada dentro das instituições de ensino musical. Oportunizando novas trilhas aos iniciantes, outros caminhos sonoros, esse trabalho intenciona rever essa realidade, introduzindo outras rotas rumo ao fazer musical, à linguagem dos sons, desenvolvendo percepções sonoras para além do reconhecimento das notas e figuras rítmicas, oportunizando a prática de conjunto com iniciantes e iniciados simultaneamente e percorrendo formas e registros musicais alternativos desde o princípio da formação. Ao ampliar as experiências musicais com um repertório alternativo, ampliam-se, também, não só o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos almejados pelo programa mas, outros específicos desse estilo musical. Percebe-se todo um espectro sonoro como matéria prima da música, exerce-se e valoriza-se um fazer musical livre e criativo.

Para pensar em um repertório para grupo de percussão iniciante com ênfase na música contemporânea, recorri à minha experiência docente coordenando a disciplina GP e elenquei os mais recorrentes desafios para a inclusão e participação de estudantes iniciantes na prática do GP: 1) pouco ou nenhum conhecimento de notação musical; 2) pouco ou nenhum conhecimento sobre os instrumentos da percussão e/ou suas técnicas de execução; 3) imprecisão rítmica e/ou dificuldade na manutenção do pulso. Partindo da necessidade de incluir esses estudantes com outros mais experientes no mesmo grupo, tracei três pontos norteadores para realização deste trabalho de composições:

- Atender simultaneamente uma ampla diversidade de perfis técnicos e de conhecimento teórico dos estudantes;
- Estimular múltiplas experiência estéticas na prática musical;
- Ampliar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades.

Atento à esses pontos e aos objetivos do programa da disciplina GP, compus seis peças que pudessem ser executadas com grupos heterogêneos. As obras foram compostas no decorrer de dois anos de pesquisa. Foram sendo experimentadas, ajustadas e postas à prova em concertos na medida do possível. As seis composições são: **21 menos Onze**, **Miró en**

Miroir, Nascentes, Gotas na Seca, 3 em Série e Reflexões Conclusivas. Todas elas foram escritas para Grupo de Percussão, sendo duas com número definido de intérpretes, (um trio e um quarteto) e o restante com número indeterminado.

Para a primeira composição, me inspirei nas obras "Onze" e "21", de M. A. Guimarães, compostas para o Grupo UAKTI, um dos grandes responsáveis pela divulgação e ampliação da música para instrumentos de percussão no Brasil. Em "**21 menos Onze**" intencionei usar a clareza gráfica das formas geométrica de M. A. Guimarães para facilitar a leitura do passar do tempo, explorar a variação de ciclos rítmicos pares e ímpares, buscar novos caminhos ao lidar com a liberdade na interpretação, melhorar a precisão rítmica, a manutenção do andamento, o sentido de pulsação e o equilíbrio sonoro.

Utilizei esse sistema de notação musical, onde as figuras geométricas representam números inteiros e devem ser lidas como ciclos (conjunto de pulsos musicais).

◻ = 5 pulsos, ◻ = 4 pulsos, △ = 3 pulsos, D = 2 pulsos, ○ = 1 pulso

Partindo de ideias musicais e estruturais presentes nas obras acima citadas organizo uma estrutura de dez pulsos (3 + 3 + 2 + 2), definindo-a como motivo principal da composição.



As figuras geométricas representam o agrupamento de pulsos, ciclos pequenos que combinados de distintas maneiras sempre somarão um ciclo de dez pulsos, "**21 menos Onze**" é composta em três partes (*introdução, desenvolvimento e coda*).

Em seguida, compus "**Miró en Miroir**", com inspiração nos coloridos sonoros e texturais do *Sonorismo/ Musica Textural*, contemplando grande variedade de instrumentos, valorizando a pesquisa de timbres, a escolha de instrumentos e baquetas além da utilização da improvisação guiada, referenciando ao *Acaso e Indeterminação* para experimentar novos caminhos e lidar com a liberdade na interpretação e com a criação.

Essa composição foi inspirada no trabalho do compositor Edson Zampronha¹⁴. Guiado pela idéia da composição "*Recycling*" (2000-2006), reflito sobre os múltiplos

¹⁴ Compositor Brasileiro, atualmente professor da Universidade de Oviedo - Espanha. Sua obra oferece uma *nova expressividade* ao panorama da *música clássica avançada*: uma nova perspectiva que abre *caminhos originais* para a experiência musical e exploração sonora, unida a uma linguagem muito comunicativa com o público. (<https://zampronha.com/about/>)

caminhos que a interpretação de imagens podem gerar, e proponho com essa obra a interpretação sonora dos muitos gestos que as telas de Joan Miró¹⁵ podem nos sugerir.



Escolhi o trio de telas "Tríptico Azul" pela beleza, sutileza e simplicidade, que podem nos levar a muitas viagens imagéticas, gestuais e sonoras, abrindo campo para inúmeras interpretações. As imagens servirão de referencial simbólico para interpretação musical, traduzindo-as em sons, movimentos e/ou em sequências de eventos sonoros. Refletindo sobre as interpretações das imagens, acrescentei o espelhar da tela (seu reflexo), ampliando sua forma e aumentando as possibilidades de interpretação.

Encantado com a relação imagens e sons, segui expandindo as conexões *Inter-Mídia*, e para a composição de "**Nascentes**", utilizei uma trilha de sons eletrônicos complementada por uma projeção de vídeo. Nessa obra, a soma dos instrumentos de percussão com outras linguagens, buscam contribuir com a ampliação do conceito de performance, no sentido de ir além da relação trivial "interprete - partitura - público".

Escrita para quatro percussionistas, eletrônica fixa e projeção de vídeo, nasceu da escuta atenta e curiosa aguçada por elementos aleatórios em momentos distintos. Um primeiro, ao perceber os múltiplos combinados sonoros, verdadeiros poli-ritmos resultantes de gotas caindo ao encher uma pequena caixa d'água, material usado para construção da eletrônica fixa. O segundo, ao presenciar a cada estação de chuva uma avalanche sonora de coaxar de sapos e rãs, surgindo "magicamente do nada" logo ao brotar do olho d'água aos fundos da casa em que morava, lindos combinados sonoros, música polifônica complexa anunciando a estação de abundância das águas no planalto central.

Para a partitura, utilizo notação inspirado em George Self que "através do uso de alguns poucos sinais básicos da teoria musical, elaborou um sistema que permite uma expressão relativamente livre de idéias musicais, sem violar a teoria convencional" (Schafer, 2011, p. 298), com conceito de leitura tempo vs. altura e o uso de alguns símbolos e signos da notação convencional para representar os sons dos instrumentos e as variantes de intensidade, cabeças de nota como representação do som, variando-os em (●) para sons produzidos com a cabeça da baqueta, (×) para sons produzidos com o cabo da baqueta "*rattan*", ou (■) para representar a percussão do cabo sobre a cabeça da baqueta. Outros símbolos usuais da notação

¹⁵ Joan Miró (1893 - 1983), artista espanhol, um dos grandes nomes da pintura do século XX. Sua obra carrega simplicidade, equilíbrio e muitos elementos imaginativos. Com composições poéticas, muitas vezes trazendo explosões cromáticas, Miró produziu um trabalho inovador e tornou-se referência no movimento surrealista. (<https://www.todamateria.com.br/joan-miro/>)

convencional para percussão também são adotados, como por exemplo () para representar o rulo (toques alternados rapidamente) ou () apoggiatura, (som curto que antecede a nota principal). Cada símbolo representa um gesto sonoro, exigindo do interprete a leitura e interpretação dos mesmos em tempo real, colaborando com a prática da leitura.

Para a quarta obra a ser composta, após três experiências com diferentes notações distintas, segui o fluxo em direção à aproximação da escrita convencional, trazendo mais alguns elementos comuns à teoria da música para nossa prática, afinal de contas proponho valorizar outras escritas e estéticas, e não negligenciar a tradição.

Compus então "Gotas na Seca" mantendo a idéia central de composições para um grupo heterogêneo, escolhi o *Minimalismo* para conduzir a obra, me aproveitando de estruturas rítmicas simples, curtas e repetitivas, onde duas marimbas conduzem a música mantendo um contínuo quase hipnotizante, formando uma ambiência sonora para que os xilofones costurando sequências simples de notas constroem a "chuva" de sons ao redor.

Fugindo do padrão das demais composições, quando busquei inspiração em experiências passadas, essa foi inspirada em obras que conheci durante essa pesquisa, a composição "Raindrops" de H. Shrapnel, e os trabalhos de mobiles sonoros apresentados no livro de B. Dennis (1975) "*Projects in Sounds*".

Para essa composição criei uma partitura que pudesse representar a idéia de mobile sonoro, desenhando uma ilha central com as marimbas e rodeando-a com os pequenos padrões de "chuva". Para as marimbas optei pela notação convencional, separando cada seção em pautas diferentes enquanto que para os xilofones, pensei em uma notação que não exigisse conhecimento da teoria musical, buscando um desenho que ilustrasse as gotas caindo, sugerindo a sequência os tipos de sons.

Quase como uma linha de chegada para o processo de criações, a próxima obra finalizada foi "3 em Série", que por ser inteiramente escrita com notação tradicional, me remeteu à um fim de ciclo, pois mesmo sem haver planejado, percebi que as composições vinham de certo modo, no que diz respeito à notação, construindo uma trilha rumo à familiaridade e compreensão da notação tradicional.

Esta obra utiliza apenas instrumentos melódicos tocados ao modo tradicional. Direcionada aos estudantes que já possuem maior familiaridade com a escrita rítmica e a precisão metronômica, porém, ainda não estão habituados à leitura melódica. Recorro ao

Serialismo, aproveitando o potencial de uma organização "serial" pequena e simples, de fácil compreensão, para estimular a memorização de sequências melódicas/rítmicas, colaborar na prática e refinamento da sonoridade e dos recursos expressivos (fraseado, dinâmica, articulação) e ampliar a consciência do tocar em conjunto e a compreensão da música como um todo.

Para o fechamento da série de músicas compostas para este trabalho, fui buscar inspiração em obras que utilizam elementos das artes cênicas como material composicional na música percussiva, o que podemos chamar de "música cênica"¹⁶. Como dito anteriormente, obras dos compositores Tim Rescala, Georges Aperghis, Vinko Globokar, Maurício Kagel, João Dalgalarondo e Thierry de Mey tiveram grande influência na construção do meu gosto musical, e acredito que ouvir e trabalhar algumas delas, colaborou com o modo com que percebo a música e relaciono-me com o ato de tocar um instrumento.

Resolvi então compor uma obra que trouxesse em seu enredo, a "essência" conceitual e sonora do que tenho defendido nesta pesquisa de mestrado, ou seja, que a prática musical deve ser inclusiva, é para todas e todos que queiram vivenciá-la. Selecionei então quatro citações de Murray Schafer e Marisa Fonterrada, que utilizo como epígrafe neste trabalho, para construir um enredo Poético/Musical.

Inspirado na composição *Songs I - IX* (1980/82), de Stuart S. Smith escrita para um percussionista/ator, abracei a idéia de utilizar e valorizar a fala como elemento cênico/musical, trazendo à composição frases e palavras narradas, dando luz às citações que serviram de inspiração maior ao conjunto de composições que fazem parte deste trabalho, e aproveitando-me do material composicional das obras já finalizadas, construí uma composição para percussões e voz, mesclando as muitas sonoridades que explorei nas demais obras com a voz humana, externando literalmente conceitos que me guiaram para essa pesquisa, como a criatividade, a curiosidade artística e a capacidade que cada pessoa tem para tocar um instrumento.

Cada uma das seis composições são obras independentes, podendo ser praticadas juntas ou ser incluídas individualmente a um repertório já existente.

Além da preocupação em envolver todas e todos na mesma prática de conjunto, e

¹⁶ "...interação entre diferentes expressões artísticas que se utilizam de forma plural do conceito de cena de modo que os elementos extramusicais tornam-se parte estruturante da obra. O que implica que na Música Cênica para Percussão o aspecto visual tem o mesmo valor que o aspecto sonoro na performance." (Santos, 2017, p. 90)

desenvolver habilidades específicas, pretendo também oportunizar aos estudantes algumas das muitas sensações e experiências que podemos vivenciar com obras de compositores renomados como John Cage, Jorge Antunes, Marco A. Guimarães, Marta Ptaszynska, Steve Reich, Karlheinz Stockhausen, Terry Riley, Thierry De Mey, Edson Zampronha, Jocy de Oliveira, Tim Rescala, Stuart Smith, Morton Feldman e Christian Wolff onde, busco aproximar os iniciantes à pensamentos musicais e artísticos que normalmente não estão familiarizados, trazendo para as suas vidas musicais outros sons, ambiências, texturas, formas, estilos e etc ou seja, ampliando seus conceitos sobre o que seja e como pode ser organizada a música.

As obras estão estruturadas em três categorias distintas no que diz respeito à forma, instrumentação e modo de interpretação:

- **Comprovisação¹⁷ com forma aberta** - os interpretes têm autonomia de decisão quanto aos caminhos que irão percorrer como quanto a organização dos materiais sonoros que utilizarão durante a performance. Algumas das composições permitem aos interpretes a escolha livre de instrumentos, outras trazem algumas instruções para tal escolha.

- **Comprovisação com forma estruturada** - os interpretes têm autonomia de decisão quanto a organização dos materiais sonoros que utilizarão durante a performance, porém a forma da música já está definida. Algumas das composições permitem aos intérpretes a escolha livre de instrumentos, outras trazem algumas instruções para tal escolha.

- **Composição com forma e instrumentação fixa** - composição com forma e instrumentação definida, podendo utilizar notação musical convencional e/ou não convencional.

Esse conceito de comprovisação, sobretudo com notação não convencional, pode permitir aos estudantes uma perspectiva mais ampla, com mais possibilidades de interpretação, além de uma participação mais direta, aproximando-os da invenção musical sem necessidade da teoria musical.

¹⁷ Esta nomenclatura passa a referir-se a um modelo composicional mais vasto, também empregado por outros compositores, e é adotada por autores como Hannan (2006), Dudas (2010) e Aliel et al. (2015). Segundo Aliel (2017: 35-36), a prática da comprovisação não se limita à combinação de composição e improvisação compreendidas em seu sentido convencional. No contexto desta prática, pode ocorrer o emprego de técnicas de notação alternativa a fim de obter materiais sonoros específicos em combinação com elementos indeterminados (Bhagwati, 2014 apud. Bacellar; Brasil, 2020 p. 6).

Durante o período em que vigorava a notação musical na partitura, respeitando-se os estilos tradicionais, a criação se reservava aos compositores profissionais. Quanto aos outros – as crianças, os amadores, os melômanos – limitavam-se ao papel de ouvintes ou ao rigor de intérpretes de um repertório que, de modo geral, se restringia às músicas do passado. (Delaland, 2019, p. 23)

Todas as composições deste trabalho foram criadas com foco no artístico-pedagógico, onde procurei valorizar as características estilísticas e estéticas das obras, aproximando-as da sala de concerto sem afastá-las da sala de aula, as obras foram pensadas para turmas com estudantes iniciantes, porém não exclusivamente, podendo inclusive algumas delas serem interpretadas por grupos de estudantes avançados ou mesmo profissionais. Quanto às competências e habilidades a serem trabalhadas nas composições, como citado anteriormente, seguirei a lista apresentada no capítulo anterior como principal referência, aproveitando as particularidades das técnicas composicionais para ressaltar as habilidades a serem desenvolvidas em cada composição.

Apresento a seguir, as potenciais habilidades e conhecimentos musicais a serem trabalhadas em cada uma das músicas, suas implicações pedagógicas e as estratégias de aplicação que utilizei com algumas delas durante o processo, as obras estão apresentadas em ordem cronológica de composição.

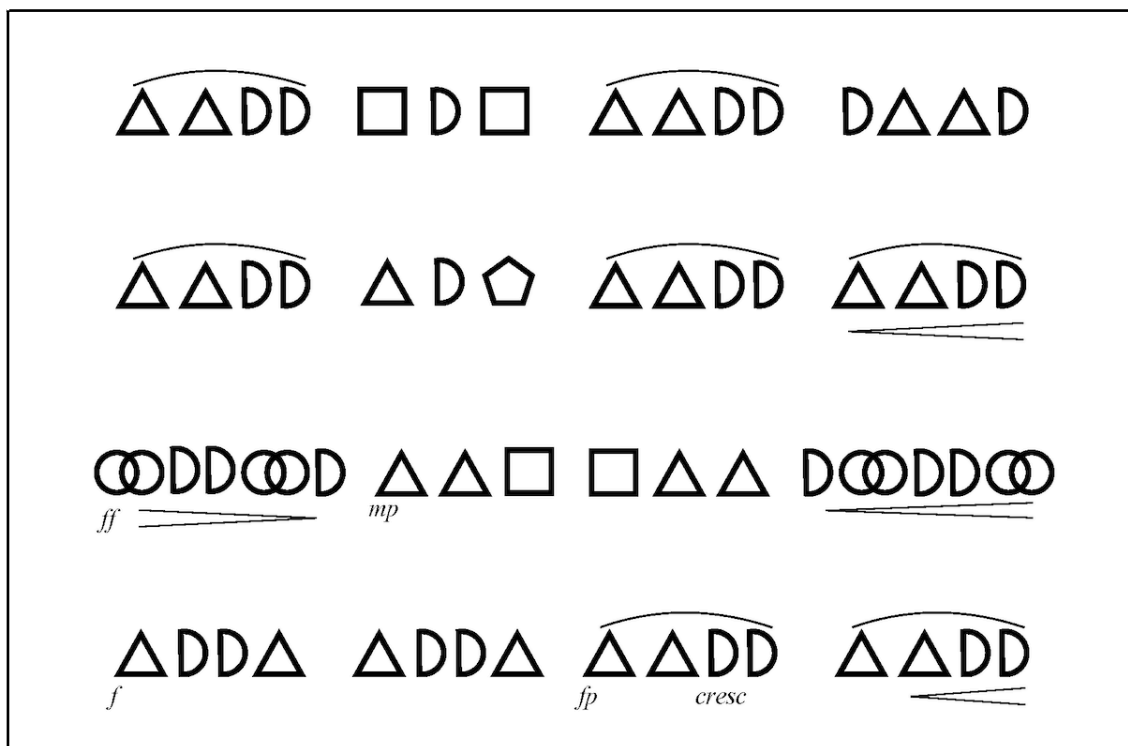
Todo o material impresso encontra-se ao final deste trabalho (Anexo 6) e pode ser acessado eletronicamente em separado na descrição de cada obra ou na íntegra por meio do link: <http://surl.li/jsqvk>.

