UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
PPGMUS/ECA/USP
JESSICA GUBERT SILVA

**ESPAÇOS EXPANDIDOS: DIÁLOGOS ENTRE A TRADIÇÃO
MUSICAL E A CONTEMPORANEIDADE**

SÃO PAULO
2020

JESSICA GUBERT SILVA

**ESPAÇOS EXPANDIDOS: DIÁLOGOS ENTRE A TRADIÇÃO MUSICAL E A
CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Música. Área de concentração: Performance Musical.

Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Eugenio Afonso

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Silva, Jessica Gubert

ESPAÇOS EXPANDIDOS:: DIÁLOGOS ENTRE A TRADIÇÃO MUSICAL E
A CONTEMPORANEIDADE / Jessica Gubert Silva ; orientador,
Luís Antonio Eugenio Afonso. -- São Paulo, 2020.
151 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música
- Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Performance Musical 2. Clarineta 3. Contemporaneidade
4. Tradição 5. Pesquisa Artística I. Afonso, Luís Antonio
Eugenio II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Luís Afonso Montanha pela amizade, apoio, parceria e orientações durante a realização do meu mestrado.

Ao Prof. Ricardo Ballesterio pela amizade, orientações e por aceitar fazer parte da banca de qualificação.

Ao Prof. Vinícius Fraga pelo incentivo durante o meu bacharelado em clarineta na UFMT e por contribuir com este trabalho na banca de qualificação.

À Profa. Marília Velardi por encorajar e mostrar caminhos de pesquisa nas artes dentro da universidade.

Aos meus amigos clarinetistas da Patota USP que colaboraram e aceitaram participar desta pesquisa: Bruno Ghirardi, Efraim Santana, Patrick Lima, Késia Pessoa, Rafael Martins, Wallace Cavallari, Eliseu Feliciano e Lucas Raimundo.

Aos meus companheiros e amigos do Instituto Ciranda – Música e Cidadania por me apoiarem ao longo desta caminhada: Elisangela Passos, Yndira Villaroel, Simone Fragoso e Leonnir Paniago.

Ao meu primeiro professor de clarineta e hoje grande amigo Murilo Alves por me apresentar a música, pela parceria ao longo desses anos e por sempre me apoiar em meus projetos.

Aos meus queridos amigos Efraim Santana, Bruno Ghirardi, Bruno Avoglia e Paula Pires pela amizade e disponibilidade em sempre me ouvir.

Aos meus pais Paulo e Paula e meus irmãos André e Leonardo por sempre me motivarem e apoiarem os meus sonhos. Minha gratidão eterna..

À tia Gisele, Valentim e Benjamins por serem o meu apoio e minha família durante esses anos de estudo em São Paulo.

À minha querida prima Lizzie Novaes pela amizade e pelo apoio ao longo desta pesquisa.

Ao Luiz Marchetti por acreditar, incentivar e fazer o projeto Espaços Expandidos acontecer.

À equipe do projeto Espaços Expandidos pela parceria e principalmente em acreditar neste trabalho: Daniela Arantes, Juliana Segóvia, Manoel Neto, Carol Brandalise, Pedro Thame.

Aos compositores que tive o privilégio de colaborar na criação de novas peças Roberto Victório, Danilo Rossetti e José de Mattos Neto.

À querida Fernanda Moura pela criação da arte gráfica deste trabalho.

RESUMO

Durante os séculos XVIII e XIX ocorreram mudanças significativas na Europa que influenciaram a maneira de pensar e agir da sociedade no ocidente. Na área musical, percebe-se que tanto o modelo de ensino conservatorial como o modo que o intérprete é desvalorizado no período romântico, colocou o músico numa situação apenas de reprodutor, sem voz, sem escolha, numa ação totalmente passiva. Se observarmos na área educacional esses elementos de subordinação e submissão também estão presentes devido aos paradigmas tradicionais de ensino, educando os alunos de maneira acrítica. Trazendo para o Brasil, observamos na história como o processo de colonialidade prejudicou nossas relações e a maneira de se relacionar com o mundo devido a imposição cultural eurocêntrica. Em contraponto, sabemos que arte é movimento e que os seus processos geram reflexões que resultam na autonomia, protagonismo, liberdade, ação, criação, decisões, mas infelizmente, a tradição impõe alguns limites por não dialogar com os elementos artísticos e com a contemporaneidade na qual fazemos parte. Esta pesquisa tem como objetivo criar diálogos entre a tradição e a contemporaneidade na busca por caminhos de ensino e performance musical da clarineta. O campo de pesquisa será a classe de clarineta da USP (2017-2020) e as abordagens pedagógicas utilizadas pelo Prof. Luís Afonso Montanha. Este trabalho é uma pesquisa artística, por isso a criação da produção audiovisual Espaços Expandidos, que tem como intento criar uma interação entre as artes por meio de uma produção audiovisual e musical, e que dialogue com a realidade atual, pandemia COVID-19.

Palavras chaves: *Performance* musical. Clarineta. Contemporaneidade. Tradição. Pesquisa artística.

ABSTRACT

During the 18th and 19th centuries there were significant changes in Europe that influenced the way of thinking and acting in society in the West. In the musical area, it is clear that both the conservatorial teaching model and the way that the interpreter is devalued in the romantic period, placed the musician in a situation of reproducer only, without voice and choice, in a totally passive action. If we observe in the educational area these elements of subordination and submission are also present due to the traditional teaching paradigms, educating students in an uncritical way. In the Brazilian reality, we observe in history how the process of coloniality has damaged our relations and the way to connect with the world due to Eurocentric cultural imposition. In contrast, we know that art is movement and that its processes generate reflections that result in autonomy, protagonism, freedom, action, creation, decisions, but unfortunately, tradition imposes some limits for not dialoguing with the artistic elements and with the contemporary nature, which we are part of. The objective of this research is to create dialogues between tradition and contemporaneity in the search for paths of teaching and musical performance of the clarinet. The research field will be the clarinet class at USP (2017-2020) and the pedagogical approaches used by Prof. Luís Afonso Montanha. This work is an artistic research, that is why the creation of audiovisual production *Espaços Expandidos*, which aims to create an interaction between the arts through audiovisual and musical production, and that dialogues with the current reality, the COVID-19 pandemic.

Keywords: Musical performance. Clarinet. Contemporaneity. Tradition. Artistic research.

Caderno 1

Sob o meu olhar

SUMÁRIO

O piano, 4

Carta ao leitor (a), 7

Motivação para o método de pesquisa, 11

Descrição do método, 18

Coleta de dados, 19

isso de querer
ser exatamente aquilo
que a gente é
ainda vai
nos levar além

Paulo Leminski

Cresci em uma família musical. Praticamente toda a minha família paterna estudou ou teve algum contato próximo com a música. Minhas tias, desde muito jovens cantavam ou tocavam piano na comunidade religiosa que frequentavam. Meu avô era garimpeiro, talvez minha visão sonhadora do mundo e insistência das coisas (para não dizer cabeça dura) venha daí, e logo quando ele achou o primeiro e único diamante da vida o que fez com o dinheiro? Comprou um carro ou deu entrada em uma casa própria? Não, comprou um piano.

A justificativa dele era que o piano seria o maior investimento feito para seus filhos. Como suas origens eram de natureza muito humilde, ele acreditou que a cultura e a arte por meio da música seriam a grande oportunidade da vida, e que isto seria o melhor investimento a curto, médio e longo prazo para o desenvolvimento dos seus filhos. Este piano existe até hoje e é a herança da família Silva. Minhas tias e primas, a maioria delas fizeram faculdade de música, são musicistas e sustentam suas famílias por meio da música.

Eu cresci ouvindo essa história e vendo aquele piano na sala da casa dos meus avós. Lógico que quando completei seis anos de idade meu pai me matriculou no conservatório para fazer aulas de piano, afinal, estudar piano virou uma tradição da família. Mas não sei o porquê, mas as coisas não fluíam e me tornei o patinho “musical” feio da família. Não conseguia avançar nos estudos da Anna Magdalena Bach ao piano, e nada fazia eu avançar de série. Para colaborar, minha voz não era tão firme e afinada comparada com os outros primos e parecia que música não era a minha praia. E ao invés de aproveitar e desfrutar deste ambiente tão musical que aparentemente me cercava, fui me distanciando e verbalizando aos outros e para mim mesma que música não era pra mim.

No auge da minha adolescência, quando tinha 14 anos surgiu um projeto de música que ensinava instrumentos de banda na cidade em que eu morava no interior do Mato Grosso. Como já fazia muito tempo que eu “estudava” piano, não me motivei muito no primeiro momento em ingressar no projeto, afinal eu já estudava música há 8 longos anos, indo semanalmente nas aulas e eu não sabia sequer fazer mais do que duas escalas maiores e não conseguia tocar uma música inteira, na minha cabeça, definitivamente a música era demais pra mim e eu não tinha TALENTO.

Meu pai motivado com o surgimento da banda na cidade, sabiamente me instigou e disse:

- Filha, escolha um instrumento. Qualquer um que você quiser, eu irei fazer um esforço e comprarei para você.

Aquilo ficou na minha cabeça e fiquei me perguntando: Será que eu não tenho TALENTO mesmo? Será que se eu começar tudo de novo, do zero, tiver uma nova oportunidade e o professor me explicar onde é o dó e eu estudar todo dia o dó em casa, eu conseguirei tocar? Fiz este compromisso comigo mesma, estudar o dó todo dia e quando me dei conta, estava na loja de música escolhendo aquele instrumento de sopro preto, que parece um sax, mas que é mais feminino e que mulher toca. Assim nasceu minha jornada clarinetística.

Nas aulas de clarineta e nos ensaios da banda me desenvolvi rapidamente. Na primeira

semana já sabia tocar Parabéns pra você e levava o instrumento para todos os lugares porque queria mostrar para todo mundo que eu sabia tocar um instrumento musical. Depois de 3 meses de estudo fiz minha primeira apresentação em público e com 8 meses decidi fazer faculdade de música pois queria tocar pelo resto da minha vida.

Muito tempo se passou depois deste episódio que acabei de introduzir o meu texto e hoje ao escrever sobre e fazendo uma autorreflexão me pergunto o que fez eu mudar de lado. Em que momento os sentidos das coisas mudaram para mim? O que fez eu querer estudar música e fazer disso a minha vida? O que em 8 anos estudando piano eu não vivenciei e com 8 meses de clarineta aconteceu e fez eu enxergar uma nova possibilidade e mudar toda minha compreensão musical, me guiando e motivando até hoje?

Gostaria de compartilhar um outro momento da minha vida, e talvez ao relatar aqui me ajudará a refletir e encontrar caminhos para compreender esses questionamentos levantados acima. Sempre fui muito dedicada e sempre estudei muito a clarineta, eu tinha a convicção que se eu estudasse tantas horas por dia e que se tivesse um professor para me orientar semanalmente eu iria conseguir tocar bem. Isto era uma verdade para mim e acredito que criei essa ideia na cabeça porque durante os seis primeiros anos de estudo no clarineta eu não tinha professor, por morar no interior do Mato Grosso eu não tinha alguém para me orientar, me dizendo quantas horas para estudar escalas, arpejos ou métodos. Por isso, criei essa ilusão na minha cabeça, só não toco bem porque não tenho uma orientação correta e um planejamento de estudo, achava que no momento que eu tivesse um professor tudo seria resolvido e eu iria realizar meu sonho de tocar bem a clarineta.

A vida seguiu seu rumo e me mudei para Cuiabá, capital do meu estado, para estudar música e fazer o bacharelado em clarineta. Eu estava extremamente feliz pela oportunidade de fazer o bacharelado, entrar na academia e formalizar a minha formação musical. Neste momento da minha vida tudo o que eu mais queria era uma padronização para seguir, um programa de estudo e com o bacharelado eu pensava que todos os problemas que eu enfrentava pela minha formação musical aberta e sem orientação técnica seriam resolvidos.

Passei a frequentar os festivais de música nas férias e comecei a fazer aulas com o Prof. Luís Afonso Montanha. A cada festival eu percebia que os alunos dele evoluíam muito rápido, na minha percepção eles estavam em outro tempo, sabiam fazer multifônicos, glissandos, *frullato*, sons guturais, *slap tongue*, quartos de tom, respiração circular, e durante o ano liam muito repertório e enquanto isso na minha cabeça eu precisava estudar escalas, arpejos, concertos e sonatas tentando encontrar aquele som ideal, aquela articulação perfeita, que até hoje acho que não encontrei. (risos)

Ao falar deste assunto me recordo de um outro momento vivido em um outro festival de música em que tive a oportunidade de tocar para um renomado professor americano, professor de clarineta de uma grande universidade dos Estados Unidos e que já formou vários clarinetistas no mundo. No primeiro dia do festival, o professor pediu para cada aluno apresentar uma peça de seu repertório para ele conhecer cada músico, escolhi tocar uma obra para clarineta solo

contemporânea. No momento em que executei o primeiro multifônico que iniciava a peça, o professor pediu para eu parar de tocar e escolher algo dentro do repertório tradicional. Não entendendo muito bem o que estava acontecendo, acatei seu pedido e toquei outra peça do repertório tradicional. No outro dia de aula, optei em tocar a mesma peça solo contemporânea para tentar descobrir o que estava acontecendo, e novamente ele disse que não gostaria de ouvir algo moderno, pois eu deveria escolher algo do repertório tradicional do instrumento.

Correlacionando esses três rápidos episódios mencionados, o principal ponto que busquei enfatizar e dar destaque na minha reflexão foi a metodologia utilizada. Percebo como a metodologia conservatorial utilizada pelos meus professores de piano não deram muito certo para mim durante os 8 anos que estudei, olhando para trás vejo que bastou 8 meses de clarinete para decidir que queria isto para minha vida. Obviamente, os motivos são vários e não consigo mencioná-los todos aqui, mas no momento em que entrei no universo da banda em que há um entrosamento com os outros instrumentos por meio da prática musical coletiva, o fato de que em uma semana eu já podia tocar uma música e que com 3 meses eu podia ir para o palco para tocar em público com meus amigos, me motivaram e fizeram eu vivenciar a música de uma forma diferente, uma maneira mais natural e não tão ortodoxa e fechada como no estudo individualizado, com tantas regras exigidas na metodologia conservatorial.

O paradoxo é que desde alguns anos antes de entrar no curso de bacharelado em clarinete e boa parte do meu curso o que eu mais almejava era um sistema para seguir, era uma padronização. Na minha mente isso resolveria todos os meus problemas. Acabei nem percebendo que isso de certa forma me afastou do fazer musical durante a minha infância.

Concomitantemente, desde que cheguei em São Paulo para as aulas de clarinete na USP com o Prof. Luís Afonso Montanha, tenho vivenciado uma metodologia oposta deste ensino conservatorial, uma metodologia mais aberta e flexível, voltada em grande parte para a música contemporânea. Nas abordagens percebo uma preocupação, por parte do Prof. Montanha, naturalmente observando e respeitando as condições técnicas, intelectuais e psicológicas de cada aluno, em apresentar o mais rápido possível o repertório moderno e suas respectivas demandas técnicas. Após essa percepção, surgiu em mim o desejo de aprofundar um pouco mais nesse processo buscando lançar luz a questões como: qual o melhor momento para a introdução dos elementos técnicos contemporâneos? É possível acoplar elementos de técnica estendida no processo de aprendizado técnico do instrumento? Como criar um diálogo entre a tradição e contemporaneidade no estudo e fazer musical?

Aonde quero chegar com este texto e com todas essas perguntas e questionamentos eu ainda não sei. O que eu sei é que hoje enquanto escrevo esse texto estou em Rondonópolis, cidade que nasci e onde meus avós moram. O piano ainda está lá, na sala de casa, e posso afirmar com toda certeza é que este piano não me causa mais tanto estranhamento como na minha infância, hoje, olho para ele de igual e compreendendo que a música é possível para todos, basta apenas refletirmos como vamos apresentá-la para as pessoas.

Jessica Gubert
28/04/2019

carta ao(à) leitor(a)...

Caro leitor e leitora, acredito que com esta minha narrativa autoetnográfica “O piano” foi possível você adentrar no meu ambiente e compreender melhor o meu local de fala. Neta de garimpeiro, família musical, piano não dava certo, Mato Grosso, posteriormente, clarinete, banda de música, conservatório, falta de acesso ao ensino musical, dificuldades em lidar com os aspectos de ensino musical tradicional *versus* a disposição e facilidade com abordagens mais abertas e flexíveis, técnicas estendidas, repertório contemporâneo, São Paulo, Montanha. Essas várias palavras tiradas da minha narrativa e aqui jogadas, aparentemente de forma aleatória, são temas norteadores de toda a minha pesquisa e estão intrinsecamente ligadas aos meus processos, vivências e experiências de vida.

Como eu penso? Durante os processos e escrita desta pesquisa tento responder esta pergunta, as abordagens metodológicas aqui realizadas e a maneira como este trabalho foi estruturado é tentando exemplificar a forma como penso e visualizo as coisas ao meu redor. Por que penso assim? Ao tentar responder esta questão cheguei no porquê da escolha deste tema de pesquisa e várias destas respostas, como vimos acima, as encontrei na minha biografia.

Esta dissertação está sendo escrita e realizada durante a pandemia da COVID-19. Esta crise modificou as estruturas no mundo, aulas foram paralisadas, concertos cancelados e passamos a realizar tudo de dentro de casa, utilizando a tecnologia como aliada para de certa forma continuar com nossas atividades. Continuar a vida no meio desta crise sanitária mundial não foi, ou melhor dizendo, ainda não está sendo uma tarefa fácil. Produzir textos, estudar instrumento, trabalhar, assistir aulas online, realizar nossa arte em um período tão conturbado e de tantas incertezas tem sido desafiador.

Refletindo sobre a função da pesquisa nas artes na universidade e principalmente o papel do artista, senti a necessidade de registrar os desafios provocados por este momento na minha vida. Percebi que continuar escrevendo minha dissertação como se nada disso estivesse acontecendo e não registrar os desdobramentos causados pela pandemia no nosso campo seria negativo e perderíamos informações, processos e reflexões relevantes ocasionadas por este momento adverso. Num primeiro momento, minha atitude era de continuar normalmente minha pesquisa, como se tudo isto não tivesse nenhuma relação com o que estou escrevendo aqui para você, mas com o passar dos dias e o peso provocado por esta situação em mim, decidi assumir as adversidades recorrentes do campo ao longo do meu trabalho e buscar novos caminhos de pesquisa e de atuação na qual dialogassem com este novo cenário. Falamos a todo tempo da necessidade de criar o diálogo entre nossa prática artística com a contemporaneidade e em como precisamos ser flexíveis, mas não considerar o momento da pandemia na minha pesquisa, estava eu sendo flexível e dialogando com a atualidade?

Esta dissertação está estruturada em três partes, chamadas de cadernos. Decidi utilizar cadernos e não capítulos porque estou buscando narrar os processos, trazer informações do campo, semelhante aos cadernos de artistas e/ou cadernos de campo. Os cadernos estão presentes na vida dos artistas, onde anotamos ideias, relatos, desenhos, epifanias, que aparentemente em determinado momento podem não fazer sentido algum, mas depois de um período ao ser

revisitado podem servir de auxílio ou inspiração.

A utilização desta arte gráfica com o formato de cadernos tem como objetivo colaborar visualmente com esta compreensão de um caderno de artista. A motivação em fazer neste formato surgiu no momento em que eu fui escrever o Caderno 2, ao querer adicionar as narrativas dos alunos e percebi como as normas tradicionais de pesquisa não comportavam e não tinham espaço para colocar as falas dos meus colegas, as opções seriam nota de rodapé, anexos ou como citação. Como a minha ideia é valorizar essas vozes (por isso não colocar em letras pequenas no final da página ou no final do trabalho como anexos) escolhi trabalhar com dois textos, o meu texto corrido e ao lado, no formato de post-it, trazer a opinião dos alunos, de forma igual e de fácil visualização e compreensão. Então, foi na busca de solucionar este problema que tive a ideia de dialogar com outras artes também no formato do texto escrito, neste caso, um design gráfico. A pessoa que colaborou comigo na construção desta edição e arte gráfica foi a amiga Fernanda Moura.

Teremos dois formatos deste trabalho, a versão digital e a versão impressa que estará disponível na biblioteca da ECA/USP. Devido ao mundo digital, online e tecnológico onde estamos inseridos (pandemia da COVID-19 veio para de fato definir isto) e da maioria das pessoas terem acesso a este trabalho pelo formato digital, elegemos esta versão como o formato oficial desta dissertação. As decisões para a construção do trabalho foram realizadas pensando em ser um trabalho digital, por isso a presença de links com os vídeos e o formato da arte gráfica com os cadernos. No sumário de cada caderno é possível você apertar com o mouse nos tópicos e ter acesso ao conteúdo de forma prática, assim como utilizar o zoom para aumentar ou diminuir o tamanho do PDF.

Neste primeiro caderno irei relatar um pouco do meu processo, buscar em algumas páginas explicar o porquê desta pesquisa e como cheguei até ela. Minha intenção é fazer com que você leitor (a) compreenda o meu ponto de vista e consiga enxergar sob a minha ótica, sob o meu contexto, sob o meu local. Podemos enxergar as coisas de diversos ângulos, mas com este trabalho gostaria de emprestar os meus óculos para você. Ao narrar minhas experiências de vida, meus questionamentos e posicionamentos tenho a intenção de apresentar sob qual perspectiva estou falando. Outra questão abordada no Caderno 1 será sobre o formato no qual as pesquisas vêm ocorrendo nas artes. A discussão sobre a forma como a tradição é valorizada dentro da universidade por meio dos métodos tradicionais de pesquisa e o pouco diálogo com a prática artística é um dos temas aqui apresentados.

Percebi como as minhas reflexões e os meus dilemas para com o meu processo de estudo com a clarineta não faziam parte apenas do meu mundo. As mesmas questões ressoavam entre meus amigos clarinetistas da USP. Com isto, o objetivo do Caderno 2 é ouvir as pessoas ao meu redor. Se no primeiro caderno tentei elucidar sob a minha perspectiva, no Caderno 2 quero propor a escuta sob o olhar dos alunos clarinetistas da USP, deixar eles falarem do campo deles, sob a perspectivas deles, eu serei apenas a mediadora do diálogo, irei conduzindo a discussão, correlacionando as narrativas entre os alunos e nos momentos que houver necessidade trazer

teóricos para enriquecerem a discussão. Com isto, por meio das experiências de vida dos alunos clarinetistas da USP, o Caderno 2 irá apresentar os espaços formais e não formais de ensino musical na atualidade brasileira e irá aprofundar na problemática sobre a tradição do ensino musical.

Esta dissertação é uma pesquisa artística e o principal resultado é a criação audiovisual ESPAÇOS EXPANDIDOS que será apresentado no Caderno 3, por isso, meu pedido é antes de ler o Caderno 3 você assistir o vídeo¹. O objetivo é criar uma interação entre as artes mediante uma produção audiovisual e musical, na busca pela reflexão da realidade atual por meio de performances musicais em espaços utilizados durante a pandemia. Devido à linha de pesquisa do meu mestrado ser em performance musical sempre busco criar diálogos práticos em minhas decisões na universidade, e que influenciem o meu fazer artístico. Por causa da pandemia, as salas de concerto estão fechadas, com isto meu recital do mestrado num primeiro momento tornou-se inviável, então busquei outras formas de atuação para então realizá-lo. O resultado prático e as minhas decisões para a realização desta produção audiovisual serão relatadas no vídeo e na minha escrita no Caderno 3.

As abordagens pedagógicas realizadas pelo Prof. Luís Afonso Montanha com a classe de clarineta da USP na busca do diálogo entre a tradição e a contemporaneidade é a temática principal desta pesquisa. Ao reler minha narrativa e ao verificar a centralidade das narrativas autoetnográficas dos alunos percebi nos nossos relatos que existem três temáticas norteadoras nas abordagens realizadas pelo Prof. Montanha conosco: (1) Contemporaneidade; (2) Flexibilidade; (3) Ser artista: diálogo com outras artes. Essas temáticas são resultado da influência e das orientações pedagógicas e artísticas do Prof. Montanha em nossas aulas, por isso, escolhi relatar minhas decisões e os processos de gravação do projeto ESPAÇOS EXPANDIDOS partindo desses tópicos. Com isto, no texto do Caderno 3, falarei do meu processo e concepção de gravação do recital e irei trazer as vozes dos alunos e do Prof. Montanha sobre a prática e experiências deles em relação a estas temáticas.

Ao longo desta pesquisa existirá dois polos definidos: tradição e atualidade. Esta é uma discussão antiga e ampla e não pretendo aprofundar esses conceitos, pois não é o foco desta dissertação. Todavia, as reverberações desta discussão serão inevitáveis e vistas neste Caderno 1 ao falarmos sobre o formato como as pesquisas vêm ocorrendo no campo das artes, no Caderno 2 ao levantarmos a problemática sobre o formato como o ensino musical ocorre no Brasil e no Caderno 3 ao narrar os processos pedagógicos utilizados pelo Prof. Montanha com seus alunos na USP. O objetivo de trazer essas discussões não é com a intenção de criar rupturas ou negação ao passado, mas gerar reflexões e novas abordagens no campo pedagógico, acadêmico e artístico.

Entendo a complexidade dos vários temas que estão sendo e ainda serão aqui apresentados e sei como é desafiador falar disso numa dissertação de mestrado. Compreendo que não chegaremos a conclusões definitivas e nem é esse o objetivo, meu anseio é dar espaço

¹ O link do vídeo com a produção audiovisual ESPAÇOS EXPANDIDOS está no início do Caderno 3.

para esses temas e falar sobre esses assuntos com o intuito de gerar reflexões aos clarinetistas brasileiros. Estas reflexões partem da minha perspectiva e de um grupo de alunos clarinetistas, mas acredito que por ressonâncias esses assuntos chegarão a um grupo maior de pessoas onde encontrarão afinidade com as questões aqui apresentadas.

motivação para a realização da pesquisa

A linha de pesquisa no meu mestrado é *Performance Musical em Clarineta*, por isso, durante este período de estudos sob a orientação e incentivo do Prof. Luís Afonso Montanha, busquei vivências que dialogavam com a prática musical e artística no meu instrumento, como prática de música de câmara com variadas formações camerísticas, leitura e apresentações musicais de peças do repertório contemporâneo, colaboração com compositores na criação de novas obras, estudo e aperfeiçoamento das técnicas estendidas, a relação do *performer* com o palco e o diálogo desta prática artística com outras artes. Esses foram alguns aspectos que procurei desenvolver durante este período de estudo.

Dentre as matérias realizadas no mestrado, cursei a disciplina *Colaboração Musical: conceitos artísticos e estratégias técnicas* com o Prof. Ricardo Ballesterro, que aprofundou os princípios e técnicas norteadoras da colaboração musical, apresentando tal ideia como uma parceria artística e não como uma atividade musical secundária. Os conceitos que diferem a colaboração e o acompanhamento musical, assim como as técnicas eficientes de estudo como prática deliberada, estratégias de leitura à primeira vista, noções de fonética e fraseado musical foram algumas das atividades abordadas ao longo do semestre.

Além destas temáticas apresentadas, na segunda parte das aulas o Prof. Ballesterro buscou estimular a reflexão e o diálogo entre os alunos sobre o modo como a pesquisa no campo das artes vem sendo praticada no Brasil. Os debates realizados serviram como reflexões iniciais, com o intuito de pensar coletivamente sobre as investigações artísticas, mais do que a intenção de trazer respostas.

A pesquisa artística é um dos caminhos atuais no meio acadêmico, que insere o artista como pesquisador da sua arte. No final do século XX, o performer musical começou a participar das atividades de pesquisa em música. Com performers altamente qualificados, as investigações musicais aprofundaram seus conhecimentos e a partir do século XXI esta tendência abriu novos caminhos nos quais o intérprete ganha voz e atua como pesquisador da sua própria arte (BENNETTI, 2017). A experimentação, estudo, métodos criteriosos e curiosidade são elementos que o instrumentista lida diariamente na sua prática musical. Ao preparar uma nova obra musical, a manipulação de variáveis e a verificação de hipóteses são materializadas pela busca por uma sonoridade específica, ou um melhor dedilhado, ou o refinamento de uma articulação. Neste plano, observa-se como a subjetividade e a interdisciplinaridade norteiam a criatividade artística, corroborando com que a performance seja considerada um caminho de produção criativa na investigação intelectual.

Ainda na atualidade, há dilemas sobre o formato como a pesquisa no campo das artes ocorre dentro da academia. Observa-se que existe a crença de que é necessário “cientificar” o fazer artístico ou transformar as experiências artísticas em uma linguagem academicamente formalizada, para então ser considerada uma pesquisa acadêmica (VELARDI, 2015). Devido as características e abordagens mais históricas e teóricas das áreas de musicologia, análise musical, sonologia, nota-se como elas conseguem se expressar com mais facilidade por meio dos métodos tradicionais já estruturados academicamente. Trazendo para o campo da performance

musical, percebe-se uma dificuldade maior em lidar com esses métodos já estruturados por causa das subjetividades presentes nos processos musicais e artísticos realizados na prática do performer. A existência deste antagonismo entre teoria e prática, faz com que parte das pesquisas artísticas com abordagens mais práticas acabem não se localizando no ambiente acadêmico. Com isto, o campo musical é o mais prejudicado com esta problemática, pois em vez de produzir conhecimento que elucide e traga avanços às práticas e pesquisas artísticas e musicais do meio, as pesquisas podem vir a se estruturar com amarras epistemológicas e se tornar apenas requisitos a serem cumpridos, resultando na sua não relevância, nem prática e nem científica.

Contudo, durante as discussões nas aulas buscou-se compreender melhor esta problemática. O intuito não foi criar uma nova maneira de se fazer ciência, mas gerar debates sobre as formas de construção, produção e no avanço e continuidade das pesquisas artísticas feitas na academia. Partindo da compreensão de que método é forma de pensamento, de imediato foi observado a inviabilidade de se pensar num único método para a pesquisa artística, devido às subjetividades dos processos individuais e pessoais. O método está atrelado à maneira como pensamos e agimos. Sabe-se que há modos diferentes para se pensar em coisas distintas, mas no momento da pesquisa muitas vezes isto não é levado em consideração e buscamos apenas seguir os padrões acadêmicos. Essa tradição é tão presente que o antropólogo Tim Ingold (2012, p. 10) afirma que sua busca é “encontrar um modo de escrever que pareça eu mesmo escrevendo e não apenas alguém jogando jogos acadêmicos”. Por isso, para melhor compreender e encontrar possíveis caminhos metodológicos de pesquisa nas artes, foi sugerido para toda a classe um exercício prático de realização de narrativas autoetnográficas sobre os processos de estudo e aprendizado musical de cada um. Foi neste dia que escrevi O piano, que se encontra no início deste caderno.

A etnografia teve origem nas ciências sociais e “consiste em um método de pesquisa relacionado ao gênero autobiográfico de escrita que procura descrever e analisar de forma sistemática determinada experiência pessoal no sentido de compreendê-la culturalmente” (BENETTI, 2017, p. 152). Como método de pesquisa qualitativa, a autoetnografia tem se desenvolvido e colaborado com a atuação do pesquisador no campo de investigação. Algumas situações que poderiam vir a ser ignoradas, distorcidas ou silenciadas podem, a partir desta metodologia, ser conhecidas e compreendidas pelos depoimentos narrativos, devido às características inclusivas e aspectos subjetivos, emocionais, sensíveis, que as vivências proporcionam ao pesquisador. Santos e Biancalana (2017) afirmam que:

“[...] as investigações autoetnográficas e artísticas apresentam características parecidas, facilitando a relação entre si: o mesmo corpo que cria, vai a campo, escreve e pesquisa. Do mesmo modo, no mundo contemporâneo plural, multifacetado e atravessado por redes de relações múltiplas, os processos colaborativos apresentam-se como perspectiva agregadora de saberes. Assim, entende-se que a pesquisa acontece de forma orgânica, processual e não causal, e que a experiência do artista-pesquisador é indissociável de sua obra e seus estudos (SANTOS E BIANCALANA, 2017, p.92).

