



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Departamento de Comunicação e Arte

2015/2016

**CLÁUDIO MATIAS RAMOS
VAZ**

PIANOSCÓPIO
Uma visão do processo criativo



**CLÁUDIO MATIAS RAMOS
VAZ**

PIANOSCÓPIO

Uma visão do processo criativo

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Maria Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Para os meus alunos.

o júri

agradecimentos

À minha Mãe e ao meu Pai pelo apoio incondicional durante toda a jornada. À Fátima por tudo aquilo que significou nesta fase da minha vida, toda a ajuda, compreensão e paciência. Ao Professor Paulo pela oportunidade e toda a inspiração criativa que me despertou. Ao Filipe, à Ana e ao Henrique, por me aturarem. À direção da Fábrica da Ciência Viva, nas pessoas de Pedro Pombo e Jorge Costa. Ao Luís Margalhau, pelo material fornecido. À incrível turma do 8º grau de Formação Musical do Conservatório de Música de Águeda, “Os Incríveis”, pela disponibilidade e companheirismo. À malta de sempre. Ao Rocha. Ao Óscar. Ao Pedro. Ao Manso. Ao Miguel. A todos os meus alunos, sem os quais faltar-me-iam condições para levar a cabo este trabalho, pelos desafios diários e constantes que me fazem crescer a nível profissional e humano.

À música.

palavras-chave

Música, criatividade, improvisação, educação não formal.

resumo

Este documento apresenta uma descrição e análise pessoal do Pianoscópio, um projeto musical que ocorre dentro do contexto da educação não formal em Portugal. Descrevendo o seu início e algumas das principais apresentações públicas, incluindo CCB em Lisboa, Semana Aberta da Ciência e Tecnologia da Universidade de Aveiro e sua instalação mais recente na Fábrica da Ciência em Aveiro, as observações suportam uma reflexão sobre o processo criativo que se verificou. Com base nesta experiência um pequeno projeto criativo liderado pelo autor foi implementado ao longo de 4 sessões com um grupo de alunos do Conservatório de Águeda, resultando numa obra coletiva intitulada Imaginarium Coletivo.

keywords

Music, creativity, improvisation, non formal education

abstract

This document presents a description and personal analysis of Pianoscópio, a musical project occurring within the context of non-formal educational in Portugal. Staring from its inception and covering some of the main public presentations, including CCB in Lisbon, Semana Aberta da Ciência e Tecnologia at Universidade de Aveiro and its latest installation at Fábrica da Ciência in Aveiro, the observations support a reflection about the creative process that took place. Based on this experience a small creative project led by the author was implemented over 4 sessions with a group of students from Conservatório de Águeda, resulting in piece of work entitled Imaginarium Coletivo.

Índice

Índice de Figuras	p.9
Introdução	p.11
Secção 1 – Enquadramento Teórico	
Contextualização e Enquadramento Teórico	p.14
Definição de Objectivos	p.25
Definição de Metodologias de Trabalho e Investigação	p.26
Secção 2 – Concretização do Projecto	
Pianoscópio – génese criativa	p.30
Relato da Participação Ativa	p.35
Primeiro Contacto	p.35
Instalação no Centro Cultural de Belém	p.43
Instalação na Semana Aberta da Ciência e Tecnologia da UA	p.61
Avaliação Reflexiva da Vivência no Pianoscópio	p.69
Secção 3 – <i>Imaginarium Coletivo</i>	
Sessões de trabalho e apresentação de Imaginarium Coletivo	p.74
Conclusão e Reflexão crítica sobre o Imaginarium Coletivo	p.84
Referências Bibliográficas	p.87
Anexos	
Anexo A – Reações Documentadas	p.92
Anexo B – Entrevista Pianoscópio no CCB	p.97
Anexo C – Diários de Bordo	p.102
Anexo D – Registos em Formato Áudio e Vídeo	p.111
Anexo E – Outros registos	p.112

Índice de figuras

Figura 1. Anatomia do Piano – Paulo Rodrigues

Figura 2. Anatomia do Piano – Pedro Ramos

Figura 3. *Deckledorfer*

Figura 4. *Beckledorfer*

Figura 5. *Pendingstein*

Figura 6. *Borisdorfer*

Figura 7. *Dorisdorfer*

Figura 8. Conjunto de materiais a ser utilizados pelos participantes

Figura 9. *Flipstation*

Figura 10. Proteções dos cabos – “vísceras do piano”

Figura 11. Piano acústico em fase de “preparação”

Figura 12. Microfone e respetiva campânula de captação – *listening point*

Figura 13. Fatos de explorador: elemento cénico e estilístico

Figura 14. MAX/MSP – programa criado propositadamente para o Pianoscópio

Figura 15. Vista parcial da fase de preparação do Pianoscópio - DeCA

Figura 16. Vista parcial da fase de preparação do Pianoscópio - DeCA (2)

Figura 17. Estrutura com sacos de materiais para uso durante o workshop

Figura 18. Instalação Pianoscópio na Sala Fernando pessoa no CCB

Figura 19. Óculos especiais para os pequenos exploradores

Figura 20. Logótipo Pianoscópio

Figura 21. Momento de performance individual

Figura 22. Interação entre solista e grupo

Figura 23. Energia inicial com que os exploradores entram na sala

Figura 24. Energia com que os exploradores terminaram o workshop

- Figura 25. Disposição dos instrumentos – ala Sul
- Figura 26. Disposição dos instrumentos – ala Norte
- Figura 27. Instrumentos de emissão sonora devidamente organizadas
- Figura 28. Execução da peça baseada em caixas de música
- Figura 29. Momento criativo no Pianoscópio no CCB
- Figura 30. Intervenção estilo Pianoscópio
- Figura 31. Taça para ser executada com arco de contrabaixo
- Figura 32. Ritual de preparação
- Figura 33. Alunos a observar os coordenadores em processo criativo
- Figura 34. Interação com as crianças. Ao fundo, eu juntamente com uma exploradora
- Figura 35. Momento exploratório sobre o novo instrumento
- Figura 36. Momento de análise e reflexão acerca daquele novo ambiente sonoro
- Figura 37. Ato criativo de exploração do instrumento
- Figura 38. Alunos a registar ideias ou temas expressivos
- Figura 39. Conjunto de ideias/sensações temáticas registadas pelos alunos
- Figura 40. Ideia temática – Fábrica de Sorrisos
- Figura 41. Ideia temática – Caixas de Música
- Figura 42. Ideia temática – Tic Tac (relógio de pêndulo)
- Figura 43. Ideia temática – Medo
- Figura 44. Despedida

Introdução

A elaboração deste Projeto Educativo revelou-se um desafio desde cedo, aquando da escolha do tema, quando me deparei com a dificuldade de encontrar um assunto com o qual me identificasse e que, em simultâneo, carecesse de investigação adequada. Questões como a aprendizagem musical, o processo em si, humano e musical; a qualidade do ensino de música atual; a dúvida constante acerca da pertinência dos paradigmas de ensino, sempre foram assuntos que desejei ver esclarecidos. Enquanto professor e pianista, a reflexão sobre os processos criativos e educativos sempre se cruzaram. Se por um lado, é cada vez mais frequente assistir a bloqueios criativos em músicos profissionais (sempre que conceitos como “improvisação” e “criação” se tornam necessários), por outro impera uma vontade enorme de colmatar esta lacuna no processo de aprendizagem de um jovem estudante de música.

Na minha experiência enquanto docente (na área da Formação Musical), tenho por hábito privilegiar a aquisição de competências e compreensão dos conteúdos e da linguagem, em detrimento do número de atividades de avaliação realizadas. Atualmente, e nos estabelecimentos de ensino artístico especializado, foca-se o ensino na constante realização de atividades musicais de cariz avaliativo, bem antes dos alunos dominarem o discurso e as valências transversais à produção musical. Falo de criatividade, comunicação, expressão e identidade. Além disso procuro promover o papel ativo do aluno na sala de aula, através de um sentido bidirecional da mesma: professor - aluno / aluno - professor, uma vez que estamos a falar de um contexto artístico, em que um músico deve emitir e receber estímulos em simultâneo. Assim coloco o aluno numa constante posição de intérprete e performer, seja na sala de aula ou fora dela.

A escolha de um tema de trabalho academicamente válido e pertinente tornou-se difícil de definir. Após uma tentativa fracassada aquando de uma proposta apresentada no âmbito da disciplina de Metodologias de Investigação, que envolvia um estudo acerca de questões curriculares na disciplina de Formação Musical e aliado à minha estreita e constante ligação com o piano e a improvisação (seja como ouvinte ou intérprete), dei por mim inquieto em relação a qual caminho seguir. Se por um lado, as questões educativas e do processo ouvir/saber/criar me intrigavam, por outro lado sentia a falta da vertente performativa no meu trabalho. Deste dilema resultou o pensamento que se revelou preponderante na concepção e motivação deste projeto: fazer música e olhar para como ela é feita.

Assim, em 2013 acabei por ser encaminhado a trabalhar sob orientação do Professor Paulo Rodrigues, que me deu a conhecer desde logo vários projetos performativos que incidiam na área da música na comunidade e em contextos não curriculares. O Pianoscópio, pelo meu contacto constante com o piano, tornou-se a escolha ideal. Este passo foi essencial na definição do tema de estudo para o projeto educativo: o papel da criatividade e da Educação no processo de produção musical. No documento que se segue, relato toda uma viagem criativa, desde o primeiro contato com o Pianoscópio numa perspetiva externa, o meu acompanhamento ativo do mesmo, de dentro para fora, até ao momento em que senti a necessidade de colocar as “mãos na massa” com um conjunto de alunos e, tentar assim, dar o meu cunho pessoal numa experiência única e criativa.

Assim sendo, organizo este trabalho de acordo com uma estrutura dividida em três partes: o Enquadramento Teórico, a Concretização do Projeto e Reflexão Crítica, e por fim a Conceção de *Imaginarium Coletivo*. Na primeira parte deste trabalho, procedo ao enquadramento e fundamentação teóricos deste projeto, apresentando ainda a definição de objetivos e metodologias de trabalho e de reflexão, bem como a respetiva justificação. O relato das atividades desenvolvidas, a apresentação e exposição das experiências acompanhadas encontra-se na segunda parte deste documento, que termina com uma análise do impacto do projeto, através de uma visão pessoal e reflexiva sustentada nos dados recolhidos. Na terceira parte apresento *Imaginarium Coletivo* – uma experiência criativa onde liderei um conjunto de alunos dentro do Pianoscópio – e a respetiva informação sobre as sessões realizadas, reações dos intervenientes, e anexos com material áudio e vídeo, necessários para uma melhor compreensão e análise do trabalho realizado.

Secção 1

Enquadramento Teórico

Contextualização e Enquadramento Teórico

Nesta primeira secção apresento uma reflexão e revisão bibliográfica sobre visões de autores acerca da Música, educação em vários contextos e o conceito de criatividade, no âmbito da realização de atividades em música.

A realização de um projeto educativo na área da educação e aprendizagem musical, assume desde logo uma necessidade de definição em torno de um conceito comum na comunidade de músicos e pedagogos por todo o mundo: fazer música. Nesta fase inicial do meu trabalho, procurei fazer um levantamento bibliográfico que compilasse pensamentos e visões acerca da definição do ato de fazer música, no sentido de auxiliar todo o trabalho prático a realizar no futuro e contribuir aquando das análises e possíveis reflexões.

No contexto deste meu projeto educativo, falar em música implica falar de exploração sonora como meio para a liberdade criativa. Desta forma irei abordar o pensamento e propostas de ensino de alguns autores, dos quais destaco dois que me parecem ser incontornáveis. De um lado Murray Schafer e o seu conceito de paisagem sonora. Do outro, John Paynter e a sua visão pessoal sobre música, intimamente associada a educação em grupo, com o propósito de facilitar a criatividade através da composição, explorando e experimentando com base em atividades diferentes e libertadoras. Nesta linhagem de pensadores e pedagogos encontram-se também Lucy Green e os seus métodos informais de aprendizagem musical, adaptados a contextos de sala de aula e George Self, defensor da música da vanguarda por oposição à música do passado como ferramenta de ensino.

Raymond Murray Schafer apresenta uma perspetiva em relação a questões sonoras que tem promovido um amplo debate educativo. Ele é o pai da expressão paisagem sonora cujo significado se resume a qualquer parte do ambiente que possui som, seja real ou construção abstrata, como composição musical ou montagem de fita quando consideradas como um ambiente. São sons de animais, máquinas, carros, pássaros, músicas e todos os ruídos que fazem parte de um determinado lugar. Nas palavras deste autor *“podemos referir-nos a uma composição musical como uma paisagem sonora, ou um programa de rádio, ou qualquer ambiente acústico”* (Schafer, 1993/1994). Pode-se depreender então que uma paisagem sonora é tudo aquilo que nós ouvimos, e não o que vemos. Funciona quase como uma espécie de “fotografia sonora”. Mas então como podemos saber que estamos perante uma paisagem sonora? *“O que o analista da paisagem sonora precisa fazer, em primeiro lugar é descobrir os seus aspectos significativos, aqueles sons que são importantes por causa da sua*

individualidade, quantidade ou preponderância” (Schafer, 1993/1994). Em relação às questões do tipo de audição que se pratica hoje em dia, Schafer assume que o ouvido cedeu o lugar à visão, talvez devido ao desenvolvimento da imprensa e conseqüentemente dos meios audiovisuais que, segundo ele não eram importantes para o sentir humano. Schafer, juntamente com outros pensadores e pedagogos do seu tempo, pretenderam desenvolver um sentido crítico e atento ao ambiente sonoro que nos rodeia, por oposição à evolução dos meios audiovisuais, sinal emergente de uma civilização que se tornava evoluída industrial e tecnologicamente. Para Schafer, sentidos como o tato e a audição parecem coexistir, na medida em que *“a audição é um modo de tocar à distância, e a intimidade do primeiro sentido funde-se à sociabilidade cada vez que as pessoas se reúnem para ouvir algo especial”* (Schafer, 1993/1994).

“Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existente, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras” (Fonterrada, M. em Schafer, 1991).

Este é o apelo que melhor caracteriza Schafer, e sobre o qual passo a refletir. Para ele, *“que compunha através da exploração de sons da natureza, da água, fogo, sons do luar, sons do cotidiano, era necessário resgatar os sons que não ouvimos mais, que estavam perdidos”* (Fonterrada, M. em Schafer, 1991). Qual a pertinência do seu pensamento e filosofia para a educação musical? Esta é uma questão que eu próprio coloquei quando tive conhecimento desta visão tão direcionada para os sentidos, e à qual obtive a seguinte resposta: *“Dentro ou fora do sistema escolar de ensino (...) os exercícios que propõe podem ser realizados em sala de aula ou em qualquer outro lugar, com grupos de qualquer idade. (...) pode ser uma guerrilha cultural, na qual brincar com sons, montar e desmontar a sonoridade, descobrir, criar, organizar, juntar, separar, são fontes de prazer e apontam para uma nova maneira de compreender a vida através de critérios sonoros”* (Fonterrada, M. em Schafer, 1991). A metodologia de Schafer promove no aluno uma aprendizagem através da descoberta, de si próprio e do meio envolvente. Achei pertinente referenciar este autor na medida em que, entre outras coisas, despertou em mim uma nova forma de ver a educação e a própria música. Como ele afirma, *“Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade a caminhar para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que [o aluno] é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como é único”* (Schafer, 1991).

John Paynter foi outro educador e músico que fez parte desta geração de métodos ativos que surgiu na década de 60. Ele assume uma postura e visão baseadas em expandir a concepção do que seria a transmissão de conhecimentos musicais. Segundo o seu trabalho podemos afirmar que existem quatro procedimentos no que concerne à prática musical: os sons na música, as

ideias musicais, o pensar e fazer música e os modelos de tempo. Para ele, tudo o que não é silêncio é considerado som e através deste pensamento, ele privilegia a utilização das novas técnicas advindas da música contemporânea.

“Não existe um abismo tão grande entre a música atual e a do passado. Na verdade, não existe ruptura alguma. Tudo o que ocorreu foi que se ampliaram os recursos. Agora há mais sons disponíveis para fazer música e mais maneiras de utilizá-los. Procure alguns sons e trate de fazer música” (Paynter, 1972).

Esta música a que se refere Paynter foi considerada por muitos como a nova música, na medida em que se baseava numa forma de construção com diferentes tipos de sons. *“Sons isolados, grupos de dois sons ou de três, muitos sons diferentes juntos, esquemas e direções sonoros, agudos, graves, longos, curtos, texturas e cores de sons, sons ásperos, suaves, brilhantes e opacos. Na realidade, tudo aquilo que possa ocorrer ou que se possa fazer com os sons”* (Paynter, 1972).

O apelo de Paynter para o mundo educativo, baseava-se numa redefinição dos elementos que constituem o ato de fazer música (ritmo, melodia e harmonia) privilegiando uma visão mais humana. A música resumia-se à sensibilidade de ouvir os sons, todos os sons e comunicar com eles. Assim, *“inevitavelmente, o fato é, que o acesso à música é sensorial e subjetivo. Informações relacionadas a ela podem servir de suporte, mas por si só e divorciada da inteligência dos sentidos, tem pouca relação com a arte e com a realidade da experiência musical”* (Paynter, 1992).

No que concerne ao comprometimento com a música de vanguarda realço outros pedagogos como é o caso do inglês Geroge Self, cuja visão da música privilegiava procedimentos aleatórios como substituição dos valores vigentes na música ocidental tradicional. A sua visão sobre música era muito concreta: não enfatizava a pulsação, mas o uso de organizações rítmicas irregulares; privilegiava os sons da escala cromática e os de altura indefinida; chegava a classificar os instrumentos não pelo nome ou família, mas sim pelo tipo de som que produziam (os que produziam sons curtos, os que desaparecem gradualmente e os que produzem sons sustentados). Self acabava assim, por enfatizar a exploração dos meios de produção sonora e além disso, enquanto educador, incentivava a criação por parte dos alunos e a invenção de partituras cuja notação era simplificada. O autor afirma ainda que a imprecisão daria à partitura a possibilidade de ser interpretada de diferentes maneiras (Self, 1976/1986).

Destaco por fim a abordagem de Lucy Green, educadora britânica nascida a 1957, que olha para a música como uma construção social na qual estão presentes duas abordagens: a técnica (das notas) e a relativa ao contexto. Quando Green enfatiza que ambas são indissociáveis, refere-se essencialmente ao significado da música no contexto da prática musical, onde afirma haver uma

convergência entre aspetos intrínsecos da música e aspetos do contexto cultural e interação social (O’Flynn, 2010).

Educação não formal

Segundo Jorgensen (1997, p.66) *"a educação musical (...) é uma colagem de crenças e práticas. O seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais o ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceite universalmente, pode levar a uma compreensão limitada"*.

Na realidade, o processo de aprendizagem da música fora dos locais onde geralmente ela é concebida e aceite (conservatórios, academias profissionais e estabelecimentos de ensino superior) assume uma miríade de possibilidades que nem sempre são aceites no mundo “tradicional” educativo, que privilegia a educação formal. A este tipo de educação estão normalmente associadas várias etapas de desenvolvimento (anos académicos), devidamente graduadas e avaliadas quantitativamente; estes anos académicos organizam-se por disciplinas e a cada uma delas estão associados programas curriculares gerais aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes. No que concerne à música enquanto forma pura de arte, podemos assumir que uma visão tão estandardizada como esta que encontramos na educação “tradicional”, nem sempre é compatível com aquilo que lhe está inerente e lhe dá o estatuto de forma de arte. Falo de expressividade, comunicação, criatividade e definição de uma linguagem própria.

O modelo atual do ensino de música, rege-se essencialmente a partir de três grandes pressupostos: 1) processo de leitura; 2) desenvolvimento técnico; 3) performance. No entanto, há autores que defendem que o ato de fazer música, é na realidade um processo independente do ensino formal da música (Bowman, 2002).

"(...)uma exposição precoce à leitura de partituras pode levar os indivíduos a subvalorizar ou não focalizar devidamente características ou aspectos da música relevantes, (...) assim como, enfatizar ou privilegiar a partitura pode dar origem ao atrofamento de capacidades criativas ou até de memorização musical (...)" (Mills e McPherson, 2006, p. 155 e 156).

Já outros autores (Priest, 2002) defendem que é nas primeiras aulas, logo no primeiro contacto com o instrumento, que a notação se pode tornar supérflua, pouco prática, anti-musical e por vezes inibidora. Mesmo Webster afirma que *"desenvolver habilidades tais como tocar notas com precisão,*

afinadas, com técnica adequada, e com uma boa qualidade sonora é essencial para uma boa educação musical instrumental(...)” mas, por outro lado *“originalidade sem intenção ou valor não torna um produto necessariamente criativo”* (Webster, 2001).

O facto de os professores de música investirem tanto tempo no desenvolvimento de competências técnicas, leva a que se crie na consciência do aluno, uma imagem da prática musical, que foge em muito da realidade. Fazer música é muito mais do que ter um exímio domínio da leitura e técnica. Assim, durante o meu levantamento bibliográfico, constatei que existem *“mais estudos e investigações acerca da aquisição de competências técnicas e performativas do que sobre o desenvolvimento de competências expressivas ou criativas”* (Hallam, 1998).

O próprio Paynter, assume como essenciais à educação musical *“a composição, a escuta criativa, a introdução da música contemporânea (...) e a integração da música com outras áreas artísticas”* (Mateiro, 2010).

“Acima de tudo, a música é sobre sentimentos. É sobre ser sensível aos sons, sobre dizer coisas através dos sons, é sobre ouvir os sons que nunca se ouviram antes ...” (Paynter em Mateiro, 2010).

Apresentando uma visão de educação musical e não um método de ensinar música, Paynter *“propõe atividades descritas em forma de projetos que foram desenvolvidas para ajudar no planeamento por parte dos professores de música e/ou outras áreas, tanto para criar novas alternativas, como para adaptar as atividades às mais diversas situações educacionais”* (Mateiro, 2010). Portanto é um autor não só direcionado para os processos de aprendizagem no ato criativo, como também incide o seu trabalho na colaboração com os professores e formadores no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Apoiado pelas ideias educativas características do séc. XX, este pedagogo assume os seus ideais pedagógicos através da *“liberdade, descoberta e individualidade. Foi nesse contexto de pensamento liberal que Paynter promove uma educação integral defendendo a música para todos, assim como a ciência e as demais áreas artísticas”* (Mateiro, 2010).

“O Mundo contemporâneo abriu tão grande leque de possibilidades que os recursos de invenção são inesgotáveis. No entanto, a educação musical, via de regra, volta-se para o passado e ignora essas possibilidades, como se elas não existissem, continuando a considerar apenas os sons tradicionais empregados e não estimulando a escuta de outros sons, insuspeitados” (Fonterrada, 2005, p.170).

Felizmente, o séc. XIX foi rico em “revoluções” em diversas áreas do conhecimento, gerando outras possibilidades de compreender a realidade. Entre as áreas a que me refiro estão: a Física,

a Psicologia, as Ciências Sociais, as Artes, a Pedagogia, a Economia, entre outras. Essas “revoluções” foram determinantes para o processo histórico da viragem do séc. XIX para o séc. XX, fazendo com que também o pensamento sobre a Educação Musical, e os seus campos de ação fossem revistos (Kramer, 2000; Del Ben e Hentschke, 2001 citados em Cunha, 2009). Neste sentido, a educação não formal surge como uma consequência desta “revolução” no pensamento educativo, focando-se acima de tudo num processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste.

Ao falar de educação não formal, a comparação com a educação formal é inevitável. Considero então necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes dois conceitos a nível de pressupostos, objetivos e estratégias. A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas e estabelecimentos de ensino, cujos conteúdos são previamente demarcados; a não formal é aquela em que o indivíduo aprende durante o seu processo de socialização (no bairro, na família, com os amigos, etc.) plena de valores e culturas próprias, visando os processos de partilha de experiências. Enquanto o território onde o processo de educação formal ocorre são as instituições regulamentadas por lei, organizadas segundo diretrizes nacionais, na educação não formal os espaços educativos podem ser territórios que acompanham a vida dos grupos e indivíduos envolvidos (fora das escolas, locais informais, locais onde há processos interativos intencionais). Este processo educativo também ocorre em ambientes interativos construídos coletivamente segundo as necessidades do grupo. Há na educação não formal um foco na ação, no ato de aprender e de transmitir/trocar conhecimento. Neste sentido a participação dos indivíduos é opcional, mas poderá ocorrer por força de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um.

Durante a fase inicial deste projeto, foi muito clara a falta de crença depositada nas atividades ao abrigo da educação não formal, por parte de alguns colegas e professores especializados na área da educação musical que dedicaram os últimos anos das suas vidas à educação realizada em estabelecimentos de ensino tradicionais. Ao abordá-los em estilo de conversa, acerca do projeto que estava a acompanhar (Pianoscópio) e qual a disponibilidade que tinham para o visitar, obtive respostas variadas mas convergentes quanto ao seu sentido:

- *“Pianoscópio? O que é isso? Mais uma dessas iniciativas para brincar aos músicos?”*
- *“Mas isso resulta? Como é que pessoas que não estudam música podem criar um produto em tão pouco tempo? Hum... não sei se isso resulta”*
- *“Parece ser engraçado mas não posso levar os meus alunos aí porque o tempo já é pouco e assim perdem mais uns dias de matéria no conservatório. Não vai dar!”*
- *“Parece um espaço lúdico interessante. Aprende-se algo ou serve apenas para os miúdos se divertirem?”*

O facto da educação não formal assumir formatos altamente diferenciados não significa que não seja um processo de aprendizagem estruturado. Aliás, assume na sua essência a identificação de objetivos educativos, com formatos de avaliação efetivos e atividades preparadas e implementadas por educadores altamente qualificados. Estes educadores, ao contrário dos professores que atuam no âmbito da educação formal, são aqueles com quem o indivíduo interage e com quem se integra no ambiente. O que falta por vezes, aos músicos e professores é um pouco de visão, olhar além do “tradicional” e verificar que a educação não formal tem muito para oferecer ao processo de aprendizagem. Peter Mak (2006) afirma que *“ter um domínio excelente das capacidades técnicas específicas, não garante a obtenção de um trabalho na área da música nos dias que correm. As aptidões gerais são igualmente importantes, se não essenciais, pois permitem a um músico ser capaz de se adaptar, de obter um perfil empreendedor e altamente capaz, perante as demandas atuais do mercado de trabalho”*. Por outro lado *“competências fundamentais básicas como a alfabetização, o uso numérico, o uso da tecnologia; competências de relacionamento social tais como a comunicação, capacidade interpessoal, trabalho em equipa; competências conceptuais e mentais tais como, a organização de informação, resolução de problemas, planeamento e gestão, capacidades individuais de aprender a aprender, pensamento criativo e sistematizado; competências pessoais como, ser responsável, versátil, flexível, capaz de gerir o seu tempo, ter auto-estima; competências relacionadas ao mundo do trabalho tais como a capacidade de inovação, competências empresariais; competências relacionadas com a comunidade tais como o conhecimento das habilidades cívicas ou de cidadania”* são capacidades difíceis de promover dentro das paredes de um conservatório (num contexto de educação formal). Incluir nos contextos de aprendizagem situações e desafios reais, passíveis de ser encontrados num futuro profissional, é um dos objetivos da educação não formal. Promover o ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis, está no cerne dos objetivos da educação formal, que pretende desta forma, formar o aluno com competências várias, desenvolver a percepção, motricidade, etc. Já no âmbito da educação não formal os objetivos passam por capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo e criar experiências de conhecimento sobre o mundo que os rodeia e as suas relações

sociais. Os objetivos da educação não formal não são pré-estabelecidos, eles constroem-se durante o processo interativo gerando um processo educativo. A transmissão de informação e formação sócio cultural é uma meta da educação não formal.

