

DESCONSTRUINDO (PRE)CONCEPTOS SOBRE MÚSICA. LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO MUSICAL Y EL ESTÍMULO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD.

Marcelo Villena – UNILA

Resumen: La disciplina Laboratório de Criação Musical forma parte del Núcleo Estructural del Curso de Música de la UNILA como componente obrigatório. Se entiende que todo músico, cualquiera que sea su énfasis de estudios tendrá que desarrollar su imaginación sonora, componiendo piezas, arreglando, improvisando, etc. La materia fue colocada estratégicamente en el primer semestre del curso, con un resumen que invita a una visión lúdica y experimental. En este artículo me propongo un ejercicio de memoria de las actividades desarrolladas en tres clases (años 2015, 2016 y 2017) reflexionando sobre su relación con la formación científica y artística de los alumnos. La cuestión inicial, al abordar la materia fue: cómo expandir el bagaje de posibilidades de creación sonora y más profundamente problematizar los (pre)conceptos de qué es o no es “música”? A partir de esta pregunta propuse debates sobre textos de John Cage (1973) y Murray Schafer (1992) como puntapié inicial a dinámicas de creación colectiva orientadas por el profesor, buscando despertar el interés por concepciones de música experimental, procesos de transcreación y la escucha sensible (Marton, 2008) de los fenómenos sonoros del cotidiano. A través de estas dinámicas fue posible observar la dificultad de los alumnos para estructurar piezas basadas en estos estímulos empleando exclusivamente la sintaxe de la música tonal, siendo necesario, la mayoría de las veces, usar recursos extra-musicales: visuales, literarios y, principalmente, escénicos. Finalmente, el carácter lúdico de las propuestas, enfocadas en el aspecto práctico y en la relación horizontal de los actores en el juego, puede ser visto como un modelo de clase inclusiva, que no requiere del alumno conocimientos previos ni destrezas musicales específicas, sino involucrarse afectivamente en un proceso colectivo. Este modelo, aún siendo originado de experiencias en la enseñanza superior, creemos que puede ser aplicado a la educación básica.

Palavras-clave: Música experimental; Transcrição; Sonidos del cotidiano; Narrativa.

Introducción

Hace unos tres años envié un e-mail a la profesora Violeta Hemsy de Gainza pidiéndole consejos en relación a un Foro de Educación Musical de la Triple Frontera (Foz do Iguazu, Ciudad del Este y Puerto Iguazú) cuyos trabajos pretendía iniciar. Pensaba abrir el debate estudiando (comparativamente) los currículos de la materia música en los tres países. La respuesta fue tajante. No debía perder el tiempo con eso, tenía que preocuparme en entender cómo los profesores aprendieron a tocar música y cómo aprendieron a dar clases. A medida que avanza mi experiencia como docente en una institución, la respuesta de Gainza se me formula cada día más coherente: no sirve de nada un currículo genial si no consideramos los seres humanos (profesor y alumno) que van a trabajarlo. Mientras más flexible el currículo y el resumen de la materia más espacio tiene el profesor para adaptar el documento oficial a la realidad del aula.

Este relato (y la reflexión inicial) sirven como punto de partida para una auto-etnografía sobre mi experiencia docente en una materia del Curso de Música de la UNILA que, espero, aporte ideas a la labor docente en educación artística en cualquier nivel. Si tengo esa esperanza es porque la materia fue ofrecida en el primer semestre del curso y la concebí considerando que tal vez tuviera

en la sala alumnos con poco o ningún conocimiento teórico sobre música, ya que la UNILA es una universidad que recibe muchos alumnos oriundos de la educación pública de Brasil (con sus deficiencias sabidas en la disciplina música) y diversos países latinoamericanos, de los cuáles no podría saber si había una formación de base sobre la cual partir. Me propuse ofrecer un encuentro inicial con la música, a través de la creatividad, un encuentro no encasillado en una lista de ítems a ser absorbidos por el alumno y sí como un espacio de confluencia de musicalidades y experiencias de vida mediadas por el pensamiento de un profesor-compositor. Las premisas básicas del trabajo fueron: a) proponer ideas y dejar los alumnos en libertad, asistiéndolos de forma a no reprimir o cohibir su imaginación musical; b) ampliar los horizontes creativos y la concepción general de lo que puede ser definido como música. Estimulé específicamente la construcción de discursos con alto grado de **referencialidad externa** (o “remisiones extrínsecas”, como diría Nattiez),¹ lo que llevó a que las ideas musicales dialogasen con otras áreas artísticas.