Percebe-se a importância das obras de arte e dos processos artísticos do *performer* estarem inseridos na pesquisa artística ao invés de serem utilizados apenas como ilustração de teorias. Por meio do método autoetnográfico é possível aprofundar e enriquecer a pesquisa devido às experiências de vida e reflexões que a arte proporciona ao artista/pesquisador. A todo momento, o artista dialoga e cria conexões com o mundo em que ele está inserido, e por meio desta abordagem de pesquisa os dilemas existentes no mundo contemporâneo são inseridos, trazendo reflexões relevantes para a pesquisa do artista.

Este estímulo autorreflexivo realizado em sala de aula sobre o campo artístico em que o músico, performer, artista, está inserido, suscitou em mim uma reflexão sobre o meu campo de atuação, meu fazer artístico, sobre a minha pesquisa. Pensando sobre o que escrever e como escrever, a resposta, logo eu encontrei no café da tarde com meus amigos na universidade. Percebi que diariamente estava realizando a minha pesquisa por meio da autoanálise dos meus processos e que o local do café, que aparentemente era apenas um momento de descanso das ideias e confraternização com amigos, os assuntos e as temáticas mais profundas da minha prática diária com a clarineta eram abordadas, analisadas, refletidas e discutidas, claro de maneira informal e sem um “norte”, foco ou finalidade específica. Correlaciono estas questões com uma citação da Marília Velardi (2018) em um artigo sobre pesquisa artística:

“Como eu penso quando estou aqui à frente do computador, organizando este artigo? Esse é o melhor modo de pensar sobre o que eu sinto ou pressinto? Ou apenas reproduzo códigos e normas estabelecidas sobre o que eu devo fazer? Seguir normas e códigos é uma escolha coerente com o modo como eu penso, ou é tão somente resposta à imposição? Como penso quando eu me proponho a rememorar um processo ou experiência que vivi? Como EU penso? Como dizem para eu pensar? Rompo ou aceito? E quando penso, observo e descrevo um processo artístico ou pedagógico que estou (vi)vendo, como descrevo e escrevo? Atuo na escrita? Permito erigir uma escrita atuada, performática? Ou atuo conforme as regras de escrita do tipo: nunca em primeira pessoa, seja impessoal! Pensando desses modos, o que é possível? Ver? Enxergar? Compreender? Analisar? Narrar? Sintetizar? Repare, o verbo vem depois: a ação é consequência... o objetivo da ação é consequência do pensamento. Mas e o pensamento? Muitas vezes vem depois da imersão, da vida, da experiência corporificada, vivida ou encarnada. Sabemos disso. Sabemos? (VELARDI, 2018, p. 50).

Isto provocou em mim a pergunta, se essa não seria uma das funções da pesquisa no campo das artes na academia: dialogar com nossos afazeres diários, pensamento e reflexões internas e vivências artísticas nos locais que estamos situados. Muitas vezes é visto um certo distanciamento das pesquisas com a realidade do mundo contemporâneo, mas observa-se que por meio deste modo de se fazer pesquisa utilizando narrativas autoetnográficas as situações diárias ganham visibilidade, discursos encobertos são revelados e a história pessoal torna-se um trampolim para uma compreensão maior. Por meio das narrativas é possível falar daquilo que o ser humano está vivenciando, a pesquisa surge daquilo que está sendo conversado e refletido diariamente e não algo forçado, tornando-se a pesquisa uma obrigação ou apenas um requisito

a ser cumprido.

Ao analisar as narrativas como método de pesquisa, nota-se seu caráter libertador o que evidencia a autonomia presente. Esta autonomia é vista no momento em que vozes ocultas são erguidas, no qual posso escolher o que falar, posso dizer o que penso, tornando-me protagonista, pois a pesquisa surge das minhas vivências, dos meus processos. Com as narrativas todos temos voz e as individualidades são ouvidas. A problemática surge de algo pessoal, do cotidiano e por meio desta é possível expandir a visão e pesquisar com um olhar mais amplo, podendo juntar outras vozes para dialogarem sobre o mesmo assunto, elucidando outros pontos de vista e as diferenças enriquecendo todo o processo.

Ao finalizar minha narrativa sobre o meu processo de estudo como proposto em sala de aula, percebi a relevância da temática do meu mestrado e como ela está totalmente presente na minha vida. Essa percepção não ocorreu durante a construção do meu pré-projeto para o ingresso no mestrado, até porque, até então eu buscava padrões fechados pela tradição acadêmica para tentar justificar o assunto escolhido. Com isto, do local de onde eu olhava, o tema do meu mestrado era algo distante do meu dia a dia. Ao realizar o exercício de escrever sobre, foi possível compreender melhor meus processos internos e entender atitudes do passado e, como exemplo, percebi por meio da narrativa que toda vez que o meu processo musical na clarineta se voltava para a tradição, a sistematização de uma escola, de um som e uma técnica, inconscientemente, as coisas não andavam e não fluíam, era como se eu estagnasse em algum ponto do processo. Mas quando me deparava com o oposto desta padronização, como a versatilidade na prática da banda, ou a flexibilidade no estudo da música contemporânea através das técnicas estendidas, suscitavam em mim uma naturalidade como se aquilo em questão fosse normal, e não algo de outro mundo, inalcançável e incompreendido, como muitas vezes vivenciei no modelo conservatorial de ensino.

Correlacionando estes desdobramentos que a narrativa provocou em mim, observei que tanto a temática como a metodologia de pesquisa escolhidas no meu mestrado são emergidas do mesmo ponto: uma reflexão sobre modelos tradicionais de ensino e pesquisa e os seus diálogos na contemporaneidade. Essas questões foram o cerne da minha motivação em trabalhar com narrativas no meu mestrado.

Para além destas questões apontadas, houve um fato em especial que ocorreu e que eu gostaria de compartilhar neste texto. Ao realizar o levantamento do referencial teórico sobre narrativas para o embasamento da minha escolha metodológica, me deparei com a dissertação de mestrado da minha tia Solange Dourado da Silva Souza, com o tema *A Educação musical nas narrativas de licenciandas em pedagogia: vivências e ausências*. Seu trabalho foi escrito no ano de 2013 na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) campus Rondonópolis-MT, minha cidade natal.

Confesso que foi inspirador deparar-me com o trabalho da minha tia, escrito sete anos atrás e dele estar embasado na mesma metodologia que escolhi. Mas o fato que mais me chamou atenção foi que no momento em que abri a dissertação para ler, logo na introdução, me deparei

com uma narrativa escrita por ela sobre a influência e vivência musical na nossa família, a mesma temática escolhida por mim na narrativa realizada em sala de aula, assunto que também está associado ao tema do meu mestrado. Comparando as duas narrativas, é possível identificar percepções diferentes sobre o mesmo assunto, a visão dela como filha e a minha como neta e como o tempo encarregou-se em modelar essas questões em nossas vidas e principalmente na história da nossa família. Interessante notar que estávamos falando do mesmo assunto, mas de lugares diferentes devido às vivências, biografia e história de cada uma.

Abaixo a narrativa da minha tia com a sua percepção sobre o mesmo assunto:

[...] Crescendo nesse ambiente de valorização e interesse pela música, desde muito pequena fui incentivada a participar de diferentes vivências musicais, participando de apresentações na escola e na igreja, cantando solos e duetos, fazendo parte de grupos infantis e infanto-juvenis. A partir dos onze anos de idade, comecei os estudos de piano e teoria musical. Mas esta é outra história...

Percebendo o gosto e interesse que seus filhos tinham em estudar piano, meus pais começaram a pensar na possibilidade; talvez, a única saída fosse custear o tão almejado estudo de música, pagar as mensalidades para que minha irmã mais velha estudasse e repassasse os conhecimentos musicais para os mais novos. Mas, como repassar os conhecimentos se não tínhamos o instrumento para podermos ter as aulas práticas e estudarmos as lições? Por mais que quiséssemos, adquirir um piano significava algo intangível para meus pais, migrantes do campo e na situação de pequenos comerciantes. Naquela época, o valor de um piano comparava-se ao preço de um carro novo – e meus pais nunca haviam tido um carro. Porém, o amor pela música foi adquirindo ressonância, os acordes foram se encaixando, ora sons graves, ora agudos, às vezes, em escalas maiores ou menores. Então, os momentos dissonantes dos negócios adquiriram formas melodiosas e ascendentes, proporcionando a chance de sermos presenteados com o tão sonhado instrumento.

Solange Dourado

Continuando sua narrativa:

[...] Logo vieram as filhas e passei a me ocupar e a cuidar delas, da casa e dos estudos de piano. Assim que completaram quatro anos de idade, minhas filhas também iniciaram seus estudos musicais. O incentivo à música, proporcionado pelos meus pais, fez com que, não somente eu, mas todos os meus irmãos, dessemos continuidade à arte musical em nossas famílias, de modo que os filhos tocam um ou mais instrumentos, além de cantarem.
Solange Dourado

Observa-se como as narrativas autoetnográficas auxiliam no caminho metodológico das pesquisas em Artes e em como podemos olhar de pontos e perspectivas diferentes sobre o mesmo assunto. As reflexões diárias nos processos artísticos, o protagonismo e autonomia a vozes silenciadas, assim como os possíveis diálogos com pensamentos heterogêneos, são

aspectos presentes neste tipo de abordagem metodológica, que podem enriquecer a pesquisa no campo das artes. Por isso, estes conceitos mencionados no decorrer do texto foram os pontos essenciais para minha motivação em trabalhar com narrativas no meu mestrado e por meio dos diálogos entre elas, trazer reflexões no campo pedagógico do ensino musical da clarineta na contemporaneidade brasileira.

Contudo, todo método de pesquisa possui suas limitações e uma das críticas ao método autoetnográfico é que ele pode vir a apresentar apenas uma perspectiva individual, autoindulgente e até mesmo narcisista. Os críticos deste método argumentam que estar muito próximo do objeto, com esse olhar de dentro pode vir a ser um fator de intervenção e por tratar de um contexto individual precisa ter cautela, pois apenas um lado da história está sendo relatado, e com isto, pode vir a ser limitador como método de pesquisa.

Existem várias áreas, abordagens e tipos de investigação científica e nem todas seguirão os mesmos caminhos. É importante compreender que os estudiosos que buscam este formato de pesquisa valorizam aspectos mais subjetivos, internos e humanos e estão procurando olhar os fatos, acontecimentos e realidades sob outro ângulo, outro local, outra perspectiva se comparados com as abordagens mais tradicionais. Estão mais preocupados em compreender os processos vivos, narrados, em movimento do que chegar a um resultado final. Para algumas investigações o afastamento é importante e essencial, mas para outras é fundamental a aproximação para uma compreensão mais íntima e verdadeira do processo.

Como músicos, performers e artistas reconhecemos a riqueza dos processos para a realização das nossas práticas. Na maioria das vezes os processos são reveladores e trazem mais informações do que os próprios resultados, por isso, cuidar dos percursos, valorizar os processos, investigar as experiências são caminhos para as pesquisas dentro e fora das artes (MARON, 2018). Trazendo para a área de performance musical, que é um campo totalmente prático e artístico, a autoetnografia se mostra como um método eficiente e que poderá colaborar

no avanço das pesquisas em música. O propósito das questões aqui apresentadas não é de romper com a tradição acadêmica ou uma forma de negação daquilo que vem sendo praticado, mas sim, apresentar avanços por meio de novas formas de olhar e fazer pesquisa, para então, dar continuidade ao percurso das investigações realizadas dentro da universidade.

Várias reflexões surgiram no processo de escrita da minha narrativa autoetnográfica, percebi que grande parte das experiências relatadas eu conversava com meus amigos, alunos de clarineta da graduação na USP, praticamente todos os dias quando dávamos uma pausa para descanso nos estudos, ou quando sentávamos para tomar um café, ou durante os ensaios dos trios, quartetos, quintetos de clarineta nas práticas de música de câmara, onde compartilhávamos as percepções e dificuldades com a prática do instrumento, ou sobre as questões apontadas pelo Prof. Luís Afonso Montanha na aula daquela semana.

Vi isto acontecer durante os primeiros anos como aluna do curso de extensão da USP (2017-2018) e essas conversas diárias em muitos momentos nos ajudavam a estudar com mais afinco, manter o foco do estudo, compreender o nosso desenvolvimento como clarinetistas, e principalmente, o nosso papel neste processo.

Com o tempo, estas questões foram amadurecendo e encontrando conexões em minha mente e no momento que decidi fazer o mestrado, esta temática emergiu e aqui estou para relatar e refletir sobre os meus processos e dos alunos clarinetistas da USP.

É importante ressaltar que esta pesquisa está situada, num espaço, tempo e local definido. Estamos falando da classe de clarineta da USP entre os anos de 2017 a 2020 e as abordagens pedagógicas e artísticas realizadas pelo Prof. Luís Afonso Montanha. O objetivo principal de utilizar as narrativas autoetnográficas foi trazer o campo, deixar os alunos falarem, trazer a naturalidade vivida no dia a dia. Por isso, não delimito a forma de escrita, colocando perguntas para os alunos responderem, deixei totalmente livre, justamente para não afetar o campo de pesquisa na busca de conseguir trazer as subjetividades e verdades deste grupo de alunos. As temáticas apresentadas neste trabalho surgem das narrativas, mas será apenas o início, partindo do campo e das falas minhas e dos alunos que buscaremos outros teóricos para elucidar os pontos apresentados.

Atualmente somos 11 alunos de clarineta na USP, divididos em 7 alunos da graduação (bacharelado em clarineta), 3 alunos de mestrado e 1 aluno de doutorado. Expliquei a ideia da pesquisa para todos e os convidei para participarem. Os interessados foram 5 alunos da graduação, 1 aluno do mestrado e convidei 2 alunos recém-formados no curso de bacharelado em clarineta da USP para participarem, totalizando 9 narrativas autoetnográficas, sendo 8 de alunos, mais a minha narrativa pessoal. Todas as narrativas foram recebidas por e-mail juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados e autorizados pelos alunos.

Entre os participantes, temos alunos que acabaram de entrar na faculdade, alunos que estão no meio do curso, alunos que estão na fase final do curso, alunos que acabaram de se formar e estão fazendo mestrado fora do país, e aluno que terminou a graduação na USP, ficou um período fora da universidade e retornou neste ano para realizar o mestrado na USP. Acredito que a partir dessa heterogeneidade de pensamentos e realidades, com diversas fases do estudo do instrumento sendo representadas, conseguiremos ter uma visão mais concisa sobre o perfil dos alunos clarinetistas da USP.

Meu primeiro passo foi conversar pessoalmente convidando cada um dos alunos para participarem da pesquisa. Expliquei que eu gostaria que eles escrevessem de forma totalmente aberta, que fossem colocando no papel como pensam o processo de estudo no instrumento e que refletissem sobre as diferenças e semelhanças de como era nos primeiros anos de estudo e como pensam atualmente. Pedi que enfatizassem como resolvem os problemas técnicos e de *performance* no estudo da clarineta, e o que mudou na forma de pensar música após ingressarem na USP. Uma outra questão, foi que eu gostaria de não criar nomes fictícios ou apelidos para os alunos que estão participando deste trabalho, acredito que ter esses relatos assinados com o nome de cada um enriquece a pesquisa. E para minha alegria, no momento em que eles preencheram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, todos assinalaram que gostariam de ser identificados.

O segundo passo foi ler as narrativas e encontrar temáticas similares entre elas. Observa-se que grande parte das narrativas os alunos relatam suas trajetórias musicais nos ambientes formais e não formais de ensino e descrevem a presença do modelo conservatorial de ensino musical do século XIX no início dos seus estudos da clarineta. Após ingressarem na USP e fazerem aulas com o Prof. Montanha, os alunos relatam que aprenderam outras formas de abordar o instrumento e os aspectos artísticos. Com isto, após ler todos os relatos separei as narrativas em três grupos: (1) Contemporaneidade; (2) Flexibilidade; (3) Ser artista: diálogo com outras artes. Percebi por meio das narrativas dos alunos e com a minha vivência como aluna da USP, que essas são as temáticas norteadoras nas orientações realizadas pelo Prof. Montanha.

No primeiro semestre de 2019, o Prof. Luís Afonso Montanha obteve o Título de Professor Associado por meio do concurso de Livre-docente da USP. Para a obtenção deste título, foi organizado uma Sistematização e o Memorial da sua carreira como clarinetista e professor. Nestes textos temos registros de todo o percurso artístico e pedagógico do Prof. Montanha, além de relatos pessoais contendo suas reflexões com as temáticas que envolvem a clarineta/clarone na atualidade. No Caderno 3 utilizarei estes textos para colocar a voz do Prof. Montanha nos diálogos realizados na pesquisa.

O terceiro passo foi produzir a concepção artística do projeto ESPAÇOS EXPANDIDOS. O objetivo foi criar uma produção audiovisual para documentar, gerar reflexões, questionamentos e oportunidades por meio da arte sobre o momento atual que estamos vivenciando com a pandemia de COVID-19. As questões que envolvem uma produção artística audiovisual como a escolha e estudo do repertório, contratação da equipe, criação do roteiro, gravação das peças, edição do áudio e vídeo, são algumas das atividades que foram necessárias para a realização desta produção e serão apresentados no Caderno 3.

Caderno 2

ELES: Sob o olhar
do outro

SUMÁRIO

Espaços e Contextos, 4

Ensino musical não formal, 5

Projetos Sociais, 6

Projetos Escolares, 9

Igreja, 10

Banda de Música, 12

Escolas de música, 15

Ensino Formal, 17

Conservatório, 18

Romantismo e suas decorrências, 23

Brasil: colonialidade e suas decorrências, 26

Universidade, 28

Educação musical *versus* Performance musical, 29

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.

Manoel de Barros

“Podemos perceber que a diversidade musical brasileira faz com que não tenhamos um único Brasil, mas sim ‘brasis’, principalmente no que se refere aos aspectos artísticos/culturais”, afirma Queiroz (2004, p. 101). A diversidade musical brasileira tem sido uma das temáticas de pesquisa para etnomusicólogos e antropólogos nos últimos anos que buscam aprofundar o estudo musical e suas relações com o homem e o seu contexto cultural. As diversas manifestações culturais, quando trabalhadas em conjunto, apresentam nossa identidade que é expressa nos movimentos artísticos e musicais.

Esta perspectiva relacional entre música e cultura é refletida na interação do ser humano com e por meio da música. Percebe-se que a música é uma construção humana e que está baseada na sociabilidade e a influência gerada pelo contexto do qual ela faz parte, na qual provoca significados que são percebidos nas relações construídas com a música. Consequentemente, este conceito da música como prática social se faz presente na educação musical, que nos últimos anos, além de valorizar as relações humanas, reconhece os contextos socioculturais, processos de ensino-aprendizagem e a compreensão dos sujeitos e os seus cotidianos (RECK, LOURO e RAPOSO, 2014).

“[...] independente da forma ou contexto no qual acontece a educação musical, ela deverá sempre servir como elemento de expressão sociocultural, reafirmando e valorizando as características fundamentais do fenômeno musical presente nos múltiplos contextos existentes na sociedade, aproximando-se assim da realidade cultural e musical de cada grupo ou indivíduo inserido nos diferentes âmbitos culturais (SANTOS, 2006a, p. 29).

Valorizar a diversidade cultural e reconhecer os múltiplos espaços de ensino musical na contemporaneidade tem sido uma alternativa de diálogo e aproximação da música com a sociedade. A desigualdade social provoca na falta de acesso à arte, cultura e educação e a oferta de ensino musical formal no Brasil ainda é pequena, e infelizmente não atende toda a demanda existente. Com isto, observa-se que os espaços não formais de ensino surgem frente às diversidades sociais e culturais, como projetos sociais, ONGs, igrejas, projetos escolares, oficinas, reconhecendo que a prática musical está inserida em variados locais, que muitas vezes são ambientes alternativos, para além das instituições escolares formais de ensino musical.

Na segunda metade do século XX, mais precisamente no final da década de 1960, estudiosos da área da educação desenvolveram pesquisas e debates sobre as diferentes modalidades de ensino com o intuito de aprofundar os estudos relacionados aos processos educativos. O conceito de educação formal, não formal e informal de Coombs é apresentado por Trilla (2008) como:

“A educação formal compreenderia “o ‘sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a educação não formal, “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”; e a educação informal, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e da sua relação com o meio (COOMBS, 1975, p. 27 apud TRILLA, 2008, p. 32-33).

Trazendo esses conceitos para a educação musical na atualidade, percebe-se que o ensino formal musical está presente nas aulas de música nas universidades, conservatórios, cursos técnicos e escolas, enquanto o ensino não formal está presente nos projetos sociais, projetos escolares, igrejas, bandas de música, escolas de música, entre outros locais. Arroyo (2000) sugere que as práticas de ensino realizadas nestes ambientes considerem o trânsito dos indivíduos entre os ambientes formais e não formais de ensino:

“A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (ARROYO, 2000, p. 89).

Identificar os múltiplos espaços de atuação musical na atualidade é fundamental para a construção de metodologias flexíveis na busca por um ensino democrático, transformador e relevante para os alunos. Por meio desta reflexão, é possível criar estratégias que privilegiem a pluralidade, diversidade cultural, musical e artística presentes no ambiente educacional musical brasileiro.

Nas narrativas autoetnográficas dos alunos da classe de clarineta da Universidade de São Paulo foi possível reconhecer os espaços, as relações e o contexto musical e social em que esses jovens estavam inseridos nos seus primeiros anos de contato com a música. Bandas de música, igrejas, projetos sociais, projetos escolares, conservatórios, escolas de música e, posteriormente a universidade, são ambientes apresentados por eles devido às suas experiências de vida, mas que refletem a realidade musical, social e cultural que constituem o ensino musical brasileiro. Reconhecer esses espaços tão diversos e compreender os contextos em que as práticas musicais estão inseridas, são ações que colaboram com a aproximação da música com a sociedade na contemporaneidade brasileira.

Na pesquisa realizada por Voiola (2017) com alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura em música das universidades do Rio de Janeiro, ela constatou que 83% daqueles que responderam o questionário iniciaram seus estudos musicais em instituições não formais

de ensino. Com isto, é possível reconhecer a importância desses locais para o cenário musical na atualidade e perceber a relevância destas iniciativas que tem se apresentado como uma ferramenta eficaz na aproximação e nos processos do ensino musical do país.

Infelizmente, não há neste momento no Brasil ações e propostas educacionais que proporcione o acesso ao ensino musical para todos os cidadãos. Já houve iniciativas no passado, como a prática do canto orfeônico nas escolas implementado na década de 1930. O projeto pedagógico, de autoria do compositor Heitor Villa-Lobos, tinha como objetivo oferecer, de forma sistemática, a educação musical para grandes massas. Recentemente, mais precisamente no ano de 2008, foi aprovada a lei 11.769 que define a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas, mas ainda hoje não obteve êxito na sua implantação. Nota-se que pedagogicamente tanto a prática do canto orfeônico como a implantação da lei 11.769 há problemas e que precisariam ser revistos, mas a questão aqui enfatizada está relacionada as iniciativas que promovem o acesso ao ensino musical para todos no país e não a efetividade destes programas citados.

Contudo, com esta lacuna da falta de acesso ao ensino musical presente ao longo dos últimos anos, os locais não formais de ensino suprem esta ausência na formação pedagógica e cultural brasileira e tem sido uma ponte agregadora, proporcionando o acesso à educação musical para um maior número de pessoas (VOIOLA, 2017).

Os espaços não formais de ensino que estão inseridos nesta pesquisa mediante as narrativas dos alunos de clarineta da USP são projetos sociais, projetos escolares, igrejas, bandas de música e escolas de música.

Késia Pessoa (1) é clarinetista e está no último ano do bacharelado em clarineta na Universidade de São Paulo sob a orientação do Prof. Luís Afonso Montanha. Ao longo da sua formação musical e artística, ela tem desenvolvido trabalhos que valorizam a música brasileira, mais especificamente o forró, choro e samba.

No início da sua narrativa ela contextualiza os primeiros contatos com a clarineta e mesmo não especificando o local que ela iniciou seus estudos musicais, é possível compreender devido às informações descritas típicas do ambiente do projeto social. As

(1)
Comecei meus estudos com o clarinete sem conhecer o básico do instrumento, sem ter muitas referências de som e sem conhecer do repertório clarinetístico. Logo, o clarinete pra mim, desde a primeira aula foi uma novidade atrás da outra. Meu processo de estudo foi bem intenso e um pouco desgastante pois eu não tinha um instrumento pra tocar todo dia, no início. Comecei com aulas coletivas e depois de um ano, aula individual. Nas aulas coletivas eu percebia que pra desempenhar o que o professor pedia eu até não tinha muita dificuldade, porém, não fazia ideia o que eu estava fazendo pra conseguir.
Késia Pessoa

informações como aulas coletivas no início e após um ano aulas individuais, ou o fato dela não ter o instrumento musical para tocar todos os dias são realidades presentes nos projetos sociais no Brasil.

Outro fator importante e que ressalta o espaço em que a Késia estava incluída é a compreensão musical que ela adquiriu durante seu processo de estudo. Um dos principais objetivos dos projetos sociais é contribuir através da educação musical na formação humana e por meio das vivências geradas neste ambiente, os alunos protagonizam experiências artísticas que resultam em reflexões e, com isto, cria-se um senso crítico em relação ao mundo dos envolvidos nesta prática sociocultural. Késia deixou evidente que no início ela não conhecia e não tinha referências musicais envolvendo a clarineta e que “não fazia ideia” do seu processo de aprendizagem. Em suas palavras: “logo, o clarinete pra mim, desde a primeira aula foi uma novidade atrás da outra”.

Dentro desse amplo universo do ensino da música e de suas diferenciadas práticas de ensino e aprendizagem estão os projetos sociais em educação musical, que ao longo das últimas duas décadas começaram a despontar com toda a força. Esses projetos, por sua vez, tomaram significativas dimensões em nossa sociedade, buscando suprir as deficientes iniciativas socioculturais viabilizadas pelos governantes, causando impacto e interagindo diretamente com a sociedade, ao contribuir positivamente para a recuperação da ação educativa e cultural de crianças e jovens de baixa renda. Com propostas de cunho social, os projetos atuam junto às comunidades como agente propiciador do desenvolvimento individual e sociocultural, fazendo assim, parte do processo de educação integral do homem e, possibilitando a conquista da cidadania desses indivíduos, como pessoas críticas e participativas inseridas na sociedade (SANTOS, 2006, p.2).

No contexto atual da educação musical, diversidade e pluralidade são aspectos cada vez mais valorizados. Nesse sentido, o ensino não formal tem se demonstrado um espaço de possibilidades práticas de estudo musical por meio da aproximação com o meio natural e humano, não ficando restrito apenas ao universo da sala de aula ou a um grupo “privilegiado” de alunos com acesso a educação musical. Sendo uma opção de ensino, os projetos sociais têm sido uma alternativa viável à diversidade cultural encontrada no Brasil que permite a construção de metodologias e abordagens flexíveis.

Portanto, mesmo com essa abertura metodológica, com flexibilidade e não padronização do ensino musical, muitos projetos sociais utilizam na maior parte de suas atividades, métodos tradicionais, utilizados nos locais formais de ensino. Esta interação entre o formal, não formal e informal é importante pois existem características que as aproximam e as tornam complementares, resultando na ampliação das possibilidades educacionais. Para Wille (2003), as modalidades de ensino se interpenetram:

A educação formal e a não formal interpenetram-se constantemente, pois as modalidades da educação não formal não podem prescindir da educação formal, como também o inverso, pois os educandos são participantes de várias esferas da vida social, seja politicamente, culturalmente [...] (WILLE, 2003, p. 37).

Criar uma ligação entre o ensino tradicional e a contemporaneidade é um objetivo fundamental e que deve ser explorado, visto que o não diálogo com o cotidiano e o universo musical dos alunos pode proporcionar um ensino musical descontextualizado, ocasionando uma

transmissão de conhecimentos hierarquizados, abstratos e teóricos.

Em sua narrativa, Késia (2) interpreta que a introdução dos problemas foi quando seu professor utilizou os métodos comuns e que o repertório clássico dificultou ainda mais o seu desenvolvimento, ela também enfatizou palavras como “estudava arduamente” e que “repetia os problemas incessantemente”. Essas situações remetem as metodologias de ensino tradicionais, utilizadas

pelos conservatórios de música, nas quais a repetição e o repertório e métodos europeus são empregados.

Para a realização de um ensino que valorize a diversidade cultural e que contemple os diferentes contextos culturais existentes na sociedade, Voiola (2017) apoiada em Santos (2006) afirma que “para se romper com o ensino genérico que inviabiliza a realização de um ensino efetivo, é necessário romper com limites e padrões, valorizando a realidade cultural e social de cada grupo” (VOIOLA, 2017, p. 30). Desta forma, o rompimento dos padrões para contextualizar o ensino musical com o cotidiano dos alunos, por meio de diálogos entre a tradição e atualidade são caminhos possíveis para uma prática musical relevante, flexível e inclusiva.

Sabe-se que o foco principal dos projetos sociais é a ação social, mas muitos têm conseguido priorizar um fazer musical ambientado com a realidade, de forma versátil e criativa, que consequentemente tem sido uma ponte para o ensino formal. Além de promover o acesso à cultura, educação e as artes, os projetos sociais têm contribuído com o ingresso de músicos nas universidades e se apresentado como um local de atuação profissional, educacional e artístico brasileiro.

(2)

Meu primeiro professor usou métodos comuns, e a introdução do método foi a introdução dos problemas. Pois eu estudava arduamente pra conseguir concluir um exercício errando o menos possível, mas eu não estudava resolvendo, de fato, os problemas. Como o Montanha diz hoje, eu apenas repetia os problemas incessantemente. E foi dificultando pois apareceram as peças clássicas pra tocar, e como eu não procurava (por falta de decência rs) referências pra ouvir, eu apenas queria conseguir ler o que estava escrito na partitura.

Késia Pessoa

Projetos Escolares

Patrick Lima (3) tornou-se bacharel em clarineta pela Universidade de São Paulo no ano de 2019 e durante sua graduação pesquisou com profundidade os processos artísticos envolvidos na *performance* musical.

Em sua narrativa relembra seu início com a clarineta num projeto escolar no estado de Pernambuco, no nordeste do Brasil. Assim como os projetos sociais, consideramos os projetos escolares como espaços não formais de ensino e em alguns aspectos encontram desafios semelhantes.

Percebe-se que a falta de recursos e investimento financeiro é uma das problemáticas destes locais de ensino musical, que resulta em desafios ainda maiores, potencializando as dificuldades já existentes da área educacional em si.

Esta insustentabilidade financeira na qual a maioria dos ambientes não formais enfrentam, proporciona incertezas no planejamento para realizações futuras, e muitas vezes entram no ciclo do eterno sísifo¹, conseguindo conquistar seus objetivos a curto prazo, mas quase sempre precisam retornar do zero por falta de recursos para a continuidade das ações. Outros desafios como a utilização de espaços físicos alternativos e muitas vezes sem a estrutura adequada, a falta de instrumentos musicais e materiais de consumo e a baixa remuneração para contratação da equipe pedagógica, são características que dificultam a transmissão do ensino musical para os alunos inseridos nestes contextos. As palavras que o Patrick utilizou como esporadicamente, “mini festival” e a frase “formação musical de maneira bastante informal (e precário)”, corroboram com o pensamento na qual os investimentos financeiros destinados para a educação e cultura no Brasil são pequenos e/ou eventuais.

Outra particularidade trazida pelo Patrick referente ao início dos seus estudos com a clarineta e nos ajudará a compreender melhor os contextos de ensino musical na atualidade brasileira, é o autodidatismo. Podestá (2013) na sua dissertação de mestrado busca desmistificar

¹ Sísifo faz parte da mitologia grega e tornou-se conhecido por executar um trabalho rotineiro e cansativo. [...] Sísifo recebeu a punição: foi condenado a, por toda a eternidade, rolar uma grande pedra de mármore com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço despendido. Por esse motivo, a expressão “trabalho de Sísifo”, em contextos modernos, é empregada para denotar qualquer tarefa que envolva esforços longos, repetitivos e inevitavelmente fadados ao fracasso - algo como um infinito ciclo de esforços que, além de nunca levarem a nada útil ou proveitoso, também são totalmente desprovidos de quaisquer opções de desistência ou recusa em fazê-lo.