Esta apresenta de certa forma um conjunto de características principais, que ao abrigo da literatura são identificadas como típicas da música popular e tradicional. Essas características podem ser resumidas em pequenas permissas: a criação de um espaço e tempo para os alunos improvisarem e experimentarem; permitir que sejam eles a escolher como querem aprender; permitir a escolha do repertório; criar uma abordagem educativa que envolve simultaneamente os processos de escuta, performance, improvisação e composição (por oposição à educação formal de música, que tende a focar-se em cada um destes processos individualmente). (O’Flinn, 2010)

Em suma, a educação não formal não é organizada por séries, idades ou conteúdos. Atua sim, sobre aspetos subjetivos do grupo e ajuda na construção de uma identidade coletiva do grupo. Os intervenientes sob o processo de educação não formal, adquirem conhecimento da sua própria prática, aprendem a ler e a interpretar o mundo que os rodeia. Neste contexto, é habitual dizer-se que a forma é conteúdo. *“Os objetivos e metodologias do processo educativo em contexto não formal, têm em conta o desenvolvimento e a experiência pessoal do educando no seu todo. Por isso, a educação não formal, procura propiciar o enquadramento adequado para responder às aspirações e necessidades específicas do formando/educando bem como para desenvolver as suas competências pessoais, potenciando a sua criatividade”* (Pinto, 2005 in Cadernos d’inducar).

Conceito de Criatividade

Quando falamos em criatividade, sobretudo em termos artísticos, é fácil remeter o nosso foco no pensamento de Abraham Maslow *“O homem criativo não é um homem comum ao qual se acrescentou algo. Criativo é o homem comum do qual nada se tirou”* (Alencar, 1996) ou seja, criatividade é algo inerente ao ser humano. Se cada criança nasce com a habilidade inata de ser criativa, possuidora de um dos atributos que nos distingue dos outros seres vivos neste planeta, porquê esta limitação criativa? Por que motivo tantos artistas se sentem criativamente bloqueados? É mais estranho este fenómeno se torna, quando falamos de indivíduos cuja formação é considerada completa. Estaremos perante uma falta de compreensão deste conceito que é a criatividade? Importa antes de mais, encontrar a definição para este conceito e para isso, é necessário compreender algumas perspetivas teóricas sobre este assunto.

O estudo da criatividade e da imaginação estende-se pela história do ser humano. As tradições grega, judaica, cristã e muçulmana, contêm a noção de “inspiração”, fundada nas crenças em que assentam. O período romântico na Europa trouxe uma grande mudança ao associar a inspiração à expressão artística. Durante esta época, a originalidade, o génio criativo e a subjetividade dos sentimentos eram altamente valorizados. A partir do século XIX, a criatividade começou a ser investigada, particularmente em Psicologia (Craft, 2005, p. 18). Ao longo da década de 50, o interesse por este tema aumentou, mas nem por isso o conceito de criatividade encontrou consenso entre os autores que investigavam o assunto. Segundo Stenberg e Lubart (1999) a criatividade era vista em várias perspetivas: a perspetiva mística, que assume na pessoa criativa um papel vazio em que o divino preenche com inspirações; a perspetiva pragmática, que consiste em perceber a criatividade, experimentando técnicas e estratégias, sem fundamento teórico sério, logo sem validade própria; a perspetiva psicodinâmica, em que a criatividade surge do choque entre a realidade e o mundo inconsciente; a perspetiva cognitiva, focada nas fases de geração e exploração do processo; e a perspetiva social, que assume que o processo criativo está dependente dos traços de personalidade dos indivíduos, a motivação intrínseca e o envolvimento dos mesmos. No entanto, apesar das divergências na discussão sobre criatividade, atualmente, alguns autores têm encontrado pontos em comum nas suas opiniões, conduzindo a uma convergência na abordagem.

Alguns autores defendem que a criatividade “*requer a confluência de seis recursos por um lado distintos, e por outro, intrínsecos: as habilidades intelectuais, o conhecimento, o estilo de pensamento, a personalidade, a motivação e o ambiente envolvente*” (Stenberg e Lubart, 1991, 1995). Numa visão externa ao indivíduo e focalizada no processo de como a criatividade ocorre, alguns autores conceptualizam o termo criatividade através de várias dimensões que devem ser tidas em conta: o processo cognitivo por si só; os processos sociais e emocionais; os aspetos familiares (desde o crescimento à idade atual); a educação e preparação (formal e informal); as características da área de estudo em causa; aspetos do contexto social e cultural; fatores históricos, de possíveis eventos e acontecimentos (Feldman, 1990).

Outro autores chegaram mesmo a estabelecer etapas na definição do ato criativo. Por exemplo para G. Wallas o processo divide-se em 4 fases:

- *Preparação: estudo, observação e definição do problema*
- *Incubação: manter o problema de lado por algum tempo enquanto se formulam ideias*

- *Iluminação: o momento em que a nova ideia finalmente emerge*
- *Verificação: análise dos dados e formulação de uma resposta” (Guilford, 1967).*

Já Joseph Rossman apresenta um modelo ligeiramente diferente, baseado na realização de inquéritos a cerca de 700 inventores, que acaba por alargar a teoria dos 4 passos de Wallas, para 7:

- *“Observação de uma determinada necessidade ou dificuldade*
- *Análise dessa necessidade*
- *Levantamento de todas as informações disponíveis*
- *Formulação de todas as soluções objetivas possíveis*
- *Análise crítica dessas soluções através das suas vantagens ou desvantagens*
- *O nascimento de uma nova ideia*
- *Experimentação e avaliação da solução mais promissora e seleção/apresentação da escolha de realização definitiva” (Guilford, 1967).*

O meu objetivo não passa por proceder a uma explanação de todas as abordagens em relação à criatividade. Este é naturalmente, um conceito complexo e que implica a relação estreita com outras competências.

Criatividade e práticas musicais

“Participar musicalmente desenvolve a criatividade, sobretudo quando a atividade musical é por si só criativa, como por exemplo, a improvisação.” (Hallam, 2010).

Para muitos educadores, composição e improvisação são áreas de ensino reservadas apenas a profissionais altamente qualificados, até porque os currículos musicais tendem a não incluí-las. No entanto, segundo alguns autores, composição e improvisação estão intimamente relacionadas com a criatividade e um dos objetivos mais importantes da educação musical é desenvolver a capacidade de comunicar e criar (Tafuri, 2006). De certa forma, composição e improvisação são áreas semelhantes ainda que distintas, pois ambas envolvem a produção de nova música. Mas enquanto a composição permite uma revisão do processo, a improvisação é um processo marcado pela irreversibilidade e exige um conjunto de capacidades de resolução de problemas “in loco”. Talvez por isso, exista uma tendência natural para se considerar a composição como um processo mais criativo na medida em que é permanente e original. *“O compositor está acima do*

improvisador por se encontrar mais próximo da inspiração da música” (Jorgensen, 1997). No entanto, atualmente encontramos variados exemplos de improvisações tão criativas que acabam por dar identidade permanente a uma determinada obra. Neste sentido, Jorgensen defende que devemos enquanto educadores, fomentar em todos os músicos a capacidade de assumir vários papéis, alargando as perspetivas no que concerne ao ato de fazer música, permitindo um cruzamento e diálogo de funções, no mesmo indivíduo.

Durante o meu percurso enquanto estudante de música, foram vários os momentos em que me cruzei com *“músicos com uma vasta e profissional experiência como intérpretes, para os quais a improvisação é um acto musical de sofrimento, desorientação, dispersão, incapacidade ou mesmo desconcerto”* (Caspurro, 1999). Intimamente ligado ao conceito de criatividade está um outro conceito que é transversal ao projeto que assumi acompanhar: a improvisação. Durante o levantamento bibliográfico realizado, percebi que *“as atividades de improvisação promovem significativamente o desenvolvimento do pensamento criativo por oposição ao ensino didático. Para estimular e promover a criatividade, as aulas de música devem suportar-se de atividades puramente criativas. Este é um assunto que requer uma investigação mais profunda”* (Hallam, 1998). Desta forma, mesmo sendo uma área que carece de investigação, por falta de interesse académico (Gabrielsson, 2003: 224), julgo ser importante compreender a importância da improvisação no processo educativo. Como definição encontramos no The New Grove Dictionary que *“a criação de um trabalho musical ou da forma final de uma obra musical, existe no real momento em que ocorre a sua performance.”* (Horsley et al. 1980, 9:31 em Nettl, 1998: 10). No entanto outros autores encontraram definições como: *“performance musical no momento real da sua concepção”* (Nettl, 1998:11). Perante esta pluralidade de interpretações, importa pensar em improvisação como *“um fenómeno social complexo e holístico, no qual o improvisador, o material e o ambiente social envolvente se encontram no estreito e constante diálogo”* (Menezes, 2010: 10).

Hoje em dia, a improvisação é um assunto conhecido por todos na teoria mas compreendido por poucos na prática e neste processo, o sistema educativo fica mais pobre. Vejamos que, *“sendo a improvisação um gesto genuinamente criativo, é com alguma resistência que a vemos empreendida no quotidiano das práticas escolares, tendo-se tornado quase numa “propriedade privada” de restritos círculos musicais, como o Jazz”* (Caspurro, 1999). É na busca constante para solucionar este problema e não só, que projetos como o Pianoscópio ganham vida, uma vez que *“a educação/aprendizagem não formal constitui hoje em dia uma dimensão fundamental do processo de aprendizagem ao longo da vida”* (Pinto, 2005 in Cadernos d’inducar).

Definição de objetivos

Partindo das palavras chave para este trabalho, assumi que os objetivos para este trabalho teriam como aspecto fulcral, o acompanhamento, vivência e análise reflexiva sobre o projeto artístico intitulado Pianoscópio, com o propósito de adquirir experiência e aplicar os meus conhecimentos num contexto completamente novo para mim e verificar o impacto provocado por esta iniciativa em indivíduos de todas as idades e com um amplo espectro de conhecimentos específicos em música (do amador ao profissional). Num plano pessoal, senti a necessidade de me envolver num projeto intimamente relacionado com o piano, pois é o instrumento que me acompanha desde muito novo e com o qual sempre tive uma relação não limitada ao simples ato de tocar. Assim, o Pianoscópio apresentou-se como o objeto de estudo ideal, no momento certo para dar início à minha “viagem”.

Procurei também, através da minha observação participante e ativa, fundamentar e comprovar a pertinência da realização deste tipo de iniciativas educativas, extra curriculares, como espaços em que a música se torna válida por si só, onde os indivíduos são tão ou mais capazes de criar, de comunicar, de se expressar, como em qualquer estabelecimento de ensino vocacional artístico.

Por outro lado, desenvolver o meu conhecimento acerca de um tipo de investigação com a qual não estava familiarizado, foi um dos objetivos que me levou à concretização deste projeto. A investigação qualitativa envolve na sua essência, a capacidade sensitiva e expressiva de um indivíduo, na medida em que as ferramentas utilizadas, obrigam ao investigador uma análise “in loco”, intuitiva e genuína, em sintonia com o carácter, personalidade e vivência do próprio. Assim, torna-se quase imprescindível, a escolha deste método de análise no que se refere a projetos de investigação na área da Música, ou em qualquer outro domínio artístico.

Definição da metodologia de trabalho e ferramentas de investigação

Na concretização dos objetivos anteriormente propostos, foi necessário desde cedo prever quais as ferramentas de investigação apropriadas para o efeito. Por um lado, numa perspectiva mais analítica, recorri à metodologia de observação ativa e participante, e conseqüente análise reflexiva, com o propósito de obter resultados e pressupostos, que por sua vez me permitiram utilizar uma metodologia mais prática, na organização e gestão de um conjunto de sessões de trabalho.

Investigação qualitativa

Provar que o processo de aprendizagem da música em contextos performativos, não formais, é rico em características expressivas, unificadoras, sociais e criativas para indivíduos que por ele passam, é algo que se pode fazer de forma mais ou menos empírica. No entanto, mesmo nessa circunstância, a investigação deve socorrer-se de dados válidos que fundamentem esta conclusão. Desta forma, o meu trabalho enquadra-se dentro dum paradigma de investigação qualitativa, com observações realizadas de forma *“espontânea e subjetiva”* (Janeira, 1972:374). Dentro deste paradigma *“os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos, há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas e (...) para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados”* (Merriam, 1988). Neste sentido, o meu trabalho de investigação pretende focar-se na experiência vivida, nas conversas, na livre expressão dos participantes.

Tendo em conta o tipo de investigação, pareceu-me lógico recorrer à observação participante uma vez que *“é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”* (Spradley, 1980). Segundo Bogdan e Biklen (1993) a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de investigação. Já Tuckman (2000) refere que a observação, aquele “olhar” analítico de que está por dentro, pode significar por vezes uma tentativa de confirmar ou não várias interpretações que possam emergir das entrevistas ou relatórios.

Trabalho de campo

A presente investigação, decorreu ao longo dos vários locais por onde o Pianoscópio viajou. Começou inicialmente (fase de conceção) no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, deslocou-se ao Centro Cultural de Belém, regressou à Universidade de Aveiro e por fim, instalou-se na Fábrica da Ciência Viva. Os participantes foram todos os indivíduos/sujeitos, envolvidos durante as realizações dos workshops (músicos e indivíduos sem qualquer conhecimento específico em música; crianças e adultos de todas as idades) os elementos fundadores do projeto, enquanto orientadores, e eu, assumindo um papel de investigador. Posso assumir que o meu trabalho de investigação/acompanhamento do Pianoscópio se resumiu às seguintes etapas:

- Primeiro contacto com o projeto
- Workshops no CCB¹, no âmbito do Festival Big Bang – participação parcialmente ativa.
- Workshops no DeCA² no âmbito dos Festivais de Outono – participação ativa.
- Instalação na Fábrica da Ciência Viva- realização de um conjunto de sessões com um grupo de estudantes de música, coordenadas e orientadas por mim.

Por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, a investigação qualitativa, *“implica a existência de uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados”* (Bogdan e Bliklen, 1993). Desta forma, muni-me de ferramentas adequadas ao ambiente a que me propus investigar, assumindo como métodos de recolha: a observação; a entrevista; documentos; gravações e diários de bordo. Conforme poderemos verificar mais adiante na Secção 2, a linearidade do tipo de ferramentas de observação utilizadas foi quebrada, por questões relativas à natureza do evento. Nem sempre me foi possível registar em formato vídeo certos momentos, pelo facto de estar envolvido ativamente nas atividades performativas, da mesma forma que por vezes se tornava inviável registar de forma escrita as minhas análises pessoais *“in loco”*, devido ao que a atividade exigia musicalmente de mim no momento.

Na realidade enquanto investigador, fui obrigado a manter um equilíbrio seguro e estável entre estar envolvido na atividade como um element integrante (observação participante) e ser capaz

¹ Centro Cultural de Belém.

² Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

de refletir sobre ela como um observador externo. Conduzir esta investigação sobre uma perspectiva multimetódica, exigiu uma *“abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise”* (Denzin & Lincoln, 1994:2).

Após todo o processo de recolha de dados, debati-me com um problema de gestão do material. Nessas circunstâncias e segundo alguns autores, a recolha de dados deve ser interrompida quando os depoimentos começam a tornar-se repetitivos, pois nesta etapa, diz-se que se atingiu o *“ponto de saturação”* (Lincoln e Guba, 1985). Consequentemente a esta situação, o método de análise reflexiva e indutiva surge como o passo a seguir, através do processo de escrita centrado numa visualização analítica de todos os registos recolhidos em suporte áudio, vídeo e escrito. Este recurso ao pensamento reflexivo, analítico, posterior a toda a experiência vivenciada, trouxe ao conteúdo da investigação, conclusões e resultados que passaram despercebidos durante a ação. De facto e em suma, *“sentar-se para escrever, ajuda o investigador a esclarecer e clarificar os pensamentos e a descobrir raciocínios lógicos, melhorando a qualidade de uma determinada teoria.”* (Strauss e Corbin, 1990:312)

Secção 2

Concretização do Projeto

PIANOSCÓPIO – a génese criativa

Nesta fase inicial, importa definir em que consiste este projeto e como nasceu. O Pianoscópio surge da vontade de dar continuidade a uma linha de exploração artística e educativa do âmago do piano. Na procura incessante da “alma” deste instrumento, a Companhia de Música Teatral, desenvolveu um espetáculo dinâmico intitulado Anatomia do Piano, que “*está na origem da Constelação ADP, um conjunto de ideias artístico-educativas de que faz também parte o projecto Pianoscópio*”³. De realçar que a “*Companhia de Música Teatral explora a Música como ponto de partida para a interação entre várias técnicas e linguagens de comunicação artística dentro de uma estética que vai da “música cénica” ao “teatro-musical”. A CMT tem desenvolvido um trabalho de articulação entre a investigação académica, a produção artística, a criação tecnológica, o envolvimento da comunidade e a divulgação de ideias sobre a importância da experiência musical em especial nas idades mais precoces. Este trabalho concretiza-se sob formas muito diversas: espectáculos, workshops, projectos educativos, edições, etc. e tem a preocupação de desenvolver de forma integrada aspectos artísticos e educativos, como expressa a designação actual do seu trabalho “desenvolvimento de constelações artístico-educativas*”⁴.



Figura 1. Anatomia do Piano - Paulo Rodrigues

Dirigido a famílias e a grupos de várias faixas etárias, a Anatomia do Piano apresenta-se como sendo um espetáculo, composto por apenas dois elementos (Paulo Rodrigues ao piano e Pedro Ramos como bailarino), onde a multidisciplinaridade existente, resulta num “*espetáculo mutável que vive da cumplicidade entre artistas que exploram territórios do teatro, da dança, da imagem e das artes visuais a partir duma base musical que estabelece pontes entre os vários discursos*” (Paulo Rodrigues). Neste contexto, o piano surge, não como um instrumento convencional, com o seu sistema temperado, possuidor de características timbricas e harmónicas tipicamente presentes no nosso quotidiano, mas sim como “*um lugar, um ser com vida, uma escultura, um palco, a casa onde a música*

³ <http://www.musicateatral.com/anatomiadopiano/>

⁴ http://www.musicateatral.com/pianoscopio/pdfs/pianoscopio_notasproducao_productionnotes.pdf

habita e de onde brotam histórias sem palavras, feitas de sons, de imagens e de corpo”. Através do aspeto cénico e narrativo do espetáculo, o espetador é convidado a viajar por paisagens sonoras e universos artísticos que não estão delimitados à partida. Tudo acontece de forma contínua e as fronteiras da imaginação tornam-se fluidas.



Figura 2. *Anatomia do Piano* - Pedro Ramos

No dia 16 de novembro de 2013 pelas 18h00, tive a oportunidade de assistir a uma apresentação da *Anatomia do Piano* na Universidade de Aveiro, no âmbito dos Festivais de Outono e recordo-me de ficar com a sensação de que durante essa hora, viajei para locais difíceis de descrever, dos quais voltei apenas quando as luzes da plateia tornaram a acender. Nunca me permiti a imaginar o piano como outra coisa que não fosse um instrumento, cuja função é ser tocado por um determinado intérprete com o propósito de este poder apresentar a sua visão expressiva sobre uma determinada obra. Naquele momento, vi os intérpretes servirem-se de partes do piano, como os martelos, e transformarem-nos em personagens (tipo marionetes) como se de seres vivos se tratassem. Vi vários tipos de comunicação a serem utilizados, desde vocábulos não perceptíveis com os quais os intérpretes dialogavam, até sonoridades pouco convencionais, extraídas do piano através de materiais diversos espalhados pelas cordas (estruturas de madeira, escovas, fios, molas, bolas de “ping-pong”). A ideia clássica de concerto em que um intérprete reproduz uma obra, para um público que assiste silenciosamente foi desconstruída. O facto de um bailarino se deslocar livremente pela sala, interagindo com o pianista, atirando coisas para dentro do instrumento, colocando-se sob o piano com várias lupas e lanternas como se de um explorador se tratasse, provocava em nós, plateia, um estímulo de quase intervenção com o espetáculo, o que acabou mesmo por acontecer. Enquanto pianista, foi fácil para mim verificar a potencialidade artística daquele projeto, pois o instrumento com o qual estou acostumado a conviver desde sempre, acabava de se apresentar perante mim com uma miríade de possibilidades linguísticas e comunicativas. Mal imaginava eu as potencialidades educativas que dali resultariam.

“(...) queríamos partir de um modelo de espetáculo, que é uma coisa que as pessoas vêm e ouvem, para um modelo onde as pessoas pudessem de facto entrar dentro do ambiente e pudessem, aos poucos, fazer música” (Paulo Rodrigues, em Anexo B).

Assim, o Pianoscópio surge como consequência da Anatomia do Piano e da ideia de “desconstrução” do instrumento, tornando-se um espaço cujo propósito é “*entrar no piano, explorá-lo, descobrir e expor, a partir de vários ângulos sonoros e visuais*”.⁵ A nível estético, trata-se de um universo mutável que pode atingir várias formas, desde uma instalação a ser visitada e explorada, a um local onde ocorrem workshops, com duração de cerca de 45 minutos, onde um grupo de intervenientes exploram os recursos sonoros acabando por desenvolver pequenas peças, através de improvisação, com bases pré-definidas. Não há um estilo musical definido a ser utilizado no Pianoscópio, no entanto pelo facto de todos os pianos estarem “preparados” de alguma forma, pode-se assumir uma linguagem musical mais moderna dentro dos moldes da música contemporânea. Este não é um local onde se assiste numa plateia, a um concerto interpretado por indivíduos, mas sim onde se faz música numa simbiose entre ouvinte/executante, não possuindo o carácter de uma obra fechada.

Instalação Sonora – Som e espaço

Atualmente, encontramos-nos num panorama artístico marcado pela multidisciplinaridade e modernidade das produções. Este facto está bem presente na forma como muitas das manifestações de arte ocorrem, através de instalações. Instalação é considerada um género de arte que, através do uso de materiais escultóricos, procura modificar a forma como um indivíduo experiencia um determinado espaço, aproximando-se assim das artes performativas. No caso das instalações sonoras o som é o elemento unificador da obra, através da ressonância do espaço e dos objetivos utilizados e pelo aspeto conceptual em que o som se insere. Bosseur (1998) afirma que “nas instalações o som contribui para delimitar ativamente um lugar”, acabando assim por obter uma propriedade de escultor do espaço. A utilização do espaço como parte integrante do discurso remonta à Renascença, com o projeto de heterofonia coral de Giovanni Gabrieli. Mas foi com a música eletroacústica que o espaço se tornou realmente um elemento na criação do discurso musical, tendo uma função de articulação estética. Assim, o espaço real em que a obra se apresenta, é parte da própria obra, e além dos elementos acústicos do espaço, também outros

⁵<http://www.zonzocompagnie.be/pt/producties/pianoscopio>

sentidos como dimensão, cor, textura, imagem e projeção, podem adquirir um significado especial dentro da mesma. Por conseguinte, deve-se notar que os ambientes que abrigam este tipo de arte, diferem em muito dos espaços convencionais como salas de concerto e aproximam-se muito mais de ambientes que permitem uma maior plasticidade como galerias de arte, museus e oficinas de arte.

Neste contexto é comum ver o piano, entre outros instrumentos, ser utilizado como um elemento extra musical. São vários os artistas que recorrem ao piano para criar e/ou recriar diversos tipos de produções, nas quais a construção da obra ocorre num processo de simbiose com a construção do seu próprio espaço de existência. Este não delimita a obra mas contribui como elemento integrante da mesma. Assim, existem instalações em que o piano é utilizado como escultura a ser observada e vivenciada em ambientes convencionais para o efeito como galerias de arte e exposições (destaco os trabalhos de Chiharu Shiota, os pianos suspensos de Rebecca Horn e as instalações plenas de metáforas de Ken Unsworth) ou mesmo em locais exteriores, interagindo com o meio ambiente, assumindo várias formas e propósitos (destaco o trabalho de Florentijn Hofman e os seus gigantes pianos de madeira espalhados pela praia, ou as imensas iniciativas de arte urbana em que pianos são colocados nas ruas para serem tocados livremente por qualquer um); instalações em que o piano se funde com outras formas de arte (pintura, cinema) onde os indivíduos podem interagir e recriar o ambiente artístico (destaco a instalação *Uncertain Expression* de Haochen Wong, onde através de vários mecanismos e sensores, é possível pintar uma tela tocando num piano); instalações sonoras onde o piano é reutilizado acusticamente possibilitando novos ambientes musicais, muitas vezes com a interação e contributo da tecnologia e eletrónica. É neste registo que se insere o Pianoscópio apresentando-se assim como uma instalação sonora, uma escultura, onde várias partes de pianos velhos ganham vida, de forma a serem tocados de formas muito diferentes. Além da abordagem criativa e musical, este projeto assume uma perspectiva de reabilitação de material musical supostamente inutilizável. Assim, a *“ideia sempre foi que isto fosse uma coisa interativa, que eles viessem e explorassem e criassem música a partir destes objetos, que (...) estavam mortos”* (Henrique Fernandes, em Anexo B).