3.1 21 menos Onze

[- link para partitura completa -](#)

[- link para gravação -](#)

Figura 5: Excerto da página 2, "21 menos Onze" desenvolvimento do motivo principal.



Fonte: Acervo do autor

Dentro da categoria **Comprovação com forma estruturada**, "21 menos Onze" tem forma, estrutura métrica e algumas indicações de intensidade previamente definidas, mas o *como* e o *quando* tocar ficam a critério dos intérpretes. Escolhas como instrumentação, alturas, subdivisão das durações e outros, podem ser definidos pelos músicos, podendo ser pré estabelecidos ou interpretados de forma livre, encorajando-os à prática da improvisação/ criação.

A obra tem como principal característica o pulso constante e a alternância de diferentes ciclos, sendo muito propícia para se trabalhar a precisão rítmica, a manutenção do andamento, o sentido de pulsação, noção de ciclos pares e ímpares, o equilíbrio sonoro entre outras.

Na abordagem dessa partitura são possíveis várias explorações e experimentações

sonoras e técnicas. Pode-se percorrer diferentes caminhos de instrumentação pois permite aos estudantes total liberdade nesta decisão, possibilitando a pesquisa de timbres ao escolher instrumentos e baquetas, agregando experiência e prática em diferentes instrumentos e suas técnicas específicas. Durante este percurso, desenvolvem-se capacidades de tomada de decisões sobre montagem de instrumentos no individual e coletivo, de percepção das relações sonoras entre o grupo e da manutenção da pulsação.

Ou seja, uma trilha que conduz a turma ao destino da performance, enquanto conhece e pratica a execução instrumental, experiencia a música de câmara, desenvolve a manutenção e o sentido de pulso e ciclo rítmico e o equilíbrio sonoro, além de praticar uma outra forma de organização e grafia musical.

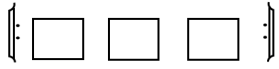

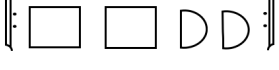


Ao trabalhar essa música com minha turma, decidi abordar primeiramente sequências de ciclos iguais, facilitando a compreensão do conceito de ciclo e do funcionamento da notação. Após um tempo de prática, percebendo a segurança dos estudantes, comecei a combinar diferentes ciclos à nossa prática e apenas mais tarde iniciar a leitura da partitura completa. Outra estratégia que funcionou com minha turma foi quanto à familiarização com diversos instrumentos. Começamos a prática utilizando apenas instrumentos de mão (tumbadora, timbal, bongo, etc.). Enquanto conhecíamos o sistema de notação e compreendíamos os ciclos, praticávamos as primeiras noções técnicas dos instrumentos de mão. Na sequência, fizemos o mesmo com instrumentos de baquetas (caixa, tom-tom e bombo) e mais tarde acrescentamos alguns acessórios¹⁸ à nossa prática.

Ao ensaiar a música, a prática variada de combinações sonoras e a utilização de diferentes combinações de instrumentos pode também auxiliar na compreensão e fixação do conceito de pulso e ciclo assim como na construção da concepção musical da composição.

Na tabela a seguir, apresento alguns exemplos de sequências de ciclos e algumas sugestões de práticas preparatórias. Note que, para essa preparação, não houve a preocupação em praticar o ciclo de dez pulsos, mas sim intercalar os pequenos ciclos em diferentes combinações utilizadas na composição:

¹⁸ Acessórios é uma das maneiras de classificar os instrumentos "pequenos" da percussão, como o pandeiro, triângulo, chocalhos, castanholas, bloco de madeira e assim por diante.

Tabela 1 - Práticas preparatórias

Possibilidades de combinação dos ciclos	Estratégias de ação
	<p>Contar em voz alta cada pulso, de acordo com os ciclos das figuras;</p>
	<p>Contar em voz alta e bater palmas apenas nos 1º pulsos. (variar onde bater palmas);</p>
	<p>Usando instrumentos, tocar o 1º pulso de cada ciclo com som grave e os demais com sons agudos;</p>
	<p>Enquanto o grupo mantém a "marcação" dos ciclos intercalar improvisos individuais;</p>
	<p>Estimular a criação de variações (padrões rítmicos), com metades e quartos de tempo;</p>

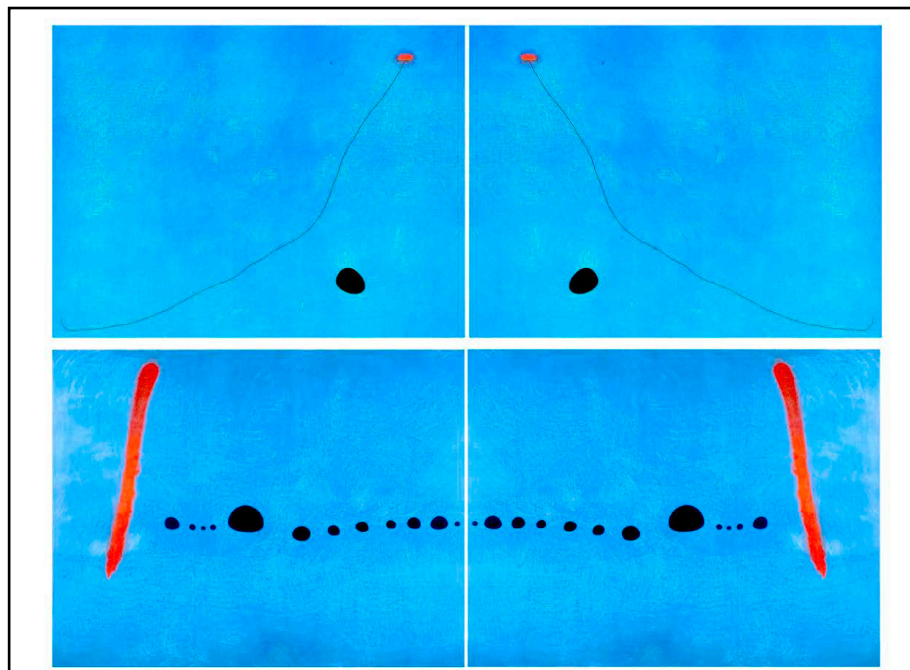
Sendo assim, vários conhecimentos e habilidades são desenvolvidos à medida em que se apresenta e estuda esse repertório, ampliando aqueles proporcionados pelos repertórios mais tradicionais.

3.2 Miró en Miroir

[- link para partitura completa -](#)

[- link para gravação -](#)

Figura 6: Excerto da partitura, pinturas seguidas de seu reflexo.



Fonte: Acervo do autor; original de Juan Miró: "Azul III" e "Azul II" [<https://historia-arte.com/obras/inmersion-azul>] acessado em abril de 2022.

Dentro da categoria **Comprovação com forma aberta**, a forma, o *que* tocar, o *como* tocar e o *quando* tocar ficam a critério dos intérpretes. Em "Miró en Miroir" a instrumentação, alturas, sequência de eventos sonoros e outros, podem ser definidos pelos músicos conforme algumas instruções na partitura, podendo ser pré-estabelecidos nos ensaios ou interpretados em tempo real, como uma improvisação guiada, encorajando-os à prática da improvisação/ criação.

A obra tem como principais características a liberdade guiada para a improvisação/ criação e escolha de instrumentos, a prática da percussão múltipla (simultaneidade de vários instrumentos de categorias distintas) e múltiplas possibilidades de interpretação da leitura gráfica. Tais características propiciam a prática de diferentes técnicas em diversos instrumentos, o equilíbrio e refinamento sonoro, pesquisa de timbres e combinação destes dentro de um resultado coletivo.

Instigado pela liberdade na escolha de caminhos a serem seguidos com a partitura de

"21 menos Onze" optei para o aprofundamento na abordagem da forma aberta, recorrendo a uma partitura que possibilitasse ainda mais a exploração, experimentação e criação dos estudantes. Em "Miró en Miroir" pode-se percorrer diferentes caminhos na escolha de timbres, experimentando diferentes instrumentos enquanto aprende suas técnicas específicas. Pode-se explorar outros rumos sonoros com a combinação de diferentes famílias de instrumentos em uma mesma montagem, peles, metais, chocalhos e até mesmo produção de sons com água. Pode-se, ainda, ampliar os horizontes do pensamento musical, compreendendo as imagens e seus reflexos e "transformando-os" em estruturas sonoras, ou seja, acrescenta grande liberdade na escolha de qual direção tomar para a "tradução" das imagens.

Quanto a abordagem nos ensaios, com essa música decidi trilhar um caminho diferente do percorrido com "21 menos Onze". Levei à sala de aula algumas discussões sobre semiótica, conversando com a turma sobre os símbolos, sua possível tradução em sons ou gestos e como poderíamos aplicar esses conceitos na interpretação desta partitura. Para esse momento da aula, utilizamos as imagens das pinturas de Miró e apenas um instrumento por vez: primeiramente um tam-tam, depois um bombo sinfônico. Tratamos das possibilidades de leitura dos símbolos "transformando-os" em sons (um símbolo por vez depois em conjunto) e, na sequência fizemos o mesmo processo porém traduzindo os símbolos em gestos físicos, discutindo sobre as possibilidades de utilizar esses gestos na produção sonora. Em um segundo encontro, com a turma muito mais familiarizada com as possibilidades de leitura das imagens, tratamos da montagem da percussão múltipla, (juntamos instrumentos de pele, maneira, metal e "aquático¹⁹"). Neste momento, falamos de conceitos importantes como critérios para escolha dos instrumentos e como pensar a posição dos mesmos relacionando-os entre si e ajustando-os à posição do interprete. Apenas após esses dois encontros partimos para a interpretação coletiva da obra, processo que durou cerca de quatro encontros até cada integrante ficar satisfeito com seus timbres e resultados de interpretação.

Como nesta turma nenhum dos estudantes havia experienciado partitura semelhante, mesmo tendo estudantes mais adiantados no curso, entendi que essa estratégia seria adequada, pois assim poderíamos caminhar juntos e cada um se apropriar dos conceitos e estratégias para interpretação assim como conhecer e praticar técnicas tradicionais e estendidas em vários

¹⁹ A música pede sons produzidos com o uso da água, como o cair da água, taça de cristal friccionada, chocalhar de recipiente com água e assim por diante.

instrumentos distintos. O resultado foi muito positivo, rendendo a participação do grupo no III Congresso Brasileiro de Percussão, em formato virtual.

3.3 Nascentes

[- link para partitura completa -](#)

[- link para gravação -](#)

Figura 7: Página 2, "Nascentes" variação de símbolos para diferentes sons.

The image displays a musical score for the piece "Nascentes" on page 2. It features four staves for percussion, labeled Perc. 1, Perc. 2, Perc. 3, and Perc. 4. Each staff is divided into two sections. The left section shows rhythmic notation with various symbols (dots, crosses, and lines) and waveforms below. The right section shows a more complex notation with vertical dashed lines and symbols, also accompanied by waveforms. The score is titled "Nascentes" and the page number "2" is visible in the top left corner.

Fonte: Acervo do autor

Dentro da categoria **Composição com forma e instrumentação fixa**, "Nascentes" foca no uso de três das habilidades técnicas básicas exigidas de um percussionista (percutir, raspar e friccionar) praticadas com poucos recursos. Cada músico utiliza apenas um par de baquetas e dois instrumentos de madeira de sonoridade muito parecida (um *temple-block* e um sapo reco-reco), onde a exploração de diferentes sons e seus modos de produção (diferença gestual e utilização da cabeça e do cabo das baquetas) geram materiais sonoros distintos, organizados quase sempre em forma de *canone* (cada músico, um após o outro, apresenta o mesmo material sonoro sobrepondo-se em defasagem), que se misturam e complementam as texturas sonoras da eletrônica fixa, criando uma ambiência para a projeção do vídeo.

A obra tem como principal característica a utilização da especialização sonora, tanto na parte instrumental como na parte eletrônica, valorizando o caráter camerístico e exigindo dos intérpretes uma escuta atenta, ampliando o senso de grupo, pois os gestos sonoros acontecem em sequência, muitas vezes alternando entre cada intérprete, colaborando com a percepção do todo e exigindo a escuta de todas as partes, além da

atenção à parte da eletrônica. Neste aspecto, a partitura apresenta recursos notacionais da música contemporânea e também da escrita convencional, colaborando para uma aproximação à leitura tradicional e uma ampliação do olhar camerístico, onde ao seguir a trilha da eletrônica fixa, compreende-se melhor o passar do tempo e a sequência dos eventos sonoros.

Nesta obra, o espaço para improvisação/criação individual é praticamente mínimo, há momentos em que os interpretes têm liberdade para repetir mais ou menos alguns eventos sonoros. Mas, de um modo geral a notação é menos aberta, e diferentemente das composições apresentadas anteriormente, "Nascentes" utiliza uma grafia que se aproxima mais da notação convencional, com a intenção de introduzir a leitura da grafia convencional aos estudantes mas, nesse caso, sem uma rigidez rítmica. Schafer (2011) fala disto ao questionar "se não seria possível desenvolver uma transição mais satisfatória entre as primeiras notações exóticas que os alunos produzem e o sistema convencional".

Dentre as quatro músicas que foram aplicadas durante o período do mestrado, "Nascentes" foi a que mais precisou de atenção e dedicação em ensaios, acredito que isso ocorreu em função do perfil da turma, com grande quantidade de iniciantes, sendo que ao introduzir elementos da leitura convencional em sua partitura, pode trazer um certo desconforto para alguns. Apesar de ser escrita para quarteto, assumi a estratégia de praticá-la com toda turma, dobrando cada uma das partes e estimulando todas e todos a aprender a tocá-la.

Em um primeiro momento, dedicamo-nos ao conhecimento dos instrumentos e à prática dos gestos técnicos (percutir, raspar e friccionar), logo que os gestos estavam apreendidos agregamos os símbolos para o entendimento da notação, e como a partitura exige a leitura em tempo real, onde cada evento sonoro é graficamente representado no decorrer da pauta, percebi que para alguns iniciantes isso gerou um maior desafio.

Para a continuação dos ensaios, adotei uma estratégia de "jogo de imagens", imprimi em tamanho grande, cada um dos símbolos usados na partitura, e íamos lendo um de cada vez, repetíamos algumas vezes até trocar de símbolo, e assim por diante fomos praticando o reflexo para decifrar os símbolos, cada uma e cada um dos estudantes foi ao seu tempo se apropriando deste saber. Após algumas seções de ensaio, entre "jogos de imagens" e prática de seções da música, acrescentei a parte do áudio (eletrônica fixa), e só a partir daí que

começamos a conseguir tocar a música inteira.

Essa composição foi selecionada a participar da 48ª Conferência Internacional da Sociedade das Artes Percussivas 2023 (PASIC) dentro da modalidade *New Music Research/Presents* especial música da América-Latina, onde solistas e grupos de várias partes do mundo participaram apresentando uma gama enorme de obras latino americanas para percussão. Para a participação deste evento, contei com um grupo de estudantes realmente heterogêneo, com duas participantes iniciantes, uma profissional e um estudante intermediário.

3.4 Gotas na Seca

[- link para partitura completa -](#)

[- link para gravação -](#)

Figura 8: Partitura geral, "ilustração" dos sons em torno das marimbas.

mobile sonoro
(para 2 marimbas e instrumental Orff)

G
O
T
A
S
N
A
S
E
C
A

Francisco Abreu (2023)

O pulso das marimbas pode servir como referência ou não.
O ciclo (1) a (8) reinicia e se repete até que as marimbas concluem o padrão C.
Os padrões (1) a (8) devem ser tocados em sequência, os intérpretes tem liberdade e independência para iniciar, pausar e repeti-los de 2 a 6 vezes cada.

Fonte: Acervo do autor

Dentro da categoria **Comprovação com forma estruturada** tem forma e instrumentação parcialmente definidas, as marimbas atuam com suas estruturas melódicas fixas (notação convencional), já os xilofones (notação não convencional), têm mais liberdade na interpretação dos seus padrões sonoros, sendo que a velocidade e a quantidade de vezes a serem tocados fica a critério dos intérpretes. Para que a música tenha maior alcance, pode-se substituir os xilofones educacionais por timbres variados, onde cada interprete poderá escolher entre oito e doze sons de alturas distintas, sem necessidade de afinação definida.

A obra tem como principais características o formato minimalista, que, nas partes das marimbas, caracteriza-se pela repetição das estruturas melódicas e esporádicas transformações das mesmas, e a ambientação de um mobile sonoro, com a utilização da especialização e liberdade de interpretação dos xilofones.

Esta composição foi fruto de uma parceria com o Laboratório de Produtos Florestais, departamento do IBAMA, que iniciou recentemente uma pesquisa sobre a qualidade de

madeiras de Concessão Florestal (Floresta Nacional de Jacundá em Rondônia), para fabricação de xilofones educacionais. Como membro da comissão avaliadora, julgando a qualidade sonora dos protótipos, recebi um convite para participar de um evento comemorativo, apresentando com o Grupo de Percussão da EMB algumas músicas que utilizavam madeira como principal fonte sonora. Para o concerto preparamos uma música minimalista do nosso repertório, para duas marimbas, uma composição presente neste trabalho "Nascentes", para blocos de madeira, sapos reco-reco e sons eletrônicos e ainda propus que usássemos os protótipos dos xilofones em uma nova obra, com a intensão de trazer ênfase ao belo trabalho desenvolvido pelo LPF, inclusive com a intensão de participação de dois dos responsáveis pela pesquisa.

Passei a pensar em como poderíamos utilizar os xilofones educacionais produzidos pelo projeto, acrescentando algo diferente ao concerto sem perder a essência do programa que estávamos preparando. Além disso precisava ser algo que permitisse-nos montar a música com poucos ensaios e ainda com a participação de dois "não percussionistas", os funcionários do LPF.

Para "Gotas na Seca" precisei traçar uma estratégia bastante diferente do que desejava, pois terminei a composição da música poucos dias antes do concerto, ou seja, teríamos apenas dois encontros para aprendê-la. No primeiro encontro, após uma breve explanação sobre a composição logo separei a turma, deixei os dois estudantes mais experientes aprendendo a parte das marimbas (estrutura condutora da obra) e me reuni com os demais para leitura das instruções e análise da grafia dos xilofones. Em alguns minutos nos entendemos e partimos para a prática, ainda sem os instrumentos, pois os xilofones só nos foram emprestados na semana do concerto. Ao final do primeiro encontro, juntamo-nos aos marimbistas e já pudemos experienciar a essência da música, ao menos a parte dos xilofones, pois a parte das marimbas, que exige um pouco mais de trabalho ainda precisava de ensaio. Na semana seguinte, com os instrumentos em mãos, conseguimos praticar a música toda, podendo então observar a relação entre as partes buscando o equilíbrio sonoro e uma interação entre os xilofones e as marimbas.