(3)

Como tive um início de formação musical de maneira bastante informal (e precário), posso dizer que minha graduação e a experiência como aluno do Montanha compreende a maior parte do meu tempo de estudo em música e em clarineta. Comecei a tocar clarinete de forma praticamente autodidata num projeto escolar do ensino médio. Esporadicamente, acontecia em alguma cidade da região um “mini festival” chamado Bandas de PE, organizado pelo governo de Pernambuco.

Patrick Lima

os mitos envolvendo o músico autodidata e traz reflexões sobre esse processo de aprendizagem. Segundo ele, no senso comum as principais características do músico autodidata é que geralmente aprendem música sozinhos, sem a orientação de outra pessoa; não frequentam aulas de música e por isso não tem auxílio de professores; aprendem seus instrumentos musicais tocando ou “tirando” as músicas “de ouvido”; e possuem uma facilidade natural, inata, nascendo com o dom para a música.

Portanto, Podestá defende que o ensino formal é mais uma forma de ensino e acredita na existência de diferentes tipos de processos de aprendizagem relacionados com as experiências de vida e vivências musicais. Este pensamento na qual o músico autodidata aprende sozinho é repensado em sua pesquisa, portanto, ele complementa que a concepção de autodidatismo pode vir a ser problemática devido ao fato de oferecer uma ideia de autonomia total induzindo a um suposto “a-didatismo”, ou “a-culturalismo”, resultando numa concepção de total ausência de professores, didática, materiais, métodos de aprendizagem (PODESTÁ, 2013, p. 2).

Assim deve haver um desenvolvimento progressivo da musicalidade, conforme a vivência, conforme o acúmulo de experiências e, também, em conformidade com os estudos realizados pelo músico. Entendemos, contudo, que estes “estudos realizados pelo músico” não devem estar restritos a uma perspectiva formalista, apenas como algo relativo à teoria e a música escrita (que normalmente é associada à ação pedagógica de professores formais), mas numa visão mais ampla como algo que passa diretamente pela realização de atividades musicais (através do instrumento musical e no contato com outras pessoas), via práticas musicais, transmissão verbal de saberes e conhecimentos, e devem levar à apreensão dos conteúdos musicais durante a experiência total do indivíduo – esta, por sua vez, não deve ser apenas auditiva, mas também visual, corporal, cognitiva e significativa, tanto para ele, quanto para o grupo de pessoas do qual ele faz parte (PODESTÁ, 2013, p.2).

Assim como os locais de atuação musical, a palavra autodidatismo apresentada pelo Patrick, gera reflexões importantes sobre o formato que o ensino musical ocorre no Brasil. Pensando sobre o autodidatismo na formação musical, surgem algumas perguntas: Por que grande parte dos músicos brasileiros aprendeu e aprende de forma autodidata? É uma escolha aprender o instrumento sozinho, sem a orientação de um professor ou uma metodologia específica? Se fossem oferecidas reais oportunidades de acesso a uma orientação musical guiada, ainda assim optariam pelo autodidatismo?

Não é objetivo desta pesquisa responder a estas perguntas, mas uma temática na qual parece passível de ser investigada é de que a grande adesão dos músicos pela formação autodidata no Brasil esteja relacionada à falta de espaços e acesso à educação musical.

Igreja

Como mencionado anteriormente, uma das características do músico autodidata no senso comum é a facilidade natural, inata e possuidor do dom musical. No contexto religioso essa questão do dom musical é muito recorrente e ganha significados por meio de expressões como

uma “dádiva divina” e/ou “predestinação do músico” (PODESTÁ, 2013, p. 55). A relação existente entre a religião e música é muito antiga, e ao longo da história observa-se a evolução e atuação da igreja como um espaço de realização musical, artística e educacional. Este espaço é trazido por Efraim Santana (4).

Atualmente Efraim é aluno do programa de mestrado da USP, desenvolvendo sua pesquisa na linha de performance musical. Ele fez sua graduação em licenciatura em música na USP, mas paralelamente, realizou as disciplinas de clarineta com a orientação do Prof. Montanha.

As particularidades trazidas pelo Efraim, descrevem as experiências musicais vivenciadas no contexto musical religioso, na qual o ambiente era desorganizado, “as aulas não eram constantes e os espaços não eram os mais bem equipados”. Ele continua narrando em como as aulas eram divididas, em “aula de teoria e instrumento, em um esquema de conservatório”. Essas características se aproximam das realidades já apresentadas pela Késia e Patrick nos projetos sociais e projetos escolares, e classificamos como espaços não formais de ensino. Os desafios oriundos nestes espaços geralmente são muitos e Reck, Louro e Rapôso (2014) confirmam que “os ambientes religiosos também apresentam uma série de elementos e desafios pedagógicos constantes em outros espaços educativos, ditos não-formais” (RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014, p. 131).

O trânsito entre o ensino formal e não formal é mais uma vez citado e observa-se que os ambientes não formais são flexíveis e abertos para a inserção de novas propostas, mas há uma tentativa de padronização e sistematização utilizando apenas o formato de ensino formal. A problemática não é a busca por uma sistematização, mas o que pode vir a ser preocupante é o fato de querer reproduzir o conservatório nestes locais, sem criar um diálogo com o contexto social e não respeitar as vivências do cotidiano dos alunos. Com esta abordagem, os professores acabam reproduzindo o modelo conservatorial com que foram ensinados, repetindo nas novas gerações as práticas enraizadas, excluindo novas abordagens pedagógicas (GALIZIA, 2016).

Efraim Santana diz que no início dos seus estudos o único foco era tocar os hinos da igreja e a partir desta prática foi se “desenvolvendo e ganhando gosto pelo estudo musical”. Nas comunidades religiosas os hinos fazem parte dos cultos e estão presentes, quase que diariamente na vida dos membros, por isso, nesta fase da vida do Efraim, os hinos da igreja faziam parte do seu repertório musical e esta familiaridade colaborou para ele ganhar gosto e se aproximasse dos estudos com o saxofone.

Concordamos com Swanwick (2003) de que um dos princípios básicos da educação musical deve ser o de considerar e compartilhar do discurso musical dos alunos, propiciando uma ampliação das relações que eles já têm com a música, conduzindo-os a novas experiências, para que assim sejam capazes de estabelecer uma relação real entre música e cultura – música e vida (QUEIROZ, 2004, p. 102).

Respeitar os diferentes contextos musicais e sociais e a contemporaneidade dos alunos é fundamental. Os estudos de educação musical na atualidade têm procurado entender, compartilhar, valorizar e dialogar com a música e seus diferentes contextos, na busca de uma interação entre os processos de ensino-aprendizagem musical e os demais processos vivenciados na realidade dos alunos, em seus cotidianos (QUEIROZ, 2004, p. 102).

Grande parte das vivências musicais acontece no ambiente familiar e para muitos, o primeiro contato com a música acontece na família por causa das influências e relações entre parentes, amigos próximos e vizinhos. Trazendo para o universo religioso essas experiências são muito comuns, as famílias se reúnem na igreja e há incentivo destes ambientes com as práticas musicais coletivas através dos corais, orquestras, bandas, grupos, resultando em mais um espaço de interação familiar e musical. Na família, convivem e interagem pessoas de diferentes gerações, com diferentes crenças e valores, e é neste ambiente que muitos jovens músicos encontram apoio emocional e financeiro para seguirem seus sonhos na música.

Banda de Música

No ano de 2018, Bruno Ghirardi (5) concluiu o curso de bacharelado em clarineta da Universidade de São Paulo com o Prof. Luís Afonso Montanha e atualmente é aluno do programa de mestrado em performance Clarineta solo na Hochschule für Musik und Tanz Köln, na Alemanha. Nascido e criado em uma pequena cidade no interior de São Paulo, Bruno cresceu em um ambiente familiar cercado por músicos profissionais e amadores, e durante sua infância e parte da adolescência, família

(5)
Sou de uma cidade muito pequena chamada Pereiras, no interior do Estado de São Paulo, e sempre tive contato com música pois em minha família havia dois músicos profissionais: minha mãe e meu tio. Iniciei meu estudo de clarineta primeiramente por influência da minha mãe, na banda da minha cidade. Todas as semanas, na sede da banda, aconteciam aulas com o "mestre de banda", o professor/maestro/multiinstrumentista que tomava conta daquela agrupação musical. Aquele era pra mim um momento de socialização com outras crianças da minha idade, pois aprendíamos juntos lições básicas de teoria musical, e podíamos brincar com os instrumentos. [...] foi um período muito rico da minha vida, e foi quando eu comecei a realmente tomar gosto por tocar clarineta.
Bruno Ghirardi

e música se misturavam no universo da banda de música.

Nota-se como a banda passou a fazer parte do cotidiano do Bruno (6) ainda criança, suas brincadeiras, amigos e família estavam neste ambiente que naturalmente foi fazendo parte da sua vida e aos poucos ele começou a "tomar gosto por tocar clarineta". Interessante notar a semelhança com a história de vida do Efraim, em que os hinos da igreja faziam parte do seu cotidiano e por meio desta familiaridade ele foi se

aproximando do estudo do instrumento musical. Com isto, ressalto a compreensão de ensinar música partindo daquilo que é conhecido, familiar, na busca pelo diálogo com a realidade do aluno, como caminhos assertivos no processo educacional.

Desde o século XVIII as bandas de música estão presentes no Brasil. Após a chegada da corte portuguesa em 1808, D. João VI trouxe a Banda da Brigada Real para o país, na qual serviu de incentivo para a formação de novas bandas militares. No ano de 1834, D. Pedro publicou um decreto para todo o Brasil para incentivar as bandas militares a desenvolverem projetos de ensino de instrumentos musicais para a comunidade com finalidade social. As bandas civis seguem os modelos de funcionamento das bandas militares e ao longo dos anos têm sido um espaço de ensino musical não formal. Bandas nas igrejas, bandas escolares, bandas nas cidades, que muitas vezes são organizadas por meio de sociedades e associações musicais, são agrupações musicais antigas e colaboram com a formação musical brasileira (AMORIM, 2020).

As bandas de música têm cumprido um papel significativo nas comunidades na qual estão inseridas, sejam nas grandes cidades como no interior, segundo o site da FUNARTE², as bandas estão presentes em quase metade dos municípios brasileiros. O legado cultural, social e educacional que essa prática proporciona são ferramentas essenciais de cidadania e interação social nos seus locais de atuação.

Portanto, as bandas de música têm sido uma porta de entrada para o desenvolvimento musical de grande parte dos músicos brasileiros. Além de ser um ambiente que proporciona o acesso ao ensino de música, várias bandas oferecem o instrumento musical para os jovens instrumentistas se desenvolverem. Neste contexto, a presença do maestro/professor/multi-

2 Disponível em: <https://www.funarte.gov.br/projeto-bandas-2/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

(6)
Após algumas semanas de aulas nos era concedida a permissão de levar um instrumento para casa, e algum tempo depois de aprendermos posições básicas já tocávamos nas retretas de sábado que aconteciam no coreto, geralmente começando com apenas uma música (o dobrado Padre Chico) e ampliando gradativamente e o repertório no estilo "tenta seguir e vai tocando o que consegue". Essa era a didática que formou uma geração inteira de músicos da minha cidade.
Bruno Ghirardi

instrumentista é fundamental, pois ele colabora com a evolução de várias outras habilidades favorecendo com o desenvolvimento tanto individual como do coletivo. Sendo assim, as habilidades necessárias no maestro são musicais (ter o conhecimento musical e conhecer as particularidades dos instrumentos da banda), de ensino (ser professor, didática musical) e principalmente de liderança (senso de coletividade e trabalho em equipe).

A metodologia de ensino de técnica instrumental nas bandas é aquela empregada pelo seu “Mestre” (regente/maestro), que possui uma eficácia relativa em termos mais imediatos. Não é possível gastar muito tempo para preparar um músico para ingresso no grupo, pois a perda de integrantes é algo imprevisível e frequente, sendo necessária uma constante inserção de novos membros para cobrir esses imprevistos e evitar que a corporação interrompa suas funções por um determinado período (SANTOS, 2013, p. 27 apud AMORIM, 2020, p. 51).

Observa-se que devido às particularidades existentes na banda, os alunos são expostos ao trabalho precocemente, tornando o imediatismo como uma característica desta prática. Bruno, ao compartilhar sua experiência, afirma que logo quando aprendeu as posições básicas do instrumento já foi inserido nas apresentações musicais e com isto seu repertório ia sendo ampliado ao estilo “tenta seguir e vai tocando o que consegue”. Benedito (2008) enfatiza quatro características que na sua visão estão presentes no ensino das bandas:

1. O aprendizado do instrumento está diretamente associado a um objetivo muito bem definido que é tocar na banda e não receber um diploma. 2. O treinamento de leitura musical antecede a prática instrumental. 3. Não há seriação nem um programa unificado, ficando um espaço aberto para adequação à realidade do aluno, respeitando seu desenvolvimento, sem imposição de um modelo único de aluno-padrão. 4. O aprendizado é realizado através do relacionamento com os músicos mais antigos (cooperativa). Insiste na convivência diária com a rotina musical da entidade como fator de aprimoramento e renovação de seu contingente, de ampliação e continuidade (BENEDITO, 2008 apud ALMENDRA JÚNIOR, 2014, p. 19).

O ensino musical nas bandas tem um objetivo muito bem definido que é a prática musical coletiva, os músicos inseridos neste contexto querem tocar na banda. Quando o aluno inicia seus estudos ele já tem em mente um objetivo para ser alcançado, servindo como motivação para o seu desenvolvimento, além das vivências na qual a prática coletiva proporciona como as amizades, o senso de coletividade, pertencimento, respeito e trabalho em equipe.

O funcionamento das atividades gira em torno deste foco prático de tocar na banda, acelerando alguns processos, se comparado com outros ambientes como os formais de ensino (conservatórios e universidades) que possuem outras funções e objetivos. Geralmente não há um programa pedagógico estabelecido e grande parte dos conteúdos musicais abordados estão relacionados com as dificuldades técnicas apresentadas no repertório da banda, com isto, não há tempo suficiente para um amadurecimento técnico, tanto dos professores como dos alunos.

(7)

Com o passar dos anos, o mestre de banda de Pereiras se aposentou, e houve uma reformulação no ensino musical com a organização de uma pequena escola de música vinculada à banda, porém agora com professores especializados em áreas de atuação. Minha mãe, que estudou e trabalhava no Conservatório de Tatuí, cidade vizinha a Pereiras, tornou-se a professora da seção de madeiras e eu virei oficialmente seu aluno. Nesta altura eu tinha cerca de dez anos e lembro de passar quintas-feiras inteiras depois de chegar da escola até a noite na sede da banda, assistindo aulas e tocando. A metodologia que os professores utilizavam era igual à do Conservatório de Tatuí para o nível iniciante: um compilado de lições extraídas de métodos tradicionais (geralmente franceses), porém com algumas adaptações para inserção gradual de músicas do repertório da banda.

Bruno Ghirardi

mantém graças às suas escolas de música próprias que são utilizadas para suprir seus quadros constantemente” (AMORIM, 2020, p. 22), desta forma, percebe-se a importância das escolas de músicas nas bandas, favorecendo com a continuidade destes grupos musicais e proporcionando o acesso musical para um maior número de pessoas.

A reformulação no ensino musical na banda de Pereiras resultou na criação da escola da banda que sistematizou sua metodologia baseada no Conservatório de Música de Tatuí, local referência de conservatório de música no Brasil. A cidade de Pereiras é muito próxima

geograficamente da cidade de Tatuí, um dos motivos que colaborou com a implantação deste modelo conservatorial, mas observa-se em como este formato de ensino musical, o conservatório, está presente em várias outras realidades brasileiras, seja nos ambientes formais como nos não formais de ensino.

Escolas de Música

(8)

Iniciei os estudos do clarinete em 2012, através de uma aula de musicalização infantil na EMESP, onde me foi apresentado diversos instrumentos de sopro. O clarinete foi o único no qual consegui emitir som, através de muito esforço. Desde então, deu-se início à minha carreira musical, passando por diversas experiências e professores, até chegar à Graduação.

Eliseu Feliciano

Eliseu Feliciano (8) apresenta o início dos seus estudos musicais com as aulas de musicalização infantil na EMESP³ – Escola

³ “Com mais de 20 anos de atuação, a Escola de Música do Estado de São Paulo Tom Jobim (EMESP) atende gratuitamente 1.300 alunos em mais de 40 cursos nas áreas da música erudita e popular. Seu projeto pedagógico tem como no ensino de instrumento por meio do convívio dos alunos com grandes mestres, práticas coletivas e disciplinas teóricas. A Organização Social Santa Marcelina Cultura passou a administrar a Escola em

de Música do Estado de São Paulo, também conhecida como EMESP Tom Jobim. É uma escola de música pública, financiada pelo Governo do Estado de São Paulo administrada pela Organização Social Santa Marcelina Cultura. Logo no início do seu estudo musical,

Eliseu teve acesso às aulas de musicalização, o que proporcionou diversas experiências musicais e onde ele conheceu a clarineta dentre outros instrumentos de sopro.

Sonia Albano de Lima (2020) é diretora e coordenadora artística da Escola Municipal de Música de São Paulo (EMMSP) e considera tanto a EMESP como a EMMSP como locais não formais de ensino. Para ela, apenas as universidades e cursos técnicos são considerados

locais formais. Este conceito pode ser confundido por alguns fatores, pois há nestas escolas de música uma estruturação, padronização, um programa pedagógico definido, calendário estabelecido, professores especialistas em suas modalidades. Devido a esta organização semelhante aos locais formais, essas definições podem vir a ser confusas. Outro fator na qual dificulta a compreensão é a diferenciação do significado da palavra formal com

o conceito de ensino formal. Vemos como exemplo a narrativa do Patrick (9), sabemos que ele iniciou seus estudos musicais em um projeto escolar em Pernambuco e quando ele retornou para São Paulo ingressou na Escola Municipal de Música (EMMSP) e considera que a partir de então “passou a ter um aprendizado musical formal”. Neste contexto, Patrick se refere ao significado da palavra formal e não ao conceito relacionado ao ensino formal. Contudo, nota-se como a formalização e sistematização do ensino musical pode ocorrer nos mais variados ambientes, sejam eles nos locais formais e/ou não formais.

Nas escolas de música os alunos usufruem de um ambiente com condições para o seu desenvolvimento artístico e musical, proporcionando uma relação mais próxima com o universo da música. Efraim (10) iniciou seus estudos musicais na igreja e depois

(10)
Quando completei aproximadamente um ano e meio de estudo na igreja, fui fazer a prova da ULM na época (atual EMESP), entrei na ULM e estudei saxofone lá por um ano antes de fazer o vestibular de música.
Efraim Santana

desse primeiro contato optou por aprofundar seus estudos na ULM⁴ (antiga EMESP). Devido às vivências e ao conhecimento adquirido na escola de música, ele decidiu fazer o vestibular para seguir sua carreira musical, semelhante ao que aconteceu com o Eliseu e o Patrick. Observa-se que nas escolas de música os alunos têm ferramentas para se desenvolverem e acabam se aproximando do universo

musical e, com isto, conseguem imaginar uma perspectiva para o seu futuro, projetando na música um caminho possível para a profissionalização.

Além do Estado de São Paulo, vários outros estados e municípios investem na educação musical e têm suas escolas de música, mas infelizmente este conhecimento não chega para todos. As vagas para estudar nestas escolas muitas vezes são concorridas, fazendo com que apenas uma minoria tenha acesso, gerando uma alta concorrência para o ingresso. Por isso a

relevância dos ambientes não formais de ensino, pois geralmente estão inseridos dentro das comunidades, proporcionando mais locais de ensino musical e um contato mais próximo com a realidade dos alunos.

Em geral, a metodologia utilizada nas escolas de música é o modelo conservatorial de ensino, e tem um foco maior nas questões técnicas do instrumento. Após o ingresso na faculdade de licenciatura em música na USP, além das aulas de saxofone na EMESP, Efraim (11) decidiu estudar clarineta na Escola Municipal de Música de São Paulo e diz que naquele período todas suas aulas tinham como único objetivo os aspectos técnicos e enfatiza a utilização de apenas um método de clarineta, o Klosé.

Anteriormente foi apresentado o conceito de educação formal, que seria aquela estruturada, organizada, sistematizada, sendo próxima ao ambiente escolar. Nas narrativas autoetnográficas dos alunos da classe de clarineta da USP, consideramos que os ambientes formais apresentados foram os conservatórios e as universidades.

Na concepção de Albano de Lima (2020), apenas as universidades (cursos de

2009, quando foram realizadas melhorias no espaço físico e a estruturação de uma nova proposta pedagógica”. SITE: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/musica/emesp/>

(11)
Juntamente com a faculdade comecei a estudar clarineta na Escola Municipal de Música de SP, totalmente baseado em métodos de técnica, zero repertório. Isso me animava, pois eu ainda estudava saxofone na EMESP, e lá o curso era bem puxado, além das aulas da faculdade, então, estudando apenas o método Klosé, era mais fácil sobrar tempo de estudar o conteúdo de saxofone e os demais.
Efraim Santana

bacharelado e licenciatura) e os cursos técnicos de música são considerados ambientes formais de ensino musical, pois ambos têm como objetivo a profissionalização e emitem diplomas com certificação. Como exemplo de escolas de música com ensino técnico em São Paulo, temos o Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí, Fundação das Artes de São Caetano do Sul e Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETEC).

A estruturação do ensino formal musical estabelecido no Brasil é semelhante ao modelo tradicional pensado pedagogicamente dentro do contexto sócio-cultural específico da Europa no século XIX. Este modelo está presente nos múltiplos espaços de atuação musical na atualidade e influencia a relação de ensino-aprendizagem dos alunos como relatado nas narrativas da Késia Pessoa, Patrick Lima, Bruno Ghirardi e Efraim Santana. Por isso, será dedicado um espaço para a compreensão sobre este modelo tradicional de ensino, considerando o conservatório não apenas como um espaço físico, mas principalmente, como um modelo de ensino musical.

Conservatório

Em sua narrativa, Bruno Ghirardi (12) nos ajuda a compreender o modo que o ensino musical está consolidado nos conservatórios de música. Após seu início na banda de música, ainda criança, Bruno decidiu aprofundar seus estudos neste local formal de ensino e ao descrever o funcionamento das suas atividades, ele compartilha informações que nos ajudarão a entender o conservatório como um espaço e modelo de ensino.

(12)

Aos treze anos de idade, depois de saber que todos os meus colegas da banda tinham feito inscrição pra ingressar no Conservatório de Tatuí, pedi insistentemente pra minha mãe me inscrever também. Os anos nos quais eu estudei no Conservatório foram muito importantes para meu desenvolvimento técnico. As aulas semanais com o professor Ely Jacob Hessel eram muito focadas nos métodos (livros de exercícios técnicos) tradicionais. Isto se dava não por uma característica pessoal do professor, mas sim devido a uma metodologia comum que era adotada por todos os professores de maneira a uniformizar o curso. Iniciávamos fazendo notas longas em arpejos de quintas, e passávamos pelo menos uma lição do Kroepsch, do Giampieri, Baermann, escalas maiores e menores, breinos de mecanismo, finalizando com algum duo didático para clarinetes, composto naquele estilo no qual o aluno imita o que o professor faz.

Bruno Ghirardi

Durante os séculos XVII e XVIII o processo de ensino de instrumento musical acontecia pela transmissão oral na relação entre mestre

e discípulo, semelhante ao formato realizado na Escola de Notre Dame de Paris⁵ no século XII. Mediante um ensino individualizado, o professor, que geralmente era instrumentista e compositor, criava músicas ou exercícios baseados nas dificuldades apresentadas pelo aluno. Nesta relação, o professor além de abordar os aspectos técnicos com exercícios personalizados, ensinava as particularidades interpretativas e artísticas da contemporaneidade de sua época.

O mestre de música formava aprendizes de acordo com a sua especialidade. Havia uma relação entre aprendiz e mestre na música, similar àquela que, durante séculos, houve entre os artesãos. Ia-se a um determinado mestre para aprender com ele o “ofício”, sua maneira de fazer música. Tratava-se, antes de tudo, da técnica musical: composição e instrumento. [...] O mestre ensinava ao aprendiz a sua arte, todos os aspectos desta arte. Ele não ensinava somente a tocar um instrumento, ou cantar, mas também a interpretar a música. A evolução dos estilos se processava gradativamente, de geração a geração. Qualquer mudança nos conceitos, nas ideias, não era uma mudança propriamente dita, mas sim um crescimento e uma transformação orgânicos (HARNONCOURT, 1988, p. 29).

Os primeiros conservatórios surgiram na Itália no século XVI, porém, suas primeiras funções não foram exclusivamente musicais, eram entidades de caridade e funcionavam como um orfanato. Era um local que abrigava moças órfãs e a música era umas das atividades realizadas, mas com o tempo, a música foi tornando-se a atividade principal (BARROS, 2019).

Cada período histórico reflete o modo de viver e pensar do ser humano e as transformações políticas, econômicas, filosóficas, sociais que ocorrem são manifestadas em várias áreas da sociedade, especialmente nas artes. Nos séculos XVIII e XIX, aconteceram mudanças nos padrões sociais até então estabelecidos na Europa, como a ascensão da burguesia. Na música, essas mudanças foram percebidas fortemente, pois grande parte da sociedade passou a ter acesso à música. Antes, assistir um concerto ou aprender a tocar um instrumento, era um privilégio do clero e da nobreza, mas devido a estas mudanças, a música passou a fazer parte de uma forma mais ativa da vida do ser humano. Segundo Harnoncourt (1988), o ideário político trazido pela Revolução Francesa influenciou diretamente a maneira como se ensinava música na França. O novo ideal de égalité (igualdade) foi inserido nas obras didáticas⁶, na busca por padronização e uniformização pedagógica. Essa seria a origem do modelo de ensino conservatorial a que nos referimos:

A tentativa mais bem-sucedida de simplificar a música a fim de torná-la compreensível a todos deu-se em seguida à Revolução Francesa. Tentou-se, então, pela primeira vez, num grande Estado, colocar a música a serviço de ideias políticas: o minucioso programa pedagógico do conservatório foi o primeiro exemplo de uniformização na história da música. Ainda hoje músicos são educados para a música europeia, no mundo inteiro, através desses métodos [...] (HARNONCOURT, 1988, p. 15).

⁵ O primeiro registro sobre a formulação do ensino formal de música é do século XII, na Escola de Notre Dame. O ensino musical acontecia na relação mestre e aprendiz e Léonin é considerado o primeiro professor que se tem registro, e Pérotin o primeiro aluno (BARROS, 2019).

⁶ “Foi neste contexto que Baillot escreveu sua Arte do violino e Kreutzer seus estudos” (HARNONCOURT, 1988, p. 30).

Este início do processo de consolidação dos conservatórios ocorreu em 1795 com a inauguração do Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris⁷, na qual procurou sistematizar suas práticas de ensino por meio de materiais didáticos confeccionados por seus professores, resultando em uma tendência pedagógica-musical francesa e posteriormente serviu como modelo para a criação de instituições análogas como em Milão (1808), Praga (1811), Vienna (1817), Londres (1822), Leipzig (1843), entre outras. Com a necessidade de ensinar música para uma demanda maior de alunos, a sistematização dos métodos surgiu como uma inovação na época, em que estudos técnicos eram realizados de forma gradativa, por meio de uma metodologia padronizada, fazendo com que os alunos não dependessem apenas da transmissão oral dos professores. Outro fator que facilitou o acesso aos métodos para mais pessoas foi o aumento da produção de partituras impressas a partir de 1850 (LIMA, 2019).

Neste mesmo período ocorreu uma evolução organológica nos instrumentos musicais, principalmente nos instrumentos de sopros. Na clarineta os responsáveis por esta evolução foram Louis Auguste Buffet, construtor francês de instrumentos musicais, e Hyacinthe Eleonore Klosé (1808-1880). Klosé foi aluno do Conservatório de Paris e posteriormente professor e colaborou juntamente com Buffet no desenvolvimento do sistema Boëhm (sistema mecânico já utilizado na flauta transversal), além da adaptação da mecânica dos anéis móveis e no aumento no número de chaves, o que proporcionou uma melhor afinação e uniformidade sonora. Em 1839, a clarineta foi apresentada por eles em Paris, aquela que viria a ser a base da clarineta moderna, sendo utilizada em praticamente todo o mundo (PINTO, 2006, p. 7).

Outra colaboração de Klosé, foi a criação do seu *Méthode* no ano de 1843 (LIMA, 2019, p. 53). Este método tem sido referência para o desenvolvimento técnico de clarinetistas em todo mundo, do período de sua invenção até a atualidade. Observamos que no período na qual este método foi escrito gerou grande inovação, pois este material supriu as necessidades musicais existentes à época, como a criação de exercícios técnicos para o desenvolvimento do novo sistema mecânico do instrumento (Boëhm) e exercícios para a utilização das novas chaves inseridas no instrumento. Com isto, o *Méthode* do Klosé despontou como uma proposta de ensino respondendo às necessidades técnicas, musicais e sociais (democratizando o ensino da clarineta) em sua contemporaneidade.

Percebemos a utilização deste método com a fala do Efraim, quando comentou sobre o período que estudou clarineta na Escola de Música de São Paulo e usou apenas o método Klosé. Ainda em nossos dias, o desenvolvimento técnico e mecânico é uma abordagem basilar no ensino conservatorial. Além do Efraim, observamos nas falas da Késia e Patrick, que mencionaram a presença dos métodos tradicionais no início dos seus estudos. Eliseu (13) e Bruno (14) ao relatarem o formato de suas aulas, enfatizam outros materiais técnicos para clarineta como Baermann, Kroepsch, Giampieri, além disto, destacam os estudos com escalas maiores e menores,

7 Nome original em francês: *Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris*.

(13)
Na Graduação, passei a ter uma perspectiva totalmente diferente para com o Clarinete em relação ao meu estudo. Sempre estudei notas longas com intensidade alta; repeti diversas vezes, apenas de uma mesma maneira, os trechos com muita dificuldade, e estudei exaustivamente em busca de um resultado, mas nunca evolui o tanto que esperava.
Eliseu Feliciano

de mestrado analisou materiais de ensino da clarineta e sua aplicabilidade nas universidades atualmente. Ele destacou que parte desses métodos são construídos baseados na repetição, na busca da automatização do aluno, uniformidade sonora, rigidez na embocadura e execução contínua obedecendo um mesmo padrão.

Barros (2019, p. 65-66 apud GALIZIA (2016); Vieira, 2000) elencam algumas características, realizando uma síntese sobre o modelo conservatorial de ensino:

(14)
Com o avançar do curso, era introduzida uma peça do repertório tradicional por bimestre, a qual o aluno deveria tocar com um pianista correpetidor (geralmente um professor) que trabalhava aspectos musicais e camerísticos. Não era toda semana que o professor de instrumento ouvia e trabalhava musicalmente a peça com acompanhamento, ficando a seu cargo muito mais o enfoque na resolução de questões técnicas em si. As provas bimestrais eram divididas em duas partes: uma na qual apresentava-se para uma banca os exercícios técnicos dos métodos, e outra na qual tocava-se a obra com piano.

- O currículo é dividido em duas seções: teoria musical e prática instrumental;
- A Música erudita ocidental é tida como conhecimento oficial, ou seja, há uma supremacia absoluta da Música notada (escrita em partitura);
- Há a descaracterização de outros tipos de música, como as populares e midiáticas, em um panorama em que elas não são vistas “apenas” como inferiores, mas até como “não musicais”;
- Os exercícios repetitivos predominam;
- A ênfase está no ensino do instrumento, visando o alcance do virtuosismo, considerado como resultado do talento e da genialidade;
- O centro está no indivíduo;
- O programa de estudos é fixo. Os alunos devem seguir exercícios e peças, do simples para o complexo, considerados nesse modelo como obrigatórios;
- A teoria da Música é confundida com o processo de alfabetização musical;
- Predomina um forte caráter seletivo dos estudantes (resultado da crença do talento inato);
- O poder está concentrado nas mãos do professor, que é aquele instrumentista virtuoso que, em razão disso, passa a ser a pessoa melhor indicada para ensinar.