O projeto torna-se um local que promove a descoberta do piano fora do seu contexto clássico, de afinação temperada, de abordagem individual e de técnica elaborada, transformando-o e renovando-o, no sentido de construir uma linguagem que pode assumir várias formas, baseada em sonoridades que vão do acústico ao eletrónico. Além do carácter criativo e exploratório que uma instalação como esta possui, na medida em que pode ser vista, ouvida e explorada, também

funciona como *“ferramenta dum workshop que tem como objectivo a construção duma experiência musical colectiva estruturada, que combina partes improvisadas e pré-compostas”*.⁶

Numa vertente mais educativa, o Pianoscópio acaba por ser um espaço para formação de educadores, professores, músicos e todos aqueles cuja atividade profissional envolva o contacto com grupos em contexto artístico, na medida em que são abordados diversos aspetos teóricos relacionados com o processo criativo que deu origem ao projeto, através do estímulo à criação de um conjunto de atividades propostas para o mesmo fim.

O Pianoscópio apresenta-se também como um espaço comunicativo por excelência, apesar de se privar do único tipo de linguagem que à partida seria o mais adequado para um propósito educativo, ou pelo menos, aquele que aos olhos do sistema educativo vigente seria o mais natural: linguagem verbal. *“Essa questão da comunicação parece-me de facto, uma questão importante. Se isto fosse uma coisa em que a gente explicasse aos miúdos o que era para fazer, etc, fazíamos muito menos, e tínhamos muito mais uma conversa, e isso do ponto de vista da experiência que nós lhe queremos dar, não era interessante”* (Paulo Rodrigues em Anexo B). Assim, assumindo música como uma linguagem universal, o Pianoscópio oferece uma experiência rica e interessante na medida em que promove o diálogo e a criação de ideias próprias nos seus participantes.

A coordenar todo este projeto, encontram-se quatro elementos, cada um com funções distintas mas de igual importância. Como diretor artístico do projeto temos o Paulo Maria Rodrigues. A tratar da construção e design da instalação encontra-se a Ana Guedes. Na *sonoscopia*⁷ é o Henrique Fernandes quem assume um papel preponderante e por fim, mas não menos importante encontramos o Filipe Lopes a liderar toda a parte *pianotrónica*⁸ do projeto. Apesar das tarefas distintas de cada um, *“estamos a falar de um processo de trabalho muito partilhado e muito discutido, portanto, é um processo colaborativo”* (Paulo Rodrigues, em Anexo B).

⁶<http://www.zonzocompagnie.be/pt/producties/pianoscopio>

⁷ Termo usado para descrever a “arte” de identificar a potencialidade acústica de um instrumento, a forma como é tocado e o tipo de sonoridade que se pode retirar dele.

⁸ Termo criado especificamente para o projeto. Está relacionado com toda a conjuntura eletrónica do projeto: processamento, programação, amplificação, etc.

Relato da Participação Ativa

Nas páginas que se seguem irei proceder ao relato de todo o conjunto de experiências vividas durante esta viagem criativa a bordo do Pianoscópio. Para esse propósito irei recorrer a todo o material recolhido, diários de bordo, fotografias, registos videográficos, para melhor fundamentar as minhas conclusões e elações póstumas. A apresentação do relato obedecerá a uma ordem cronológica, de forma a que a informação apresentada seja fiel ao processo.

Primeiro Contato

Após definida e assumida a realização de uma investigação analítica a partir de dentro do projeto, compareci no DeCA, onde me encontrei com o meu orientador científico e os restantes elementos fundadores do projeto, para dar início a este processo de investigação sobre o Pianoscópio.

Numa primeira fase mantive-me à parte de toda aquela dinâmica, numa postura de investigador externo, munido do meu bloco de notas, caneta, câmara e pouco mais, pois todos eles sabiam para onde se deslocar, sabiam o que procurar, mas para mim tudo era estranho e novo. (ver Anexo C, DB nº1)

Feitas as apresentações, e de imediato surgiu a necessidade de um ou dois braços para ajudar no transporte de todo o material para o Estúdio Audiovisual, onde iria ser recriada e simulada a instalação/workshop que, dali a duas semanas, estaria no CCB em Lisboa. Naquele momento, enquanto tentava perceber para que serviam todas aquelas coisas, com um aspeto tão original e pleno de possibilidades, dei-me conta que aquele trabalho de investigação iria ser muito mais orgânico e interventivo da minha parte.

Após a montagem do material, iniciou-se um processo de discussão de ideias acerca da disposição dos instrumentos na sala, tendo em conta que o público alvo seriam grupos de miúdos. Enquanto isso, tomei a iniciativa de tentar identificar os vários instrumentos que ali se apresentavam. Para meu espanto, os instrumentos tinham nomes específicos, dados pelos elementos do Pianoscópio, que surgiram no processo de procura e restauro dos mesmos. Estes nomes resultam de uma espécie de combinação entre a marca dos instrumentos (quando eram pianos completos) e um possível nome próprio que acaba por dar a cada um deles uma identidade.



Figura 3. Deckledorfer



Figura 4. Beckledorfer



Figura. 5 Pendingstein



Figura. 6 Borisdorfer



Figura. 7 Dorisdorfer

O projecto centrava-se na ideia de instalação e conseqüente possibilidade de exploração livre por parte dos visitantes. Mas desde início previu-se também que pudessem haver actividades orientadas por músicos, num formato participativo em que o público seria guiado através dum processo de construção musical (workshop), bem como apresentações num formato "concerto". Sendo assim, tornava-se importante conjugar exploração livre, improvisação e composição. Ainda que a improvisação fosse um elemento chave para frequenter este ambiente, era essencial a criação de algumas linhas de construção, que se poderiam traduzir em três ou quatro tipo de peças. Uma das ideias de funcionamento do workshop era proporcionar às crianças e adultos envolvidos, uma experiência onde, de forma mais ou menos espontânea e criativa, fosse possível conceber quatro obras: uma tendo como base a sonoridade das caixas de música; outra com padrões rítmicos definidos; uma terceira onde a liberdade e a exploração seriam a palavra de ordem e o único propósito seria a procura de ambientes sonoros; e por último uma peça baseada em sons contínuos, estilo *bordão*⁹ (ver Anexo C, DB n°1). Neste sentido, tornava-se necessário colocar algures no espaço, uma mesa de fácil acesso, com materiais que pudessem ser utilizados pelos participantes e facilitar assim este processo de criação pura. Esta proposta levantou diversas questões, como a segurança das crianças e das próprias peças. Assim, tornou-se necessário construir estruturas que possibilitassem por um lado o fácil manuseamento dos instrumentos e ao mesmo tempo a segurança dos mesmos.

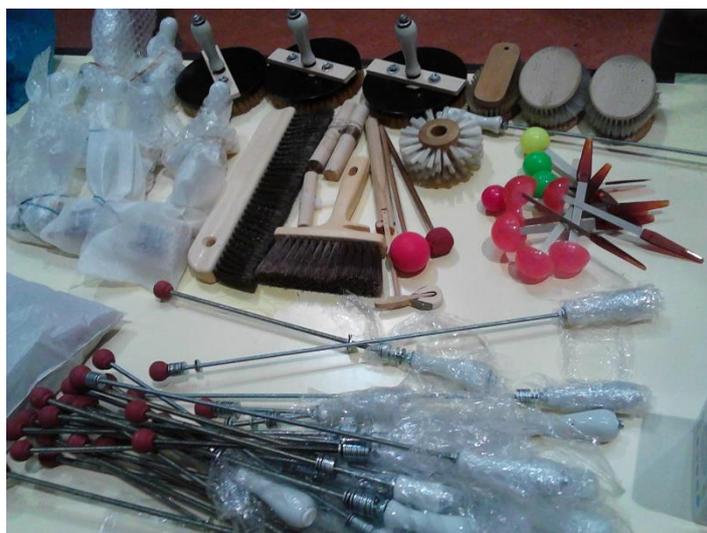


Figura 8. Conjunto de materiais a ser utilizados pelos participantes

⁹ Sons graves sustentados, produzidos através da fricção de cordas do piano com fio de pesca impregnado de resina.

A meio da manhã, procedeu-se à colocação de tubos envolventes a todos os cabos que realizavam a ligação entre micros, colunas e a *Flipstation*¹⁰ (figura 9), que estariam espalhados por todo o espaço tornando-se perigosa a circulação livre pela instalação (de realçar o facto de que não havia conhecimento da quantidade de participantes exata que iriam estar presentes no workshop no CCB e como tal, era mais seguro prevenir protegendo todos cabos espalhado pela instalação).

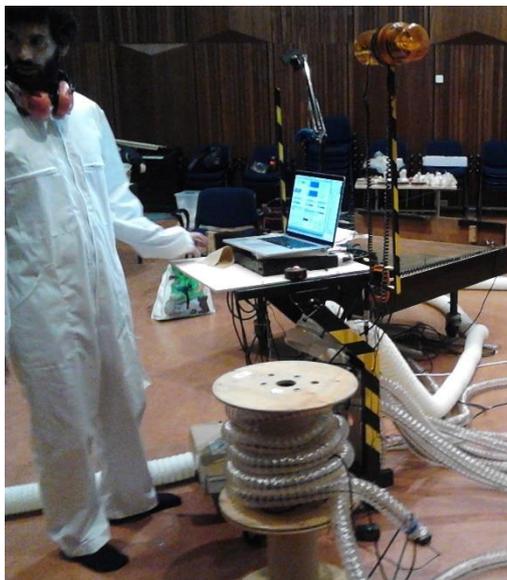


Figura 9. *Flipstation*

Sendo o Pianoscópio um espaço que pretende funcionar como uma incubadora de identidades, possui um lado muito orgânico na sua construção e desta forma, senti que aquele mero plástico criava a ideia de estarmos no meio de vísceras. Neste caso, as “vísceras do piano” (ver Anexo C, DB n.º1).



Figura 10. *Proteções dos cabos - "vísceras do piano"*

¹⁰ Plataforma de metal que serve de mesa onde fica o seguinte material informático: um computador, ligação por cabos a microfones de contacto e colunas devidamente instalados nos instrumentos. Nesta plataforma o Filipe Lopes podia controlar todo o material sonoro eletrónico que era realizado no workshop, assim como enviá-lo diretamente para as colunas em tempo real ou com outro tipo de efeitos (delay, eco, etc).

Por fim, e para completar a instalação do material, faltava preparar o piano acústico. Pelo menos era essa a indicação que pairava, o que para mim estava desprovida de sentido, pois o piano estava ali mais que pronto para ser utilizado. O que poderia faltar?

Rapidamente percebi que o piano iria ser *preparado*¹¹ ao estilo da Anatomia do Piano, e que eu iria estar ativamente envolvido nessa tarefa. Naquele momento eu percebi efetivamente que tipo de linguagem o Pianoscópio iria produzir. Com todas aquelas estruturas em madeira e materiais possíveis de utilizar dentro do piano, as possibilidades tímbricas, linguísticas e consequentemente comunicativas ganhavam outra dimensão.



Figura 11. Piano acústico em fase de "preparação"

Um dos recursos que mais despertou a minha atenção foi o microfone instalado de uma forma direcional para uma zona específica. Esta zona viria a ser denominada como *"listening point"*.¹² A ideia deste microfone especial era a de captar sons produzidos com a voz dos intervenientes, manipulados na *Flipstation*, de forma a criar um recurso tímbrico novo e adicioná-lo ao workshop. Desta forma cria-se aqui uma abertura para a utilização de sonoridades vocais, vocábulos, acabando por ser um momento em que a voz pode ser usada no mesmo contexto de exploração. Além disso, os participantes terão oportunidade, não só de executar padrões sonoros com a voz, mas também de ouvir o resultado imediato das suas performances (ver Anexo C, DB nº1).

¹¹ Este é termo utilizado quando nos queremos referir a um piano que tem o timbre alterado pela fixação de pequenos objetos entre as cordas, que podem ser desde parafusos de tipos e tamanhos diferentes, fragmentos de borracha, molas, plásticos, pedaços de madeira, tecido, etc. John Cage é considerado o pai do piano preparado, pois foi o primeiro a utilizar este recurso nos anos 40 escrevendo, diversas obras de concerto para vários intérpretes consagrados.

¹² Termo criado pelos produtores do Pianoscópio, representando um espaço dentro da instalação onde os participantes poderiam sentar-se e ouvir os resultado das suas performances. Uma espécie de sítio de contemplação onde tudo o que é exigido é que se desperte o sentido da audição.

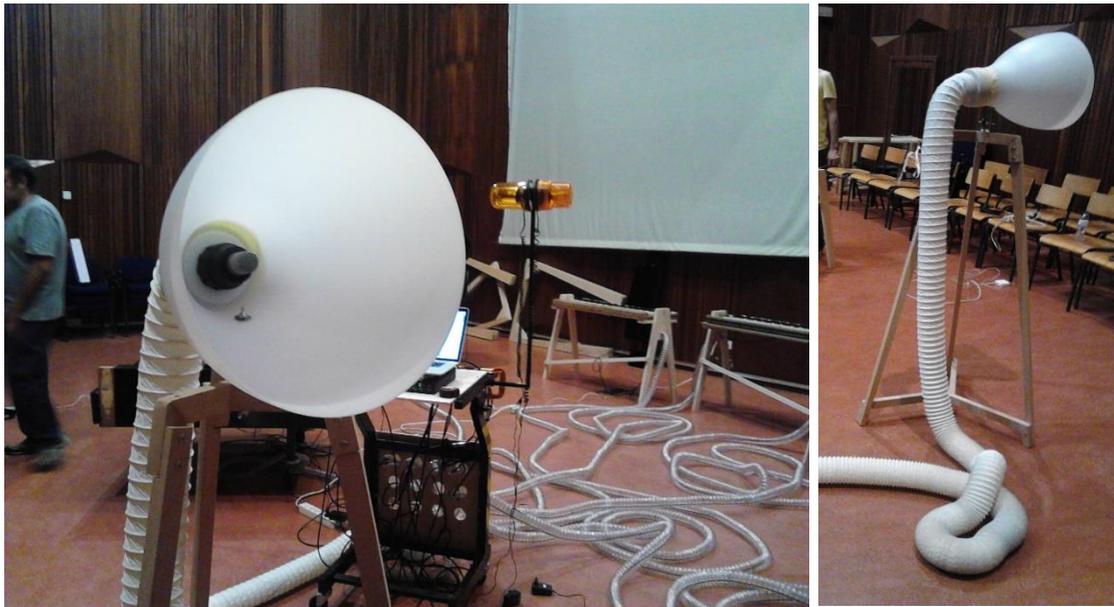


Figura 12. Microfone e respetiva campanula de captação - "listening point"

O dia estava a chegar ao fim e os preparativos para Lisboa estavam quase prontos. Ficou definido que os três elementos que estariam a colaborar no ato criativo (Paulo Rodrigues, Filipe Lopes e Henrique Fernandes) iriam vestir uns fatos especiais, pensados propositadamente para este projeto (ver figura 13). Estes fatos definem um estilo laboratorial e experimental ao cenário, dando um aspeto de cientistas dentro de um laboratório, fazendo experiências e misturas na busca de novos produtos. Neste caso, essa experiência é comunicativa e expressiva, o material



Figura 13. Fatos de explorador: elemento cénico e estilístico

usado são timbres e sons acústicos e eletrónicos, e os produtos procurados são as obras criativas e originais que daí resultam.

O cenário estava montado e o projeto começava a ganhar forma. A minha expectativa de o ver ganhar vida era tão grande quanto a curiosidade. Após todo um processo de "checksound" dos instrumentos e verificação dos micros e das colunas, vi e ouvi o Pianoscópio "respirar" pela primeira vez (ver Anexo D, *primeiras impressões*). Percebi naquele momento que o som vinha não de colunas externas ao projeto, mas de dentro de alguns pianos. O recurso a colunas de contacto cria um ambiente sonoro em que tudo o que é escutado

e absorvido vem de dentro da instalação, como se os próprios pianos comunicassem.



Figura 14. MAX/MSP – programa criado propositadamente para o Pianoscópio

(ruído de fábrica, sons da natureza, entre outros menos concretos de carácter eletrónico). Além disso, através do MAX/MSP era possível controlar efeitos sobre os instrumentos que eram tocados pelos participantes. Desde efeitos de “eco”, de “reverb” ou “freeze”, até a efeitos puramente digitais em que os teclados, como o Deckledorfer, ganhavam várias possibilidades que iam além da única acústica possível (percutir os martelos contra a madeira).

Este fenómeno apenas acontecia graças a um dos elementos mais importantes deste projeto. Um programa concebido propositadamente para este projeto cuja função principal era permitir a inserção de sonoridades eletrónicas dentro do projeto acústico. O programa foi criado a partir de uma plataforma eletrónica designada MAX/MSP e desta forma foi possível emitir sons pré-gravados através das colunas que estão espalhadas pela instalação

O dia chegou ao fim e muita coisa ficou ainda por antever, por conhecer e até sentir. A curiosidade por aquilo que pode acontecer em Lisboa começou a dar origem a alguma ansiedade, provocada pelo cenário criativo que diante de mim se apresentou (figuras 15 e 16). Os membros do projeto, reuniram-se no final para: por um lado alinhar e definir a lista de todo o material existente e necessário para transportar para Lisboa, e por outro discutir e delinear todos os passos propostos para a realização do workshop. Como é compreensível, um projeto destas dimensões teve os seus custos (adquirir os instrumentos, restaurá-los, adquirir todo material de amplificação e captação, adquirir todas as peças a serem usadas como instrumentos, custos de deslocações, transportes, etc.) e como tal importava minimizar ao máximo a possibilidade de danos, na medida em que muitos dos instrumentos e materiais eram frágeis, e a viagem de Aveiro a Lisboa obrigou a uma gestão correta de todos os recursos para a segurança do transporte de toda a instalação.



Figura 15. Vista parcial da fase de preparação do Pianoscópio - DeCA

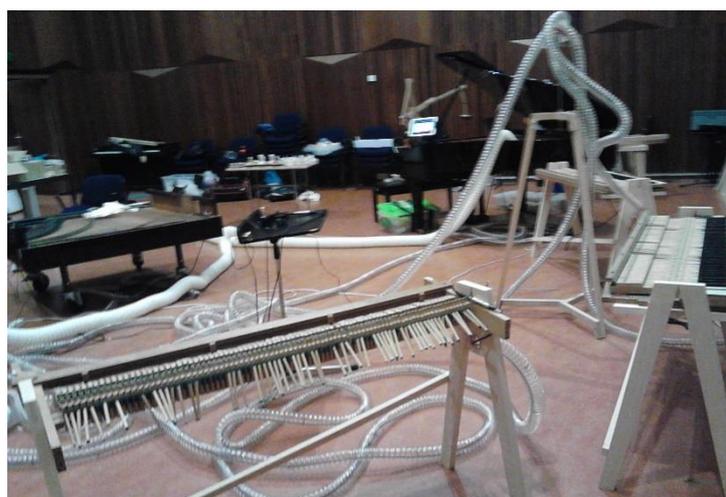


Figura 16. Vista parcial da fase de preparação do Pianoscópio – DeCA (2)

Instalação no Centro Cultural de Belém

A minha experiência Pianoscópio no CCB traduz-se na exploração, durante dois dias, de um universo novo e exploratório de novos ambientes sonoros e visuais, que desconstroem a imagem do piano enquanto instrumento clássico. Na Sala Fernando Pessoa, além de uma instalação possível de ser visitada, decorreram uma série de workshops, onde várias turmas de escolas primárias e infantis das redondezas, assim como grupos familiares puderam participar ativamente e explorar o universo do Pianoscópio. Os workshops tinham a duração de aproximadamente meia hora e podiam ser intercalados por visitas livres ao espaço. Durante todo este processo, eram esperadas uma miríade de possibilidades criativas.

Chegado ao CCB, desloquei-me à Sala Fernando Pessoa onde esperava encontrar todos os elementos da equipa Pianoscópio e por conseguinte dar início à manhã de trabalho. Para meu espanto, a porta da sala encontrava-se aberta e, timidamente entrei, com a sensação de que não era suposto eu estar ali, uma vez que ninguém se encontrava por perto. Encontrava-me numa antecâmara onde uma estrutura em madeira, mantinha pendurados vários sacos que continham no seu interior, vários materiais percussivos (um martelo, uma borracha, uma escova, etc.) Reconheci-os desde logo, como sendo os instrumentos que haviam sido definidos anteriormente como aqueles que os intervenientes poderiam levar para o interior do workshop.



Figura 17. Estrutura com sacos de materiais para uso durante o workshop

Ao passar a antecâmara e entrar na sala propriamente dita, deparei-me com um cenário digno de uma viagem que tão cedo não me esqueceria. A disposição dos instrumentos, as cores da sala, a vista para o rio Tejo e para o Mosteiro dos Jerónimos, o sol que brilhava por entre as vidraças, tudo se conjugava em prol da construção de um imaginário inesperado e de uma experiência que marcasse as crianças (ver Anexo D, *chegada à sala*).

Lancei-me à descoberta e fiquei preso e fascinado com o piano acústico e a forma como havia sido preparado. Desde escovas de todos os feitios, caixas de música, objetos vibratórios, molas presas em determinadas cordas, sedielas prontas a ser utilizadas nas cordas graves do piano e outros cujo propósito era criar ressonância no interior do instrumento, haviam sido dispostos de forma quase escultural e muito apelativa. O aspeto prático com que foram colocados permitia o fácil acesso a várias crianças que poderiam tocar em conjunto no mesmo instrumento (ver Anexo D, *piano preparado*). Imbuído no espírito criativo que me rodeava e muita curiosidade e expectativa sentei-me ao piano à procura das várias sonoridades que o mesmo poderia ter. Como resultado desse momento, saiu uma pequena improvisação onde se pode verificar e comprovar que o conceito de piano preparado está à altura de qualquer outro instrumento, usado hoje em dia no âmbito da música moderna (ver Anexo D, *improvisação*). Para mim, tocar naquele instrumento serviu de porta de entrada ao universo sonoro que iria presenciar durante aqueles dois dias.



Figura 18. Instalação Pianoscópio na Sala Fernando Pessoa no CCB

1º Dia

Grupo 1

Chegada a hora, e a primeira turma encontrava-se já do lado de fora preparada para entrar. A expectativa era grande. Enquanto isso, o Filipe verificava se tudo estava a postos para começarem a atividade e entretanto, colocava a Pianoscópio a *respirar*¹³, como se ganhasse vida (Anexo D, “*piano a respirar*”).

A dada altura o 1º grupo de alunos começou a entrar e já com o saco de instrumentos ao peito, foram abordados individualmente pelos três “(...) *cientistas malucos* (...)” (ver Anexo C, DB nº2), que realizam uma espécie de ritual de preparação, em que colocam nos participantes uns óculos especiais de explorador (figura 18), verificam se cada criança está em condições físicas de participar, fazendo movimentos aleatórios semelhantes a alongamentos e massagens com um aparelho vibratório. Na realidade “*há uma espécie quase de um ritual que parece uma palermice, mas não é uma palermice, é de fato aquilo que faz com que as pessoas entrem dentro de um ambiente que (...) faz com que a gente a partir daí já não precise de palavras*” (Paulo Rodrigues, em Anexo B). Destaco o fato de o workshop ter funcionado sem o recurso a palavras por parte dos coordenadores. Em seu lugar recorreram a sinais mímicos que nem sempre funcionaram pois implicava uma definição prévia dos mesmos.



Figura 19. Óculos especiais para os pequenos exploradores

Após serem autorizados a envolverem-se com toda aquela parafernália de estruturas possíveis de reproduzir sons, os alunos exploraram livremente vários instrumentos à sua disposição. O resultado sonoro foi no mínimo curioso e diria até artístico, pois funcionou quase como uma espécie de obra musical (ver anexo D, *exploração livre*).

Assumindo um papel de marcação ao longo do workshop, a sirene instalada na *Flipstation* marca o ponto de transição entre uma exploração livre e a construção organizada de material musical. Neste momento, e após a sirene começar a tocar em ritmo de alerta, dois dos orientadores mobilizam toda a gente para a zona do *Listening Point* (devidamente marcado com uma imagem

¹³ Utilização de sonoridade eletrónicas com vários tipos de ruídos sintetizados que se assemelhavam à respiração humana. Estratégia de humanização da instalação.

de uma orelha no chão). Para isso recorrem também a uma pequena placa que contém o mesmo símbolo da orelha, mas esta serve para indicar a todos os participantes para onde se devem deslocar (ver Anexo D, chamada *Listening Point*).

Aqui, a atividade ganhou uma envolvência diferente, pois todas as crianças se sentaram no chão e a única tarefa que lhes era exigida era a de que escutassem com atenção. Nesta altura, o Filipe alterou o som ambiente da instalação para algo com um ritmo definido, de forma a criar a pulsação de base para a execução de uma peça baseada em padrões rítmicos (ver Anexo D, *peça rítmica*). Realço este momento em que as crianças, em ação conjunta com os professores, foram imitando e reagindo ao material sonoro que um dos coordenadores ia propondo. Desde dizer o nome de cada um, emitir ruídos específicos por imitação, assobiar, entre outros recursos, criou-se um plano sonoro muito divertido e que em simultâneo promoveu a audição ativa dos intervenientes, pois emitiam sons e escutavam o retorno imediato dos mesmos (ver Anexo C, DB n°2).

Redistribuindo alguns participantes por outros instrumentos e mantendo alguns no *Listening Point*, iniciou-se a construção de outro tipo de peça em que, de certa forma, “*algumas sonoridades pareciam que queriam chamar outras*”, promovendo um diálogo através de uma “*(...) espécie de vocabulário, mais ou menos comum, (...) um bocado contrastante e diferente de situação para situação*” (Paulo Rodrigues em Anexo B). Neste diálogo destaco o efeito de *digeridoo* humano conseguido apenas com uma base harmónica realizada com uma *sediel* em contacto com uma corda grave do piano acústico (ver Anexo D, *didgeridoo humano*).

No final do workshop, foi utilizado novamente o recurso à sirene para reorganizar os pequenos exploradores de maneira a que a saída se processasse de forma ordeira. Neste momento, em jeito de despedida, foi entregue aos pequenos participantes um autocolante com o logotipo do Pianoscópio, para que além de uma experiência diferente e criativa, pudessem levar algo físico para recordar.

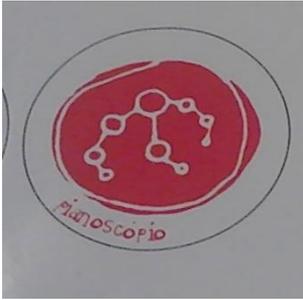


Figura 20. Logotipo Pianoscópio

No final foram várias as reações verificadas nos participantes. Quanto a mim, não me foi possível registar as opiniões de todos, pois gerou-se a confusão previsível nos corredores e, quase a correr atrás de um e de outro lá consegui arrancar algumas reações:

- **“Qual o instrumento que gostaram mais?”**

- “Gostei do piano de cauda!”

- “Daqueles cientistas que estavam lá. Pareciam daqueles cientistas malucos que explodem coisas!”