Tomando por base un modelo etnográfico concebí la estructura del texto de la siguiente forma: 1) una presentación de la situación (el profesor delante de una materia inicial de un curso de música), 2) una exposición inicial del cuerpo teórico que fue empleado para planear las actividades, 3) un relato de las experiencias y 4) una reflexión final.

Una materia en manos de un profesor

La materia **Laboratorio de Creación Musical** fue repasada por la coordinación del curso para mí porque yo era, en ese momento, el único profesor del curso de música con formación específica en composición. Siguiendo el raciocinio de Gainza, paso a presentarme. Quién es el profesor? Cómo aprendió a tocar música? Cómo aprendió a enseñar?

Mi interés por la música viene de la formación familiar. Mis padres eran amantes de la música, y estimularon a tal punto ese amor,ue los tres hermanos decidimos seguir esta profesión. Nos llevaban a conciertos, nos inscribieron en el **Conservatorio Provincial Luis Gianneo** y nos apoyaban en lo necesario. La aproximación a la música vino junto al conocimiento de otros lenguajes artísticos (como “receptor”): cine, teatro, danza, artes visuales, ópera, etc. Creo que este contacto inicial en que la música se mezclaba a otros estímulos, fomentó el desarrollo de una concepción musical **referencial**. La música nunca me pareció un arte **abstracto** o **auto-referente**.

En el conservatorio tuve una iniciación musical en música de concierto de tradición europea. Complementariamente, participé en grupos de folklore, tango-fusión, rock, psicodelia. Estudie canto lírico con profesores prestigiosos en Argentina y después en Brasil. Finalmente, entré en el medio universitario haciendo graduación (UFRGS), maestría (UFPR) y doctorado (UFMG) en composición. De los tres orientadores, el que más me marcó fue el de la graduación, Antonio Carlos Borges-Cunha, un discípulo de Koellreutter que se auto-afirma como compositor anti-académico. En el ambiente de la UFRGS conocí también al compositor uruguayo Ulises Ferretti que me estimuló a componer a partir de la escucha de paisajes sonoros.

Si mi formación como músico es bastante diversa y cierra un ciclo bastante coherente de estudio → actividad profesional → investigación científica, mi formación docente talvez sea

¹[...] eu proponho, numa primeira tentativa de definição, que a expressão de “semântica musical” seja reservada ao estudo dessa dimensão através da qual o processo semiótico musical remete, não a outras estruturas musicais, mas à vivência dos seres humanos e à sua experiência do mundo; donde a expressão “remissões extrínsecas” que acabo de empregar. (NATTIEZ, 2004, p. 7).

deficiente. Comencé a dar clases particulares en Argentina, a los 17 años para conseguir plata para pagar mis clases y continué dando clases permanentemente desde que llegué a Brasil. Di clases de canto y de instrumentos en escuelas de música, coros amateur, centros culturales y proyectos sociales. Nunca estudié pedagogía, siempre creí que la mejor pedagogía es un conocimiento sólido del asunto que se aborda: aprendí a dar clases imitando a mis profesores. Las necesidades de mercado me llevaron a inventar estrategias personales en respuesta a las demandas. Este es el profesor que recibió la responsabilidad de dar la materia, con esa formación como músico y como docente.

Delante de mí, sabía por la experiencia del primer semestre en la UNILA, habría alumnos de diversos países de América Latina, con diversas formaciones y experiencias musicales. Tenía también que comprender a partir de la *ementa*, la propuesta de la materia y pensarla a partir de mis ideas y de las personas que tendría frente a mí:

Laboratorio de criação musical - Ementa
Aulas práticas de criação coletiva e improvisação a partir de estruturas (tonais, atonais, livres) e estímulos (sonoros, visuais, narrativos, etc.) diversos. (PPC Música, 2016).