Como dito acima, optei por uma notação musical simples e intuitiva para os xilofones, busquei ilustrar a idéia das gotas caindo no passar do tempo, onde cada gota representa uma nota a ser tocada na sequência da "queda d'água".

3.5 3 em Série

[- link para partitura completa -](#)

[- link para gravação -](#)

Figura 9: Excerto de "3 em Série" compassos (81 à 86).

The musical score for '3 em Série' measures 81-86 is presented in a system with five staves. The first three staves (Glk., Xyl., and Vib.) are grouped together, and the last two (Mrb. and a second Mrb. staff) are grouped together. Measures 81-83 show sparse notes for Glk., Xyl., and Vib., with Mrb. playing a rhythmic pattern. Measures 84-86 show a dense, continuous rhythmic pattern for Xyl., Vib., and Mrb. marked 'pp'.

Fonte: Acervo do autor.

Dentro da categoria **Composição com forma e instrumentação fixa**, "3 em Série" é a única obra deste conjunto que não tem nenhuma abertura para a criação/improvisação dos interpretes. Escrita inteiramente em notação convencional é estruturada toda a partir da sequência de apenas três notas (Fá, Dó e Sib), organizadas em grupos de colcheias (3 + 2 + 4). A obra foi escrita para teclados de percussão, glockenspiel/xilofone (mesmo músico), vibrafone e marimba, e utiliza baquetas convencionais para cada instrumento, tocadas como o usual e também com o cabo (*ratan*).

"3 em Série" tem como principais características a utilização de técnicas do serialismo e minimalismo, sendo que mesmo de maneira elementar procura aproximar alguns conceitos básicos destes tipos de composição aos iniciantes, e a partir de uma microestrutura, (combinações com três notas) colaborar com a aproximação e familiaridade dos estudantes aos teclados de percussão, estimular a leitura de partitura melódica e melhorar a precisão rítmica, a manutenção do andamento, o sentido de pulso/ciclo rítmico e o equilíbrio sonoro.

Partindo de uma micro-série de apenas três notas, e trabalhando com alguns conceitos do serialismo (série, inversão e retrógrado) e minimalismo (repetição de frases simples e construção de frases nota a nota), pretendo contribuir com a aproximação aos teclados de percussão através de uma organização musical mais simples e repetitiva, onde os estudantes, já com alguma desenvoltura rítmica, poderão aos poucos perder o "medo" dos teclados, "medo" esse que ocorre em muitos casos, visto que os estudantes de percussão costumam ter em sua bagagem musical a prática rítmica mas nem sempre a melódica. Para essa música, tecnicamente todos precisam ter como pré-requisito uma certa habilidade de toque simples alternados, repetidos e combinados assim como a agilidade e precisão rítmica.

Como esta composição foi finalizada apenas nos últimos meses do ano de 2023, (pouco antes da conclusão deste trabalho) não foi possível trabalha-la com os estudantes, portanto as experiências e estratégias de trabalho serão descritas em uma ocasião futura.

3.6 Reflexões Conclusivas

[- link para partitura completa -](#)

Figura 10: Partitura de “Reflexões Conclusivas”.

Reflexões Conclusivas
para Percussões e Voz Francisco Abreu

Instruções Complementares

1 Glissandos ascendentes em qualquer "teclado". Finalizar com a voz, narrar enfaticamente.

2 **Perc 1 e 2**
Narrar enfaticamente, encarando a plateia. Pode ser em solo ou em dupla (uníssono ou intercalados).

3 Interpretar o desenho "sonoramente", ler da esq. para dir., (quanto mais intenso o som). Falar o texto com curiosidade, simultaneamente ao tocar.

4 Tocar e falar simultaneamente. Falado ou cantado, com voz suave porém audível.

5 **Perc 7**
Narrar misteriosamente, encarando a plateia com espanto. Voz suave porém audível (quase sussurrando).

6 **Tutti**
Todos tocam o "refrão" (—), intercalando solos dos perc. Il nas partes com voz. Sendo a voz obrigatória e os instrumentos livres. Esta parte pode ser repetida inúmeras vezes com solos de cada músico (se desejado).

7 Narrar suavemente, olhando para a plateia. Tocar nas sílabas indicadas.

Instruções Complementares

8 Glissandos descendentes. A voz inicia logo após os primeiros gliss. Narrar enfaticamente como em resposta ao 1

9 **Perc 6**
Narrar aos "berros", (sem exagero), olhando para cima da plateia com as mão à boca (como um megafone).

10 Interpretar o desenho "sonoramente", idem 3. Falar o texto com curiosidade, como em resposta ao 5. Tocar simultaneamente ao falar.

11 Tocar e falar simultaneamente. Falado ou cantado, com voz suave porém audível. Em resposta ao 7.

12 **Perc 8**
Idem 9. Como em resposta. Usar o fim da frase "cada um" como indicação de andamento, indicando a regência para o 11.

13 **Perc 13 e 14**
Narrar conclusivamente, em uníssono, se encarando.

14 Narrar suavemente, olhando para a plateia. Tocar nas sílabas i n d i c a d a s . Complementando o 13.

Fonte: Acervo do autor.

Dentro da categoria **Comprovação com forma estruturada**, tem forma previamente definida, sendo a sequência dos eventos sonoros fixa, já o *como* e o *que* tocar ficam a critério dos intérpretes em algumas partes da música, enquanto em outras são pré-definidos (quando em notação convencional). No caso dos trechos com notação não convencional, escolhas de instrumentação, alturas, subdivisão das durações e outros, podem ser definidos pelos músicos, podendo ser pré estabelecidos ou interpretados de forma livre, encorajando-os à prática da improvisação/ criação, mesmo que de maneira mais tímida que nas composições "Miró en Miroir" e "21 menos Onze".

"Reflexões Conclusivas" tem como principais características o caráter de "música cênica", com destaque para o uso da voz como elemento na performance musical, além das distintas formas de notação musical em uma mesma partitura, assim, além de proporcionar uma prática interpretativa diferenciada para um estudante de percussão (uso da voz e narração textual em um contexto cênico/musical), possibilita experiência com distintas formas de interpretação e notações gráficas.

Afim de trazer aos iniciantes novas experiências, sobretudo ampliar a compreensão do que seja uma performance artística que vá além de tocar um instrumento, enquanto participava da conferência internacional da PAS em Indianápolis/EUA em novembro de 2023, identifiquei um um brilho nos olhos do grupo de estudantes envolvidos nesta pesquisa. Ao presenciarmos as apresentações dos percussionistas/compositores brasileiros Nath Calan (percussão e voz) e Heri Brandino (percussão corporal/dança), que brindaram-nos com uma ampla e rica variedade de elementos sonoros, sensoriais e visuais, percebi um novo interesse a ser explorado, a música cênica.

Ao voltar da conferência, durante os primeiros ensaios pós viagem, conversamos sobre os aprendizados trazidos pelos estudantes, sendo que um dos assuntos tratados, foi a riqueza das "diferentes" performances dos artistas citados. A turma confirmou então, o interesse na modalidade da percussão cênica, o que contribuiu para que a última composição trabalhada para este projeto, explorasse ao menos um pouco, do universo cênico/musical.

Escolhi utilizar pequenos trechos das obras anteriores por dois motivos, em primeiro lugar, a facilidade de trabalhar essa obra com minha atual turma, pois já tiveram experiência com os diferentes materiais sonoros utilizados, em segundo lugar, no caso de um grupo de estudantes sem experiência anterior com as demais obras, esta servirá como introdução às

diferentes notações, pois neste caso, estão sendo utilizados pequenos trechos musicais, cada um com um tipo de notação musical distinta, o que oportunizará uma experiência inicial com diferentes notações e organizações musical.

Assim como a maioria das composições da série esta música foi pensada para um número indeterminado de interpretes, sendo possível interpreta-la com um ou mais músicos. Do mesmo modo que "3 em Série", esta composição foi finalizada ao final do ano letivo, durante as férias escolares, por isso não foi possível trabalha-la com os estudantes, e as experiências e estratégias de trabalho serão descritas em uma ocasião futura.

4 CONCLUSÃO - UM PONTO DE CHEGADA PARA OUTRAS TRILHAS

Ao concluir o material artístico-pedagógico, uma série de composições para GP de nível iniciante e heterogêneo, percebo que a conclusão deste trabalho abre possibilidades para diversas trilhas, caminhos que poderão ser percorridos pelos professores do CEP/EMB, de outras instituições de ensino no Brasil e até mesmo em outras partes do mundo, além da possibilidade do despertar de interesses em compositoras e compositores contemporâneos para trilhareem pelos caminhos da música para iniciantes. Através da distribuição deste material para acervos musicais de outras instituições, da futura publicação e apresentação de artigos em congressos e simpósios da área, assim como com a difusão das músicas em concertos e gravações, espero colaborar com a ampliação da apreciação e prática da música contemporânea para percussão.

No decorrer deste trabalho, pude experienciar algumas dessas composições com meus alunos do GP, e percebi que o envolvimento da turma foi mudando durante o processo, observei um maior envolvimento com a performance coletiva e com a participação nas aulas. Havia uma certa curiosidade e empolgação a cada nova música apresentada, pois foi ficando claro para a turma que todas e todos estavam participando efetivamente da produção musical.

Apesar do objetivo deste trabalho não contemplar a aplicação das obras em sala de aula, nem mesmo a avaliação de resultados, como parte do processo de composição fui experimentando-as com a turma, e ao aplicar esse repertório nos últimos semestres percebi que a mudança no envolvimento dos estudantes colaborou muito na produção musical do grupo, conseguimos montar um repertório diversificado e, em função disso, participamos de alguns eventos externos à escola, o que não acontecia há pelo menos dez anos.

Outra percepção que tive neste período foi a redução na evasão de participantes do grupo a quase zero, normalmente o abandono da disciplina mostrava-se maior, e mesmo sabendo que pode ter sido coincidência, observei que o envolvimento da turma nos últimos semestres pode ter colaborado com a baixa evasão.

Concluo esse trabalho com uma boa sensação de renovação dos saberes e fazeres, convencido de que a formação continuada é de suma importância para a valorização, evolução e melhoria da prática docente. Que a busca pelo novo siga me estimulando, que envolva e incentive outros(as) docentes, compositores e compositoras a investir na música para iniciantes, oportunizando e democratizando o fazer musical, onde todas e todos participam

cada qual com suas habilidades e possibilidades, envolvendo-se em uma prática coletiva, criativa e diferenciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aquim; TAMPLENIZZA, Cecília. Três obras para o conjunto de percussão da UFBA: o primeiro grupo de percussão do Brasil. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.9, n.1, p. 1-26, 2021.

ANTUNES, Jorge. *Sons novos para percussão*. Brasília: ed. Sistrum, 2009.

BECK, John H. *Encyclopedia of Percussion*, edited by John H. Beck, 2ª ed. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2007.

BRIETZKE, Marta M. Música contemporânea na iniciação coletiva ao violoncelo: uma pesquisa-ação com jogos de improvisação em três instituições de ensino no estado de São Paulo. 121 f. + Apêndice + Anexos. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade do Estado de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, SP, 2018.

BRITO, Teca A. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical *menor*. *Revista da ABEM*, Londrina, v23, n35, p. 11-23, 2015.

CEP-EMB, centro de educação profissional escola de música de Brasília. *Plano de curso técnico em instrumento musical*. Brasília, 2018.

CHAPMAN, Duncan. <https://britishmusiccollection.org.uk/tags/duncan-chapman>. Acesso em 20 de jun. de 2023.

CHAPMAN, Duncan. <https://britishmusiccollection.org.uk/article/opportunity-2-x-yorkshire-based-composers>. Acesso em 20 de jun. de 2023.

CONTEMPORAINE, Resonance. [site institucional] Disponível em: <http://www.resonancecontemporaine.org/association/>. Acessado em novembro de 2023.

CUERVO, Luciane da Costa. Musicalidade na performance com a Flauta Doce. 145 f. + Glossário + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

DALDEGAN, Valentina. Inclusão da música contemporânea pela ampliação do gosto, através do ensino de flauta transversa para crianças iniciantes – Resultados parciais da Pesquisa. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, IV, 2008, São Paulo. Anais eletrônicos (CD). São Paulo: USP, 2008.

DALDEGAN, Valentina. Técnicas estendidas e musica contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, 2009.

DALDEGAN, Valentina; DOTTORI, Maurício, Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de instrumento para crianças iniciantes. In: Revista Música Hodie, vol. 11 no.2, 2011.p.113-127.

DELALANDE, François. A música é um jogo de criança ; traduzido por Alessandra Cintra, São Paulo, ed. Peirópolis, 2019

DENNIS, Brian. Proyectos sonoros. Buenos Aires: Ricordi, 1975.

FERNADES, José N. Mil e uma atividades de oficina de música: caderno de exercícios. 1.ed. - Rio de Janeiro: ed. do autor, 2015.

FERNADES, José N. Oficina de Música no Brasil: história e metodologia. 3.ed. - Rio de Janeiro: ed. do autor, 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench. de O. Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 267 p. ISBN 978-85-68334-60-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

FRUNGILLO, Mário D. Dicionário de percussão. São Paulo: UNESP, 2002.

GOMES, Érica D. Reflexões sobre o não dito da educação musical: um espaço a ser ocupado pela música contemporânea. *Reflexão e Ação*, v. 22, n. 1, p. 78-94, 4 abr. 2014.

GOULART, Márcia de Oliveira. A música contemporânea nos eventos científicos brasileiros da área: 1977 a 2000. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2005.

KATER, Carlos. Site do compositor. Disponível em: <https://www.carloskater.com.br/>. Acesso em dezembro de 2022.

KATER, Carlos. Cadernos de estudo [recurso eletrônico] : educação musical : especial Koellreutter / organização: Carlos Kater. – São João Del Rei : Fundação koellreutter, 2018.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. *Terminologia de uma nova estética da musica* [recurso eletrônico] / H. J. Koellreutter . – São João Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018.

MAGRE, Fernando de Oliveira. A inserção da música contemporânea no repertório de coros infantojuvenis - Descrição de uma metodologia. Revista Vórtex, Curitiba, v.5, n.3, 2017, p. 1-16

MOMELUDIES, Association. [site institucional]. Disponível em: <https://www.momeludies.com/>. Acessado em janeiro de 2023.

- MORRIS, Jared. *Selecting quality literature for the middle school percussion ensemble*. Cincinnati, 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Departamento de Música, Universidade de Cincinnati, Cincinnati, 2017.
- OLIVEIRA, Luis Carlos de. *Criação de obras para grupo de percussão: níveis de 2o e 3o ciclos de ensino básico*. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Música) - Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.
- PAIVA, Rodrigo Gudin. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. 2004. 1 recurso online (151 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2004.
- PAIVA, Rodrigo Gudin. *Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros*. 2015. 1 recurso online (201 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP, 2015.
- PARKER, Wesley. *The history and development of the percussion orchestra*. 2010. 95 f. Treatise. (Doutorado em Música) – College of Music, The Florida State University, 2010.
- PORTO, Susana Maia. *A Estética Contemporânea e a Educação Musical da Criança: uma investigação-ação sobre a actualidade da música erudita em contextos artístico-pedagógicos*. Tese (Doutorado). Orientador: Francisco Rodilla León. Universidad de Extremadura, 2013.
- ROSAURO, Ney. Site do compositor. Disponível em: <https://www.neyrosauro.com/>. Acessado em Abril de 2022.
- ROSAURO, Ney. *Entrevista concedida para o autor*. Brasília, março de 2022.
- SANTOS, Kemuel Kesley Ferreira dos. *Música cênica para percussão: abordagem conceitual interpretativa e análise da obra *Lost and found*, de Fredric Rzewski*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, Goiânia, GO, 2017.
- SIWE, Thomas. *Artful Noise: music in american life*. University of Illinois Press. Edição do Kindle, 2020.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. 2a. ed. São Paulo: UNESP, 2011b.
- SCHREINER, Claudia. (org). *Novas músicas para novos flautistas*. Porto Alegre: IFRS, 2016.
- TECA, Oficina de Música. Site da escola: Fora do ar em 2023, recuperado com a ferramenta “WayBack Machine” <https://web.archive.org/web/20220625023746/https://www.tecaoficinademusica.com.br/sobre> . Acesso em março de 2024.

TEIXEIRA, Leandro Alves Leite Duarte. *O grupo de percussão e a sua influência na aprendizagem da percussão*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Música) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

TONES, Daniel. Essential elements of percussion education: the percussion ensemble
Essential elements of percussion education: The percussion ensemble.
British Columbia Music Educator 2007, n 50 v. 3 p. 21 - 25.

TULLIO, Eduardo Fraga. *O Grupo do Brooklin: semente da percussão contemporânea no Brasil*. 2014, 234p. Tese (Doutorado em Música), Universidade de Aveiro, Portugal, 2014.

TULLIO, Eduardo Fraga; SULPICIO, Eliana. Grupo de percussão breve histórico e primeiras performances no Brasil de 1964 a 1980. *Revista Vórtex*, [S.l.], v. 4, n. 3, dez. 2016.

VALADÃO, Danilo F. *A orquestra jovem: a criação de um repertório didático e contemporâneo*. 2017. 159 f. Trabalho de Conclusão (mestrado profissional), Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, Salvador, BA, 2017.

VALADÃO, Danilo F. *O aproveitamento de elementos da literatura musical do século XX para compor música didática: sugestões, estratégias, desafios e soluções criativas*. 2019. Comunicação, XXIX Congresso da ANPOM, Pelotas, 2019.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido numa nova estética. 2006. 296 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2006.

ZAGONEL, Bernardete. Descobrimo a música contemporânea. In: SCHWANKE. *Arte contemporânea em questão*. Joinville, UNIVILLE/Instituto Schwanke, 2007.

ZANETTA, Camila; BRITO, Teca A. Hans-Joachim Koellreutter em movimento: ideias de música e educação. Comunicação, XXIV Congresso da ANPOM, São Paulo, 2014.

ZAMPRONHA, Edson. [site do compositor]. Disponível em: <https://zampronha.com/about/>. Acessado em Abril de 2022.

ANEXO 1

Transcrição de conversa com Ney Rosauro realizada em março de 2022.

Como e quando foi o início do curso de percussão da EMB?

Quando eu cantava no Madrigal, o maestro Levino me ofereceu para dar aulas na EMB, eu falei: "pode ser violão ou flauta doce." Ele respondeu: "não, não tem professor de percussão você que vai ser o professor de percussão." Falei: "mas nunca peguei numa baqueta." E ele respondeu: "Ah não, se quiser é isso."