- “Gostei do piano dos martelos, porque via o movimento quando tocava.”

- “Adorei tudo!!” (ver DB nº2)

Entre o primeiro e o segundo grupo, o Pianoscópio ficava em modo de exploração, servindo como instalação para ser visitada e explorada de forma livre e individual. Esta interrupção mostrou-se estratégica para verificar os prós e contras do que havia ocorrido com o grupo anterior, e repensar algumas estratégias de gestão do workshop. Sempre que ocorriam pausas entre os workshops, acabavam por criar-se oportunidade para poder experimentar os instrumentos, as quais eu não desperdiçava. A vontade de tocar e criar algo era muito durante o workshop, no entanto, para não quebrar o ritmo e organização das coisas, mantive-me à parte apenas como observador. Era altura de explorar e conhecer um pouco melhor os instrumentos à minha volta, antes que mais um grupo de pequenos exploradores voltasse. Então decidi debruçar-me sobre aquele instrumento que nunca tinha visto completamente preparado e alterado: o *Pendingstein*.¹⁴ Este encontrava-se tal como o piano de cauda, completamente alterado e pleno de extras. Não resisti a experimentá-lo, ainda mais quando Paulo Rodrigues se encontrava no piano de cauda procurando, igualmente novas sonoridades. O resultado foi sinónimo de verdadeira e intensa exploração (ver Anexo D, *Improvisação 2*).

¹⁴ Ver página 36

1º Dia

Grupo 2

As ideias gerais em relação à gestão do workshop e as respetivas atividades resumiram-se a tudo tal como decorreu com o primeiro grupo: o mesmo tipo de receção; uma primeira fase de exploração livre (peça 1); o recurso à sirene para mobilizar todos os intervenientes para o *Listening Point*, e a partir daí, ir gerindo as reações criativas de forma a criar a peça 2 (sons sustentados), 3 (padrões rítmicos definidos) e 4 (caixas de música).

Antes de dar início a mais um workshop, desta feita, e por saber que as reações finais seriam sempre difíceis de registar, decidi abordar algumas crianças em relação às suas expectativas, momentos antes de entrarem dentro da sala. Assim:

- **“O que achas que vai acontecer ali dentro? O que poderá ser para ti o “Pianoscópio”?**
- *“Um piano com lentes, onde se pode ver o que tem por dentro!”*
- *“Um piano com asas!”*

Os alunos exploradores entraram na sala e perante o olhar deslumbrado dos mesmos, rapidamente o workshop ganhou movimento. Notei que o momento de pura exploração foi controlado de forma mais eficaz, sobretudo através do Filipe que se absteve mais do contato com os intervenientes e manteve-se mais tempo na *Flipstation* a controlar todo o tipo de efeitos, e a anular algumas sonoridades quando fosse verificado demasiado ruído. A comunicação começou a realizar-se através de assobios, criando assim uma espécie de linguagem alternativa que acabou por resultar num ambiente sonoro bastante bucólico.

A dado momento recebi uma indicação gestual por parte de um coordenador para me envolver com crianças que estavam perto de mim, e sem que me desse conta, pousei a câmara e a minha observação alterou-se vertiginosamente para algo muito mais ativo e interventivo até ao final do dia. Por vezes *“face à intersubjectividade presente em cada momento, a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspectos essenciais em campo”* (Spradley, 1980).

Com este grupo de alunos, o nível estético da performance revelou um diálogo muito interessante entre sonoridade acústica e eletrónica, que ficou bem definida na medida em que o piano

acústico foi interpretado sobretudo com recurso as cordas não preparadas ou alteradas, mantendo assim uma afinação tipicamente temperada e padrões de harmonia tonal e modal bem definidos, por oposição aos efeitos eletrónicos com base em ruídos de fábrica.

Durante a peça de características rítmicas definidas, senti alguma indefinição nas estruturas que se pretendiam criar (ver Anexo C, DB nº2). Isto deve-se a meu ver, ao facto de alguns participantes serem mais ativos e criativos na realização das tarefas. Foi comum ver crianças completamente alheias a todo aquele processo que estava a ser construído e, por conseguinte, não reagiam aos sinais mímicos dos coordenadores. Por oposição, o momento criado no *listening point* foi muito criativo. De realçar a individualização dos alunos, através da criação espontânea de papéis a solo e em grupo.



Figura 21. Momento de performance individual



Figura 22. Interação entre solista e grupo

Com aquela sensação de efemeridade, fui despertado para a realidade com o som de uma sirene que me dizia que 30 minutos haviam passado a correr. De facto, estar do lado de dentro tornou todas as atividades muito mais intensas. De caneta e bloco na mão, lá fui eu atrás dos alunos antes que me escapassem por entre os dedos.

– ***“Qual a atividade que mais gostaste?”***

– *“Cantar e fazer sons.”*

– *“Tocar no piano de cauda e ouvir o eco das vozes!”* (ver Anexo C, DB nº2)

Finda a parte da manhã, chegava a altura de repor energias. De facto, durante a refeição foi possível refletir sobre a forma como as coisas aconteceram com os dois grupos de alunos e a

conclusão a que se chegou foi de que, é um processo em constante evolução, em semelhança ao processo de ação pedagógica de um docente no seu local de trabalho. Portanto, a esperança era de que à tarde o resultado fosse ainda melhor.

Algumas questões foram colocadas pela Ana em relação à manutenção dos materiais mais frágeis. É verdade que o processo criativo exige quanto à situação, uma quantidade de elementos, que quando combinados podem facilitar o ato da criação, mas que quando organizados de outra forma podem inibir esse mesmo ato, no entanto neste caso, tendo em conta que alguns instrumentos começavam já a ficar mal tratados, imperava a resolução de uma estratégia que, durante o workshop permitisse aos coordenadores controlar a quantidade de envolvidos por instrumento, e a forma como eram tocados. Enquanto observador participante fui obrigado por várias vezes a afastar algumas crianças de certos instrumentos, uma vez que eram demasiado frágeis para a forma como estavam a ser tocados.

1º Dia

GRUPO 3

A entrada de mais um grupo na sala processou-se de forma prevista mas, o grupo que se apresentava à nossa frente era claramente mais predisposto à observação e captação de elementos externos, pois as suas reações ao entrar foram bem explícitas acerca do quão abismado estavam. O impacto visual e o ambiente laboratorial provocou um efeito não só para estes que acabavam de entrar como para aqueles que se mantinham na antecâmara à espera da sua vez, ansiosos. Foi exatamente neste momento que registei um momento no mínimo caricato. Um miúdo, ao ouvir aquela sonoridade que nalguns contextos pode ser um pouco assustadora, ficou com muito medo de entrar e entre lágrimas e expressões que mostravam o quanto estava receoso, lá entrou com a professora, passo a passo como se fosse alguma espécie de tortura.

Ao longo desta sessão, fiquei encarregue de orientar/controlar os intervenientes que estivessem perto do *Borisdorfer* e do *Dorisdorfer*. E foi curioso que daquele lado da sala, as necessidades artísticas variam muito, assim como as possibilidades, uma vez que ao contrário dos pianos com cordas para ser percutidas, aqueles instrumentos de madeira tinham apenas possibilidades tímbricas percussivas, rítmicas, sem altura definida. Essa situação fez-me recordar que o mesmo acontece diariamente quando tocamos em conjunto, em que a nossa performance depende da

necessidade artística da conjuntura musical, mas também do instrumento que temos à nossa frente.

Foi interessante ver os adultos a interagir ativamente. A partir desse momento, os professores e pais que estavam presentes, trouxeram uma nova dimensão ao projeto, uma vez que reagiram de forma mais criativa e expressiva às atividades propostas (ver Anexo C, DB n°2).

Durante a tentativa de execução da peça com base em sonoridades semelhantes a caixas de música, criou-se uma interessante dinâmica entre o ato de tocar e ouvir, ou seja, produção de som (qualquer tipo de sonoridade, seja espontânea ou predefinida) seguida de audição atenta e ativa.¹⁵ E mais uma vez, os adultos, sobretudo os pais, tiveram um papel importante nesta dinâmica (ver Anexo D, *processo tocar/escutar*).

Toda esta envolvimento que presenciei e os diversos ambientes produzidos, provocaram um misto entre ansiedade e relaxamento e, foi muito curioso verificar como crianças que entraram com uma determinada energia, acabaram por sofrer uma transformação em muito pouco tempo devido às sonoridades que estavam a absorver. Foi um processo quase terapêutico.



Figura 23. Energia inicial com que os exploradores entram na sala

¹⁵ Conceito que Carl Orff, Kodály e Wuytack consideraram essencial no ensino da música, realçando a sua importância pedagógica, através da qual poderiam ser abordados aspetos relacionados com a biografia de um compositor, a época, o estilo e a técnica musical.



Figura 24. Energia com que os exploradores terminaram o workshop

Realço a forma com foi controlado algum ruído excessivo que os alunos provocavam. Como é um fenómeno normal nestas idades, o processo educativo passou não por obrigá-los a calar ou repreendê-los, mas sim canalizar toda a energia revelada em atividades e tarefas em prol do conjunto.

No final de mais uma sessão bem-sucedida, a sensação era a de missão cumprida e os sorrisos no rosto de cada criança e o olhar de satisfação dos respetivos pais, afirmavam isso mesmo. Na altura de recolher algum feedback, a minha principal curiosidade ia para com aquele aluno que chorou e não quis entrar a princípio, mas que por fim respondeu da seguinte forma: *“Tive medo antes de entrar, mas depois até gostei. Gostei dos óculos!”*

Estas palavras dizem tudo.

- ***“De toda a viagem, o que mais gostaram?”***
- *“Gostei muito do eco”*
- *“Gostei de tocar no piano de cauda com aquelas coisas todas!”*
- *“Achei o teclado de madeira muito engraçado. Parecia o som da chuva!”*
- *“Não sei. Gostei de tudo!”*

As palavras dos pequenos exploradores mostram claramente como a experiência Pianoscópio foi variada no que toca ao tipo de sensações ou emoções provocadas nos seus intervenientes. Cada um tem uma forma específica de sentir e compreender aquele universo sonoro, mas é positivo verificar que a todos foi transversal a alegria contagiante e a expressividade patente nos seus rostos e ações.

1º Dia

Grupo 4

Antes do último grupo do dia entrar, procedeu-se à reorganização de todo o material, que se encontrava espalhado pela sala. Com a quantidade de vezes que foram utilizados alguns instrumentos já apresentavam algumas debilidades (as estruturas de madeira começavam a soltar-se; os microfones de contacto *Piezo*¹⁶ começavam a descolar-se).

Ao contrário dos workshops anteriores, o material musical utilizado no piano de cauda foi completamente diferente do que tinha acontecido até então, o que revela o carácter bastante maleável da forma como as atividades são guiadas. Até aqui eu tinha a sensação de que todas as vezes que o intérprete Paulo Rodrigues se sentava ao piano para interagir com os exploradores, o material musical obedecia a uma espécie de padrão, algo pré-definido. No entanto (enquanto me ocupava tentando tocar “sediela”) percebi que isso dependia da intuição criativa do intérprete e sobretudo do universo sonoro gerado no momento. Desta forma, compreende-se que tudo “isto é um processo de comunicação de tudo, e então (...) há um ponto ali que tem uma resposta de um pássaro, para passar por uma baleia, da baleia vai fazer um som contínuo, que vai passar para um drone e de repente temos as coisas organizadas” (Filipe Lopes em Anexo B).

Apercebi-me então que a única atividade realmente definida para este projeto, era apenas a concretização de 4 peças envolvendo todos os intervenientes. A forma como essas obras nasciam era completamente definida no momento, pelos próprios coordenadores que, sem poderem comunicar verbalmente, acabavam por ter um desafio no que toca à gestão das atividades.

A dada altura, vários intervenientes começaram a fazer ruídos percussivos nos teclados de madeira criando uma intensa massa sonora desorganizada. Mas coube aos coordenadores aproveitar essa energia intensa, e canalizá-la de forma comunicativa, artística e musical (ver Anexo C, DB nº2). Gostei em especial da peça cuja base eram sons sustentados, porque o material sonoro criado pelos coordenadores e aquele criado pelos miúdos, resultou numa simbiose que, num contexto de composição poderia ser utilizada na composição de uma obra musical (ver Anexo D, *momento interativo piano e exploradores*). A disposição dos instrumentos na sala, em meia-lua, revelou-se ótima para grandes grupos como era este caso. O facto de todos estarem em contacto uns com os outros facilitou o processo de comunicação, e os 9 locais de ação a ser explorados, tanto eram habitados por um elemento como por vários. Assim a ideia de piano como um

¹⁶ Microfones Piezos ou de contacto: são microfones que recebem as vibrações sonoras quando colocados em contacto com um objeto sólido. São muito sensíveis e difíceis de fixar.

instrumento individual ficava completamente desconstruída. As possibilidades foram exploradas ao máximo com este grupo, talvez porque, como se trata de um processo evolutivo, as atividades e a forma como os coordenadores comunicaram, estavam mais naturais e envolvidas, o que me deixou na expectativa para o dia seguinte. Também o facto dos alunos envolvidos neste último grupo terem uma idade mais avançada, permitiu que o resultado final apresentasse naturalmente, um nível artístico mais elevado.

No final, foram estas as reações que achei pertinente evidenciar:

– ***“Mudavas alguma coisa nesta experiência? Se sim, o quê?”***

– *“Não. Gostei de tudo.”*

– *“Sim, mudava as coisas no piano de cauda de sítio, só para experimentar.”*”

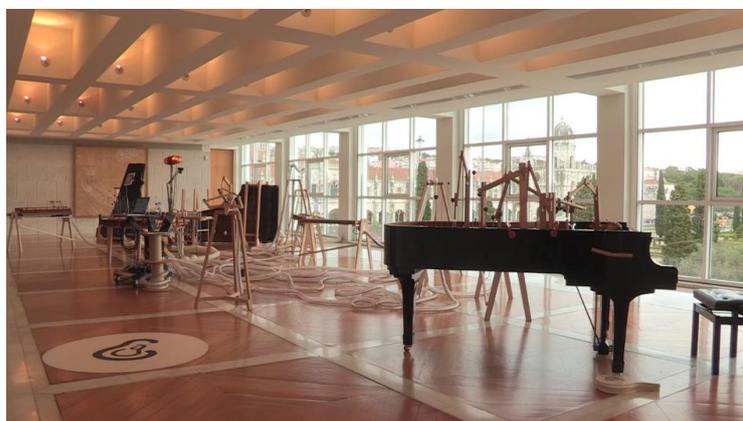


Figura 25. Disposição dos instrumentos ala Sul

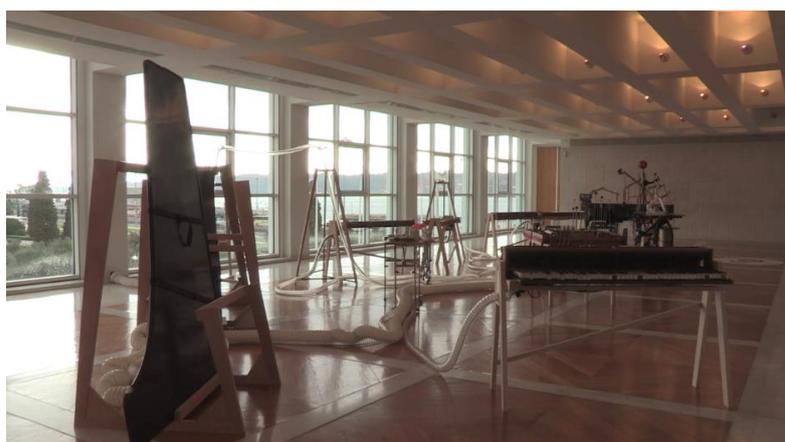


Figura 26. Disposição dos instrumentos ala Norte

2º Dia (19/10/2013)

Grupo 1

De manhã cedo, antes de começar mais um dia de workshops, tive a oportunidade de verificar se algumas alterações haviam sido feitas, em algum âmbito do projeto e não encontrei mudança nenhuma. Apenas tudo estava novamente no sítio: os pianos nos sítios; os martelos do *Borisdorfer* completamente alinhados; os cabos colocados de forma organizada para não perturbar a circulação; os materiais arrumados na mesa de forma organizada (figura 27); o próprio *Pendingstein* que sempre tinha alguma peça por lá espalhada, reflexo de alguma exploração um pouco mais intensa, estava completamente renovado e pronto a ser utilizado. Em suma, tudo se convergia para um espaço que parecia imaculado.



Figura 27. Ferramentas de emissão sonora devidamente organizadas

Todos os workshops decorreram nos mesmos moldes e com a mesma organização do dia anterior, e este não foi exceção. No entanto, logo surgiu um problema após a entrada das crianças e respetivos pais. O número de elementos ultrapassava em muito o limite possível para aquela sala. Desta forma todo o workshop exigiu dos coordenadores uma capacidade de gestão de espaço e de grupo acrescida. Foram distribuídos vários grupos por todos os instrumentos, mas ao contrário do que era costume, no primeiro contacto com a instalação, a exploração livre acabou por ser muito mais controlada, ao ponto das crianças apenas tocarem por imitação de um coordenador, que por sua vez limitava o número de ataques e a sua intensidade.

Já no *listening point* assisti a um momento criativo muito interessante na medida em que os pequenos exploradores construíram uma espécie de obra musical de forma inconsciente, reagindo

apenas às indicações dos coordenadores através de imitação e combinações de diálogo em estilo pergunta-resposta.

O facto de serem muitos e de tenra idade, levou a que se assumisse um estilo minimalista na construção musical, facilmente exequível pois cada grupo de crianças desempenhava uma tarefa simples. Já à saída da sala, verifiquei a preocupação da parte dos coordenadores em manter uma linha de continuidade sonora e paisagística. Assim que os exploradores largaram os seus instrumentos para se direcionarem à porta de saída, o Filipe dirigiu-se à *Flipstation* e manteve o Pianoscópio vivo e a “respirar”. Isto provocou uma continuidade entre os workshops, fazendo do Pianoscópio um evento não fechado, um espaço vivo e pronto a ser renovado por novos intervenientes.

Não me foi possível registar reações finais pois fiquei a braços com a tarefa de colocar o material todo no sítio, pois sendo um grupo grande, o resultado foi proporcional. Assim que a última criança saiu, foi necessário pensar numa forma de evitar que tamanha situação voltasse a acontecer, pelo bem da continuidade do workshop e da manutenção dos instrumentos. Desta forma, pensou-se num número mínimo e máximo de participantes, de forma a garantir a viabilidade do workshop. Chegou-se à conclusão de que 30 elementos seria o ideal e que, seria necessário que algum elemento da organização do CCB controlasse as entradas do lado de fora. Assim foi. Entretanto já se ouviam vozes de crianças ao longe. Era tempo de preparar pois não tardavam a chegar.

2º Dia

GRUPO 2

Tudo começou como previsto. Na zona do *listening point* as crianças foram espetadores enquanto podiam contemplar os coordenadores a usar os instrumentos e a produzir sonoridades muito diversificadas. Esta atividade foi direcionada dessa forma no sentido de promover um momento essencialmente auditivo às crianças, onde puderam não só ouvir mas também visualizar os coordenadores a fazer música com aqueles instrumentos que lhe pareceram tão estranhos a princípio (ver Anexo D, *interpretação dos coordenadores*).

Foi bastante difícil realizar a peça com padrões rítmicos definidos. A constante e descontrolada exploração por parte das crianças nem sempre funciona como resultado prático. Era necessário

assegurar o tempo de alguma forma, pois os participantes não compreenderam a pulsação nem o tempo da estrutura (ver Anexo C, DB nº3).

Presenciei um excelente momento performativo, em que os coordenadores eventualmente pararam de participar, de forma gradual, e apenas os pequenos exploradores, com ajuda dos pais e professores, executaram a obra. Momento rico em criatividade e comunicação.

Feedback final dos pais e professores:

– ***“O que achou da experiência?”***

– *“Fantástico, adorei a facilidade de comunicação entre som e gesto. O ambiente estilo extraterrestre, espacial, adorei!”*

– *“O piano preparado, adorei... sou estudante de piano e adorei o conceito. Fiquei muito bem impressionado”*

Durante a pausa para almoço, foi-me proposto assistir a outros eventos do Festival. Como era a minha primeira vez no CCB e a primeira vez a estar presente no Big Bang, estava alheio às regras de funcionamento. Soube então que, por estarmos ao abrigo do Pianoscópio, tínhamos uma espécie de “free pass” em forma de cartão que nos permitia assistir a qualquer outro evento, workshop ou concerto. Assim sendo, aproveitei o tempo do almoço e fui assistir a um concerto educativo concebido por músicos de jazz da Holanda. Durante essa experiência fiquei muito impressionado com a forma como três músicos de outro país, a falar outra língua conseguiram comunicar e interagir com dezenas de crianças que ali estavam. Por outro lado, vê-las a participar no workshop usando como vocabulário para comunicar, o jazz, foi no mínimo motivante e encorajador para continuar a trabalhar mais e melhor na área da educação.

2º Dia

GRUPO 3

Por esta altura, o workshop já fluía de uma forma quase orgânica, mas para minha surpresa, o nosso material de trabalho já não seriam mais, as turmas provenientes das escolas das redondezas. A partir daqui, o Pianoscópio passou a receber pequenos grupos de crianças que vinham acompanhadas pelos respetivos pais. Desta forma, o número de intervenientes em comparação aos grupos anteriores era bastante mais reduzido, o que poderia permitir uma gestão diferente das atividades.

Numa primeira atividade, assisti pela primeira vez ao uso das estruturas em madeira fixadas no piano de cauda, na medida em que facilmente se adaptavam para produzir um som comum de piano, ou um som preparado (bastava pousar e levantar um conjunto de escovas das cordas, para o efeito produzido ser completamente diferente). Assim, com um novo tipo de vocabulário, novas possibilidades se tornavam possíveis.

Apesar do grupo ser mais pequeno, as crianças tinham idades compreendidas entre os 4 e 5 anos, e naturalmente algumas atividades que envolviam alguma motricidade e rigor rítmico, ficaram por concretizar. Foi necessário um acompanhamento constante por parte dos encarregados (ver Anexo C, DB nº3). Como alternativa, um dos coordenadores conduziu os mais pequenos em torno do piano de cauda numa tentativa de construir uma obra baseada em caixas de música.



Figura 28. Execução da peça baseada em caixas de música

Inicialmente o resultado sonoro estava bastante próximo do desejado, mas mais uma vez, o facto de serem muito novos, fez com que começassem a tocar em tudo o que estava ao alcance e o efeito real perdeu-se. O tempo chegou ao fim, mas no ar ficou a sensação de que a tarefa não fora cumprida. Talvez 30 minutos não fossem suficientes para uma experiência completa. No final abordei alguns pais e obtive das mais variadas respostas:

– **“O que achou da sonoridade criada e explorada?”**

– *“Muito estranha mas ao mesmo tempo cativante. É bom para os nossos filhos, serem expostos a este tipo de ambientes.”*

– *“Ambiente sonoro fantástico. Fez-me lembrar fantasia, imaginário.”*

– *“Quando entrei e vi os instrumentos fiquei na expectativa de uma coisa um bocado barulhenta, e o resultado foi outro...estou surpreendido.”*

No geral este workshop serviu para levantar questões relativamente à dimensão do espaço, o número de participantes, as suas idades e a duração geral das atividades. Assim ficou definido que o tempo ideal para a duração deste tipo de atividade seria de aproximadamente 45 minutos. A experiência deveria ser plena para os seus intervenientes, e ter uma margem que possibilitasse diferentes ritmos de aprendizagem, pois o processo criativo *“não é propriedade exclusiva de alguns raríssimos eleitos, mas sim potencial próprio da condição do ser humano”* (Ostrower, 1997).

2º Dia

GRUPO 4

Ao aproximar do final do dia, mais um grupo entrou na Sala Fernando Pessoa com vontade de descobrir o que habitava no seu interior. Como se tratava de um grupo maior, tornou-se complicado gerir a organização dos procedimentos e controlar todas aquelas crianças. Possivelmente, a existência de mais um elemento na equipa coordenadora, iria ajudar na progressão das atividades e na criação de universos sonoros mais completos.

Durante a peça que envolve padrões rítmicos, o Henrique realizou uma atividade em paralelo que seria mais interessante se fosse desenrolada na mesma pulsação do material utilizado no piano. Assim, acabou por resultar num ambiente um pouco abstrato e indefinido. Por outro

lado, a divisão tímbrica dos grupos foi realizada de forma quase perfeita. Enquanto um grupo ocupava a secção rítmica, outro ocupava o *listening point* realizando sons vocais percussivos.

Findo o workshop, chegou a altura de olhar para trás para analisar todo o processo artístico e educativo. As atividades com o último grupo correram muito bem. Diria até que foi uma das performances mais organizadas e estruturadas. Houve espaço para tudo um pouco e o grupo respondeu muito bem. Neste último caso, atribuí especial destaque à reação de um elemento que tinha estado presente também naquela manhã com outro grupo (ver Anexo C, DB n°3).

– ***“Qual a opinião geral acerca da experiência? O que mudariam caso fosse possível?”***

– *“Gostei mais demanhã. Senti que o grupo era demasiado grande. Gostaria de ter mais tempo para absorver todos os instrumentos. Soube a pouco.”*

Desta forma me despedi do CCB e de Lisboa, mas não do Pianoscópio. A viagem estava longe de terminar.



Figura 29. Momento criativo no Pianoscópio no CCB

Instalação na Semana Aberta da Ciência e Tecnologia da UA

Já de volta a Aveiro, fui informado acerca de um evento que iria decorrer ao longo da semana de 18 a 22 de novembro, no qual o Pianoscópio iria estar instalado no DeCA e pronto para ser explorado por um conjunto de turmas das escolas de Aveiro. Tratava-se da Semana Aberta da Ciência e Tecnologia da Universidade de Aveiro. Este evento não é exclusivo ao Departamento de Comunicação e Arte, mas abrange vários departamentos do campus, escolas politécnicas e secções autónomas da Universidade de Aveiro. Durante toda a Semana Aberta, a UA *proporciona inúmeras atividades para todos os gostos, abrindo as portas a escolas e famílias para momentos de pura diversão, sempre em contacto com a ciência que por lá se faz.*¹⁷

Ao Pianoscópio estava reservado apenas um dia para visita e exploração criativa. Todo o trabalho vivenciado, experimentado e recolhido em Lisboa no CCB tinha aqui uma oportunidade de ser apresentado e renovado. Apercebi-me entretanto que o meu papel enquanto investigador e observador neste projeto iria alterar-se. Fui avisado pelo meu orientador científico que eu iria ter um papel mais interventivo e que até um fato de explorador estava a ser feito para esse propósito. Nesse momento, as palavras de Lapassade inundam a minha memória: “*ter um pé dentro e outro fora*” (Lapassade: 2001), como forma de obter resultados cuja qualidade é “*enfatizada enquanto natureza, essência, significado e atributos*” (Leininger, 1985:14).