Observa-se que em vários locais onde ensinam música a teoria musical é valorizada, utilizando-a em alguns casos como um processo inicial de musicalização. É comum ouvirmos as pessoas relatarem sobre o início de seus estudos musicais com aulas teóricas e só depois de um período tiveram o primeiro contato com o instrumento. Vemos também sinais desta divisão entre teoria e prática musical desde a Antiguidade grega,⁸ que valorizou muito mais os aspectos teóricos musicais do que as práticas artísticas e performáticas. Na atualidade ainda há esta divisão, principalmente no ambiente acadêmico, na qual “a prática da música ainda é tida por alguns como uma atividade de certa forma de nível intelectual inferior à sua teoria” (FLETCHER apud RAY, 2015, p. 21).

Outras características do modelo conservatorial de ensino é a valorização do virtuosismo e a ideia de existência do talento inato. Infelizmente essas características colocam os elementos artísticos e interpretativos em segundo plano, destacando apenas o músico e suas habilidades mecânicas. Harnoncourt (1988, p. 31) afirma que a formação musical “não deveria se restringir ao ensino de onde colocar o dedo no instrumento para produzir um determinado som, ou como adquirir virtuosidade”, mas deveria acoplar um conhecimento mais amplo, considerando outras áreas do conhecimento para a compreensão de outros gêneros musicais e suas diferentes épocas.

A partir dos conceitos de Bourdieu dos estudos de habitus e campo, Pereira (2012) reconheceu em sua pesquisa realizada com quatro diferentes projetos políticos-pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música de algumas universidades brasileiras a presença desses elementos citados referente ao ensino musical conservatorial europeu do século XIX. Segundo Pereira (2012) o habitus conservatorial:

Seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na inter-relação estabelecida entre esses dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – podem ser entendidas como opus operatum: campo de disputas que tem no habitus conservatorial seu modus operandi (PEREIRA, 2012, p. 135).

Poderíamos levantar outras questões para discussão, mas uma das reflexões desta pesquisa refere-se à padronização do estudo musical baseado neste habitus conservatorial, que perpetua de forma soberana na realidade musical. Percebe-se que atualmente vários conservatórios de música na Europa reformularam suas formas de ensinar e são flexíveis e abertos a novas metodologias, na qual utilizam a música contemporânea e a tecnologia em suas práticas e estratégias de ensino. Contudo, essas ponderações em relação ao ensino

⁸ Para eles, música fazia parte do *quadrivium* - uma disciplina praticamente técnica, totalmente relacionada a física e a matemática, com caráter mais cosmológico, epistemológico, filosófico. A prática musical estava conexas à música ‘profana’, realizada nas expressões artísticas nas ruas por trovadores e artistas liberais, mas já o músico ‘culto’ dedicava sua vida aos serviços eclesiais (RAY, 2015).

tradicional conservatorial ocorrem pelo fato das abordagens pedagógicas e de repertório serem estabelecidos apenas neste modelo europeu do século XIX, e percebe-se, sob certos aspectos, uma não-correspondência com as realidades musicais diversas do Brasil no século XXI.

Portanto, refletir sobre o formato que a transmissão de conteúdo está sendo realizada e qual a aproximação e significado deste estudo musical com o contexto e contemporaneidade do aluno se mostra urgente nas pesquisas em música e mais precisamente no campo musical do ensino e prática da clarineta. O problema não está no conteúdo técnico-musical abordado por Klosé, Baermann, Kroepsch, mas no contexto metodológico e nas finalidades didáticas. A postura ativa e a autonomia do performer, aluno e professor devem fazer parte das escolhas tomadas no cotidiano.

A teoria tradicional impõe métodos e materiais enfatizando somente o “como fazer” e o “que fazer”, negligenciando o “por que fazer”. Isso ocorre pela imposição de uma verdade absoluta: a transmissão e o cultivo da música tradicional é a verdadeira função da educação musical. Nós consideramos que essa não é a única e exclusiva função da educação musical, nem deve ser colocada em primeiro plano. Portanto, a teoria tradicional erra, entre outras coisas, por não estabelecer significação quanto ao vínculo dos materiais musicais com a comunidade à qual pertence e, consequentemente, com o aluno (FERNANDES, 2013, p. 53 apud VOIOLA, 2017, p. 19).

Para compreendermos melhor o funcionamento e estrutura do sistema conservatorial e principalmente sua influência no Brasil perpetuando ainda na atualidade, precisamos ir além e reconhecer as características e o pensamento musical do período histórico que ele foi consolidado, o período romântico.

Devido às mudanças ocorridas no século XIX, houve uma ruptura relacionada ao modo de se fazer e pensar música, modificando drasticamente o papel do intérprete. Essas mudanças ocasionaram uma série de consequências em outras áreas de atuação musical, que vai desde o ensino musical ao momento da performance no palco. Se observarmos os compositores nos períodos barroco e clássico percebemos que o seu papel era desempenhado de forma mais funcional, suas obras eram tocadas em ocasiões do cotidiano, escreviam para músicos do seu convívio e para as pessoas do seu tempo. Dificilmente suas obras eram executadas posteriormente, mais de uma vez. Eles tinham uma noção mais utilitária da composição: compor para as ocasiões, para o momento.

Com isto, o intérprete tinha autonomia, voz e poder de decisão, as partituras eram intencionalmente compostas de forma incompleta e com lacunas que eram deixadas propositalmente pelo compositor, cabendo ao intérprete definir as articulações, dinâmicas, ornamentações, que baseado no seu conhecimento referente à linguagem e estilo da sua época desfrutava de um espaço em que pudesse colaborar.

Essas relações são duramente modificadas no período romântico. As revoluções sociais, o surgimento da indústria e a urbanização influenciaram o modo de vida do ser humano, resultando na profissionalização e independência do músico que antes estava vinculado a alguma instituição como a igreja e a nobreza. Contudo, o público musical foi transformado, o público que era pequeno e culto passou a ser burguês, numeroso e diversificado, resultando num crescimento acelerado das sociedades de concertos. Neste novo cenário, “os compositores, se queriam ter êxito, tinham, de algum modo, de chegar ao seu novo e vasto auditório”, pois eles não compunham mais para seus “mecenas ou para uma função bem definida, mas para o infinito, para a posteridade, para um público ideal, que esperavam eles, viria um dia a apreciá-los e compreendê-los”. Em contraste às massas, o artista romântico era pouco sociável, optando por uma vida solitária e cujo isolamento o leva a buscar inspiração dentro de si. Por isso, vemos dentro do romantismo duas linhas bem distintas de compositores: de um lado, as grandes criações de Berlioz, Wagner, Strauss ou Mahler, e, no outro, obras intimistas e líricas como Schumann, Schubert e Mendelssohn com seus Lieder (GROUT e PALISCA, 1988, p. 575).

No romantismo os músicos atuavam de forma autônoma, semelhante ao músico na atualidade e desempenhava funções como composição, interpretação, ensino, arranjo e edição de partituras, crítica musical, podendo exercer várias dessas funções ao mesmo tempo. Devido ao desenvolvimento e avanço técnico dos músicos, a distinção entre músicos profissionais e amadores foi acentuada, de um lado a busca pelo virtuosismo, e por outro, os encontros musicais realizados nas casas entre as famílias ou conjuntos compostos por amigos (GROUT e PALISCA, 1988).

Uma das características do romantismo foi o reconhecimento da música como arte e a compreensão de que ela tinha sua história, e que poderia vir a ser interpretada segundo o pensamento dominante na época. Grout e Palisca (1988) relatam que eruditos e músicos românticos dedicaram seu tempo aos estudos de obras do passado, principalmente as obras de Bach e Palestrina. Como exemplo, temos a execução da obra *A Paixão segundo S. Mateus* que foi apresentada em um concerto realizado no ano de 1829 em Berlim, sob a direção de Mendelssohn. Com a compreensão romântica de que o presente não os acolhia, com o olhar nas obras do passado e a ideia de que suas composições seriam compreendidas na posteridade, surge o caminho para “disciplina objetiva da investigação no campo da história da música” (GROUT e PALISCA; 1988, p. 578).

Com isto, a formação do repertório canônico provocou mudanças significativas na configuração musical predominante até então. Despontou uma necessidade de immortalizar e conservar o repertório, resultando na diminuição da execução de obras de compositores vivos, dando um valor maior aos compositores mortos, construindo um status de genialidade e imortalidade ao compositor. As obras musicais ganharam um destaque exagerado de veneração e a partitura foi supervalorizada, sendo considerada a materialização da obra de arte. Por meio deste pedaço de papel, a partitura, o compositor colocava todos os pormenores da

peça e comunicava-se com o intérprete, que por sua vez, tinha a função de obedecer ao que o compositor tinha para dizer. Esta fidelidade à obra, colocou o intérprete numa situação apenas de reprodutor, sem voz, sem escolha, numa ação totalmente passiva (DOMENICI, 2012).

Observe um pequeno trecho da entrevista que o maestro brasileiro Roberto Minczuk realizou para o jornal Folha de São Paulo:

“E é um exercício de humildade. Uma partitura de Mendelssohn, de Beethoven, é uma coisa tão perfeita e genial que você fica até com “medo”, afirma ele. É uma responsabilidade tremenda. Quem sou eu para estar lidando com esse material? Fico pensando: se Brahms estivesse vivo, ou Tchaikovsky, o que eles achariam da minha interpretação deles?” (SORAGGI, 2019, p. C2).

Os padrões estabelecidos pelo romantismo ainda estão enraizados nos músicos na atualidade. Com essa fala do maestro Minczuk, conseguimos perceber a predominância deste pensamento romântico, de endeusamento e veneração ao compositor, e fidelidade à obra, que mesmo após praticamente 200 anos, perpetua fortemente em nossos dias, século XXI, no Brasil.

Esta mudança referente ao intérprete no romantismo adentrou no século XX e Peter Walls no seu artigo *Performance histórica e o performer moderno* (apud CHUEKE, 2013, p. 183-184) exemplifica esta ideia predominante entre os compositores, citando as seguintes frase de Ravel “não peço que minha música seja interpretada, mas simplesmente tocada”, e com a fala de Stravinsky em que ele diz que “a música precisa ser transmitida e não interpretada, pois a interpretação revela a personalidade do intérprete mais do que a do autor, e quem pode garantir que o executante irá refletir a visão do autor sem distorção?”.

Contrapondo as falas de Ravel e Stravinsky no século XX, aos escritos de Mozart nas suas cartas no século XVIII, é possível compreender melhor essas transformações causadas pelo pensamento romântico. Na concepção de Mozart “o intérprete deveria tocar de tal forma que se poderia crer que a obra fora composta por ele mesmo”. Com estes pensamentos contrastando as diferentes épocas, observa-se que o intérprete no Romantismo passou de uma atitude ativa para uma postura passiva, de intérprete criativo e co-criador para uma atitude de submissão e obediência.

As orquestras se consolidaram neste período como orquestra sinfônica, o que proporcionou um aumento no número de obras escritas para esta formação. Foi ainda no Romantismo que as orquestras passaram a ser consideradas como um local de atuação profissional e no decorrer do tempo elas se desenvolveram e se tornaram grandes e poderosas instituições. Com isto, estabeleceram-se como um local estável para a atuação profissional, sendo um ambiente de trabalho almejado por grande parte dos músicos. Assim sendo, os conservatórios incorporaram em sua metodologia estratégias de ensino para o ingresso de seus alunos nestes grupos sinfônicos, e desde então, as orquestras influenciam grandemente as abordagens musicais realizadas nas instituições de ensino.

É importante ressaltar que no decorrer do tempo com a ascensão da orquestra e a influência que ela passou a exercer na sociedade, a figura do maestro também se transformou, tornando-se um cargo de poder. Além das suas competências musicais e de liderança, ser maestro passou a ser um cargo político e de prestígio. Infelizmente, alguns regentes passaram a exercer uma liderança autoritária e arrogante criando um patamar superior para com o grupo, resultando em alguns casos, numa relação tóxica, distante e desrespeitosa com os músicos.

Devido às mudanças ocorridas como a evolução organológica dos instrumentos, a consolidação dos conservatórios, criação de métodos técnicos e a estruturação da orquestra sinfônica, a figura do músico solista cresce, especificamente com o novo instrumento, o piano, que estava no seu auge devido às novas abordagens expressivas e sonoras. Os instrumentos que tiveram destaque como solistas no período romântico são piano, violino, flauta transversal e o canto (RAY, 2015). Entretanto, a clarineta que teve o seu apogeu no período clássico, durante o século XIX não esteve tanto em evidência, se compararmos aos outros períodos. No romantismo, a principal função da clarineta foi compor o naipe de madeiras da orquestra sinfônica e participar de formações de música de câmara.

Trazendo esta questão para o Brasil, percebe-se que o processo de colonialidade foi intenso e gerou consequências. Apesar do país ter se libertado do colonialismo português que foi imposto até o final do século XIX, há ainda na atualidade marcas da colonialidade na hegemonia de saberes, conhecimentos, comportamentos e valores que ressoam profundamente na sociedade e que ainda moldam as referências de família, raça, gênero, classe social, cultura, entre outros aspectos. Logo, a música no Brasil foi estabelecida por meio de um árduo processo de colonização. A estruturação e as abordagens metodológicas utilizadas nos ambientes formais e não formais de ensino no país, foram historicamente construídas e influenciadas pela música tradicional europeia.

Segundo Queiroz (2020, p. 154):

No âmbito da música isso implica reconhecer que, construções simbólicas plantadas desde a invasão colonial, fizeram com que a colonialidade musical soprasse tão forte sobre nós que, despreparados para lidar com tamanha imposição, fomos despossosados das nossas próprias formas de valorar, criar, interpretar, ouvir, ensinar, aprender e viver música.

Na percepção de Queiroz (2020, p. 157), a colonialidade “representa a ascensão da Europa sobre o mundo desde o século XVI e a imposição de sua história e das suas formas de conceber a sociedade como uma referência universal”. Apoiado em Maldonado-Torres (2007) ele complementa que essa dominação e profundo poder é apresentado na modernidade nas nossas experiências, em textos didáticos, nos padrões de pesquisa no universo acadêmico, na

cultura, nos povos, nos nossos desejos e vivências, de modo que respiramos a colonialidade na modernidade do nosso cotidiano.

O processo de colonização europeia ocasionou um mundo desigual, sobretudo no contexto da América Latina. Os mais de 300 anos de exploração desfavoreceram os países colonizados tirando suas riquezas naturais e minimizando sua cultura, contrapondo ao fortalecimento e ascensão do poder europeu. De certo modo, os pilares da cultura europeia se estabeleceram como padrões a serem seguidos por todo o mundo, dizimando culturas e saberes locais em prol do seu modelo hegemônico. Nos aspectos culturais criou-se uma ilusão da “boa cultura” e/ou da “verdadeira música”, perpetuando numa cultura elitista em resposta à uma nação civilizada.

As missões jesuíticas no Brasil (1549-1759) deram o início ao processo de colonialidade no ensino musical brasileiro. Estava vinculada totalmente ao universo da igreja católica, que utilizavam os parâmetros da música europeia para a formação musical. Mesmo com seus objetivos direcionados para outras finalidades, não necessariamente musicais, cumpriam sua missão de ensino.

O Conservatório Imperial de Música (1847) foi a primeira instituição oficial de ensino musical do país, sendo inspirado nos padrões de ensino europeu do Conservatório de Paris e Conservatório de Viena. O objetivo principal era colocar o Brasil no caminho civilizatório europeu. Esta ação pioneira influenciou a institucionalização de outros locais de ensino formal no país, estruturando-se como modelo para outros estados nas décadas seguintes.

O primeiro professor de clarineta do Conservatório Imperial de Música foi Antonio Luis de Moura. Segundo Silveira (2009) ele é considerado o fundador da cátedra de clarineta no país. Há um registro de que em 1879 Moura solicitou a compra de métodos europeus, entre eles os trabalhos dos clarinetistas Cavallini e Klosé. Com isto, é possível verificar que logo nos primórdios do ensino da clarineta no Brasil foi utilizada a metodologia conservatorial europeia.

Queiroz (2020, p. 162) nos adverte que enquanto a música e o modelo de ensino europeu consolidavam-se no Brasil, uma parte da cultura brasileira era esquecida:

Mas é importante destacar também que a imposição da colonialidade fez com que, enquanto tecíamos redes institucionais para abrigar o ensino e a prática da música “cultura”, fato que nos permite hoje reconhecer a grandeza de heróis e pioneiros da música erudita nacional, saberes musicais diversos produzidos por indígenas, mestiços, negros, mulheres, entre outros grupos subalternizados de diferentes formas pelas forças da modernidade, foram negligenciados e dizimados da nossa história musical.

Na transição dos séculos XIX e XX, com as mudanças ocorridas na sociedade brasileira - Independência (1822), Abolição da Escravatura (1888), Proclamação da República (1889) - e com a proliferação dos conservatórios de música em diferentes cidades, houve um progresso crescente na trajetória social, cultural e musical do país. O Brasil que já era a terra do lundu,

do maxixe, do choro e do samba, deu vazio às suas expressões artísticas através das culturas afro-brasileira, indígena, mestiça, espanhola, portuguesa, etc. Com isto, as diversas culturas populares nos mais diversos cantos como jongo, congado, maracatu, folia de reis, dentre tantas outras, se espalhavam, resultando na música popular brasileira (QUEIROZ, 2020).

A música brasileira passou a incorporar pilares próprios embasados na sua miscigenação, com isto, deu-se início ao processo riquíssimo de construção da sua identidade nacional. Esta influência é introduzida na música erudita por meio dos compositores nacionalistas, que inserem em suas composições elementos brasileiros, mas conservavam os padrões estruturais europeus.

Na performance musical o processo de colonialidade foi integral. Por meio dos documentos, materiais didáticos e programas de concerto da época percebe-se a predominância do repertório europeu com ênfase nas obras compostas no século XIX. Consequentemente, o reflexo desta realidade é transposto para as instituições de ensino musical, os conservatórios, que em meados do século XX já estavam presentes em grande parte dos estados brasileiros.

“É assombroso olhar para a trajetória do ensino de música nas instituições brasileiras e latino americanas e perceber como a ascensão de determinadas expressões musicais eruditas da Europa teceram, ao longo de cerca dois séculos de institucionalização oficial da música nesses contextos, um lugar quase exclusivo que, com todas as mudanças do mundo, ainda é demasiado dominante. Porém mais assombroso do que a presença massiva dessa música estrangeira e colonizadora é a ausência das músicas nacionais, entre outras, e a falta de mudanças efetivas nesse cenário (QUEIROZ, 2020, p. 159).

Universidade

A partir de 1930 a música foi introduzida nos cursos superiores, passando a fazer parte do ambiente da universidade. Em sua grande maioria, essa inserção ocorreu por meio dos conservatórios de música já existentes em diversas regiões do país. O Conservatório Imperial de Música, que foi mencionado anteriormente, foi o primeiro conservatório que se unificou à universidade, neste caso, a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Várias outras instituições seguiram o modelo carioca, como a Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Minas Gerais, que inseriram seus conservatórios nas universidades brasileiras, adotando o modelo de ensino da música erudita europeia. Contudo, podemos constatar que a música adentra na universidade baseado no modelo conservatorial de ensino (BARROS, 2019; VIEIRA, 2004;).

Além destes aspectos pedagógicos referentes ao ensino musical, existe o formato em que as aulas acontecem nas universidades, o modelo frontal. Galizia e Lima (2018, p. 2) apoia em Candau (2012) afirma “que o modelo frontal ainda é o método de ensino amplamente utilizado em diversas áreas nas universidades atualmente, incluindo a Música.”. Eles dizem que este modelo advém do período europeu medieval, em que o quadro-negro, as carteiras enfilei-

radas, com sua versão mais moderna com power-point e utilização de filmes, são abordagens tradicionais de ensino. Comparando ao modelo conservatorial e o modelo frontal, Galizia e Lima (2018, p. 2) dizem que:

Tanto o modelo frontal como o conservatorial possuem pressupostos que se identificam com as premissas do paradigma tradicional de ensino. Em resumo, dentre elas, destaca-se o fato de privilegiarem conteúdos técnicos e conceituais de maneira descolada da realidade dos alunos e da historicidade em que foram produzidos. Sob a lógica da reprodução e transmissão destes conteúdos, os alunos são formados de maneira acrítica, ou seja, não são instigados a refletir sobre a realidade em que estão inseridos e problematizá-la sugerindo alternativas.

O ensino musical e artístico faz parte do ensino prático, do corpo, do movimento, do protagonismo e esses modelos tradicionais não valorizam esses aspectos, enaltecem mais os elementos teóricos e técnicos. Infelizmente, esses formatos antigos acabam silenciando a voz dos alunos, dificultando o seu desenvolvimento nas artes e em outras competências como criatividade, autonomia e identidade pessoal. O não diálogo com o contexto social e cultural em que o aluno faz parte é outro agravante, que resulta muitas vezes num ensino descontextualizado.

As narrativas trazidas para esta pesquisa são dos alunos de graduação e pós-graduação da classe de clarineta da USP, todos alunos do professor Luís Afonso Montanha. No caderno 3 - Entre nós: Espaços Expandidos será relatado com mais profundidade as abordagens educacionais, artísticas e pedagógicas do Prof. Montanha com seus alunos na Universidade de São Paulo.

Nos últimos anos, as pesquisas realizadas nas universidades referentes ao ensino do instrumento têm crescido na área de educação musical. Comparado com outras temáticas, este assunto ainda é pouco abordado e devido à sua amplitude e complexidade, nota-se uma urgência de mais estudo, debates e reflexões relacionados a pedagogia do instrumento. Observa-se que nas fases iniciais, na iniciação musical, há um número maior de pesquisas, resultando em várias metodologias e abordagens que dialogam com a realidade atual. Direcionando o pensamento para o ensino do instrumento nos níveis mais intermediários e avançados, percebe-se que o modelo tradicional do conservatório de música é predominante, com a utilização do ensino tecnicista e do uso do repertório europeu dos séculos XVIII e XIX.

Esta necessidade da aproximação entre o ensino do instrumento nos níveis mais avançados e a educação musical tem sido apontada não apenas nas pesquisas envolvendo os instrumentos musicais no geral, mas também nos estudos direcionados ao universo da clarineta. Lima (2019), em sua dissertação enfatiza também esta questão:

Embora ressalte a importância do estudo dos processos de iniciação ao instrumento musical, a centralização nesse tema que ainda podemos observar atualmente nos trabalhos da área da educação musical já era criticada por Borém há mais de uma década. O pesquisador aponta que a escassez de trabalhos voltados para os processos de ensino de instrumento em níveis mais avançados é resultado “da falta de uma proximidade maior entre os artistas e a educação musical a respeito dos altos níveis de excelência da performance musical” (BORÉM, 2006, p. 49), e esse distanciamento contribui significativamente para a perpetuação dos moldes do ensino conservatorial, e de maneira ainda mais acentuada, devido à natureza conservatorial e excludente que ainda está presente de forma preponderante nos cursos de música das universidades brasileiras (LIMA, 2019, p. 11-12).

Lima apoiado em Borém traz uma reflexão que tenho observado na área da performance musical que é a falta de proximidade do performer com a educação musical. Minha impressão é que este distanciamento existe e mais do que isso, percebo que há um certo preconceito entre os “músicos performers” ou músicos práticos com as temáticas pertencentes à educação. Uma das justificativas pode vir a ser o fato das pesquisas na área da educação musical serem em grande parte destinadas ao público infantil, com abordagens mais direcionadas à musicalização, iniciação musical e o ensino musical nas escolas de ensino básico.

Sonia Ray (2015) colabora com este pensamento e enfatiza a importância da pedagogia da performance musical. Ela afirma que um dos principais conflitos da atualidade referente a este assunto é “a ideia de que ‘pedagogia’ se refira a algum tipo de orientação direcionada a crianças ou iniciantes”. Para ela, “esta ideia exclui ou, pelo menos, deixa em segundo plano os pedagogos que cuidam dos níveis intermediário e avançado de ensino” (RAY, 2015, p. 3).

Concordo com Borém com a percepção de que o ensino do instrumento musical não evoluiu comparado com essas outras frentes de ensino e está com sua metodologia enraizada num formato de ensino ultrapassado e descontextualizado, o que gera desdobramentos em várias outras esferas, principalmente no palco, no momento da performance musical. Essa “não” percepção de que a performance musical, o palco, a relação com o público, o ensino do instrumento, pesquisa, pedagogia, didática, novas metodologias, contemporaneidade fazem parte da mesma rede e que estão intrinsicamente interligadas é prejudicial e traz consequências.

A proposta apresentada nesta pesquisa é trazer essas questões para gerar reflexões sobre o ensino da clarineta na atualidade brasileira e qual a aproximação e significados desta prática com o contexto atual. Sabemos da complexidade das temáticas aqui apresentadas, na qual existem vários outros pontos de vista e que nem todos aspectos conseguirão ser aqui abordados. Portanto, o caminho escolhido e apresentado neste trabalho demonstra a não-correspondência do padrão conservatorial europeu de ensino do século XIX com as realidades musicais diversas do Brasil no século XXI.

Caderno 3

Entre nós:
Espaços Expandidos

SUMÁRIO

Contemporaneidade, 8

Figura-Fundo, compositor Danilo Rossetti, 13

Limbus II, compositor Roberto Victorio, 17

Mirante, compositor José de Mattos Neto, 20

San Vicente, arranjador Bruno Avoglia, 25

Flexibilidade, 30

Ser artista: Diálogo com outras artes, 36

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Fotos da performance musical da peça Figura-fundo na produção audiovisual Espaços Expandidos., 13

Imagem 2: E-mail recebido no dia 09/06/2020 do compositor Danilo Rossetti referente ao processo composicional da peça Figura-fundo., 14

Imagem 3: Gesto 1 escolhido pelo compositor Danilo Rossetti para a criação da peça Figura-fundo., 15

Imagem 4: Gesto 2 escolhido pelo compositor Danilo Rossetti para a criação da peça Figura-fundo., 15

Imagem 5: Fotos da performance musical da peça Limbus II na produção audiovisual Espaços Expandidos., 17

Imagem 6: Dedicatória do compositor Roberto Victorio na peça Limbus II., 18

Imagem 7: Fotos da performance musical da peça Mirante na produção audiovisual Espaços Expandido, 20

Imagem 8: Fotos da gravação da peça San Vicente na produção audiovisual Espaços Expandidos., 25

Imagem 9: Foto da equipe na produção do projeto Espaços Expandidos, 45

Antes da faculdade, o estudo do clarinete era algo **ENTEDIANTE**, apenas um **ESFORÇO** a ser tomado para **CONSEGUIR TOCAR**, que era o que me trazia **SATISFAÇÃO**. Antes, o estudo era algo simplesmente **MECÂNICO** onde a **REPETIÇÃO** traria o resultado, não algo que me fizesse perceber o meu corpo e mente atuando para se alcançar um resultado. [Rafael Martins]

Meu primeiro professor usou métodos comuns, e a introdução do **MÉTODO** foi a **INTRODUÇÃO** dos **PROBLEMAS**. Pois eu estudava **ARDUAMENTE** pra conseguir concluir um exercício errando o menos possível... [Kesia Pessoa]

... pois estou me dedicando ao clarinete faz 7 anos e **SEMPRE ESTIVE A PROCURA** de um jeito de estudar que **RESOLVESSE** exercícios, peças solos ou até mesmo concertos, de uma forma rápida, focada e definitiva. [Wallace Cavallari]

Sempre estudei **NOTAS LONGAS** com intensidade alta; **REPETI** diversas vezes, apenas de uma mesma maneira, os trechos com muita dificuldade, e estudei **EXHAUSTIVAMENTE EM BUSCA** de um resultado, mas **NUNCA EVOLUI** o tanto que esperava. [Eliseu Feliciano]

NUNCA consegui ter o desempenho que desejava e os **OBSTÁCULOS NÃO ERAM SUPERADOS**, mas mesmo assim **continuava praticando**. [Lucas Raimundo]

Na Graduação, passei a ter uma **PERSPECTIVA** totalmente diferente para com o Clarinete em **relação ao meu estudo**. [Eliseu Feliciano]

Porem, depois de entrar na faculdade e começar a ter aulas com o Montanha minha **visão** mudou completamente, e o foco que antes era a teoria passou a ser total ao **estudo** do clarinete. O modo como o **processo** de estudo foi me mostrado me **encantou** muito mais de qualquer **outra maneira** que tinham me ensinado. [Rafael Martins]

Hoje meu processo de estudo não é tão **árduo** como o de antigamente porque eu tenho mais **foco** no resultado que eu quero chegar, e nas ferramentas que posso usar pra **decifrar** a partitura. [Kesia Pessoa]

Durante a graduação, por um tempo, eu **AINDA ACREDITAVA** que eu aprenderia a tocar clarinete através da repetição de exercícios de escalas, arpejos e trechos de música, sempre procurando **"TOCAR CERTO"**. Acreditava que existia o **"CERTO"**, o **"BONITO"** e todos esses adjetivos que pairam sobre a dita música erudita. [...] Com o Montanha, aprendi um repertório de **ESTRATÉGIAS** para resolver diversos problemas. [Patrick Lima]

Assista ao recital
Espaços Expandidos
[clikando aqui.](#)

Espaços Expandidos. Nome escolhido para o meu recital de finalização do mestrado. Desde o início da pandemia da COVID-19, as salas de concerto estão fechadas, eventos foram cancelados, aulas na USP somente à distância. Senti a necessidade de criar alternativas, pois a realidade do agora em que escrevo contrasta demais com a de quando ingressei no mestrado.

Se nós estamos vivendo esse tempo de total imprecisão até no sentido da experiência de viver, a arte se constitui no lugar mais potente e mais provável de constituírem novas respostas e novas perguntas para o mundo que nós vamos ter que dar conta daqui pra frente (KRENAK, 2020: s/p apud VELARDI, 2020, p. 4).

Neste cenário desafiador, questionei e refleti sobre como ensaiar e tocar clarineta com as salas de concerto fechadas, sobre como chegar até as pessoas de modo significativo apesar de todas as incertezas. Na busca por alternativas que pudessem dialogar com essas inseguranças, que me dessem condições de seguir promovendo vivências, experimentações e reflexões artísticas por meio da música, iniciei a pesquisa e a concepção do projeto ESPAÇOS EXPANDIDOS, que tem como intento criar uma interação e diálogo com a atualidade entre as artes por meio de uma produção audiovisual e musical.

No início desta seção coloquei uma arte gráfica com trechos das narrativas dos alunos clarinetistas da USP, que já na minha primeira leitura, mas também nas várias leituras posteriores sempre me chamavam atenção. Nesta arte gráfica busquei ilustrar como algumas palavras saltavam aos meus olhos todas as vezes que eu as lia. Percebi nos relatos dos alunos a existência de um antes e depois, antes da USP e depois na USP. Por isso, neste caderno apresento o que é este depois, melhor dizendo, apresentar as abordagens pedagógicas realizadas na classe de clarineta da USP pelo Prof. Luís Afonso Montanha.

O objetivo não é estruturar uma metodologia de ensino do Prof. Montanha ou fazer um estudo pedagógico aprofundado, talvez isto seja uma sugestão de pesquisa para um próximo momento, a intenção aqui é introduzir e relatar, de forma breve, as principais abordagens pedagógicas e artísticas utilizadas por ele que se diferenciam do modelo conservatorial de ensino já estruturado nos ambientes de ensino da clarineta. Por isso, escolhi trazer a centralidade das narrativas por meio de três temáticas centrais, que a meu ver, são aspectos norteadores nas suas aulas: (1) Contemporaneidade; (2) Flexibilidade; (3) Ser artista: diálogo com outras artes.

Partindo das narrativas e vivências dos alunos clarinetistas da USP, no Caderno 2 compreendemos melhor os espaços de atuação e ensino musical no Brasil. Conhecemos os ambien-

tes formais e não-formais de ensino e onde os alunos aprenderam clarineta no início de seus estudos.