Então assim que eu comecei, quer dizer isso em 75. Então eu fui lá na Banda Sinfônica, o Reinaldo Primeiro tinha uma banda e me deu um toque como segurar a baqueta e depois Rodolfo Cardoso que era meu colega lá da UnB, eu tinha trio elétrico que tocava com ele e ele me ensinou a pegar na baqueta. Nessa época tinha banda do Reinaldo e os dois percussionistas eram Marco Aurélio Coutinho que tocava tímpanos e o Roberto Magalhães Castro, que tocava tocava a caixa. E era isso, assim que começou o movimento e então em 75 eu já comecei dar umas aulas, e daí realmente o negócio ficou melhor porque em 77 o Luiz Anunciação veio lecionar no curso de verão, daí sim, daí eu resolvi que era a Percussão, quando eu vi a Marimba. Até então não tinha certeza que eu ia fazer como profissão, só tava quebrando galho lá, então basicamente já tinha um pré curso 75, 76. Mas a partir de 77 que começou realmente o curso.

E o Grupo de Percussão, existiu desde o início?

Não, a gente não tinha ainda conjunto de percussão, conjunto de percussão foi aparecer depois por que em 80 eu fui para Alemanha quando eu voltei em 82 da Alemanha, daí sim, daí eu voltei com mais repertório daí que começou a criar o grupo de percussão. Até tem uma foto uma ou duas fotos aqui dos primeiros grupos de percussão.

E sobre o perfil dos alunos?

O perfil dos alunos, tinha alguns alunos que foram lá tipo Tom e o Nonato meio que foram os primeiros e eles queriam estudar a percussão mesmo, agora tinha tipo Renato Pereira e o Cláudio Cohen que eram alunos de violino e começaram a ter aula de percussão também comigo. Mas então o perfil era alunos de outros instrumentos e de percussão e no começo a gente tocava o que tocavam, o quarteto do Osvaldo Lacerda tocava a peça do Camargo Guarnieri, depois apareceram outras músicas que o Luiz Anunciação deixou e depois quando eu voltei da Alemanha daí já tinha mas o repertório do Fink, essas músicas assim que a gente começou. Daí em 80, 82 quando eu voltei, daí que o grupo de percussão pegou mais força mesmo. Inclusive nessa época, eu fiz o arranjo do Batuque. Foi, acho que foi até que eu dei aulas no curso de verão e daí comecei a fazer arranjos, me lembro que eu compus as Cenas Brasileiras também, foi estréia lá na escola de música também, com o Tom, o Nonato, a Flérida, acho que o Renato.

E qual era o objetivo do Grupo de Percussão e sua importância?

Acho que tanto naquela época como hoje em dia eu acho que é a extensão né é onde o aluno que está estudando percussão vai ver aplicado o que ele tá estudando Talvez ele toca lá na banda também ou na orquestra mas no grupo de percussão que ele vai realmente explorar mais o potencial dele principalmente começar a tocar teclado. Então eu acho que o grupo de percussão é importantíssimo acho que todo o aluno que estuda percussão tem que ao mesmo tempo fazer grupo de percussão porque eu acho que é uma extensão assim importantíssima que vai complementar, sem ela só o estudo da Percussão fica falho, quer dizer, é importantíssimo estar junto, a disciplina instrumento e o conjunto de percussão.

Observação: Conversa realizada via WhatsApp.

ANEXO 2

Ementa da Disciplina Grupo de Percussão - CEP/ EMB

Percussão Sinfônica: Música de Câmara/Grupo de Percussão I ao V (40 horas)

Habilidades:

Aplicar os conhecimentos musicais e habilidades técnicas adquiridos no estudo específico do instrumento à prática da música para grupo de percussão; conhecer e aplicar princípios organizacionais do trabalho em grupo aos ensaios e apresentação; conhecer e aplicar princípios ergonômicos na montagem do instrumental e do palco.

Conteúdo Programático:

Preparação e apresentação de peças nas diferentes famílias de instrumentos de percussão:

- Estudo e preparação das partes individuais das obras propostas;
- Aplicação correta das técnicas dos diversos instrumentos;
- Escolha de baquetas e instrumentos;
- Ensaios;
- Apresentações em concertos e audições.

Princípios organizacionais do trabalho em grupo:

- Comportamento nos ensaios e apresentações (assiduidade, responsabilidade, respeito aos colegas e professores);
- Divisão e execução de tarefas (montagem de palco, montagem e desmontagem de instrumentos, guarda de instrumentos, transporte dos instrumentos e equipamentos);
- Marcação e numeração das partituras;
- Desmontagem, montagem, transporte, manuseio e guarda de instrumentos, partituras e equipamentos.

Princípios ergonômicos:

- Ergonomia na montagem de instrumentos e/ou conjuntos de instrumentos de percussão.
- Distribuição funcional dos instrumentos e/ou grupos de instrumentos no espaço de atuação

Bibliografia:

Peças do repertório brasileiro e internacional para grupo de percussão, com formações variando de trios até conjuntos maiores (com até 12 percussionistas).

ANEXO 3

Objetivos e Conteúdo Programático contido nas Ementas do Curso "Qualificação Profissional" do CEP/EMB

Curso Básico	Objetivos	Conteúdo Programático
1º semestre	<ul style="list-style-type: none"> •Dominar na caixa clara exercícios e peças com padrões rítmicos que envolvam as figuras semibreve, mínima, semínima e colcheia e semicolcheias com suas combinações; •Conhecer e localizar as notas nos teclados de percussão; executar as escalas maiores de C, F, G nos teclados de percussão. 	<p>Toques alternado, simples, paralelo e duplo; utilização do metrônomo na realização de exercícios técnicos para caixa clara; conhecer as escalas maiores de C, F, G nos barrafones; noções básicas de teoria musical; toque paralelo para teclados de percussão; noções básicas sobre postura corporal no estudo dos instrumentos de percussão.</p>
2º semestre	<ul style="list-style-type: none"> •Executar toques simples, paralelo, alternado, duplo e suas combinações usando acentuações e em várias dinâmicas. Equilíbrio do toque na caixa clara e teclados de percussão. •Desenvolver técnicas básicas do bombo sinfônico. •Executar ritmos brasileiros nos instrumentos agogô e surdo. •Ler partituras com as figuras semínima, colcheia, semicolcheias e combinações. •Executar padrões rítmicos com o uso do metrônomo. •Executar as escalas e arpejos nas tonalidades maiores nos teclados de percussão. 	<p>Toques alternado, simples, paralelo; duplo e combinações. Dinâmica. Acentuações. Utilização do metrônomo na realização de exercícios técnicos para caixa clara. Conhecer as escalas maiores nos teclados de percussão. Noções básicas sobre postura corporal no estudo dos instrumentos de percussão. Leituras, exercícios e peças nos diversos instrumentos. Prática de leitura à primeira vista. Ritmos e instrumentos brasileiros.</p>

<p>3º semestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Executar o toque duplo com rebote em várias dinâmicas. Trabalhar o equilíbrio do toque na caixa clara e teclados de percussão. •Trabalhar técnicas básicas dos tímpanos. Trabalhar dinâmica. •Trabalhar técnicas básicas do triângulo, woodblock e prato suspenso. Executar ritmos brasileiros nos instrumentos triângulo, ganzá, zabumba. •Desenvolver a leitura com as figuras semínima, colcheia, semicolcheias, quiálteras e combinações. Realizar exercícios e padrões rítmicos com o uso do metrônomo. •Executar as escalas e arpejos nas tonalidades maiores e menores primitivas nos teclados de percussão. •Aplicar conhecimentos técnicos e musicais à execução de exercícios, leituras e peças propostos. •Desenvolver a leitura à primeira vista na caixa-clara e teclados de percussão. 	<p>Toque duplo com rebote. Dinâmica. Acentuações. Técnicas básicas dos tímpanos: afinação, toque simples, exercícios em dois tímpanos. Utilização do metrônomo na realização de exercícios técnicos para caixa clara. Conhecer as escalas maiores e menores primitivas nos teclados de percussão. Toque paralelo para teclados de percussão. Leituras, exercícios e peças nos diversos instrumentos. Prática de leitura à primeira vista. Ritmos brasileiros. Instrumentos básicos de orquestra.</p>
<p>4º semestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Executar o toque duplo com rebote e acentuações em várias dinâmicas. •Executar apojaturas simples. Trabalhar o equilíbrio do toque na caixa clara, tímpanos e teclados de percussão. •Desenvolver as técnicas básicas dos tímpanos. Trabalhar técnicas básicas dos pratos de choque e pandeiro. •Executar ritmos brasileiros nos instrumentos pandeiro, tamborim. •Desenvolver a leitura com as figuras semínima, colcheia, semicolcheias, quiálteras, fusas e combinações. •Realizar exercícios e padrões rítmicos com o uso do metrônomo. •Executar as escalas e arpejos dos modos menores primitivo, harmônico e melódico. •Aplicar conhecimentos técnicos e musicais à execução de exercícios, leituras e peças propostos. •Desenvolver a leitura à primeira vista na caixa-clara, tímpanos e teclados de percussão 	<p>Toque duplo com rebote. Apojaturas simples. Dinâmica. Acentuações. Técnicas básicas dos tímpanos: afinação, toque simples, exercícios em dois tímpanos. Conhecer as escalas menores primitivas, harmônicas e melódicas nos teclados de percussão. Toque paralelo para teclados de percussão; Leituras, exercícios e peças nos diversos instrumentos. Prática de leitura à primeira vista. Ritmos brasileiros. Instrumentos básicos de orquestra.</p>

ANEXO 4

Objetivos Gerais e Específicos da "Oficina de Música" segundo Fernandes

Oficina de Música	
Síntese dos Objetivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfazer necessidades de equilíbrio (psíquico e com o meio), harmonia e transcendência; • Provocar a aquisição de estrutura de pensamento (aprender a pensar); • Nortear a subjetividade de maneira crescente por valores objetivos; • Socializar; • Desenvolver o entrosamento do grupo, a desinibição, o pensamento criativo (divergente), a capacidade crítica e avaliativa; • Desenvolver o crescimento interior; • Estimular uma visão da música, livre de preconceitos e de vícios perceptivos; • Entender o fenômeno sonoro, a natureza da própria percepção e como isso se liga experiência pessoal; • Sensibilizar para a música, para o som, para a paisagem sonora; • Desenvolver o auto conhecimento e satisfação da realização pessoal.
Síntese dos Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o pensamento musical; • Desenvolver a inteligência sensível musical, a maneira de se comunicar não verbal (desenvolver a expressão); • Resgatar da música o prazer de fazer música em conjunto; • Utilizar a linguagem musical contemporânea; • Familiarizar o aluno com a produção musical contemporânea; • Abranger a linguagem musical tradicional; • Integrar outras linguagens artísticas, além da música, para desenvolver a memória sensorial como um todo; • Desenvolver a percepção de parâmetros sonoros incomuns; • Mudar em qualidade o modo de ouvir, desenvolvendo a percepção e a audição consciente; • Manusear, pesquisar, experimentar, experienciar, refletir, improvisar, criar livremente com o fenômeno sonoro e então conceituar, organizar, estruturar, elaborar (e registrar) a linguagem musical.

<p>Síntese das principais características</p>	<p>A Oficina de Música é uma metodologia que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • é ativista (praticamente extrema); • faz a teorização de acordo com a necessidade; • busca a aprendizagem pela descoberta (formação de conceitos); <ul style="list-style-type: none"> • desenvolve a capacidade de trabalho autônomo, de reflexão crítica, de transcender e de relacionar fatos; • provoca o crescimento intelectual interligado ao crescimento da cultura da época; • trata das relações entre cultura e sociedade (produção de conhecimento socializada, pensar coletivo); • incentiva a estruturação sonora; • é uma maneira de ação pedagógica em que não ha controle das variáveis relativas ao processo criativo; <ul style="list-style-type: none"> • situa a música dentro de um campo de conhecimento abrangente (universo sonoro), no qual ocorre a organização dos parâmetros do som; • é eminentemente criativa, mas possui normas e lei de serem seguidas; • possibilita a cada um ter seu próprio método; é um trabalho muito aberto e aceita propostas novas a cada instante; • é uma disciplina universitária; • é do "fazer musical" (a partir do contato direto com diversas fontes sonoras, visando à criação musical, explorando as possibilidades dos recursos sonoros disponíveis e aplicação numa estruturação musical); • é mais abrangente quanto à formação do aluno enquanto pessoa; <ul style="list-style-type: none"> • inclui outras áreas além da música; • é estabelecida em diferentes níveis etários ou de conhecimento geral; • é prévia ao estudo acadêmico de música; • é uma forma de organizar ideias e desenvolver um trabalho ordenado; • é um espaço em que se aprende música fazendo música, compondo desde o início; • atendem a um público variado; • está alicerçada no experimentar, refletir, conceituar e elaborar a linguagem musical contemporânea, abarcando também a tradicional; <ul style="list-style-type: none"> • utiliza técnicas de áreas não musicais (dinâmica de grupo, teatro); • tem sido aplicada em Arte-Educação, educação musical, educação artística, práticas instrumentais; • tem sido ministrada em áreas de trabalho diversas como: psicologia, arquitetura, teatro, dança, cinema, educação e terapias (musicoterapia, psicodrama, arte-terapia, etc.); • tem uma filosofia que abarca a música contemporânea; • é uma ação direta do aluno com o som através de pesquisa e exercícios; • é um processo de recondicionamento da conscientização do universo sonoro circundante, juntamente com o desenvolvimento de autoconhecimento, autoexpressão e análise, que conseqüentemente deverá ser um processo dialético, proporcionando reflexão, crítica e autocrítica.
---	--

Fonte: Fernandes, 2020, p. 136-146

ANEXO 5

Possibilidades de Aprendizagem com o GP segundo Paiva

a) Habilidades musicais	1 – Desenvolver a habilidade de leitura e escrita de partituras para instrumentos de percussão de altura indeterminada.
	2 – Ampliar a capacidade de memorização das estruturas musicais.
	3 – Desenvolver a técnica em diversos instrumentos (com baquetas, tambores de mão, acessórios, instrumentos não convencionais).
	4 – Aperfeiçoar a sonoridade e os recursos expressivos como: fraseado, dinâmica, articulação.
	5 – Melhorar a precisão rítmica, a manutenção do andamento, o sentido de pulsação e o equilíbrio sonoro.
	6 – Obter a fluência necessária para tocar o repertório para percussão em grupo.
	7 – Ampliar a consciência do conjunto e a compreensão da música como um todo.
b) Conhecimento do repertório e do contexto histórico	1 - Compreender o contexto histórico da música para interpretá-la melhor e mais de acordo com o estilo musical e o pensamento do compositor.
	2 – Conhecer e ampliar o repertório específico para percussão (além de conhecer obras escritas por outros compositores, o grupo se dedica a produzir repertório inédito para percussão em grupo).
c) Tomada de decisões	1 - Aprender a tomar decisões sobre a logística e a montagem dos instrumentos.
	2 - Pesquisar timbres e refletir sobre escolha de baquetas.
	3 – Auxiliar no planejamento e na organização do grupo (decisões coletivas sobre horários e dinâmicas de ensaios). Continuação
	4 – Aprender a tomar decisões sobre os objetivos e as metas a serem atingidas pelo grupo.
d) Hábitos e postura profissional	1 - Adquirir hábitos de postura profissional, concentração e respeito ao ambiente de trabalho.
	2 - Criar responsabilidade e comprometimento com o trabalho do grupo.
	3 - Cumprir as metas e apresentar resultados.
	4 – Tomar consciência sobre a importância do estudo e da preparação do músico.
	5 – Otimizar e organizar a montagem do instrumental e os materiais de trabalho (salas, instrumentos, partituras, baquetas).
	6 – Assumir responsabilidades e funções específicas em prol do grupo.
e) Aspectos emocionais	1 – Desenvolver aspectos emocionais relacionados à performance.
	2 – Aprender a ouvir críticas.

	3 – Desenvolver a expressão pessoal, corporal e contribuir para a desinibição do percussionista.
f) Experiência e vivência musical	1 - Ampliar as experiências musicais e as oportunidades de performance em concertos.
	2 – Adquirir maior segurança, fluência e "jogo de cintura" para consertar erros na performance ao vivo, quando estes acontecem.
	3 - Otimizar o processo de preparação do repertório (sendo muito importante visando uma realidade profissional, quando se tem pouco tempo para ensaiar, por exemplo).
	4 – Vivenciar todo o processo de trabalho, desde a montagem e o transporte dos instrumentos, elaboração de roteiros, mapas de palco, até a performance em si.
	5 – Ampliar o conceito de performance, adquirindo também a visão cênica e teatral.
	6 – Vivenciar a integração com outras artes (Dança, Teatro, Visuais, Vídeo).
	7 – Ampliar a capacidade de adaptação do percussionista frente à diversidade de experiências musicais, artísticas e profissionais.
g) Relações interpessoais	1 – Aprimorar a comunicação pessoal e interpessoal.
	2 - Valorizar e respeitar os colegas e o trabalho do grupo.
	3 – Conviver em grupo, fazer amizades, viajar e conhecer novos lugares (cidades, teatros, festivais).
h) Valorização da percussão	1 – Valorizar a percussão como um instrumento de destaque (não somente como acompanhamento, mas também como solista).
	2 - Compreender de forma mais ampla o mercado de trabalho do percussionista profissional.
	3 – Preparar o percussionista para o mercado de trabalho.

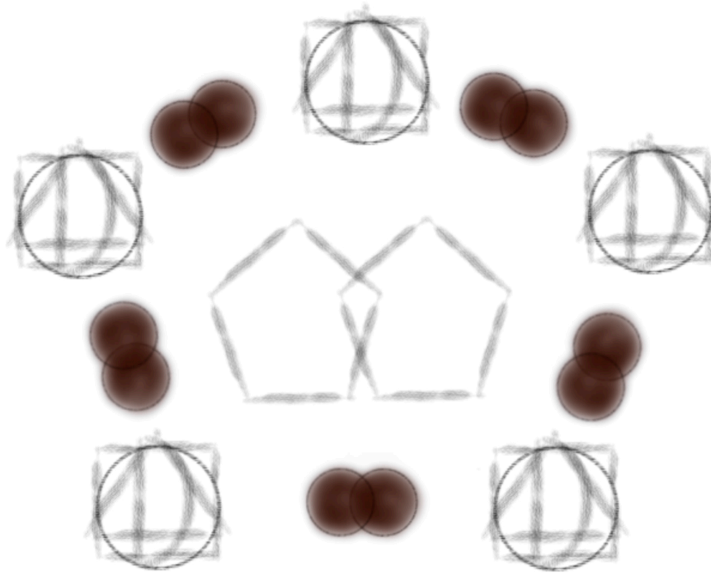
Fonte: Paiva 2015, p. 66.