O meu centro de ação passou naquele momento a ser o âmago do Pianoscópio, a visão de dentro para fora. Parecia em simultâneo que tudo aquilo que havia visto em Lisboa, todos os detalhes que a meu ver poderiam ser melhorados, se tornavam agora maiores que eu mesmo. Questionava-me se conseguiria dar conta do recado, pois o peso da responsabilidade está intimamente ligado à oportunidade.

Como era de esperar, foi combinado encontrarmo-nos na véspera para acertar algumas questões acerca do funcionamento do workshop, quais as alterações e quais os papéis que cada um teria.

¹⁷ <http://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=35936>

Ensaio geral

20 de novembro de 2013 pelas 10h00

O dia começou exatamente na mesma sala onde tive a oportunidade de conhecer o projeto, as pessoas e a viagem a que me propus há um mês atrás. Muito trabalho estava por fazer e a princípio, após um breve resumo acerca da experiência em Lisboa, debateram-se alguns aspetos que precisavam ser corrigidos. A Ana zelava pela manutenção e bom tratamento das peças que, após regressarem de Lisboa, já precisavam de alguns retoques. Desta forma, pensou-se em formas de prevenir o contacto livre e impulsivo das crianças com certos instrumentos e em simultâneo promover o diálogo artístico do workshop, sem colocar a hipótese de andar a controlar as crianças uma a uma, como chegou a acontecer em Lisboa. Então, qual a melhor forma de resolver essa questão? Simples! Criar estruturas e/ou elementos musicais realmente definidos por cada obra pretendida, e criar material sonoro com funções específicas. Por exemplo, em Lisboa a sirene funcionava como chamada para todos se dirigirem ao *listening point*. Dessa forma, porque não criar elementos com funções semelhantes que servissem de pontes entre as peças? Foi exatamente por aqui que se começou a desenhar a organização do workshop. O fato de sermos quatro elementos agora no terreno, possibilitava a construção de padrões musicais definidos, pois o Filipe poderia ficar exclusivamente na *Flipstation*¹⁸; eu sendo pianista, poderia manter-me no piano acústico assegurando uma base harmónica e tímbrica; o próprio Paulo Rodrigues tinha agora liberdade para sair do piano, interagir com as vozes, tocar noutros instrumentos e assumir um papel de líder criativo; e o Henrique ficava quase exclusivo na arte da *sonoscopia* de todos os outros instrumentos reabilitados (todos os pianos exceto o de cauda). Assim, na altura de definir papéis acabei por ficar mesmo com o piano de cauda, uma vez que já não era um instrumento novo para mim, logo estava familiarizado. Não obstante os papéis definidos de cada um, a improvisação e constante espírito criativo mantinham-se como primordiais ou seja, há um controlo dentro da liberdade, não podendo um subsistir sem a presença do outro. Assim mantive-me desperto para a ideia de que, consoante a circunstância e envolvência sonora, poderia ter que me lançar a outro instrumento ou ter mesmo que dar indicações às crianças no sentido de colmatar falhas musicais, completar ideias ou até mesmo responder a estímulos.

¹⁸ Aqui o Filipe poderia assumir uma postura de intérprete de toda a massa eletrónica. Uma vez que acompanhando toda a envolvência e energia criativa com o “rato” na mão, teria a liberdade de controlar e até criar todos os efeitos necessários ao momento. Por si só, este seria um processo criativo puro, na medida em que deixava de ser o explorador que tanto ia tocar nos instrumentos acústicos, como tinha que voltar a correr para a Flipstation gerir a sonoridade geral.

Em relação à estrutura material do Pianoscópio, notei que foram feitos os seguintes *upgrades*¹⁹:

- O *Pendingstein* levou uma proteção em acrílico sobre as cordas, protegendo assim algumas zonas mais debilitadas do instrumento;
- Foi criada uma estrutura em madeira reforçada para elevar o *Pendingstein* funcionando como móvel, e evitando assim que os utilizadores se apoiassem no próprio instrumento;
- Um novo instrumento, semelhante ao *Pendingstein* foi incluído na instalação. Funciona da mesma forma pois trata-se do tampo de um velho piano vertical, que sofreu o uma intervenção bem ao estilo do Pianoscópio (figura 30);
- Neste novo instrumento foram adicionados uns extras, semelhantes a taças tibetanas²⁰ (figura 31) que foram executadas com um arco de contrabaixo. Este ao entrar em contacto com a taça fazia-a vibrar, funcionando como mais um elemento de som contínuo, semelhante ao som de uma borracha em leve contacto com uma corda do piano;
- Os dois iPads que foram utilizados na instalação no CCB, com o propósito de registar alguns momentos criativos das crianças em ato performativo (ver Anexo C, DB nº1), foram aqui substituídos por uma tela gigante numa das paredes da sala onde todos poderiam visualizar-se no ato criativo.



Figura 30. Intervenção estilo pianoscópio



Figura 31. Taça para executar com arco de contrabaixo

¹⁹ Estrangeirismo utilizado com frequência na área da informática mas que serve a várias temáticas, tendo como significado: atualização, melhoria.

²⁰ As taças de som tibetanas são produzidas manualmente com uma liga de diversos metais. É um instrumento que consegue fazer vibrar 5 tons em simultâneo, mantendo a vibração durante vários minutos.

Pianoscópio - Workshop Semana Aberta

21 de Novembro

Chegado o dia do workshop, foi com agrado que vi a instalação no Estúdio Audiovisual do DeCA, com uma envolvimento muito diferente da decorrida em Lisboa. Aqui, a luminosidade característica do CCB e os tons de branco, existentes na Sala Fernando Pessoa, deram lugar a um ambiente mais intimista, com tonalidades bastante escuras em que, apenas os instrumentos da instalação tinham direito ao um projetor de luz direcional, como se fossem protagonistas de uma peça artística. A sensação de uma viagem ao centro do piano tornava-se mais nítida a cada minuto. O facto de nos encontrarmos num espaço escuro, com uma paisagem sonora muito específica, assemelhava-se a uma espécie de conto fantástico, em que os protagonistas eram “engolidos” para dentro da barriga de um piano.

Já no interior da sala, à semelhança do que aconteceu em Lisboa, aproveitei os momentos enquanto os alunos previstos para a realização do workshop não chegavam, e fui explorar alguns dos instrumentos novos e os seus respetivos *upgrades* no sentido de conhecer quais as possibilidades sonoras que tinha ao meu dispor e assim definir o vocabulário a utilizar. Chegou a altura de nos irmos preparar e por preparar significava vestir os fatos e calçar umas sapatilhas coloridas. Recordo-me de me ter esquecido de levar sapatilhas naquele dia e então acabei por calçar as do Filipe (que me ficavam largas!) o que tornou um possível problema numa situação caricata e divertida. Assim que vesti o fato senti como se encarnasse um personagem, o que na realidade não era mentira, pois no Pianoscópio todos teríamos um papel e seríamos elementos de um *“espetáculo íntimo, único e irrepetível”* (ver Anexo A, reação 2).

O facto de eu estar envolvido ativamente durante o workshop, e a fraca luminosidade da sala, não me permitiram registar em áudio ou vídeo todo o processo criativo. No entanto, enquanto observador participante os *“objectivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento”* (Spradley, 1980). Desta forma, só me restava absorver toda aquela experiência e registá-la mais tarde no papel.

Durante aquele dia recebemos, além de alunos e professores do Departamento que por ali passaram, alguns grupos de alunos de escolas de Aveiro em visita de estudo. Para esses estavam concebidas atividades pré-definidas em torno da criação de quatro peças diferentes.

Assim que chegou o primeiro grupo, eu encontrava-me do lado de dentro, à porta, para os receber juntamente com o Filipe e o Paulo Rodrigues. Eventualmente os alunos começaram a

entrar e tudo decorreu como previsto. Enquanto os dois coordenadores realizavam todo aquele ritual de verificações e mensagens abstratas às crianças (ver figura 32), eu era aquele que, juntamente com o Henrique encaminhava as crianças em direção aos respetivos instrumentos. A partir desse momento, entrei em estado de fluxo²¹ e recorde-me que assim que os primeiros estímulos sonoros foram emitidos, foram várias as minhas reações:

- Procurei imediatamente um instrumento, cujo timbre “casasse” com o que estava a ouvir;
- Dei diversas indicações gestuais às crianças, com o propósito de executar um instrumento através deles;
- Fiquei parado a absorver o ambiente;
- Foquei-me com cuidado nas reações dos outros coordenadores, no sentido de perceber que atitudes eles tomavam perante determinadas circunstâncias;
- Analisei a conjuntura total e tentei perceber em que fase da nossa lista de atividades pré-definidas estávamos.



Figura 32. Ritual de verificação

Foi fácil sentir-me perdido na estrutura pois aquilo que havíamos combinado e estipulado no dia anterior não se estava a materializar. Quando um dos coordenadores fez uma espécie de chamada para começar uma peça, através das sedielas e outras sonoridades sustentadas, algures noutro lado, um grupo de crianças fazia exatamente o oposto e percutia no *Borisdorfer* padrões rítmicos indefinidos, criando-se uma amálgama de sons que importava definir. Dei por mim a sair do meu local previsto e “arrastar” comigo um conjunto de pequenos exploradores em torno do piano de cauda, colocando-lhes caixas de música na mão e pedindo que as tocassem ao longo da

²¹ Segundo Nakamura & Csikszentmihalyi e Cardoso & Araújo “o estado de fluxo é a experiência na qual o prazer no desenvolvimento de determinada atividade é proporcionado por meio do equilíbrio entre as habilidades do sujeito e o nível dos desafios enfrentados, ao ponto de gerar um alto grau de concentração e satisfação pessoal. É provocado a partir de elementos afetivos diretamente envolvidos com a motivação, que direcionam uma determinada atividade, executada com bastante concentração e emoção.” Acedido em Junho de 2015 retirado de (www.abccogmus.org/simcam/indez.php/simcam/simcam10/pper/viewFile/433/93)

caixa de ressonância do piano. Nesse momento o Filipe percebeu que eu estava a tentar reorganizar e iniciar a peça das caixas de música e logo nos ajudou colocando um ambiente sonoro relacionado com natureza, baixando os níveis de energia dos alunos e permitindo que o Paulo pudesse organizá-los no *listening point* e aí dar vida à obra musical.

Realço as atividades desenvolvidas com os alunos da Escola Básica 1º Ciclo da Glória e a respetiva professora. Este grupo revelou-se deveras criativo e interativo em todas as atividades. Durante o workshop com estes alunos, a minha tarefa manteve-se quase sempre exclusiva ao piano de cauda, o que pessoalmente me deu um gozo enorme. Realço o momento de interpretação livre em que apenas nós (equipa Pianoscópio) tentávamos encontrar um equilíbrio entre todos aqueles instrumentos, enquanto os alunos se mantinham sentados e concentrados na teia sonora que os abraçava. Apercebi-me por momentos que este projeto tinha uma potencialidade artística por si só, alheia a todo o propósito educativo. Era um espaço pronto a ser interpretado por músicos, um instrumento ambivalente por si só e uno e indivisível, preparado para servir de berço para a composição de obras modernas (este ponto será abordado mais adiante na reflexão crítica da Secção 3).

Enquanto orientava um conjunto de alunos na zona do *Pendingstein* através de exercícios de imitação e pergunta-resposta, fui abordado por um sinal gestual do Paulo Rodrigues, que se encontrava no piano de cauda, no sentido de me aproximar dele. Deixando os alunos com um padrão rítmico estável, desloquei-me ao outro extremo da sala e qual o meu espanto quando nesse mesmo instante que recebi a indicação para me sentar ao piano, o Paulo levantou-se e ao largar uma mão do teclado pegou na minha e passou-me o legado. Numa fração de segundos, tive que lembrar qual o material musical que estava a ser usado e manter o mesmo padrão tonal, o mesmo ritmo e a mesma textura. A adrenalina disparou, e senti-me colocado à prova naquele instante. E se todos ouvissem um corte? E se todas aquelas crianças, cujo processo de fruição estava cada vez mais fluído, sentissem que a base tonal que sustentava aquela envolvência era abruptamente interrompida com algum motivo melódico completamente fora de contexto?



Figura 33. Alunos a observar os coordenadores em processo criativo

Senti-me com alguma responsabilidade performativa naquele momento. Mais tarde, esta situação repetiu-se várias vezes tornando-se de certa forma natural e uma simples estratégia de mudança de papéis.

Foi interessante ver como ao longo do dia, foram vários os intervenientes que colaboraram conosco nas atividades propostas. Recordo-me de ver alunos do 2º ano de Teoria e Formação Musical/Direção, a colaborar na exploração de ambientes sonoros nos teclados de madeira; Professores universitários a participar ativamente no workshop assumindo desde cedo uma posição de igualdade criativa em relação aos pequenos exploradores que por lá se encontravam. Durante um momento musical muito interessante baseado em sons da natureza, pude assistir a uma articulação entre um grupo interessante de vozes no *listening point* (improvisações melódicas realizadas através do processo de imitação), onde se encontrava a colaborar vocalmente o prof. Joaquim Branco, e “dentro” do piano de cauda o prof. Chagas Rosa, explorando toda aquela parafernália de materiais. Foi um momento de elevada qualidade artística e educativa pois o conceito de criação pura elevou-se acima da idade, do género, do nível académico e da experiência musical. Nas palavras da professora e compositora Isabel Soveral, foi “*particularmente interessante ver as crianças envolvidas numa criação coletiva. PARABÉNS!*” (ver anexo A, reação 1)

Durante o último workshop do dia, destaco a proximidade que mantive com as crianças na medida em que partilhei instrumentos, proporcionei-lhes momentos de liberdade criativa (mantendo apenas um padrão rítmico e melódico como base estrutural) e acima de tudo partilhei ideias e emoções. Foi muito interessante realizar um jogo de pergunta-resposta de um lado ao outro da sala, com um grupo de alunos com quem não tinha trocado sequer uma palavra. Durante a peça baseada em padrões rítmicos definidos, pedi a uma pequena exploradora para se aproximar do piano, onde eu me encontrava a improvisar ao estilo de uma dança tribal, e quando dei por mim, sem indicação prévia, ela pegou nas sedielas e começou a fazer vibrar uma corda grave do piano. Coincidência ou não, aquele timbre “casava” muito bem com a minha dança tribal!

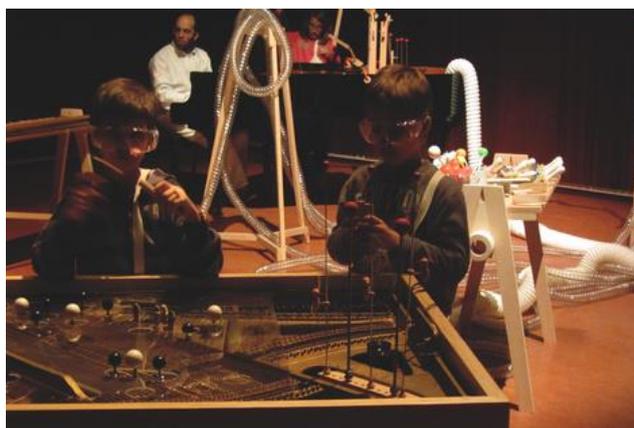


Figura 34. Interação com as crianças. Ao fundo, eu, juntamente com uma exploradora

Todos os alunos saíram satisfeitos daquela viagem, colocando o logótipo autocolante do Pianoscópio ao peito para mais tarde recordar. Na minha opinião, esta instalação foi no geral bem

mais conseguida comparativamente à de Lisboa, o que tem todo o sentido pois trata-se de um processo evolutivo em que a própria conceção geral atravessa momentos criativos. No que toca ao aspeto cénico, aquele “*pequeno mundo privado*” (ver Anexo A, reação 2) revelou-se fulcral para a abertura de mentalidades de quem ali encontrava. O espaço falava por si só e isso foi benéfico sobretudo no aspeto educativo. Além disso, ao contrário do que aconteceu no CCB, os workshops não tiveram como foco só e apenas o processo educativo e criativo dos alunos, mas também procurou proporcionar a todos os que ali estavam, dentro e fora, momentos de elevado nível artístico, com instrumentos nada convencionais à partida. Acabou por servir como porta de entrada à possibilidade de uma nova linguagem e conceito de fazer música. Ver músicos profissionais, executar com elevado nível artístico, obras que podiam muito bem estar escritas em interação com a eletrónica, leva-me a acreditar que a música enquanto ferramenta estilística, tem muitos terrenos por onde explorar.

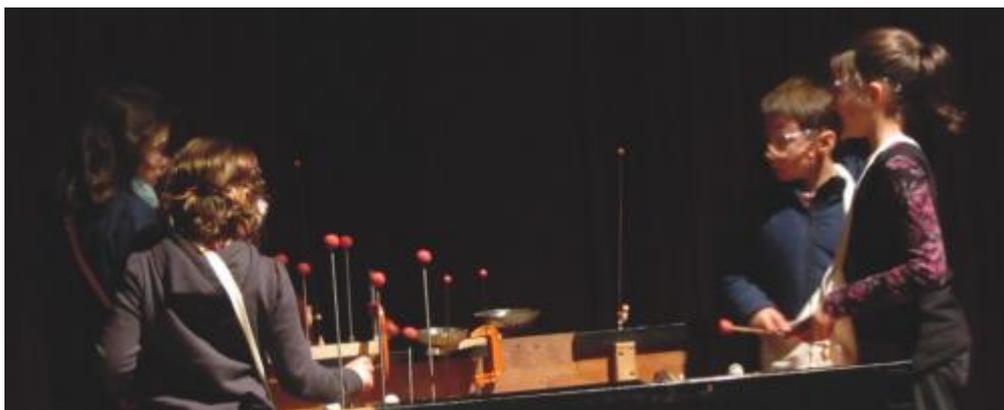


Figura 35. Momento exploratório sobre o novo instrumento

Avaliação Reflexiva da Vivência no Pianoscópio

Nesta parte do meu trabalho, proponho uma análise pessoal e reflexiva acerca do impacto do projeto que acompanhei, com base nas vivências relatadas e nas conclusões obtidas. Desta forma irei assumir um discurso mais pessoal, no sentido de proporcionar um melhor entendimento dos meus pontos de vista.

Vivemos atualmente numa sociedade que privilegia uma educação baseada em padrões, imitação, memorização, regras pré-estabelecidas acerca de uma utópica forma de como o mundo, o cotidiano, e toda esta conjuntura deveria funcionar. A verdade é que este rigor, estas diretrizes que as crianças devem seguir e respeitar, em pouco contribuem para um espírito criativo e é neste âmbito que o Pianoscópio, julgo ter um maior impacto. A criatividade não existe nem prolifera em ambientes de medo, pressão e exigência desmedida. Desta forma um aluno acaba por sentir um obstáculo muito maior no que toca a criar ideias novas, a auto expressar-se, a solucionar problemas variados e, ate mesmo, a comunicar. Nas palavras de Gordon *“As crianças precisam de ser educadas num ambiente musical rico, para que a sua aptidão musical desabroche de maneira positiva”* (Gordon, 2000).

Neste sentido o Pianoscópio, mais do que uma instalação sonora, torna-se numa experiência educativa que cada criança, jovem ou adulto deve levar para o futuro, e não tanto numa experiência a promover no futuro em escolas de aulas, uma vez que o propósito nunca foi que *“as pessoas fossem para casa ou para as escolas e convertessem uma coisa destas, mas sim que pensassem na hipótese de não olhar para as coisas como elas costumam ser, mas que pudessem olhar para as coisas como elas também podem ser”* (Paulo Rodrigues em Anexo B).

De seguida destaco um conjunto de valências que, no meu ponto de vista, o Pianoscópio promove a vários níveis: musicais, humanas e educativas, tornando-o um projeto único.

Musicais na medida em que conceitos como improvisação, produção instrumental, interpretação e criatividade estão diretamente implícitos. Ainda que os participantes se tratem de músicos sem formação específica, a possibilidade real de criar uma obra final claramente definida, está presente (realço as atividades realizadas no CCB e recorde o dia 6 de outubro de 2013 no DeCA, onde todos os detalhes foram alinhados no sentido de criar diferentes momentos e obras musicais). Além disso, foi bem claro para mim (sobretudo na instalação no CCB) que expressividade, criatividade e comunicação musical são os pilares do funcionamento do Pianoscópio e na minha opinião, os de um músico completo. Após registar as reações das crianças antes e depois de

entrarem no mundo de “dentro do piano”, verifiquei que todos apresentavam poucas expectativas aquando da minha abordagem enquanto investigador. Ainda assim, achei esta atitude normal em crianças quando abordadas por um estranho a fazer tantas perguntas. No entanto, saíam do workshop com uma atitude muito mais expressiva, com ideias muito concretas do que tinha sido aquela experiência. Sem dúvida houve um impacto positivo na capacidade comunicativa daquelas crianças.

Denoto valências humanas no projeto, na medida em que presenciamos não apenas um mero workshop interativo mas sim a criação de um universo sonoro, colorido, em constante renovação onde todos podem (e devem) entrar, conviver, comunicar, com os elementos linguísticos que se encontram à disposição. Desta forma, reconheço a existência de uma realidade que denominaria de liberdade controlada, pois sem o uso de qualquer meio de comunicação verbal por parte dos coordenadores, é possível gerir e organizar todas atividades que se propõem aos intervenientes. Parece-me que este aspeto contribui para a definição de um mundo diferente em que a linguagem convencional cede o seu espaço a algo novo: elementos sonoros produzidos tão aleatoriamente como a linguagem do nosso quotidiano, perfeitamente capazes de ser organizados em frases, em perguntas, em respostas, em exclamações, etc.²² Mesmo no que toca à voz falada, ela era apenas utilizada em combinação com as sonoridades próprias da instalação criando um novo elemento possível de ser utilizado e explorado de variadas formas.

Se houve momento que me marcou ao longo de toda esta experiência, foi toda aquela quantidade de sorrisos e olhares atentos durante o ato de fazer música. Foram as reações espontâneas de miúdos fascinados, e pais e professores muito satisfeitos.

Amado (1999:39) refere que “(...)a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e que também é capaz de criar.”

A nível pedagógico, o Pianoscópio assemelha-se a um berço para formadores, docentes e músicos em geral (mas com um aspeto muito mais moderno e contemporâneo, indo de encontro às necessidades atuais) na medida em que se apresenta como um espaço onde é possível desenvolver ideias educativas, e colocar em prática atividades que promovam a criatividade e a prática

²² Estudos recentes (Schenker e Chomsky) vieram a revelar que música e linguagem partilham, como já vimos, comportamentos e características formais. Talvez se possa dizer que há também uma gramática em música, a qual poderá ser evocada para explicar, pelo menos, as nossas noções de correto ou errado, suportando a ideia de que a música é uma arte com regras, cujo significado é trabalhado ao longo da sua estrutura. (<http://www.ipv.pt/forumedia/6/13.pdf>)

pedagógica. Nele podem ser realizadas diversas atividades de grupo, destinadas a alunos ou a professores pelas possibilidades que permite. Além disso, não apenas músicos estão destinados ao propósito pedagógico deste projeto. O facto de desenvolver diversas capacidades comunicativas e expressivas, acaba por possibilitar a utilização a educadores de outras áreas artísticas.

Um dos objetivos principais foi apresentar um olhar sobre a Música, sobre a Educação e o processo de criatividade, através deste universo que é o Pianoscópio. Apresentar também o lado social da educação musical, como um aspeto essencial desta área de conhecimento. Nesse sentido, baseei-me nos pressupostos sociais e culturais das práticas musicais, e recorri a um tipo de metodologia de investigação mais qualitativa, cujas técnicas ajudaram a revelar como o ensino e a aprendizagem da música podem acontecer em diferentes cenários. O meu trabalho de campo revelou-se um procedimento fundamental para poder concluir que a educação formal não é a única forma de ensino. Pude observar também, durante o meu levantamento bibliográfico que no que diz respeito à diversidade dos contextos de estudo, que alguns estudos privilegiam grupos urbanos, escolares e não escolares; cenários vinculados às músicas populares; entre outros. Mas que o maior desafio que a educação musical enfrenta a partir desses estudos diz respeito às ações, principalmente nos cenários académicos e escolares. Nesse sentido, procurei dar resposta a algumas dúvidas epistemológicas relativas ao ato educativo na educação formal, e como a educação não formal poderia ser um caminho para essas respostas. Como resultado deste trabalho, observei que mesmo estando distante dos currículos de música, as práticas musicais contemporâneas são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e expressividade musicais, além de contribuir para o desenvolvimento humano. Depois de toda esta experiência, não me restam quaisquer dúvidas de que o Pianoscópio se apresenta como um projeto versátil, completo e infinito no que se refere às possibilidades. Em todos os momentos em que assisti ao processo criativo dentro do projeto, encontrei sistematicamente ferramentas que se desenvolviam internamente, além do pré-estabelecido. Ora fossem aspetos musicais, abordagens estilísticas, múltiplas possibilidades de composição de uma obra, ora fossem questões educativas como estratégias de liderança de grupos, estratégias de comunicação. No domínio das ferramentas e conteúdos que adquiri com este projeto, dou principal enfoque ao piano preparado e às suas possibilidades e ao conceito de *sonoscopia*, o qual irei levar para a vida. Graças à acessibilidade do conceito de piano preparado, este pode ser praticado nas escolas de música como forma de despertar nos estudantes o interesse pela prática de criação de novos timbres, efeitos sonoros, padrões harmónicos, contribuindo assim para que os músicos de ama-

nhã olhem para o piano de forma curiosa e não o encarem como um simples instrumento individual, mas sim como um instrumento musical com uma tela de cores sonoras muito interessantes.

Secção 3
Imaginarium Coletivo

Fábrica da Ciência – Apresentação de *Imaginarium Coletivo*

Nesta secção, passo a apresentar a experiência coordenada e liderada por mim, com um grupo de alunos com quem trabalho, da turma de 8º grau de Formação Musical do Conservatório de Música de Águeda, no Pianoscópio que se encontrava instalado na Fábrica da Ciência Viva em Aveiro. Esta experiência teve a duração de 4 sessões exploratórias e exigiu de mim a capacidade de resolver uma miríade de situações que passo a relatar.