Agora neste Caderno 3, lançaremos o olhar sobre as abordagens pedagógicas utilizadas pelo Prof. Montanha em nossas experiências enquanto alunos de música na USP. Para colocar a minha voz falarei sob a perspectiva do meu processo prático, na construção da produção audiovisual ESPAÇOS EXPANDIDOS. Em uma escrita autoetnográfica relatarei os processos a partir dessas três temáticas centrais. Paralelamente, continuarei trazendo as narrativas dos alunos referentes a estes olhares abordados. Desta forma, a minha voz será colocada por meio de minhas narrativas e pelo resultado prático do meu recital, as vozes dos alunos entrevistados também serão apresentadas usando suas respectivas narrativas, tal qual o modelo utilizado no Caderno 2. Por fim, adicionarei a opinião e fala do Prof. Montanha, utilizando para isso seus textos contidos na Sistematização e Memorial do concurso de Livre-docência da USP.

Desde 1992 Luís Afonso Montanha é professor de clarineta, clarone e música de câmara no Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Foi primeiro clarinetista da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo por mais de 20 anos e participou nos grupos sinfônicos Orquestra Jazz Sinfônica e Orquestra Sinfônica de Campinas, entre outros. Fez especialização em Clarinete e Clarone no Conservatório de Rotterdam na Holanda, é doutor em Performance musical pela UNICAMP e livre-docente pela USP. Tem grande atuação como solista, principalmente no repertório dos séculos XX e XXI e vasta experiência com música de câmara, com destaque especial ao Quinteto de Clarinetas Sujeito a Guincho, que em 2021 completará 30 anos.

O encontro entre o Prof. Montanha e os alunos acontece semanalmente nas aulas do instrumento, momento nos quais todos têm um horário reservado para aula prática de clarineta. Observa-se uma preocupação por parte dele com as particularidades dos alunos, e uma procura por estar sempre informado sobre as realidades pessoais de cada um, do percurso acadêmico e a relação dos seus alunos com as outras disciplinas do curso, além da compreensão dos desafios que o estudante de música vive no país. A maioria dos alunos de música no Brasil precisam trabalhar para conseguir se manter durante o período de estudos, e sabendo dessa realidade, o Prof. Montanha procura ajudar e dar orientação necessária para os testes dos grupos e orquestras jovens em São Paulo. Além de outras oportunidades de emprego que surgem e as possibilidades de aperfeiçoamento de determinadas habilidades, como tocar em grupo, dar aulas, para então, os alunos terem condições emocionais e psicológicas para dedicar-se ao instrumento. Com isto, cria-se uma relação de amizade e confiança entre professor e aluno.

Para além desses aspectos apontados, algo que me chama atenção na relação do Prof. Montanha com os alunos é o respeito com que ele trata cada um. Primeiramente, desde a primeira aula o aluno é considerado um clarinetista e nesta relação de respeito ele busca valorizar as qualidades individuais. Ainda no início ele apresenta os diversos caminhos musicais para os alunos, por meio do contato com técnicas estendidas, música popular brasileira, repertório

contemporâneo e de música de câmara, proporcionando diversas experiências musicais, para então ampliarmos nossa prática para tomarmos nossas decisões conforme as particularidades individuais. Após este direcionamento consciente realizado por ele, se o aluno gosta de tocar o repertório de música popular brasileira, durante as aulas ele incentiva a criatividade e dá ferramentas para o aluno desenvolver-se neste caminho, se o aluno tem facilidade com o repertório contemporâneo, ele aprofunda as diversas técnicas estendidas e peças deste estilo, potencializando as possibilidades de inovação e criação daquilo que o aluno tem mais aptidão, com isto, todos são tratados com respeito e as suas qualidades são valorizadas. Isto é transportado de certa forma para o coletivo na relação entre os alunos, pois o mesmo respeito recebido é passado entre os colegas de classe.

Após Bruno Ghirardi (1) finalizar seu bacharelado em clarineta na USP, decidiu continuar seus estudos e realizar seu mestrado na Alemanha. Vivenciando outras experiências e inserido em outro contexto, Bruno compartilha sua percepção sobre essa relação de respeito que o Prof. Montanha cria com seus alunos.

contemporaneidade

Sabemos das diversas definições que envolvem o conceito de contemporaneidade e dos vários estudos e os desdobramentos existentes sobre esta temática. Falar sobre a contemporaneidade se torna difícil, pois além da sua complexidade e mutabilidade, convivemos com ela no nosso próprio tempo. Olhar para outros períodos nos quais os processos já foram definidos torna-se mais fácil do que viver os movimentos da atualidade e se localizar nela. A ideia principal que queremos trazer do termo contemporaneidade refere-se às situações e/ou processos que estão acontecendo no nosso tempo e que possui transformações em variadas esferas (HENNIGEN, 2007). Esta pesquisa não tem como finalidade entrar nas discussões envolvendo este conceito, justamente por reconhecer sua amplitude e desdobramentos, por isso, para os fins deste trabalho, optamos por uma compreensão na qual a contemporaneidade é um conceito que lida com o momento presente numa dialógica que abrange um arco de coexistência altamente dinâmico e difícil de classificar, todavia, que tem suas ocorrências no presente.

(1)

Esse respeito que o Montanha tem com os alunos oferece um grau de autonomia e responsabilidade tão grande, que você acaba aprendendo a ser profissional pelo exemplo dele. As coisas quase sempre partem da gente, e o Montanha nos auxilia a encontrar o caminho. Isso é o diferencial que eu classifico como o principal do Montanha. Essa capacidade de tratar cada um como um, com respeito, de igual pra igual, é uma vivência que as pessoas vão ter normalmente só quando caírem no mundo profissional, e isso se derem a sorte de não conviverem em um ambiente tóxico.
Bruno Ghirardi

Criar o diálogo entre nossa prática artística e a atualidade não é uma tarefa simples, ainda mais no campo musical erudito onde a tradição europeia clássica e romântica é predominante. Por causa da massiva execução de obras dos séculos XVIII e XIX, alguns críticos musicais compreendem que a atuação musical na atualidade está mais associada ao passado e até comparam a sua função com uma espécie de museu sonoro. É possível verificar essa questão nas temporadas artísticas dos teatros e orquestras sinfônicas brasileiras, pois são raros os concertos onde novas peças de compositores vivos são estreadas ou nos quais são apresentadas com propostas artísticas diferenciadas e que dialoguem com outras artes e com os elementos atuais.

Percebe-se na fala do Prof. Luís Afonso Montanha (2) a sua compreensão sobre a in-

fluência da tradição nos seus processos de estudo musical e em como as diversas experiências e iniciativas auxiliaram no seu progresso com o instrumento. Com isto, é possível observar como o diálogo entre a tradição e a contemporaneidade que o músico está inserido se mostra como uma importante alternativa de crescimento e desenvolvimento artístico.

Dialogar com a contemporaneidade é um dos pontos centrais nas

(2)

Porém, o meu desenvolvimento poderia ter sido ainda muito mais rápido, caso os métodos e modos de ensino aplicados na década de 80 não fossem tão enraizados em feudos intelectuais antigos, com concepções de conhecimento há muito tempo ultrapassadas e distantes da realidade necessária para um instrumentista do séc. XX. De certa forma, consegui desenvolver minha percepção pelas diversificadas experiências profissionais que vivenciei e pelas iniciativas pessoais, tomadas com o intuito de conseguir melhores resultados em um menor tempo.
Luís Afonso Montanha

abordagens pedagógicas do Prof. Montanha. Praticamente toda semana ele fala sobre este assunto conosco. Sua maior preocupação é sobre a relevância do nosso fazer artístico com o contexto em que estamos inseridos. O repertório canônico para clarineta que executamos está fortemente presente nos programas pedagógicos das instituições de ensino no Brasil, na maioria das vezes, nós clarinetistas não refletimos sobre esses aspectos e ficamos no automático, presos ao repertório escrito para o instrumento nos séculos passados, nas convenções estabelecidas pela tradição e no modelo conservatorial de ensino. Por isso, o Prof. Montanha (3) sempre nos instiga a refletir sobre o porquê e como fazemos esse repertório tradicional hoje, no Brasil, e qual o significado artístico de reproduzir e estudar este repertório na atualidade.

Devido a esta busca do diálogo com os elementos da atualidade, um dos caminhos percorridos pelo Prof. Montanha é o da música contemporânea. Sua vasta experiência com a execução deste repertório por meio do estudo das técnicas estendidas e o diálogo com com-

(3)

Minha interpretação sobre a necessidade e eficácia dos meios usados atualmente no ensino da clarineta e do clarone tem sido alvo de drásticas alterações, embora ainda muito conectada às minhas tradições culturais pessoais e educacionais vivenciadas. Apesar de inúmeras experiências satisfatórias como professor e músico ao longo desses 35 anos de vida profissional, encontro-me novamente numa situação de ruptura necessária com os meus próprios dogmas educacionais, decorrente das reais demandas, sofridas pelos meus alunos, do mercado de trabalho atual.

Luis Afonso Montanha

estudar o repertório musical contemporâneo são múltiplos. Patrick Lima (4) comenta sobre a influência da tradição e em como o repertório contemporâneo pode auxiliar o músico na atualidade.

Esta compreensão mais ampla que a música contemporânea exerce sobre a prática artística também é observada por Bruno Ghirardi (5), na qual ele relata sobre o seu processo de estudo durante seu bacharelado e narra como a música contemporânea auxiliou na ampliação da sua compreensão musical e artística.

Pluralidade, diversidade, novas linguagens artísticas, exploração de possibilidades, imaginação, expansão, são palavras utilizadas pelo Bruno e Patrick e que destaquei para definir algumas características da música contemporânea. Se refletirmos sobre a função da arte, essas palavras que foram rapidamente pinceladas dialogam e criam facilmente conexões com os fa-

positores na criação de novas obras são caminhos escolhidos por ele em sua trajetória musical. Consequentemente, essa linha de pensar e fazer música é transportada para nós alunos, e desde as primeiras aulas somos incentivados a trabalhar com o repertório atual e aprender novas técnicas por meio da experimentação na busca por novas sonoridades expandidas do instrumento.

Os benefícios de

(4)

O estudo e a prática da música contemporânea é motivador ao uso da imaginação no processo de estudo. Querendo ou não, muito da música contemporânea ainda é pouco bagável aos nossos ouvidos tonais e oitocentistas. tocar música contemporânea demanda um uso maior da imaginação do que a música tradicional, super codificada pelas partituras padronizadas etc. Mas a música contemporânea pode ser apenas uma porta de entrada para o uso da imaginação, pois lidar com outras linguagens artísticas nos leva a outro patamar artístico.

Patrick Lima

(5)

Sob a orientação do Montanha trabalhei durante o meu bacharelado uma gama enorme de repertórios distintos que eu nunca antes havia abordado, inclusive e principalmente de música contemporânea. O ensino tradicional trás em si a ideia de que existe uma sonoridade que, ao longo da história, prevaleceu como característica do instrumento, devendo ser esta dominada e conservada em detrimento de outros "efeitos" (não à toa, existe uma relação com o termo Conservatório). Isso acontece não só com o clarinete, mas com diversos outros instrumentos, e trata-se de um fenômeno histórico posto, orgânico porém passível de questionamento. Observa-se num mundo onde a pluralidade é felizmente cada vez mais presente, e no qual cada dia novas linguagens surgem, que a restrição a uma vertente de possibilidade sonora é algo, senão obsoleto, limitante. A busca por novas sonoridades e de ampliação dos limites do instrumento fez do repertório contemporâneo o campo ideal de exploração das possibilidades que o clarinete poderia me oferecer, dentro desta proposta do Montanha de que o repertório tradicional clássico e romântico consiste em importantes partes integrantes, porém não essenciais em nossa atividade musical. O repertório contemporâneo é campo de trabalho sobre essa percepção afiada porque ele radicaliza, ele expande, ele rompe e concilia.

Bruno Ghirardi

res e práticas artísticas. Assim como o Prof. Montanha, Bruno ressaltou também a questão referente ao repertório tradicional clássico e romântico e da sua importância na prática da clarineta. Compreendemos a função e contribuição da tradição ao clarinetista, o intuito não é de ruptura ou negação com esses temas aqui apresentados, mas sim, de criação de diálogos e reflexões sobre o modo como as abordagens pedagógicas e artísticas são realizadas na atualidade.

Portanto, por causa deste estímulo do Prof. Montanha para com seus alunos direcionado à prática da música contemporânea, ao estudo das técnicas estendidas e à colaboração musical entre compositores e intérpretes, decidi incluir em meu recital final de mestrado, peças inéditas para clarineta, obras que foram dedicadas ou que colaborei durante o processo de criação.

Percebe-se que o fato de buscar por obras inéditas, além de ampliar a pesquisa nas próprias possibilidades sonoras da clarineta, é ação propulsora para a criação de novas peças para o instrumento, expandindo o repertório e divulgando a realização da música de nosso tempo. Infelizmente a música contemporânea ainda enfrenta muita resistência e não é difundida a contento dos processos de realização musical atual. Por isto, nota-se a urgência de ações artísticas contemporâneas no fazer musical brasileiro e no diálogo com os elementos presentes na atualidade. Foi esta busca que me trouxe até aqui.

Repertório escolhido para o meu recital ESPAÇOS EXPANDIDOS.

1. Luciano Berio (1925-2003) – Sequenza IXa
Clarineta Solo
2. Danilo Rossetti (1978) - Figura-fundo
Clarineta e eletrônica
3. Roberto Victorio (1959) – Limbus II
Clarineta Solo
4. José de Matos Neto (1988) – Mirante
Clarineta Solo
5. Milton Nascimento e Fernando Brant (1972) – San Vicente
Arranjador e músico convidado – Bruno Avoglia
Duo Clarineta e Clarone

A primeira vez que ouvi e conheci a peça Sequenza IXa do compositor Luciano Berio foi em uma performance musical do Prof. Montanha durante uma das edições do Festival Música nas Montanhas que participei como aluna. Esta peça me chamou atenção devido às várias técnicas estendidas, as grandes diferenciações de dinâmicas e mudanças rítmicas com figuras lentas e/ou rápidas. Quando ingressei no mestrado comecei a estudar a Sequenza IXa para me aproximar e me desenvolver ainda mais com este repertório e aproveitar para realizar aulas desta obra com o Prof. Montanha. Pela complexidade da peça, demorei um tempo para realizar toda a leitura, portanto, foi apenas neste ano de 2020, em quarentena na casa dos meus pais, que me dediquei intensamente ao estudo da obra.

Como já relatei, viver esta pandemia não está sendo fácil e ficar em casa num primeiro momento aparentou ser entediante e desestimulador. Após alguns meses comecei a perceber que era possível me dedicar mais ao estudo do instrumento e à escrita da minha dissertação, então busquei ver o lado positivo desta situação e aprofundei os meus estudos práticos e teóricos. Para compreender melhor a estrutura e contexto da Sequenza IXa fiz várias aulas com o Prof. Montanha e li trabalhos acadêmicos contendo análises musicais realizadas sobre esta peça.

Nestes últimos anos, tenho desenvolvido um trabalho de colaboração musical com os compositores de Mato Grosso como Roberto Victorio e Danilo Rossetti e colaborado na criação de novas obras, arranjos e performances musicais com os músicos José de Mattos Neto e Bruno Avoglia. Devido à essas vivências, o repertório escolhido para este projeto conta com estreias mundiais destes compositores no qual dedicaram suas músicas e trabalharam comigo durante o processo composicional.

Figura-Fundo, compositor Danilo Rossetti

Imagem 1: Fotos da performance musical da peça Figura-fundo na produção audiovisual Espaços Expandidos.

Neste período da pandemia, a tecnologia e o uso dos meios digitais e eletrônicos foram potencializados. Anteriormente, já havia despertado em mim o anseio de colaborar com algum compositor de música eletroacústica na construção de uma obra para clarineta e eletrônica, especialmente por querer compreender de modo mais aprofundado, inclusive por meio de experiência prática o funcionamento dos equipamentos eletrônicos e as possibilidades sonoras desse outro tipo de realização musical, que para mim até então era desconhecida. No primeiro semestre de 2019 o Prof. Montanha organizou um recital online da classe de clarineta da USP¹ e como estímulo, pediu que apresentássemos apenas peças para clarineta e eletrônica. Aproveitei a oportunidade e convidei o compositor Danilo Rossetti para realizarmos, durante a pandemia, um trabalho de colaboração musical à distância para esta formação.

Danilo Rossetti atua nas áreas de composição e análise musical com suporte computacional. É professor adjunto da Universidade Federal do Mato Grosso e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNICAMP. Estudou composição com José Manuel López, Silvio Ferraz e Flo Menezes, e técnicas e processamento sonoro da música mista com Alain Bonardi e Anne Sêdes. É doutor em composição musical pela UNICAMP e Mestre em Música e Bacharel em Composição (instrumental e eletroacústica) e de Regência na UNESP.

¹ Link do Recital online realizado pela classe de clarineta da USP no dia 01 de julho de 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=ur9sZz7Od-c>

Conheci o Danilo no final de 2019, logo quando ele ingressou como professor do Departamento de Música da UFMT. No primeiro momento quando fiz o convite e falei do meu interesse ele se colocou à disposição e aceitou o desafio. No nosso primeiro encontro, Danilo perguntou qual repertório eu estava estudando naquele momento. Respondi que eu estava estudando o Abismo dos Pássaros do compositor Olivier Messiaen e a Sequenza IXa do Luciano Berio, então, ele pediu para que eu enviasse alguns vídeos com trechos executando este repertório para iniciarmos um trabalho a partir do material sonoro dos meus estudos atuais. Devido às aulas de clarineta realizadas com o Prof. Montanha à distância na pandemia, eu tinha vários vídeos da Sequenza IXa, então acabei enviando rapidamente alguns trechos para ele.

Logo na outra semana o Danilo me enviou este e-mail com algumas ideias de criação musical:

Imagem 2: E-mail recebido no dia 09/06/2020 do compositor Danilo Rossetti² referente ao processo composicional da peça Figura-fundo.

Além dos encontros online realizados pelo GoogleMeet, nossas conversas aconteciam por e-mail e por WhatsApp. Foi por meio destas plataformas digitais, encontros online e à distância que fomos conversando e criando a concepção da peça. Este e-mail exemplifica um pouco deste processo e do formato como trabalhamos na criação da Figura-fundo. A ideia inicial foi criar um comentário a partir da Sequenza IXa e os dois gestos escolhidos pelo Danilo estão apresentados a seguir.

² Danilo Rossetti autorizou a divulgação deste e-mail para a publicação nesta dissertação.

Imagem 3: Gesto 1 escolhido pelo compositor Danilo Rossetti para a criação da peça Figura-fundo.

Imagem 4: Gesto 2 escolhido pelo compositor Danilo Rossetti para a criação da peça Figura-fundo.

Após definir estes gestos musicais marcamos outro encontro online e conversamos sobre as técnicas estendidas utilizadas na clarineta e daquelas que eu tenho mais fluência. As técnicas mencionadas foram glissando³, frullato⁴, multifônicos⁵, quartos de tom⁶ e bisbilhando⁷.

O Danilo sugeriu que eu gravasse com um microfone ou gravador os trechos da Sequenza para ele fazer o tape. Por eu não ter esses equipamentos técnicos em casa e por estarmos em quarentena naquele período não consegui providenciar o gravador para captação do áudio. Por isso, como uma atitude prática o Danilo utilizou uma gravação já existente, com uma boa captação de áudio para solucionarmos essa questão e avançarmos com a peça Figura-fundo.

Criar uma peça para eletrônica e clarineta neste período da pandemia na qual a tecnologia foi potencializada, utilizar elementos da música contemporânea por meio das técnicas estendidas na busca de novas sonoridades, foi algo que foi ao encontro da minha busca pessoal por inovação ao mesmo tempo em que se mostrou um ato afinado com as necessidades imediatas impostas pelas circunstâncias atuais, como uma forma de resposta aos estímulos, dialogando

³ Glissando é quando o instrumentista "desliza" os dedos de um intervalo para o outro. Com este movimento dos dedos e com a coluna de ar, o músico "escorrega" sobre todos os semitons existentes naquele intervalo, criando uma outra sonoridade expandida.

⁴ Frullato é um termo em italiano e significa a vibração da língua. Com a vibração da língua pronunciando sons como "tr" e "gr", produz uma sonoridade áspera.

⁵ No *The New Grove dictionary of music and musicians* os multifônicos são definidos como sons gerados por um instrumento monofônico, na qual duas ou mais alturas podem ser ouvidas simultaneamente (CAMPBEEL, 2001).

⁶ Os quartos de tom são intervalos menores que um semitom e são chamados também de microtons.

⁷ É um tipo de trinado irregular, com um intervalo menor que um semitom.

com a contemporaneidade.

Para trazer a voz do compositor Danilo Rossetti e explicar melhor esse processo criativo, gostaria de compartilhar um vídeo gravado para o making off do projeto ESPAÇOS EXPANDIDOS no qual ele relata sobre esse processo de colaboração e criação musical.

Limbus II, compositor Roberto Victorio

Imagem 5: Fotos da performance musical da peça Limbus II na produção audiovisual Espaços Expandidos.

Iniciei meus estudos e desenvolvi grande parte da minha experiência musical no estado de Mato Grosso. Desde o primeiro ano que iniciei os estudos da clarineta ouvi falar do compositor e professor do Departamento de Música da UFMT Roberto Victorio. Meu primeiro professor de clarineta foi Murilo Alves e nas nossas primeiras aulas ele buscava me apresentar o universo musical de uma forma mais ampla, ensinava os elementos musicais básicos com o estudo do instrumento, os variados estilos da música popular brasileira, grandes instrumentistas e improvisadores do jazz e os grandes clássicos da música de concerto. Paralelamente, nos meus primeiros meses de estudo com a clarineta, o Murilo me levou para assistir um concerto da Bienal de Música Contemporânea de Mato Grosso organizado pelo Prof. Roberto Victorio. Foi o primeiro momento na minha vida que ouvi este estilo musical e mesmo não entendendo muito bem a proposta daquele repertório, fui orientada desde o início a respeitar, não ter preconceitos e compreender as diversas abordagens da música contemporânea, na qual havia outros padrões e outras formas de escuta e compreensão.

Sim, tive muita sorte em ser inserida logo no meu primeiro ano de estudo musical ao repertório contemporâneo, de forma aberta, sem preconceitos e vendo de perto montagens de peças e performances atuais.

O compositor Roberto Victorio é um grande compositor de música contemporânea brasileira. Bacharel em violão e regência. Mestre em composição e Doutor em etnomusicologia. Como pesquisador tem o trabalho voltado para a música ritual da etnia Bororo de Mato Grosso. Como compositor tem em seu catálogo mais de duas centenas de obras gravadas e executadas

nos principais eventos no Brasil e no exterior. Roberto é professor de Composição, Etnomusicologia e Estética da Música na Universidade Federal de Mato Grosso e idealizador das Bienais de Música Brasileira Contemporânea de Mato Grosso.

Com o passar dos anos, ingressei no curso de licenciatura em música na UFMT e cursei as disciplinas de Estética Musical e Etnomusicologia que eram ministradas pelo Prof. Roberto. Nas suas aulas aprendi a ler compassos irregulares e foi onde comecei a realizar exercícios de composição musical. Me recordo dele ser sempre atencioso e incentivar para que nós alunos tocássemos as obras de compositores vivos. Neste período não estudei nenhuma peça dele devido ao meu nível técnico que naquele momento era insuficiente para a demanda técnica de suas obras. Mas foi no ano de 2019 que tive a oportunidade de solar com a Orquestra de Cordas Cilandamundo a peça Altiplano, composta por ele em 1986, sob a sua regência. Esta apresentação musical ocorreu no encerramento do I Encontro de Clarinetistas de Mato Grosso, coordenado por mim e pelo clarinetista Bruno Avoglia.

Após este evento o Prof. Roberto Victorio se inspirou e escreveu uma peça para mim, Bruno Avoglia e o Prof. Montanha chamada Grund IV, cuja formação é um trio para clarineta e dois clarones. Estreamos esta peça em novembro de 2019 no 12º Encontro Brasileiro de Clarinetistas. Neste período também gravei as Seis Nano Peças para clarineta e clarone juntamente com o Bruno Avoglia para o CD de obras para clarineta e clarone do Roberto.

Foi neste contexto de imersão e compreensão das suas obras que pedi para o Roberto uma peça para clarineta solo. Fiz este pedido, pois sempre quando vou apresentar o instrumento em algum concerto ou concurso geralmente apresento peças de compositores europeus. Com isto, falei para o Roberto que queria uma peça que tivesse muitas técnicas estendidas, na qual apresentasse a clarineta com elementos da contemporaneidade e da minha terra, Mato Grosso.

Para minha surpresa, no meio da quarentena, mais precisamente no mês de maio, recebi um e-mail do Roberto com a peça Limbus II. Diferente das outras peças deste recital na qual eu trabalhei em colaboração com os compositores, esta peça foi dedicada para mim e não participei na construção da obra, mas colaborei na sua revisão.

Imagem 6: Dedicatória do compositor Roberto Victorio na peça Limbus II.

Limbus é uma série de peças do compositor Roberto Victorio onde a clarineta é o instrumento principal. Para compreendermos melhor sobre sua concepção artística, apresento a seguir um pequeno texto escrito pelo Roberto Victorio (6) e o link para o vídeo em que ele relata um pouco mais sobre seu processo composicional.

Assista ao depoimento
do compositor Roberto Victorio
[clikando aqui.](#)

Mirante, compositor José de Mattos Neto

vento sopra longe
corre o peito os ossos fundos
horizonte brota
das mil vozes
a voar

José de Mattos Neto

Imagem 7: Fotos da performance musical da peça Mirante na produção audiovisual Espaços Expandidos⁸.

Durante o meu mestrado cursei a disciplina Criação e Performance no Repertório Musical Contemporâneo com os professores Silvio Ferraz, Eliane Tokeshi e Luís Afonso Montanha. Esta disciplina busca estimular a integração entre compositores e intérpretes com o objetivo de articular projetos de criação e performance musical em atividades relacionadas à música contemporânea. O trabalho é desenvolvido por meio de criações e escutas de peças musicais do repertório do século XX e XXI com o intuito de ampliar o conhecimento técnico no instrumento por meio das técnicas estendidas e da compreensão estilística das obras musicais atuais.

Nas atividades musicais realizadas, durante o primeiro semestre de 2019, colaborei na criação de uma peça para clarineta solo chamada Mirante juntamente com o aluno do mestrado

8 Fotos realizadas pelo artista Pedro Thame.

em composição José de Mattos Neto. Em nossos encontros semanais experimentamos diferentes possibilidades sonoras por meio da pesquisa no instrumento. Devido as vivências artísticas do Neto com o teatro, ele compartilhou comigo ideias de exploração e criação de gestos utilizando o corpo durante a performance musical. Apresentamos durante as aulas o processo de criação da peça e no final do semestre toquei no concerto de encerramento com a mostra dos trabalhos desenvolvidos na disciplina⁹.

José de Mattos Neto (1988) é natural de Pindamonhangaba, SP. Pesquisa a voz e o corpo como impulso composicional na música e no teatro. Mestrando em Música – Sonologia pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob orientação de Silvio Ferraz, com pesquisa intitulada “A voz como pensamento maquínico na composição musical” (bolsa FAPESP); e bacharel em Música – Composição pela mesma instituição.

Além de criar uma peça em nosso tempo, na Mirante buscamos diálogos com outras abordagens artísticas e com o corpo. Realizei uma narrativa relatando os processos de criação da peça Mirante.

Mirante

Sou mato-grossense e cresci na capital do meu estado, em Cuiabá. Além de ser uma cidade muito quente, Cuiabá tem uma diversidade e riqueza natural muito grande, estando geograficamente próxima a três ecossistemas brasileiros, a Amazônia, o Pantanal e o Cerrado. Talvez por eu crescer rodeada por tanto mato, bichos, rios, cachoeiras, como é o estado de Mato Grosso, criei uma relação muito forte com a natureza ao longo da minha vida e em especial nos últimos anos com a cidade e o entorno de Chapada dos Guimarães. Tanto é que meus amigos mais próximos sabem que meu objetivo de vida é construir uma casinha e morar em Chapada.

Atualmente moro em São Paulo para realizar o meu mestrado em Performance Musical – Clarineta na USP e foi na universidade que conheci o Neto. Entramos no programa de mestrado juntos e logo no primeiro semestre iniciamos um processo colaborativo de criação musical de uma obra para clarineta solo. O processo foi muito natural e com bastante diálogo, me recordo de marcarmos encontros semanais e no princípio ter mostrado para o Neto o repertório no qual eu estava estudando e as técnicas estendidas que eu estava pesquisando naquele período. Lembro que havia um interesse por parte dele de querer aprender e conhecer mais sobre a clarineta, da curiosidade em saber sobre quais sonoridades eu gostava de fazer no instrumento e de qual trecho me chamava mais atenção dentro do repertório que eu estava estudando.

Além dos aspectos musicais, no decorrer dos nossos encontros e no convívio da universidade eu fui me abrindo, relatando um pouco mais da minha vida e das minhas vivências em Mato Grosso. Comentei sobre o quanto eu gostava da natureza e principalmente da minha

9 Link da apresentação realizada no concerto Inacabados e Processos na mostra de trabalhos da disciplina Criação e Performance no Repertório Musical Contemporâneo; data: 24 de junho de 2019; local: Espaço das Artes EDA/USP - São Paulo/SP.: https://www.youtube.com/watch?v=TF_ufy_yATw

relação com Chapada dos Guimarães e o Pantanal. Devido a essas conversas informais, em um dos nossos encontros musicais, me recordo dele ter me perguntado de qual bicho eu mais gostava. Eu achei um pouco estranho, pois as nossas conversas sempre caminhavam para um campo mais filosófico da música, do som e da arte, mas meio que do “nada” ele me perguntou qual animal eu mais gostava. Falei que eu nunca tinha parado para pensar nisso de forma tão específica assim, mas a primeira cena que me veio à mente após ele me fazer essa pergunta foi de uma tarde que eu estava no mirante em Chapada dos Guimarães.

Era um dia de semana, por isso naquela tarde havia poucas pessoas visitando o Mirante. Com isso, fiquei horas ali sozinha, contemplando a belíssima paisagem, sentindo o forte vento sob meu corpo e percebendo a imensidão e a grandiosidade daquele local. Para além destes aspectos, algo que me chamou muito a atenção naquela tarde foi o canto de dois pássaros. Eram dois jaós, cada uma estava numa extremidade e em direções opostas, um estava mais perto de mim, por isso seu canto era mais perceptível e o outro mais distante. O canto deles não era como a maioria dos outros pássaros, que fazem vários saltos e variações rítmicas. Observei que eram notas mais longas, com intervalos próximos. Notei também que havia uma relação com o espaço. Além de ser o habitat natural, eles cantavam de locais diferentes, um mais perto e após uns segundos o outro mais distante meio que respondia e parecia haver um diálogo de jaós ali naquele local. Aquela escuta além de divertida foi significativa para mim, mas nunca havia comentado com ninguém, até o dia que o Neto me perguntou qual era meu animal preferido, então a imagem deste dia sobreveio na minha mente e compartilhei essa experiência com ele.

Foi neste contexto que surgiu o nome Mirante para a nossa peça. Fiquei muito contente pelo espaço e poder trazer minhas experiências de vida e elementos da região onde cresci para a composição musical. O Neto pesquisou sobre o mirante de Chapada dos Guimarães, sobre o cerrado, sobre o jaó, suas particularidades e o seu canto. Na semana seguindo ele trouxe um esboço com algumas possibilidades de escrita para o canto do jaó e me lembro da gente conversando e experimentando várias sonoridades no instrumento tentando encontrar aquela com um melhor resultado.

O Neto tem uma vivência teatral muito forte e desde o início ele sugeriu de trabalharmos para além das questões musicais e sonoras da clarineta, que criássemos movimentos corporais. Lembro-me dele comentando da peça *Der Kleine Harlekin* do Stockhausen e de como essa obra chamou sua atenção devido ao modo que o compositor trabalhou com esses elementos musicais e corporais. Eu gostei muito da ideia e decidimos ir por este caminho, mas ao realizá-la, encontramos alguns desafios. O primeiro deles foi de como anotar os movimentos na partitura, como marcar meus passos, definir a direção da clarineta se era para a esquerda ou direita, qual a inclinação do instrumento, para cima, altura do rosto ou para baixo. Todos esses aspectos foram discutidos e adaptados na busca de uma maneira mais idiomática e clara possível.