Este resumen, base para elaborar el plan de enseñanza, tenía mucho que ver con mis ideas. Primero posibilitaba una clase con foco en el aspecto práctico en la cual los alumnos creasen discutiendo ideas, como era la costumbre en las bandas de rock en las que participé. En segundo lugar, permitía incluir lenguajes atonales y música de ruidos. Y lo que es más interesante: me permitía transmitir a los alumnos la concepción de música como arte **referencial** que estaba trabajando en mi tesis de doctorado. Elaboré un plan de enseñanza en que trabajé de forma libre los siguientes asuntos:

Problemáticas de la creación musical.
Improvisación libre e improvisación por señales. Rítmica.
Música experimental: definiciones y procedimientos. Partituras gráficas.
Estudios de aspectos olvidados: timbre, dinámica, articulación, técnicas instrumentales expandidas, sinestesia.
Problemáticas de estructuración musical
Usos del silencio en la creatividad musical.
Música con objetos del cotidiano.
Paisaje sonoro, simultaneidad, espacialidad y meio ambiente.

Estos itens, divididos en clases, fueron pensados como una mera guía de asuntos a ser abordados, pudiendo ser modificados en cualquier momento. La dinámica, básicamente, sería proponer un desafío por clase y separar a los alumnos en grupos de un mínimo de cuatro y máximo de siete personas. Un grupo se quedaría en la sala, los otros saldrían a los pasillos y patio del edificio de la universidad. Cada grupo discutiría ideas y yo transitaría entre todos los grupos sugiriendo ideas y viendo cómo iban surgiendo las músicas. La idea principal era dejarlos libres, más allá de una consigna general.

Algo muy importante también en el plan era la presentación de la materia. Habría un momento para que todos nos presentemos y contásemos nuestras experiencias musicales. Lo

importante era comprender qué tipo de experiencia musical tenían, cuáles eran sus ideas. También en la primer clase se ponía en cuestionamiento las ideas convencionales sobre música: exponer que hay varios sistemas de organización de los parámetros (modal, atonal, tonal, serial) o, inclusive, que hay concepciones musicales no-paramétricas. Para terminar, se abría un debate sobre las funciones de la música: música religiosa, música de concierto, música para bailar, música para vender un producto, música para acompañar la narración de una historia, etc. Este asunto era de crucial importancia por estimular la relación de la música con el mundo y fomentar la interdisciplinariedad.

La fundamentación teórica

La premisa central del curso era despertar interés en los alumnos por lenguajes musicales más allá del sistema tonal. Mostrar que existen repertorios atonales, música de ruidos, técnicas expandidas (entre otros recursos) y orientarlos para que consiguieran dar coherencia más allá de la **sintaxis** tonal, o sea, más allá de las tensiones y reposos generados por el uso de escalas de 7 notas, más allá del uso de un ritmo regular de fondo (explícito o tácito). Para ello, introduje algunas concepciones en los propios debates o repasé lecturas específicas. Sintetizando, podría decir que usé bastantes ideas sacadas de lecturas de John Cage y trabajé explícitamente textos de Murray Schafer, además de cuestiones relacionadas a la electroacústica, el arte sonoro y la música popular. Discusiones sobre música indígena (azteca, amazónica, andina) sirvieron también para desconstruir las ideas de “nota” y “escala” como elemento básico de toda y cualquier estructuración musical y de la música como arte auto-referente.² Pero bien, el término **laboratorio** implica un espacio donde se hacen experimentos. En qué medida el curso sería dirigido a la vertiente de la **música experimental**? Segundo Nyman:

A los compositores experimentales en general, no les preocupa designar un **tiempo-objeto**, cuyos materiales, estructura y relaciones estén calculados y fijados de antemano, sino que les emociona más la idea de perfilar una **situación** en la que puedan darse sonidos, un proceso de generación de acción [...]” (Nyman, 2006, p. 25).

De acuerdo con esta definición, no todos los experimentos eran pensados para generar situaciones imprevisibles. Si bien algunos ejercicios lúdicos de creatividad podían encajarse en el concepto de **indeterminación**, en realidad el interés principal era que los alumnos consiguieran decidir colectivamente una estructuración definida y previsible a partir de la prueba de ideas en las clases. Estrictamente, hubo juegos musicales **indeterminados en la interpretación** pero no **indeterminados en la composición** (Cage, 1973). De las ideas de Cage también incorporé ejercicios de trabajo sobre el silencio y la diferenciación entre forma y estructura.

La referencia principal fue Murray Schafer, sobretudo el libro *O ouvido pensante*. Seleccioné capítulos para que los alumnos leyeran, de forma a asimilar el concepto de **paisaje sonoro** y orientar sus trabajos de **limpieza de oídos**, que generaron composiciones colectivas en las tres ediciones de la materia. La **limpieza de oídos**, entendida como la predisposición consciente a oír aquellos sonidos que ignoramos y forman parte de nuestro cotidiano, fue pensada como forma

²El pensamiento musical indígena no está basado, en muchos casos, en la nota como unidad discreta ni en la escala como principio estructurador del discurso. En la música aymara cada sonido es un conglomerado (por eso debe tocarse con mucha potencia) (ZULETA, 2007), en la música de las tierras bajas sudamericanas a veces las melodías son construidas con tres sonidos y sus “fallas” (TUGNY, 2009, 2011), los aztecas usaban flautas micro-tonales e instrumentos que imitaban viento o animales (CAMACHO, 2010), la danza de chinos chilena emplea flautas que emiten un acorde disonante (MERCADO, 1996), las antaras de Nazca presentan innúmeras afinaciones, (SAS, 2010), no parece haber sido importante para dicha cultura obedecer a una escala, los pífanos nortinos (tocados por grupos como los Irmãos Aniceto, que se auto-declaran indígenas) tampoco presentan un patrón escalar homogéneo. (MENDES, 2012). En muchos casos parece más importante la capacidad mimética de los instrumentos que su ajuste a una escala “correcta”.

de transmitir consciencia ambiental sobre la polución sonora y también como forma de establecer vínculos afectivos entre los sonidos y la propia existencia. Este aspecto fue estimulado por la lectura de la tesis de Silmara Marton, *Escuta sensível, tempo e auto- formação* (2008). Marton define a escucha sensible:

Esta escuta encontra na “lógica do sensível”, propugnada e discutida por Levi-Strauss, uma **escuta perto da natureza**, o seu lugar primeiro de pertencimento. Sabemos que todo conhecimento é gerado a partir da experiência do sujeito. O modo singular com que cada um de nós lê, decodifica, re- presenta, discursa, interpreta, imagina, sente, percebe, escuta, cheira, toca, apreende, absorve e se deixa tocar, é próprio da experiência humana. (MARTON, 2008, p. 20).

La escucha, por lo tanto, fue el motor que guió la creatividad en buena parte de los trabajos, una escucha vinculada a las experiencias de los propios alumnos, un reflejo de su cotidiano. La **traducción** de esa experiencia a piezas cortas creadas colectivamente tuvo también por base los escritos del compositor uruguayo Ulises Ferretti (2006) y mis experiencias en el maestrado y doctorado (VILLENNA, 2013 & 2017).

El trabajo basado en paisajes fue esencial, en las tres clases, para estimular el uso de técnicas instrumentales expandidas, la inclusión del ruido como material musical, la estructuración de la forma a partir de narrativas y el cuestionamiento central a la **sintaxis** de la música tonal como único medio discursivo, ya que la escucha de paisajes sugiere otros **sentidos** a la organización sonora. Vale apuntar también la diferencia entre **sintaxis** y **parataxis** como base de comprensión destas diferencias. Rodolfo Coelho de Souza (2007) entiende que la música tonal se estructura a partir de una **sintaxis** muy bien especificada, mientras que la música post-tonal emplea de forma extensa recursos **paratácticos**. Si en la primera, la lógica y articulación clara predomina, en la segunda, la relación lógica es menos evidente, siendo necesario articular el discurso por medio de recursos expresivos. Esta diferenciación ayuda a explicar las diferencias discursivas entre la música tonal, más familiar para los alumnos, y la música atonal o de ruidos.

Estas referencias me ayudaron a organizar el plan de enseñanza y a imaginar dinámicas de clase de forma a que se trabajara la des-construcción de presupuestos del quehacer musical, despertar la sensibilidad a los sonidos del mundo como motivación a la creación, concebir la composición colectiva como una actividad solidaria y lúdica, más allá de ofrecer una pincelada de los fundamentos de la música experimental. Los alumnos parecieron incorporar estas ideas vinculando sus creaciones a una narrativa, a una escena teatral o a movimientos corporales, en fin, a un pensamiento artístico más holístico.

Las experiencias en clase y conciertos

Antes de iniciar los relatos puntuales de las clases preciso referirme a los alumnos. Quiénes eran estos alumnos? De dónde venían? Qué formación previa traían en su equipaje?

Antes que nada hay que recordar que la UNILA se destaca por su diversidad. En las tres clases hubo alumnos argentinos (provincia de Misiones), brasileños (interior de São Paulo y Minas Gerais, nordestinos y nortistas), paraguayos (Ciudad del Este y Caaguazú), Bolivianos (La Paz, Cochabamba y Roboré), ecuatorianos (Quito y Guayaquil) y colombianos (Medellín). Si traducimos esto a géneros musicales tendremos una profusión de estilos tradicionales (chamamé, huayño, coco, pu- rahei jahe’o), pop-rock, rap, heavy metal, más allá de casos específicos de formación en música clásica o en ambientes religiosos. Imagine el problema que tendría un productor musical si tuviera que juntar cinco personas de este conjunto heterogéneo para montar un grupo que haga algo

comercializable. Por otro lado, la diversidad de clases sociales implicaban grandes diferencias de experiencias de vida (lo que implica diferencias en la interpretación de un mensaje cualquiera del profesor) así como el hecho de haber tenido acceso a aprender solfeo.

Sintetizando mis percepciones sobre las tres ediciones de la materia podría decir que había muy pocos alumnos que tenían informaciones previas sobre música atonal y música de ruidos. La experiencia general era en música más o menos tonal. A pesar de ello, hubo bastante aceptación a las propuestas más allá de una extrañeza inicial. La estrategia principal para traer otras concepciones musicales fue la experiencia de escucha y relatos personales de paisajes sonoros. Pensar música a partir de paisajes nos obliga, de cierta forma a emplear ruidos y a pensar referencialmente. A partir de sus propios relatos los alumnos fueron componiendo obras cortas, en algunos casos prescindiendo completamente de la sintaxis tonal, en otros, empleando recursos narrativos para el aspecto macro-formal y sintaxis tonal micro- formalmente (o sea, en momentos específicos). La estructuración formal por medio de una narrativa se apoyó casi siempre en recursos escénicos: frases o sonidos miméticos inesperados, gestos corporales, construcción de un espacio escénico o de situaciones dramáticas relacionadas directamente con el relato de la experiencia del cotidiano retratada.

En la clase de 2015, delante de un grupo muy abierto a experimentaciones, propuse dinámicas más lúdicas: escondidas musicales, diálogo sonoro con el medio ambiente y propagandas musicales. Las escondidas funcionaron así: yo me quedé contando en la sala, mientras ellos salían por el barrio (en un radio de acción pre-establecido) y se escondían. Cuando terminaba mi cuenta regresiva salía a buscarlos sabiendo que tocarían trechos de música intercalados a momentos de silencio. Cada alumno que era descubierto se sumaba al grupo que buscaba hasta que finalmente caminamos todos juntos tocando simultáneamente los trechos que habían usados en el escondite. Las propagandas fueron un juego que consistía en vender productos absurdos usando medios teatrales, música y sonidos incidentales. El diálogo con el medio ambiente implicó en ir a una plaza para escuchar sonidos ambientales e intentar “dialogar” musicalmente con ellos sin ninguna consigna de cómo debían hacerlo.

Reflexiones finales

La propuesta de la materia Laboratorio de creación musical fue planteada como una aproximación inicial a la música dentro de un curso académico. Tuvo en cuenta, antes que nada, que no había como presuponer que los alumnos tenían conocimientos teóricos o prácticos en tal o cual nivel, visto el tipo de proceso selectivo de la UNILA. Por ese motivo, consideramos que son propuestas viables al trabajo con niños y adolescentes. La estrategia de emplear como punto de encuentro de formaciones culturales diferentes el lenguaje atonal o la música de ruidos se comprende como una forma de evitar que ningún integrante esté en su “zona de confort” y que de esta manera no tengan como caer en sus lugares comunes, en sus clichés. Por otro lado, impide, de cierta forma, que haya una pugna entre culturas musicales y la identidad que ellas evocan. Al proponer un ambiente, digamos, neutro, los estudiantes se “nivelan”, evitando la creación de jerarquías que reflejen opresiones en otros ámbitos sociales. El hecho de trabajar con lenguajes atonales y con ruidos también ayuda a los alumnos con menor destreza a no sentir vergüenza por sus limitaciones técnicas, que son producto, evidentemente, de circunstancias desfavorables. En esa nivelación lo importante no es conocer un repertorio canónico consagrado por una tradición sino desarrollar la curiosidad por oír los sonidos que nos rodean, usándolos como fuente de motivación creativa, se estimula la osadía de buscar formas no convencionales de producir sonidos.

Podría argumentarse que al emplear un lenguaje atonal estamos privilegiando la música de una clase superior (la que tiene acceso a estudiar música de concierto de tradición europea), pero el hecho de trabajar con paisajes sonoros y una concepción de música referencial centrada en la escucha del cotidiano cambia bastante esta percepción. Si observamos las culturas musicales latino-americanas pre-colombinas (y sus reflejos en las culturas musicales populares) vemos que la mimesis y la referencialidad forman parte del lenguaje habitual. Más allá de los ejemplos dados en el cuerpo del trabajo debemos señalar las imitaciones de cantos de pájaros en la música andina (ver Luzmila Carpio, por ejemplo) o en la música folklórica del Paraguay o litoral argentino (*Pájaro Chogüü, Pájaro Campana*, imitaciones de sonidos de tren). O sea, trabajar paisajes sonoros puede ser considerado la expresión más “popular” dentro de la tradición de la música de concierto. El hecho de observar situaciones del cotidiano implica también que los repertorios musicales populares (de una villa miseria, por ejemplo) participen del universo sonoro de las composiciones.

Finalmente, al trabajar la referencialidad externa a la música estamos apuntando a un discurso determinado por una intención narrativa. Al destronar la tonalidad como medio exclusivo de construcción sintáctica y formal, empleando la parataxis como proceso compositivo, los alumnos tienden a emplear recursos extra-musicales, para “dar sentido” a la obra, fomentando el diálogo de la música con otras artes, preferencialmente el teatro.

REFERÊNCIAS

CAGE, John. **Silence: Lectures and writing of John Cage**. Hanover: Wesleylan University Press, 1973.

CAMACHO, Gonzalo. Culturas musicales del México profundo. In: **A tres bandas, mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano**. Madrid: Edições Akal, 2010.

FERRETTI, Ulises. **Entorno sonoro del cotidiano. Cinco piezas instrumentales**. 2006. 102 Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **Entornos sonoros. Sonoridades e ordenamentos**. 2011. 188 Tese (Doutorado). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARTON, Silmara. L. **Paisagens sonoras, tempos e autoformação**. 2008. 201 (Doutorado). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Natal, Natal.

MENDES, Murilo. **Fé no pife: as flautas de pífano no contexto da Banda Cabaçal dos Irmãos Aniceto**. 2012. 183 Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis.

MERCADO, Claudio. Música y estados de conciencia en fiestas rituales de Chile central. Inmenso puente al universo. **Revista chilena de antropología**, Santiago, n. 13, 1995-96, p. 163-195.

NATTIEZ, Jean-Jacques. Etnomusicologia e significações musicais. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 10, 2004, p.5-30.

SAS, Andrés. Ensayo sobre la música Nazca. **Runa Yachachiy revista electrónica visual**, Berlin, 2010.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Primeira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992. ISBN 85-7139-016-9.

TUGNY, Rosângela P. D. **Mõgmõka yõg kutex xi ãgtux.** *Cantos e histórias do gavião- espírito.* Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editora, 2009.

_____. Escuta e poder na estética Maxacali_Tikmu'un. Primeira. Rio de Janeiro: Museu do índio - FUNAI, 2011. 316 ISBN 9788585986377.

VILLENA, Marcelo. **Paisagens sonoras instrumentais: um processo compositivo através da mimesis de sonoridades ambientais.** 2013. 255 Dissertação (Mestrado). Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

_____. **Escuta e referencialidade. Composição em diálogo com o meio ambiente.** 2017. 430 Tesis (Doutorado). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZULETA, Sebastián. Acercamiento al trabajo compositivo de Cergio Prudencio para la OEIN a partir del análisis de *La ciudad*. **Revista Nuestra América**, Porto, n. 3, 2007, p. 176-189.

Links de obras compostas en las clases:

<https://www.facebook.com/cristiano.galli.5/videos/910115355720377/>

<https://www.youtube.com/watch?v=1tX1kgEP02s> <https://www.youtube.com/watch?v=0cBrl3smRGQ> <https://www.youtube.com/watch?v=yeWs5zaHQeE>