Depois de assumir juntamente com o meu orientador científico, a vontade de eu próprio realizar um processo criativo que culminasse com uma actividade performativa em pequena escala, mas que me permitissem explorar questões e assuntos que apenas tivera oportunidade de vivenciar à distância, foi com agrado que recebi a notícia de que o Pianoscópio iria estar instalado durante alguns meses na Fábrica da Ciência em Aveiro. Depois de obter a devida autorização para liderar algumas visitas com um grupo de alunos, o primeiro passo a tomar, era verificar as disponibilidades de ambas as partes. Para que a atividade pudesse decorrer da melhor forma, acabámos por arranjar uma estratégia em que eu juntamente com um aluno que já tinha carro para se deslocar, iríamos transportar todo o grupo de Águeda até Aveiro.

Assim no dia 7 de novembro de 2014, encontrei na Fábrica uma nova versão do Pianoscópio e para meu espanto, ligeiramente diferente. À entrada encontrava-se uma pequena divisão, cujas paredes eram semelhantes a um cortinado de chuveiro (semi transparente). Estas não eram umas paredes vulgares pois vibravam através da existência de colunas de contacto que as faziam vibrar, dando a sensação de que o som lá dentro, surge de todas as direções. Naquele local, os participantes deveriam tomar uma espécie de “banho auditivo” antes de entrar na instalação propriamente dita, para limpar possíveis “detritos sonoros” vindos de fora. Já no Pianoscópio as minhas atenções focaram-se no piano vertical que estava logo ali. Todos os outros estavam presentes, mas a diferença encontrava-se nos pianos acústicos. O de cauda, não tinha praticamente artifícios nenhuns ou seja, não estava preparado e por outro lado esse novo piano vertical acústico adivinhava-se promissor no futuro ato criativo. Era um piano antigo, muito desafinado e tinha a possibilidade de se “preparar” pois o tampo estava aberto. Todo o material restante não precisava de apresentações. A minha única questão para aquele momento era, como funcionar com a nova *Flipstation*. Eu não conhecia o programa utilizado mas foi relativamente fácil de perceber. Basicamente, o programa continha cada um dos instrumentos identificado por números e a cada número tinha um conjunto de efeitos que podiam ser associados.

Finda aquela sessão de explicação, senti-me como se o testemunho me tivesse sido passado, para liderar uma nova viagem criativa.

Sessão nº 1 – 27 de maio de 2015

Pelas 19 horas e 30 minutos, encontrava-me eu e mais o grupo de alunos à porta da Fábrica da Ciência prontos para o primeiro contacto com o Pianoscópio. Por essa altura eu ainda não sabia realmente o que iria fazer lá dentro mas tinha algumas ideias. No entanto, como era tudo tão imprevisível achei por bem, o primeiro contacto ser realmente um Primeiro Contacto, e então deixaria que os alunos explorassem livremente todo o tipo de sonoridades, durante aproximadamente uma hora. No entanto, por motivos externos e alheios à nossa organização, não nos foi possível usufruir de todo o tempo que dispunhamos. Dessa forma, não consegui fazer mais do que permitir aos alunos que entrassem e explorassem todos os instrumentos. Realço o momento em que todos eles tomaram o seu “banho sonoro” (ver Anexo D, *banho sonoro*) e as reações de desconforto e ao mesmo tempo curiosidade, que geraram um pequeno caos inicial, mas *“esses cinco minutos de caos inicial, é aquilo que permite, uma vez ultrapassado, ganhar um “tilt” imenso na eficácia na comunicação”* (Paulo Rodrigues em Anexo B). Eu mantive-me na *Flipstation*, apenas a emitir algumas sonoridades interessantes, a modificar certos efeitos nos instrumentos e a verificar todo aquele processo novo e criativo para eles. Por não ter corrido como era previsto (motivos alheios a mim e ao meu orientador), optei por não registar o momento, uma vez que foi demasiado efémero e pouco produtivo.

Sessão nº 2 – 10 de junho de 2015

No início desta sessão, imperava definir estratégias para uma melhor gestão das próximas e concluí que seria durante esta mesma sessão, durante o ato criativo, que as estratégias ficariam definidas, pois de todas as ideias que havia previsto para a organização destas sessões acabaram umas por dar lugar a outras e algumas por serem mesmo extintas, uma vez que o material utilizado neste contexto baseia-se em emoções e sensações. De volta ao Pianoscópio com os meus alunos procedi à apresentação de cada instrumento e mostrei quais as possibilidades que cada um possuía. Utilizei também as ferramentas que havia à disposição, juntamente com eles numa improvisação livre (foi uma forma de explicar não só como se podia tocar naqueles instrumentos, mas também de os prevenir sobre possíveis formas desaquadas). Quando chegámos perto do piano de cauda, a reação foi no mínimo curiosa, pois a única aluna que era pianista, sentou-se espontaneamente no banco do piano, e só instantes depois percebeu que não era necessário (ou pelo menos não obrigatório). Esta ação foi reveladora dos automatismos que o ensino formal no conservatório provoca nos estudantes.



Figura 36. Momento de análise e reflexão acerca daquele novo ambiente sonoro

A partir daquele momento, comecei a questionar-me o que poderíamos fazer com todo aquele material e com o facto de todos serem músicos. E foi nesse instante que pedi a todos eles para escolherem qualquer um daqueles adereços portáteis à sua disposição, e enquanto conversávamos sobre o meu objetivo com aquelas sessões, íamos improvisando livremente, comunicando e o ambiente sonoro começou a construir-se. Apercebi-me de que o Pianoscópio podia ser algo além de uma instalação com um propósito educativo, pois podia ser considerado como um instrumento a ser interpretado em conjunto e até talvez mais tarde definir-se uma espécie de partitura. (ver figura 37)



Figura 37. Ato criativo e de exploração do instrumento

A dada altura, notei em todos eles uma certa curiosidade para perceber como é que eu controlava aqueles efeitos todos “engraçados”. A curiosidade naquelas idades é normal, tendo em conta que estamos em pleno séc. XXI e os aparelhos informáticos são uma realidade constante e aquele caso não foi exceção. De certa forma, apresentando todos os instrumentos, tinha todo o sentido apresentar aquele também, uma vez que o vejo como tal. Apesar de ser um computador, participa ativamente nas performances e em muitos casos tem um papel essencial para que o resultado final seja agradável.

Durante todo este ato exploratório fui conversando com eles no sentido de criar uma ideia performativa e permiti que também eles expusessem propostas. Como se encontravam tão entretidos a explorar aqueles instrumentos, revelaram uma certa dificuldade em interagir nesse sentido, então acabei por formular a ideia da realização de um conjunto de peças. Talvez um conjunto de peças que contasse uma história, talvez cada um pudesse ser uma personagem. As possibilidades estavam em cima da mesa. Em pouco tempo as ideias começaram a convergir em expressões sonoras. Desde uma cena de terror, a uma dança africana, a um relógio “louco”, o estado de fruição era tal que começámos a compôr uma obra à velocidade de execução. O meu papel ali era de *pivot* que tanto dava uma ajuda nos momentos performativos tocando com eles, como era o maestro de dava entradas, que mandava fechar um determinado som ou pedia diferentes tipos de articulação. Enquanto tudo isto decorria, registava mentalmente as ideias e ia definindo os lugares que cada um estava a assumir (ver Anexo D, *momento de fruição/composição*). Em muito pouco tempo, aqueles jovens que estavam receosos de tocar em qualquer um dos instrumentos, encontravam-se agora em plena fruição musical e a comunicarem entre si através de uma linguagem completamente nova. Destaco um ou outro momento em que o ambiente estava completamente diferente, quase contemplativo, e todos apresentavam uma expressão no rosto de muita envolvimento com aquele tipo de sonoridades. A nível do material musical, e por se tratarem de alunos que não têm grande ligação com música moderna, atingiram-se momentos

interessantes de harmonia com um fundo tonal sobre toda aquela textura tímbrica indefinida. A experiência estava a resultar por si só, uma vez que as minhas indicações eram poucas ou nenhuma (ver Anexo D, *fruição espontânea*).

Foi curioso verificar que durante o ato criativo, fui abordado algumas vezes com as seguintes reações: “*eu não consigo entoar notas certas? Não há harmonia. Como faço?*” ou “*eu não sei bem se devo tocar certas coisas...soa muito mal? É que a mim soam-me bem e então eu continuo.*”

No final revi com eles todos os pequenos momentos que tínhamos realizado e tentámos sintetizar num todo, como se fosse uma obra só com pequenos fragmentos que se completavam. Executámos a obra do início ao fim e com isto já estávamos a exceder um pouco a hora prevista de saída. É bom sinal. Ainda assim, já do lado de fora da instalação sentámo-nos e tentámos organizar tudo o que ali aconteceu. Propuseram-se nomes para uma obra, com 2 ou 3 andamentos. As possibilidades para nomes de andamentos eram tão vastas quanto as possibilidades tímbricas ali existentes. Entoaram-se coisas como “*O canto da baleia magra*” ou “*a dança do relógio louco*”, o que por si só não define a olho nu, a imagem musical pretendida. Em suma não foi perfeito, mas correu muito melhor do que eu esperava e mais importante que isso, todos saíram com o espírito renovado e com entusiasmo e vontade de voltar. Só por aí já valeu a pena.

Sessão nº3 – 4 de setembro de 2015

Nesta terceira sessão eu pedi aos alunos para que, antes de entrarmos no espaço interventivo do Pianoscópio, nos reuníssemos à entrada para uma pequena atividade introdutória. Nesse momento, eu entreguei uns pedaços de papel em branco e um conjunto de canetas e pedi para que cada um escrevesse uma ideia no papel, que pudesse ser manifestada musicalmente no Pianoscópio. As reações foram diversas. Entre elas houve espaço para observar o processo criativo a funcionar, tendo como base a imaginação. Como era de prever, quase todos inibiram o processo intuitivo de criar uma ideia, pelo facto de



Figura 38. Alunos a registar ideias ou temas expressivos

pensarem no objetivo final como premissa para criar ou seja, pensaram no que seria mais fácil colocar em música e só depois então, selecionaram um conjunto de ideias. Um dos alunos questionou-me a respeito da pertinência do termo “silêncio”, e se poderia ser uma das ideias a registar no seu papel, uma vez que silêncio não seria um som. A esta abordagem eu respondi da seguinte forma: *“O que é a música para vocês? Um conjunto de elementos sonoros distribuídos pelo espaço que interrompem o silêncio, ou um conjunto de silêncios distribuídos pelo espaço que interrompem um elemento sonoro contínuo?”* Não obtive resposta, mas proporcionei um momento de reflexão nos alunos, que acabou por ser produtivo (ver Anexo D, *reflexão espontânea sobre o silêncio*). Entregues e preenchidos os papéis, chegou a hora de colocar as “mãos na massa”. Enquanto os alunos se preparavam eu coloquei no centro da instalação uma pequena cadeira onde espalhei todas as ideias que eles registaram, viradas para baixo.

Chegou a altura de anunciar a atividade aos alunos que resumidamente, consistiu em: um aluno deslocava-se ao centro da instalação e retirava um papel. Depois de o ler e guardar a informação em segredo, deveria ele próprio conceber o momento musical associado à ideia sorteada. Para isso fazia uma pequena análise prévia com base nas seguintes permissas: o que tocar; em quais instrumentos; quantas pessoas e qual o meu papel. Obviamente, neste dia eles teriam a minha ajuda, pois não estavam a contar com a vertente de liderança. No entanto todos ficaram satisfeitos com a ideia e já haviam manifestado anteriormente algum interesse no ato de dirigir e orientar uma performance artística. A única regra era: não é permitido falar. No final de cada peça, todos os restantes elementos teriam que tentar descobrir qual teria sido o tema sorteado.

Assim iniciámos a atividade. Logo na primeira obra, foi interessante ver os recursos práticos a que o líder recorreu, encaminhando cada colega a um instrumento específico e demonstrando um por um, a cada explorador qual o elemento musical a realizar através da imitação (ver Anexo D, *preparação dos elementos*). A construção da obra foi rápida e concreta, essencialmente com o uso de um teclado de madeira com um efeito de “delay”, os dois *pendingsteins* e uma pessoa na voz. A minha interação nesta obra foi puramente eletrónica através do controlo dos efeitos e volumes. No final, todo o grupo estava dividido entre ser “Inverno” ou “Tempestade”, não sendo relevante quem acertou mas sim o facto de todos terem ficado muito próximos da textura pretendida (ver Anexo D, *tempestade*).

No segundo momento performativo do dia, achei curioso o facto do líder desta obra, ter levado 3 elementos para a zona do *listening point* e apenas 1 para *Dorisdorfer* e 1 no piano de cauda. Essa ação demonstra que no Pianoscópio qualquer estrutura pode servir como material para uma performance, sem ser estritamente necessária a utilização de todos os instrumentos. Nesta obra o meu papel resumiu-se ao piano de cauda, mas não me foi dito que tipo de intenção deveria apresentar. No entanto facilmente percebi qual a textura através da géstica do líder. Encontrei especial interesse nesta obra uma vez que estava um pouco reticente em relação a ser dirigido por um aluno, não pela parte dele mas sim pela eficácia da minha resposta. Em suma, foi um momento muito agradável e bem-sucedido, na medida em que todos responderam com o mesmo tipo de temáticas (“*amor*”, “*felicidade*”, “*paç*”, etc.).

(ver Anexo D, *Amor*)

No final, para que a experiência ficasse completa com o culminar de uma performance criada por todos, pedi que debatessem e encontrassem uma temática e que a executassem so sentido de eu adivinhar. Naturalmente, chegar a um consenso era difícil, sobretudo quando não podiam verbalizar os seus pensamentos, mas como o tempo estava a escassear decidi pôr um ponto final no debate e sem eles estarem a prever, coloquei-me entre todos e fui “empurrando” cada um para um instrumento aleatoriamente (ver Anexo D, *momento de intervenção*). Pretendia com isto, não só dar início à performance (uma vez que já estavam a debater há mais de 1 minuto e 30 segundos), mas também perceber como o processo criativo iria resultar, com pouca informação pré estabelecida ou seja, quais os mecanismos a que iriam recorrer para conseguir comunicar.

Os alunos começaram muito bem e com vontade de me surpreender. Utilizaram vários instrumentos da instalação e ainda sonoridades da própria sala (a parede, o chão em madeira, etc.). A obra assumiu uma sonoridade escura e muito particular através de um crescendo de tensão, que

se manteve por demasiado tempo, pois chegaram a um ponto em que não estavam a conseguir comunicar. Nessa altura decidi tomar as rédeas do discurso e encaminhei a obra para um final o mais possível dentro do ambiente que eles pretendiam. Toda esta ação pode ser comprovada e disfrutada no Anexo D, *casa de terror*. Esta experiência em concreto foi rica em vários aspetos: a utilização de vários tipos de comunicação; o uso de uma linguagem moderna; um processo de audição ativa, pois nem eu sabia o que eles pretendiam e nem eles sabiam ao certo o que cada um tinha em mente; a definição de música como o elo primordial de ligação entre diversas personalidades, com as suas influências, vivências e linguagem específicas, que convergiam numa mesma temática, num mesmo Imaginário. O *Imaginarium Coletivo*!

Sessão nº 4 – 11 de setembro de 2015

Chegados ao fim deste processo exploratório, este seria um dia especial para os meus alunos. Desta vez teríamos uma espécie de apresentação pública, mas de caráter informal com alguns convidados a assistir. Além disso, havíamos combinado previamente que iríamos acrescentar nesta última fase mais algumas ideias a juntar a todas as outras.



Figura 39. Conjunto de ideias/sensações temáticas registadas pelos alunos

Já dentro do Pianoscópio, eu e os alunos preparámos todo o material para proceder à apresentação de 4 pequenas peças que fariam parte do *Imaginarium Coletivo*. Chegados os convidados, procedi à apresentação dos respetivos intérpretes. Os convidados tinham apenas a tarefa de observar cada obra com ouvido atento e no final, deveriam escolher de entre as várias ideias temáticas que se encontravam redigidas em pedaços de papel, a que melhor traduzisse a obra escutada.

A atividade começou com uma apresentação, cujo propósito era representar o poder do tempo e do relógio na vida dos homens. Utilizando como instrumento principal os teclados de madeira

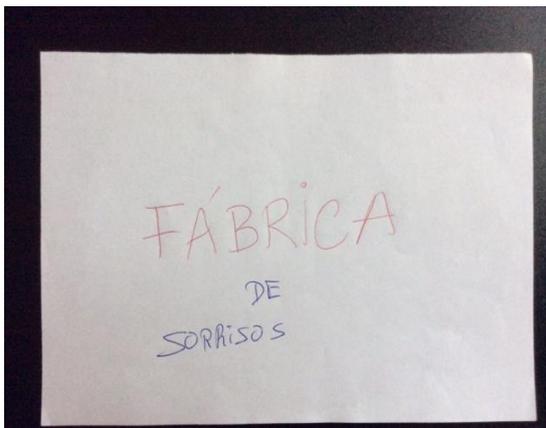


Figura 40. Ideia temática - *Fábrica de Sorrisos*

para representar os segundos de um relógio de forma incisiva, o líder desta apresentação assume um papel duplo, dirigindo por um lado todos os elementos e executando um e outro instrumento sempre que achasse necessário. Além disso, a obra começou e terminou com o mesmo elemento musical (participantes a marchar) dando assim uma ideia de continuidade (ver Anexo D, *Fábrica de Sorrisos*). No final, os convidados acertaram em cheio

na ideia temática da peça, o que me diz que funcionou enquanto performance artística.

Na segunda obra da tarde o líder tomou a iniciativa de, ao contrário de todas as outras performances realizadas, escolher um instrumento portátil para cada elemento usar em cada instrumento da instalação, levando assim o ato criativo a outro nível. Nesta peça, o líder assumiu como base de criação as caixas de música e o desafio da criação estava em recriar o mesmo registo tímbrico das caixas de música nos outros instrumentos. Pode ver-se (ver Anexo D, *Caixas de Música*), que durante a performance o

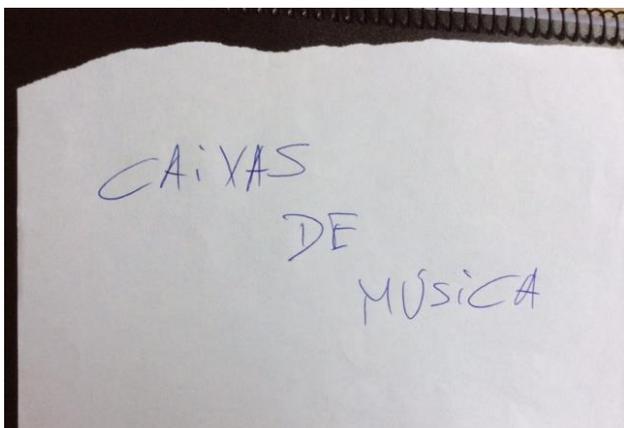


Figura 41. Ideia temática - *Caixas de Música*

líder assumiu uma postura de constante controlo sobre os participantes, na medida em que corrigia qualquer má execução instrumental. A obra decorreu sem grandes situações de destaque, pelo que foi fácil para todos perceber qual a ideia temática em causa.

Numa versão mais reduzida a terceira obra durou aproximadamente 1 minuto e teve como ideia base a exploração do primeiro instrumento da instalação (o piano vertical “desafinado”) como ferramenta cômica para a desconstrução de motivos tonais. Uma vez que a afinação e questão tímbrica do instrumento são especificamente contemporâneas e modernas, a realização de material tonal neste instrumento, acaba por ser uma estratégia de criação para esta formação Pianoscópio. A líder desta apresentação demorou mais tempo na explicação das ideias que tinha

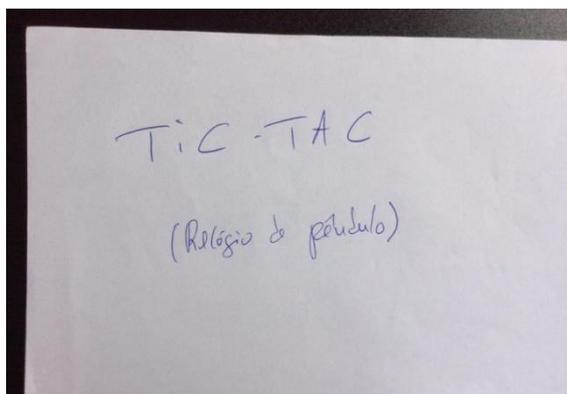


Figura 42. Ideia temática - Tic Tac (relógio de pêndulo)

em mente, uma vez que exigia a execução de motivos melódicos definidos. Divididos em 2 grupos, o primeiro executou vocalmente uma aproximação ao som dos ponteiros de um relógio, enquanto o outro grupo, composto apenas por um elemento, interpretou um variação tímbrica de tema tradicionalmente comum (ver Anexo D, *relógio louco*).

Já a chegar ao fim desta viagem, decidi propor a um elemento externo ao universo dos músicos, se gostaria de experimentar também ele criar uma obra. Ele aceitou de imediato o desafio e o resultado foi muito interessante e recompensador, na medida em que, por ter acompanhado todas as quatro sessões, apreendeu estratégias e conteúdos para poder comunicar de igual para igual com músicos. Nesta obra (ver Anexo D, *medo*) podemos observar como ele realizou todos

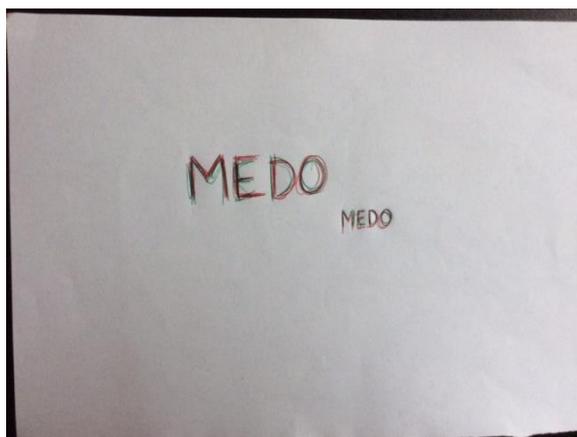


Figura 43. Ideia temática - Medo

os passos de forma metódica. Acompanhou cada elemento ao seu instrumento, distribuiu alguns adereços, dirigiu toda a performance e não usou uma única palavra. O resultado ainda assim foi igualmente rico a nível artístico, de tal forma que nenhum dos convidados percebeu que ele não era músico. Quanto à identificação da temática, nenhum dos presentes teve problema em reconhecer.

Conclusão e Reflexão crítica sobre o *Imaginarium Coletivo*

Terminada esta jornada de redescoberta de novos mundos sonoros, de novas estratégias de ensino, de novas metas para a aprendizagem, de novos desafios, importa definir o porquê de *Imaginarium Coletivo* e identificar quais os aspetos-chave que retiro desta experiência. Nesse sentido vou munir-me das reações registadas dos alunos, convidados e todos envolvidos no projeto para melhor clarificar a riqueza deste projeto.

Ao longo das sessões, fui registando (formato áudio e vídeo) o processo de criação de várias obras e durante as análises realizadas a esses mesmos vídeos, notei a presença de um elemento musical transversal a todos: o uso do elemento tempo (fosse através de sonoridades associadas aos segundos de um relógio, ao balançar de um pêndulo, ou através de ideias de continuidade, onde o *principio* e o *fim* não existem. Apenas o *meio*). Este carácter contínuo e infinito do tempo traduziu-se no aspeto não fechado do imaginário de um ser humano. Verifiquei que de dia para dia, as ideias temáticas estavam sempre a crescer, a multiplicar-se e em constante renovação. Deixa no ar a seguinte questão “e se esta atividade durasse um mês, até onde poderíamos chegar?”. Foi a partir desta visão de uma realidade sem limites, de um mundo onde o imaginário está em constante renovação, que me pareceu muito adequado o termo *Imaginarium Coletivo*. Resumidamente, este é o termo dado ao conjunto de peças apresentadas durante esta experiência na Fábrica da Ciência, onde o Imaginário foi de cada um mas executado por todos (Coletivo).

Em relação aos ganhos e compensações que obtive com esta experiência, que além de musicais foram também humanos, importa definir com clareza, todos os aspetos que levo na bagagem.

Antes de mais a nível musical foi uma mais-valia ter realizado esta experiência pelo fato de me ver embrenhado na criação de produtos musicais estilisticamente modernos, uma área na qual manifesto a minha falta de prática. Destaco 3 elementos essenciais que contribuíram para o meu enriquecimento como músico. Improvisação: através da exposição em diversas situações onde me era exigida a capacidade imediata de resolver situações.

“Em termos de diálogo, é super construtivo. Pensar em múltiplas maneiras de pedir um pianíssimo, um ritmo constante, uma balburdia total... etc” (Anexo A, reação 4). Composição: através da realização de obras originais artísticas, que exigiram de mim a capacidade de construir e adaptar estruturas a diferentes situações e intérpretes. Neste caso específico, tratando-se de uma linguagem própria, tornou-se necessário apreender um novo vocabulário, baseado não nos elementos comuns

(ritmo, melodia e harmonia) mas sim em timbre, textura e estruturas. Tratando-se de uma experiência que além de educativa, mantém um forte cariz artístico e musical, senti a necessidade de culminar esta viagem recorrendo aos conhecimentos de que estou munido na área da Composição, compilando os momentos musicais registados, mais ricos em aspetos criativos e artísticos e compondo uma obra que resume toda a atividade musical realizada nestas sessões. Assim, segue em Anexo D, *Imaginarium Coletivo* a obra como um todo.

O Pianoscópio “*revela-se uma ótima experiência quer para os executantes quer para os observadores, uma vez que estabelece, de uma forma pouco comum, a comunicação entre ambos*” (Anexo A, reação 9). Interpretação: na medida em que exigiu a necessidade de demonstrar as potencialidades, interpretando, de vários instrumentos cujo funcionamento era alheio à minha experiência como músico. Aprender a executar instrumentos tão abstratos e à primeira vista desprovidos de aplicação artística, sempre de forma expressiva e criativa, revelou-se um desafio que levarei para sempre na minha memória.

A nível educativo, foi para mim essencial ter a oportunidade de trabalhar com alunos que já conheço mas num contexto completamente novo. O equilíbrio constante entre postura de líder e músico do conjunto revelou-se um aspeto difícil de manter, pois passo uma parte significativa da minha vida profissional de pé, de frente para vários grupos de alunos sentados. Este não é, nem nunca foi o meu ideal educativo no processo de *fazer música*, e se dependesse de mim, mais iniciativas como esta estariam a percorrer as escolas. Foi incrível ver a evolução dos alunos desde o primeiro momento (onde tudo parecia ser forçado para acontecer) até ao momento em que, o espírito criativo se revelou a capacidade transversal nas performances apresentadas. Por outro lado, acho pertinente referir que a criação de atividades focadas na audição ativa como esta, deveriam ser primordiais no ensino e na prática instrumental. Como me foi possível constatar, ao longo destas 4 sessões não precisei de uma única partitura nem qualquer suporte escrito para que o produto final pudesse ser considerado válido (e a meu ver mais genuíno).