ANEXO 6

Composições (material artístico-pedagógico)

Anexo 6.1 - 21 menos Onze

21 MENOS ONZE



para Grupo de Percussão

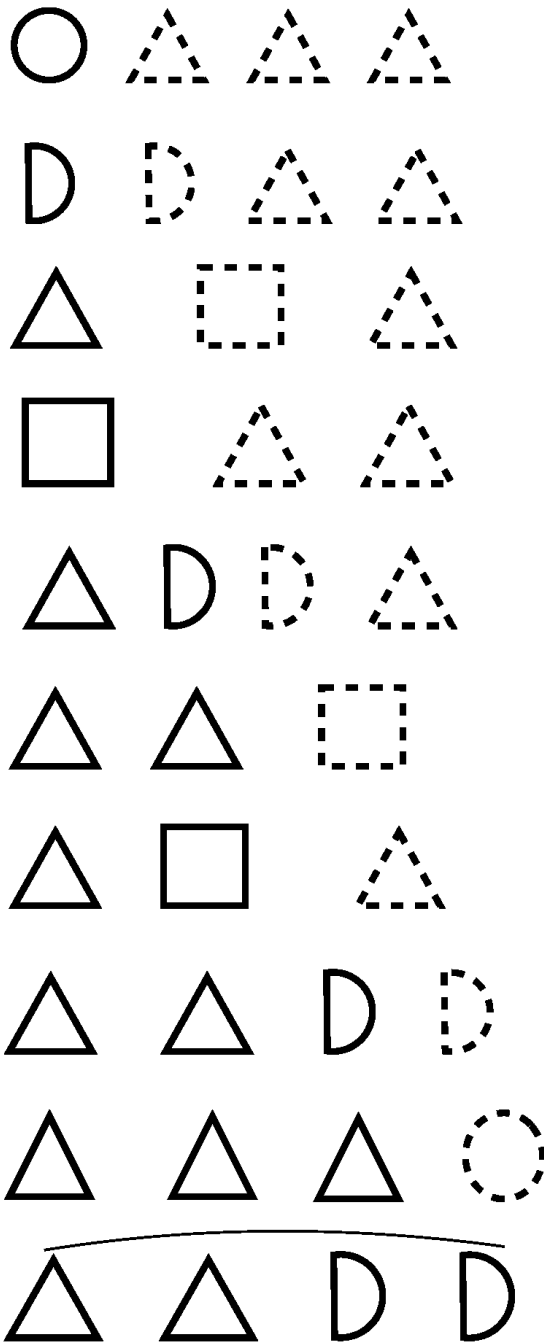
Francisco Abreu (2022)

Edições K-TZ

21 menos Onze

(Homenagem à Marco Antônio Guimarães e Grupo UAKTI)

Francisco Abreu



$\overline{\Delta \Delta D D}$ $\square D \square$ $\overline{\Delta \Delta D D}$ $D \Delta \Delta D$

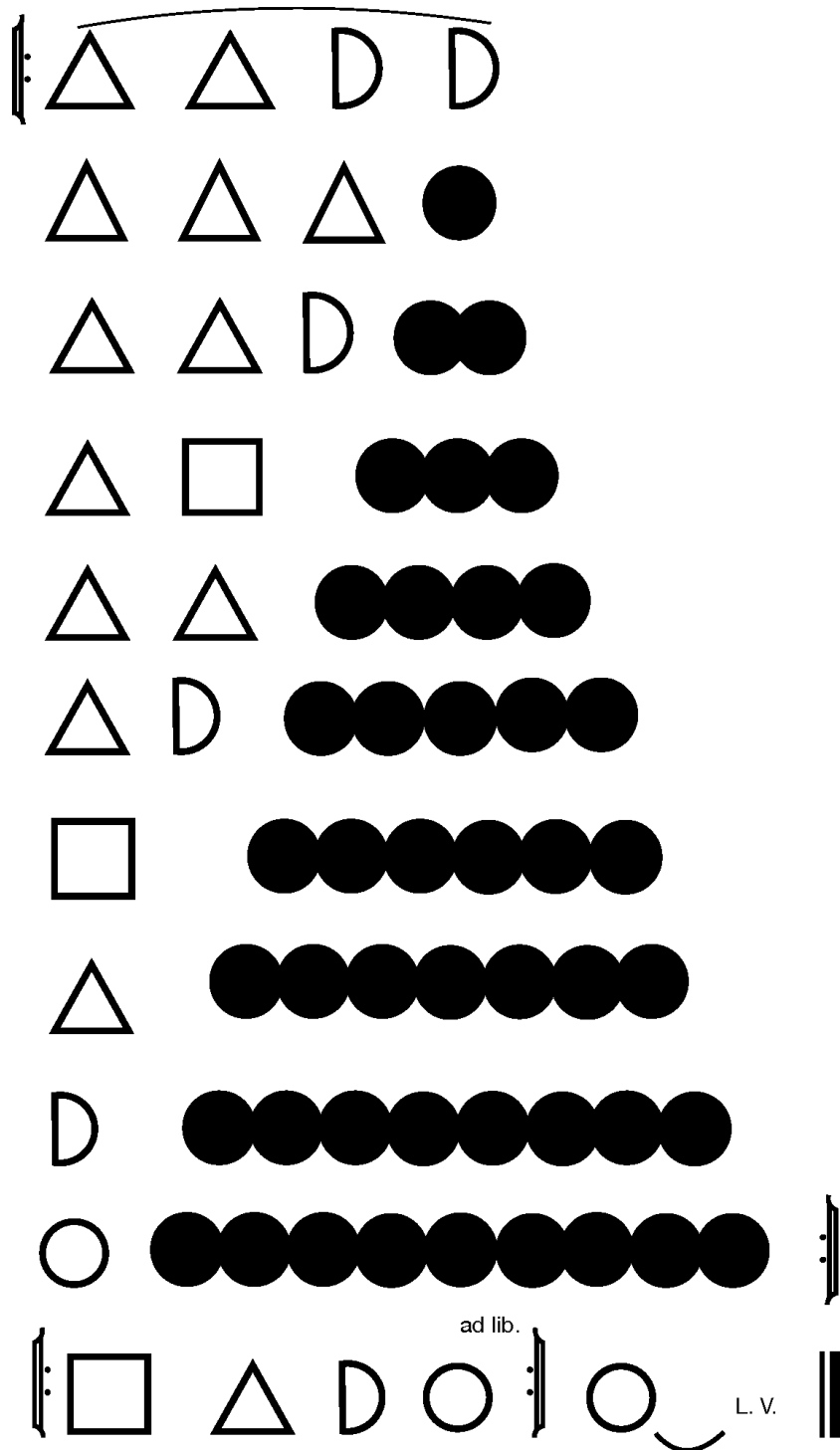
$\overline{\Delta \Delta D D}$ $\Delta D \square$ $\overline{\Delta \Delta D D}$ $\underline{\underline{\overline{\Delta \Delta D D}}}$

$\underline{\underline{\circ D D \circ D}}$ $\Delta \Delta \square$ $\square \Delta \Delta$ $\underline{\underline{D \circ D D \circ}}$
ff *mp*

$\Delta D D \Delta$ $\Delta D D \Delta$ $\overline{\Delta \Delta D D}$ $\underline{\underline{\overline{\Delta \Delta D D}}}$
f *fp* *cresc*

$\underline{\underline{D D D D \circ}}$ $\underline{\underline{D D D D \circ}}$ $\underline{\underline{D D D \Delta \circ}}$ $\underline{\underline{\square \Delta \circ \circ}}$
ff *f*

2ª vz. omitir os círculos escuros



21 menos Onze

Francisco Abreu

Instruções gerais:

As figuras geométricas representam números inteiros e devem ser lidas como ciclos (conjunto de pulsos musicais).

◻ = 5 pulsos, ◻ = 4 pulsos, △ = 3 pulsos, D = 2 pulsos, ○ = 1 pulso

O Ciclo da música é formado por um combinado de ciclos pequenos alternados que sempre somarão 10 pulsos. O início de cada Ciclo deve ser simultâneo entre os músicos, podendo ser ou não destacado com um timbre “diferente” ou intensidade maior.

As figuras desenhadas em linha sólida devem ser representadas com sons, porém cada interprete pode escolher onde tocar, podendo tocar em todos os pulsos, em alguns deles ou mesmo dividi-los em partes, enquanto as linhas pontilhadas necessariamente representam silêncio. A sobreposição de círculos é utilizada apenas como recurso gráfico, para otimizar a escrita (⊕ = 1 + 1).

A figura toda preenchida, ●, tem função “coringa”, devendo ser interpretada da primeira vez como *som especial* (algo diferente do usual, que chame a atenção) e na segunda vez ela não deve ser considerada, como se não estivesse na partitura.

Na página 2, aparecem indicações de dinâmica que devem ser respeitadas, no restante da música a escolha das intensidades fica a critério dos interpretes. Para ilustrar o papel de motivo principal utilizou-se o símbolo (↪), enquanto o símbolo (↻) representa o rulo (trêmulo).

A constância rítmica é estruturante, e deve ser mantida durante toda música sem que se perca a ênfase nas alternâncias dos ciclos, sendo importante a clareza no início de cada novo pequeno ciclo assim como a valorização do início de cada grande Ciclo.

Sugestões de práticas preparatórias

Sugiro que, de início, seja trabalhado sequências de ciclos iguais para facilitar a compreensão da escrita e a familiarização com os instrumentos, em seguida intercalar ciclos diferentes e apenas depois iniciar a leitura da partitura da música.

Exemplos de sequências e sugestões de práticas preparatórias:

- { ◻ ◻ ◻ } † Contar em voz alta cada pulso, de acordo com os ciclos das figuras;
- { △ △ △ } † Contar em voz alta e bater palmas apenas nos 1º pulsos. (variar onde bater palmas);
- { ◻ ◻ DD } † Usando instrumentos, tocar o 1º pulso de cada ciclo com som grave e os demais com sons agudos;
- { △ D △ D } † Enquanto o grupo mantém a “marcação” dos ciclos intercalar improvisos individuais;
- { ◻ △ ◻ △ } † Estimular a criação de variações (padrões rítmicos), com metades e quartos de tempo;

A prática variada de combinações sonoras e a utilização de diferentes combinações de instrumentos pode auxiliar na compreensão e fixação do conceito de pulso e ciclo assim como na construção da concepção musical da composição.

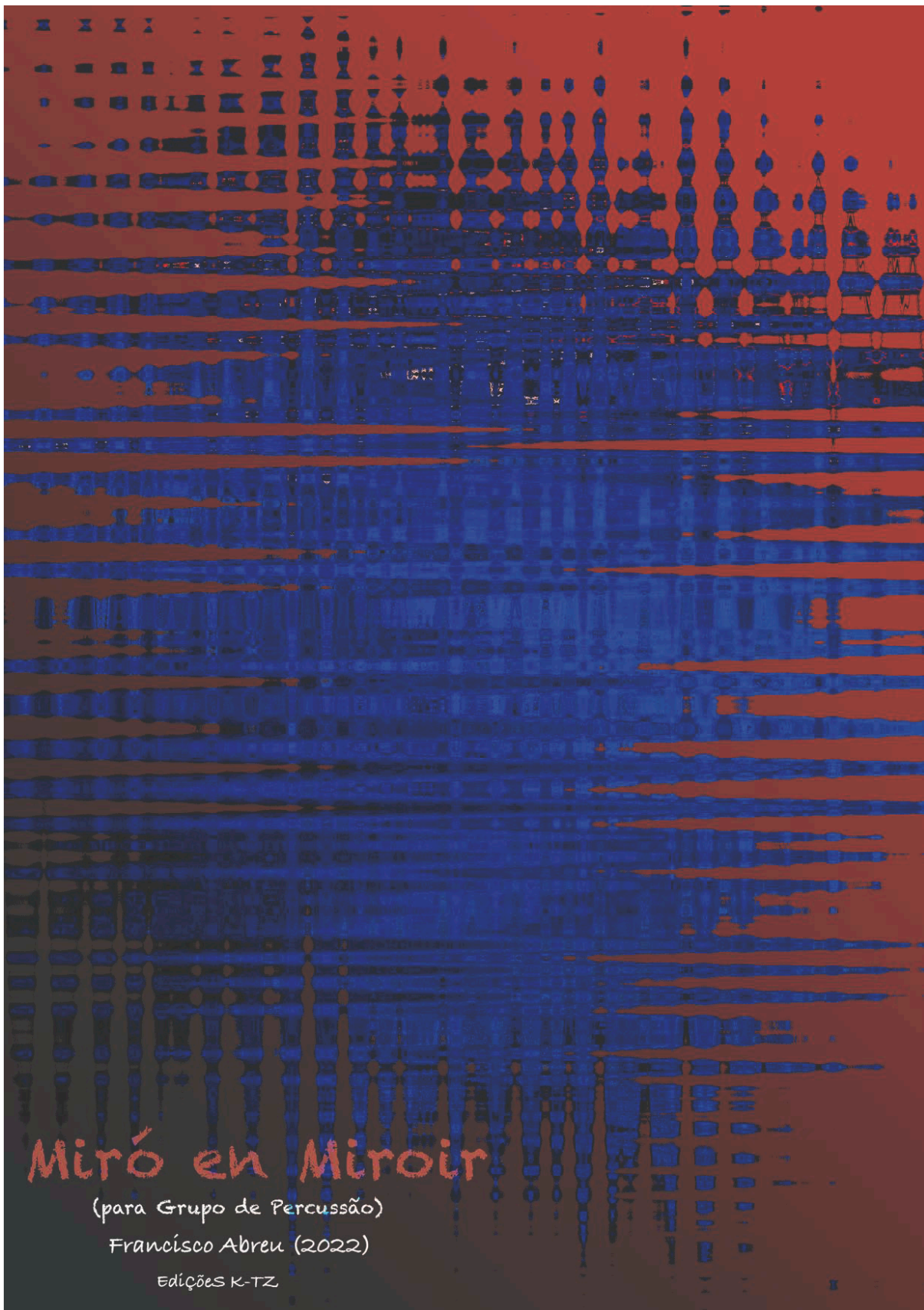
Essa forma de notação, nos permite uma série de liberdades na interpretação, funciona como “obra aberta”, tendo a estrutura métrica definida assim como algumas indicações de intensidade, mas o *como* e o *quando* tocar fica a critério dos intérpretes. Escolhas como instrumentação, alturas, subdivisão das durações e outros podem ser pré estabelecidos nos ensaios ou interpretados de forma livre, encorajando os intérpretes à prática da improvisação/ criação.

Notas Finais

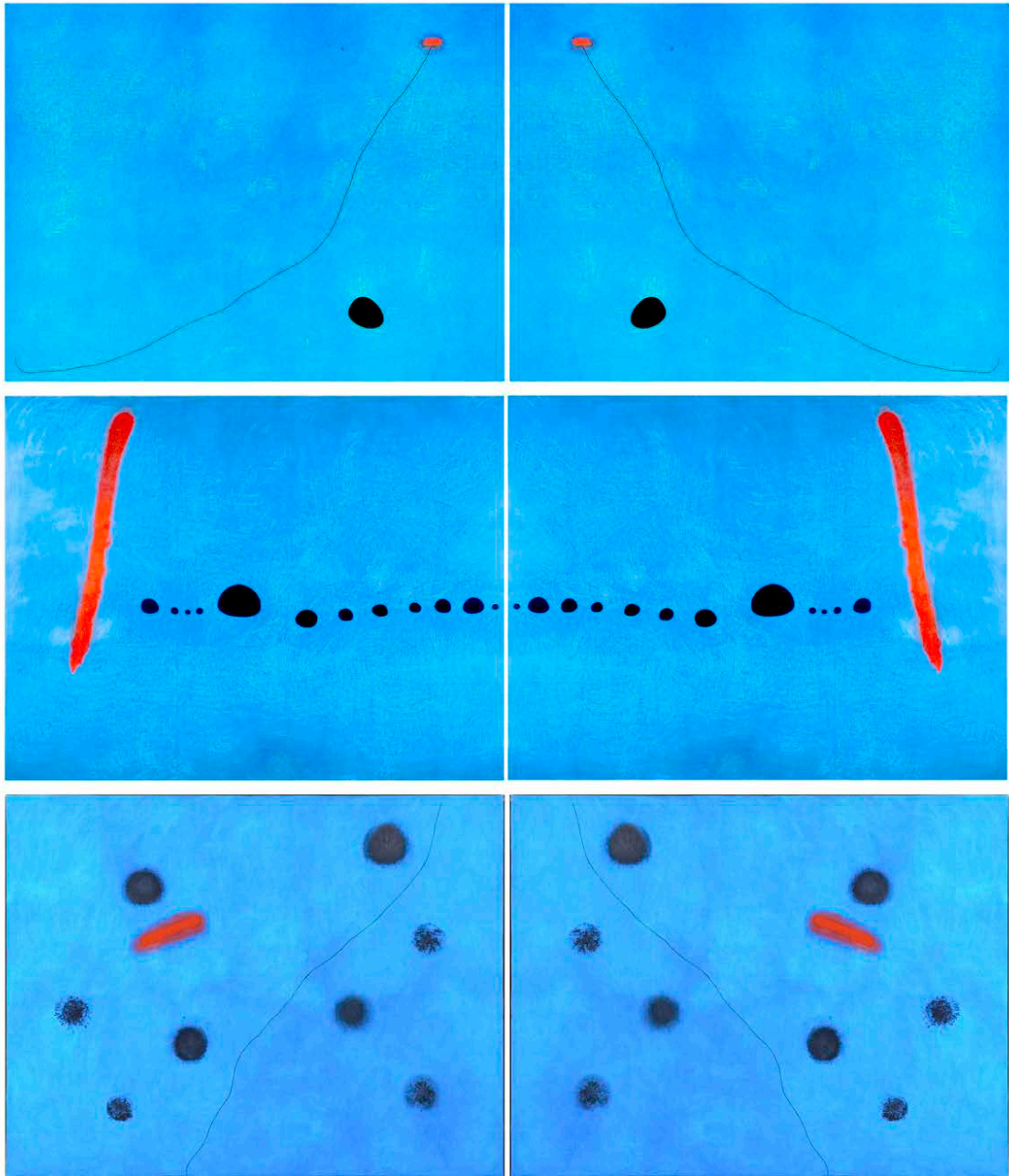
Uma homenagem à Marco Antônio Guimarães, com inspiração nas obras “21” e “Onze”. Utilizando o sistema de notação musical desenvolvido por ele, baseado em formas geométricas, a partir de ideias musicais e estruturais presentes nas obras acima citadas, organizo uma estrutura de dez pulsos (3 + 3 + 2 + 2), definindo-a como “motivo” principal da composição.

Estruturada em ciclos de dez pulsos organizados em diferentes ciclos menores alternados, *21 menos Onze* é composta em três partes (introdução, desenvolvimento e coda), inicia-se com a “construção” pulso a pulso do motivo principal, onde os elementos sonoros se somam, surgindo sons do primeiro ao décimo grande ciclo. O desenvolvimento, parte de maior fluência musical, inicia-se assim que se forma o motivo completo e intercalando-o com variações, diferentes combinações de ciclos são apresentados sem interrupção, trazendo um maior movimento rítmico e ampliando as possibilidades de interpretação. O desfecho da composição segue em ideia oposta à introdução, com a “desconstrução” do motivo principal pulso a pulso, culminando em um último ciclo organizado agora de modo decrescente (4, 3, 2, 1), imprimindo uma grande sensação de acelerando rítmico que culmina em uma última nota ressonante.

Anexo 6.2 - Miró en Miroir



Miró en Miroir



Francisco Abreu 2022

Miró en Miroir

Francisco Abreu 2022

"O Tríptico Azul (I, II e III): sinestesia anestésica, musicalidade de preenchimento, cor contida, expressionismo estético. A vastidão do azul é distendida em um campo de espiritualidade profunda, como uma gota que se funde na superfície suave de um imenso corpo de água. Existem realmente poucos elementos que rompem com essa ocorrência quase absoluta do azul: talvez alguns pontos pretos, uma linha vermelha, uma linha fina. No entanto, a composição é absorvente não pelas pinceladas perturbadoras, mas pela presença dominante do azul: azul que consome, azul que destaca, azul que assume, azul que é isso — azul."

(CC) Andrea Fischer, 15-10-2017

INSTRUÇÕES GERAIS

A música deve ser interpretada por três ou mais instrumentistas.

Composta por três seções, cada qual representada por uma das 'telas' seguida de seu 'reflexo', durando 01' 20" (um minuto e vinte segundos), total de quatro minutos de música. Para performance sugiro o uso de cronometro.

Escolha uma das 'telas', combinando-a com um dos "modos de leitura", um grupo de "instrumentos" e uma combinação de "baquetas" para cada seção, de acordo com as instruções e tabelas a baixo.

A interpretação da 'tela' deve ser imediatamente seguida por seu 'reflexo', podendo ser lida na íntegra (interpretar toda a 'tela' antes de seguir para seu 'reflexo') ou em partes separadas (interpretar uma parte da 'tela' - seguir para o 'reflexo' correspondente, interpretar outra parte - seguir para seu reflexo...), caso necessário o interprete pode repetir o processo algumas vezes, com ou sem variações, até atingir o tempo da seção.

A escolha da sequência das 'telas' (Azul I, II e III) é livre, sendo que cada interprete elege sua sequência independentemente dos demais, não precisando seguir a sequência disposta na partitura.

Para cada seção, utilize no mínimo três instrumentos distintos, sendo necessário que apareça ao menos um instrumento novo a cada nova seção, assim como, em ao menos uma das seções o interprete deve utilizar um "som aquático". Sugiro um mínimo de 5 instrumentos por interprete, além da água. Não é obrigatório o uso de instrumentos de "categorias" distintas em cada seção, porém sugiro que se busque variação sonora, assim como podem sugerir os elementos gráficos das telas.

Exemplo de performance: 0' 00" Seção um com a tela (Azul II), no modo de leitura (gestos), com instrumentos (Pele e Metais ressonantes) e baquetas (Dura e Friccionar); 1' 20" inicia a seção dois com (Azul I), modo (Timbres), instrumentos (Pele, Madeiras e bacia com água) e baquetas (Macias); 2' 40" inicia a seção três com (Azul III), modo (Frequência vs. Tempo), instrumentos (Madeiras e Sementes) e baquetas (Duras e Friccionar).

Modos de Leitura
Gestos
Timbres
Frequência Vs. Tempo

Instrumentos
Pele (Membranas)
Metais (ressonantes e/ou não ressonantes)
Madeiras e/ou sementes

Sons "aquáticos"

Baquetas
Macia
Dura
Raspar ou friccionar

Modos de leitura (um modo distinto por seção):

O modo de leitura não precisa seguir nenhuma ordem específica, porém não pode ser repetido. Cada 'tela'/'reflexo' deve combinar com um único modo de leitura.

Gestos: as imagens são lidas como a representação de gestos físicos realizados pelos intérpretes para executar os instrumentos (pode-se iniciar a leitura de qualquer ponto da tela).

Tímbras: as imagens são lidas como representação de tímbrs que podem ser extraídos dos instrumentos (pode-se iniciar a leitura de qualquer ponto da tela).

Frequência vs. Tempo: as imagens são lidas da esquerda para direita, de modo similar a uma partitura tradicional na qual o eixo Y (vertical) representa a frequência e o eixo X (horizontal) representa o tempo. Este é o único caso em que deve-se obrigatoriamente ler as imagens do extremo esquerdo ao extremo direito.

Instrumentos (mínimo de 3 por seção):

Cada intérprete deve escolher ao menos duas categorias distintas de instrumentos além do som "aquático":

Pele (Membranas) – inclua tambores com e/ou sem altura determinada.

Metais (ressonantes e/ou não ressonantes) – inclua instrumentos com e/ou sem altura determinada, como pratos, gongos, carrilhão, latas, cow bells e assim por diante.

Madeiras e/ou sementes – inclua instrumentos de madeira e/ou chocalhos, como log drums, wood blocks, wood chimes, reco-reco, sementes, chocalhos e assim por diante.

Sons "aquáticos" – pode ser usada a própria água como fonte sonora (água caindo na água, vasilha com água chacoalhando...), a interação de instrumentos ou objetos de qualquer natureza com ela (objetos sólidos caindo na água, water gongs, instrumentos tocados sob a água, taça com água...) ou a água caindo sobre instrumentos ou objetos de qualquer natureza (gotas caindo no tambor, jato d'água no gongo...).

Baquetas (mínimo de 2 diferentes por seção):

Macia: baquetas de feltro, lã, flanela, espuma, mãos e todo tipo de ataque suave;

Dura: baquetas de madeira, metal, ratan, plástico, pedras, vidro, unhas e todo tipo de ataque duro;

Raspar ou friccionar: escovas, arco, super-ball, lixa, unhas e todo tipo de objetos que possam raspar e/ou friccionar, incluso as baquetas das demais categorias.

Como utilizar as baquetas:

Cada seção requer um uso variado de baquetas, contendo no mínimo duas distintas (podendo ser de qualquer categoria). Os sons 'aquático' e 'sementes' podem ser contabilizados como uma das "baquetas" na seção onde aparece.

Notas Finais:

Ao planejar uma composição com partitura gráfica, busquei inspiração no trabalho instigante do compositor, sempre atual, Edson Zampronha. Me espelhando em sua composição "Recycling" (2000-2006) e partindo da reflexão sobre as múltiplas interpretações que as imagens podem gerar, me veio num primeiro instante, a vontade de interpretar sonoramente os muitos "gestos" que as obras de Miró nos sugerem. Escolhi esse trio de telas pela beleza, sutileza e simplicidade, que podem nos levar a muitas viagens imagéticas, gestuais e sonoras, abrindo campo para infinitas interpretações. Partindo da "reflexão" sobre os modos de interpretarmos as imagens, acrescentei às mesmas seu "reflexo", o espelhar da tela, ampliando sua forma e aumentando as possibilidades de interpretação. Coincidentemente me ocorreu a proximidade que a palavra "miroir" (espelho em francês) tem com o nome Miró, gerando o trocadilho do título.

A partitura é uma seqüência de três telas de Joan Miró (Azul I, II e III), ampliadas com sua respectiva imagem em espelho, as imagens servirão de referencial simbólico para interpretação musical, "traduzindo-as" em sons, movimentos e/ou em seqüências de eventos sonoros, cada intérprete construirá sua leitura de acordo com as instruções.

Dedico essa composição ao meu amigo Fernando Chaib, por sua linda pesquisa com os sons "aquáticos" e sua infinita energia dedicada ao "Novo".

Nascentes



para Quarteto de Percussão, Eletrônica Fixa e Projeção de Vídeo

Francisco Abreu (2023)

Edições K-TZ

Nascentes

(quarteto, eletrônica fixa e projeção de vídeo)

Francisco Abreu

Percussão 1 Sapo Bloco

Percussão 2 Sapo Bloco

Percussão 3 Bloco Sapo

Percussão 4 Bloco Sapo

Eletrônica

Perc. 1 S B

Perc. 2 S B

Perc. 3 B S

Perc. 4 B S

2

Nascentes

Musical score for Percussion 1-4, measures 7-8. Perc. 1 (S/B) has a rhythmic pattern of eighth notes with accents and 'x' marks. Perc. 2 (S/B) has a pattern of eighth notes with accents and a circled 'x' with a '2' below it. Perc. 3 (B/S) has a pattern of eighth notes with accents and a circled 'x' with a '2' below it. Perc. 4 (B/S) has a pattern of eighth notes with accents and 'x' marks. Arrows indicate a duration of 'c. 15'' for Perc. 2 and Perc. 3. A waveform visualization is shown below the staves.

Musical score for Percussion 1-4, measures 9-10. Perc. 1 (S/B) has a pattern of eighth notes with 'x' marks and accents. Perc. 2 (S/B) has a pattern of eighth notes with 'x' marks and accents. Perc. 3 (B/S) has a pattern of eighth notes with 'x' marks and accents. Perc. 4 (B/S) has a pattern of eighth notes with 'x' marks and accents. Arrows indicate a duration of 'c. 15'' for Perc. 2 and Perc. 3. A waveform visualization is shown below the staves.

Nascentes

3

Musical score for Percussion 1-4, measures 12-15. Perc. 1 (S/B) has a pattern of snare and bass drum hits. Perc. 2 (S/B) has a pattern of snare and bass drum hits. Perc. 3 (B/S) has a pattern of snare and bass drum hits. Perc. 4 (B/S) has a pattern of snare and bass drum hits. A spectrogram below shows the frequency content of the drum sounds over time.

Musical score for Percussion 1-4, measures 16-19. Perc. 1 (S/B) has a pattern of snare and bass drum hits. Perc. 2 (S/B) has a pattern of snare and bass drum hits. Perc. 3 (B/S) has a pattern of snare and bass drum hits. Perc. 4 (B/S) has a pattern of snare and bass drum hits. A vertical dashed line with an asterisk (*) is placed at the start of measure 17. Arrows labeled 'c. 10'' point to the start of measure 17 for each part. A spectrogram below shows the frequency content of the drum sounds over time.

*:início simultâneo, segue independente.

Musical score for Percussion 1-4, measures 13-19. The score is written for four percussion parts, each with a Snare (S) and Bass (B) drum. Measures 13-19 are grouped together with a bracket labeled "c. 10". Each part has a dynamic marking of *mf*. The notation includes rhythmic patterns with stems and dots. Below the staves, there are four blue waveform plots corresponding to the four percussion parts, showing the amplitude of the sounds over time.

Musical score for Percussion 1-4, measures 20-24. The score is written for four percussion parts, each with a Snare (S) and Bass (B) drum. Measures 20-24 are grouped together with a bracket labeled "20". Each part has a dynamic marking of *f* for measures 20-22 and *mf* for measures 23-24. The notation includes rhythmic patterns with stems and dots. Below the staves, there are two blue waveform plots corresponding to the four percussion parts, showing the amplitude of the sounds over time.

Nascentes

22

Perc. 1 S B

Perc. 2 S B

Perc. 3 B S

Perc. 4 B S

c. 10"

p

23

24

Perc. 1 S B

Perc. 2 S B

Perc. 3 B S

Perc. 4 B S

Nascentes

Para quarteto de percussão, eletrônica fixa e projeção de vídeo, cada músico utiliza um par de baquetas e dois instrumentos de madeira um temple-block e um sapo reco-reco, com o uso de três habilidades técnicas básicas (percutir, raspar e friccionar) exploram-se diferentes sons e modos de produção sonora.

~ Instruções gerais ~

Escrita para quatro *temple blocks* e quatro sapos reco-reco (graduados do grave para o agudo), pareados em alturas opostas, sendo o "perc.1" responsável pelo bloco mais grave e o sapo mais agudo, assim por diante até chegar ao "perc.4" que utilizará o bloco mais agudo com o sapo mais grave. Sendo assim, dependendo do caso, na partitura o instrumento mais grave (escrito a baixo) será o bloco (perc. 1 e 2) ou o sapo (perc. 3 e 4).

A música não requer precisão metronômica, porém o passar do tempo é determinado pela eletrônica, representada graficamente, e a sequência e espaçamento dos eventos devem ser o mais próximo possível do grafado. A leitura da partitura é importante para que os intérpretes acompanhem a evolução das partes, valorizando o caráter de *cânone*. A simultaneidade entre as partes é exigida apenas quando indicada, sendo os demais eventos relativamente independentes.

Sugerem-se baquetas de xilofone ou similar, (cabeça de plástico ou borracha dura e cabo de rattan).

	Toque simples com a cabeça da baqueta		Toque simples com rattan
	Raspar "reco-reco" (dorso do sapo)		"Apojiatura" som curto e mais suave, antecede o som principal. Soam bem próximos um do outro.
	Percutir o "rattan" sobre a cabeça da baqueta encostada no bloco		Rulo de toque simples com rattan, movendo da ponta da baqueta em direção à mão, voltando para ponta.
	Rulo de toque simples		Friccionar (arrastar) continuamente o cabo da baqueta no bloco, movendo da ponta da baqueta em direção à mão, voltando em seguida para ponta.
	Tocar um som logo após o outro, mais rápido que o usual.		Tocar a seção o mais rápido possível e repetir algumas vezes.
	Quando na vertical, indica simultaneidade de ataque. Quando na diagonal, sugere atenção à sequência dos eventos sonoros.		Indicação de tempo, cerca de 10 segundos...

Notas de Programa:

Composição Inter-mídias, escrita para quatro percussionistas, eletrônica fixa e projeção de vídeo, inspirada nos polirritmos resultantes de gotas caindo ao encher uma pequena caixa d'água, (sons usados para construção da eletrônica fixa), e na avalanche sonora do coaxar de sapos e rãs, polifonia complexa anunciando a estação de abundância das águas no planalto central.

Organizada em grande parte na forma de *cânone*, onde cada músico, um após o outro, apresenta o mesmo material sonoro sobrepondo-se em defasagem, misturam-se e complementam-se às texturas sonoras da eletrônica fixa, criando a ambiência para a projeção de uma vídeo-montagem que apresenta imagens diversas de nascentes, rios, cachoeiras, fauna e flora que circundam as águas do Distrito Federal, aproveitando o tema e alarmando aos perigos que os maus tratamentos às fontes de água podem causar, trazendo um olhar à preservação da natureza.

Anexo 6.4 - Gotas na Seca

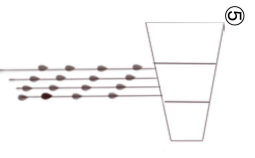
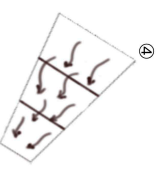
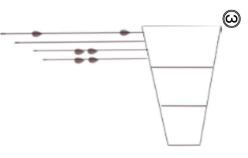
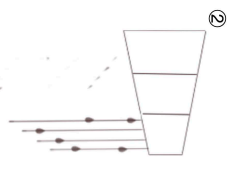
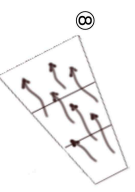


mobile sonoro
(para 2 marimbas e instrumental Orff)

Francisco Abreu (2023)

mobile sonoro
(para 2 marimbas e instrumental Orff)

G O E A S
M A S E C A



* repetir entre (10 e 20) - Mar. I inicia e muda de padrão com antecedência. Tocam em sincronia e finalizam juntas.

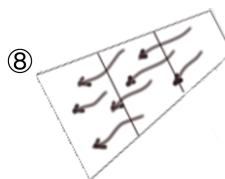
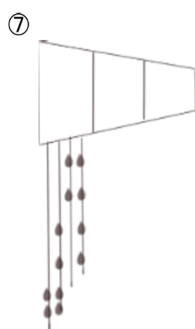
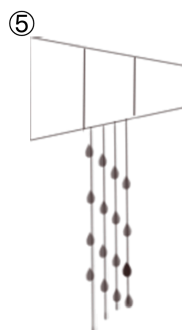
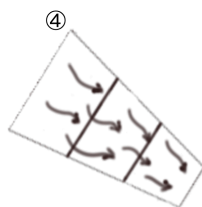
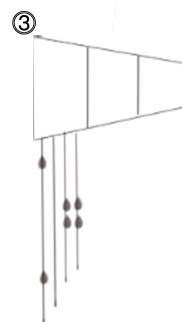
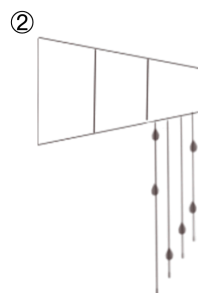
Francisco Abreu (2023)

O pulso das marimbas pode servir como referência ou não.
O ciclo (1) a (6) reinicia e se repete até que as marimbas concluem o padrão C.
Os padrões 1 a 6 devem ser tocados em sequência, os intérpretes tem liberdade e independência para iniciar, pausar e repeti-los de 2 a 6 vezes cada.

mobile sonoro
(para 2 marimbas e instrumental Orff)

Francisco Abreu (2023)

G
O
T
A
S
H
A
S
E
C
A



O pulso das marimbas pode servir como referência ou não.

O ciclo (① a ⑧) reinicia e se repete até que as marimbas concluem o padrão C.

Os padrões ① a ⑧ devem ser tocados em sequência, os intérpretes tem liberdade e independência para iniciar, pausar e repeti-los de 2 a 6 vezes cada.

- parte dos xilofones em separado -

Gotas na Seca

(para duas marimbas e instrumental Orff)

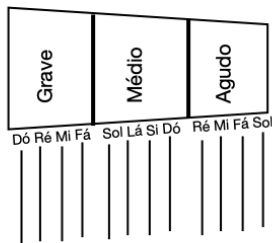
Instruções Gerais

Esta composição funciona como um mobile sonoro, onde os sons (gotejar das notas) acontecem livremente em torno do público enquanto as marimbas tocam.

As marimbas devem ficar no centro do palco e são responsáveis pela condução da música, sendo que a marimba I é responsável pelo início, mudança de seção e fim da música, a marimba II inicia e muda de seção logo após a mar. I, mas deve terminar simultaneamente. Cada seção (A, B, C) deve ser repetida entre 10 e 20 vezes, deste modo a música pode durar entre 2 e 4 minutos aproximadamente.

Os xilofones* educacionais devem ficar espalhados em volta da platéia, sugiro um mínimo de quatro músicos. Os músicos (xilo) devem tocar os padrões de (① à ⑧) na sequência, sendo que cada interprete é independente para iniciar os padrões, escolher a velocidade de execução e/ou o número de repetições (entre 2 a 6x).