A segunda dificuldade foi durante o meu processo de estudo da peça. Até então, o estudo do meu instrumento tinha como objetivo resolver passagens com dificuldades técnicas, de sonoridade, articulação, afinação. Com a peça Mirante percebi que os desafios eram outros,

pois além da questão musical eu precisava compreender meus movimentos corporais e criar uma nova relação no meu estudo, na valorização não apenas musicais, mas o meu corpo também. Como eu não havia realizado nada nesta linha, esse foi um aspecto de amadurecimento e crescimento dentro da minha formação musical, entender na prática que tocar clarineta não se resume a apenas estar com a clarineta na boca, precisei compreender que sou uma artista e que a clarineta é apenas mais uma forma de me expressar frente as diversas possibilidades. Não foi tão simples fazer essa mudança na minha cabeça e entender que todo o meu corpo faz parte da obra musical.

Outro desafio encontrado foi em decorar a música. Como os movimentos do meu corpo fazem parte da compreensão do discurso musical da Mirante, o fato de eu ler na partitura percebi que atrapalharia a performance. Sempre tive dificuldades em decorar o repertório e com a Mirante não foi diferente, mas tentei criar histórias, roteiros e personagens que me ajudaram a memorizar a música e os movimentos corporais da peça.

Ter colaborado com o Neto na criação da Mirante foi um crescimento enorme para mim. Um aspecto que mais me chamou a atenção foi a abertura do diálogo e o modo como o Neto colocou as ideias, pois me senti de fato inserida e participante da criação. Com esse canal de comunicação sempre aberto, não percebi essa diferença e as relações de poder pertencentes à tradição musical entre compositor e intérprete. Minha sensação era de que nós dois estávamos criando algo no qual cada um colaborava numa proporção maior naquilo que faz de melhor, no meu caso o conhecimento do instrumento e de performance e do Neto com as técnicas e ideias de composição.

Finalizamos o processo composicional da peça e a primeira apresentação foi na mostra musical da disciplina Criação e Performance no Repertório Musical Contemporâneo. Mas tanto eu quanto o Neto (7), pretendemos continuar esse processo artístico e aprofundar sobre as questões de performance da peça¹⁰.

Os meses de agosto, setembro e outubro são períodos muito quentes e secos em Mato Grosso. Além do calor intenso as queimadas são recorrentes nesta época do ano devido a diversos motivos, entre eles o desmatamento realizado para adubagem e preparo do solo para a formação dos pastos. Nestes últimos anos o número de queimadas vem aumentando significativamente e os motivos são geralmente causas humanas, acidentais ou criminosas. Neste ano de 2020 houve um crescimento gigantesco

*Assista ao depoimento
do compositor Jose Mattos
Netto sobre o processo
colaborativo da peça mirante
[clikando aqui.](#)*

¹⁰ Essa minha narrativa sobre o processo composicional da peça Mirante também está presente na dissertação de mestrado do compositor José de Mattos Netto que tem como tema “A voz como pensamento maquínico na composição musical”.

o de queimadas realizadas no cerrado e pantanal mato-grossense. Fazia alguns anos que eu não

paisagem do cerrado mato-grossense, ao ver a natureza sofrendo tanto com essa situação, senti a necessidade de gravar a peça Mirante no meio do cerrado queimado. Até então, a imagem do cerrado em minha mente e que tentei exemplificar em minhas conversas com o Neto era de um cenário exuberante, diverso e vivo, mas essas imagens foram drasticamente modificadas dentro desta nova realidade. Contudo, mesmo em um cenário deplorável, realizar a gravação da Mirante no cerrado queimado foi um registro e uma iniciativa atual, na busca do diálogo com os elementos da contemporaneidade, que neste contexto, apresenta-se em um cenário catastrófico, porém real.

passava esse período do ano em Mato Grosso, de modo que neste ano pude perceber e sentir de perto as consequências que elas causam na natureza e entorno.

Foram meses muito secos e aprendemos a conviver com o calor e a fumaça, que em um cenário pandêmico decorrente de um vírus respiratório transformou-se em algo ainda mais complexo. Como a peça Mirante foi composta inspirada nos pássaros, e na

San Vicente, aranjador Bruno Avoglia

Coração americano
Acordei de um sonho estranho
Um gosto, vidro e corte
Um sabor de chocolate
No corpo e na cidade
Um sabor de vida e morte
Coração americano
Um sabor de vidro e corte¹¹

Milton Nascimento e Fernando Brant

Imagem 8: Fotos da gravação da peça San Vicente na produção audiovisual Espaços Expandidos.

A maior parte do repertório selecionado neste projeto Espaços Expandidos foram peças inéditas, de compositores brasileiros que trabalham com música contemporânea. Ao finalizar a

¹¹ Letra da primeira estrofe da música San Vicente de Milton Nascimento e Fernando Brant, presente no CD Clube de Esquina.

escolha das músicas, senti a necessidade de adicionar uma peça do repertório popular brasileiro em um arranjo que tivesse elementos contemporâneos como técnicas estendidas e sonoridades expandidas.

Pensando em qual música escolher, lembrei do show que fui em maio de 2019 do cantor Milton Nascimento da turnê Clube de Esquina. Esse show foi significativo pois foi a primeira vez que vi e assisti um espetáculo com o Milton, compositor, músico e artista brasileiro que admiro tanto. Além disto, algo marcante neste show foi a apresentação da música San Vicente, interpretada pelo jovem cantor Zé Ibarra. A performance dele foi tão singela, simples e ao mesmo tempo tão profunda, que seus falsetes entraram em minha mente e ecoam até hoje. Desde então, tenho uma relação próxima com a música San Vicente, e com isto, convidei o arranjador e clarinetista Bruno Avoglia para escrever um arranjo desta peça. A ideia inicial era a construção de um arranjo para clarineta solo, mas depois de alguns dias o Bruno sugeriu fazermos um duo para clarineta e clarone.

Realizar um recital de Berio a Milton Nascimento, transitando entre compositores residentes em Mato Grosso como Roberto Victorio e Danilo Rossetti e com jovens compositores e instrumentistas como José de Mattos Neto e Bruno Avoglia me deixou muito satisfeita pela pluralidade e diversidade de vivências e estilos musicais. Acredito que desta forma os elementos da atualidade são valorizados e consequentemente dialogam com quem eu sou e minha história de vida.

Bruno Avoglia é clarinetista, claronista, arranjador formado na Fundação das Artes de São Caetano do Sul e depois bacharel em clarineta pela Universidade de São Paulo na classe do Prof. Dr. Luís Afonso Montanha, é também Mestre em Música pela mesma Universidade. Com intensa atividade em grupos de câmara populares e eruditos foi também professor nas classes de clarineta, percepção e análise, harmonia e música de câmara do Departamento de Música da UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso – Cuiabá, e hoje é professor de clarineta, Práticas Coletivas e Escritura da EMESP – Tom Jobim, em São Paulo.

Consideramos o arranjo musical construído pelo Bruno como uma nova composição musical. Utilizamos a música do Milton Nascimento e Fernando Brant, mas a reelaboração e a forma como o Bruno construiu este arranjo faz com que tenhamos uma nova composição artística. Primeiramente pela formação, clarineta e clarone, que costumeiramente não faz parte do repertório popular brasileiro. Há algumas inserções da clarineta na música popular, mas com este formato de duo instrumental, clarineta e clarone, não é usual. Outro diferencial foi a ideia de inserir pedais de efeito no áudio para modificar a sonoridade da clarineta e do clarone. Esta já era uma ideia antiga do Bruno (8), mesclar a sonoridade da clarineta com efeitos, assim, a situação da pandemia e do consequente e necessário uso de diferentes tecnologias em diferentes contextos, tornou o momento propício à esta experimentação.

Tirar do lugar comum, tanto da sonoridade da clarineta/clarone – com a utilização dos pedais de efeito – e da música popular brasileira, proporcionou novas formas de escuta e outras experiências artísticas. O processo de construção e de inserção desses pedais foi totalmente

(8)

O processo de realização da música "San Vicente" de Milton Nascimento e Fernando Brant encadeou a escrita de um arranjo para dueto de clarinete e clarone a uma experimentação livremente embasada no uso de pedalizações típicas de uso da guitarra elétrica.

Levando-se em conta o distanciamento social e a necessidade de realizar a gravação separadamente procurou-se elevar a questão digital e a sonoridade processada a um patamar de uso de primeira ordem, que em geral, não é experimentado comumente por esse tipo de fazer musical ao qual, enquanto clarinetistas, estamos envolvidos. A ideia consistiu em realizar a gravação desse arranjo individualmente (naturalmente aqui sem uso de ambiente e equipamentos apropriados) e 'explorar' as sonoridades processadas criadas pelo uso dos pedais chorus, distorção, fuzz e oitavador. A esse uso foi atribuída uma narrativa paralela à narrativa do próprio arranjo e das linhas clarinetísticas já escritas.

As ferramentas aplicadas em si ou o arranjo (embora este último atenha-se a um diálogo/argumento com a obra de Milton Nascimento) não pretendem ser 'inovadores' ou cumprir apenas uma função gratuita de sofisticação, mas sim, sua estrutura que procura desconstruir um preconceito para com as sonoridades ditas "incorretas" destes instrumentos.

Bruno Avoglia

experimental e a realização da captação de áudio foi feita nas nossas casas, eu em Cuiabá e o Bruno em São Paulo. Fizemos vários experimentos, tanto com os efeitos do computador como com a utilização das técnicas estendidas.

Durante o processo enviamos para amigos mais próximos para sabermos a opinião e a

percepção deles em relação a este experimento. Percebemos que em uma primeira escuta os amigos clarinetistas estranharam a sonoridade provocada pelos pedais. Já os amigos de outras artes, músicos e não clarinetistas criaram outras relações para além da sonoridade da clarineta, faziam associações com o período no qual a peça foi escrita, com a letra, com Minas Gerais, com os efeitos e sonoridades da guitarra elétrica.

Assista ao depoimento
do arranjador Bruno Avoglia
[clikando aqui.](#)

ca. Tanto eu quanto o Bruno percebemos como a escuta dos clarinetistas era mais direcionada aos aspectos técnicos do instrumento, algo totalmente compreensível devido às buscas e vivências clarinetísticas ao longo da vida.

Por estarmos em pandemia dentro de casa, ao realizarmos esse processo experimental e criativo nossas famílias acompanharam e viveram conosco esta experiência, seja na paciência e compreensão dos nossos estudos e gravações no apartamento (tanto eu como o Bruno moramos em apartamento) como também como ouvintes dos resultados durante o processo. O pai do Bruno, Ronaldo José Avoglia¹², estudou música ao longo da sua vida e é um apreciador musical, frequentador de espetáculos e shows artísticos e vive envolto em sua coleção de discos de vinil. Ele se envolveu no processo conosco, colaborou com várias sugestões e ponderações, e ao finalizarmos, ele sentiu vontade de se manifestar artisticamente e escreveu um poema para o Bruno com um olhar muito peculiar sobre este processo artístico e experimental.

San Vicente No 2 ou era isso que eu queria dizer sobre teu arranjo
(para Bruno Avoglia, meu filho)

Essa, a canção, eu escutava no éter, entre uísques e cubas,

livre, cheio de tesão, nos meus tempos de menino namorar aquela menina.

Permeava meus pensamentos, dançava em tudo que eu via ou tocava.

Eu escutava aquela voz daquele menino azul que era puro metal, era mistério e minério prá mim, em terras de minas em vinil.

Lapidada por aí, a elétrica melodia era pedra e se dissolvia, desliza, nascia e morria,

bela, entre cantos e contos latinos, enquanto eu: sonhava.

Impregnada de cores e andanças, sim, a voz dizia saberes e amores.

Hoje meu menino, aquele meu filho de olhos azuis que já chorou comigo,

arranja e inventa esta mesma pepita em busca do ouro nela perdido

e encontra uma outra beleza feita de talho e de corte

Ronaldo José Avoglia

12 Ronaldo José Avoglia autorizou a publicação deste poema nesta dissertação.

Com esta experiência de San Vicente, podemos compreender que o dialogar com a contemporaneidade não está relacionado apenas ao repertório da música contemporânea, com técnicas estendidas e criação de novas obras eruditas. Sem dúvidas essas são algumas abordagens fundamentais, todavia, trazer elementos da música popular de nosso país, a utilização de outras sonoridades como pedais de efeito e técnicas estendidas e dialogar com outras

artes como o audiovisual são também, caminhos de atuação musical e artística na contemporaneidade brasileira. Em suas aulas, o Prof. Montanha (9) estimula seus alunos a vivenciar outras

experiências artísticas e criar conexões com os elementos atuais.

Eu e o Bruno somos alunos do Prof. Montanha e sempre fomos incentivados por ele ao longo dos nossos estudos a olhar desta perspectiva artística mais ampla, diversificada e criativa. A forma como abordamos e as escolhas que fizemos com este arranjo de San Vicente demonstram a in-

fluência e direcionamentos recebidos durante nossos estudos com a clarineta na USP. Patrick Lima (10) também tem esta percepção em seus processos e comenta sobre essas abordagens realizadas pelo Prof. Montanha.

(9)

No entanto, o mercado de trabalho atual exige dos profissionais, de diversas maneiras e nos diferentes estilos musicais, cada vez mais experiências com a tecnologia, o experimentalismo e de uma criatividade atualizada. Nossa capacidade de comunicação com essa sociedade não virá somente pela continuação do uso dos conceitos já pré-estabelecidos, mas da interação destes com novos modos de ensino que despertem a sabedoria sensitiva nos estudantes de música ao invés de incentivarem apenas o acúmulo de conhecimentos e que interajam com a contemporaneidade e as especificidades culturais e necessidades do local.

Luis Afonso Montanha

(10)

A honestidade no pensamento do Montanha também me influenciou na forma de ver a própria música, além da forma de encarar o clarinete. Uma de suas falas que mais me impressionaram foi: "Esse clarinete não é nada, só madeira. Se botar no fogo já era!". Aprendi que o clarinete não era a coisa mais importante do processo, apenas o meio; o que importava mesmo era o que fazer com ele. Não existe a "forma certa" de tocar uma música, não existe o "som certo", ou ainda o único "som bonito". Todas essas coisas ditas estabelecidas, somente foram estabelecidas arbitrariamente. Nenhum artista tem uma obrigação de viver reproduzindo o que foi feito no passado. Aprendi com o Montanha que o que eu ou o como vou fazer com o clarinete, só depende do que eu quero.

Patrick Lima

O termo flexibilidade nos remete a vários significados, entre eles a amplitude de movimentos corporais ocasionados de modo interno ou por meio de fatores externos ao nosso corpo e que são dependentes do sistema neuromuscular. No senso comum, flexibilidade é a capacidade física de executar tarefas corporais e de ampliar um movimento. Está bem relacionada a percepção dos limites que podemos atingir, pois o treinamento de aumento da flexibilidade é realizado estando no limite para que o corpo perceba e se acostume com outras possibilidades, ocasionando a expansão. Treinar flexibilidade envolve tempo consigo, envolve paciência e disposição para perceber, para então deixar o corpo reconhecer seus limites. Com isto, é possível perceber melhor aquilo que está acontecendo ao nosso entorno, permitindo maior amplitude de movimentos e interação com o nosso próprio corpo e com o ambiente que nos circunda.

Essa expansão é também utilizada na ideia de flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de lidar diante de situações adversas e reconhecer os limites para reprogramar a rota para assim encontrar novos caminhos. É um processo longo que a partir de pequenas situações diárias se tenha plenas condições de atuar de modo flexível num amplo leque de situações.

Nas aulas do Prof. Montanha, além do diálogo com a contemporaneidade, uma outra orientação muito importante e que faz parte das abordagens pedagógicas com os alunos de clarineta da USP é a flexibilidade cognitiva. Observa-se que a abertura de visão com as situações vivenciadas diariamente neste mundo diverso e dinâmico no qual estamos inseridos, além dos questionamentos sobre a atualidade com nossa prática artística, são formas utilizadas por ele para nossa conscientização e compreensão aconteça de modo mais abrangente no processo de estudo

e performance musical. Em suas orientações, o Prof. Montanha (11) busca nos instigar a perceber o ambiente ao nosso redor, para então conseguirmos inserir nosso fazer artístico no ambiente em que estamos localizados. Para criar essas relações é importante estarmos abertos e atentos para com os acontecimentos, vivências e oportunidades ao nosso redor.

(11)

Minhas experiências profissionais me proporcionaram noções bastante amplas sobre os diferentes estilos musicais e suas particularidades técnicas necessárias para cada um dos trabalhos que realizei: Banda Municipal de Americana, Orquestra Sinfônica de Campinas, Orquestra Jazz Sinfônica do Estado de São Paulo, Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal de São Paulo, Camerata Aberta e vários grupos de música de câmara de diversos gêneros musicais. Tenho certeza que essas distintas oportunidades nos âmbitos pedagógico e profissional ocorridas durante a minha vida, determinaram os resultados diferenciados adquiridos na consolidação do meu domínio técnico, porém de maneira unificada, justamente pela conexão integradora entre uma concepção e outra.

Luis Alfonso Montanha

Esta prática da flexibilidade cognitiva e a consequente abertura para trilhar nossos caminhos, foram habilidades necessárias para a realização do meu recital de finalização do mestrado. Como vimos no tópico anterior, devido à pandemia, as aulas presenciais estão suspensas na USP e os teatros fechados, portanto precisei ser flexível e criar outras formas de realização musical, por isso, a criação desta produção audiovisual. Para conseguir realizar este projeto, precisei ampliar meu modo de ver e fazer as coisas, lidando com as adversidades de forma versátil e aberta.

Além desta atitude flexível para com as situações ao meu redor, podemos compreender a flexibilidade sobre outros aspectos. Para a realização das técnicas estendidas é necessário ter flexibilidade para conseguir realizar suas diferentes sonoridades, mas geralmente, a tradição nos impõe uma abordagem técnica mais rígida e fechada, fornecendo e definindo uma única forma de abordar o instrumento musical. Para a realização das técnicas estendidas é necessária uma flexibilidade do corpo, como a mudança da embocadura, coluna de ar, novas digitações. No entendimento do Prof. Montanha (12), no momento em que você começa a estudar as técnicas estendidas sua compreensão do instrumento se expande e o repertório tradicional passa a ser visualizado de outra forma, pois a articulação do Mozart ou a sonoridade do Brahms é mais um tipo de sonoridade dentre tantas outras que naturalmente são produzidas pelo instrumento e não a única realizada pela clarineta.

O violoncelista Fábio Presgrave (2008) insere em sua tese de doutorado uma reportagem com o violoncelista alemão Siegfried Palm, publicada na revista *The Strad*, em outubro de 2005 que diz: “algumas vezes eu recomendo aos alunos tocarem música nova, e então voltar para

(12)

Na minha concepção, todo instrumento musical é possuidor e realizador das denominadas sonoridades expandidas, talvez podendo ser consideradas mais naturais do que as impostas por algum estilo musical específico [...]. A castração no uso das reais possibilidades sonoras e o fato de não conseguirmos proporcionar um domínio realmente amplo do instrumento ao estudante ocorre no momento do aprendizado, tanto pela estagnação e direcionamento do ensino tradicional, quanto pela utilização de apenas um gênero ou estética musical como material pedagógico, desconsiderando as questões culturais e profissionais específicas de cada localidade [...]. Atualmente sei que quanto mais pesquiso a compreensão e o domínio das complexas sonoridades não convencionais, que demandam maior atenção e um controle mais apurado das percepções físicas, a execução das sonoridades tradicionais monossensoriais tornam-se mais simples e fáceis.

Luis Alfonso Montanha

(13)

Sempre que estou com alguma dificuldade para tocar, principalmente de emissão, através da técnica estendida consigo equilibrar as coisas novamente. Fazendo exercícios de glissando, multifônicos e outros que mexam com vibração, tudo que estudo depois flui melhor e de maneira mais natural, em especial as articulações. A musculatura facial e a língua vão trabalhando mais naturalmente, sem que eu precise ficar pensando muito nisso. O foco passa a ser a busca pela vibração.

Lucas Raimundo.

clarineta na USP e está cursando o terceiro ano. Ele iniciou seus estudos musicais no estado de Santa Catarina e realizou seu aperfeiçoamento técnico em clarineta no Conservatório de Música de Tatuí, e posteriormente ingressou na graduação na USP, realizando aulas regulares com

(14)

Também acho válido ressaltar que "o processo", se baseia muito no uso das técnicas expandidas da clarineta para resolver problemas que o clarinetista normalmente tem no seu primeiro contato com a clarineta. Por exemplo, eu sempre senti muita dificuldade na direção do ar e muitas vezes sentia a falta de harmônicos em notas agudas e dependendo nem chega a sair a nota, mas consegui entender sobre a direção do ar quando tive que fazer uma peça do Valentino Bucchi que tive que entender multifônicos, que sinceramente foi o processo mais difícil que tive que desenvolver, mas posso dizer que conseguir tirar os primeiros multifônicos foi uma sensação indescritível. Nessa mesma peça tive também a oportunidade de desenvolver glissandos que também foi uma experiência sensacional. Mas como um todo as técnicas expandidas me fizeram compreender muitos dos problemas que nós clarinetistas temos e também consegui resolver alguns deles como intervalos, coluna de ar e principalmente as notas agudas.

Wallace Cavallari

32

o repertório clássico e romântico, pois na minha experiência é que, com isso, o aluno tocará Brahms e Beethoven com mais sentimento e compreensão". Este entendimento de que os estudos da música contemporânea e das técnicas estendidas podem auxiliar no nosso desenvolvimento com a clarineta é observada também na prática dos clarinetistas Lucas Raimundo (13) e Wallace Cavallari (14).

Lucas Raimundo é aluno do curso de bacharelado em

o Prof. Montanha.

Wallace Cavallari está cursando o segundo ano da graduação sendo integrante da classe de clarineta da USP. Anteriormente, ele teve uma vivência muito rica com a música popular brasileira em um projeto social de ensino musical realizado no Auditório Ibirapuera, em São Paulo.

Esta flexibilidade e abertura de visão para com a prática do instrumento, como relatada pelo Lucas e Wallace, mostra-se como um diferencial no estudo do instrumento musical. Muito mais do que técnicas ou sonoridades já estabelecidas, música é vibração e no momento que compreendemos a administramos as sonoridades por meio da vibração, nosso escopo técnico no instrumento se expande e conseguimos ter um olhar mais amplo e reconhecer variadas possibilidades sonoras para com o instrumento.

(15)

Hoje eu consigo visualizar o que eu quero me propor a conseguir tocar. Por exemplo: Eu não sabia fazer um glissando. Não havia tocado nenhum repertório que pedia, e nem tinha tido muita curiosidade de fazer. Logo, eu decidi tocar no recital uma peça que tinha um glissando, então eu ia ter de me desafiar a aprender pra tocar no dia tal. Isso é um processo que eu acredito que funciona muito. Pelo menos funcionou comigo. Eu precisei de um desafio, e pedi muitas opiniões diferentes de pessoas que sabiam fazer, fui juntando e adaptando ao meu jeito. Ainda não faço do jeito que eu imagino, mas já avancei muito.

Késia Pessoa

Atualmente, não utilizamos um método específico para estudar as técnicas estendidas, aprendemos essas novas sonoridades conforme o repertório de música contemporânea que nos desafiamos a realizar. Um exemplo disso está no relato da aluna Késia Pessoa (15).

Esta forma como a Késia aprendeu a fazer o glissando é como a maioria de nós clarinetistas aprendemos a realizar as técnicas estendidas no instrumento. Primeiramente nos interessamos pela sonoridade de alguma peça específica e nos desafiamos a tocar aquele repertório, depois disso começamos a perceber em nosso corpo qual melhor caminho para a emissão sonora daquela técnica específica, até encontrar um jeito próprio para a realização daquela sonoridade. Foi desta maneira que aprendi a fazer grande parte das técnicas estendidas na clarineta. Outra forma é por meio da experimentação e pesquisa individual com o instrumento.

Por meio do diálogo da construção de novas peças com os compositores Danilo Rossetti, Roberto Victorio e José de Mattos Neto fui experimentando e aprendendo novas sonoridades na clarineta durante estes últimos anos. Neste repertório do projeto Espaços Expandidos, as técnicas que eu não sabia realizar anteriormente era o *slap tongue* (na música Limbus II) e multifônico e/ou *overdrive* (nas músicas Limbus II e Figura-fundo). Para a realização destas

33

técnicas, além das aulas com o Prof. Montanha, tive orientações com o clarinetista Diogo Maia, que faz parte da classe de clarineta da USP como aluno do doutorado e desenvolve sua pesquisa junto à classe referente à prática das técnicas estendidas. Durante este ano de 2020 fizemos encontros online em grupo e individual e dialogamos sobre a realização das técnicas estendidas na clarineta, estas orientações e diálogos colaboraram com meu desenvolvimento e proficiência principalmente com o *slap tongue* e multifônicos.

Outra forma que o Prof. Montanha aborda a flexibilidade conosco é por meio da nossa

relação com o estudo musical durante nossa prática diária, como narrado por Késia Pessoa (16).

Em parte, devido ao modelo conservatorial de ensino estabelecido nos programas pedagógicos de ensino musical, é apresentada uma forma de estudo valorizando os aspectos técnicos e a massiva repetição de exercícios. Patrick (17) relata que essa forma técnica de estudar o instrumento não respeita os problemas naturalmente gerados pela performance musical, tornando o estudo algo distante da nos-

sa prática artística.

Precisamos nos atentar para estes aspectos e direcionar o estudo para a nossa prática artística e musical. Vários trabalhos e pesquisas estão sendo realizados nesta linha com estudos direcionados para a prática deliberada, autorregulação, metacognição, prática efetiva, além dos estudos direcionados ao estudo do corpo como Técnica Alexander, Eutonia, entre outros. Estas outras formas de abordar o estudo musical têm como objetivo aproximar o músico dos aspectos subjetivos relacionados à arte e expressão musical.

Alinhada a essa percepção está a observação do clarinetista Bruno Ghirardi (18) acerca de um dos muitos momentos em que objetivamente a orientação do Prof. Montanha vai nesta direção de manter o foco na realização artística e musical.

Em suma, podemos observar que essa abordagem aberta e flexível nos modos de compreensão e desenvolvimento do estudo musical, estimulada pelo Prof. Montanha, naturalmente aproxima o estudante da clarineta de aspectos objetivos nas escolhas diárias para solução de problemas técnicos e de performance, e subjetivos para a solução de problemas relacionados à expressão musical.

(16)

Acredito que flexibilidade é uma palavra muito boa para se pensar incluir no estudo diário. Nós estabelecemos jeitos próprios de tocar, de articular, de dizer no instrumento. Porém a gente só ganha quando consegue fazer de vários jeitos. Um estudo sem preconceitos, e com muita atenção.

Késia Pessoa

(17)

Durante a graduação, por um tempo, eu ainda acreditava que eu aprenderia a tocar clarinete através da repetição de exercícios de escalas, arpejos e brechos de música, sempre procurando "tocar certo". Acreditava que existia o "certo", o "bonito" e todos esses adjetivos que pairam sobre a dita música erudita. Nas aulas sempre estranhava o Montanha me dizer que eu precisava construir e destruir o que estava estudando, que o que mais importava era ganhar flexibilidade para adaptar a técnica a qualquer problema que eu tivesse no "valendo". O que ele queria me dizer era que não adiantava nada eu criar uma técnica sólida mas única, que funcionasse perfeitamente nas salas de estudo, mas que fosse por água abaixo ao ser exposta às condições de palco, ao nervosismo, às condições de palheta e instrumento etc. Então, o que tinha que ser feito era incluir essas adversidades desde o começo do estudo; quer dizer, se expor às condições reais da performance, e se não pudesse de fato estar nas mesmas condições, pelo menos simular na imaginação, para recriar as sensações que provavelmente apareceriam na performance. Posso dizer que essa forma de pensar é provavelmente a forma mais honesta de encarar o estudo da prática de um instrumento. É considerar todos os elementos da performance sem maniqueísmo, tanto aqueles sob nosso controle (preparação do repertório, condições do instrumento) quanto aqueles fora do nosso controle (reação da plateia, condições de palco, condições climáticas etc).

Patrick Lima

(18)

Lembro-me da primeira aula que fiz, tocando as Três Peças para Clarinete Solo de Igor Stravinsky. Assim que terminei de tocar ele me disse algo como "Você toca as Peças, as notas estão aí. Mas pra quem toca as Peças, você deveria estar pensando em outras coisas, além das notas. Não dá pra ficar só nisso". E aí ele me deu uma aula de clarinete, de música, de expressão, de arte! Eu fiquei encantado com o novo mundo que ele me apresentou, no qual a técnica servia para algo maior.

Bruno Ghirardi

ser artista: diálogo com outras artes

A autonomia artística, o diálogo com outras artes, flexibilidade e contemporaneidade são abordagens que estão interligadas e são realizadas pelo Prof. Montanha (19) com seus alunos clarinetistas da USP. A principal motivação para realização deste projeto ESPAÇOS EXPANDIDOS foi abordar essas questões por meio de um recital de clarineta solo contemporâneo, numa série de performances com interpretações para vídeo, com

estética inovadora baseada na proposição de um diálogo entre os elementos artísticos de uma

produção moderna com composições inéditas. Patrick Lima (20) menciona a importância de o músico expandir sua visão e estar aberto para se relacionar com outras abordagens artísticas para além da música.

Decidir expandir foi uma das atitudes iniciais para a construção deste projeto. Na busca desta interdisciplinaridade artística como o Patrick colocou, entrei em contato com o cineasta mato-grossense Luiz Marchetti e compartilhei meu proje-

to de pesquisa de mestrado. Falei do meu interesse em realizar na prática esses conceitos que o

(19)

Todo clarinetista precisa desenvolver sua própria visão da arte, tem que experimentar e arriscar, não pode enxergar somente com o olhar de outra pessoa. A maioria dos métodos tradicionais ainda usados em várias escolas estão focados na estabilização de uma estética europeia romântica monossensorial, protocolada há muitos anos, e que apresenta uma didática e conhecimentos nada abrangentes, além disso, direcionando o processo para uma aprendizagem mecânica e repetitiva, distanciando-se de questões artísticas.
Luiz Alfonso Montanha

(20)

Acredito que um músico que apenas faz música, apenas se relaciona com músicos, passa a ter uma visão bastante limitada do fazer artístico e, consequentemente, do potencial do uso da imaginação. É claro que sempre seremos limitados pelo mundo que nos cerca, até nos decidamos expandir. E não digo usar as outras artes para "melhorar" a prática musical apenas; me refiro à interdisciplinaridade para fazer arte no sentido amplo. Música ou clarinete são apenas meios de expressão que eu mais domino entre os milhares de outros meios de expressão.
Patrick Lima

36

Prof. Montanha trabalha conosco por meio de um recital, no qual houvesse uma narrativa com argumento e roteiro e que as questões da contemporaneidade como as drásticas mudanças do setor cultural recorrentes da pandemia da COVID-19 fossem, ao menos em parte, evidenciadas.

Em seu roteiro, Luiz Marchetti propõe uma experimentação audiovisual da performance musical com as imagens de improvisos tecnológicos: um aparelho de celular sozinho num tripé é o único expectador presente na plateia do Teatro do Cerrado Zulmira Canavarros, o maior de Mato Grosso. Durante o roteiro, a caixa de som torna-se um personagem principal junto a mim que sou a performer. Com isto, Marchetti busca a interação da clarineta com os elementos tecnológicos, que foram tão utilizados neste momento pandêmico. Propõe também apresentações num sistema de drive in¹³ e de lives e até uma inusitada performance em meio ao cerrado mato-grossense, num cenário desolador, de pós queimada. Assim Marchetti em todas as composições deste projeto, enfatiza as buscas de público, a arte na aproximação, em tempo de afastamento social.

Os teatros ficaram vazios e fechados durante a maior parte deste ano de 2020 e algumas iniciativas como drive in e a realização de lives foram alternativas emergenciais que o setor cultural encontrou para a continuidade das apresentações. Por isso, escolhemos realizar performances musicais nestes variados espaços utilizados na pandemia, como o teatro vazio, o drive in, live em casa e, de modo simbólico, com teor político, representando a destruição desses espaços, uma performance no meio do cerrado mato-grossense, numa franca mostra do impacto sofrido também pelos nossos biomas, nos tempos atuais.

O cuiabano Luiz Marchetti é roteirista, cineasta, curador e produtor. Desde garoto trabalha nas artes cênicas e no audiovisual em Cuiabá, formado na CAL Casa de Artes de Laranjeiras no Rio de Janeiro. É graduado em Belas Artes com especialização em Filme e Vídeo na Central Saint Martins em Londres e possui Mestrado em Arte pela Westminster de Londres, sendo premiado pelo AHRB- Arts e Humanity Research Board. No centro histórico de Cuiabá há 15 anos criou o CALM - Centro Audiovisual Luiz Marchetti, empresa com pesquisa e execução de vídeos, peças e instalações de multimeios. Seus trabalhos foram apresentados no Centro Cultural São Paulo, Museu de Arte e de Cultura popular da UFMT e na Casa da Luz em São Paulo. Recebeu premiações no Mube de São Paulo, Salão Jovem Arte de Mato Grosso e na MAUAL- Mostra da UFMT.

O argumento para a criação do roteiro foi idealizado por mim e a direção e construção do roteiro é de autoria de Luiz Marchetti. O roteiro completo com as informações de captação de vídeo e áudio encontra-se nos anexos deste trabalho.

13 O *drive-in* é um local de serviços que para obtê-los o cliente não precisa sair do carro. Em tempos de quarentena e opções de lazer reduzidas, muitas cidades no Brasil passaram a contar com os cinemas e shows drive-in. Nele, você entra com o seu carro em uma espécie de estacionamento ao ar livre.

37

1 INT. NOITE. TEATRO ZULMIRA PALCO E PLATEIA

Cortina abre palco iluminado onde a clarinetista Jessica Gubert inicia **Sequenza 9a- Luciano Berio (1989) 14**. Durante a performance olha a plateia no escuro. Vemos as cadeiras vazias na plateia. Há no centro da plateia uma pequena luz apontada para o palco. Em seguida percebemos que este feixe acompanha um aparelho celular num tripé, gravando e difundindo a apresentação do palco. No encerramento da performance musical simultaneamente a clarinetista vem para a frente da cortina, as luzes da plateia acendem e a cortina fecha.

2 INT. NOITE. TEATRO ZULMIRA PALCO E PLATEIA

Cortina abre iluminando a pino uma CAIXA DE SOM no centro do palco. Enfatizando tecnologicamente a construção de "música de câmara" a caixa de som soa o início musical e no oitavo segundo entra a clarinetista Jessica. Nesta cena acontece a composição **Figura-fundo - Danilo Rossetti (2020) 7'20**.

Durante a performance a plateia vazia está agora com as luzes acesas. Vemos primeiro Jessica se apresentando com a caixa de som no proscênio e depois na frente do palco. No centro da plateia segue a pequena luz e o celular gravando a performance. No encerramento, ao fechar a cortina Jessica sai pela porta dos fundos e rapidamente atinge o estacionamento superior do teatro.

3 EXT. NOITE. ESTACIONAMENTO DRIVE IN DO TEATRO COM CARROS DIANTE DO PALCO.

Jessica apresenta sozinha no palco a composição **Limbus 2 - Roberto Victorio (2020) 7'**. Assistimos sua apresentação no palco do drive in e dentro dos diversos carros. No momento final vemos pessoas de dentro do carro transmitindo a performance para redes sociais com um aparelho celular.

4 INT. - EXT. DENTRO DO CARRO E ESTRADA CHAPADA, CERRADO DE MATO GROSSO.

Jessica está no Cerrado Mato-grossense, área queimada durante os incêndios florestais. Ali a clarinetista apresenta a composição **Mirante - José de Mattos Neto (2019) 5'**.

5 INT. - SALA DO APARTAMENTO DE JESSICA- CUIABÁ/SALA DO APARTAMENTO DE BRUNO AVOGLIA- SÃO PAULO.

Jessica está diante do notebook na sala de seu apartamento em Cuiabá e o arranjador Bruno Avoglia na frente de seu computador em São Paulo. A cena da peça musical San Vicente - Milton Nascimento (5') conta com o arranjo e a participação do claronista Bruno Avoglia. Esta cena é uma junção em split screen, dois quadros, músicos em diferentes lugares tecnologicamente unidos no monitor. Em alguns momentos deste duo, vemos cenas curtas das outras 4 peças apresentadas.

No encerramento da cena vemos a cidade de Cuiabá a noite com as ruas vazias devido a pandemia da COVID-19.

Créditos sobem.

Desde o começo decidimos criar um roteiro para servir como guia para o momento das filmagens. Escolhemos planejar antes para sermos mais práticos e ganharmos tempo durante as gravações. Combinamos que estaríamos abertos para os imprevistos decorrentes ao longo do processo, tanto eu quanto o Marchetti temos a compreensão de como os imprevistos podem valorizar e enriquecer ainda mais o trabalho. Com isto, durante as gravações buscamos seguir o roteiro apenas como um norte e estivemos abertos às situações que pudessem surgir durante o processo artístico.

Uma das preocupações que tínhamos era com a primeira música, a Sequenza IXa do compositor Luciano Berio, pois com 14 minutos é a peça mais longa do repertório. De fato, 14 minutos é o tempo de um curta-metragem, por isso, o Luiz criou vários tipos de planos de filmagem para tentarmos não deixar a gravação monótona ou que perdesse o fluxo artístico da performance. Por isso, observando o roteiro¹⁴, é possível constatar que na primeira cena há mais elementos, recursos e técnicas de filmagem, buscando dar maior movimentação visual, deixando o discurso mais fluido.

A segunda cena é a apresentação da peça Figura-fundo e a ideia principal foi criar uma interação com a caixa de som de forma que a valorizasse, aproximando assim de aspectos da realidade atual. Propusemos um deslocamento do foco principal da narrativa, não mais para mim tocando a parte da clarineta, mas para a caixa de som que assumiu o papel de personagem principal. A minha presença nesta segunda cena nunca aconteceu no centro do palco, mas sim no proscênio, na lateral e/ou atrás da caixa. Com isto, nossa busca foi trazer a reflexão sobre a tecnologia na atualidade. Já sabíamos da importância da tecnologia e de como ela mudou radicalmente nossas relações em todos os aspectos durante os séculos XX e XXI. Com a pandemia, nossa relação com a tecnologia foi extremamente estreitada, a tal ponto que ficamos meses trancados dentro de casa e praticamente todas as nossas atividades eram realizadas por vias tecnológicas. Esta reflexão sobre a influência da tecnologia na contemporaneidade foi uma das nossas intenções artísticas com esta cena.

Sonoramente a composição musical é realizada para clarineta e eletrônica, mas a ideia do Marchetti foi trazer esta interação não apenas de uma forma auditiva, mas de uma forma visual também, por isso, nos momentos finais da cena aparece a campana da clarineta com o círculo do alto falante, sobrepostos. Esta ideia não estava no roteiro, surgiu durante as gravações e, como dito anteriormente, estávamos abertos a criar durante todo o processo.

A terceira cena com a peça Limbus II escolhemos gravar no drive in. Após ver essa proposta no roteiro do Marchetti precisei de um tempo para aceitar este desafio, pois as problemáticas eram muitas. Primeiro, precisávamos ter acesso a um drive in e conseguir a liberação para realizar a gravação. Segundo, a música erudita contemporânea é rica em sonoridades variadas e nesta música do Roberto Victorio havia sons de chaves, sons guturais (quando canto e toco ao mesmo tempo), *slap tongue*, sons pianíssimos contrastando com sons fortíssimos. Com isto, eu precisava de um espaço apropriado para essas sonoridades e técnicas estendidas serem

14 Roteiro de filmagem completo está nos anexos.

audíveis e compreendidas. O drive in é realizado em um ambiente aberto e por muitos aspectos não é o ambiente mais adequado para a realização de um concerto musical. Foi utilizado neste momento como uma alternativa emergencial para solucionar a questão do afastamento social, pois a relação criada com o público é muito distante. Sendo essa a realidade do drive in, ele se contrasta com este tipo de abordagem musical, que requer silêncio, concentração e vários outros aspectos que o drive in não proporciona.

Me senti em uma encruzilhada. Sabendo das especificidades do repertório para clarineta solo contemporâneo, as adversidades decorrentes do espaço físico do drive in e em como ele não valoriza os aspectos sonoros que há tanto tempo busquei nos meus estudos diários com a clarineta, qual seria a minha decisão, valorizar os aspectos técnicos musicais ou o roteiro artístico?

Percebi que no momento no qual você sai do seu universo e começa a se relacionar e dialogar com outras artes, consequentemente você sai da sua zona de conforto e daquilo já estabelecido como certo ou errado na sua prática. Como eu saí do meu ambiente de clarinetista e busquei criar relação com outras artes, percebi que meu mundo foi se expandindo e outros problemas que eu ainda não havia vivenciado começaram a surgir. Meus problemas não eram mais se o sib estava chiado ou não, ou se aquela posição do multifônico era a melhor para aquele trecho da música, ou se a palheta estava vibrando e respondendo bem. Percebi que esses problemas continuavam existindo e eram reais, mas havia outros aspectos e situações mais amplas para além dos meus problemas como clarinetista.

Senti que se eu decidisse não gravar no drive in por querer valorizar a minha sonoridade na clarineta eu estaria indo contra grande parte daquilo escrito e narrado nesta pesquisa, pois eu estaria querendo valorizar mais os padrões musicais estabelecidos e a tradição do que expandir e dialogar com outras artes. Afinal, se estou no meio de uma pandemia, com salas de concerto fechadas, shows cancelados e uma crise mundial enorme, e decido não trazer questionamentos que geram reflexões, justamente por querer valorizar o meu som, buscando garantir que ele seja o mais limpo possível ou que as sonoridades do ambiente ao meu redor não interfiram. Ora, acaso não estou escrevendo minha dissertação e dizendo como os espaços e contextos de ensino e performance musical precisam dialogar com as experiências de vida dos músicos? Senti que eu não tinha escolha. Mesmo a tradição gritando dentro de mim e eu querendo inconscientemente ficar no meu universo clarinetístico, aparentemente seguro, senti que se eu quisesse dialogar com outras artes e gerar reflexões artísticas, eu precisava lidar com os problemas de modo proativo e assumir os riscos.

No dia da performance, ao gravar a peça havia o pessoal da produção do show anterior desmontando os equipamentos, carros passando na rua, um bar do lado tocando música alta, e paralelamente eu no palco tocando uma peça que requer um nível técnico e de concentração elevadíssimo. Para mim foi um grande desafio, mas após ver o resultado da captação de áudio e vídeo percebi que valeu o esforço e os problemas técnicos ficaram muito pequenos devido a grandiosidade do fazer artístico e da realização desta performance de música contemporânea

brasileira, no drive in, durante uma pandemia.

A quarta cena é a gravação da música *Mirante*. Fizemos a gravação durante um domingo pela manhã na estrada entre Cuiabá e Chapada dos Guimarães. Não queríamos encontrar um cenário turístico, com as montanhas e rios do entorno, nossa intenção era mostrar as consequências das queimadas e com isso trazer reflexões por meio de uma manifestação artística sobre as consequências desta ação provocadas na natureza e na comunidade. Tanto eu quanto o Marchetti decidimos gravar descalços e sentir o calor da terra. Perguntei para ele: o que você acha de eu tirar o tênis? Ele falou: fique à vontade, se você tirar eu tiro também. E assim iniciamos as gravações da *Mirante*, com um sol e calor que só Cuiabá tem.

Toda a criação da peça *Mirante* realizei em parceria com o compositor José de Mattos Neto em São Paulo, mais precisamente, dentro da USP. Então, por meio das minhas falas, eu tentava narrar para o Neto o ambiente do *Mirante* e as particularidades do cerrado mato-grossense. Eu estava querendo apresentar para o Neto algo que ele ainda não conhecia, então a maioria dos detalhes, imagens e lembranças narradas por mim eram de um local bonito, rico e diverso.

Depois da criação e da primeira apresentação realizada em São Paulo, eu não toquei mais a *Mirante*, retomei os estudos em Cuiabá no mês de setembro de 2020 para a gravação deste projeto. Ao retornar com o estudo da *Mirante* e por estar presente no cerrado mato-grossense, percebi uma relação diferente, parecia, e de fato eu estava, mais perto da peça. Como neste período as queimadas estavam muito intensas no estado, acabei me envolvendo com todo o sofrimento e vi vários vídeos e fotos dos animais sofrendo, além de acordar todos os dias sem conseguir enxergar pela janela o prédio vizinho pela fumaça tão intensa. Ao estudar e ensaiar os movimentos da *Mirante* comecei a perceber esses bichos no meu corpo. Ao escutar as sonoridades que eu e o Neto criamos e que no primeiro momento classificamos como revoada, jaó, água borbulhando, ou vento soprando, comecei a enxergar a onça que naquela semana queimou as patas e precisou ser socorrida, os jacarés que não tinham onde ficar por não haver água nos rios, o olhar de tristeza das capivaras, os macacos gritando e pedindo socorro. Ao ensaiar, de dentro do meu apartamento, fui criando relações com as imagens que eu via de sofrimento dos animais queimando e passando fome e sede no pantanal. Percebi que a intenção e a mensagem da minha performance da *Mirante* estava sendo drasticamente modificada e aquele cenário bonito e encantador que antes me inspirava, foi transformando-se, devido ao contexto pandêmico e de queimadas intensas que eu estava respirando.

No dia da gravação eu estava presente no local tão imaginado durante todos os meus ensaios e processos de criação. Ao iniciar a performance no cerrado mato-grossense comecei a ouvir a sonoridade daquele local, os pássaros, os bichos, o vento e o cheiro. Cheiro este que me acompanha ao longo da minha vida e que de forma até inconsciente inseri em uma criação musical durante o meu mestrado em São Paulo. Quando toquei a *Mirante* naquele ambiente a que ela pertencia, a conexão aconteceu e pude sentir, não apenas os elementos artísticos e musicais próprios da peça, mas também os meus pés descalços na terra quente, meus olhos captando os

galhos contorcidos e o céu azul, meu nariz sentindo a secura do cerrado e inalando o cheiro da mata, e todo o meu corpo interagindo, em movimento, criando relações, conexões...

A última cena é a gravação da música San Vicente e o convidado especial é o claronista Bruno Avoglia. Nesta gravação os desafios foram de outra ordem, pois gravamos conforme nossa disponibilidade de tempo, e como não precisávamos da presença da equipe podíamos repetir conforme nossa disposição. Para a parte do áudio, fomos gravando trechos aos poucos e íamos fazendo os experimentos sonoros à distância. Após concluir o áudio fizemos as três gravações de vídeo completas, a primeira com pijama, a segunda com uma roupa casual e a terceira com traje social completo, prontos para tocar em um concerto no teatro.

Foi uma escolha realizar essa produção audiovisual no local de onde eu sou: Mato Grosso. Toda a equipe, cenário, edição, compositores, foi uma busca de inserir o meu local, espaço onde toda a minha história musical começou. Por causa do mestrado eu moro em São Paulo, mas neste período de pandemia estou na casa dos meus pais em Cuiabá, por isso, convidar o Bruno para fazer uma participação especial e ele estando em São Paulo é significativo, pois os dois locais onde vivo atualmente estão representados neste projeto.

Após realizarmos todas as gravações e edições do projeto ESPAÇOS EXPANDIDOS, pedi para o Marchetti escrever de forma livre sobre a percepção dele referente a esses processos vivenciados¹⁵.

Profissão: Perigo

“...fica claro então que a situação de precariedade está desligada de qualquer compromisso estético-técnico. Afinal de contas a precariedade é precária.”
(A.A.Barrio/ Da qualidade técnica do registro ou Precariedade- MANIFESTO 1970-1975)

Artistas em 2020 são MacGyver do palco-mundo-doente, num malabarismo desses de unha cravando nas paredes, e o fundo do poço logo ali embaixo, esperando como JAWS da invisibilidade. Com tecnologia, equipamentos e cabos genéricos, o contexto das novas gambiarras explorando estruturas inter-disciplinares expandiu durante o universo em quarentena. Live em ambientes domésticos se firmou como template, drive in em estacionamentos foram aplaudidos por buzinas e luzes de veículos enquanto a sonoplastia e o breu para ‘iluminação desenhada’ foram enterrados como se nunca merecessem créditos. Uma inversão súbita foi bem recebida no mundo emergencial.

6k, 5k ou 4k? Kkkk ...Pixels e ruídos invadiram o MT-TV com o aval do Jornal Nacional, todo tipo de qualidade e enquadramento do aparelho celular tomou o horário nobre, não para celebrar a riqueza estética, marcar a materialidade da imagem em movimento ou gerar novas composições audiovisuais. Como desfavorecidos profissionais diante da evasão de público, amedrontados com as avenidas loquidum de Cuiabá adotamos a expressão artística local: FAZ-CO-QUE-TEM. Abraçando cada gambiarra como uma ponte transcendental para muito além da fumaceira.

Entra a clarinetista Jessica Gubert no maior teatro vazio de Mato Grosso.

Depois desta composição, lá fora, os carros estacionam e as luzes piscam num vento de animais queimando.

Inspira.

Os olhos afiados - insistindo em continuar- enche o peito, com todos esses aspectos, improvisos e disciplinas, prontos pra virar rima.

Assopra.

É preciso.

Luiz Marchetti

Cuiabá, Novembro 2020

CALM Centro Audiovisual Luiz Marchetti

Ba hons Belas Artesé Filme e Video, Central Saint Martins Londres

MA Artes Uni Westminster Londres

15 Luiz Marchetti escreveu este texto para ser publicado nesta dissertação.

Mesmo eu criando toda a concepção e escolha do repertório e realizando aulas semanalmente das músicas com o Prof. Montanha, percebi que precisava de um diretor musical para estar comigo durante as gravações. Convidei meu amigo e primeiro professor de clarineta Murilo Alves para me orientar nos ensaios durante a pré-gravação, acompanhar as gravações e dialogar com o técnico de som na mixagem final dos áudios.

Murilo Alves é maestro atuante em Mato Grosso, Licenciado em Artes/Música, Bacharelado em Regência, e Mestre em Estudos de Cultura Contemporânea pela UFMT. Dirige a Orquestra Sinfônica CirandaMundo e é Presidente do Instituto Ciranda – Música e Cidadania, instituição social que trabalha com o ensino de instrumentos de orquestra para crianças, adolescentes e jovens em Mato Grosso. O Murilo estudou e analisou todo o repertório previamente, e durante o mês de outubro realizamos vários ensaios presenciais simulando a gravação. Este processo me ajudou a ter mais confiança e principalmente a criar o planejamento de gravação das peças. Enquanto eu gravava, de modo atento, Murilo acompanhava com a partitura anotando os melhores trechos para posterior orientação. Ter esse suporte se revelou algo fundamental que me trouxe segurança e liberdade para me concentrar nos aspectos técnicos e artísticos da performance.

O técnico de som que trabalhou na captação, edição e mixagem deste projeto foi Manoel Neto. Ele iniciou a atividade profissional de músico aos 15 anos, atuando como guitarrista em diversos gêneros de música popular. Aos 17 anos, começou a se interessar pelos estudos na área de áudio e atua profissionalmente como técnico de mixagem desde o ano de 2008, participando do trabalho de artistas e grupos de música popular e erudita. O Manoel Neto atualmente é aluno do curso de Música - Bacharelado em Composição da UFMT, por isso foi muito bom trabalhar com um técnico de som que lê partitura e conhece os efeitos e sonoridades das técnicas estendidas. Nas edições e escolha dos takes, eu encaminhava a partitura e colocava as informações nela e então o Manoel Neto já compreendia os códigos e fazia as alterações. Percebi que isto foi um grande diferencial, ter um músico fazendo a edição do som neste repertório tão complexo. A Carol Brandalise colaborou conosco em todas as gravações sendo a auxiliar da captação de áudio.

A montagem e filmagem foi realizada pela Juliana Segóvia. Cuiabana, cineasta, pesquisadora, graduada em comunicação e mestre em estudos de cultura contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atua há 6 anos no mercado independente do audiovisual e tem experiência com edição de curta, médias e longa-metragem. Além das filmagens, trabalhamos juntas durante a edição das imagens e os principais problemas que tivemos foi em relação a sincronia entre imagem e áudio, então precisei revisar todas as montagens juntamente com a Juliana e ajustar a imagem com o áudio.

Daniela Arantes é produtora, formada em Artes Cênicas e pós-graduada em Educação Estética pela UNIRIO. Tem mais de 25 anos de experiência em produção de peças teatrais, filmes publicitários, longa-ficção e documentários, além de já ter produzido exposições, festivais e eventos. A Daniela foi convidada pelo Luiz Marchetti para colaborar conosco na produção do

projeto. O fotógrafo Pedro Thame acompanhou as filmagens da Mirante e realizou uma sessão de fotos registrando os processos da gravação.

Imagem 9: Foto da equipe na produção do projeto Espaços Expandidos. Da esquerda para a direita: Luiz Marchetti, Juliana Segóvia, Pedro Thame, Carol Brandalise, Manoel Neto, Murilo Alves e Daniela Arantes.

Este projeto iniciou devido a minha pesquisa artística no mestrado, mas expandiu para além da universidade e transformou-se em um projeto artístico. Para torná-lo viável contei com a parceria de toda a equipe e conseguimos acessar o auxílio vivência e cultura em comemoração aos 50 anos da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). As instituições parceiras foram o Teatro do Cerrado Zulmira Canavarros, Assembleia Legislativa de Mato Grosso Social, CALM – Centro Audiovisual Luiz Marchetti e Instituto Ciranda – Música e Cidadania.

Encerramento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda esta pesquisa buscamos compreender os diálogos existentes entre a tradição e a contemporaneidade no estudo e prática da clarineta. No campo musical, observa-se a forte tradição europeia criada especialmente no período romântico, como a invenção do repertório canônico, o formato do ensino conservatorial e a desvalorização do intérprete. Infelizmente, as reverberações destes elementos da tradição romântica são sentidas ainda na atualidade, gerando problemas nos campos da educação e da performance musical. Compreendemos que os aspectos artísticos fazem parte do movimento, da autonomia e da liberdade, mas percebe-se muitas vezes que os elementos pertencentes a tradição, como o estudo tecnicista, mecânico e repetitivo, não dialogam com o fazer artístico e demandas características da atualidade.

Ao longo do processo, procuramos reconhecer os espaços e os contextos em que os alunos da classe de clarineta da USP estavam inseridos. Por meio das narrativas autoetnográficas aproximamos da realidade de espaços como projetos sociais, projetos escolares, bandas de música, igrejas e conservatórios, estabelecemos paralelos e pudemos observar nesses espaços a predominância de fortes traços do modelo conservatorial de ensino musical, denominado por Pereira (2012) como *habitus conservatorial*. Observamos que tanto nos espaços formais como nos não formais de ensino, há uma tentativa de padronização utilizando apenas o formato de ensino formal, o que nos leva a perceber a importância do diálogo entre o ensino formal e não formal nesses diferentes locais de ensino musical existentes no Brasil. Importante ressaltar que é salutar a busca por uma sistematização, desde que aconteça reconhecendo a importância do diálogo com o contexto social e as vivências dos alunos.

Em suma, observamos que a falta de autonomia nos processos de estudo e na prática musical dos clarinetistas é algo recorrente do pensamento romântico, com isso, infelizmente, chega até nós, aspectos de uma tradição que acaba colocando barreiras na prática musical e nos processos de estudos, mesmo nos ambientes considerados mais alinhados com as demandas atuais, caso da universidade, por exemplo. Embora reconheça tais situações, conforme já mencionado, o objetivo desta pesquisa não é propor o abandono de um modelo por outro, mas sim, criar novas abordagens, que estas sejam mais conectadas com as realidades e necessidades atuais, e que se traduzam em novas

formas de ensino e prática musical, nas quais o permear da pluralidade dos tempos atuais, seja fator preponderante.

Ao longo da pesquisa, por meio de participação como aluna, atenta observação das aulas e levando em consideração as narrativas autoetnográficas minhas e dos alunos clarinetistas da USP, no período de 2017 a 2020, pude notar a predominância de três temáticas centrais nas abordagens realizadas pelo Prof. Montanha: a Contemporaneidade; a questão da Flexibilidade, o ser artista e o necessário diálogo com outras artes.

Desse modo, observando os caminhos adotados pelo professor tais como o incentivo do estudo do repertório contemporâneo, da autonomia artística, a experimentação de novas sonoridades e a criação de novas obras foi possível constatar que é sim um ambiente no qual há certa sensibilidade acerca de questões da atualidade o que em nossa opinião torna a classe de clarineta da USP, um espaço de ensino musical que dialoga com os elementos da tradição (já tão enraizado no ensino musical) e contemporaneidade. A oportunidade de acompanhar de modo atento este processo nos últimos anos e a coincidente necessidade de finalizar esta etapa da pós-graduação num período tão peculiar como o atual, de certo modo, ensejou a oportunidade de colocar em prática muito do que foi discutido e analisado no período desta pesquisa. Assim nasceu a realização Espaços Expandidos. Um projeto que em seu conceito além das questões elencadas acima e discutidas ao longo deste trabalho, traz também uma abordagem decolonial de performance musical, devido a criação de novas peças de compositores brasileiros para clarineta.

Ao concluir, percebe-se como estamos longe de resolver a maioria destas temáticas abordadas nesta pesquisa, entretanto considero ser importante falar sobre, e com isto, gerar reflexões, oportunidades, abertura de visão para os já reconhecidos músicos profissionais e principalmente aos jovens estudantes ainda com um longo percurso pela frente, de muita luta, resistência, perseverança e coragem para conseguirem prosseguir neste caminho artístico.

Ademais, ainda que não seja a intenção primordial, esta pesquisa não deixa de ter uma abordagem crítica. Devido aos aspectos aqui apresentados, de certo modo evidenciamos um sistema enraizado em nossa sociedade, que muitas vezes é limitador por diferentes caminhos e circunstâncias. De igual modo, acaba por ter também um viés político, pois tanto a universidade pública brasileira como a estrutura dos conservatórios, orquestras, projetos sociais e escolas estão organizados em padrões que valorizam estruturas de poder, as quais estão muito bem definidas na nossa sociedade. A

desvalorização do músico, do artista, da mulher na atualidade reflete sobre o formato como nossa sociedade foi construída, afetando fortemente nossas decisões, práticas e o modo como precisamos lidar com as situações diárias. As dificuldades de acesso, dificuldades financeiras, falta de iniciativas para minorias, e nas artes, problemas na estrutura educacional, tudo isso reflete no nosso dia a dia e nos faz tomar decisões que influenciam profundamente nossas relações como sociedade e nossos fazeres artísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Luís Antônio Eugênio. **Sistematização de parte da produção artística e científica do candidato**. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2019.

ALBANO DE LIMA, S. R. **Escola Municipal de Música de São Paulo**: um exemplo de ensino não formal de música. ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes, v. 7, n. 1, 31 maio 2020.

AMORIM, Herson Mendes. **Bandas de música**: uma análise de práticas de educação musical em contextos não formais. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2020.

ARROYO, Margarete. **Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.

BARROS, Ricardo Abdalla. **Os professores universitários dos cursos de música e o desafio da construção dos saberes docentes**: um estudo com bacharéis. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Rio Claro-SP, 2019.

BENEDITO, Celso. **Curso de capacitação para Mestres de Filarmônicas**: o prenúncio de uma proposta curricular para formação do mestre de bandas de música. In: Anais do XVIII Congresso Nacional da ANPPOM. UFBA: Salvador, 2008.

BENETTI, Alfonso. **A etnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística**. Opus, v. 23, n. 1, p. 147-165, abr. 2017.

CHUEKE, Zelia. **Leitura, escuta e interpretação**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

DENZIN, N. K; **Investigação Qualitativa Crítica**. Sociedade, Contabilidade e Gestão, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. et al - **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed Bookman, 2010.

DOMENICI, Catarina Leite. **His master's voice**: a voz do poder e o poder da voz. Revista do Conservatório de Música da UFPel, Pelotas, n. 5, 2012, p. 65-97.

FERNANDEZ, Wesley. **Da proposição à ação de uma ópera coreográfica**: uma autoetnografia. São Paulo, 2018, 248 p.: il. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2018.

GALIZIA, Fernando Stanzione. LIMA, Emília Freitas de. **Ensino superior de música e interculturalidade**: possibilidades de superação do paradigma tradicional de ensino. Editora PUCRS, 2018.

GROUT, Donald J; PALISCA, Claude. **História da música ocidental**. Lisboa: Gradiva, 2007.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HENNIGEN, Inês. **A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [29]: 191 - 208, julho/dezembro 2007.

INGOLD, T. **Trazendo as coisas de volta à vida**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, pp. 25-44, jan/jun. 2012.

LIMA, Eduardo Filipe de. **O ensino da clarineta em nível superior: materiais didáticos e o desenvolvimento técnico-interpretativo do clarinetista**. Dissertação de mestrado. UFPB, João Pessoa, 2019.

MARON, P. **NUO-Ópera Lab.:** pela autoetnografia à trans-ópera. 2018. 181p. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2018.

PINTO, Nuno Fernandes. **A influência dos clarinetistas no desenvolvimento do clarinete e do seu repertório**. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Artes, Aveiro, 2006.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004):** um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, 2013.

PODESTÁ, Nathan Tejada de. **O autodidatismo na formação musical:** revisão de conceitos e investigação de processos não-escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

PRESGRAVE. Fabio Soren. **Aspectos da música brasileira atual:** violoncelo. Campinas: UNICAMP, 2008.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. **Educação musical e cultura:** singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 99-107, mar. 2004.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. **Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior de música**. PROA: Revista de Antropologia e Arte, UNICAMP, 10 (1), p. 153-199, jan./jun. 2020.

RAY, Sonia. **A pedagogia da performance musical**. Tese de pós-doutoramento. UFG, 2015.

RECK, André Muller. LOURO, Ana Lúcia. RAPÔSO, Mariane Martins. **Práticas de educação musical em contextos religiosos:** narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. Revista ABEM, Londrina, v. 22, n. 3, pág. 121-136, jul/dez 2014.

SANTANA, Efraim. **A música brasileira no ensino da clarineta:** uma proposta pedagógica. São Paulo, 2017. Trabalho de conclusão de curso. ECA, USP, São Paulo, 2017.

SANTOS, Camila Matzenauer dos. BIANCALANA, Gisela Reis. **Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas**. Revista Aspás, ppgac-USP, São Paulo, vol. 7, n. 2, 2017.

SANTOS, C. P. **Musicalização de crianças e adolescentes: um projeto educativo de transformação social**. *Dissertação* de Mestrado - Máster of Arts in Music, Campbellsville University, Campbellsville/Recife. 2006a.

SANTOS, Carla P. **Educação musical nos contextos não-formais: Um enfoque acerca dos projetos sociais e sua interação na sociedade**. 2006, In: ANPPOM Anais Congresso, Educação Musical, 2007.

SILVEIRA, José Fernando. **Antonio Luis de Moura: O primeiro clarinetista virtuoso brasileiro e fundador da cátedra de clarineta no Brasil**. *Música* Hodie, Goiânia, Vol. 9 – nº 1, 2009.

SOUZA, Solange Dourado da Silva. **A Educação Musical nas narrativas de licenciandas de Pedagogia: vivências e ausências**. 2013. *Dissertação de mestrado* – Programa de pós-graduação em educação do Instituto de ciências humanas e sociais, Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2013.

SORAGGI, Bruno. **Entrevista a Roberto Minczuk**. Folha de São Paulo, Ilustrada, coluna de Monica Bergamo, 19/05/2019, p. C2.

TRILLA, Jaume. A educação não formal In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). *Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos*/Jaume Trilla, Elie Ghanem. Summus Editorial. São Paulo. 2008.

VELARDI, Marília. **Pensando sobre pesquisa em artes da cena**. Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP / organização: Charles Roberto Silva; Daina Felix; Danilo Silveira; Humberto Issao Sueyoshi; Marcello Amalfi; Sofia Boito; Umberto Cerasoli Jr; Victor de Seixas; – São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015. v.3, n.1, 205 p.

VELARDI. Marília. **Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa**. Revista Moringa – Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 9, n. 1, p. 43 a 45, 2018.

VELARDI, Marília. **O futuro está às nossas costas: um brevíssima reflexão sobre projetos de pesquisa num presente-passado-(sem)-futuro**. Estudos Transdisciplinares em tempos de Terra em Transe: ambiente, sociedade e pandemia. Organizador: Diamantino Pereira. São Paulo: Annablume, 2020.

VOIOLA, Daniele. **OS DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA FORMAÇÃO MUSICAL NOS PROJETOS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E SUAS INFLUÊNCIAS NA INSERÇÃO DO CORPO DISCENTE UNIVERSITÁRIO**: um estudo de caso sob a perspectiva da Musicalidade Abrangente e da Aprendizagem Significativa. *Dissertação* de mestrado, UFRJ, 2017.

WILLE, Regina Blank. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes**: três estudos de caso. Porto Alegre, 2003. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SITES

<https://pesquisaqualiemcena.blogspot.com/>

https://www.researchcatalogue.net/portal?fbclid=IwAR3fYDsYPZR-pHtZ029QBI6uTHgy89oLa1cP0dPea_5hwc5nnw4yGeaLbP8

Anexos

RECITAL CLARINETA SOLO

Roteiro escrito por Luiz Marchetti
Argumento e Repertório Jessica Gubert

#T1

15 de setembro de 2020

(65) 98131 4145

CALM - CENTRO AUDIO VISUAL LUIZ MARCHETTI

Roteiro vencedor do edital X

1 INT. NOITE. TEATRO ZULMIRA PALCO E PLATEIA

Cortina abre palco iluminado onde a clarinetista Jessica Gubert inicia **Sequenza 9a- Luciano Berio (1989) 14**. Durante a performance olha a plateia no escuro. Vemos as cadeiras vazias na plateia. Há no centro da plateia uma pequena luz apontada para o palco. Em seguida percebemos que este feixe acompanha um aparelho celular num tripé, gravando e difundindo a apresentação do palco. No encerramento da performance musical simultaneamente a clarinetista vem para a frente da cortina, as luzes da plateia acendem e a cortina fecha.

2 INT. NOITE. TEATRO ZULMIRA PALCO E PLATEIA

Cortina abre iluminando a pino uma CAIXA DE SOM no centro do palco. Enfatizando tecnologicamente a construção de "música de câmara" a caixa de som soa o início musical e no oitavo segundo entra a clarinetista Jessica. Nesta cena acontece a composição **Figura-fundo - Danilo Rossetti (2020) 7'20**.

Durante a performance a plateia vazia está agora com as luzes acesas. Vemos primeiro Jessica se apresentando com a caixa de som no proscênio e depois na frente do palco. No centro da plateia segue a pequena luz e o celular gravando a performance. No encerramento, ao fechar a cortina Jessica sai pela porta dos fundos e rapidamente atinge o estacionamento superior do teatro.

3 EXT. NOITE. ESTACIONAMENTO DRIVE IN DO TEATRO COM CARROS DIANTE DO PALCO.

Jessica apresenta sozinha no palco a composição **Limbus 2 - Roberto Victorio (2020) 7'**. Assistimos sua apresentação no palco do drive in e dentro dos diversos carros. No momento final vemos pessoas de dentro do carro transmitindo a performance para redes sociais com um aparelho celular.

4 INT- EXT. DENTRO DO CARRO E ESTRADA CHAPADA, CERRADO DE MATO GROSSO.

Jessica está no Cerrado Mato-grossense, área queimada durante os incêndios florestais. Ali a clarinetista apresenta a composição **Mirante - José de Mattos Neto (2019) 5'**.

5INT-. SALA DO APARTAMENTO DE JESSICA- CUIABÁ/SALA DO APARTAMENTO DE BRUNO AVOGLIA- SÃO PAULO.

Jessica está diante do notebook na sala de seu apartamento em Cuiabá e o arranjador Bruno Avoglia na frente de seu computador em São Paulo. A cena da peça musical San Vicente - Milton Nascimento (5') conta com o arranjo e a participação do claronista Bruno Avoglia. Esta cena é uma junção em split screen, dois quadros, músicos em diferentes lugares tecnologicamente unidos no monitor. Em alguns momentos deste duo, vemos cenas curtas das outras 4 peças apresentadas. No encerramento da cena vemos a cidade de Cuiabá a noite com as ruas vazias devido a pandemia da COVID-19. Créditos sobem.

ROTEIRO CAPTAÇÃO E EDIÇÃO

1 INT. NOITE. TEATRO ZULMIRA PALCO E PLATEIA

Fade in -Plano Geral em frente a cortina fechada/ abrindo com entrada simultânea clarinetista Jessica. Clarinetista inicia performance/

Corta para

Plano médio em tripé execução da composição musical (gravar **na íntegra:** material de suporte a montagem)

Corta para

Curto Geral atrás da Clarinetista revela cadeiras vazias e presença distante de uma PEQUENA luz na plateia apontada para o palco.

Corta para

Plano americano 3/4 longo onde vemos a performance de Jessica e cadeiras vazias.

Corta para

Plano geral PLONGÉE curto Performance de Jessica atinge 7' da música.

Corta para

Close up fechado abrindo para take médio ponto de vista ATRAS DO CELULAR, altera foco de aparelho telefônico para Jessica.

Corta para

Close up fechado na partitura com câmera na mão insinua ponto de vista e movimento da performer, longo take inclui fora de foco.

Corta para

Plano americano 3/4 e perfil do celular no tripé. Primeiro em TILT da base ao topo, depois pamos do verso do aparelho para a frente do celular, no seu monitor vemos Jessica se apresentando.

Corta para

Contra PLONGÉE plano médio 3/4 da clarinetista se apresentando.

Corta para

Nuca da performer câmera na mão, plano americano câmera na mão

Corta para

Close up fechado boca na clarineta em ação - câmera na mão-
ZOOM- IN SUTIL EM MONTAGEM

Corta para

Plano médio em tripé na plateia, execução da composição musical

Corta para

Plano americano 3/4 da frente do celular, no seu monitor vemos Jessica se apresentando.

Corta para

Contra PLONGÉE plano frontal da clarinetista se apresentando.

Corta para

Close up da frente do celular, no seu monitor vemos Jessica se apresentando.

Corta para

PLANO GERAL (NUCA) do fundo do palco performer de costa incluir plateia

Corta para

Close up da frente do celular, no monitor vemos Jessica finalizando.

Corta para

Contra PLONGÉE plano frontal da clarinetista se apresentando.

Corta para

Encerramento em Plano Geral- (tomada inicial)/ A clarinetista finaliza. A CORTINA COMEÇA A FECHAR.

Corta para

Take curto - Plano geral fundo da plateia da ultima fileira, cadeiras vazias, **LUZ PLATEIA ACENDE**. Vemos aparelho celular no meio da plateia e fora de foco a clarinetista agradece. A CORTINA FECHA COM JESSICA NO PROSCENIO. Partituras permanecem atrás da cortina.

2 INT. NOITE. TEATRO ZULMIRA PALCO E PLATEIA

Fade in -Plano Geral em frente a cortina abrindo/ JESSICA DE COSTAS no proscênio olhando para uma caixa de som em luz de pinto no centro do palco.

Corta para

Plano médio em tripé feito no proscênio - início da composição musical na caixa de som (gravar **na íntegra**: material de suporte a montagem)

Corta para

Contra PLONGÉE plano médio 3/4 da clarinetista se apresentando para a caixa de som.

Corta para

Close up fechado abrindo para take médio ponto de vista ATRÁS DO CELULAR, altera foco de aparelho telefônico para o palco.

Corta para

Plano geral PLONGÉE curto Performance de Jessica e a caixa de som

Corta para

Close up fechado na partitura em tripé. Longo take.

Corta para

Plano americano 3/4 e perfil do celular no tripé. Em seu monitor vemos Jessica se apresentando com a caixa de som.

Corta para

Nuca da performer câmera na mão, plano americano câmera na mão

Corta para

Close up fechado boca na clarineta em ação - câmera na mão-
ZOOM- IN SUTIL EM MONTAGEM

Corta para

Plano médio em tripé na plateia, execução da composição musical

Corta para

PLANO GERAL (NUCA) do fundo do palco performer de costa com caixa de som, incluir plateia vazia.

Corta para

Close up da frente do celular, no seu monitor vemos Jessica se apresentando com a caixa.

Corta para

Contra PLONGÉE plano frontal da caixa de som e uma pam para a clarinetista se apresentando.

Corta para

Encerramento com plano aberto e câmera na mão. CORTINA FECHA. Acompanhamos a performer sair do palco, a luz apaga vagarosamente, JESSICA sai do palco, desce escadas e abre portão do teatro para o estacionamento. Tudo rapidamente. Durante este percurso SEM A MUSICA do palco ao estacionamento, OUVIMOS DISTANTE um ANUNCIO NO DRIVE IN. É um CONVITE a todos presentes para a apresentação de **Limbus 2 – Roberto Victorio (2020) 7'.**

FADE OUT.

3 EXT. NOITE. ESTACIONAMENTO DRIVE IN DO TEATRO COM CARROS DIANTE DO PALCO.

Fade in -Plano fechado com câmera na mão do degrau do Palco externo, a camera permanece fora do palco abrindo para mostrar Jessica chegando ao centro do palco. A Clarinetista apresenta a composição **Limbus 2 – Roberto Victorio (2020) 7'**sozinha no palco. Não vemos a platéia nesta tomada.

Corta para

Contra PLONGÉE plano frontal da clarinetista se apresentando.

Corta para

Close up da boca na clarineta durante performance

Corta para

Plano Geral em triolé longa duração, atrás nuca da Clarinetista revela carros diante do palco como plateia de um drive in.

Corta para

LONGA MONTAGEM de diversas tomadas de dentro dos carros, visão do palco com diferentes angulos.Incluir vidro retrovisor. Não inserir pessoas assistindo. Mostrar mudanças de focos dos painéis dos carros pro palco. Sublinhar distanciamento.

Corta para

PLONGÉE plano frontal dos carros visto do palco.

Corta para

Close up da Clarinetista tocando.

Corta para

MONTAGEM de outras tomadas de dentro dos carros, visão do palco com diferentes angulos agora vemos as pessoas dentro dos

carros. Além das pessoas assistindo vemos algumas registrando no celular.

Corta para

Close up de Jessica encerrando a performance

Corta para

MONTAGEM de diferentes ângulos no encerramento onde a clarinetista é saudada com vários carros buzinando.

FADE OUT MANTEM BARULHOS DE BUZINA

4 INT.- EXT. DENTRO DO CARRO E ESTRADA CHAPADA, CERRADO DE MATO GROSSO.

Fade in -Plano fechado com câmera na mão do banco do carona com um celular mostrando. Um carro na estrada da CHAPADA DOS GUIMARAES, em seguida, vemos no monitor, o carro parando, num acostamento.

Corta para

Plano médio com câmera na mão- a clarinetista Jessica saindo do carro com sua clarineta e entrando no cerrado.

Corta para

MONTAGEM com TAKES diversos de câmera na mão. Performance da clarinetista no cerrado tocando **Mirante - José de Mattos Neto (2019) 5'**. Gravar as três alturas da clarineta durante a apresentação.

5 INT-. SALA DO APARTAMENTO DE JESSICA- CUIABÁ/SALA DO APARTAMENTO DE BRUNO AVOGLIA- SÃO PAULO.

MONTAGEM: Fade in simultâneo em split screen, plano close up de câmera de notebook. Jessica está diante do notebook na sala de seu apartamento em Cuiabá e o arranjador Bruno Avoglia na frente de seu computador em São Paulo. Apresentam a peça musical **San Vicente - Milton Nascimento (5')**. Toda a captação é feita pelas câmeras dos computadores. Na edição, no enquadramento da clarinetista Jessica acrescentamos takes das cenas anteriores, no teatro, no drive in, no cerrado. Tudo muito curto e sutil.

CRÉDITOS

Fade in takes de gravações feitas nas janelas de carro - são ruas vazias de Cuiabá a noite durante a quarentena.

Sobem credits finais.

MAKING OF

Depoimento de 2 a 3 minutos dos compositores/arranjador participantes deste projeto com seus celulares.

Danilo Rossetti

1. Como foi o processo de composição da peça Figura-fundo e sua relação com a Sequenza 9a do Berio?
2. Como foi fazer uma música durante a pandemia? Comente sobre o processo colaborativo à distância realizado com a Jessica.
3. Você é um pesquisador e compositor que trabalha com eletrônica. Com a pandemia e em quarentena, o que mudou pra você como compositor?

Roberto Victorio

1. Fale sobre a sua série composicional Limbus e o processo de criação de Limbus 2;
2. Você finalizou Limbus 2 durante a pandemia. Como foi fazer música durante este período?
3. A pandemia nos trouxe muitas reflexões e acelerou muitos processos que antes não dávamos tanta atenção. Na sua percepção, o que isso influencia no fazer artístico?

José de Mattos Neto

1. Comente o processo de criação da peça Mirante. Quais foram os desafios composicionais?
2. Como foi o processo de colaboração musical com a Jessica?
3. Na Mirante há um diálogo muito forte entre música, corpo e o cerrado mato-grossense. Percebe-se que existe uma intenção da sua parte de trazer o ambiente do mirante para o palco, como foi construir essas relações?

Bruno Avoglia

1. Como aconteceu o convite para fazer o arranjo de San Vicente?
2. Fale um pouco do Milton, de San Vicente e de como você estruturou o arranjo para a formação clarinete e clarone;
3. Desde antes da pandemia, discutia-se no meio musical sobre os espaços de atuação musical e de como fazer música/arte chegar para mais pessoas. Com a pandemia, os teatros foram fechados, os shows cancelados e a internet tornou-se uma alternativa viável de realização musical. Qual sua percepção

em relação a este novo cenário posto e seus desdobramentos para um momento pós-pandemia?

FIGURA-FUNDO

PARA CLARINETE EM SI_b
E ELETRÔNICA EM SUPORTE FIXO

DANILO ROSSETTI

2020

Duração

Ca. 7'10''

Instruções gerais e técnicas

- Os trilos devem ser tocados o mais rápido possível sempre utilizando o semitom superior.
- Os acidentes marcados valem somente para a nota indicada e para as notas iguais em sequência.
- São utilizados intervalos de quartos de tom na partitura com a seguinte notação: † # d
- A parte eletrônica da operada no programa *Max/MSP*. Há um *patch* específico construído para a difusão e ensaio da peça. Para obtê-lo entrar em contato com o compositor (d.a.a.rossetti@gmail.com).
- A parte eletrônica da peça tem o formato stereo. Para a difusão em sistemas multicanais o arquivo *stereo* pode ser duplicado quantas vezes necessário a fim de cobrir a quantidade de alto-falantes do sistema.
- Para a execução da peça dois microfones são indicados para a microfonação do clarinete. Um microfone cardioide (ou supercardioide) posicionado próximo à campana do instrumento e outro microfone supercardioide posicionado próximo às chaves e à boquilha do instrumento. Os microfones são conectados a duas entradas da placa de som, que por sua vez é conectada ao computador. Caso haja apenas um microfone disponível, dar preferência à microfonação próxima da campana.

- No programa *Max/MSP* devem ser definidos os dois canais de entrada do *patch* (*adc~1 2*, por exemplo), analogamente às entradas utilizadas na placa de som. A programação do *patch* já está pronta para uma situação de difusão em stereo. Os dois canais de saída (por exemplo *dac~1 2*) devem corresponder aos canais utilizados na saída da placa de som e devem ser conectados ao par de alto-falantes utilizados na difusão. A utilização de uma mesa de som é opcional.

Instruções de execução

trilo o mais rápido possível.

som eólico

bisbigliando

tremolando

v. aum.
freq. *vibrato – molto vibrato*

multifônico

frullato

growl (*frullato* com a garganta).

acelerando

FIGURA-FUNDO

para clarinete em Sib e eletrônica em suporte fixo
a partir da Sequenza IXa de Luciano Berio

Danilo Rossetti

1. Figura

Clarinete em Sib

A $\text{♩} = 75$ 8" 19" 5 5"

B 5:4 *tr* 5:4 *tr* 10 5:4 *tr* 3:2 5:4 *f* *ff* *f*

tr *mp* *frullato* *p* *frullato* 15 *frullato* 8

56" 7" **C** 7:4 3:2 20 4" *pp* *p* *mp* *p* *mf* *p*

v. aum. freq. molto v.
 v. aum. freq. molto v.

p *mp* *mf* *mp* *mf* *pp*

25 1'34" D 30

frullato mulifônico mulifônico (outro)

mp *p* *mp* *mf* *mf* *f* *f* *f* *mf* *mp* *p*

mp *p* *mp* *p* *mp* *p* *mp* *p*

35

p *mp* *mf* *f*

E 2'06" 40

mf *f* *mf*

2'39"

frullato ord frullato ord frullato

ff *f* *ff* *f* *ff*

2. Figura-fundo

F $\text{♩}_5 = \text{♩}; \text{♩} = 60$

p *<mp>p* *mp* *>p* *<mp* *>p*

f *>mf* *f* *>mf* *f* *>mp*

ord *3:2* *ord* *eólico* *eólico* *ord* *mulifônico frullato 60* *ord* *mp*

G $3'36''$

f *mf* *f* *frullato* *ord* *eólico* *mf*

[illegible]

5'06" **3. Fundo**

9

I ♩5 = ♩; ♩ = 48

5:4 tr mulifônico 85 mf f growl

J 5'46"

frullato 90 mulifônico ff f mf

95 frullato → growl ord frullato → growl f mf

K 6'34"

growl frullato tr 100 frullato growl f

7'10"

frullato mulifônico 105 frullato mulifônico growl ord → eólico ppp

mirante

para clarinetista solo

josé de mattos neto
jessica gubert
2019

anda pára (ins.) (exp.) anda pára anda e pára (ord.) (horiz.)

pés terra vasta amplo horizonte aberto em volta

(cima) (ord.) (diag. esq.) (diag. dir.) (esq.) chave, com ar (simile) súbito

abre o céu chama o mirante mata viva céu avoa

(ord.) C# C# (com muito ar) ar entrecortado (dir.) súbito

pp mergulho pp longe pp - pp fundo pp borbulha pp escuta

(fr.) (fr.)

p chama ppp < mp segue f assusta pp foge

(alturas aleatórias) com ar ord. (súbito) súb. súb.

mf galho pp cigarra f rápido mf galho p alto mf susto ff

© 2019 por José de Mattos Neto e Jessica Gubert. Esta partitura e música estão licenciadas sob uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.
Você pode usá-la e modificá-la livremente, desde que seja atribuído o devido crédito pela criação original.
Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

6
olha longe ouve chama o sol abre o rio e leva

7
e chega zumbindo passo passo e o jaó revoada cigarra

8
f mp pp f pp f pp p < f > pp < p < f > bate asa

9
galho aqui, jaó longe zumbe longe o céu abre asa envolve anda para e o vazio

cabeças de nota:

- ação física (anda, pára etc.)
- ⊙ inspiração (dentro da clarineta)
- ✕ expiração (dentro da clarineta)
- △ eólio (nota com som de ar)
- som ordinario (com nota)

na ação física, a posição da clarineta é livre

linhas:

- ✕ manter por duração proporcional ao tamanho da linha
- passar de uma técnica à outra, de acordo com dinâmica indicada
- △ eólio entrecortado (ar aleatoriamente irregular)

posição da clarineta:

- △ para baixo (ordinario)
- △ para frente (horizontal)
- △ para cima

de modo geral, para frente deve evocar algo longe, e para cima, algo perto

direção do corpo:

- ⊙ para a esquerda
- ⊙ para a diagonal esquerda
- ⊙ para a frente
- ⊙ para a diagonal direita
- ⊙ para a direita

os pés devem permanecer sempre apontando para a frente. O giro deve apontar o osso esterno (meio do peito) para a direção indicada

gestos:

- +++ trilo ruidoso de chaves aleatórias, opcionalmente junto com sopro na clarin.
- ||| frullato com nota
- ✕ frullato com sopro da expiração
- ✕ sopro articulado, sem nota, seguindo dinâmica indicada

glissando com muito som de chaves

eólio alternando várias notas aleatórias em acelerando

movimento entre dois estados

nos multifônicos, a quantidade de harmônicos audíveis pode variar livremente.

as expressões (*abre*, *chama* etc.) ajudam a indicar o movimento imagético da peça.

nos movimentos súbitos, deve-se buscar um movimento rápido, como de um pássaro pequeno ou médio girando a cabeça.

LIMBUS II

para clarinete Bb solo

ROBERTO VICTORIO

"PARA A QUERIDA JÉSSICA GUBERT"

LIMBUS II

R.V. 2020

(PARA CL Bb SOLO)

INTENSO

Handwritten musical notation for the first system. It begins with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The first measure contains a whole note chord (Bb, D, F) marked *pp* and *(multiphonico)*. This is followed by a series of chords and melodic lines, including a trill (tr) and a section marked *sfz* with a crescendo hairpin. The system concludes with a section marked *sfz* and *s. vibr.* (sustained vibration), ending with a *sub* (sustained) marking.

Handwritten musical notation for the second system. It continues the piece with various chords and melodic fragments. Dynamics include *mf* (mezzo-forte) and *sfz* (sforzando). The notation features several slurs and crescendo/decrescendo hairpins, indicating dynamic shifts throughout the system.

Handwritten musical notation for the third system. It starts with a *sfz* marking and includes a section marked *6. Tang.* (Tangente). The system features a variety of chords and melodic lines, with dynamics ranging from *mf* to *f* (forte). It concludes with a trill (tr) and a section marked *pp* (pianissimo).

Handwritten musical notation on a grand staff. The upper staff contains a melodic line with various ornaments and dynamics. The lower staff contains a bass line. Dynamics include *pp*, *mf*, *f*, and *sfz*. Ornaments include *tr* (trill), *FW* (fermata), *bisb.* (bisma), and *s. tang.* (santana). The notation includes many accidentals and slurs.

Handwritten musical notation on a grand staff. The upper staff contains a melodic line with various ornaments and dynamics. The lower staff contains a bass line. Dynamics include *f*, *sfz*, *mf*, *pp*, and *ppp*. Ornaments include *bisb.* (bisma), *tr* (trill), and *FW* (fermata). The notation includes many accidentals and slurs.

Handwritten musical notation on a grand staff. The upper staff contains a melodic line with various ornaments and dynamics. The lower staff contains a bass line. Dynamics include *f*, *sfz*, *mf*, *pp*, and *f*. Ornaments include *tr* (trill), *FW* (fermata), and *bisb.* (bisma). The notation includes many accidentals and slurs.

Handwritten musical notation on a grand staff. The upper staff contains a melodic line with various ornaments and dynamics. The lower staff contains a bass line. Dynamics include *mf*, *pp*, *mf*, *pp*, and *pp*. Ornaments include *bisb.* (bisma), *FW* (fermata), and *tr* (trill). The notation includes many accidentals and slurs.

Handwritten musical notation on a single staff. It begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The notation includes several measures of music, some with triplets indicated by a '3' in a box. There are dynamic markings such as *sfz* (sforzando) and *mf* (mezzo-forte). The piece concludes with a double bar line and a sharp sign (#).

Handwritten musical notation on a single staff. It starts with a treble clef and a key signature of one flat. The notation includes various musical symbols, including a *tr* (trill) marking and a *FRU* (fermata) marking. There are also dynamic markings like *sfz* and *ppp* (pianissimo). The notation ends with a double bar line and a sharp sign (#).

Handwritten musical notation on a single staff. It begins with a treble clef and a key signature of one flat. The notation includes several measures of music, some with notes marked with a flat and a circled 'b' (b. chiusa). There are dynamic markings such as *mf* and *ppp*. The piece concludes with a double bar line and a sharp sign (#).

5. Tong -

5"

mf

sub

tr

mf

2

tr

5. Tong. , fru -

tr

mf

2

tr

Handwritten musical notation on a five-line staff. The notation includes a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The music features a series of notes, some with accidentals, and a dynamic marking of *mf sub*. A large, thick, blacked-out section of the staff is present. A *rall molto* marking is written below the staff, followed by a *f* dynamic marking. The notation ends with a *mf* dynamic marking and a final note.

Handwritten musical notation on a five-line staff. The notation includes a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The music features a series of notes, some with accidentals, and a dynamic marking of *mf*. A *rall molto* marking is written below the staff, followed by a *f* dynamic marking. The notation ends with a *mf* dynamic marking and a final note.

Handwritten musical notation on a five-line staff. The notation includes a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature (C). The music features a series of notes, some with accidentals, and a dynamic marking of *mf*. A *rall molto* marking is written below the staff, followed by a *f* dynamic marking. The notation ends with a *mf* dynamic marking and a final note.

Handwritten musical notation on a single staff. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a time signature of 4/4. The music features a series of notes with various dynamics and articulations. Above the staff, the text "b. chiusa" is written. To the right, there is a section labeled "(chave)" with a series of notes and a dynamic marking "mf". Further right, a section is labeled "S. TONG." with a dashed line and a dynamic marking "mf". The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like "sfz", "mf", and "p".

Handwritten musical notation on a single staff. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a time signature of 4/4. The music features a series of notes with various dynamics and articulations. Above the staff, the text "b. c." is written. To the right, there is a section labeled "S. TONG." with a dashed line and a dynamic marking "mf". The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like "sfz", "mf", and "p".

Handwritten musical notation on a single staff. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a time signature of 4/4. The music features a series of notes with various dynamics and articulations. Above the staff, the text "b. c." is written. To the right, there is a section labeled "S. TONG." with a dashed line and a dynamic marking "mf". The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like "sfz", "mf", and "p".

Handwritten musical notation on a single staff. The notation includes a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a time signature of 4/4. The music features a series of notes with various dynamics and articulations. Above the staff, the text "b. c." is written. To the right, there is a section labeled "S. TONG." with a dashed line and a dynamic marking "mf". The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings like "sfz", "mf", and "p".

CUIABA, 05/2020

San Vicente

Clube da Esquina (1972)

Milton Nascimento e Fernando Brant

A Arranjo: Bruno Avoglia

Calmo

Clarinete em Sib

Clarone

expressivo

B

7

C

13

D ♩.=50

18

slap percussivo

24

2

29

E

Musical score for measures 29-33. The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The score is written for two staves. Measure 29 starts with a treble clef and a key signature change to three sharps. The bass staff has a key signature change to three sharps. Measure 30 has a forte (f) dynamic marking. The music features eighth and sixteenth notes, rests, and a key signature change to two sharps (F#, C#) in measure 34.

34

Musical score for measures 34-38. The key signature is two sharps (F#, C#). The score is written for two staves. Measure 34 starts with a treble clef and a key signature change to two sharps. The bass staff has a key signature change to two sharps. The music features eighth and sixteenth notes, rests, and a key signature change to one sharp (F#, C) in measure 39.

39

Musical score for measures 39-44. The key signature is one sharp (F#, C). The score is written for two staves. Measure 39 starts with a treble clef and a key signature change to one sharp. The bass staff has a key signature change to one sharp. The music features eighth and sixteenth notes, rests, and a key signature change to no sharps or flats (F, C) in measure 45.

F

45

Musical score for measures 45-50. The key signature is no sharps or flats (F, C). The score is written for two staves. Measure 45 starts with a treble clef and a key signature change to no sharps or flats. The bass staff has a key signature change to no sharps or flats. The music features eighth and sixteenth notes, rests, and a key signature change to one sharp (F#, C) in measure 51.

51

Musical score for measures 51-56. The key signature is one sharp (F#, C). The score is written for two staves. Measure 51 starts with a treble clef and a key signature change to one sharp. The bass staff has a key signature change to one sharp. The music features eighth and sixteenth notes, rests, and a key signature change to two sharps (F#, C#) in measure 57.

57

Musical score for measures 57-61. The key signature is two sharps (F#, C#). The score is written for two staves. Measure 57 starts with a treble clef and a key signature change to two sharps. The bass staff has a key signature change to two sharps. The music features eighth and sixteenth notes, rests, and a key signature change to three sharps (F#, C#, G#) in measure 62.

62 G

67 H

73 I

79 J

Improviso La lidio

89

97

Measures 97-102. The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The time signature changes from 2/4 to 3/4 to 4/4 to 3/4. The melody in the right hand features eighth and quarter notes, while the bass line in the left hand consists of eighth and quarter notes.

103

Measures 103-107. The key signature remains three sharps. The time signature changes from 3/4 to 2/4 to 3/4 to 4/4. The melody continues with eighth and quarter notes, and the bass line features eighth and quarter notes.

108

K

Measures 108-113. The key signature is three sharps. The time signature changes from 3/4 to 3/4 to 3/4 to 3/4. The melody includes eighth and quarter notes, and the bass line features eighth and quarter notes. A double bar line is present after measure 110.

114

Measures 114-118. The key signature is three sharps. The time signature is 3/4. The melody features eighth and quarter notes, and the bass line features eighth and quarter notes.

119

L

Measures 119-124. The key signature is three sharps. The time signature is 3/4. The melody includes eighth and quarter notes, and the bass line features eighth and quarter notes. A double bar line is present after measure 121.

125 M

132

137

142 N

147 O CODA

153

Measures 153-158. Treble staff: Measure 153 has a whole rest. Measures 154-158 contain eighth-note patterns. Bass staff: Continuous eighth-note accompaniment.

159

Measures 159-163. Treble staff: Continuous eighth-note melody. Bass staff: Continuous eighth-note accompaniment.

164

P A D E D A

Measures 164-169. Treble staff: Melody with notes A, D, E, D, A. Bass staff: Continuous eighth-note accompaniment.

170

C G 1. E

Measures 170-172. Treble staff: Melody with notes C, G, E. Bass staff: Continuous eighth-note accompaniment.

173

Calmo

2.

Measures 173-177. Treble staff: Melody with notes G, A, B, C. Bass staff: Continuous eighth-note accompaniment.

Clarinete em Sib

San Vicente

Clube da Esquina (1972)

Milton Nascimento e Fernando Brant

Arranjo: Bruno Avoglia

Calmo

5 **A**

9 **B**

15 **C**

21 **D** $\text{♩} = 50$

26

30 **E**

36

43 **F**

50

expressivo

slap percussivo

f

57

63

G

69

H

75

I

8

88

J

96

103

108

113

K

118

122

L

Detailed description: This image shows a page of a musical score for Clarinet in B-flat. The page is numbered '2' in the top left. The title 'Clarinete em Sib' is centered at the top. The score consists of ten staves of music, each starting with a measure number. The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The time signature varies throughout the piece, including 3/4, 4/4, 2/4, and 3/8. There are letter markers G, H, I, J, K, and L placed above specific measures. Staff 75 features a repeat sign followed by a measure with a whole note and the number '8' above it, indicating an 8-measure rest. The notation includes various note values, rests, and dynamic markings.

129

M

135

141

N

147

O CODA

155

162

P A

168

173

Calmo

Clarone

Arranjo: Bruno Avoglia

A

4

9

B

16

C

22

D

$\mathcal{J} = 50$

*
slap percussivo

28

E

34

39

46

F

52

58

The first system of the musical score for 'The Rose Tree' is written on a single staff. It begins with a treble clef, a key signature of three sharps (F#, C#, G#), and a 4/4 time signature. The melody starts with a half note G4, followed by a quarter rest, then a half note A4. The next measure contains a half note B4 and a quarter note C5. This is followed by a 3/4 time signature change, with a half note B4 and a quarter note A4. The melody continues with a half note G4 and a quarter note F#4. The next measure has a half note E4 and a quarter note D4. This is followed by a 2/4 time signature change, with a half note C4 and a quarter note B3. The system ends with a 3/4 time signature change, with a half note A3 and a quarter note G3.

V.S.

64 **G**

69 **H**

75 **I** 8 *Improvise La lidio*

88 **J**

98

105

112 **K**

119 **L**

125

131 **M**

136

140

144

N

149

O

CODA

155

160

165

P

171

1.

2. Calmo