“*É preciso haver comunicação, nem que seja gestual, pois se houver comunicação, vontade, e criação, as coisas fluem, e criamos algo interessante, e agradável de se ouvir!*” (Anexo A, reação 3)

A nível pessoal e pelo facto de todos os meus alunos serem finalistas e partirem para o Ensino Superior, é com alguma nostalgia que dou por terminada esta viagem que tanto me ensinou e sinto que é um sentimento mútuo de quem viveu aquelas 4 sessões.

“É pena ter acabado tão rápido” (Anexo A, reacção 5).

Resta-nos continuar esta caminhada diária, sem nos privarmos de imaginar, de sonhar bem alto todas as emoções e sensações absorvidas (individualmente ou em conjunto), fazendo deste *Imaginarium Coletivo* o primeiro de muitos nas nossas vidas.



Figura 44. Despedida

Referências Bibliográficas

- ALENCAR, E.M.L.S. (1996) *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron.
- AMADO, M. L. (1999) *O prazer de ouvir música: sugestões pedagógicas de audições para crianças*.
- BELL, J. (2004) *Como realizar um projeto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R.; BLIKLEN, S. (1993) *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOSSEUR, J.Y.(1998) *Musique et Arts Plastiques: Interactions au XX siècle*. Paris: Minerve.
- BOWMAN, W. (2002) Educating musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- CASPURRO, H. (1999). A Improvisação como processo de significação: Uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical: APEM*, 103, 13-14.
- CAVACO, C. (2002) *Aprender fora da escola – Percursos de formação experiencial*, Lisboa, Educa.
- CRAFT, A. (2005). *Creativity in schools*. New York: Routledge.
- CUNHA, E. D. S. (2009). Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre, RS.
- EUROPEAN YOUTH FORUM (2000) *Staying alive – The non-formal learning domain in europe*, 0793-2k, Bruxelas.
- FELDMAN, D. H. (1990) Four frames for the study of creativity. *Creativity Research Journal*, vol.3, (nº2).
- FONTERRADA, M. T. (2005) *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. Unesp
- GABRIELSSON, A. (2003) Music performance research at the millennium. *Psychology of music* 31(3): 221-272
- GUILFORD, J. P. (1967) Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- GORDON, E. (2000) *Teoria de aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, p. 67.
- HALLAM, S. (2010) The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. Acedido em Setembro de 2015 retirado de

- (http://www.laphil.com/sites/default/files/media/pdfs/shared/education/yola/susan-hallam-music-development_research.pdf).
- HALLAM, S. (1998) *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
 - HICKEY, M; WEBSTER, P. (2001) Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88, (1), p.19.
 - JANEIRA, A. L. (1972) A técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações, *Análise Social*, Vol. IX (2.), (nº 34): 370-399.
 - JORGENSEN, E. R. (1997) *In search of music education*. University of Illinois Press.
 - KARAKAS, S. L. (2010) Creative and Critical Thinking in the Arts and Sciences: Some Examples of Congruence. In *Forum on Public Policy Online* (Vol. 2010, No. 2). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801. Acedido em Agosto de 2015 retirado de (<http://forumonpublicpolicy.com/spring2010.vol2010/spring2010archive/karakas.pdf>).
 - LAPASSADE, G. (2001) L'Observation participante. *Revista Europeia de Etnografia de Educação*, 1, 9-26.
 - LEININGER, M. (1995) *Qualitative research methods in nursing*. Orlando. Grune & Stratton.
 - LINCOLN, Y. S., & DENZIN, N. K. (1994) The fifth moment. *Handbook of qualitative research*, 1, 575-586.
 - LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G. (1985) *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Sage.
 - MAK, Peter (2006) Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts, in *European Forum for Music Education and Training (EFMET): Project Research*. Acedido em Agosto de 2015 e retirado de (http://www.emc-ime.org/fileadmin/EFMET/article_Mak.pdf).
 - MATEIRO, T. (2010) A contribuição de John Paynter para a educação musical [John Paynter's contribution to music education]. *Revista de Educação Musical*, (134), 8-9.
 - MENEZES, J. (2010). Creative Process in Free Improvisation. Acedido em Junho de 2015 retirado de (<http://home.uevora.pt/~jmenezes/jmdissertation.pdf>).
 - MERRIAM, S. B. (1988) *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
 - MILLS, J.; McPherson, G. (2006) *Musical literacy*, in G. McPherson, *The Child as musician*, Oxford: Oxford University Press, p. 155 e 156.

- O'FLYNN, J. (2010) Lucy Green, Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy (2008). *Journal of the Society for Musicology in Ireland*, 5, 109-113. Acedido em Setembro de 2015 retirado de (<http://www.music.ucc.ie/jsmi/index.php/jsmi/article/viewFile/73/70>).
- OSTROWER, F. (1997) *Why the wealthy give: The culture of elite philanthropy*. Princeton University Press.
- PAYNTER, J. (1972). *Hear and now: An introduction to modern music in Schools*. London, Universal Edition.
- PAYNTER, J. (1992) *Sound & Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PINTO, L. C. (2005) Sobre Educação Não Formal. (c) In Cadernos d 'Inducar. Acedido em Outubro de 2015 retirado de (<http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>).
- PRIEST, T. (2002) Creative Thinking in Instrumental Classes. *Music Educators Journal*, 88(4), 47.
- SAWYER, R. K. (2003) *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Lawrence Erlbaum Associates (LEA), NJ, USA, 2003 (pp. 4 e 5).
- SCHAFER, R. M. (1991) O ouvido pensante. Trad. Marisa Fonterrada, et. al. São Paulo: UNESP.
- SCHAFER, R. M. (1994) *The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Rochester, Vt.: Destiny Book.
- SELF, G. (1976/1986) *Make a New Sound*, London: Universal Edition.
- SPRADLEY, J. P. (1980) *Participant observation*. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. Acedido em Junho de 2015 retirado de (http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)
- STERNBERG, R. J., & LUBART, T. I. (1999) The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1, 3-15.
- STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. (1990) *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- THE EUROPEAN YOUTH FORUM VISION OF EDUCATION IN THE FUTURE (2002) General Assembly Malta, 14-17 November. Acedido em Agosto de 2015 retirado de (<http://www.youthforum.org/assets/2013/12/0817-02-EN-YF-Vision-Education.pdf>).

- TAFURI, J. (2006) Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (Ed.) *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press.
- TUCKMAN, B. W. (2000) Manual de investigação em educação.

ANEXOS

Anexo A

Reações Documentadas

Reação 1

Prof. Isabel Soveral no Pianoscópio durante a Semana Aberta da Ciência e Tecnologia da UA

Gostei muito de assistir e participar no seu projeto.

Parece-me que vocês conseguiram criar um espaço criativo extraordinário. Achei particularmente interessante ver as crianças envolvidas numa criação coletiva. PARABÉNS!

Reação 2

Prof. Chagas Rosa no Pianoscópio durante a Semana Aberta da Ciência e Tecnologia da UA

O Pianoscópio é uma viagem ao encontro de um pequeno mundo privado onde partes de pianos e simples objetos percussivos despertam a invenção espontânea dos visitantes. Todos estes em pé de igualdade, dos novos aos velhos, conhecedores de música ou não, participam num espetáculo íntimo, único e irrepetível, contribuindo com os seus sons para um ambiente sonoro global que parece tudo absorver sem esforço.

Reação 3

Fátima Dias (flautista) – membro do Imaginarium Coletivo

Não haja dúvida, que o pianoscópio nos ajuda na improvisação! Aliás, tudo ali é baseado, na descoberta dos sons existentes e de outros que possamos inventar, logo, à partida, será improvisado. E o que poderá acontecer ao longo deste trabalho de descoberta, é a criação de peças, que possam lembrar algo, como sensações ou ruídos e sons da natureza! Achei super produtivo, tanto na interação com os nossos amigos, como na criação das peças! É preciso haver comunicação, nem que seja gestual, pois se houver comunicação, vontade, e criação, as coisas fluem, e criamos algo interessante, e agradável de se ouvir! Quero agradecer ao Cláudio, por me ter incluído nesta fabulosa experiência! Além de ter gostado imenso, foi benéfico para todos.

Reação 4

Sara Batista (flautista) – membro do Imaginarium Coletivo

1º dia

Difícil... o ter que descobrir o que cada mesa, piano, instrumentos, ferramentas, etc etc, nos podiam oferecer e que sons poderíamos retirar de tudo aquilo foi o mais difícil, sendo eu muito envergonhada.

Com o andamento das coisas e com as seguintes idas à fábrica da ciência, fomos descobrindo o objetivo do trabalho que nos foi proposto.

Sendo eu música, com uma educação no clássico, vou contrapor o meu pensamento “normal” com o pensamento que tive ao longo destas sessões na fábrica da ciência.

As fases do meu pensamento, enquanto música/instrumentista:

- notas: ver qual a armação de clave e as notas do que tinha que tocar

- ritmo: quase simultaneamente à leitura melódica, vejo qual o ritmo de cada nota.

- dinâmicas: depois destas duas primeiras fases estarem resolvidas, passo para as dinâmicas, umas vez que o resto já está pronto.

- frases melódicas: começo a ter uma ideia de quais as frases melódicas presentes na partitura, de modo a compreender melhor o porque de determinadas dinâmicas em determinadas partes da peça e/ou estudo.

- junção com piano: ter que juntar o que tocamos com outro instrumento, obriga-nos a ouvir-nos a nós próprios e ao piano. Passamos a ter um conhecimento cada vez mais completo da peça em si.

- harmonias: devido à junção do piano ao nosso instrumento, vamo-nos dando conta de tudo o que foi feito para trás. O porquê de determinados ritmos, de determinadas dinâmicas, acentuações, etc na peça.

Com isto, quero dizer que, o processo de tocar uma peça qualquer, não é mais do que seguir as instruções que nos foram colocadas à frente. Não nos damos ao trabalho de, antes de tocar qualquer coisa, ir ver o porquê de determinados ritmos naquela parte em específica da obra toda, nem o porque daquelas três ou quatro partes diferentes numa obra.

Com a experiência do pianoscópio, as fases do pensamento são diferentes, obrigando-nos a pensar “demasiado” e a controlar muitas mais coisas:

- ideia chave: quando me calha uma palavra, surge logo uma ideia chave que vai caracterizar essa palavra. Esta imagem consiste no auge da “peça” que vou mandar executar, aquela ideia que vai dar a entender às pessoas o que estava escrito no papel.

- recursos sonoros disponíveis: vejo quais os recursos sonoros disponíveis, quais é que ainda não conhecemos e o que será que cada parte de uma simples vassoura faz quando em contacto com as cordas de um piano, na madeira, no chão, nas paredes, Tanta coisa que tínhamos ao nosso dispor.

- construção da estrutura: tendo a ideia chave, como construir um princípio, meio e fim de modo a dar a entender aos outros qual a palavra que me tinha sido apresentada.
- distribuição e atribuição de um instrumento a cada pessoa.

Aqui, tínhamos que analisar muitos mais aspectos, desde a ideia que queríamos transmitir ao produto final, mesmo antes de produzir qualquer som.

Para além destas vantagens todas que o pianoscópio oferece, a improvisação, a audição e a criatividade são fundamentais.

A Audição porque, se ao mandar uma pessoa fazer um padrão rítmico-melódico e não se adaptar ao que tinha pensado, ou não ser audível o suficiente, tenho que alterar e “mexer-me”.

A improvisação também vem nesse sentido de qualquer som que mande fazer não seja o mais adequado para a ideia-chave que tinha. Para além disso, é muito importante saber quando improvisar, ainda que tenhamos as ideias bem estruturadas, porque chega a um dado momento que o que se está a tocar (no pianoscópio e não só), que as coisas se tornam muito monótonas. Por último, e juntando agora a Criatividade, sendo “instrumentos” tão diferentes dos que estamos habituados a tocar e a ver e, ao mesmo tempo, tão próximos do nosso dia-a-dia, que nem sabemos os sons que eles podem fazer. Improvisar tem dessas coisas, experimentar coisas novas e não ter medo de arriscar.

Os músicos, por norma, têm que tocar qualquer coisa que uma outra pessoa compôs. Já têm as indicações todas dadas. É só seguir a partitura. Nós que chegamos ao pianoscópio com estas maneiras de interpretar música, custa-nos muito mais. Tentamos procurar coisas que soem bem auditivamente, que sejam harmonicamente consistentes. Temos, também, a preocupação de olhar para a pessoa que nos está a dirigir pois não sabemos qual a ideia chave dessa pessoa, nem o seu objetivo, então há que não “estragar” o trabalho dessa pessoa.

Em termos de diálogo, é super construtivo. Pensar em múltiplas maneiras de pedir um pianíssimo, um ritmo constante, uma balburdia total... etc.

Reação 5

Daniela Dinis (pianista) – membro do Imaginarium Coletivo

Gostei muito da experiência. Na verdade, não estava nada à espera que fosse assim. Foi tudo muito interativo e fez com que saíssemos da nossa zona de conforto. Ao mesmo tempo que aplicávamos inconscientemente conhecimentos que aprendemos no conservatório, tínhamos que usar técnicas e instrumentos novos, o que no início não foi nada fácil. Na minha opinião é um projeto muito interessante e no qual gostei muito de participar! É pena ter acabado tão rápido.

Reação 6

Rossana Valente (flautista) – membro do Imaginarium Coletivo

Esta experiência do Pianóscópio foi muito interessante, principalmente olhando para trás e ver toda a evolução, de todos os membros do grupo e do grupo em si. Foi bom abrir os nossos horizontes e explorar cada sentido nosso, a nossa forma de criar algo, e quase que improvisado, criarmos ambientes espetaculares, diferentes, únicos, que apenas naquele momento construímos e com a garantia de que nada igual musicalmente será reproduzido. Foi muito diferente do que habitualmente fazemos como "músicos", uma ótima experiência que guardarei para sempre, sem dúvida alguma!

Reação 7

Carlos Correia (trompetista) – membro do Imaginarium Coletivo

Para mim a experiência do Pianóscópio fez-me crescer não apenas como pessoa mas também na minha forma de interagir num grupo. Nesta experiência o que mais me marcou foi o facto de apenas em alguns minutos sem o grupo ter interagido previamente, ter sido possível criar um grupo coeso e que responde rapidamente em conjunto sem qualquer tipo de impedimento nem questões ou dúvida. O grupo trabalha com um objetivo sólido e funciona como um ser único. Resumidamente guardo o trabalho em grupo que sem dúvida foi diferente do normal e sem dúvida com resultados de longe melhores que outras maneiras mais comuns de instruir um grupo no sentido de o unir.

Reação 8

Óscar Saraiva (Docente de clarinete, maestro e Diretor Pedagógico) – convidado presente na apresentação do Imaginarium Coletivo

Pianóscópio.

Na minha opinião torna as pessoas intervenientes na própria música, ou melhor, os estados de espírito, emoções, formas de pensar, formas de sentir, tudo se conjuga e une num resultado final, que além de pessoal, eleva a interação musical a um outro nível, criando estados sempre diferentes e originais.

Reação 9

Joel Vieira (músico amador, estudante de Engenharia Química) – convidado presente na apresentação do Imaginarium Coletivo

Pianoscópio: incentiva a criação não verbalizada da música, fomentando a criatividade individual numa criação coletiva que resulta numa mistura de expressividade musical relativa a um mesmo tópico, isto é, reflete os estados de espírito, personalidade, emoção e sensibilidade de cada interveniente numa criação comandada, mas não verbalizada, por um outro interveniente que pretende expressar ou descrever musicalmente um estado de espírito ou acontecimento. Revela-se uma ótima experiência quer para os executantes quer para os observadores, uma vez que estabelece, de uma forma pouco comum, a comunicação entre ambos, comunicação essa que varia tanto com os executantes como com os observadores, ou com a forma de estes transmitirem (executantes), ou de perceberem o que lhes está a ser transmitido (observadores), dando a oportunidade para formas originais de recriar um mesmo cenário através da música.

Anexo B

Entrevista Pianoscópio no CCB realizada por Luis Margalhau

19 de outubro de 2013

“...em estilo de conversa...”

- *Como é que surgiu este projeto?*

- (Paulo Rodrigues) *Isto surge um bocado na continuação da anatomia do piano, e portanto, isto faz parte de uma constelação (que se chama a constelação Anatomia do Piano), portanto, a anatomia do piano é uma outra peça onde a gente já tinha trabalhado e investigado ideias que têm a ver com o piano transformado, e rapidamente percebemos que gostaríamos de ter uma experiência que fosse um bocado mais profunda nas coisas que podíamos fazer, e também que fosse mais participativa. Ou seja, queríamos partir de um modelo de espetáculo, que é uma coisa que as pessoas vêem e ouvem, para um modelo onde as pessoas pudessem de fato entrar dentro do ambiente e pudessem, aos poucos, fazer música, etc. Portanto eu penso que o ponto de partida foi um bocado esse primeiro trabalho e outros trabalhos que temos feito em conjunto, mas digamos, há aqui uma certa linha de pensamento que tem a ver com olhar para o piano e tentar fazer com que o piano seja visto e tocado de forma completamente diferente. Que se torne num instrumento colectivo, que deixe de ser um instrumento que tem uma afinação temperada, e portanto, começámos a trabalhar em ideias que permitiam no fundo desconstruir essa ideia toda do piano e a partir daí começaram a surgir várias ideias. Fomos para a ideia de pegarmos em peças de pianos antigos e de revelarmos aquilo que é o interior do piano, aquilo que são os mecanismos e fazer com que a partir dessas peças, se conseguisse construir um conjunto de sons completamente diferentes. Alguns são sons acústicos, outros são sons eletrónicos, processados a partir daí, mas é basicamente pensar que nós fragmentamos o piano, partimos o piano aos bocadinhos e depois reconstruímos o piano todo e transformamos numa espécie de grande orquestra.*

- *Este trabalho passou por vários tipos de processo, certo?*

- (P.R.) *Sim, basicamente as quatro pessoas que estão aqui, são as pessoas que fazem cada uma das partes, portanto, toda a parte da escultura, a parte de concepção, qual é o aspeto das peças, qual é o aspeto da instalação, é a parte que a Ana faz. Mas estamos a falar de um processo de trabalho muito partilhado e muito discutido, portanto, é um processo colaborativo, não é? O Henrique é a pessoa que tem o tipo de “sonoscopia”, portanto, é a pessoa que se calhar trabalha mais na questão de como é que se toca um instrumento de ponto de vista acústico, que tipo de sonoridades é que se conseguem tirar. O Filipe é o “pianotronix” (risos), portanto o Filipe tem a cargo dele tudo o que tem a ver com electrónica, com o processamento, com a programação dos computadores, etc.*

- Este trabalho teve três fatores importantíssimos. Todo o desenho desta sala, o aspeto musical, o aspeto de formação. Quer explicar, ou algum de vocês poderia explicar?

- (P.R.) Era interessante se eles também falassem (risos). A Ana se calhar poderia falar sobre a questão do desenho, o Henrique se calhar só a parte da formação, porque ele esteve com a Ana a fazer a formação, e o Filipe se calhar pode falar das questões que têm a ver com a parte mais intrinsecamente musical, que é o que nós estamos a tentar fazer.

- Tens aqui várias misturas de sons, mesmo agora estes sons finais com...

- (Filipe Lopes) Sim...

- ...passarinhos, com isto e com aquilo...

- (F.L.) Deixa-me ver por onde é que eu começo. Nós criamos mais ou menos um ambiente de fábrica, de um sítio onde estamos a dissecar e a construir ao mesmo tempo também, pianos, por isso... nós temos estes fatos... e mesmo tipo de sons que nós tentamos construir ao dar esse ambiente, a dar essa ideia de fábrica, de exploração, de desconstrução e de construção também. E por isso, a nível de música, nós também estivemos a tentar explorar as coisas por aí... como é que tu pegas num teclado que está morto e que tipo de sons é que consegues sacar dali, como é que o podes tocar, ou como é que o podes transformar para fazer coisas interessantes. Basicamente identificamos quatro zonas contrastantes e que poderiam ser interessantes para desenvolver aqui, também tendo em vista a questão de termos uma série de turmas e de pessoal para tocar. Nós basicamente andamos a explorar estas coisas, que por um lado são as que veem do piano e das peças em si, por outro lado são as que sugerem ou que convidam que estas coisas casem, não é? Os sons dos pássaros e da Natureza que acabam por se casar bem com estes teclados e com o piano. Em termos de composição foi muito...

- Exploratório?

- (P.R.) Aquilo que acabou por acontecer foi que nós ao longo das várias oportunidades nas residências em que estivemos a trabalhar juntos, no início estávamos só à procura do tipo de sonoridades que achamos interessantes fazer. E depois aos poucos e poucos, algumas sonoridades pareciam que queriam chamar outras, e acabaram por definir assim umas quatro peças ou ideias, não é? Por exemplo, a ideia dos pássaros acontece porque a determinada altura nós passamos muito tempo com as coisas das sedielas, a experimentar, e havia um tipo de sons que pareciam gaiivotas na altura. E depois esses sons sugeriam que a gente... portanto, no fundo é um processo de muito diálogo em que começa a partir de uma zona de exploração e depois vamos aos poucos e poucos, percebendo

que à volta daquele núcleo podem existir outras coisas, e depois as coisas continuam a ser exploratórias mas parece que tem assim uma espécie de vocabulário, mais ou menos comum, e que tentamos que seja um bocado contrastante e diferente de situação para situação.

- (F.L.) *Sim. E que também nos permitia pensar já, mais à frente, pensar que podemos articular estas coisas no tempo, não é? Sem querer ser demasiado compositor, já podemos ter uma ideia do que é que pode ser uma forma, de como é que nós podemos pôr as coisas a comunicar, porque ninguém toca música só para si, não é? Isto é um processo de comunicação de tudo, e então todas estas peças, também têm a ver já com perspetivar que há um ponto ali que tem uma resposta de um pássaro, para passar por uma baleia, da baleia vai fazer um som contínuo, que vai passar para um drone e de repente temos as coisas organizadas.*

- OK, boa! Formação...

- (Henrique Fernandes) *Compete-me a mim, não é? Falar sobre isso... (risos) Isto foi desde o início, o projeto que veio derivado de outros projetos, tal como o Paulo já falou e o Filipe. Mas desde o início isto foi pensado, neste caso específico, para este festival, não é? Que é um festival para crianças e pronto, a nossa ideia sempre foi que isto fosse uma coisa interativa, que eles viessem e explorassem e criassem música a partir destes objetos, que como disse também o Filipe há bocado, estavam mortos. (risos)*

- (F.L.) *Mortos? Objetos mortos... (risos)*

- (H.F.) *Objetos mortos que uma pessoa trouxe outra vez à vida. Mas por exemplo, falando da formação, uma das coisas que aconteceu aqui entretanto, é que estivemos a trabalhar já, ainda no processo, ainda não estava isto terminado, trabalhamos com alguns professores, tanto da escola primária como da educação infantil, estivemos a trabalhar para também percebermos como é que se reagia, como é que se podia trabalhar essa parte da formação neste caso. Mas a ideia aqui em termos de formação, é levar as pessoas, acho eu, a tentar descobrir uma coisa que se calhar é um instrumento tão presente na memória e no imaginário de todas as pessoas, que é o piano, mas na verdade, se calhar, na maioria das pessoas, elas não sabem como é um piano por dentro, qual é que é o mecanismo do piano, qual é no fundo o esqueleto do piano, e acho que uma das coisas principais aqui, era mesmo tentar descobrir esse esqueleto e tentar fazer música com ele. Outra coisa que também é muito importante, se calhar tem a ver com questões da música no Séc.XX e questões relacionadas com o piano preparado, e que nós tentámos aproveitar algumas coisas dessa linguagem, mas se calhar tentamos também explorar coisas pessoais e tipo de sons que nós achamos que se relacionavam melhor neste projeto.*

- (F.L.) Exato. *Podes tocar outras coisas para além das peças escritas para piano. O piano pode tocar outro tipo de coisas.*

- (H.F.) *E se calhar às vezes pensar, não tanto no som musical, mas em termos de sonoridade. Por exemplo, nós aqui temos coisas que relacionamos com a Natureza. O Filipe está a trabalhar questões de “feelrecordings”, gravações que utilizam pássaros, mas ao mesmo tempo nós tentámos, a partir dos pianos e do próprio instrumento, extrair sons que fazem lembrar baleias e fazem lembrar chuva, o próprio vento, coisas assim.*

- (P.R.) *Deixa-me só complementar uma coisa relativamente à formação, que tem a ver com o modelo que o próprio CCB tem. Parece-me super interessante, não é? Ou seja, o festival ocorre nesta altura, mas antecipadamente muito antes, em Setembro, houve uma formação então com um conjunto de professores e portanto a mensagem chega antecipadamente às pessoas. Os professores são um veículo das ideias, isso faz com que depois apareçam de fato às situações, a e portanto acho que há uma estratégia interessante do ponto de vista de estabelecer o relacionamento entre as escolas, crianças e professores. E depois, ainda sobre a questão da formação haverá muitas coisas que não são produtíveis na sala de aula, portanto a ideia não seria ao nível da formação que as pessoas fossem para casa ou para as escolas e convertessem uma coisa destas, mas sim que pensassem na hipótese de não olhar para as coisas como elas costumam ser, mas que pudessem olhar para as coisas como elas também podem ser. Portanto, aquilo que existe é um princípio de que as pessoas na formação não aprendem os conteúdos fechados, formatados, e são esses que eles devem ter que fazer na sala de aula, mas se calhar passar por um conjunto de princípios que podem ser aplicados a outras situações. Portanto a formação, a forma como nós encarámos a formação, foi muito no sentido de abrir perspetivas, de abrir janelas, dispor as pessoas a vocabulários musicais e não só, mas eu acho também, que são diferentes, e portanto, nessa forma conseguir criar outras perspetivas.*

- *Ok! Ana Guedes, toda esta estrutura, toda esta arquitetura e design da sala compete a ti. Fala-me sobre ele.*

- (Ana Guedes) *Bom, é simples de fato, passou por várias fases. Tem, em primeira instância, que ver com que tipo de recursos (risos) é que iam ser usados, uma vez identificados os teclados. Lá está, também há todo um discurso que foi desenvolvido para a anatomia do piano, como o Paulo falou e uma série de outros elementos que nós já tínhamos de outros projetos, e tentar cruzar todas essas linguagens. A eletrónica com estas peças e partes de pianos e tentar cozinhar aqui um projeto que fosse apelativo a crianças pequenas e tentar fazer com que a disposição da sala e os elementos fossem seguros, divertidos, e que funcionassem acima de tudo no Workshop e na exploração musical.*

- *E como é que foi trabalhar com estas três “personas”, que estão sempre a viajar o mundo? (risos)*

- (A.G.) *Foi divertido, é sempre divertido trabalhar com pessoas de outras áreas.*

- *Então pronto, só mesmo para acabarmos, amigos. É assim, estamos a falar de comunicação e uma coisa que eu hoje vi de modos interessantes, é que vocês, nesta formação, não falam com os miúdos. Expliquem-me como é que isso surgiu? Não falam verbalmente nem falam por...*

- (P.R.) *Sim! Bom, eu posso falar pessoalmente. Aqui há uns anos atrás vi um Workshop do Ernst Reijseger na Casa da Música. Portanto ele é Holandês e estava a fazer um Workshop com miúdos portugueses de violoncelo, e eu fiquei completamente abismado porque ele de fato não proferiu uma só palavra. Portanto, foi uma situação muito muito engraçada, porque os miúdos entraram para dentro da sala e o instrumento que tinha para comunicar com eles, era o violoncelo, e durante cinco minutos eles tipo, congelavam, porque há sempre aquela fase de “então é para fazer o quê?” e aliás, estes miúdos não têm mais nada, veem e perguntam “o que é para fazer?” e pronto, logo nessa altura eu percebi que esses cinco minutos de caos inicial, é aquilo que permite, uma vez ultrapassado, ganhar um “tilt” imenso na eficácia na comunicação. Quanto menos palavra houver neste tipo de situações, mais fluida a experiência é, e mais musical é. Então é possível criar um contínuo onde a música está sempre sempre sempre a fluir. Portanto, isso depois ao longo de outros projetos e cada vez mais, eu pessoalmente tenho usado esse estilo de estratégia, e no fundo tem a ver com o conseguir acreditar que para explicarmos as coisas não é preciso palavras, é preciso ouvir aquilo que está a acontecer, é preciso sintonizar as pessoas dentro de um determinado ambiente, fazê-las entrar dentro de um imaginário, e depois, uma vez que as pessoas alinham todas dentro de uma determinada ideia, torna-se possível trabalhar coisas em mais detalhe. E portanto, mesmo aqui nas pequenas coisas do estilo, os miúdos quando entram, o fato de entrarem um por um, de terem que receber uns óculos e aquele momento em que a pessoa pára e olha para eles e examina “e tal”, a seguir recebem uma massagem. Portanto há uma espécie quase de um ritual que parece uma palermice, mas não é uma palermice, é de fato aquilo que faz com que as pessoas entrem dentro de um ambiente que parece que faz com que a gente a partir daí já não precise de palavras, já nos entendemos, já estamos todos aqui neste espaço, ok! Pronto, estamos todos neste espaço, vamos começar a ouvir e vamos começar a perceber como é que a coisa funciona, e nessa circunstância é perfeitamente possível tirarmos a palavra disto, e então tudo aquilo que surge é som, e tudo aquilo que surge sendo som, pode ser parte da composição, portanto, é depois uma questão de compor. Essa questão da comunicação parece-me de fato, uma questão importante. Se isto fosse uma coisa em que a gente explicasse aos miúdos o que era para fazer, etc, fazíamos muito menos, e tínhamos muito mais uma conversa, e isso do ponto de vista da experiência que nós lhe queremos dar, não era interessante.*

Anexo C

Diários de bordo

DB n° 1 (6/10/2013)

Primeiro contacto com o pianoscópio, na véspera da deslocação ao CCB para realização de workshops educativos no âmbito do Festival Big Bang.