Os padrões dos xilofones estão representados por desenhos de “gotas caindo” de cada região do instrumento, (grave, médio e agudo) sendo que cada linha vertical representa uma altura (nota):



A partitura prevê xilofones com 12 notas, caso contrário, o músico deve combinar notas das diferentes regiões a fim de obter quatro alturas por padrão. Por exemplo:

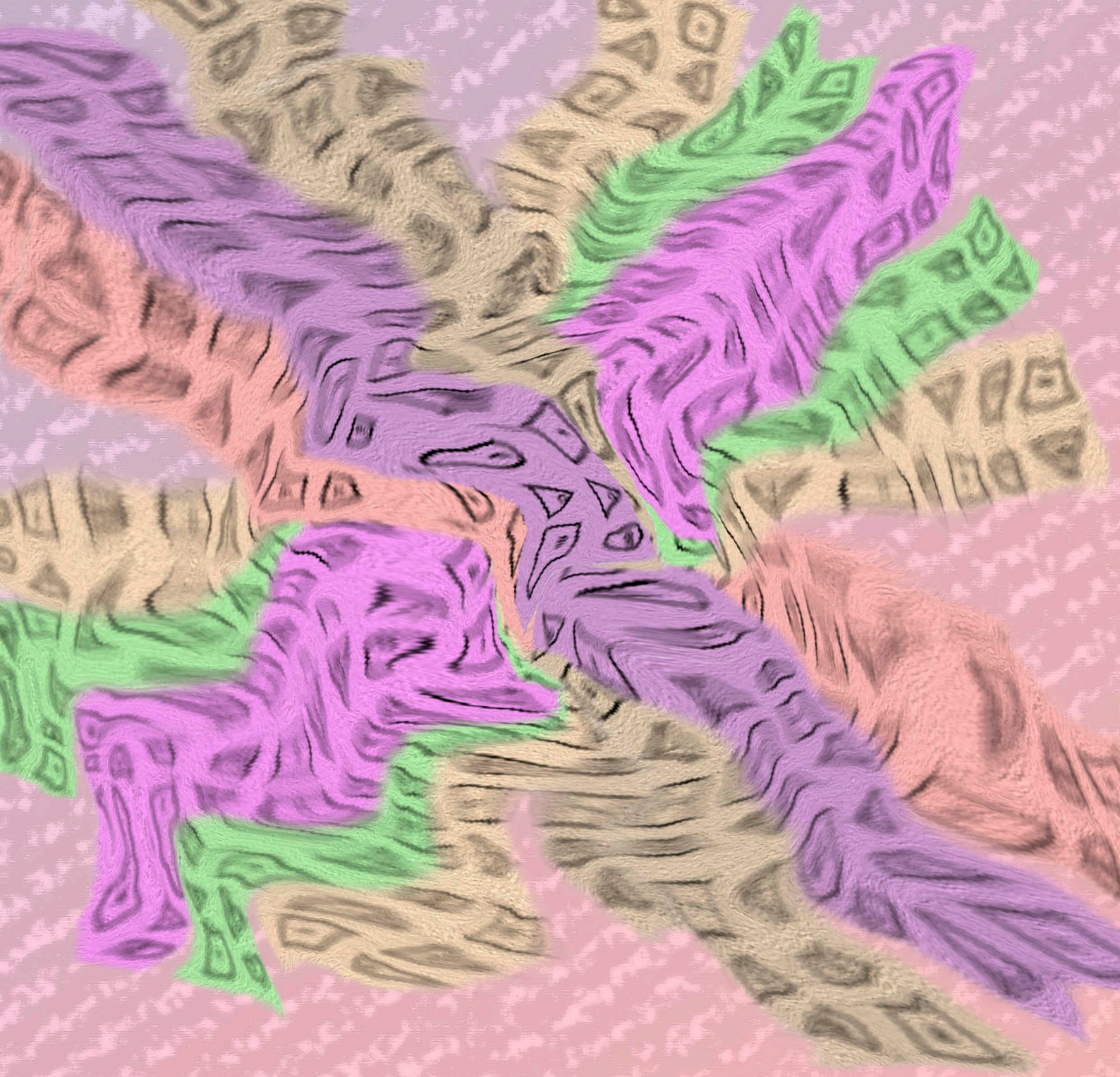
Xilo com oito notas: - **grave**: dó, ré, mi, fá - **médio**: mi, fá, sol, lá - **agudo**: sol, lá, si, dó.

Para os xilos, a sequência dos sons (passar do tempo) está representada de cima para baixo, portanto a “gota” mais próxima do desenho do xilofone deve ser tocada antes das demais, em sequência como se estivessem caindo do “xilo ao chão”.

As setas curvilíneas representam pequenos glissandos, no sentido ascendente e descendente. Os gestos devem ser individualmente curtos (sem percorrer todo teclado), portanto, iniciam-se em um extremo e seguem-se ao outro pequenos glissandos, do ponto mais agudo sobrepondo-se e chegando ao ponto mais grave e vice versa.

Os xilofones podem seguir a pulsação das marimbas, porém não se faz necessário. A sequência de padrões (① à ⑧) deve ser repetida até que as marimbas terminem a música, e devem parar simultaneamente.

* No caso da impossibilidade do uso de xilofones, pode-se utilizar “objetos” de diferentes timbres. Combinando entre oito e doze alturas de sons possíveis e variados, como por exemplo: pedaços de madeira, cerâmica ou metal; copos, garrafas ou tigelas; carrilhão de metal, bambu ou pedras; kalimbas e/ou todo e qualquer instrumento que possa lembrar sons de gotas, com afinação definida ou não.



3 em Série

estudo serial para trio de mallets

Francisco Abreu (2023)

3 em Série

estudo serial para trio de mallets

Francisco Abreu

Movido (M.M. ♩ = c. 210)

The musical score is arranged in systems. The first system includes Glockenspiel, Xylophone, Vibraphone, and Marimba. The second system includes Glockenspiel, Vibraphone, and Marimba. The third system includes Xylophone, Vibraphone, and Marimba. The score features various dynamics such as *f*, *mf*, *mp*, and *p*, along with performance instructions like 'rattan' and 'simile...'. The Marimba part is characterized by dense, overlapping chords. The Vibraphone part includes a 'rattan' section with a series of 'x' marks. The Glockenspiel part has a melodic line with some rests. The Xylophone part has a sparse, rhythmic accompaniment.

* (♩) em destaque, deixar soar (x) seco e suave

12

Xyl.

Vib.

Mrb.

15

Xyl.

Vib.

Mrb.

18

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

The musical score is divided into three systems, each containing staves for Glockenspiel (Glk.), Xylophone (Xyl.), Vibraphone (Vib.), and Maracas (Mrb.).

- System 1 (Measures 21-23):** The Glk. part has a melodic line with notes on the 2nd, 4th, and 6th lines. The Xyl. part has notes on the 2nd, 4th, and 6th lines. The Vib. part has a rhythmic pattern of eighth notes with 'x' marks. The Mrb. part has a simple rhythmic pattern.
- System 2 (Measures 24-26):** Similar to the first system, but with a double bar line at the end of measure 26.
- System 3 (Measures 27-30):** The Glk. part has notes on the 2nd, 4th, and 6th lines, with an asterisk (*) above the first note of each measure. The Xyl. part has notes on the 2nd, 4th, and 6th lines, with 'x' marks and accents (>) above the notes. The Vib. part has a rhythmic pattern of eighth notes with 'x' marks and accents (>) above the notes. The Mrb. part has a simple rhythmic pattern, with an asterisk (*) above the first note of each measure.

* (♩) em destaque, deixar soar: (x) segundo plano.

30

Xyl. *pp*

Vib. *pp*

Mrb. *pp*

33

Xyl.

Vib.

Mrb.

36

Xyl. *ff*

Vib. *ff*

Mrb. *ff*

42

Vib. *p*

45

Vib.

Mrb.

p

48

Vib.

Mrb.

51

Vib.

Mrb.

54

Xyl.

p

Vib.

Mrb.

57

Xyl.

Vib.

Mrb.

60

Xyl. *cresc. poco a poco*

Vib. *cresc. poco a poco*

Mrb. *cresc. poco a poco*

63

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

66

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

69

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

72

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

f

75

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

78

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

81

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

84

Xyl.

Vib.

Mrb.

pp

pp

pp

87

Xyl.

Vib.

Mrb.



90

Xyl.

Vib.

Mrb.



93

Xyl.

Vib.

Mrb.

cresc. poco a poco

cresc. poco a poco

cresc. poco a poco

96

Xyl.

Vib.

Mrb.

mf

Musical score for measures 96-98. The Xyl. part features eighth notes with accents, moving in a descending pattern. The Vib. part consists of eighth notes with accents, also in a descending pattern. The Mrb. part has eighth notes with accents, mirroring the descending motion. The dynamic marking is *mf*.

99

Xyl.

Vib.

Mrb.

Musical score for measures 99-101. The Xyl. part continues with eighth notes and accents. The Vib. part continues with eighth notes and accents. The Mrb. part continues with eighth notes and accents. The dynamic marking is *mf*.

102

Xyl.

Vib.

Mrb.

f

Musical score for measures 102-104. The Xyl. part continues with eighth notes and accents. The Vib. part continues with eighth notes and accents. The Mrb. part continues with eighth notes and accents. The dynamic marking is *f*.

105

Xyl.

Vib.

Mrb.

This system contains measures 105, 106, and 107. The Xylophone part (top staff) features a melodic line with eighth notes and quarter notes, accented with >. The Vibraphone part (middle staff) plays a similar rhythmic pattern with eighth notes and quarter notes, also accented. The Mallets part (bottom staff, grand staff) provides a harmonic accompaniment with eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand, both accented.

108

Xyl.

Vib.

Mrb.

This system contains measures 108, 109, and 110. The Xylophone part (top staff) continues the melodic line with eighth notes and quarter notes, accented. The Vibraphone part (middle staff) maintains the rhythmic pattern with eighth notes and quarter notes, accented. The Mallets part (bottom staff, grand staff) continues the accompaniment with eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand, accented. Double bar lines with repeat dots are present at the beginning and end of the system.

111

Xyl.

Vib.

Mrb.

This system contains measures 111, 112, and 113. The Xylophone part (top staff) continues the melodic line with eighth notes and quarter notes, accented. The Vibraphone part (middle staff) continues the rhythmic pattern with eighth notes and quarter notes, accented. The Mallets part (bottom staff, grand staff) continues the accompaniment with eighth notes in the right hand and quarter notes in the left hand, accented. Double bar lines with repeat dots are present at the beginning and end of the system.

114

Xyl.

Vib.

Mrb.

Musical score for measures 114-116. The Xyl. part features eighth-note patterns with accents. The Vib. part features eighth-note patterns with accents. The Mrb. part features eighth-note patterns with accents.

117

Xyl.

Vib.

Mrb.

Musical score for measures 117-119. The Xyl. part features quarter notes. The Vib. part features quarter notes. The Mrb. part features quarter notes.

120

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

Musical score for measures 120-122. The Glk. part features chords with eighth notes. The Xyl. part features quarter notes. The Vib. part features quarter notes. The Mrb. part features quarter notes.

123

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

126

Glk.

Xyl.

Vib.

Mrb.

129

Glk.

Vib.

Mrb.

3 em Série

estudo serial para trio de mallets

Movido (M.M. ♩ = c. 210)

Francisco Abreu

Glockenspiel

f *mf* *mp*

Xyl.

mf

Glk.
Xyl.

Glk.
Xyl.

Glk.
Xyl.

Xyl.

pp

Xyl.

ff

* (♪) em destaque, deixar soar (x) seco e suave

Xyl. ³⁹ **12** *p*

Xyl. ⁵⁶

Glk. ⁶⁰
Xyl.
cresc. poco a poco

Glk. ⁶⁴
Xyl.

Glk. ⁶⁸
Xyl.

Glk. ⁷²
Xyl.
f

76
Glk.
Xyl.

80
Glk.
Xyl.

84
Xyl.
pp

88
Xyl.

92
Xyl.
cresc. poco a poco

96
Xyl.
mf

100
Xyl.
f

Xyl. 104

Xyl. 107

Xyl. 110

Xyl. 114

Glk. 119

Glk. 124

Glk. 129

3 em Série

estudo serial para trio de mallets

Movido (M.M. ♩ = c. 210)

Francisco Abreu

The score is written for three parts: Vibraphone, Vibes (Vib.), and Vibes (Vib.). It is in 3/8 time and B-flat major. The Vibraphone part begins with a melodic line starting on a dotted quarter note. The first Vibes part (measures 6-13) features a melodic line with a 'rattan' section of sixteenth-note patterns and dynamic markings *mp*, *mf*, and *mf**. The second Vibes part (measures 14-17) features a melodic line with a 'simile...' section of sixteenth-note patterns and dynamic markings *mf* and *p*. The third Vibes part (measures 18-21) features a melodic line with sixteenth-note patterns. The fourth Vibes part (measures 22-25) features a melodic line with sixteenth-note patterns. The fifth Vibes part (measures 26-29) features a melodic line with sixteenth-note patterns and accents. The sixth Vibes part (measures 30-33) features a melodic line with sixteenth-note patterns and accents, starting with a *pp* dynamic. The seventh Vibes part (measures 34-37) features a melodic line with sixteenth-note patterns and accents, ending with a *ff* dynamic.

* (♩) em destaque, deixar soar (x) seco e suave

Vib. 39

p

Musical staff 39-44: Treble clef, key signature of one flat. Measures 39-44 feature a series of chords with some notes marked with an 'x'. A horizontal line is drawn under measures 39-42. A dynamic marking *p* is placed below measure 43.

Vib. 45

Musical staff 45-50: Treble clef, key signature of one flat. Measures 45-50 consist of a sequence of chords.

Vib. 51

Musical staff 51-56: Treble clef, key signature of one flat. Measures 51-56 consist of a sequence of chords.

Vib. 57

Musical staff 57-61: Treble clef, key signature of one flat. Measures 57-61 consist of a sequence of chords. A dynamic marking *cresc. poco a poco* is placed below measure 60.

Vib. 62

Musical staff 62-67: Treble clef, key signature of one flat. Measures 62-67 consist of a sequence of chords.

Vib. 68

Musical staff 68-72: Treble clef, key signature of one flat. Measures 68-72 consist of a sequence of chords. A dynamic marking *f* is placed below measure 71.

Vib. 73

Musical staff 73-78: Treble clef, key signature of one flat. Measures 73-78 consist of a sequence of chords with some notes marked with a slur and a fermata.

Vib. 79

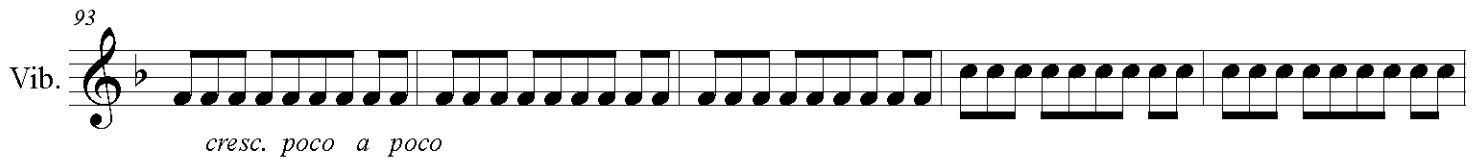
Musical staff 79-84: Treble clef, key signature of one flat. Measures 79-84 consist of a sequence of chords. A horizontal line is drawn under measures 81-84. A dynamic marking *pp* is placed below measure 83.

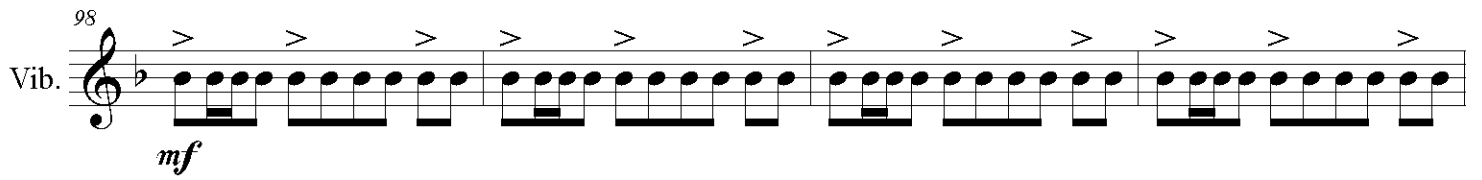
Vib. 85

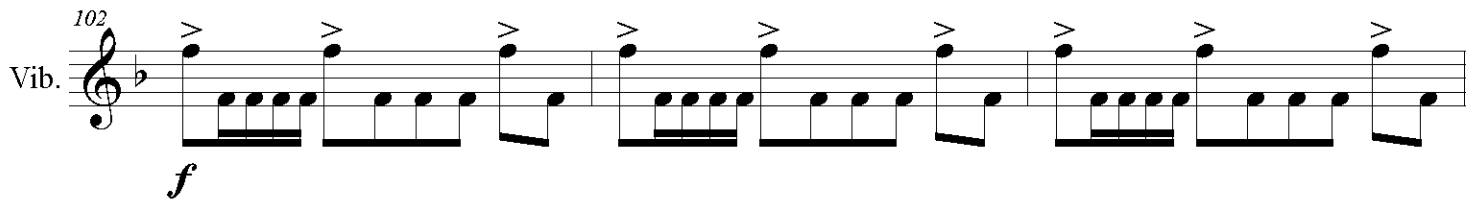
Musical staff 85-88: Treble clef, key signature of one flat. Measures 85-88 consist of a sequence of eighth notes.

Vib. 89

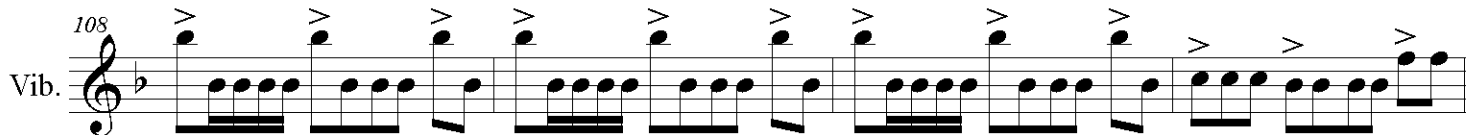
Musical staff 89-92: Treble clef, key signature of one flat. Measures 89-92 consist of a sequence of eighth notes.

93
Vib. 
cresc. poco a poco

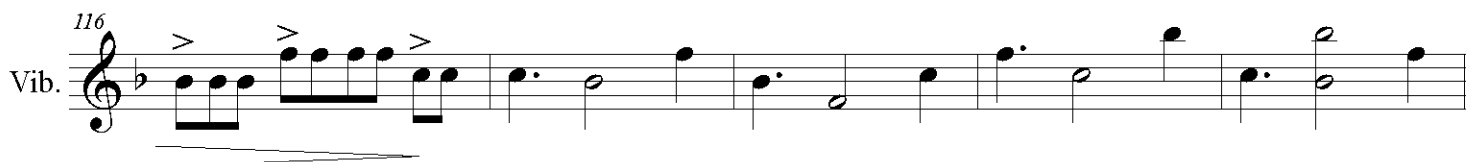
98
Vib. 
mf

102
Vib. 
f

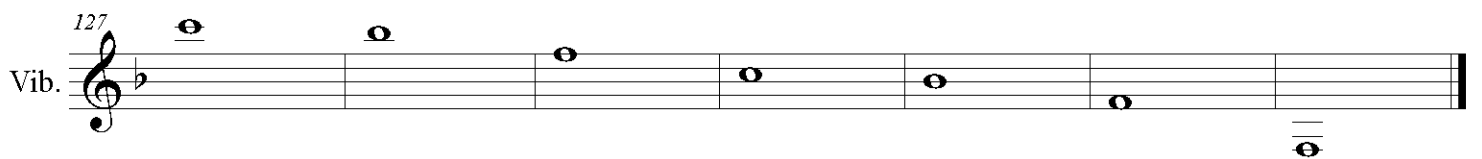
105
Vib. 

108
Vib. 

112
Vib. 

116
Vib. 

121
Vib. 

127
Vib. 

3 em Série

estudo serial para trio de mallets

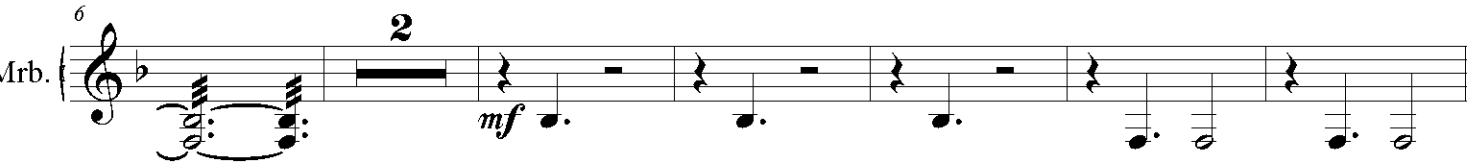
Movido (M.M. ♩ = c. 210)

Francisco Abreu

Marimba



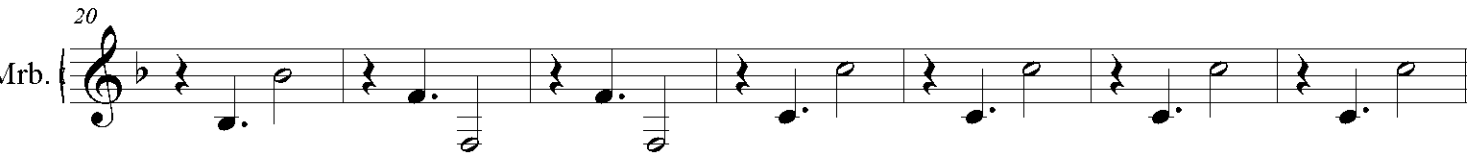
Mrb.



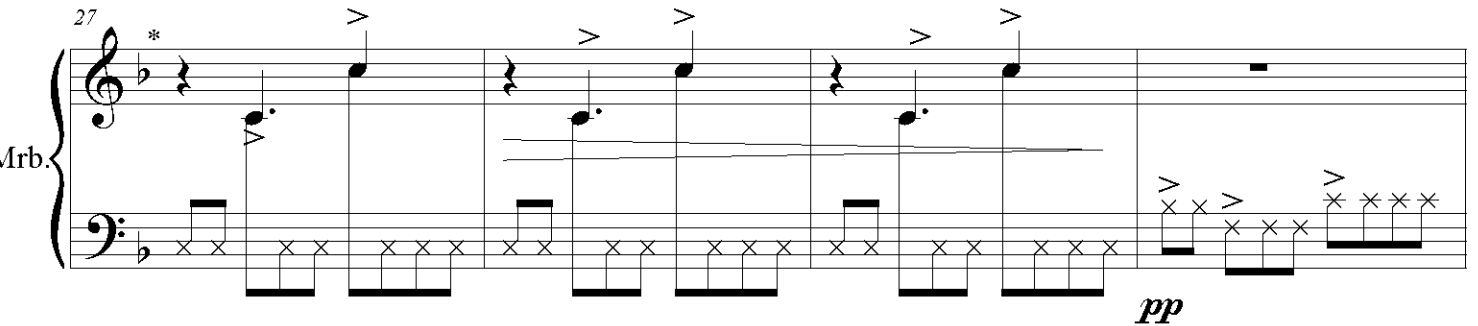
Mrb.



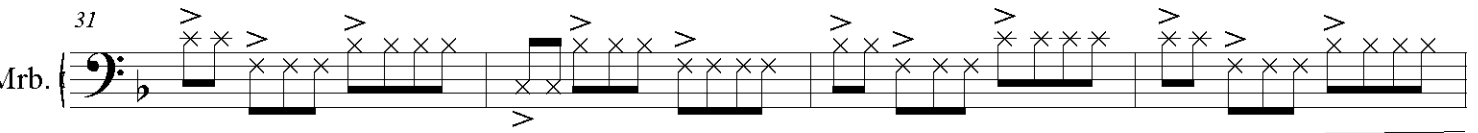
Mrb.



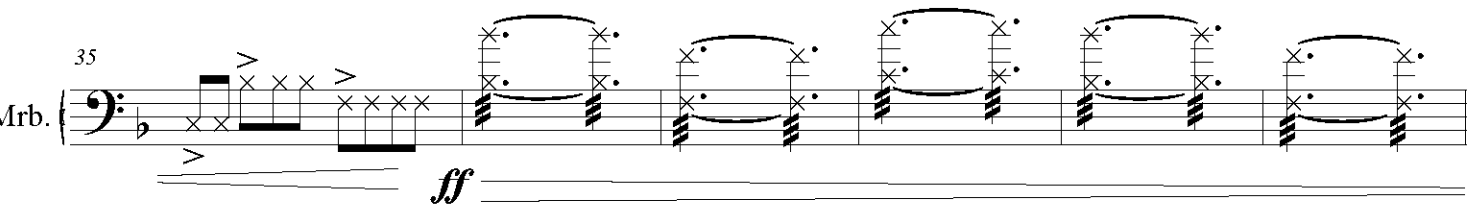
Mrb.



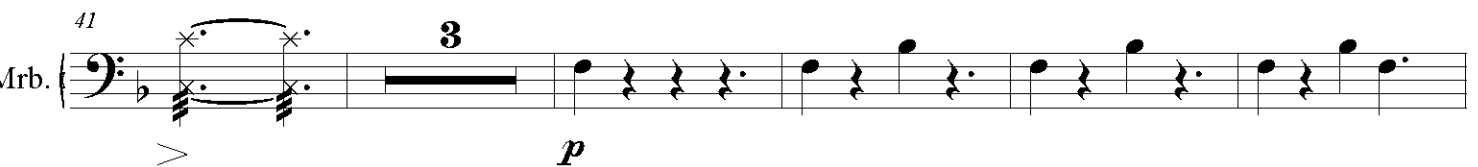
Mrb.



Mrb.



Mrb.



* (♩) em destaque, deixar soar (x) seco e suave

49

Mrb.

54

Mrb.

59

Mrb.

cresc. poco a poco

64

Mrb.

69

Mrb.

f

74

Mrb.

79

Mrb.

83

Mrb.

pp

88

Mrb.

93

Mrb.

cresc. poco a poco

97

Mrb.

mf

101

Mrb.

f

105

Mrb.

109

Mrb.

Measures 109-112. Treble clef: Rests. Bass clef: Eighth-note patterns with accents. Measure 109: G4, A4, B4, C5. Measure 110: G4, A4, B4, C5. Measure 111: G4, A4, B4, C5. Measure 112: G4, A4, B4, C5.

113

Mrb.

Measures 113-116. Bass clef: Eighth-note patterns with accents. Measure 113: G4, A4, B4, C5. Measure 114: G4, A4, B4, C5. Measure 115: G4, A4, B4, C5. Measure 116: G4, A4, B4, C5.

117

Mrb.

Measures 117-122. Bass clef: Dotted quarter notes. Measure 117: G4. Measure 118: A4. Measure 119: B4. Measure 120: C5. Measure 121: G4. Measure 122: A4.

123

Mrb.

Measures 123-129. Treble clef: Rests. Bass clef: Chords and rests. Measure 123: G4, B4. Measure 124: A4, C5. Measure 125: B4, D5. Measure 126: G4, B4. Measure 127: A4, C5. Measure 128: B4, D5. Measure 129: G4, B4.

130

Mrb.

Measures 130-133. Treble clef: Rests. Bass clef: Chords and rests. Measure 130: G4, B4. Measure 131: A4, C5. Measure 132: B4, D5. Measure 133: G4, B4.

Anexo 6.6 - Reflexões Conclusiva

Reflexões Conclusivas

para Percussões e Voz

Tocar

precisa a habilidade

Temos tentado fazer com que a descoberta ^{entusiástica} da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou ler ^{partituras}

É importante aprender a ^{expressar} ideias próprias em ^{vivenciar a música e a experimentar} as propostas musicais.

Vivenciar a música

experimentar ideias Pró

É necessário manter sempre vivo o instinto exploratório para fazer música Criativa.

É preciso investir no desenvolvimento da imaginação ^{criativa} de cada um, \rightarrow Capacidade

imaginação criação

capacidade criativa

pois o mundo está carente de

Francisco Abreu
2024

Reflexões Conclusivas

para Percussões e Voz

Francisco Abreu

<p>Instruções Complementares</p> <p>1 Glissandos ascendentes em qualquer "teclado". Finalizar com a voz, narrar enfaticamente.</p>	<p>1 Tocar</p> <p>2 Precede a Habilidade</p>	<p>3 Perc 1 e 2 Narrar enfaticamente, encarando a platéia. Pode ser em solo ou em dupla (uníssono ou intercalados).</p>	<p>3 Temos tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou ler notas</p>
<p>5 Interpretar o desenho "sonoramente", ler da esquerda para dir., (quanto mais amplo o símbolo mais intenso o som). Falar o texto com curiosidade, simultaneamente ao tocar.</p>	<p>5 É importante aprender a escutar, vivenciar a música e a experimentar idéias próprias em suas propostas musicais.</p> <p>6 Experimentar idéias Próprias</p>	<p>7 Tocar e falar simultaneamente. Falado ou cantado, com voz suave porém audível.</p>	<p>7 Experimentar idéias Próprias</p>
<p>9 Perc 7 Narrar misteriosamente, encarando a platéia com espanto. Voz suave porém audível (quase sussurrando).</p>	<p>9 É necessário manter sempre vivo o instinto exploratório para fazer música criativa.</p> <p>10 É preciso investir no desenvolvimento da imaginação, da capacidade criativa de cada um,</p>	<p>11 Tutti Todos tocam o "refrão" (—), intercalando solos do perc. 11 nas partes com voz. Sendo a voz obrigatória durante o solo mas o instrumento livre. Esta parte pode ser repetida inúmeras vezes com solos de cada músico (se desejado).</p>	<p>11 Experimentar idéias Próprias</p>
<p>13 Narrar suavemente, olhando para a platéia. Tocar nas sílabas indicadas.</p>	<p>13 pois o mundo está carente de</p> <p>14 Narrar suavemente, olhando para a platéia. Tocar nas sílabas indicadas. Complementando o 13.</p>	<p>13 su - tí - le - zas x x x x x x x de lí - ca de za de lí - ca de za mu - si - ca</p>	<p>14 Narrar suavemente, olhando para a platéia. Tocar nas sílabas indicadas. Complementando o 13.</p>

Instruções Complementares

2 Glissandos descendentes. A voz inicia logo após os primeiros gliss. Narrar enfaticamente como em resposta ao 1.

4 Perc 6 Narrar aos "berros", (sem exagero), olhando para cima da platéia com as mãos à boca (como um megafone).

6 Interpretar o desenho "sonoramente", idem. Falar o texto com curiosidade, como em resposta ao 5. Tocar simultaneamente ao falar.

8 Tocar e falar simultaneamente. Falado ou cantado, com voz suave porém audível. Em resposta ao 7.

10 Perc 8 Idem 9, como em resposta ao 7. Usar o fim da frase "cada um" como indicação de andamento, indicando a regência "3/8" para o 11.

12 Perc 13 e 14 Narrar conclusivamente, em uníssono, encarando-se.

14 Narrar suavemente, olhando para a platéia. Tocar nas sílabas indicadas. Complementando o 13.

Reflexões Conclusivas

Francisco Abreu 2024

INSTRUÇÕES GERAIS

A música pode ser interpretada por um ou mais instrumentistas.

São 14 eventos, organizados em nove partes instrumentais (instrumento/voz) e cinco partes textuais (voz) intercaladas. Os eventos devem ser interpretados em sequência, do 1 ao 14. Seguir as instruções de "ação" descritas na tabela a baixo.

Os eventos instrumentais estão organizados em pares, são indicados com um (○) envolta do número, sendo que o evento "par" complementa o "ímpar" (① com ②, ⑤ com ⑥ etc). Os eventos textuais, estão indicados com um (□) envolta dos números.

Para cada par de evento instrumental foi utilizado uma notação musical diferente, totalizando cinco tipos. Cada um dos tipos implica uma qualidade de instrumento ou conjunto de instrumentos distinto, ou seja, cada tipo de notação representa um colorido sonoro.

A música foi idealizada para um grupo de nove ou dez interpretes, sendo cada interprete responsável por um dos eventos instrumentais (exceção para o evento 11). No caso de performance com um número menor de participantes, os músicos devem tocar mais de um evento.

Os eventos textuais devem ser distribuídos entre os músicos de acordo com a partitura, porém, se for o caso, pode ser utilizado um único narrador (um dos músicos ou à parte).

Quando a música for interpretada em versão solo, o músico deve ter ao menos cinco "ilhas sonoras" distintas, uma para cada par de eventos.

Para a disposição das "ilhas", no caso de dez interpretes, sugere-se um circulo em torno do palco.



Os números circundados na partitura, também são utilizados para "nomear" cada interprete (ilhas sonoras).

Quando o número de interpretes for menor do que cinco, o(s) músico(s) deverá locomover-se entre as "ilhas", podendo assim dispo-las de outra forma, compactadas. Neste caso, a locomoção deve ser feita durante a narração dos eventos textuais.





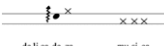
Notas de Programa

Composição para percussões e voz, estruturada sobre uma sequência de adaptações de frases de Murray Schafer e Marisa Fonterrada, trata do tema da criatividade e acessibilidade à prática musical. Utilizando a fala como elemento cênico/musical para dar luz à mensagens que misturam-se aos coloridos sonoros instrumentais construindo uma narrativa simples e objetiva: Música para todas e todos.

Guia de ações

Eventos *	Instrumentação	Ação
① ②	Teclados de percussão ou outro instrumento de percussão que possibilite o glissando (carrilhão, bell tree, etc).	Tocar o instrumento e falar o texto a partir do ponto indicado. O texto deve ser bem articulado, enfatizando cada palavra. O músico ② "responde" o músico ①.
3	Voz	Encarando a platéia, os músicos ① e ②** narram o texto com bastante ênfase nas palavras. A narração pode ser feita por apenas um deles ou em dupla, narrando em uníssono ou intercalando trechos entre si.
4	Voz	Com as mãos à boca, como se fosse um mega-fone direcionado para cima da platéia, o músico ③ narra o texto aos "berros" (sem exagero).
⑤ ⑥	Instrumentação livre, timbres inspirados no desenho.	Tocar os instrumentos e falar o texto simultaneamente. O texto deve ser narrado com ar de curiosidade. O músico ⑥ "responde" o músico ⑤.
⑦ ⑧	Qualquer teclado de percussão.	Tocar o instrumento e falar o texto simultaneamente, utilizando voz suave porém audível. O texto pode ser falado ou cantado em uníssono com a melodia.
9	Voz	Encarando a platéia com cara de espanto, o músico ⑦ narra o texto com ar de mistério. Utilizando voz suave quase sussurrada (porém audível).
10	Voz	O músico ⑧, em "resposta" ao ⑦, também com cara de espanto, narra o texto com ar de mistério, voz suave porém audível. Usar o final da frase "ca-da um" como guia de andamento, indicando com regência a entrada para o próximo evento.
⑪	Instrumentação livre.	O grupo todo participa deste evento, todos tocam o "refrão" (), e o músico ⑪ toca, em solo, as partes com texto, sendo a narração obrigatória e o instrumento livre. Os solos deste evento podem ser divididos entre dois músicos, um para cada trecho com texto (1le11'). Esta parte pode ser repetida inúmeras vezes com solos dos demais músicos do grupo (se desejado).
12	Voz	Os músicos ⑬ e ⑭ encaram-se e narram conclusivamente em uníssono.
⑬ ⑭	Originalmente pensado para dois instrumentos (sapo reco-reco e bloco de madeira). Podem-ser usados instrumentos similares.	Narrar o texto e tocar os instrumentos nos pontos indicados. O texto deve ser bem articulado, porém falado suavemente. Ambos olhando para platéia, músico ⑭ complementa o músico ⑬.

Guia de Leitura

Notações	Instruções
	Glissandos constantes, por toda extensão do instrumento. Setas para direita ascendente, setas para esquerda descendente.
	Altura x. Tempo: as imagens são lidas da esquerda para direita, de modo similar a uma partitura tradicional na qual o eixo Y (vertical) representa a frequência e o eixo X (horizontal) representa o tempo. A dimensão do desenho representa a intensidade do som, quanto maior mais forte.
	Leitura musical convencional, deve ser usado um teclado de percussão. Quanto ao texto, pode ser cantado em uníssono com o instrumento ou falado sem altura definida (sempre junto ritmicamente)
	Figuras geométricas, cada ângulo representa um pulso, sendo o círculo equivalente a um, neste exemplo (3, 2, 4, 1). As figuras desenhadas em linha sólida devem ser representas com sons, porém cada interprete pode escolher onde tocar, podendo tocar em todos os pulsos, em alguns deles ou mesmo dividi-los em partes, enquanto as linhas pontilhadas necessariamente representam silêncio.
	Originalmente pensado para dois instrumentos (sapo reco-reco e bloco de madeira). Uma das partes usa o "sapo" mais grave que o bloco, a outra o inverso. A seta ondulada representa o raspar no dorso do sapo (baqueta de xilo) e o "x" um toque com o cabo da baqueta (rattan).