10.00 “*o que é isto?*”

- Montagem das estruturas que suportam os instrumentos e todos os restantes materiais;
- Foi definido colocar à disposição dos participantes dos futuros workshops um saco possível de transportar, com um conjunto de materiais a ser utilizados para “tocar” (baquetas com pontas de borracha, martelos de piano, escovas, etc.);
- Apesar do carácter abstrato do projeto, é suposto criarem-se performances controladas;
- Uma ideia seria a concretização de 4 obras baseadas em temáticas diferentes: 1) caixas de música; 2) padrões rítmicos definidos; 3) liberdade total, na procura de ambientes; 4) sonoridade contínua, estilo “pad”.

10.20 “*vísceras do piano*”

- Colocação de tubos envolventes aos cabos de micros e do material de amplificação (previne possíveis acidentes com a disposição dos cabos por toda a instalação e provoca uma sensação visual de um laboratório experimental);
- Utilização de micros e colunas de contacto, para aproveitar a vibração e ressonância dos pianos. As colunas emitem um som pré-definido que ajuda a criar a envolvência pretendida.

10.30

- Instalação dos microfones de contacto Piezos, dentro dos pianos.

11.00 “*o cenário*”

- Montagem do restante material:
 - 1 piano de cauda;
 - 1 carcaça de um piano vertical;
 - 2 estruturas de teclados sem martelos;
 - 2 estruturas apenas com os martelos;
 - Material de amplificação (colunas, micros, cabos, computador);
 - 5 tripés em madeira (4 para efeito estético e 1 para suportar um micro vocal);
 - Suportes em madeira;

- Material de percussão (baquetas, martelos, escovas, borrachas, etc);
- “Filipstation” (plataforma em metal, onde o Filipe colocará o portátil e todo o material áudio, que dará vida à instalação);
- Mesa com os instrumentos de percussão portáteis a ser utilizados pelos futuros participantes.

12.30

- O Piano de cauda acústico é *preparado** ao estilo da “Anatomia do Piano”. O som produzido pelos participantes no workshop, será imediatamente “emitido” de volta pelas colunas e, essa emissão de som, pode ser distribuída aleatoriamente ou de forma controlada entre o piano acústico e a carcaça do piano vertical.

12.45 *“primeiro sinal de vida”*

- Realização do checksound aos 2 teclados de madeira e aos 2 conjuntos de martelos.

13.15

- Montagem de microfone “especial”, para captação das performances vocais dos participantes (que deverá ocorrer antes da invasão aos pianos).

PAUSA PARA ALMOÇO

15.15 *“tempo de organizar tudo isto”*

- Fica definido que será criado um espaço específico para os participantes se juntarem e onde apenas irão usar a voz para produzir som. Esse espaço fica nomeado como *Listening Point*, onde os participantes terão oportunidade, não só de executar padrões com a voz, mas também de ouvir o resultado imediato das suas performances. Funcionará como um momento para gerir a energia do workshop;
- Aquando do primeiro esboço da possível estrutura do workshop, foi definido que os participantes vão entrar um a um e ser revistados (cenicamente). Depois concretizarão (ou pelo menos irão tentar) a peça nº 1 e logo de seguida dirigem-se ao *listening point* para um momento criativo e contemplativo.

15.30

- Utilização de Ipad na Filipstation, com o objetivo de registar (vídeo e foto) momentos e situações engraçadas dos intervenientes em pleno ato criativo e divulga-los em simultâneo durante o workshop;

- Utilização de um segundo Ipad que funciona como um gráfico equalizador de som (não será um equalizador de facto, apenas funcionará como um espécie de tela digital para criar um ambiente laboratorial).

16.45

- Fica definido por todos o uso de fatos especiais por parte dos três elementos que irão coordenar o workshop (fatos estilo cientista louco).

17.00

- Reunião dos membros da projeto para alinhar e definir a *checklist* de todo o material existente e o que ainda falta para completar e dar por finda esta preparação.

DB n°2 (18/10/2013)

A experiência “Pianoscópio” no CCB resume-se à exploração, durante dois dias, de um universo novo e exploratório de novos ambientes sonoros e visuais, que desconstruem a imagem do piano enquanto instrumento clássico. No primeiro dia, grupos de estudantes em visita de estudo foram os principais intervenientes/exploradores do “pianoscópio”. Já no dia seguinte, o projeto esteve à disposição de todos, privilegiando as crianças acompanhadas pelos pais. Com a duração de meia hora, o workshop propriamente dito foi intercalado por visitas livres à instalação.

DIA 1

GRUPO 1

- O workshop funciona em completo silêncio, sem o uso da voz por parte dos coordenadores;
- Os sinais mímicos nem sempre funcionam (seria pertinente uma revisão da géstica usada e talvez pré-definir um conjunto de símbolos gestuais a utilizar);
- O sinal sonoro associado à sirene, pode ser mais “assustador”, ou num sentido de alerta, mais forte. Os alunos demoram a reagir ao sinal;
- Momento muito rico na zona do *Listening Point*. Criação de material sonoro a partir de ferramentas orais comuns do quotidiano (dizer os nomes, emitir ruídos, assobiar, jogos de imitação verbal). O “Pianoscópio” é um berço de produtos musicais em constante renovação.

Reações:

INVESTIGADOR – *“Qual o instrumento que gostaram mais?”*

Explorador 1 – *“Gostei do piano de cauda!”*

Explorador 2 – *“Gostei do piano dos martelos, porque via o movimento quando tocava”*

Explorador 3 – *“Adorei tudo!!”*

GRUPO 2

INVESTIGADOR – *“O que achas que vai acontecer ali dentro? O que poderá ser para ti o “Pianoscópio”?”*

Explorador 1 – *“Um piano com lentes, onde se pode ver o que tem por dentro!”*

Explorador 2 – *“Um piano com asas!”*

- O workshop começa muito bem. Pura exploração por parte dos miúdos (exploração controlada);
- Comunicação através de assobios (criação de uma espécie de linguagem);
- De realçar a utilização do timbre acústico do piano (sons com afinação temperada) para criar envolvimento e um ambiente novo, em interação com a sonoridade eletrónica estabelecida.
- Senti alguma indefinição nas estruturas rítmicas que se pretendem criar;
- Momento *listening point* muito criativo. De realçar a individualização dos miúdos (criação de papéis a solo ou em grupo).
- No geral, penso que o que mais se destaca neste grupo é o facto de os alunos fazerem parte de uma obra musical, espontânea e criativa, tendo consciência disso.

Reações:

INVESTIGADOR – *“Qual a atividade que mais gostaste?”*

Explorador 1 – *“Cantar e fazer sons.”*

Explorador 2 – *“Tocar no piano de cauda e ouvir o eco das vozes”*

GRUPO 3

- A entrada no espaço, um a um, é brutal! O impacto visual e o ambiente laboratorial provoca um efeito não só para os que entram como para os que ficam na parte de fora à espera. Cria-se uma ansiedade positiva que contribui para um desenrolar do workshop mais criativo;
- O “Pianoscópio” é tão interessante para miúdos como para graúdos. Os professores encarregados pelos grupos de alunos, são convidados a interagir e o workshop ganhou outra dimensão, com mais possibilidades;
- Apesar da liberdade inerente ao ato de exploração associado ao projeto, disciplina e regras estão indiretamente implícitas (essencial para o bom funcionamento do workshop);
- É desenvolvida uma dinâmica brutal de tocar/ouvir, ou seja, produção de som procedida de audição atenta (ferramenta essencial em qualquer músico);
- Ocorre um misto entre ansiedade/excitação e relaxamento nos ambientes produzidos;

- A forma de controlar o ruído excessivo dos miúdos, não passou por obrigá-los a calarem-se, mas sim colocando-os a realizar tarefas, umas a seguir às outras, canalizando assim a energia presente em miúdos desta idade;
- O jogo dos nomes realizado no *listening point* é excelente. Ótima dinâmica de grupo.

Reações:

INVESTIGADOR – “*De toda a experiência, o que mais gostaram?*”

Explorador 1 – “*Gostei muito do eco*”

Explorador 2 – “*Gostei de tocar no piano de cauda com aquelas coisas todas!*”

Explorador 3 – “*Achei o teclado de madeira muito engraçado. Parecia o som da chuva*”

Explorador 4 – “*Tive medo antes de entrar, mas depois até gostei. Gostei dos óculos.*”

Explorador 5 – “*Não sei. Gostei de tudo.*”

Grupo 4

- As estratégias estilísticas utilizadas no piano acústico (musicalmente falando) não são tonais ou padronizadas como algo pré-definido. É usado material improvisado, desde o tonal, modal, ao completo acaso em busca indefinida de timbres (ótimo para não músicos);
- O objetivo é criar um universo onde todos são artistas, criativos e musicalmente capazes;
- O ato de percutir e descobrir sons intensamente, é uma forma perfeita de canalizar a forte energia que existe em miúdos desta idade, cabendo ao coordenador controlar essa mesma energia de forma comunicativas, artística e assim, musical;
- Simbiose estilística dos sons produzidos pelos miúdos e os sons produzidos pelo piano (criação de material possível de ser utilizado na composição de uma obra musical);
- A disposição da sala é ótima para grandes grupos, com vários “locais” para ser explorados (9 pianos/teclados). Assim, o piano torna-se num instrumento de grupo e não individual (uma orquestra).

Reações:

INVESTIGADOR – “*Mudavas alguma coisa nesta experiência? Se sim, o quê?*”

Explorador 1 – “*Não. Gostei de tudo.*”

Explorador 2 – “*Sim, mudava as coisas no piano de cauda de sitio, só para experimentar.*”

DB n°3 (19/10/2013)

DIA 2

Pela manhã, bem antes de começar mais um dia de workshops, tenho a oportunidade de constatar que o ambiente de sala são ideais para a envolvimento dos miúdos dentro do contexto. O “laboratório”, os tons de branco, os óculos de cientista, a vista, tudo se encontra no mesmo propósito.

GRUPO 1

- Problema de espaço. O número de crianças e respetivos pais ultrapassou o limite possível para aquela sala;
- *Listening point*: momento de criação muito positiva. Construção de uma obra musical por parte dos exploradores (inconscientemente);
- Estilo minimalista de construção, por padrões. Facilmente exequível, pois cada criança ou pequeno grupo desempenha uma tarefa;
- Ambiente tonal muito interessante.
- De realçar que nos momentos “mortos” (entrada e saída dos intervenientes) os pianos continuam a “respirar” (sons eletrónicos pré-definidos)

GRUPO 2

- A zona do Listening Point proporciona à crianças, não só um momento auditivo mas também visual, onde podem contemplar os coordenadores a usar os instrumentos e a produzir ambientes sonoros muito diversificados. A ausência de qualquer sinal sonoro verbal por parte dos coordenadores, contribui para uma maior compreensão por parte dos miúdos (os 5 minutos de pânico inicial aquando da ausência de diálogo verbal, são essencialmente necessários, pois são procedidos de uma incrível velocidade na realização de procedimentos);
- É difícil realizar o tema rítmico. Há que assegurar o “bit” de alguma forma (desenvolvimento rítmico com mais divisão e menos adição);
- Ótimo momento performativo em que os coordenadores não participam e apenas os miúdos executam a obra;
- Os artigos dados no final do workshop são importantes para assegurar um impacto posterior na memória dos participantes.

Reações:

INVESTIGADOR - “O que achou da experiência?”

Explorador 1 – “Fantástico, adorei a facilidade de comunicação entre som e gesto. O ambiente estilo “extraterrestre”, espacial, adorei!”

Explorador 2 – “Adorei! A forma como entramos de mãos a abanar e de repente somos artistas a criar obras modernas em conjunto. Gostei do tipo de sons que estavam à disposição”

Explorador 3 – “O piano preparado, adorei... sou estudante de piano e adorei o conceito. Fiquei muito bem impressionado”

GRUPO 3

- Considero muito positivo o facto das estruturas do piano preparado serem concebidas para serem facilmente adaptáveis (caso se queira ter um som acústico ou preparado);
- Verifica-se que com crianças em idades muito tenras (4 ou 5 anos) não é possível obter alguma organização rítmica. É necessário um acompanhamento constante por parte dos encarregados;
- No caso do piano Yamaha C5, é necessário um maior controle, pois miúdos pequenos podem danificar o piano de alguma forma.

Reações:

INVESTIGADOR – “O que achou da sonoridade criada e explorada?”

Explorador 1 – “muito estranha mas ao mesmo tempo cativante. É bom para os nossos filhos, serem expostos a este tipo de ambientes.”

Explorador 2 – “Ambiente sonoro fantástico. Fez-me lembrar fantasia, imaginário”

Explorador 3 – “quando entrei e vi os instrumentos fiquei na expectativa de uma coisa um bocado barulhenta, e o resultado foi outro...estou surpreendido”

GRUPO 4

- Mais uma pessoa na equipa coordenadora do workshop iria ajudar na gestão e organização dos procedimentos (controle dos grupos de crianças);
- Aquando da 1ª chamada ao *listening point*, é importante o som envolvente já ter uma pulsação definida (a consciencialização de uma pulsação torna-se mais efectiva);
- Penso que seria interessante se o Henrique realizasse a atividade com os miúdos na mesma pulsação que a atividade que se está a desenrolar no piano de cauda com as restantes crianças;

- Divisão tímbrica quase perfeita (enquanto uns grupos ocupavam a secção rítmica, outro ocupava o *listening point* realizando sons vocais percussivos);
- Workshop muito bem organizado e estruturado. Teve um pouco de tudo e o grupo respondeu muito bem. Momentos musicais riquíssimos.

Reações:

INVESTIGADOR – *“Qual a opinião geral acerca da experiência? O que mudariam caso fosse possível?”*

Explorador 1 – *“Gostei mais de manhã. Senti que o grupo era demasiado grande. Gostaria de ter mais tempo para absorver todos os instrumentos. Soube a pouco.”*

Neste caso específico, o participante veio de manhã com o grupo 1 e de tarde no grupo 4 e sentiu que de manhã acabou por estar com um grau de incidência maior no piano de cauda, mas pela tarde, acabou por ficar muito mais tempo noutro instrumento. Assim, conclui-se que, aumentar a duração do workshop para o dobro (60 minutos) poderá contribuir para uma experiência mais completa explorando todos os instrumentos presentes na sala. No entanto, de salientar que nenhuma criança sentiu que soubesse a pouco e esta foi a opinião de um adulto, pelo que posso deduzir que meia hora foi intenso e criativo o suficiente para uma criança com desejo inato de explorar e descobrir coisas novas.

Anexo D

Registos em formato áudio e vídeo

CD anexado com todos os registos necessários para acompanhar o projeto

Anexo E

Outros Registos

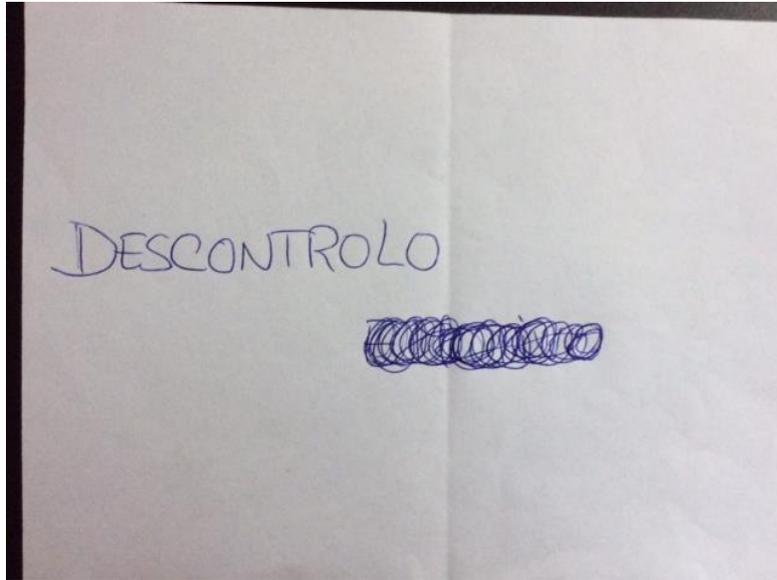


Figura 1. Ideia temática *Imaginarium Coletivo* - Descontrolo

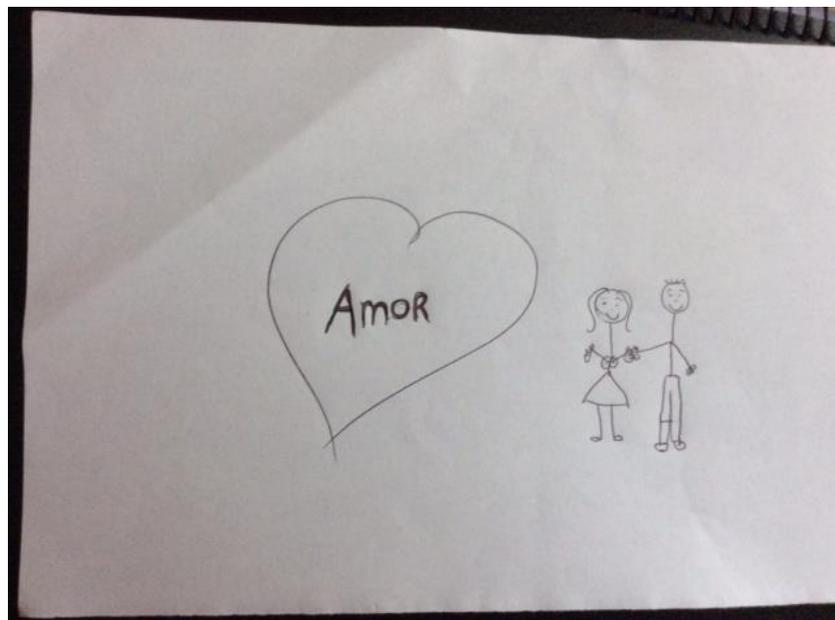


Figura 2. Ideia temática *Imaginarium Coletivo* - Amor



Figura 3. Ideia temática *Imaginarium Coletivo* - Inverno

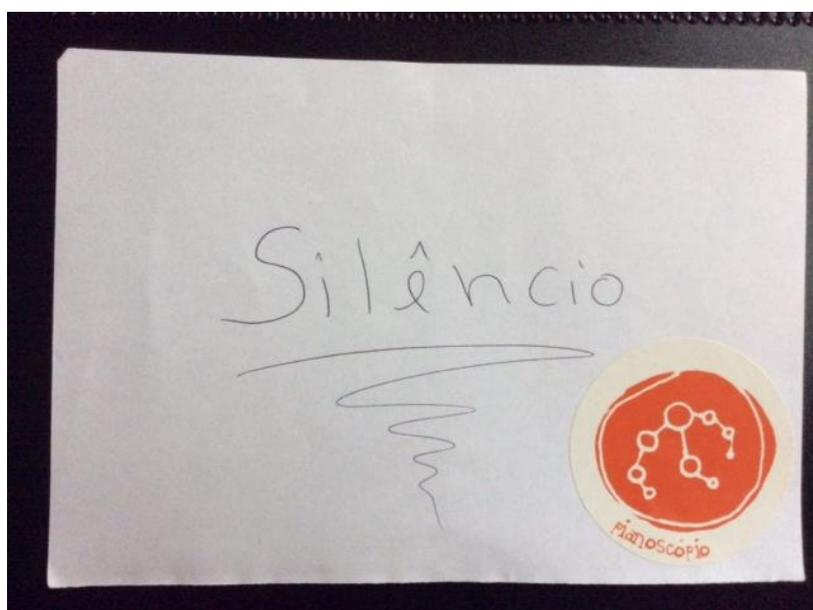


Figura 4. Ideia temática *Imaginarium Coletivo* - Silêncio

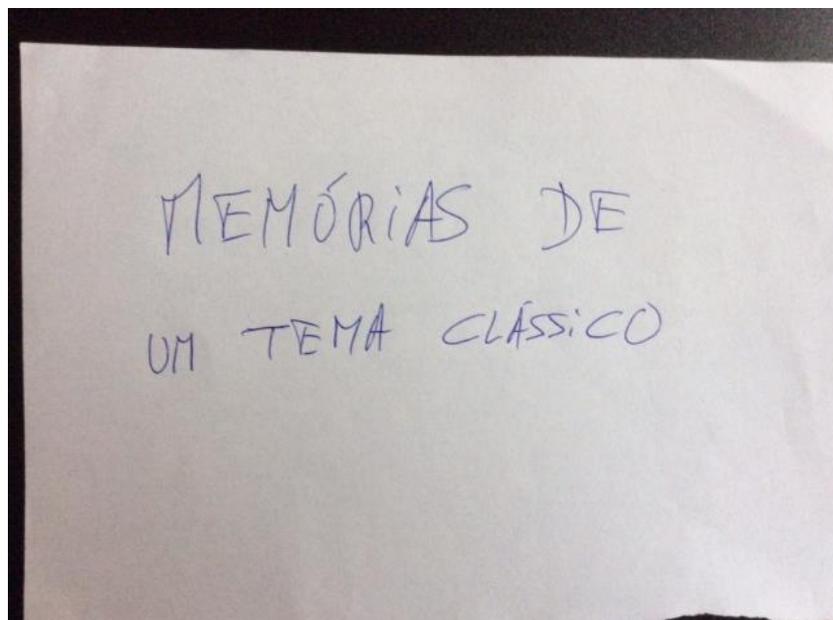


Figura 5. Ideia temática *Imaginarium Coletivo* – Memórias de um tema clássico

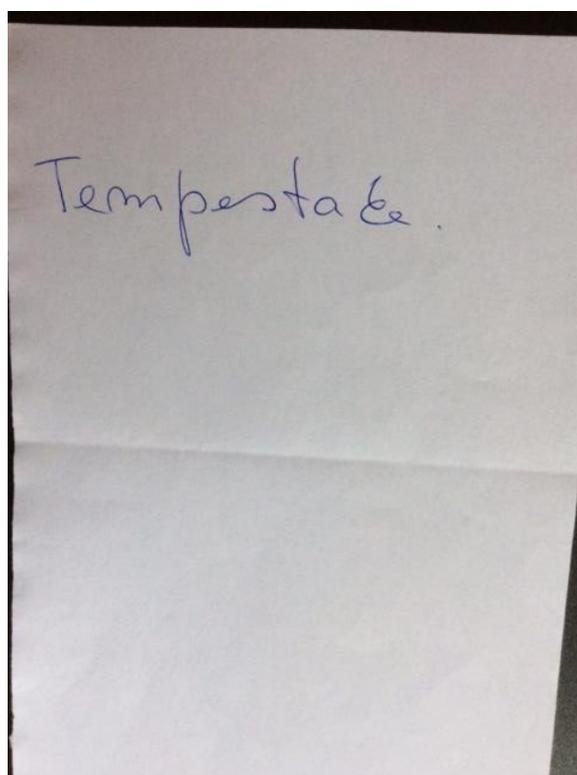


Figura 6. Ideia temática *Imaginarium Coletivo* - Tempestade



Universidade de Aveiro

Departamento de Comunicação e Arte

Cláudio Matias Ramos Vaz | 38 703

Aveiro

Junho de 2016

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro