

REGINA FINCK

O FAZER CRIATIVO EM MÚSICA:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR
DA CRIAÇÃO MUSICAL

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Esther Beyer

PORTO ALEGRE

2001

REGINA FINCK

O FAZER CRIATIVO EM MÚSICA:
UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR
DA CRIAÇÃO MUSICAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a Comissão formada pelas professoras:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Esther Beyer
Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS

Prof.^a Dr.^a Analice Dutra Pillar
Programa de Pós Graduação em Educação, UFRGS

Prof.^a Dr.^a Cláudia Ribeiro Bellochio
Centro de Educação, UFSM

Prof.^a Dr.^a Vanda Lima Bellard Freire
Programa de Pós Graduação da Escola de Música, UFRJ

Porto Alegre, 28 de junho de 2001.

Em memória de minha Mãe

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dr.^a Esther Beyer, por ter apostado na viabilidade deste trabalho e pela qualidade e rigor de suas observações, avaliações e esclarecimentos.

Ao Dr. José Carlos Bonaccorso, compositor, que incentivou e contribuiu no planejamento das estratégias.

Ao professor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, pela leitura, apontamentos e sugestões na análise dos dados da pesquisa.

A Helena Garcia Vasconcelos, pela amizade e presença.

A Diomara Finck Ziller, pela revisão do texto.

A Marcus Bonilla, por equalizar o som e reproduzir os CDs.

Às alunas, por terem aceitado o desafio, pela colaboração e dedicação em cada um dos encontros.

Ao Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, pela utilização do espaço físico bem como dos instrumentos musicais utilizados nas atividades.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE FIGURAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	10
1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	14
1.1 Método	14
1.2 Amostra	15
1.3 Procedimentos	18
1.3.1 As Aulas de Música	19
1.3.2 As Estratégias	21
1.3.3 A Seqüência de um Encontro	22
1.3.4 A Coleta dos Dados	24
2 CRIAÇÃO MUSICAL: METAS OU MEIOS?	26
2.1 Pessoa/Processo/Produto: algumas reflexões	26
2.2 Abordagens Cognitivas em Música.....	33
2.3 Revendo Aspectos da Criação: um olhar sobre a Educação Musical	43
2.3.1 Planejar para a criatividade	47
3 CRIAÇÃO MUSICAL COMO CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: PROCESSOS CONSTRUTIVOS DE APRENDIZAGEM	59
3.1 Procedimentos Básicos	64

3.2 Etapas do Processo de Criação	69
3.2.1 Improvisação	71
3.2.2 Composição	81
3.2.3 Interpretação	91
4 VIVÊNCIAS DA CRIAÇÃO MUSICAL: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	94
4.1 Apresentação dos Dados da Pesquisa	94
4.1.1 Escolha do Título da Música	95
4.1.2 Os Desafios	96
4.1.3 Seleção dos Instrumentos e Timbres/Pesquisa dos Sons	99
4.1.4 O Motivo Gerador	100
4.2 Conhecimentos e Habilidades: Acessando o ponto de vista	105
4.3 Natureza do Conhecimento	107
4.3.1 Produção sonora <i>versus</i> conceito – conceito <i>versus</i> produção sonora	107
4.3.2 Padrão Rítmico	108
4.3.3 Padrão Melódico	110
4.3.4 Ostinatos	112
4.3.5 Gestos de continuidade sonora	114
4.3.6 Elementos extra-musicais	116
4.4 Mecanismos que entram em jogo	120
4.4.1 Elementos Musicais – nível de compreensão subjacente	120
4.4.2 Aspectos de Interpretação	123
4.4.3 Aspectos de Estruturação Gráfica	124
CONCLUSÃO	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXO CD	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Instrumentos Disponíveis	19
Tabela 2	Criações Sonoras/Instrumentos	20
Tabela 3	Estratégias	21
Tabela 4	Processos Cognitivos Temporais (Serafine, 1988)	40
Tabela 5	Processos Cognitivos Não Temporais (Serafine, 1988)	41
Tabela 6	Etapas do Processo – “Composição Empírica” (Paynter & Aston, 1975)	52
Tabela 7	Estratégias de Ensino Infantil e Fundamental	54
Tabela 8	Estratégias de Ensino Fundamental e Médio	55
Tabela 9	Os Desafios	97
Tabela 10	O Motivo Gerador	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Partitura para “Pequenos Grupos” (Leduc, 1975)	66
Figura 2	Partitura “Gráfico 24 – Lâmina B” (Saitta, 1978)	67
Figura 3	Partitura “As Palavras Cantam” (Schafer, 1991)	68
Figura 4	Partitura “Regina’s Music”	111
Figura 5	Partitura “Batucada”	113
Figura 6	Partitura “Caminhando”	114
Figura 7	Partitura “O Debate”	120
Figura 8	Partitura “Ampliação do Gráfico 24 – Forma B”	122
Figura 9	Partitura “Recriação do Gráfico 23”	123
Figura 10	Partitura “Uma Clínica Louca”	126
Figura 11	Partitura “Música para Três”	129
Figura 12	Partitura “Ampliação do Gráfico 24 – Forma C”	130

RESUMO

A presente pesquisa investigou os procedimentos musicais usados por cinco alunas de nove a treze anos, em trabalhos de criação musical em grupo, buscando entender e analisar os processos que implicaram na construção do conhecimento musical. Os dados para a pesquisa foram obtidos a partir da observação e transcrições de quinze aulas com periodicidade semanal. Para a realização deste trabalho, utilizou-se a abordagem cognitiva em música e, a prática pedagógica, enfatizou a epistemologia da natureza do conhecimento musical com ênfase do sujeito no processo de aprendizagem. Verificou-se que o grupo realizou, a partir de um desafio lançado pela professora, a estruturação e organização sonora sendo usados para isto elementos musicais e extra-musicais. Esta organização sonora, deu origem a quatro procedimentos básicos: exploração sonora, estruturação sonora, estruturação performática e estruturação gráfica. Foram caracterizadas, três fases no processo de criação: improvisação, composição e interpretação. De certo modo, estas etapas demonstraram a forma pela qual o grupo construiu o conhecimento musical. O modo de expressar este conhecimento se deu tanto na forma instrumental e corporal, como na escrita da partitura. Nesta partitura, o grupo relacionou conteúdos e conceitos e esboçou, pelas representações gráficas, uma relação do som produzido com a sua representação em forma analógica. A organização do objeto sonoro levou a uma ampliação dos fatores musicais previstos ao início da pesquisa. Entre eles, houve uma ampliação da capacidade de identificar, relacionar e modificar este objeto a partir de atividades de apreciação. Ao acompanhar o trabalho pode-se pensar em um novo paradigma na educação musical, com base na complexidade do percurso construído pelo grupo para a organização do material sonoro. Nesta perspectiva, a abordagem criativa atribuiu uma nova maneira de construir este conhecimento musical.

ABSTRACT

This work investigated the musical procedures used by a working group of five female students, aged nine to thirteen years, with the objective of understanding and analyzing the processes that implied in the construction of the musical knowledge. The data for the research was obtained from the application of fifteen weekly classes during one semester, delivered by the researcher. The cognitive approach in music was used and the pedagogical practice was directed to the epistemological nature of the musical knowledge with emphasis in the subject in the learning process. Students developed several principles of organization of the sound structure from different challenges launched by the teacher including musical and extra-musical elements. This sound organization can be synthesized in four basic procedures: sound exploration, sound structure, performance structure and graphic structure. Three stages of the creative process were characterized: improvisation, composition and interpretation and, in certain way, they evidenced the form of the development of musical knowledge among the participants. This knowledge was expressed through instrumental and corporal forms and was registered in scores. The group relates contents and concepts, and shows a relationship of the produced sound with its analogical representational form. The students procedure for the organization of the sound object amplified the factors foreseen in the beginning of the research. Among them, there was an enlargement of the capacity to identify and to relate the sound object from the hearing experience (musical appreciation). When accompanying the work in the class room one can think in a new paradigm for musical education, based on the complexity of the actions developed by the group for the organization of the sound material. In this perspective, the creative approach attributes a new way to build the musical knowledge.

INTRODUÇÃO

O trabalho de criação musical vem se constituindo, na última década, em uma das possibilidades de atividade dos educadores musicais frente aos paradigmas do passado. Atualmente, pesquisadores como Martins (1985), Beyer (1988), Penna (1990), Freire (1992), Oliveira (1992), Santos (1994) sugerem a utilização de novos pressupostos teóricos, já que os antigos não são mais suficientes e, muitas vezes, não têm repercutido, favoravelmente, no meio musical. Além disso, também é necessário reformular os pressupostos teóricos, que fundamentam as práticas educativas adotadas pelos profissionais na aula de música, para evitar que atitudes inadequadas possam desestimular os alunos, já que muitos iniciam motivados as atividades musicais mas, depois, gradativamente, perdem o interesse, chegando até a abandonar definitivamente estas atividades.

Além do aspecto da motivação, os professores que atuam na sala de aula de música

precisam modificar sua postura. Muitos destes profissionais, presos a modelos pré-estabelecidos e a concepções rígidas, preferem a certeza da experiência repetida, ano a ano, da solução comprovada, pois parece ser mais simples continuar a planejar as aulas de música sempre da mesma forma do que ter de criar novas formas e/ou oportunidades de interação com a música e de assumir os riscos que estas experiências podem causar.

Destaca-se, ainda, o fato de que o repertório, normalmente utilizado pelos professores em sala de aula, foi composto e arranjado em outra época e realidade sócio-cultural. Observa-se que muitos professores têm se contentado em reproduzir esse material porque têm dificuldades de criar algo próprio ou mesmo adaptar esse material ao meio em que trabalham (Penna, 1998). Assim, é comum encontrar, na prática de sala de aula, atividades de mera reprodução de partituras descontextualizadas, escritas e arranjadas em outro contexto, já que, geralmente, os métodos utilizados como suporte das atividades musicais são estrangeiros e raramente são encontrados materiais produzidos especificamente para a realidade brasileira. Os materiais pedagógicos brasileiros enfatizam, quase sempre um repertório com base exclusiva no folclore. Apesar da importância deste repertório no contexto

educacional, pode se verificar que estas músicas já não são mais conhecidas por grande parte dos alunos e que as letras, muitas vezes, não correspondem às suas vivências. Os alunos, principalmente, de grandes centros urbanos, não conseguem fazer relação dessas peças com o seu cotidiano. Este fato acaba por gerar um profundo descontentamento, tanto para o professor que busca trabalhar este repertório, quanto para o aluno, que não encontra referências dessas músicas no seu dia a dia e que possam servir de ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho de musicalização mais amplo. Desta forma, perpetua-se a distância intransponível entre a aula de música e o cotidiano musical dos alunos, “há um hiato entre produção cultural de uma elite a o fazer cotidiano daquele a quem a práxis educacional se dirige” (Santos, 1994, p.08).

A situação atual requer uma atitude dos educadores musicais ante a este impasse. Neste sentido, procurou-se estabelecer o objeto de estudo deste trabalho: o fazer criativo em música. Para tanto, investigou-se os procedimentos musicais usados por cinco alunas de nove a treze anos, em trabalhos de criação musical em grupo, buscando entender e analisar os processos que implicaram na construção do conhecimento musical, ou seja, como as alunas estruturam e organizam suas criações musicais.

Este trabalho tem como motivação e desafio um estudo mais aprofundado dos processos da construção do conhecimento a partir da criação musical, uma vez que ainda é preciso suprir a necessidade de métodos inovadores com propostas alternativas.

Assim, as atividades de criação foram pensadas e estruturadas para que o aluno de música busque na arte musical um apoio para as suas descobertas sonoras, um canal de expressão através do qual ele possa aprender a compartilhar, sugerir, defender e desenhar idéias, obtendo-se acima de tudo, resultados que estimulem suas habilidades individuais. Parte-se do pressuposto de que as atividades de criação musical estariam, de certo modo, contribuindo para amenizar a problemática, apresentada anteriormente, em relação à falta de métodos de educação musical pensados para a realidade brasileira, para reavaliar a postura do profissional que atua em sala de aula e para buscar um material pedagógico que focalize a produção dos alunos.

Assim, no primeiro capítulo, “O Desenvolvimento da Pesquisa” relata-se a opção pelo trabalho de grupo, a metodologia empregada para a coleta dos dados e a descrição de como se desenvolve o trabalho, apresentando o campo investigativo e os procedimentos utilizados nas aulas.

No segundo capítulo, “A criação Musical: Metas ou Meios?”, apresenta-se o problema deste estudo. Destaca-se a criação musical como tendo uma função dupla, ou seja, constituindo-se como a meta e os meios para o desenvolvimento do fazer criativo. Neste capítulo, discute-se, também, as abordagens cognitivas em música e que foram essenciais para o estabelecimento dos processos de criação em grupo, estruturados a partir das concepções do fazer criativo. Estas concepções são discutidas sob o ponto de vista da abordagem criativa, sugerida por currículos de educação musical e por pesquisadores da área.

“A criação Musical como construção do conhecimento: processos para a criação Musical” é o terceiro capítulo. Nele, estabelece-se o fazer criativo interligado aos elementos constitutivos da música, a partir de quatro procedimentos básicos: exploração sonora, estruturação sonora, estruturação performática e estruturação gráfica. Delimita-se, na seqüência, os termos considerados neste estudo e as etapas do processo de criação musical: improvisação, composição e interpretação.

O quarto capítulo, “Vivências de criação musical: uma análise dos processos de construção do conhecimento”, é uma descrição das atividades realizadas na sala de aula. Apresenta-se o

processo construtivo de aprendizagem musical vivenciado pelas meninas e a forma como foram desenvolvidas as experiências do fazer criativo. Em seqüência, a análise dos dados em que são organizadas, estruturadas e interpretadas as criações musicais. Neste capítulo, também relata-se a experiência da representação gráfica das criações.

Por fim, também está incluído, neste trabalho, um registro sonoro em forma de CD. Acompanha o CD um encarte em que são explicados, de forma resumida, os processos de criação de cada uma das quinze aulas bem como as vinte e quatro faixas, produzidas pelo grupo.

1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1.1 Método

Este estudo está de acordo com uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual a situação de ensino-aprendizagem é respeitada, havendo intervenção do pesquisador. Dentre as abordagens qualitativas de pesquisa, o princípio metodológico selecionado para investigar os processos e procedimentos de criação em grupo e conseqüentemente, a construção do discurso musical, foi o método clínico. Esta metodologia mostrou-se adequada às necessidades desse estudo porque permitiu um acompanhamento sistemático e contínuo das ações previstas para o desenvolvimento musical do grupo. O método clínico permite ainda um planejamento em pequenos ciclos: observação, ação e reflexão implicando numa análise crítica do pesquisador e dos próprios membros participantes no desenvolvimento do trabalho (Cestari, 1983, p.36).

Segundo Piaget (1926, p.10), a essência desse método está em situar cada resposta dentro de um contexto cognitivo. Assim, os aspectos processuais ou funcionais do conhecimento, tais como: conflitos, abstrações, generalizações, descobertas estão estritamente ligados aos objetos da investigação e à peculiaridade da situação experimental “o bom clínico, ao dirigir, se deixa dirigir, e leva em conta todo o contexto mental, ao invés de se tornar vítima de erros sistemáticos”.

A opção em utilizar o método clínico advém da possibilidade de aliar ao interrogatório verbal a ação dos sujeitos diante do material. Para Castorina (1988), o experimentador deve ter sempre presente a observação da conduta espontânea da criança frente a uma proposta, permitindo que ela aja e fale livremente, tendo subjacente uma hipótese de trabalho e uma teoria norteadora. Assim, o pesquisador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: “saber observar, isto é, deixar a criança falar, não esgotar nada, não desviar nada, e, ao mesmo tempo, saber buscar algo preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar” (*ibidem*, p.11).

Este método permite não só captar a solidez das convicções mas, especialmente, a sua atividade lógica; não só suas performances funcionais e crenças espontâneas, mas também a estrutura característica de determinado estágio de desenvolvimento.

1.2 Amostra

A amostra da pesquisa foi constituída de uma turma de Iniciação Musical da Escola de Música do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) formada por cinco meninas na faixa etária de nove a treze anos de idade¹. Optou-se em realizar o estudo em grupo pelas vantagens que a produção

¹ Optou-se em preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Assim, as meninas serão identificadas apenas pelas iniciais dos nomes. No início da coleta dos dados o grupo estava com as seguintes idades: E – (9;5:24); T – (12;4:12); Ts – (13;3:08); M – (13;10:22); Ea – (12;7:4).

colaborativa poderia oferecer ao trabalho de criação musical, do ponto de vista da formação do pensamento.

O diálogo e as trocas entre os membros do grupo é indispensável para estimular o pensamento e a ação em um nível de execução mais alto do que se mostraria se os elementos agissem individualmente: o diálogo, a indagação e a intermediação estão baseados no respeito mútuo e no compromisso voluntário por parte de seus integrantes numa busca comum. Por "indagação" se quer dar a entender a constância na exploração de uma auto correção de temas que se percebem ao mesmo tempo como algo problemático e importante. Nesta perspectiva teórica, aprender algo é aprendê-lo de novo com o mesmo espírito de descobrimento que estava presente quando foi descoberto, ou com o mesmo espírito de invenção que predominava quando se inventou.

Para Piaget (1986), o trabalho em grupo nasceu de um lado, da importância atribuída ao fator coletivo das ideologias políticas. Os educadores, desta forma, desenvolveram a vida social em classes. Por outro lado, a criança chegada a um certo grau de desenvolvimento tende, naturalmente, à vida coletiva e ao trabalho em comum. Assim, a psicologia do pensamento que os práticos da pedagogia encontraram quando depois de haverem estabelecido que a criança não é passiva mas ativa e que a razão, longe de ser inata no indivíduo, se elabora pouco a pouco, descobriram que a vida do grupo constitui-se em um “meio natural de atividade intelectual e a cooperação o instrumento necessário à formação do pensamento racional” (*ibidem*, p. 06).

A técnica de “trabalho por equipes” (Piaget, 1986) constitui-se numa fonte de iniciativa, já que há correlação entre a personalidade e as relações sociais de cooperação – a equipe desenvolve a independência intelectual de seus membros. Os frutos do

método clínico são, assim, o espírito experimental, de um lado e, de outro, a objetividade e o progresso do raciocínio “é pelo atrito incessante com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela permuta de idéias e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos aprendemos a nos conhecer a nós próprios” (*ibidem*, p.08).

Sendo assim, o grupo de meninas foi escolhido pelo fato de o mesmo apresentar disponibilidade de horário - período vespertino e, principalmente, já participar de atividades musicais, mais especificamente, do canto coral mantido pela Escola de Música. As meninas mostraram, durante as atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 1999, interesse em aprofundar os seus conhecimentos musicais.

É importante destacar também que o grupo foi formado apenas por meninas porque nas atividades desenvolvidas pela escola, naquele horário, não haviam meninos inscritos. Portanto, o grupo formado não constituiu-se a partir de uma barreira imposta pela pesquisadora, mas sim, como um resultado de contingências.

De outra maneira, se houvessem grupos mistos a dinâmica dos encontros, certamente, seria diferente. Pelo que temos observado, em outras atividades em sala de aula, os trabalhos que envolvem a participação de meninos são direcionadas, por eles próprios, para outros contextos. Geralmente, fazem parte das suas criações, elementos musicais e extra-musicais com a utilização de temas mais dramáticos e o imaginário envolvendo seres violentos, fantasmagóricos, cenas de terror, etc. Fato esse não identificado com tanta frequência, no trabalho com as meninas. No entanto, seria importante, em um outro momento, realizar pesquisas em que os grupos de trabalho fossem mistos e ou, diferentemente do

realizado, enfocassem um grupo formado apenas por meninos. Esta sistemática traria uma nova perspectiva para a análise, pois os resultados de criação musical poderiam ser diferentes.

As meninas, objetos de estudo, são filhas de professores e funcionários públicos. Das cinco, duas são irmãs e as demais estabeleceram relações de amizade nas outras atividades musicais desenvolvidas na Escola de Música. A relação de amizade ficou evidenciada durante a execução deste estudo. O entrosamento, quando da realização das atividades, contribuiu para um melhor desempenho do grupo. Em alguns momentos evidenciou-se também controvérsia e desentendimentos relacionados às sugestões e andamento das atividades. Caso não tivesse sido estabelecida esta relação, poderia ocorrer um certo desconforto e possível desistência, já que as atividades não eram obrigatórias.

Com relação à formação musical do grupo apenas uma das meninas já tinha tido, anteriormente, aulas de musicalização e piano. As demais, como já foi mencionado, fazem parte do coro infanto juvenil e, a partir da realização do estudo, começaram a interessar-se em aprender a escrita formal em música e a ter aulas, em grupo, de flauta doce². Estas meninas estudam em escola particular sendo que quatro delas já tinham sido alunas da escola em que a pesquisadora ministra, para o ensino fundamental 1.^a a 4.^a séries, a disciplina de educação musical. Desta forma, tinham portanto, algum conhecimento e um referencial básico dos elementos musicais. A outra, participante do grupo, estuda em uma escola em que não é oferecida esta disciplina, mas encontra nos pais estímulo e apoio para participar de atividades musicais. Assim, as meninas chegavam em torno das 17:00 horas para a realização

² Atualmente, passados 20 meses após o encerramento da coleta de dados, a Escola de Música do Centro de Artes (CEART) encontra-se desativada. As meninas continuam cantando no coro que agora é oferecido para a comunidade como Projeto de Extensão e, desta forma, não é mais uma atividade gratuita. Das cinco meninas, duas não cantam mais. As outras três integrantes do grupo continuam fazendo parte do coro e, duas delas quiseram aprofundar os conhecimentos musicais e fizeram dois semestres de aulas com a flauta doce. Nestas aulas, aprenderam os conteúdos básicos da escrita formal e demonstram bastante proficiência na leitura. Evidentemente, é difícil fazer uma relação disso com o trabalho de criação desenvolvido na pesquisa. Mas é com frequência que tanto a pesquisadora como as alunas se lembram das aulas e da experiência que marcou significativamente a todas.

das atividades de criação musical e, em seguida, ficavam para os ensaios do coral. Propositamente os encontros foram estabelecidos para o mesmo dia do ensaio do coral, para facilitar um único deslocamento das crianças apesar de todas residirem em bairros próximos ao do Departamento de Música, sede das atividades.

1.3 Procedimentos

Os procedimentos preparatórios para a execução da pesquisa foram realizados, estruturando-se primeiramente o planejamento pedagógico das aulas a serem ministradas. Neste período, foram discutidas às bases do conhecimento científico, a metodologia de pesquisa e o embasamento teórico utilizado para as atividades de ensino.

As informações necessárias para a realização dessa pesquisa foram obtidas a partir da observação e relatos das aulas de música, ministradas pela aluna mestranda. Essas observações foram realizadas pela pesquisadora que contou com o apoio de uma auxiliar, também professora de música, que acompanhou todas as atividades descrevendo cada sessão para posterior combinação e/ou confronto dos dados coletados.

1.3.1 As aulas de música

O espaço físico para a realização das aulas foi cedido pelo Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade dos Estado de Santa Catarina – (UDESC). Ao todo foram quinze encontros, com periodicidade semanal e duração de 60 minutos, durante o segundo semestre de 1999. O Departamento de Música forneceu também, o equipamento

necessário para o desenvolvimento das seções e instrumentos disponíveis, descritos no quadro abaixo:

Tabela 1

Membranofones	Cordofones	Aerofones	Idiofones	Eletrofones
Bongô Tambores	Violão Contrabaixo Piano	Flauta doce soprano	Triângulos Maracás Afoché Ganzá Clavas Pandeiro sem pele Bloco Chinês Guizos Chocalhos Agogô de três e dois sinos Bateria Metalofones Xilofones	Teclado

Os instrumentos musicais, na maioria dos encontros, já estavam dispostos na sala para que as meninas pudessem explorá-los livremente, facilitando, desta maneira, a seleção dos timbres a serem empregados no desenvolvimento das atividades. A seleção dos timbres ficou condicionada ao desafio lançado pela professora e ao caráter musical dado pelo grupo à cada nova criação. No quadro abaixo estão descritos os instrumentos selecionados para cada uma das quinze criações sonoras:

Tabela 2

Criações musicais DIA/ TÍTULO	Instrumentos utilizados
04/08 – Dança das Gotas	Piano, pandeiro, tambor, metalofone soprano, xilofone baixo.
	Flauta doce, tambor, claves, xilofone baixo, metalofone

11/08 – O Passeio das Borboletas	alto e soprano.
18/08 – Suíte Música	Reco-reco de metal, bloco chinês, teclado, guizos, voz, tambor, chocalho, xilofone baixo.
25/08 – Tentando te Acordar	Xilofone alto e baixo, atabaque, reco-reco, metalofone e piano.
01/09 – Luzinha Curiosa	Metalofone soprano, guizo, bongô, xilofone baixo, bloco chinês, flauta doce soprano, pau-de-chuva, tambor e onomatopéias.
09/09 – Em ordem	Metalofone alto, tambor, agogô de três sinos, chocalhos, guizos.
15/09 – Musica para Três e Uma Clínica Louca	Violão, piano, bongô, prato.
29/09 – O Debate	Teclado, piano, côcos, prato, guizo, onomatopéias.
22/09 – Batucada	Tambor, ganzá, pandeiro, agogô de três sinos, chimbal, atabaque.
13/10 – Caminhando	Xilofones baixo, alto e soprano, guizo, piano, prato, onomatopéias.
22/10 – Festa no Brejo	Teclado, pandeiro, guizo, palmas, onomatopéias.
27/10 – Ampliação do Gráfico 24 – Forma A	Xilofone baixo, triângulo, metalofone, reco-reco de metal
03/11 – Interpretação e Ampliação do Gráfico 24 – Forma B	Metalofone alto, xilofone baixo, reco-reco de metal.
10/11 – Recriação do Gráfico 24 – Forma C	Metalofone, tambor, caxixi, agogô, triângulo, xilofone baixo e alto, reco-reco de metal.
17/11 – Regina's Music	Teclado, tambor, bloco chinês e caxixi.

1.3.2 As estratégias

O trabalho de criação musical do grupo se orientou pelas atividades de criação previstas nos currículos Manhattanville (1970), Wisconsin (Pontious 1986), Curriculum and Standards Framework (Vitória/Austrália, 1995), bem como as sugestões indicadas pelos

pesquisadores Saitta (1978), Schafer (1991), Paynter (1975), Moore (1990). Estes autores serão tratados com maior aprofundamento no Capítulo II.

Assim, as estratégias foram elaboradas a partir do referencial teórico acima mencionado, sendo estruturadas e planejadas pela pesquisadora para orientar as criações do grupo de meninas e, principalmente, para que se chegasse a uma linha geral de ação e fossem estabelecidos os processos de criação musical. Dentre as principais estratégias utilizadas para o trabalho de criação musical podemos citar:

Tabela 3

- Promover curtas improvisações individuais dentro de formas maiores executadas pelo grupo;
 - Recriar uma canção conhecida;
- Imaginar o movimento sonoro produzido pela fonte de som e desenhá-lo e ou diagramá-lo no papel;
- Organizar uma audição de gravações de música que incorpore sons que os alunos consigam reconhecer;
- Estimular os alunos a imaginarem e descreverem uma composição com fontes sonoras imediatamente disponíveis, como suas vozes, por exemplo;
 - Desafiar os alunos para criarem arranjos musicais;
 - Incluir diversas experiências de audição contemporânea em sala;
 - Ampliar ou recriar gráficos sonoros ;
 - Sonorizar imagens - livros sem textos;
- Criar seqüências de sons explorando diferenças de dinâmica, duração, intensidade e altura;
 - Aumentar , recompor ou recriar e interpretar composições de outros grupos;
 - Organizar ritmos dentro de um período de tempo estipulado previamente;
 - Criar acompanhamento instrumental ou corporal para melodias.

Estabelecidas as estratégias utilizou-se, para a condução do diálogo, o método clínico que evidenciou as estruturas mentais em questão.

Os desafios:

A cada seção foi apresentado ao grupo um desafio. Estes desafios, baseados nas estratégias acima expostas, tinham por objetivo estabelecer referenciais para a ação do grupo de meninas, especificamente, para aquele encontro. Os desafios foram selecionados segundo o referencial da música ocidental. Os desafios voltados à escrita musical visam, posteriormente, chegar a escrita musical tradicional. Selecionado o desafio do dia, as alunas eram instigadas a realizarem suas opções musicais e, a produzirem assim, uma nova peça.

1.3.3 A seqüência de um encontro

De certa maneira, o grupo esquematizou uma forma de trabalho que foi repetida em cada nova seção. Primeiramente, após uma explicação por parte da professora do que elas deveriam produzir, ou seja, qual era o desafio do dia, o grupo começava a livre exploração sonora. Neste momento, eram definidos os instrumentos que seriam utilizados. Em seqüência, era estabelecida a estruturação sonora da peça, que consistia em definir os padrões rítmicos ou melódicos,

estabelecer a forma (A/B/A' e/ou variações A/B/C) que seria empregada bem como, o elemento de ligação utilizado para a passagem de uma para a outra. Em seguida, vinha a fase da improvisação estruturada utilizada pelo grupo para experimentar e apreciar o trabalho criado. Não raro, era neste momento que o grupo trocava certo instrumento por outro cujo timbre se mostrasse mais adequado ao efeito sonoro pretendido. E, finalmente, a estruturação performática. Esta etapa era utilizada pelo grupo para organizar e estabelecer as nuances finais do trabalho, inclusive a definição do título. Era neste momento, que a pedido do grupo, fazia-se o enunciado da peça e a subsequente gravação da versão final em que elas deveriam tocar, em seqüência, as partes compostas.

Contudo, muitas vezes, o produto musical não ficava acabado. Em vários encontros, em virtude do pouco tempo disponível para a realização das seções, não foi possível ajustar todos os elementos musicais conforme o desejo do grupo. Era comum, as meninas solicitarem para que fosse gravada a seqüência corrigida e, para isso, dar uma “nova chance”³ para a execução de uma segunda versão.

³ O termo nova chance foi utilizado pelo grupo como sendo a possibilidade de corrigir os elementos musicais que não tinham ficado a contento na hora da gravação final da peça. No CD, em algumas peças, utilizamos as duas versões, ou seja, a primeira contendo os erros detectados pelo grupo tem o nome da peça já, a versão corrigida, ficou intitulada como segunda versão.

Observou-se que a falta de tempo, em algumas seções, se deve ao fato do grupo ficar disperso no início dos trabalhos. Neste período, conversam sobre suas atividades em comum ou, não conseguiam definir os instrumentos a serem utilizados ou ainda, as combinações possíveis de ritmos e linhas melódicas. Já em outras, a dificuldade estava em representar o que se havia criado. A partir do nono encontro (09/10 - “Em Ordem”) o desafio lançado exigia do grupo interpretação de gráficos e partituras analógicas⁴. Então, ficou evidenciada uma nova etapa caracterizada por estruturação gráfica.

Nesta etapa, o grupo passou a relacionar o objeto sonoro e a representá-lo graficamente. No entanto, a busca pela representação gráfica, o mais fiel possível, da criação sonora tomava muito tempo e, em vários encontros, o grupo ficou além do horário estabelecido para entregá-la. Nos últimos encontros esta preocupação ficou mais evidente. Neste momento da realização da pesquisa o grupo já buscava por uma representação gráfica bem próxima à de uma escrita formal em música. De certo modo, este fato comprova que o grupo, gradativamente, vai aumentando a capacidade de escuta, ou seja, com o passar das aulas começa a tomar consciência dos aspectos relativos

⁴ O termo partitura analógica está sendo empregado, neste estudo, como uma forma de permitir a correspondência entre o som e o símbolo que o representa, ou seja, uma relação direta entre o que se escuta com o que se vê.

aos elementos da música e passa, por conseguinte, a necessitar de mais tempo para estruturar este objeto sonoro.

A partir da descrição acima podemos afirmar que, de maneira geral, foram adotadas estratégias de criação levando-se em conta a exploração e experimentação sonora, a seleção de timbres, o estabelecimento da estrutura da peça, com a definição da forma, frase ou motivo, ostinatos (rítmico ou melódico). A seguir, foi realizada a junção dos elementos musicais trabalhados pelo grupo através da improvisação estruturada e da estruturação performática com um ensaio final para a gravação. E, por fim, procedeu-se à estruturação gráfica da criação musical para posterior registro em forma de escrita analógica. Resumidamente, as etapas do processo de criação musical observado podem ser assim definidas: exploração sonora, estruturação sonora; estruturação performática e estruturação gráfica. Estes tópicos serão abordados com maior profundidade no Capítulo III.

1.3.4 A coleta dos dados

A coleta sistemática de dados ocorreu a partir de relatos, gravações em fita cassete e/ ou vídeo e registros fotográficos. Todas as aulas foram gravadas em fita cassete, três delas foram fotografadas (as seções de número sete – “Uma Clínica Louca” e “Música para Três”, a nona seção – “Batucada”, e a décima seção – “Caminhando”). Das quinze aulas apenas duas foram filmadas em áudio (parte da nona aula – “Batucada” e da décima terceira – Interpretação do “Gáfico 24”) no sistema VHF. Os relatos, realizados pela professora auxiliar, continham a descrição das atividades desenvolvidas em cada aula e foram elaborados semanalmente. Estas descrições eram discutidas juntamente com a pesquisadora que

confrontava os dados com as transcrições das fitas cassetes. Estas fitas continham o diálogo e a produção sonora de cada encontro.

Assim, a partir dos relatos e das transcrições das aulas, sistematizou-se a organização, a análise e a interpretação dos dados coletados, de acordo com as modalidades de ação e procedimentos musicais utilizados. Estabeleceu-se desta forma, diferentes categorias de análise, de acordo com os objetivos da pesquisa. A análise das situações experimentais partiu da estruturação das quatro estruturas básicas já citadas, quais sejam: a exploração e estruturação sonora, a improvisação e a estruturação performática. Ainda com relação à análise, buscou-se, no diálogo, a identificação de fatos relevantes que transcrevam a relação do conteúdo planejado pela professora e a performance executada pelas meninas. Desta maneira, delinear-se as seqüências quanto ao produto sonoro e gráfico desenvolvido pelas alunas para a obtenção dos dados da pesquisa.

Ao final do semestre, as criações musicais foram reproduzidas, em ordem seqüencial, primeiramente em fita cassete e, posteriormente, em CD. É importante destacar que a gravação em CD foi realizada no intuito de facilitar a apreciação sonora das criações musicais. Acompanhando o CD encontra-se um encarte onde está descrito, de forma resumida, o processo de criação de cada peça. Acredita-se que o registro sonoro e visual possa contribuir para um melhor entendimento dos processos e procedimentos adotados pelo grupo nas criações musicais.

2 CRIAÇÃO MUSICAL: METAS OU MEIOS ?

2.1 Pessoa/Processo/Produto: algumas reflexões

A função da criatividade, no currículo escolar, sempre provocou muitos questionamentos entre os educadores. As atividades criativas seriam os **meios** pelos quais educamos os alunos? Ou alunos musicalmente criativos seriam as **metas** almejadas pelos educadores?

Pensar criativamente só é possível depois que se adquirem certos conhecimentos e habilidades musicais? Ou, ainda, atividades criativas seriam o modo que torna possível a aquisição, pelos alunos, destas habilidades e conhecimentos? Estas questões, formuladas por Kratus (1990), têm motivado pesquisadores na busca de alternativas metodológicas para a utilização de estratégias criativas no ensino musical e seu estabelecimento nos currículos de música.

As pesquisas oriundas destes questionamentos apontam linhas de ação que funcionam como um contraponto às práticas pouco criativas, vigentes na educação musical, já que a produção criativa é fruto não apenas de fatores intrapsíquicos, de natureza cognitiva ou

relativa à personalidade e à motivação. Weschler (1998), afirma que a produção criativa se caracteriza por sofrer uma influência marcante de fatores de ordem social e cultural, como sistemas de incentivo, da atmosfera no ambiente de trabalho e da disponibilidade de recursos. Neste sentido, a autora aponta as principais linhas de investigação que podem ser assim agrupadas: processos de pensamento criativo, modalidades de produção criativa, características da personalidade criativa, tipos de ambientes facilitadores da criatividade e combinações entre quaisquer dessas formas. Para a autora, a criatividade como processo é uma abordagem teórica na qual se enquadram as investigações e os questionamentos sobre o tipo de pensamento que leva o indivíduo à descoberta criativa. Estudam-se também aspectos relacionados com os passos necessários para se atingir a produção criativa, em que a preparação, a incubação e a verificação merecem atenção especial.

A abordagem teórica que explica a criatividade como produto prioriza a originalidade deste para o indivíduo ou a sua relevância para o meio social. O produto criativo pode ser avaliado sob diversas formas, principalmente, pelo impacto que causa em áreas específicas do conhecimento, ou pelo preenchimento de necessidades sociais existentes.

Com relação às características da personalidade criativa, as abordagens teóricas têm gerado inúmeros questionamentos, já que o seu objeto de estudo apresenta múltiplas variações. Os

especialistas têm tentado chegar a um consenso sobre quais as atitudes e os comportamentos que caracterizam homens e mulheres criativos.

Quanto ao ambiente social favorável à criatividade, verifica-se que essa linha de investigação visa demonstrar as possibilidades de estimular o desenvolvimento do potencial criativo nos diversos contextos de interação humana, como nos lares, nas escolas, nas empresas, etc. A importância de um ambiente criativo tem sido um dos fatores mais investigados.

Observa-se, de modo geral, que apesar de as abordagens concentrarem-se em focos diferentes, um ponto em comum entre esses estudos é que, nenhum dos pesquisadores da área acredita que a criatividade apareça subitamente, como se fosse um estalo, uma inspiração divina ou um momento de sorte. Ao contrário, é bastante enfatizada a necessidade de um esforço mental concentrado e um trabalho continuado sobre o tema ou problema em questão, a fim de que se possa encontrar uma solução criativa.

Nas definições mais antigas sobre criatividade encontramos o termo latino *creare* = fazer e o termo grego *krainen* = realizar. Esses dois termos demonstram a constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e realizar algo criativamente (*ibidem*, p.26).

Neste estudo o termo criatividade refere-se à qualidade em dizer, em fazer de maneira espontânea, em pensar e sentir musicalmente (Guerchfeld 1992, p.41). Esta qualidade, está relacionada ao mesmo tempo com a espontaneidade e a autenticidade dos processos que a originaram.

Gainza (1983) determina que, em primeira instância, a criatividade constitui uma capacidade global que, posteriormente, como todas as capacidades, está destinada a especializar-se. De acordo com este enfoque aberto, é tão criativa a pessoa que faz e mostra algo próprio, quanto aquela que reproduz algo alheio.

“O papel da pedagogia contemporânea não é unicamente o de ensinar a tocar ou cantar corretamente com o objetivo de que o jovem músico possa confrontar a história, mas também em desenvolver no jovem a criatividade e o sentido da responsabilidade coletiva. Alcançar a plenitude individual só tem sentido se ela está posta a serviço de uma atividade criadora coletiva” (Globokar, *apud* Gainza, 1883, p.49)⁵.

Dentre as concepções sobre criatividade enfatiza-se aquela que se classifica em três categorias, a depender da importância que se dá à experiência, ao processo, e ou ao produto. Assim, neste enfoque, para o ato criativo, Kratus (1990) determina três premissas básicas: pessoa-processo-produto. Nestas premissas, o autor sugere algumas características necessárias para os componentes da criatividade. Assim, a **pessoa** que é criativa deve ter originalidade, fluência e flexibilidade, ou seja, deve produzir respostas incomuns, apresentar diferentes tipos de respostas para um mesmo problema e elaborar um número de respostas diferentes de um problema para outro.

Outra premissa levantada por Kratus refere-se ao **processo** de criação, isto é, como a criação acontece. Sugere, desta forma, algumas características do processo criativo: busca do problema ou idéia musical, geração da idéia, modificação dessa idéia, avaliação, solução e resolução dessa idéia.

⁵ Tradução da autora

O terceiro componente da criatividade levantado pelo autor é o **produto**. Para ele, o produto seria a improvisação, composição e a performance, resultantes do trabalho de músicos criativos. Uma análise de produtos musicais poderia incluir uma descrição de como se constituem os elementos musicais. Esta análise dos elementos constituintes da forma abarcaria o estudo do timbre, da tonalidade, da textura, do ritmo, do andamento e da dinâmica empregados.

Assim, a partir daqui, será realizada uma análise da literatura referindo-se aos dois elementos citados por Kratus (1990) - processo e produto. Contudo, é importante ressaltar que é no processo que se dedicou maior ênfase, pois se trata do elemento principal da pesquisa.

Para Willems (1975), o processo criativo é caracterizado por “etapas da imaginação” quais sejam: receptiva, retentiva, reprodutora, construtiva/inventiva e criadora. Assim, para chegar-se à verdadeira criatividade musical ter-se-ia que acessar primeiramente à imaginação receptiva, de natureza sensorial; imaginação retentiva comandada pela memória; imaginação reprodutora em que a imitação tem papel importante; imaginação construtiva/inventiva, que combinaria os elementos conhecidos com

outros inventados; e, por fim, a imaginação criadora, fase em que o aluno utiliza elementos novos, desconhecidos.

Para o autor, a imitação é um elemento significativo para propiciar o desabrochar do processo criativo. No entanto, prefere substituir o termo criatividade, no trabalho com crianças, pelo termo “participação ativa ou inventiva”. O autor afirma, ainda, que a criança imita antes de criar e por isso o pedagogo deve estar atento às suas reações: “a participação viva e interessada da criança desde o nível mais elementar até o mais elevado pode ser o caminho para levar o aluno de uma simples participação ativa a uma improvisação espontânea, mais tarde a uma improvisação mais consciente, até a composição propriamente dita” (*ibidem*, p.41). Desta maneira, o termo criatividade, para o autor, teria um sentido mais amplo e só aconteceria ao final do processo de educação musical, ou seja, após a passagem da criança por diversas etapas de um nível elementar para outros mais avançados.

Da mesma forma, Guerchfeld (1992) aborda a prática criativa enfocando o processo de criação por etapas evolutivas. Pressupõe a passagem do conhecimento musical de um nível elementar até chegar-se a um nível mais elevado. Nesta abordagem, a prática criativa seria tão somente um espelho da imagem interna, ou seja, não seria possível realizar bem o que não foi interiorizado. Estaria assim, de acordo com uma abordagem psicológica, mais especificamente, com teorias desenvolvimentais. Nestas teorias, a imaginação criadora

viria do processo de assimilação, em estado de espontaneidade. Assim, a criatividade não diminuiria com a idade, mas sim seria integrada com a inteligência, de maneira mais geral, em um processo de acomodação (Piaget, 1945).

Para Guerchfeld, o processo criativo dar-se-ia em duas etapas distintas. A primeira teria início a partir de um longo período de trabalho interno, inconsciente, muitas vezes acompanhado de impressões sensoriais, não apenas auditivas mas também visuais, tácteis e sinestésicas e que culminaria com o afloramento súbito à mente de uma idéia musical. Segue-se, então, outra etapa de elaboração da idéia, já em nível cognitivo. Neste sentido, o ato criador musical retém formas primitivas de expressão através de sensações rítmicas e sonoras e que, na sua evolução, é capaz de dar-lhes forma musical. Essa capacidade de reter e de usar formas primitivas de expressão e dar-lhes forma musical parece ser, numa alusão piagetiana, uma continuação de um funcionamento sensório-motor primitivo: “na obra de arte, o criador expressa, através de imagens do mundo externo que podem ser verbais ou simbólicas, conteúdos internos passíveis de serem decodificados e traduzidos em linguagem discursiva” (*ibidem*, p.42). O processo de criação, nesta perspectiva, estaria caracterizado pelo fato de o criador ter a capacidade inata de utilizar essas formas não verbais primitivas e desenvolvê-las em níveis altamente sofisticados, e esse

desenvolvimento envolveria estágios cognitivos mais diferenciados. Embora o autor apresente etapas evolutivas para o processo de criação, ele difere da concepção piagetiana ao estabelecer um conhecimento inconsciente, inato, ou, ainda, afloramentos súbitos em forma de *insights*.

Ostrower, (1978) apoiada na teoria humanista de Rogers (1977), afirma que o ato criativo é inerente ao homem. Para a autora, em cada ato, ao exercê-lo, ao compreendê-lo e no compreender-se dentro dele, transparece a projeção da ordem interior de cada indivíduo. O ato criativo constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar fenômenos, sempre em busca de significados. Nessa busca de ordenações e de significados reside a motivação humana de criar. Tratam-se, pois, de possibilidades, potencialidades do homem que se convertem em necessidades existenciais: “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando (Ostrower, 1978, p.10).

No caso específico da educação musical, o ato criativo é um fator decisivo na concretização de obras. Essas obras manifestam-se como unidades virtuais, já que nos remetem a coisas que não têm existência real, ou seja, idealizadas e imaginadas. Pode-se dizer que a obra de arte, mais especificamente a obra musical, não expressa apenas determinados sentimentos e emoções, mas é através dessa configuração particular do subjetivo, ao criar musicalmente, que surge a motivação para construir essas idéias e a concretizá-las.

Paynter & Aston (1975) também indicam etapas no processo de criação a que eles denominam de “composição empírica”. O processo de criação aqui é caracterizado pelo fazer direto no material, em que se vai experimentando e improvisando até a consecução da forma final. Esta resulta da constante avaliação de possibilidades expressivas com o material, seleção e rejeição de

elementos, em função de uma intenção, de uma idéia musical própria, de sentimentos que se deseja expressar. Neste sentido, o papel do professor é favorecer ao aluno material diversificado e de boa qualidade, conscientizá-lo a respeito do que ele realizou com sons, orientá-lo na sua auto-avaliação e enriquecer a experiência no momento oportuno, com habilidades específicas ou aspectos técnicos que ajudarão a idéia musical se desenvolver.

Do ponto de vista da teoria psicanalista - que enfatiza que o ser humano diante do processo criativo, experimenta, mais que tudo, um sentimento de confiança, dignidade e prazer - Aguilar (1997) afirma que as atividades criativas serviriam, primeiramente, como uma fonte de satisfação ao indivíduo e, em um segundo momento, as atividades criativas constituiriam-se em um modo vital para conduzir a auto-expressão e desenvolver uma compreensão da música. Esta compreensão é freqüentemente diferente da gerada por experiências de música mais tradicionais oferecidas por escolas formais e conservatórios. Experimentar, imitar e manipular os sons e o silêncio, constituem-se, segundo o autor, em experiências criativas e devem nortear a educação musical:

“Al componer algo, aunque sea sencillo, con los elementos técnicos que ha aprendido, el alumno se apodera del lenguaje y lo utiliza para expresarse (...) esta práctica empieza con la improvisación: explorar libremente con los elementos que se están estudiando, investigar sobre sus posibilidades expresivas e internalizarlos como parte de los recursos propios” (*ibidem*, p.40).

As experiências criativas, segundo o autor, seriam necessárias para uma aprendizagem musical completa e deveriam estar presentes desde os níveis iniciais do processo de educação musical.

De forma geral, entende-se por educação musical, além dos múltiplos sentidos que o termo abarca, toda a ação exercida por um indivíduo sobre outro com um objetivo musical, implícito ou não (Saitta, 1978). Já para a concretização da educação musical, Schafer (1991) aponta três fatores fundamentais: o material sonoro⁶, os problemas do tempo - dimensão esta na qual se vão desencadear os acontecimentos sonoros - e as possibilidades de seleção e combinação dos sons em função de uma finalidade desejada.

Assim, quando quem exerce essa função é um educador, ele não somente deve proporcionar aos seus alunos uma ampliação da percepção do que constitui o objeto sonoro, (independentemente do caráter atribuído - satisfação e/ou auto-expressão a esta vivência da experiência criativa), mas também, dar-lhes referenciais para entender este objeto que está a sua volta e, se possível, recriá-lo, modificá-lo e adaptá-lo à sua realidade, a seu meio, com o propósito de melhorar sua condição de ser.

2.2 Abordagens Cognitivas em Música

⁶ Tanto Saitta (1978) quanto Schafer (1991) utilizam-se do termo 'material sonoro' para expressar a qualidade de manipular o som com o objetivo de dar forma a esse material e transformá-lo em algo musical. Assim, todas as vezes que nos referirmos a 'sonoro' estaremos relacionado a algo passível de tornar-se música.

Toda tentativa de organizar um conhecimento adquirido na prática dos processos criativos, leva a uma necessária auto-observação: “a compreensão conceitual é praticamente o produto de reflexão sobre o fazer existente” (Beyer, 1995, p.27). Assim, a improvisação, a composição e a interpretação não podem ser executadas, em sala de aula, sem que haja um conhecimento mais aprofundado, uma sistematização desse processo, um estudo de como as crianças constroem essas estruturas musicais, ou seja, os processos cognitivos presentes na aprendizagem musical: “os educadores musicais deveriam respaldar muito mais suas ações em um planejamento fundado sobre o conhecimento dos processos e etapas do desenvolvimento de seus alunos, de forma a garantir uma continuidade entre suas experiências pessoais com a música e o ensino formal de música” (Beyer, 1995, p.30).

O presente trabalho compartilha com outras propostas de educação musical o ideal de fazer com que o aluno de música busque na arte musical um apoio para as suas descobertas sonoras, um canal de expressão através do qual se aprende a compartilhar, sugerir, defender e desenhar idéias, obtendo-se, acima de tudo, resultados que estimulam suas habilidades individuais.

O interesse em desenvolver esta pesquisa parte da necessidade de aproximar a educação musical das outras áreas de conhecimento. É importante que todas essas áreas troquem com mais frequência os resultados de suas pesquisas e se aproximem através de uma investigação conjunta. Para Hoffer (1990, p.66), uma “análise do estado atual da investigação na educação musical indica que o progresso tem sido lento e existem muitas possibilidades de melhoramento através de uma relação mais completa entre os estudos feitos em outras áreas”

Neste sentido, há a necessidade de aproximar a área da música com estudos já comprovados pela educação de uma forma mais ampla. Assim, o desenvolvimento do pensamento musical, neste estudo, parte de uma abordagem da epistemologia genética. Atividades musicais criativas deveriam fundamentar-se neste tipo de abordagem, pois conhecendo os processos que a criança percorre na construção do pensamento musical, a prática pedagógica do professor de música poderia oferecer aos seus educandos muito mais do que uma fonte de prazer, mas também, uma possibilidade de construção e entendimento do “fazer música” (prática do discurso musical) que se submete a regras diferentes das outras linguagens e, principalmente, “a compreensão do seu significado”, das imagens mentais desses sons.

Beyer, em suas pesquisas (1988,1995,1996,1999), utiliza a abordagem cognitiva em música. Para a autora, a formação de um conceito musical implica numa vivência anterior, em nível prático, ou seja, uma construção de esquemas sensório-motores, simbólicos e intuitivos. A autora procura evidenciar o caráter diferenciado de representação mental aplicando-o à música, “as experiências cognitivo-musicais permitirão uma flexibilização das imagens e sensações dos sons variados, propiciando diferentes possibilidades de interpretação, criação e de execução que somente a música exige daquele que se ocupa dela” (Beyer, 1999, p.18).

Assim, esquemas senso-motores seriam um modo prático da atividade de assimilação do indivíduo. Esses conjuntos de ações generalizáveis ou passíveis de repetição e aplicação em diversas situações ou objetos aconteceriam numa etapa anterior à formação do conceito, já que no período sensório-motor ainda não há possibilidade de representar o pensamento. Quando o sujeito passa do pré-operatório ao operatório ele transita do fazer para o compreender. Ele reconstrói o pensamento, agora em nível representativo, em nível de compreensão. É a capacidade de representação mental que possibilita ao sujeito um fazer musical em dimensões mais amplas, ou seja, são as imagens aurais⁷ que possibilitam a um indivíduo que evoque simbolicamente a realidade musical ausente. Assim, as imagens aurais permitem a função de memorizar e de lembrar posteriormente as músicas conhecidas pelo sujeito, ou, ainda, recordar de alguns fragmentos dessas músicas. Mais tarde, com o aperfeiçoamento da representação operatória, torna-se possível variar, transformar e analisar músicas em um campo muito maior de abrangência.

Segundo a teoria de Piaget (1990) o fazer musical daqueles que cantam, dançam, imitam ritmos sem entender teoricamente os signos musicais, seria explicado pela atividade que não necessariamente requer a representação mental desta música, “o ouvir, dançar, bater palmas, poderia calcar-se apenas sobre um saber sensorial ou motor”

⁷ Imagens mentais sobre os sons que ouve. Para Beyer, estas imagens calcadas sobre a audição musical são

(Beyer, 1999, p.15). Já a causalidade revela-se em seqüências de causa-efeito, nas quais um elemento vem após o outro. Ela só ocorre se o elemento anterior estiver presente. No exemplo acima citado, logo que a música cessou de soar, ela pode deixar de existir para este sujeito, ou o sujeito – mesmo que reconhecendo sua existência – fica incapacitado de trazê-la novamente à tona.

Desse modo, podemos reafirmar então, que o “fazer é condição necessária para a compreensão” (Piaget, 1978). Desta forma, o aparecimento da criação musical não está relacionado à idade da criança, mas sim, às suas experiências, ao saber já construído através de uma prática, do fazer ativo. Para que haja o envolvimento ativo são necessárias a experiência e a aprendizagem. Neste sentido, o professor tem como tarefa estimular o interesse dos alunos para que eles participem ativa e conscientemente tanto quanto possível. As aptidões musicais das crianças devem ser despertadas para que a música possa, afinal, falar por si própria. Portanto, o ensino ativo é baseado na atividade da criança, na busca de um ensino significativo. Neste sentido, conhecendo como ocorre o desenvolvimento do pensamento musical, a premissa apregoada por muitos educadores musicais não se sustenta. Esta premissa, adotada até bem pouco tempo nas escolas livres e conservatórios de música, estava fundamentada na concepção de que uma criança só poderia ser musicalizada⁸ a partir dos sete anos, idade que coincide com o ingresso escolar. Assim, o processo de musicalizar enfatizando o fazer antes do compreender pode e deve acontecer bem antes da idade de “maturidade da criança” .

Em música, pode-se entender o conceito de “causalidade”, por exemplo, a partir de atividades com crianças que reproduzem sons ascendentes e

denominadas imagens aurais (Beyer, 1999, p.15).

descendentes. Apesar de entoarem esses sons elas não conseguem ainda estabelecer conceitos sobre a sua altura. Para Beyer, “o fazer musical calca-se na causalidade e o compreender na implicação, como conexão de significados. Ou seja, uma busca determinar os objetivos e meios empregados, a outra busca as razões que dão significado ao sucesso” (Beyer, 1995, p. 27).

A compreensão conceitual é praticamente produto da reflexão sobre o fazer existente. Isso será possível perceber quando a criança, ou o aluno, começar a recriar um discurso musical a partir de uma atividade sugerida. Para uma melhor compreensão destes termos ou, melhor, de modo mais específico, em um primeiro momento, esta criança repete literalmente o discurso musical que lhe foi apresentado como modelo. Depois de algum tempo, a criança passa a cantar ou executar aquele modelo de forma diferente, ou seja, ela “desmonta” o seu fazer musical e passa a inventar elementos novos e a incorporá-los, segundo os significados nele encontrados. Assim, ajudando a organizar o mundo sonoro musical dos alunos, seria possível estabelecer futuramente as relações de significados com outros parâmetros, outras músicas, outros estilos. Desta maneira, a construção de conceitos no indivíduo é um processo demorado, complexo e requer, acima de tudo, experiências ricas no fazer musical.

Além de Beyer, outros educadores musicais aproximam-se do pensamento piagetiano, aplicando-o à música. Entre eles, podemos citar Serafine (1979) Swanwick

⁸ O termo musicalizar é entendido, neste estudo, como sendo a percepção, a exploração e a organização sistemática do objeto sonoro.

(1979). Estes autores têm percorrido as ciências da educação para ordenar e sistematizar a educação musical, incorporando os vários recursos e contribuições pedagógicas que outras áreas já experimentaram. Esta aproximação é bem-vinda, já que a produção de conhecimento musical é através disso beneficiada. Assim, com a contribuição de outras áreas de conhecimento, e considerando os resultados já obtidos, tornou-se possível o surgimento de uma abordagem cognitiva sustentada pela percepção, experimentação e cognição.

Para uma melhor compreensão do que seria essa abordagem cognitiva em música nos deteremos, além de em Beyer, também na proposta elaborada também por Serafine.

Para a construção da abordagem cognitivo-musical, Beyer (1988) parte da valorização do aspecto cognitivo. Destaca, portanto, a compreensão da prática musical, ou seja, como ela ocorre considerando que esta abordagem não pode se aplicar apenas a elementos isolados mas também necessita de um todo coerente, buscando uma aproximação da linguagem musical e o estabelecimento dos paralelos entre o conhecimento científico e o conhecimento artístico. Segundo a autora, a abordagem cognitivo-musical encontra-se dividida em tópicos. Através da improvisação, da expressão musical e de ensaios de escrita pode-se permitir a exploração e conhecimento dos parâmetros do som, das características do ritmo e som e da sintaxe musical. Estes tópicos, ao serem percorridos deverão ter o propósito de fomentar, no aluno, a compreensão musical, sem o risco de desintegrar o discurso musical (Beyer, 1998).

A música, como cognição, é entendida por Serafine (1979) como uma atividade de pensar com sons. Por conseguinte, a definição mais apropriada para o pensamento musical poderia ser: “uma atividade humana de conhecimento aural (sonoro), que resulta da formulação de trabalhos de arte expressando finitos e organizados conjuntos de sucessão temporais descritos no som” (Serafine *ibidem*, *apud* Moreno, 1995, p.122). Nesta definição estão embutidos três aspectos:

organização de um contexto contínuo temporal, as relações sujeito/objeto do espírito musical e, em especial, a ênfase na atividade cognitiva aural dos sons.

A abordagem proposta por Serafine (1979) parte da concepção de que a música é um fenômeno cultural que nasce nos grupos de pessoas que formam as chamadas comunidades musicais, e que compartilham pensamentos comuns sobre como a música é composta, interpretada e ouvida. Para ela, nenhuma cultura existe sem música. Portanto, as pessoas que estão inseridas neste ambiente musical, ou ainda, que se dedicam à música, apresentam comportamentos como: compor, interpretar e escutar. Essas condutas são uma clara manifestação do conhecimento sobre a música e do pensamento musical. Ignorando-se essas condutas (compor, escutar e interpretar), os produtos musicais dar-se-iam casualmente, submergidos pelo emprego técnico e repetitivo do conhecimento musical.

Os processos de cognição apontados por Serafine (1988) não são considerados universais mas genéricos, pois envolvem muitos estilos⁹. São gerais para poder atender a mais de um estilo. A autora propõe duas categorias para classificar os processos de cognição. Para ela os processos temporais relacionam-se com a experiência sonora mais imediata. A seguir, apresenta-se uma tabela com os dados resumidos:

⁹ Os estilos apontados por Serafine seriam: música clássica ocidental, jazz, folclórica, popular, etc.

Tabela 4

PROCESSOS DE COGNIÇÃO MUSICAL	
A - PROCESSOS TEMPORAIS:	
<p>Sucessão</p> <p>Agrupa vários tons em uma unidade ou motivo, possibilitando reconhecer e apreciar o “tema musical”.</p>	<p>Construção idiomática - construção de unidades – conjunto de regras de um “idioma”. As unidades são, para o compositor ou ouvinte, uma célula hermética que forma um conjunto sólido e que permanece na memória: fragmentos melódicos ou motivos, melodias mais longas, modelos rítmicos, seqüências harmônicas ou de timbres, etc. As unidades projetam forma, contorno e direção.</p> <p style="text-align: right;">Cadeia temática - consiste em duas ou mais unidades ou motivos que são combinados com êxito. Modelo - os motivos ou unidades são encadeados repetidamente. Repetição e variação, combinadas em música tonal com modulação para produzir seqüências melódicas.</p> <p>Frase - intenção de agrupar os trechos musicais em grupos, fragmentos, frases, que podem ou não ser iguais, em comprimento. Qualquer fragmento musical mais longo deve ser dividido por sua vez em fragmentos ou frases que facilitem o processo de memorização do período mais longo.</p>
<p>Simultaneidade</p> <p>Unidade integrada que combina e sintetiza trechos musicais, superpostos entre si.</p>	<p>Abstração da textura - é o conjunto de sons simultâneos que são identificados na composição e que devem estar subdivididos, verticalmente, e organizados de forma que apareça uma textura definitiva. Refere-se à organização de áreas simultâneas ou conjunto de atividades durante o processo de uma composição. As texturas mais comuns e que ocorrem em todas as culturas são: monofonia, homofonia e polifonia.</p> <p>Síntese temática - a composição de dois ou mais motivos ou unidades, tais como as melodias simples ou modelos rítmicos. Combinar trechos melódicos ou rítmicos em um contexto simultâneo.</p>

	Síntese do timbre - os timbres musicais de diferentes instrumentos combinam-se para criar sons novos.
--	--

Os processos não temporais não resultam da realidade imediata, nota a nota, frase a frase. São operações mais formais, lógicas, abstratas, e executadas sobre o material musical. A seguir, descreve-se este processo de forma resumida:

Tabela 5

PROCESSOS DE COGNIÇÃO MUSICAL	
B – PROCESSOS	NÃO TEMPORAIS
<p>Gerais e Formais</p> <p>Propriedades aplicadas às extensas seções de uma peça musical</p>	<p>Abstração - ocorre quando alguma propriedade geral é abstraída de uma seção e reaparece em outra. Está pensada para ser um gerador de unidade na composição.</p> <p>Transformação - fonte mais geral ou causa das relações de similaridades/diferenças, por natureza e grau são em si mesmas relativas. É considerada como um processo cognitivo, tanto na composição, como na audição. Contribui para a compreensão da música e suas mudanças de um trecho para o outro. Três classes de operações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Repetição - repetição exata e repetição com mudanças de clave, registro, tonalidades, tempo, acompanhamento e dinâmica; 2) Ornamentação – alteração de um trecho musical através da adição, sobreposição ou supressão de outros trechos; 3) Transformação substantiva – repetição e ornamentação mantendo nuances do trecho original. Podem ser aplicadas as seqüências tonais, como a inversão, retrógado, expansão, contração, omissão de material, ou qualquer número de operações abstratas que podem ser aplicadas a um trecho musical. <p>Níveis ou estruturas hierárquicas - vários níveis de estrutura podem ser visíveis e cada um expressado em crescente importância entre os tons</p>

	<p>focais.</p> <p>Conclusão ou fim - refere-se aos pontos de êxtase e estabilidade. A conclusão da peça é necessária em todos os estilos musicais.</p>
--	---

Tendo em vista as considerações feitas sobre os processos cognitivos em música faz-se necessária uma aproximação desses com a Teoria Espiral de desenvolvimento musical proposta por Swanwick. Hentschke (1993), afirma que esta pode ser considerada a primeira seqüência de desenvolvimento fundamentada na natureza da experiência musical, “nesta teoria estão relacionadas as dimensões de crítica musical (material, expressão, forma e valor), com o desenvolvimento do Jogo de Piaget, bem como a pesquisa de Tillman com composições musicais de crianças de 03 a 11 anos de idade” (Hentschke, 1993, p.47).

A partir dessas considerações , apresentamos, no decorrer deste trabalho, uma aplicação desses pressupostos teóricos nesta pesquisa, uma vez que as dimensões de crítica musical (material, expressão, forma e valor) estão diretamente ligadas ao tema proposto: processos de criação musical.

Segundo Swanwick (1979), destaca-se o valor das atividades de composição musical no processo educativo, conjuntamente com atividades de execução e apreciação musical. O autor pesquisou os estágios de desenvolvimento da composição musical, da infância à idade adulta, estabelecendo critérios para a avaliação de produtos musicais em composição, execução e apreciação. De acordo com a teoria de desenvolvimento proposta por Swanwick (1988), inicialmente, a criança detém-se aos materiais musicais, depois ao caráter expressivo e, posteriormente, à forma da música.

Propostas neste sentido que já vêm sendo estudadas por Oliveira (1992), Hentschke (1993), Silva (1997) e Santos (1994) e focalizam a atividade de criação em música, aliada a atividades de execução e apreciação, como alternativas para a obtenção do desenvolvimento musical equilibrado. No entanto, a ênfase deste estudo delimitar-se-á aos processos e procedimentos adotados por educandos em atividades exclusivas de criação musical.

2.3 Revendo aspectos da criação: um olhar sobre a Educação Musical

A Educação Musical está vinculada às discussões relativas ao ensino de artes de modo geral e, conseqüentemente, às demais disciplinas que compõem um currículo escolar, embora não seja propósito deste estudo nos determos nesta questão. Atualmente, essas discussões tentam definir qual o conhecimento e quais as habilidades que os alunos devem ter nessas áreas, a fim de desenvolverem seu potencial pessoal, tornarem-se trabalhadores produtivos e competitivos em uma economia global e assumirem seus lugares como cidadãos adultos. Desta maneira, o sucesso educacional desses alunos depende da criação de uma sociedade que seja ao mesmo tempo culta e imaginativa, competente e criativa.

Lehmann (1993) destaca a importância da música na escola, entre outros, por desenvolver a criatividade e a auto-expressão. Para ele, a música capacita a expressão de pensamentos e sentimentos e ocupa nossa imaginação.

Assim, estas funções seriam especialmente importantes para um mundo crescentemente dominado pela tecnologia eletrônica e pela perda das características individuais dos seres humanos. O autor é enfático ao conferir à música um papel de expressão de sentimentos individuais:

“mientras enfrentamos el peligro de perder nuestras identidades personales y llegar a constituir meros números de una enorme computadora, sentimos una necesidad cada vez mayor de expresarnos a nosotros mismos. La música nos ofrece cotidianamente a cada uno de nosotros esa oportunidad” (Lehmann, *apud* Gainza, 1993, p.16).

A importância em desenvolver habilidades criativas, na escola, também é destacada por Golemann (1992)¹⁰. A ação criativa em música, além de desenvolver habilidades, está diretamente relacionada às atividades de composição, improvisação e interpretação¹¹, também tem gerado dúvidas quanto a sua viabilidade e real necessidade, já que o professor está mais centrado no ensino dirigido para a absorção ou reprodução de conteúdos do que para a criação.

Em música, a tendência a modificar as ações de mera reprodução de conteúdos para as de criação (composição, improvisação e interpretação) exige um entendimento sobre o valor que o professor ou o contexto educacional coloca nesta atividade: se a composição do aluno, representada pela partitura, é para ser lida, corrigida ou divulgada ou interpretada, ou seja, se é uma prescrição ou uma descrição¹². Neste sentido, alunos compositores, improvisadores e intérpretes, através das suas criações musicais, comunicariam seus desejos e intenções. Como afirma Schafer (1991), “há muitas coisas que podem ser descritas em música com considerável precisão desde que o intérprete tenha imaginação” (*ibidem*, p.43). Assim,

¹⁰ O autor afirma que uma exposição a um leque maior de habilidades do que o oferecido pela escola convencional não apenas estimula os talentos naturais das crianças como as prepara de um modo melhor e mais abrangente para a vida (Golemann, 1992, p.75).

¹¹ Estes tópicos serão abordados com maior profundidade no Capítulo III – Etapas do processo de criação musical.

¹² O sentido de prescrição e descrição aqui é entendido como sendo a descoberta de caminhos para perceber potencialidades. Quando um compositor escreve uma música ele quer expressar algo. Assim, os signos ou grafismos utilizados deveriam oferecer condições para conduzir este aluno a um resultado musicalmente esperado.

no momento em que se sugere processos de mudança com relação ao desenvolvimento, evolução e organização da composição, improvisação e, interpretação, estar-se-ia facilitando a compreensão das atividades das pessoas que criam para suprir as necessidades da sua própria vida e de outros.

Contudo, não basta apenas uma mudança na abordagem dos conteúdos musicais e estratégias para viabilizá-los, é preciso que o professor reveja sua atuação em sala de aula assumindo ele também uma prática criativa. Nesse sentido, Rocha (1992) aponta fatores indispensáveis para viabilizar este processo. Para a autora, este profissional teria que ter motivação interna, conhecimento da psicologia infantil e um constante auto-exercício da criatividade. O primeiro fator levaria à busca da capacitação pela curiosidade, pela exploração, estudo, permitindo-lhe formação sólida, capaz de proporcionar-lhe auto-confiança e domínio no seu desempenho. O segundo fator levaria à compreensão das aspirações e interesses da criança, uma percepção intuitiva para entender o porquê de determinadas atitudes e bloqueios diante do comportamento infantil. E, por fim, o auto-exercício da criatividade levaria o professor a se dar tempo para pensar, organizar seus planos, testar e variar os exercícios, procurando utilizar material diversificado, sempre aceitando e incentivando a participação ativa e dinâmica de toda a classe (*ibidem*, p.106).

Embora se pretenda que os professores de música desenvolvam uma variedade de atividades educacionais para estimular e canalizar a criatividade do aluno, o que tem faltado, em grande parte, é uma organização do ensino que estruture a sucessão de conteúdos e de atividades criativas. Para que a aprendizagem criativa possa tomar seu lugar no currículo de música, é necessário elaborar-se metas claramente articuladas e, principalmente, objetivos a curto e longo prazo. Acredita-se que através do estabelecimento destas metas é

possível estruturar conteúdos de forma que eles possam ser efetivamente assimilados pelos alunos, não pela simples repetição e memorização mas incorporados a uma vivência criativa em que o aluno tenha que manipular o objeto sonoro e dar-lhe forma de uma maneira mais consciente. O papel do professor fica evidenciado pois a ele caberá estruturar estes conteúdos. Acredita-se que isto só será possível se ele entender-se como participante deste processo juntamente com os seus alunos.

Kater (1992) vê a criação musical não mais como fato gerador de experiências e vivências significativas, mas em termos de seus modelos, padrões e clichês e destaca a importância do criador-educador. É através da ação educativa do criador-educador musical, que poderão ser revistas as funções da música resgatando a sua própria essencialidade e expandindo seus limites: “a prática criativa exercida no coletivo com base em processos e recursos de experimentação múltipla, orientada porém não a um simples e qualquer resgate, mas a re-invenção de uma dimensão ritualística, pode-se propor como uma das formas atuais de re-conquista de uma sensibilidade e de uma consciência ampla-estética, individual e social” (*ibidem*, p.69).

Para o autor, a necessidade da atuação de criadores-educadores que trabalhem no sentido de valorar a criação justifica-se pela ação da revitalização da música. Assim, trata-se de integrar a criação à vida e a única maneira de fazer isto é descobrir, em cada um, onde está a vida e a conexão sonoro-musical que se estabelecerá com o mundo atual.

Esta concepção propõe que a música seja entendida com a importância que tem no contexto da cultura humana “organizando e sonorizando modos de sentir e pensar, a música integra emoção e razão, contribuindo para o

desenvolvimento do auto-conhecimento e do conhecimento do outro” (PCN-Arte, 1999).

Assim, pelo contato, pela escuta, pela apreciação e pelo reconhecimento de elementos referentes à matéria prima (som e silêncio) e à linguagem musical, poder-se-ia perceber o mundo sonoro e, conscientizando os alunos sobre questões referentes à organização deste material sonoro e à criação de novas possibilidades, estar-se-ia repensando, juntamente com os alunos, o processo musical de forma ativa e contínua. Nesse sentido, a aprendizagem musical integraria prática, reflexão e conscientização encaminhando a experiência para níveis cada vez mais elaborados.

Por outro lado, para uma educação consistente e efetiva, é essencial que haja um consenso sobre o processo a que os alunos serão submetidos. Esta meta depende, por sua vez, de as crianças entenderem o mundo contemporâneo, mas para darem sua contribuição e encontrarem seu próprio caminho, pois “sem artes para ajudar no desenvolvimento da percepção e imaginação dos alunos, as crianças têm grandes chances de se tornarem adultos culturalmente deficientes” (Boletim Arte na Escola, 1995, p.05).

Desta maneira, para efetivar uma aprendizagem criativa, é fundamental integrar às novas formas de conceber os conteúdos musicais uma mudança na postura educacional e a adoção de novas estratégias em sala de aula. Para tanto, no momento em que é sugerida a estruturação de uma série de atividades

através da criação musical realizadas com crianças de idades diferentes, busca-se compreender qual o conhecimento e quais as habilidades que esses alunos têm sobre música, a natureza desse conhecimento musical e os mecanismos que entram em jogo para a sua aquisição e, finalmente, o desenvolvimento do pensamento desta linguagem específica.

2.3.1 Planejar para a criatividade

Como o professor deve planejar suas ações para que seus alunos criem produções musicais em sala de aula? Quais são os expedientes organizacionais capazes de assegurar que o tempo despendido em experimentação com som e silêncio seja significativo? Respostas para essa e outras questões similares podem ser encontradas em uma variedade de fontes que descrevem atividades, em grupo e individuais, adequadas para uso em sala de aula.

Atividades em grupo que oferecem aos indivíduos oportunidades para exercícios criativos independentes são descritas em materiais escritos pelos participantes do Programa Manhattanville (1970) e Wiscosin (Pontious 1986). Ambos adotam ciclos que englobam atividades de usar, descrever e aplicar o material sonoro. O “Curriculum and Standards Framework” (Vitória/Austrália, 1995) enfoca níveis de ações “Criar, fazer e

apresentar”. Além dessas propostas curriculares, as propostas metodológicas no campo da pedagogia musical, como as de Dalcroze – que enfoca a “Eurritmia”, Orff com sua – “Música Elementar”, Willems – “Bases Psicológicas”, Schafer, “Entorno Acústico”, Paynter & Aston – “Música Criativa” e das pesquisadoras como Moore (1990), Santos (1994) constituem-se referenciais importantes para viabilizar atividades criativas em sala de aula.

O Programa Manhattanville

está organizado em dezesseis ciclos que, além de serem complementares, seguem um padrão de progressão e complexidade. A implementação dos conceitos ocorre através das habilidades auditivas, motoras e translativas. As habilidades auditivas correspondem à identificação dos parâmetros do som, as habilidades motoras abrangem a produção dos sons - execução instrumental e vocal e as habilidades translativas referem-se ao sistema notacional.

O Programa Wisconsin também têm seu currículo planejado em ciclos de crescente nível de dificuldade. A implementação dos conceitos se dá a partir de experiências performáticas, descritivas e criativas, equilibradamente. Neste enfoque, o aluno demonstra entendimento dos conceitos através de ações usando→tocando; falando, discutindo→descrevendo; aplicando→ tocando, descrevendo e criando.

Nos Parâmetros Curriculares adotados pelo Estado de Vitória/Austrália, as atividades de criação estão inseridas em todos os sete níveis da educação das Artes, mais especificamente, da Música. Neste Guia Curricular, ações como criar, fazer e apresentar são necessárias para desenvolver nos alunos habilidades musicais, seja na exploração e desenvolvimento de idéias, no uso de habilidades, técnicas e processos e, ainda, na

apresentação desta produção. Assim, a cada etapa, as ações criar, fazer e apresentar, estão estruturadas em nível de crescente dificuldade.

Os programas de Manhattanville e de Wisconsin têm em comum a abordagem metodológica que estabelece estratégias para assimilação de determinado conteúdo ou ênfase no conceito. Já o Guia Curricular do Estado de Vitória/Austrália enfatiza a realização de atividades para a aquisição do conhecimento musical, ou seja, primeiramente, destaca o fazer e depois o compreender e o conceituar.

Independentemente da abordagem metodológica adotada pelas propostas curriculares, é importante ressaltar que todas, de maneira geral, pressupõem a necessidade de se manipular o objeto sonoro, refletir sobre ele e estruturá-lo através de performance sempre em níveis crescentes de dificuldade. A atividade de execução demonstra uma compreensão dos conceitos; a de descrição proporciona oportunidades de discutir, refletir, expandir e relatar o fenômeno de fazer música e a atividade de criação possibilita ao aluno aplicar o que foi discutido e executado, não necessariamente nesta ordem, ficando implícito que a criação pode acontecer em qualquer momento da aprendizagem musical, e não obrigatoriamente via execução e descrição. Neste sentido, ao professor caberia o planejamento e a

dosagem dos conteúdos de forma inovadora para que o aluno experimente todos os aspectos musicais de uma maneira significativa.

Além das propostas curriculares mencionadas, anteriormente, que enfocam atividades de criação, vários pedagogos musicais também abordam este tema. A proposta metodológica de Emilio Jacques Dalcroze (1865-1950) é baseada na importância da vivência rítmica – “Euritmia” e enfatiza a realização do ritmo com o corpo inteiro. Neste sentido, com ações rítmicas, a criança toma consciência de suas possibilidades, desenvolve a rapidez e segurança nos seus reflexos, exercita o equilíbrio do corpo, o sentido espacial, a flexibilidade e a beleza do gesto, aspectos importantes na formação estética da criança. Para o autor, a sensação do movimento corporal, reforçaria o conhecimento intelectual desses aspectos. A ginástica rítmica seria, essencialmente, um meio de expressão. A criança usa e faz do corpo o instrumento de interpretação do ritmo e da emoção musical. Recomenda Dalcroze que as aulas de música sejam acompanhadas pelo piano, com a orientação de que seja a música improvisada, pois os exercícios são variados e os movimentos são modificados e recriados pelas crianças, exigindo assim, uma habilidade instrumental do professor. A imaginação criadora e o aspecto criativo, nesta proposta, ficariam evidenciados pela expressividade corporal demonstrada em forma de exercícios rítmicos: “O objetivo da rítmica é de levar seus adeptos a não dizer ao fim dos seus estudos, eu *sei* e sim eu *senti* e antes de tudo criar neles o desejo imperioso de se exprimir depois de ter desenvolvido suas faculdades emotivas e sua imaginação criadora” (Dalcroze, *apud* Compagnon, 1968, p.15). Assim, a capacidade de expressão rítmica está intimamente relacionada com a capacidade da imaginação criadora.

Karl Orff (1895-1982) propõe a utilização da música elementar, a que ele denomina como sendo aquela música mais próxima à criança, pela sua simplicidade e pela possibilidade de fazer

dela ao mesmo tempo criadora e intérprete. Este contato propiciaria uma vivência dos elementos ritmo, melodia, harmonia e timbre. O sistema pedagógico teria como base os ritmos da linguagem, sendo a célula geradora do ritmo e a da música a palavra cantada: – palavra – som e movimento. Enfatizava a utilização da escala pentatônica nas linhas melódicas. Para isso, construiu um instrumental próprio constituído de lâminas ou placas de madeira chamados de *Glockenspiel*¹³. Este instrumental, aliado aos sons corporais, instrumentos de percussão, jogos de sinos e flauta doce facilitaria a improvisação coletiva em pequenos grupos. Sua obra didática *Schulwerk*, em cinco volumes, é um rico material para educadores musicais, apresentando uma progressão de exercícios rítmicos, utilizando o corpo como instrumento percussivo, melodias para completar, cânones rítmicos, exemplos de bordões e ostinatos para uso nos instrumentos, incentivando também o movimento natural do corpo, combinando assim, o antigo ideal de unir as três artes: a Poesia – pela palavra, a Música e o Movimento.

O método de Edgar Willems (1890-1978) fundamenta-se nas experiências simultâneas da evolução musical, da psicologia e das tendências sociais. Parte dos princípios vitais do ser humano como a

¹³ No Brasil estes instrumentos são denominados xilofones e metalofones.

voz e o movimento musical e enfatiza a necessidade de um professor dinâmico e criativo. Sua prática pedagógica tem três elementos básicos: o jogo – fazer musical, a liberdade – ambiente de respeito mútuo, e a criatividade - compreender o ato/funcionamento. Estimula uma participação viva e interessada da criança esclarecendo ao pedagogo a importância de sua perspicácia e do conhecimento da Psicologia do desenvolvimento infantil, nas suas diversas etapas. A música integrada ao processo educativo será sempre uma das mais significativas experiências para o ser humano, pois suscita valores que alimentam verdadeiramente as mais diversas necessidades, sejam elas emocionais, intelectuais ou espirituais.

O projeto de Murray Schafer (1991) parte de uma revisão do que se entende por ruído e, distintos modelos acústicos. Schafer se propõe, juntamente com os alunos, a restabelecer a unidade musical e recuperar para as novas gerações o mundo dos sons, revisando e revendo as idéias e os conceitos tradicionais sobre a música e a criação musical, experimentando livremente com os sons, depois de uma conscientização do entorno acústico. Trata a música como uma fonte de criação. Ocupa-se da sensibilidade auditiva e para isso introduz a escuta do universo de sons que estão ao redor. Utiliza desenhos gráficos para indicar textura de sons.

A proposta mais contemporânea de educação musical é o projeto didático “música criativa” de Paynter & Aston (1975). Nesta proposta a ênfase recai sobre a “composição empírica”, caracterizada pelo fazer direto no material, em que se vai experimentando e improvisando até a consecução da forma final. Esta resulta da constante avaliação de possibilidades expressivas com o material, seleção e rejeição de elementos, em função de uma intenção, de uma idéia musical própria, de sentimentos que se deseja expressar. Segundo os autores, as etapas no processo de “composição empírica” seriam as seguintes:

Tabela 6

- experimentação livre do material, explorando suas possibilidades expressivas;
- improvisação de um trabalho musical a partir do que foi experimentado;
- criação de um trabalho final, com estabelecimento da forma a partir da seleção e organização de elementos e padrões musicais;
- codificação do trabalho (confeção da partitura);
- execução/audição das peças criadas e análise das partituras;
- audição de peças de compositores sobre situações semelhantes;
- execução, por leitura, de peças de compositores semelhantes.

O processo “música criativa” abarca diversos mundos musicais: espaço e tempo; música e palavras; silêncio, imagens em música, movimento e música, sons breves e sons longos, música por acaso, etc. Cada proposta é dividida em quatro partes: introdução descritiva da atividade, orientações para o exercício, resultados, exemplos de música contemporânea para comparação com a atividade realizada: “há pouco valor em se saber sobre pulso, ritmo, harmonia, timbre, etc. a não ser que se possa fazer uso musical e (artístico) de tais conceitos (...)” (Paynter *apud* Santos, 1994, p.58). Neste sentido, Paynter (1983) alerta para a questão de seqüências conceituais estruturais. Para ele, este seqüenciamento poderá acontecer no sentido de sobreposição de critérios psicológicos sobre os lógicos, tidos como inerentes ao conteúdo. Prevendo isso, um bom planejamento deverá: “possibilitar mudanças na direção ou caminhos alternativos para lidar com linhas inesperadas da exploração que possam vir dos trabalhos dos alunos (*ibidem*, p. 43).

Moore (1990) estabelece uma série de estratégias criativas pensadas para “primeiro e segundo graus”¹⁴. Estas atividades, de modo geral, estariam organizadas em nível gradativo de dificuldades e estariam estruturadas a partir de centros de interesse

¹⁴ No Brasil, a legislação educacional em vigor, utiliza a denominação Ensino Fundamental e Ensino Médio.

peculiares para cada faixa-etária. Daí a importância de o professor saber, efetivamente, as características cognitivas de cada faixa-etária para poder adequar as estratégias de criação. A autora evidencia a importância em se estabelecer novos desafios para cada nível de ensino. Para ela, atividades criativas estruturadas desta forma, de certo modo, estariam dando continuidade ao processo de livre exploração sonora iniciado em fases anteriores ao período escolar.

Santos (1994, p.102), caracteriza o processo da natureza da aprendizagem musical, enfocando as pluralidades de práticas que a linguagem musical engloba bem como a pluralidade de formas de estruturação do objeto musical. Para a autora, a aprendizagem musical se caracteriza pela abordagem ativa e icônica do fenômeno musical, qualquer que seja o estágio de desenvolvimento do sujeito nesta aprendizagem, “a atividade criadora deve ocorrer da variação sobre estruturas já assimiladas, como também da atitude de pesquisa e investigação do próprio material, numa experimentação descompromissada, como atividade lúdica” (*ibidem*).

Assim, a partir do exposto, estratégias criativas em educação musical, para atender ao Ensino Básico - Infantil, Fundamental e Médio, foram estruturadas, pela pesquisadora, a partir do referencial teórico mencionado, anteriormente e, resultam efetivas,

no desenvolvimento de experiências criativas em música. Esta classificação está de acordo com a nova LDB¹⁵ 9394/96 e com os PCNs¹⁶ que prevê a organização do ensino fundamental em ciclos. A seguir, apresenta-se a **Tabela 7**, elaborada por mim a partir da síntese sobre os vários textos apresentados neste trabalho. Esta tabela contém estratégias criativas para o Ensino Infantil e Fundamental 1º e 2º ciclos:

¹⁵ LDB – Lei de Diretrizes e Bases

¹⁶ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Tabela 7

<p style="text-align: center;">ESTRATÉGIAS PARA ENSINO <i>INFANTIL E FUNDAMENTAL 1º E 2º CICLOS</i></p>
<ol style="list-style-type: none">1. Determine tempo livre para que os alunos explorem possibilidades musicais com diferentes instrumentos;2. Promova curtas improvisações individuais dentro de formas maiores executadas pelo grupo;3. Oriente os alunos para recriar uma canção conhecida;4. Encoraje os alunos a imaginarem um novo instrumento ou fonte de som musical e a desenhá-lo e representá-lo no papel;5. Organize uma audição de gravações de música que incorpore sons ambientais que os alunos consigam reconhecer;6. Estimule os alunos a imaginarem e descreverem uma composição que eles fariam usando sons do ambiente, ou de fontes sonoras, imediatamente disponíveis, como vozes, fala, ritmos corporais e instrumentos da sala de aula e material de sucata;7. Desafie os alunos para criarem arranjos musicais;8. Promova atividades de criação a partir do uso de programas de computação tais como <i>Encore</i> e ou <i>Finale</i>.

Estas estratégias são

apontadas como sendo sugestões de atividades criativas em sala de aula, num primeiro momento – Ensino Infantil e as primeiras séries do Fundamental, mais, especificamente, – 1º e 2º ciclos. É importante destacar que as oportunidades para o trabalho criativo devem ser freqüentes e de curta duração, priorizando cada participação dos indivíduos envolvidos na ação. Também seria interessante que cada

grupo fosse constituído de no máximo dez integrantes¹⁷. O uso de elementos musicais em improvisações ou composições, não importa quão comuns ou fragmentados, pode ser visto como um novo e satisfatório produto musical para a criança. Por isso, é importante que ela seja o juiz final das experimentações nesta etapa, com o educador musical concentrando-se mais em promover um ambiente criativo e em ajudar na formação de conceitos musicais, do que em avaliar os resultados dos alunos.

O encorajar regularmente os alunos a ouvirem a sua produção criativa e a desenvolverem habilidades de auto-avaliação, o educador musical evita impor limitações sobre estes esforços precoces de improvisação e composição. A seguir, um quadro elaborado por mim a partir da síntese sobre os vários textos apresentados neste trabalho contendo as estratégias previstas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio:

Tabela 8

ESTRATÉGIAS PARA USO NO 3º E 4º CICLO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
1. Dê continuidade à descoberta e exploração de instrumentos musicais e de novas fontes sonoras, ampliando para aquelas mais desafiadoras, incluindo sintetizadores, microcomputadores e outros recursos tecnológicos;

¹⁷ Observou-se que este número ainda possibilita uma interação homogênea dos integrantes do grupo. Constatou-se em outros trabalhos, realizados pela autora, que a partir desse número, fica difícil para o professor manter a coesão dos trabalhos bem como a homogeneidade das sugestões e inferências dos elementos.

2. Encoraje o estudo de instrumentos originais de outras culturas e seus usos em músicas étnicas;
3. Inclua diversas experiências de audição contemporânea em sala, que exponham os alunos a expressões e técnicas similares ou sugestivas às com que estiverem experimentando;
4. Encoraje o uso em maior profundidade de conceitos musicais, explorando suas qualidades específicas, assim como suas inter-relações em arranjos mais complexos;
5. Determine que os alunos gravem ou preservem seus experimentos sonoros, ajudando-os a descobrirem técnicas de gravação, assim como formas tradicionais ou não de notação;
6. Perceba quais são os alunos que mostram especial interesse ou habilidade no fazer musical criativo, e insista para que aumentem a dedicação de tempo e esforços na criação musical, que não somente satisfaçam o aluno compositor, como falem também a outros ouvintes;
7. Promova aulas de performance em que os alunos investiguem abordagens de improvisação como as desenvolvidas por Schafer (1991), Paynter&Aston (1975), Saitta (1978).
8. Proponha aplicações específicas do trabalho criativo dos alunos para uso fora da sala de aula;
9. Apresente um conjunto sistemático de atividades que envolvam criação musical que consista no estudo de técnicas específicas e estilos de composição de períodos selecionados;
10. Incentive os alunos a criarem *jingles* e pequenas peças falando sobre o cotidiano e contexto escolar.
11. Promova atividades de criação a partir do uso de programas de computação tais como *Encore* e ou *Finale*, ampliando o nível de dificuldade.

Em um nível mais adiantado, a abordagem básica é dar continuidade ao espírito de exploração com o som e o silêncio, enquanto se conduz os alunos em direção a aplicações mais perceptíveis dos processos de criação. Estes alunos mais velhos estão, geralmente, mais interessados em exercícios com objetivos concretos, que resultem numa produção musical. Para ajudar os alunos a atingirem estas metas, os educadores musicais precisam fazer adaptações em suas abordagens de instrução tradicionais. A demanda por novos desafios musicais que continuem a estimular o adolescente é constante. Estes desafios precisam ter alguma relação com propósitos ou experiências da vida

real. Mais além, é necessário que haja a mínima referência possível às abordagens anteriores, dado que o adolescente tem forte resistência a qualquer coisa que pareça infantil. No entanto, algumas estratégias utilizadas anteriormente podem ser alteradas, tornando-se eficazes para este novo ciclo.

Aparentemente, alguns estudantes podem pensar que há pouca necessidade de que façam música pessoalmente, dado que podem comprar gravações que satisfazem muitas das suas necessidades musicais. A mesma probabilidade existe, por outro lado, de que haja indivíduos curiosos e musicalmente inteligentes, desejosos de criar e de expressar-se musicalmente. Ao criar oportunidades em sala de aula para que estes alunos façam experiências criativas, o educador musical estaria dando continuidade ao processo natural de exploração sonora, tão entusiasticamente iniciado, na vida de cada indivíduo.

Ao mesmo tempo, a aula de música é permeada por um espírito de aventura e de curiosidade que torna as demandas rotineiras, cognitivas e de desenvolvimento de habilidades, mais significativas, mais objetivas e mais “reais”, mesmo que este aluno não tenha nenhuma habilidade específica em tocar instrumentos. Neste sentido, as novas tecnologias disponíveis no mercado como programas de música eletrônica e *software* têm

contribuído para uma execução instrumental, permitindo a esses alunos uma vivência real da experiência criativa.

Deste modo, proporcionando situações musicais que requerem dos alunos o uso da imaginação, da capacidade de tomada de decisão e das habilidades interpretativas, o professor promove um envolvimento mais direto desses alunos com a experiência musical. Através deste envolvimento, os alunos perceberão, melhor, os altos níveis de imaginação e habilidades humanas necessários para fazer uma música significativa. Não somente viabilizar-se-á que os indivíduos manifestem seus dons singulares, como também, que desenvolvam uma visão mais abrangente do mundo musical após tê-lo experienciado como criadores musicais. Por estas razões, é evidente que o educador musical que inclui atividades de criação na aula de música tem muito a ganhar. Do ponto de vista do aluno, o professor tem obrigação de viabilizar a continuidade do processo criativo natural de cada um.

Finalizando, torna-se necessário voltar às discussões apresentadas ao início do capítulo. Afinal, as atividades criativas seriam os **meios** pelos quais se educa os alunos? Ou as **metas** almejadas pelos educadores? Neste contexto, os questionamentos perpassam, ainda, por outros aspectos. Entre eles, a forma como se

inicia o processo de aprendizagem musical enfatizando-se a livre exploração sonora ou o acúmulo de informações sobre conteúdos musicais para depois executar a exploração sonora. O aluno aprende a compor utilizando-se dos elementos musicais ou, ao contrário, é a partir de uma composição que este aluno poderá vir a aprender os elementos da música.

A partir do exposto, percebe-se que apesar de os pesquisadores apontarem para a importância de atividades criativas em sala de aula, poucos têm discutido e estruturado propostas pedagógicas que enfoquem como essas atividades podem ser implantadas no contexto de sala de aula. Desta maneira, em educação musical, a criatividade não pode estar direcionada a apenas uma única função. **Metas e meios** devem caminhar juntos. Ao adotar-se alternativas metodológicas e estratégias criativas se estaria descrevendo atividades e exercícios que, supostamente, dariam conta do ensino e levariam ao aprendizado da matéria. Em contrapartida, priorizando-se unicamente os meios, se estaria desconsiderando a importância da organização de objetivos e a razão principal de estar desenvolvendo determinado tipo de conteúdo. Por outro lado, priorizando-se **metas e meios**, simultaneamente, estariam vinculando-se pensamento e ação, teoria e prática, o objetivo e o subjetivo nas

decisões sobre a forma de ensinar criativamente. Sob este ponto de vista, o educador musical além de almejar por ministrar aulas criativas, ao mesmo tempo, necessita pensar também em estratégias que possam viabilizar este processo. Desta forma, o trabalho de criação musical estará centrado no processo da elaboração das idéias e não na conquista de uma conclusão específica, ou seja, se privilegia o processo e não o produto.

3 CRIAÇÃO MUSICAL COMO CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:

PROCESSOS PARA A CRIAÇÃO MUSICAL

Quando um educador promove uma situação de ensino musical, o conhecimento produzido é resultado de um processo dinâmico, ou seja, se por um lado, o aluno interage com seus pares, ao mesmo tempo em que estabelece trocas enriquecedoras com a mediação do professor, por outro, o próprio educador amplia seus conhecimentos com a contribuição das experiências dos alunos. Assim, o professor não somente deve buscar uma ampliação da percepção do que se constitui o objeto sonoro, mas acima de tudo, de entender este objeto que está à sua volta e, se possível, fazer com que os alunos possam recriá-lo, modificá-lo e adaptá-lo à sua realidade, ao seu meio, com o propósito de ampliar sua aprendizagem.

Observando a evolução histórica da cultura, percebe-se que os avanços de um determinado período foram sendo operados não somente pelo manejo dos conhecimentos gerados em épocas anteriores, mas também pela superação dos mesmos mediante a criação de novos conhecimentos. Assim, pode-se deduzir que o processo educativo não se restringe a uma mera transferência de determinados conhecimentos mas sim, deve apontar e mostrar os mecanismos pelos quais um indivíduo pode chegar a eles¹⁸. Evidentemente, esta atitude exige um educador musical também criativo, pois a ele caberá a missão de estimular e desenvolver esta aptidão em seus alunos. Para isto, é de fundamental importância que o educador conheça o meio cultural no qual ele vai desenvolver suas atividades, bem como os indivíduos envolvidos neste processo, ou seja, seus interesses, inclinações, necessidades e

potencialidades criativas. Com base nestes elementos, poderá selecionar que tipo de informação e a maneira mais apropriada de articulá-la, para que o processo seja efetivo e para que o educando possa chegar à criação idealizada.

Ao partir-se da idéia de que as obras de arte servem como estímulos e, são capazes de gerar motivação (Gardner, 1997), o enfoque deve estar dirigido ao fato de que certos componentes dessas obras atuam diretamente sobre as funções psicofisiológicas, afetivas e motrizes e, ainda, ao fato de que as preferências, às vezes, restrinjam-se a determinado movimento estético. Desta forma, não obstante, vê-se que obras de distintos períodos podem suscitar emoções semelhantes. Presume-se que toda obra de arte reúne características que são próprias ao homem, independentemente do período histórico ao qual estão vinculadas.

Especialmente na música, este problema estético parece difícil de manejar, devido à natureza basicamente temporal do material sonoro. Assim, torna-se necessário reconstruir um objeto artístico quando este deixa de existir como realidade concreta. Este procedimento de reconstrução sonora fundamenta-se nos mecanismos da memória e no manejo consciente das diversas possibilidades do objeto sonoro. Um correto emprego destes fatores permitirá um armazenamento maior de dados, como também a possibilidade de gerar outros novos, mediante processos de associação e transferências.

Feitas estas considerações, será abordado o campo específico do estudo que é a educação musical. Os autores Saitta (1978) e Gardner (1994) apontam a educação musical sob dois enfoques. Um, como função de uso na sociedade e, o outro, como sendo área de conhecimento específico. Os autores, em concordância, destacam essas duas posturas pelo

¹⁸ A educação musical, neste enfoque, opõe-se à aquela restrita a uma mera transmissão pura de técnicas de trabalho e comportamentos pertencentes a um grupo social visando, assim, a garantir a estabilidade dos mesmos.

fato das mesmas, freqüentemente, nortear a elaboração de currículos em música. Assim, os enfoques freqüentemente dados à música podem ser descritos como:

- a) uso da música como meio para o desenvolvimento de outras atividades (expressão corporal, plástica, jogos, entretenimento, recurso didático para outras disciplinas, etc);
- b) campo de conhecimento que tem valor por si só, em outras palavras o desenvolvimento musical como linguagem.

Neste trabalho optou-se pela segunda concepção. É fundamental pensar em educação musical com o objetivo de encaminhar a capacidade de dirigir os esforços para a produção de música por parte do educando. Esta produção deverá considerar o desenvolvimento da capacidade criativa desse aluno, que por certo incidirá não somente em sua atividade musical, mas também em todas as demais atividades educativas. O processo criativo deve, portanto, primar pela liberdade. Contudo, esta produção de forma alguma deve ser interpretada como uma falta de “organização” e de “definição” de parâmetros que sejam norteadores de criação da obra musical. Este esclarecimento faz-se necessário, já que, há algum tempo atrás, a falta de referenciais para o desenvolvimento de atividades criativas ocasionou uma “descaracterização da arte” representada pelo movimento da “livre-expressão”¹⁹, do fazer sem consciência; do criar por criar sem objetivos claros.

Deixando de lado, neste momento, a questão da estética, destacamos que para a concretização de uma obra musical é necessário um entendimento sobre os três fatores

¹⁹ Após o término do Estado Novo e da 2ª Guerra Mundial, o Brasil sintoniza-se com as transformações educacionais do mundo. A educação recebe influências da proposta pedagógica libertária, enfocando a criatividade - Pedagogia Nova (Ferraz, 1991:32). Esta nova proposta caracterizada pela livre-expressão é levada para as escolas, com o objetivo de encobrir a ausência de conhecimentos específicos na área de artes.

fundamentais que compõem uma criação musical: o material sonoro; os problemas do tempo - dimensão esta na qual se vão desencadear os acontecimentos sonoros; e as possibilidades de seleção e combinação dos sons em função de uma finalidade desejada (Saitta 1978).

Segundo o autor, é necessário diferenciar matéria sonora de material sonoro. Para ele, matéria sonora refere-se ao todo sonoro – a confluência de todos os parâmetros – enquanto que material sonoro se refere ao material vibrante que o gera. Este último vai manifestar-se como uma qualidade timbrística, que será uma parte constitutiva da matéria sonora (*ibidem*, p.17). O autor ao falar do tempo, em realidade, destaca a superposição – simultaneidade – de tempos (tempo cronométrico, psicológico, musical, etc.) e isto, refere-se ao fato de escutar música, o ritmo musical (ordens e níveis rítmicos) se configura na mente em um tempo *instantâneo* (presente) com o qual se estabelecem relações - por meio da memória – com um *tempo passado* e, por meio da intuição, somos capazes de antecipar um *tempo futuro* (*ibidem*, p. 27).

Na música é freqüente encontrar educadores que, apesar de terem um amplo domínio de conhecimentos musicais, direcionam suas aulas através do tratamento particular de cada um destes fatores, citados acima, sem considerar dois aspectos:

- a) a interação das partes em função com o todo;
- b) as diferentes realidades históricas através das quais foram se manifestando estes fatores até chegar aos nossos dias.

Com relação à interação das partes em função do todo é importante destacar que toda a unidade sonora se desenvolve no tempo musical – os diferentes sons que o constituem. Este tempo musical manifesta-se de diferentes maneiras, salvo exceções específicas, que são percebidas de maneira global. A possibilidade de centralizar a atenção em

detalhes particulares implicará numa familiarização muito grande com determinado objeto. Assim, toda a intenção de estruturar estes sons deve ser generalizada, ou seja, o aluno deve ser capaz de estabelecer diferenças que permitam uma tomada de consciência em direta correspondência com certos estados de emotividade que esta unidade sonora possa sugerir. Já com relação as diferentes realidades históricas é importante que os educadores tenham uma predisposição em trabalhar com novos elementos musicais, outras possibilidades de estruturação deste material e, acima de tudo, que permitam aos seus alunos criar e recriar o seu próprio objeto sonoro.

A não observância destes dois fatores tem resultado em uma prática educacional fragmentada e, na maioria dos casos, tem gerado uma sistematização de atividades tão rigorosa que termina por anular as potencialidades criadoras dos indivíduos. Estes educadores levam à risca certas leis e princípios de criação ocasionando uma ruptura da prática criativa na aula de música. Neste ponto, surgem alguns questionamentos: conhecem estes pedagogos os problemas de criação? São eles criadores musicais? Ao observar atentamente o desenvolvimento dessas práticas fragmentadas e comumente utilizadas nas escolas, podemos concluir que elas não representam o ideal de um processo criativo.

Evidentemente, organizar um processo de criação musical é naturalmente difícil, pois envolve uma série de elementos. No entanto, desenvolvê-lo constitui-se num desafio para os educadores musicais que estimulam a criatividade natural de seus educandos e aprendem a desenvolvê-la, a fim de responder às necessidades de uma sociedade complexa e competitiva. E como estudo e competência se complementam, o prazer de aprender torna-se real, tangível e transformador.

Neste sentido, acredita-se ser possível o desenvolvimento de atividades musicais criativas aos educandos fora dos limites restritivos de certos métodos de educação musical, importados de outras realidades sócio-culturais. Esses métodos, provindos de outras

culturas e produzidos em outras épocas, atualmente, encontram-se defasados e até mesmo superados em virtude das rápidas transformações sociais e dos novos meios de transmissão de conhecimentos que permeiam as escolas. Atividades de criação na aula de música contribuiriam também para a produção de um material mais próximo a realidade do aluno.

3.1 Procedimentos Básicos

Para estruturar uma série de atividades musicais que, com enfoque criterioso, permitam desenvolver experiências criativas interligadas aos elementos constitutivos da música, buscou-se apoio nas correntes de pensamento na área de criação musical²⁰. Estas concepções permitiram um embasamento teórico para orientar a elaboração de uma proposta de criação musical, fundamentada em quatro procedimentos básicos: exploração sonora, estruturação sonora, estruturação performática e estruturação gráfica, descritos, a seguir:

- a) exploração sonora (pesquisa dos sons, escolha dos instrumentos e seus respectivos timbres, improvisação/jogo);
- b) estruturação sonora (definição de padrões rítmicos e melódicos a serem empregados, definição de motivos, frases, variações, formas, elementos de ligação, ostinatos, desejo ou, intenção do autor - caráter);
- c) estruturação performática (organizar, experimentar - improvisação estruturada e apreciar; estabelecer as nuances finais do trabalho criado, inclusive, a definição do título);

²⁰ A bibliografia selecionada inclui: Cauduro (1993), Barrett (1999) Kraus (1975), Kratus (1990), Schafer (1991), Pontious (1986), Paynter (1972), Curriculum and Standards Framework (1995), Burnard (1998), dentre os mais importantes.

d) estruturação gráfica com base analógica (relacionar o objeto sonoro e representá-lo graficamente)²¹.

A metodologia proposta para a representação gráfica das criações sonoras busca referencial nos trabalhos de compositores contemporâneos, mais especificamente, nas representações gráficas utilizadas por Leduc (1975), Saitta (1978) e Schafer (1991).

Leduc (1975) utiliza-se de grafias não convencionais para representar instrumentos e, paralelamente, faz a tradução gráfica desses instrumentos utilizando-se de desenhos, vogais e consoantes. Para cada desenho, representado na partitura, existe uma legenda que orientará a execução instrumental. Esta execução, geralmente, é direcionada para pequenos grupos a mais de uma voz. A **Figura 1**, a seguir, demonstra como o autor estrutura os aspectos relativos as propriedades do som e efeitos sonoros:

²¹ Os tópicos: exploração sonora, estruturação sonora, estrutura performática e estruturação gráfica serão aprofundados no tópico 3.2 Etapas do Processo de Criação Musical.

Figura 1

⑫ jeu pour 1 groupe

AIGU

MEDIUM

GRAVE

NON!

NON!

NON!

plus rapide

plus lentement

STOP

① laissez vibrer rapidement la tessiture et ②

A

M

G

① laissez vibrer

(imitation)

te te te te te te

change la note précédente

(imitation)

te te te te te te

A

M

G

change la note précédente

(imitation)

te te te te te te

STOP

A₂

A₃

A

M

G

te

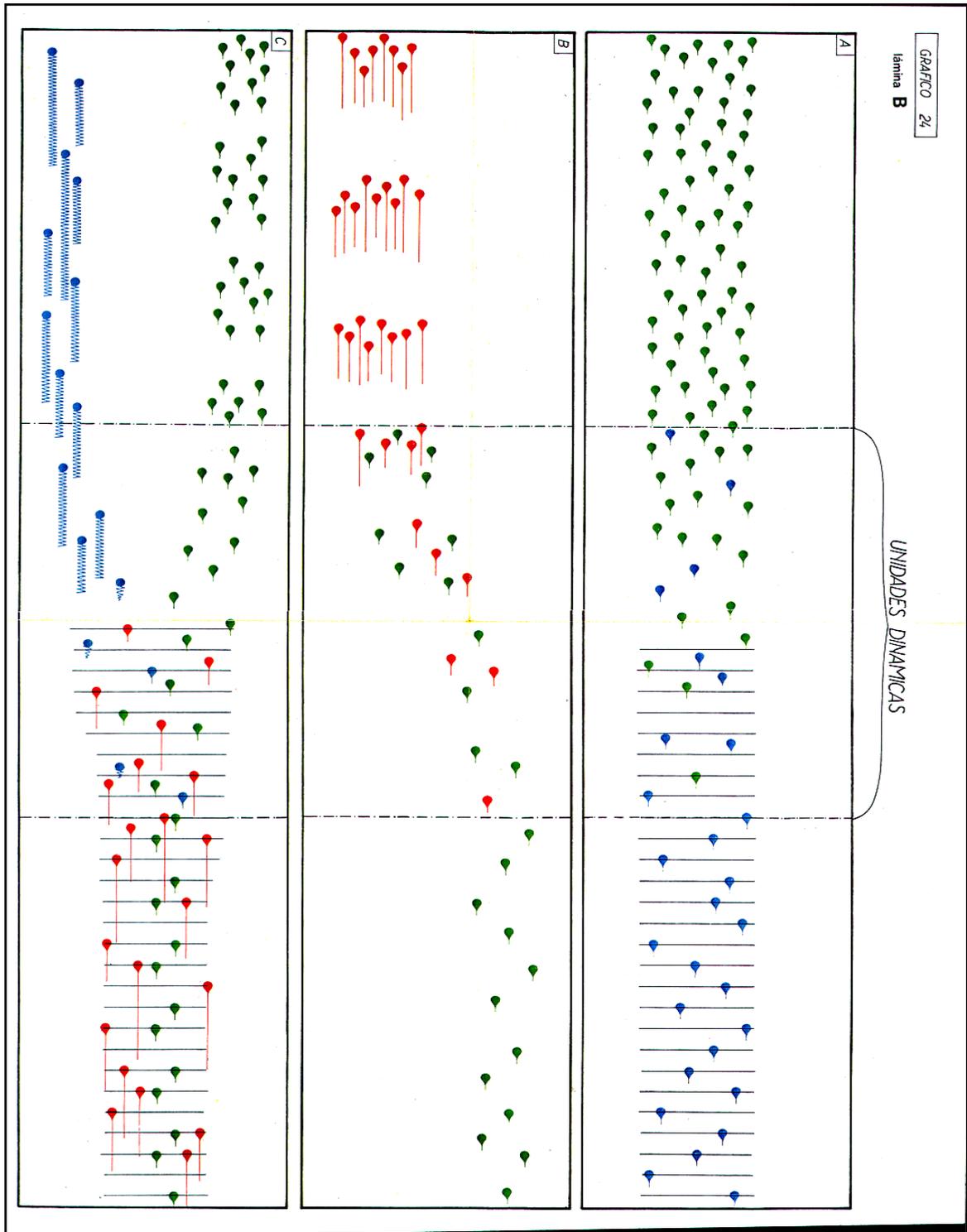
laissez vibrer

Partitura para “Pequenos Grupos” (Leduc 1975)

Saitta, (1978, p.20) sugere a utilização da grafia analógica por ser esta a mais indicada no primeiro contato com o mundo sonoro. Esta imagem visual, segundo o autor, permite observar melhor a evolução do processo do fenômeno sonoro *versus* tempo. A utilização de grafia analógica favorece o manejo do código e a sua realização musical (em seu aspecto vivencial e

criativo) não condicionando, neste sentido, a expressão e favorecendo, principalmente, o desenvolvimento da criatividade. Ver **Figura 2**:

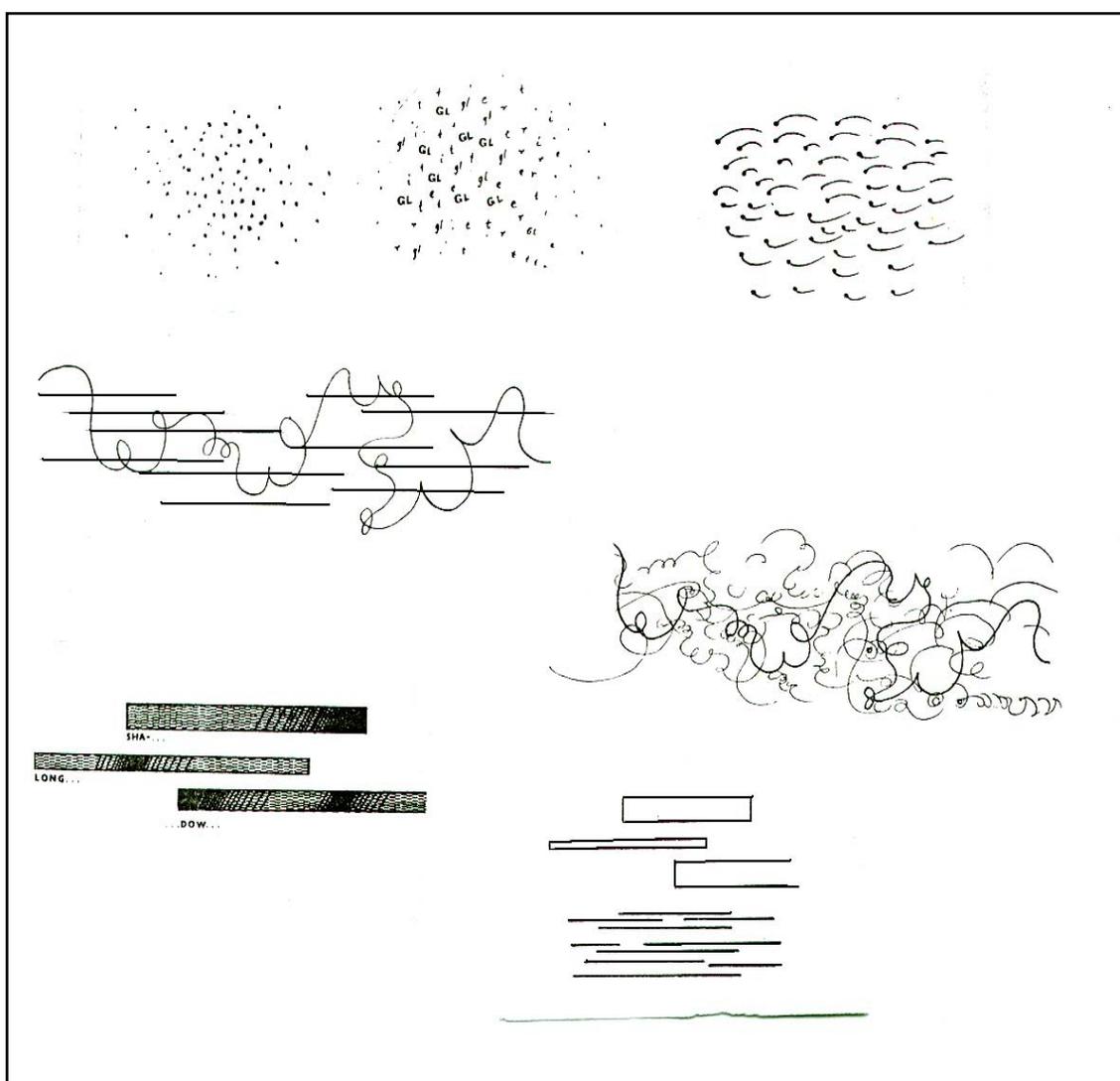
Figura 2



Partitura “Gráfico 24 – Lâmina B” (Saitta, 1978)

Do mesmo modo, Schafer (1991, p.43) utiliza-se de gráficos para expressar suas idéias sonoras e assim, conduzir o resultado musical esperado dos alunos: “há certamente algumas coisas que podem ser descritas em música com considerável precisão”. A ilustração da **Figura 3**, a seguir, contém exemplos de grafias utilizadas pelo autor:

Figura 3



Partitura “Quando as Palavras Cantam” (Schafer 1991)

Os autores, em seus trabalhos de criação, utilizam-se de grafias analógicas²² e partituras aleatórias. As composições, assim representadas, numa nova proposta estabelecem diferentes texturas e parâmetros de som, tais como duração e timbres diferenciados e poderão ser utilizadas como possibilidades de linhas de ação na inserção de atividades de criação musical.

3.2 Etapas do Processo de Criação Musical

Na educação musical, o ato criador está diretamente ligado ao processo de improvisação, composição e interpretação.²³ Por serem essas atividades desenvolvidas em grupos, certamente, envolverão diferentes níveis de desenvolvimento e habilidades particulares das crianças, da maneira de sentir, pensar, agir e reagir em situações concretas, no caso específico, no instrumento musical e, conseqüentemente, na produção e criação musical. No processo de iniciação musical²⁴, quando estamos tentando fazer com que o aluno aprenda a ler e a escrever música através de uma aprendizagem criativa, atividades de criação musical parecem ser uma das maneiras de proporcionar-lhes a aquisição desta forma de conhecimento.

De forma geral, a classificação do processo de criação musical em etapas está de acordo com o que Kratus (1990) define como produto musical, ou seja, a improvisação, a composição e a performance. No entanto, neste trabalho, optou-se pela substituição do termo performance por interpretação por achar que

²² O termo usado tem sentido de extensão provável do conhecimento mediante o uso de semelhanças genéricas que se podem alegar entre diferentes situações.

²³ É importante ressaltar que, apesar das atividades de apreciação não aparecerem classificadas como etapas do processo de criação musical, estas atividades são fundamentais pois fazem parte de uma instância necessária e imprescindível ao trabalho de criação. Neste estudo, optamos por considerar as atividades de apreciação como sendo estratégias/metodologias adotadas para viabilizar o trabalho de criação do grupo. Em vários encontros utilizou-se, como motivo gerador, a apreciação de uma obra musical. (ver **Tabela 10**)

este, de forma mais abrangente, reflete a ação desenvolvida pelo grupo pesquisado. O termo interpretação estará sendo adotado neste estudo para referir-se à escolha do intérprete ao que soaria mais adequado, ou seja, a maneira como o executante toca seu produto musical.

Paynter (1983), Cauduro (1993) e Burnard (1998) também foram fundamentais no estabelecimento das etapas dos processos de criação musical.

Os autores enfatizam a necessidade de um processo com várias fases.

Paynter (*ibidem*) caracteriza o processo de criação pelo fazer direto no material, em que se vai experimentando e improvisando até a consecução da forma final. Esta, resulta da constante avaliação de possibilidades expressivas com o material, seleção e rejeição de elementos, em função de uma intenção, de uma idéia musical própria, de sentimentos que se deseja expressar. Neste sentido, o papel do professor é favorecer ao aluno material diversificado e de boa qualidade, conscientizá-lo a respeito do que ele realizou com sons, orienta-lo na sua auto-avaliação e enriquecer a experiência no momento oportuno, com habilidades específicas ou aspectos técnicos que ajudarão a idéia musical se desenvolver.

Burnard (1998) enfatiza a exploração, experimentação, seleção e ensaio, ou seja – encontrar, tocar e fixar constituiriam um processo cíclico na aprendizagem criativa. Neste processo, parece comum a utilização de estratégias de revisão múltiplas etapas por um tempo como meio de deliberadamente encontrar, tocar, fixar idéias através de performances.

²⁴ Neste trabalho o termo iniciação musical está sendo empregado como sendo o primeiro momento do processo de educação musical.

Para Cauduro (1993), o criador musical necessita de padrões ou fases para estruturar sua obra – escritura livre, pesquisa, triagem e organização. Assim, num primeiro momento, ele registra livremente no papel ou na sua mente à medida que as idéias vão surgindo. A esta fase sucede-se outra que é a fase de pesquisa, ou seja, nesta fase são experimentadas as diversas maneiras de combinar, de explorar o material sonoro, rítmico-melódico armazenado, sob diferente (s) parâmetro (s), diferente (s) textura (s) sonora (s) e distinto (s) esquema (s), até encontrar aquele (s) que soe melhor ou que mais favoreça a obtenção da intenção ou do efeito que desejou expressar e passar para o ouvinte. A seguir, uma nova fase que se constitui na triagem das idéias, dos padrões e dos motivos explorados e re-elaborados. Organiza-se, desta maneira, a matéria sonora dentro da estrutura ou do plano formal de composição previamente estabelecido.

Assim, tendo como base os trabalhos citados anteriormente, neste estudo, sistematizou-se o processo de criação musical através das seguintes etapas: improvisação: abarca os processos de exploração, experimentação, seleção e ensaio; composição: envolve os processos de improvisação estruturada, estruturação performática (interpretação) e estruturação gráfica (com base analógica) e, finalmente, a etapa interpretação.

3.2.1 Improvisação

Atividades de criação musical têm sido vistas historicamente como habilidades singulares, praticadas somente por indivíduos seletos e especializados. Pesquisadores musicais, no entanto, trouxeram a campo uma nova consciência das muitas maneiras de se ser musical, mesmo nos estágios mais iniciais de desenvolvimento. Como resultado, educadores

musicais têm desenvolvido abordagens de ensino que incluem composição e improvisação. Tais atividades envolvem importantes maneiras de conhecer e experienciar a música, e deveriam ser encorajadas em todos os indivíduos.

Várias propostas metodológicas no campo da Pedagogia Musical, dentre elas Orff, Willems e Dalcroze, enfatizam esta sistemática criativa e, inicialmente, podem servir como recursos para novas maneiras de organizar estas experiências e difundí-las para a ampla variedade de alunos. Nas experiências criativas iniciais em grupo, os alunos precisarão, num primeiro momento, de diretrizes do professor. Estas diretrizes possibilitar-lhes-ão focalizar melhor seus esforços criativos, enquanto que em outros momentos os alunos desempenharão melhor quando não lhes forem dados parâmetros. Neste processo cabe aos professores o papel de orientar o grupo. Assim, enquanto prestam atenção às necessidades de cada criança individualmente, os professores deveriam encadear atividades de grupo para incrementar o desenvolvimento musical.

Do ponto de vista da educação musical o termo improvisação, nesta primeira etapa, refere-se a um meio pelo qual se busca a construção do conhecimento. Nesta fase, a improvisação estaria relacionada ao processo de pura exploração, experimentação e seleção sonora, ou seja, àquela experiência prévia com instrumentos musicais em que os alunos, através do contato físico, tornam-se conscientes da própria percepção em relação à produção e ao controle de sons.

Pesquisas realizadas com improvisadores (Sloboda, 1985) comprovam que a partir da primeira exploração sonora as experiências musicais advindas deste processo ficam arquivadas – padrões, em outras palavras, experiências que deram certo no passado. Estes padrões seriam retomados, instantaneamente, de forma empírica de modo inconsciente por parte do executante. Neste sentido, o improvisador deve se preocupar unicamente com a continuidade e a fluidez do discurso sonoro improvisado. É importante frisar, contudo, que experimentar os sons - o simples reconhecimento de materiais, é diferente de improvisar, o

que se constitui em uma atividade legítima em si e não deve ser entendida como um estágio anterior (hierarquicamente inferior) necessário ao ato composicional. Sob este ponto de vista, a improvisação teria dois enfoques principais. Um, relacionado aos compositores, que determina a ênfase no produto final. O outro, do ponto de vista da educação musical, teria ênfase no processo, ou seja, a improvisação seria um meio para a construção do conhecimento musical.

Na improvisação como produto, as idéias não são grafadas nem ficam retidas na mente, mas são executadas à medida que surgem, o que, de certa forma, configura-lhe um caráter de temporalidade, dimensão esta na qual se vão desencadear os acontecimentos sonoros.

As possibilidades de seleção e combinação dos sons, nesta concepção, ficariam de acordo com a finalidade desejada pelo improvisador. Este discurso sonoro seria uma continuidade instável imediata e mutável pois não existiria nota fora do lugar, o que ao invés de configurar um erro, torna-se, pelo contrário, uma abertura para novas possibilidades de improvisação.

Salles (1992) destaca esse contínuo instável do processo improvisatório como sendo uma abertura ao acaso “a experiência adquirida, com maior ou menor controle, nessa inesperada mudança de rota é absorvida e assimilada pelo processo criativo - a experiência é incorporada pelo processo (...) o desvio é, agora, parte integrante do processo. Depois dessa incorporação inesperada, não há mais retorno ao estado do processo no momento em que foi “interrompido” (Salles, *ibidem*, apud Zampronha, 2000:256).

Na improvisação, o produto final, caracterizado por Lazzarin (1997, p.08) como sendo o discurso improvisatório, teria duas estruturas. A primeira seria a cognitiva estereotipada que envolveria diversos tipos de cadências, notas de passagem ou movimentos melódicos particulares; a segunda, em nível geral, seria definida de acordo com algum padrão, ou seja, uma forma (A/B/A'), por exemplo.

O caráter temporal do discurso improvisatório pode ser observado em diversos autores. Gainza (1983, p.11) afirma que a improvisação seria “toda ejecución musical instantánea producida por um indivíduo o grupo”. Sloboda (1985, p.149) diz que “o improvisador tem de confiar naquilo que lhe vem à mão, não tendo a chance de rejeitar soluções possíveis”. Burnard (1998) também reforça este caráter. Para a mesma autora, improvisação é “uma peça feita no aqui e agora da performance”.

Por outro lado, o termo improvisação poderia enfatizar também o caráter da internalização das estruturas cognitivas estereotipadas ou clichês. Para Martins (1992, p.48), a improvisação é uma “fonte de associação com um controle relativo através do qual cada idéia sugere, de alguma maneira, a próxima idéia”. Este agrupamento de idéias internalizadas e que vão surgindo de certa forma aleatória, também é compartilhado por Koellreutter (1990). Para ele, tudo parte do caos e, desta forma, a improvisação seria a normatização desse caos, “criar é dar existência a algo que não existia” (*ibidem*, p.30). Assim, numa realização musical de caráter improvisatório é necessário deixar margens para interferências que não estão pré-determinadas.

Gainza (1983) refere-se tanto ao produto musical como ao processo que desemboca em si mesmo. Assim, toda improvisação supõe um ato expressivo, de comunicação, ainda que não conduza, necessariamente, a um produto sonoro coerentemente estruturado - composição. Em outras palavras, na improvisação existem distintos graus de intenção ou de consciência que nem sempre condicionam a qualidade do produto: uma

improvisação pode ser boa ou ruim, criativa ou pobre, muito bem ou deficientemente composta.

Assim, pelo tipo de atividade pessoal que promove, a improvisação será livre ou dirigida, semelhante ao jogo. Neste sentido, para Gainza, a improvisação e jogo poderiam ser considerados sinônimos, “toda improvisación es juego; no todo juego es improvisación” (*ibidem*, p.24). Contudo, há que se diferenciar o jogo como uma simples brincadeira, um simples divertimento sem objetivos estabelecidos, do jogo da aula de música em que o jogar com os registros básicos do discurso musical seria caracterizado como o momento de se fazer música, ou seja, este jogar levaria simultaneamente a compreender e a avaliar os objetos sonoros que se lhe apresentam. A autora destaca a importância do jogo na atividade de improvisação:

“a persona que explora su voz o su instrumento mediante un juego improvisatório, al mismo tiempo que afirma com sólidas bases su relación personal com la música y el instrumento, ejercita su oído – el sentido específico del arte de los sonidos – como así mismo su sensibilidad y su sentido estético; sin olvidar sus facultades intelectuales, su imaginación y su memoria, al mismo tiempo que adquiere y reafirma conocimientos e experiencias (*ibidem*, p.08)

Deste modo, quando se improvisa são absorvidos materiais auditivos, mas sobretudo, adquire-se experiências, conhecimentos, destrezas e promove-se emoções em contato com o som ou as diversas estruturas sonoras e musicais. Por outro lado, externalizam-se os materiais auditivos internalizados, com participação plena dos níveis individuais. Neste sentido, a improvisação de caráter lúdico relacionado como uma estratégia para viabilizar o

discurso musical, passa a ser uma atividade artística da maior importância para demonstrar o entendimento dos conceitos musicais.

Segundo Gainza (*ibidem*) a improvisação do ponto de vista da educação musical teria três formas distintas de aplicação como descarga (expressão-catársis); como técnica ou forma de aprendizagem (internalização de materiais, conhecimentos, experiências); como meio para desenvolver a imaginação e a criatividade.

Assim, neste trabalho, caracterizou-se o processo de descarga como sendo a livre exploração sonora. A improvisação como técnica estaria relacionada com a experimentação, seleção e ensaio. E, finalmente, a etapa como meio para desenvolver a imaginação e a criatividade estaria relacionada ao processo mais amplo de improvisação estruturada e que será abordado mais detalhadamente no tópico 2.1.2 composição.

Contudo, um fator não mencionado ainda mas que é imprescindível para a concretização de obras de modo coletivo refere-se à continuidade do processo improvisatório. Burnard (1998) sugere que atividades de improvisação em grupo reforçam a necessidade da troca de gestos reflexivos e adaptativos, nos quais cada membro interage para criar um ato de criação coletiva. Em sua pesquisa, a autora aponta que as crianças, em seu momento de improvisação, incluíram estratégias para iniciar, maneiras para continuar e o ponto para terminar a seção musical. Essas interações formaram o processo de definição da forma de improvisação que se originou da necessidade de manter a continuidade musical. Portanto, o tempo de improvisação, para o grupo pesquisado, foi percebido como algo irrevogável. Para a autora, a estrutura musical não foi um resultado de ação planejada mas, a consequência da interação, criando uma rede contínua e interligada de idéias. Assim, o ponto a ser enfatizado é a força da forma como uma obrigação de “entrar” e “continuar” ou, a intenção dividida das crianças em criar uma continuidade musical.

Exploração Sonora:

A consciência do desenvolvimento ao longo do tempo do pensamento criativo na música é fundamental para os educadores musicais e professores que planejem usar a criatividade de uma maneira formal na aula de música. Desde o nascimento, as crianças começam um processo de descoberta com o som e o silêncio. As crianças ficam exultantes com os seus balbucios, à medida em que, se tornam conscientes da sua própria percepção e controle dos sons.

Nos primeiros meses de vida o bebê experimenta seus próprios sons com timbres, alturas, ritmos, e uma variedade de dinâmicas. Este procedimento pode ser observado tanto na emissão vocal quanto na exploração de brinquedos e objetos que lhe são oferecidos. Este comportamento espontâneo em que o bebê procede a imitação e manipulação de sons e silêncio serve como uma fonte pessoal de satisfação e aprendizagem.

À medida que as crianças crescem e continuam a interagir com o ambiente de uma maneira cada vez mais direta, elas descobrem outros meios de produzir e manipular sons, como através do uso dos movimentos livres. Estes comportamentos indicam que a criança está em algum dos estágios iniciais do pensamento criativo com música.

É importante reconhecer o grande interesse e satisfação que acompanham estes comportamentos voluntários. Ninguém ensinou a criança a se comportar dessa maneira; essas ações são criações e improvisações espontâneas, que acontecem com frequência no decorrer de um dia normal da criança. De fato, nesta idade, essas atividades, que estão intimamente relacionadas com o brincar, parecem ser uma necessidade. Conforme tem sido bem documentado, o brincar é uma parte importante da aproximação da criança com a aprendizagem musical. Em certo sentido, do ponto de vista do educador musical, a criança está descobrindo uma abrangente musicalidade. Através de

ouvir, criar e executar música no seu próprio nível, a criança, assim como o bebê, está se envolvendo com o brincar sonoro que se constitui em um importante passo para a produção de canções espontâneas e explorações com alturas, intensidades, contorno melódico e estrutura rítmica. Esse aspecto lúdico pode ser o fator de motivação que sustenta o interesse e a curiosidade em esforços criativos posteriores (Beyer, 1994).

Rocha (1992) destaca a importância das atividades exploratórias. Para ela, buscar, explorar, experimentar e fazer, seriam elementos facilitadores de uma aprendizagem criativa.

Paynter & Aston (1975) que desenvolveram o projeto de “música criativa” afirmam que é na arte criativa que a música encontra o seu lugar na educação e enfatizam a necessidade da liberdade na exploração de materiais sonoros. Neste projeto, os autores recomendam que o professor assuma apenas o papel de “desencadeador” do pensamento, auxiliando o aluno a desenvolver seus próprios poderes de crítica e suas percepções. No projeto música criativa, cada indivíduo teria a possibilidade de dizer as coisas que são pessoais para cada um, e isto implicaria na liberdade de explorar livremente os materiais escolhidos.

Oliveira (1992) também aponta o processo de exploração sonora como sendo o único que subtrai de cada indivíduo suas percepções internas e as externaliza através de uma produção sonora, seja ela organizada ou não.

A etapa exploratória é considerada, neste estudo, como parte da etapa de introdução a um corpo de conhecimento, independente da idade. Professores que lidam com crianças numa fase exploratória, precisam interagir de forma a enfatizar a atividade da criança, ou seja, estimulando ou desenvolvendo as suas ações ou estruturas de pensamento. A etapa exploratória do material sonoro é caracterizada, portanto, por não haver, previamente, nenhum tipo de conhecimento musical. O aluno, nesta experiência criadora, selecionará certos materiais sonoros e os articulará de determinada maneira, a fim de propor, através de um fato original, estados e emoções, antes não vividos. Segundo Aguilar (1997), a exploração sonora constitui-se numa importante etapa para o desenvolvimento da aprendizagem musical:

“Nada hay que suplante a imitar, experimentar “de oído” y crear libremente con la voz o los instrumentos en una etapa de iniciación a la actividad musical. Nuestro futuro alumno de lectura tiene que haber aprendido mínimamente a hablar el lenguaje de la música antes de que le enseñemos a leer y escribir” (*ibidem*, p.39).

É através da exploração dos materiais sonoros e de uma vivência dos mesmos, em que o aluno se valeu da consciência para estabelecer relações entre os sons que os diferentes instrumentos lhe proporcionaram, que se pode em etapas futuras determinar, relacionar, selecionar e codificar estes sons.

Experimentação:

O processo de experimentação sonora está relacionado a uma etapa que sucede a livre exploração do objeto sonoro. Assim, exploradas todas as possibilidades do objeto o aluno, inicia a fase de experimentação em que os timbres são manipulados de forma mais organizada. Ao considerar-se que, para a criança, perceber e criar sons musicais nos estágios iniciais da vida é parte do processo natural de desenvolvimento musical (Beyer, 1994), não será muito difícil para o professor perceber a importância de continuar estas atividades, agora em nível mais elaborado, em um ambiente mais formal de educação - a escola.

Moore (1990) também reforça a importância do processo de experimentação sonora. Para a autora, o professor que promove um envolvimento mais direto na experiência musical, estaria dando continuidade ao processo natural de exploração sonora iniciado na vida dos bebês. A autora define experimentação sonora como sendo uma série de “atividades que envolvem testar, repetir, e expandir sonoridades através de manipulações” (*ibidem*, p.38). Desta forma, disponibilizar instrumentos e outros objetos

sonoros para as crianças fará com que elas os incorporem em suas experimentações. Ao mesmo tempo, ao encorajar, em seus alunos, o processo de experimentação sonora, o professor estaria proporcionando-lhes um ambiente rico de novas possibilidades de criação e expressão musical.

Seleção e Ensaio:

Esta etapa está relacionada ao momento em que, após ter explorado os timbres e experimentado diversas possibilidades e efeitos do objeto sonoro, o grupo passa a organizá-lo e dar forma e estrutura a este material. Esta organização estaria relacionada com a tomada de decisão que é identificada e descrita através da análise da forma e da estrutura utilizada nas criações musicais e não está, necessariamente, vinculada à idade ou experiência anterior, dessa criança, ao ato de criação.

Com relação a isso, Barret (1996) afirma que a capacidade de criação musical estruturada independe da capacidade de expressão verbal das crianças, já que o discurso musical permite outros meios do que o verbal, para expressar uma idéia. Para a autora, a capacidade de selecionar o objeto sonoro

estaria ligada a uma característica central da educação estética que relaciona o desenvolvimento da capacidade da criança em perceber a “forma expressiva” de “objetos estéticos”. Neste sentido, sensibilidade estética tem sido definida geralmente e operacionalmente, em pesquisa e prática, como a “habilidade de perceber e lidar cognitivamente com elementos musicais e suas relações” (*ibidem*, p.39)

Vários escritores sustentam esta visão da estética na educação como a promoção da capacidade da criança de perceber e responder às propriedades formais de objetos e eventos artísticos. A tomada de decisão estética na educação musical, estaria, fundamentalmente, preocupada com a apreensão da forma e da coerência da estrutura, e em música, envolveria os processos descritivos, analíticos, comparativos e de julgamentos.

Além da tomada de decisão, outro fator importante para viabilizar o pensamento criativo, nestas experiências musicais, seria o uso da imaginação e das habilidades interpretativas, já que seria necessário combinar, associar, recombinar, contrastar e organizar o objeto sonoro para lhe dar uma nova ordem e formar um discurso musical.

De modo abrangente, Oliveira (1992) pressupõe que para haver produção de algo realmente único é

necessário que o aluno, nesta etapa, já tenha dominado de maneira formal ou informal fatos, conceitos, técnicas, princípios, relações e experiências gerais.

3.2.2 Composição

A composição tem sido vista por vários pesquisadores como sendo um processo separado da execução musical. Neste processo, o criador, de forma solitária, planejaria este objeto sonoro tendo em vista alguns parâmetros pré-fixados ou idéias oriundas de *insights* musicais. Estas idéias poderiam ser modeladas e revisadas a qualquer momento.

Burnard (1998) define composição como sendo “um ato contemplativo separado ao longo do tempo e da performance” (*ibidem*, p.77). Tacuchian (1995), em sua teoria composicional, denomina composição como “produto planejado”, ou seja, um objeto sonoro organizado e estruturado que a rigor pode ser consumido ou não por um público que não participou do seu processo de criação. Assim, sob este ponto de vista, o produto ou o processo é considerado de natureza mais composicional quando é dada aos sujeitos a oportunidade de revisarem os seus trabalhos de alguma maneira, antes de considerarem-no terminado.

A possibilidade de transformação progressiva em que um processo complexo de correções, pesquisas, esboços e planos, de certo modo deixa de existir no momento em que a obra é entregue ao público. Salles (1992) afirma que “o efeito que essa obra causa em seu receptor tem o poder de apagar ou, ao menos, não deixar todo esse processo aparente, podendo levar ao mito da obra que já nasce pronta” (Salles, *ibidem apud* Zampronha 2000:246). Sem esta conduta, os produtos musicais se dão casualmente, visto que se encontram como submergidos, soterrados pelo conhecimento musical completo e empenhado consistentemente.

Serafine (1983 *apud*, Moreno, 1995, p.124) refere-se à composição como sendo “atos de combinação de sons sem um marco determinado de tempo para os propósitos de criar trechos temporais interessantes”. A composição pode não levar consigo a fixação de uma organização aural de trechos (como através da anotação visual ou gravação eletrônica), mas sempre leva consigo trechos de sons que são intencionados ou planejados pelo compositor. Para ela, a

maioria dos atos de improvisação são atos de composição. Nesta definição não se enquadram como pensamento musical, do ponto de vista da composição, as seleções de tons, escalas, instrumentos, uso de símbolos e recursos, elaboração lógica premeditada e intelectual de um tema ou fila de tons que seja conveniente para um propósito posterior.

Zampronha (2000) afirma que o compositor é um criador de contextos, de contínuos instáveis de possibilidades, de tecidos musicais que determinam de forma não determinista o construir, o escrever, o modelar que a própria percepção realiza. Trata-se de uma “construção na qual não há algo a ser reconhecido, o que há é o próprio processo do modelar da percepção” (*ibidem*, p.275).

Fica evidenciado assim, que a conduta composicional é uma clara manifestação do conhecimento sobre a música e sobre o pensamento musical. Também, parece claro que o conhecimento musical está recolhido nos produtos da arte - composições musicais que resultam desse pensamento.

Béhague (1992) cita elementos fundamentais do fenômeno da criação musical, sejam psicológicos, sócio-culturais ou políticos dentro de uma perspectiva funcionalista. Para ele, toda composição é consciente, no sentido mais amplo da palavra, quando é observada do ponto de vista analítico. Os compositores podem ser indivíduos casuais, especialistas ou ainda um grupo de pessoas, e suas composições devem ser aceitáveis para o grupo social ao qual pertencem. Neste sentido, a experiência cultural vivencial do indivíduo criador forma a própria base da criação. O fato de os processos cognitivos do indivíduo/compositor serem

basicamente os mesmos do grupo a que pertence não invalida a existência e o impacto individual na composição.

Segundo o mesmo autor (*ibidem*), as técnicas de composição incluem pelo menos o seguinte: a reelaboração de velhos materiais, a incorporação de material velho ou emprestado, a improvisação, a recriação, a criação resultante de uma experiência emocional particularmente intensa, a transposição e a composição a partir da idiosincrasia individual. Para ele, a composição de letras (textos) é tão importante quanto a estrutura sonora.

O conhecimento do compositor como indivíduo e como ser social e cultural é evidente, primordial para penetrar o processo da criação musical. Béhague (*ibidem*) considera que a música é uma síntese dos processos cognitivos que se encontram na cultura e no corpo humano: as formas que ela toma, e os efeitos que tem nas pessoas, se originam das experiências sociais de corpos humanos em contextos culturais diferentes.

“A obra parece nascer primeiro de um impulso criador soberanamente livre, mas assim que o impulso se exerce (...) se encontra preso numa rede de constrangimentos formais, nas leis de uma lógica superior diante da qual tem que se inclinar. Toda obra musical obedece a uma lógica imperiosa da qual o criador, por motivos psicológicos, não pode distanciar-se.” (Béhague, 1992, p.11).

A etapa Composição, neste estudo, abarca o processo de improvisação estruturada; estrutura performática (interpretação) e estruturação gráfica (base analógica).

Improvisação estruturada:

A improvisação estruturada está relacionada ao momento em que o grupo, após uma vivência e internalização dos elementos musicais, escolhe os registros sonoros que farão parte da obra final. Este processo está acompanhado do próprio “fazer musical” prático, já que engajaria o estudante em atividades de improvisação que o fizessem colocar em jogo os diversos elementos sonoros à sua disposição. Ao descobrir em si e encorajar no colega uma participação, o grupo vai construindo de forma gradativa o produto final.

Assim, atividades de apreciação e audição deste material seriam, atividades complementares e interdependentes, fornecendo uma à outra o *feedback* propiciador do crescimento musical do estudante favorecendo a identificação e a tomada de consciência acerca dos elementos construtivos gerais do discurso sonoro.

Estruturação performática (interpretação):

A estruturação performática está ligada ao momento em que o grupo estabelece princípios organizativos e dá forma final à estrutura sonora.

A tendência foi a de, no contexto deste estudo, usar os termos “estrutura” e “forma” de uma maneira intercambiável. Todavia, segundo Barret (1996) a definição

de “forma” abrange quaisquer padrões em grande escala que funcionem como “forma-molde” para o conteúdo musical. Em termos musicais, podemos incluir nestes moldes, o uso das formas binária, ternária, ou rondó, as canções em forma de quatro frases, as em forma de versos ou coros, as em forma de pergunta e resposta e o uso de coda. Fica evidenciada, também, a utilização de elementos de ligação entre elas. Como “estrutura” Barret (*ibidem*, p. 45) considera o uso de princípios organizativos em pequena escala, tais como repetição (evidenciada no uso de ostinatos), e desenvolvimento, tanto melódico como rítmico (evidenciado na alternância de duas ou mais idéias musicais).

Estruturação gráfica (com base analógica):

No presente trabalho, o foco inicial não era o de notar ou representar uma partitura com uso de símbolos com base aleatória, tampouco investigar os relatos verbais de como o grupo justifica a representação empregada na criação musical. No entanto, devido aos desafios lançados pela professora, algumas seções foram estruturadas de forma que o grupo de meninas tivesse que interpretar e recriar uma partitura. E, assim, para efetivar estas tarefas, foi necessário abordar os aspectos notacionais e de representação.

Notação/Representação:

O estudo da capacidade da criança de representar aspectos do seu mundo em forma simbólica tem sido o foco de um considerável volume de pesquisas. Segundo Piaget (1987, p.31), a representação pode ter dois sentidos. Um sentido pressupõe a representação confundida com pensamento, apoiada em um sistema de conceitos. Outro sentido reduz a representação às

imagens mentais. Desse modo, o ato de pensar estaria unindo pensamento e imagem, constituindo a significação. Na representação o sujeito é capaz de “evocar mediante um signo ou imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não consumada”.

No pensamento tradicional, a notação serve como um registro da obra pois evidencia, através da partitura, os diversos elementos da música: a duração, a altura e o timbre mediante a forma e o lugar fixado para as notas no pentagrama; a intensidade, o andamento, o timbre, a dinâmica e a articulação com signos e palavras adicionais (Michels, 1994, p.67). Além desse registro da obra, a notação também é utilizada como um suporte para comunicação. Assim, quanto menos ambíguos forem os caracteres empregados na notação, e quanto menos ambíguos forem os objetos sonoros aos quais eles se referem, mais a notação cumprirá a sua função.

Quando um compositor cria uma partitura, ele busca uma representação gráfica que espelhe e faça reconhecível a idéia musical da obra que compôs. Partindo deste pressuposto, durante o processo composicional há uma interação entre idéia musical e a maneira de escrevê-la. Neste sentido, a partitura, então, “seria o resultado de um contínuo transformar de idéias musicais em notação no correr da escrita da obra” (Zampronha, 2000, p.133). Esta notação também é criada em função da idéia musical, já que essas idéias

musicais não são expressas através de formas estáveis (notação convencional), e sim, através de formas dinâmicas (notação imprecisa).

A notação que era vista a partir de um enfoque específico dos signos gráficos extraídos do seu contexto, e vistos como independentes dele, passa a ser vista de forma ampla e contextual, ou seja, dentro do contexto da representação. Para o mesmo autor (*ibidem*, p.139) numa visão conceitual, ao transformar-se o conceito de notação em representação, três aspectos se revelam:

- 1) a notação é uma comunicação na qual nada passa;
- 2) a obra musical não existe enquanto objeto, só o que há são representações;
- 3) o signo não existe enquanto entidade independente e estável, ele é o próprio processo dinâmico de representação.

Assim, sob este ponto de vista, pode-se considerar a notação (representação) como a exteriorização das idéias do compositor. Estas idéias podem estar relacionadas apenas ao fenômeno sonoro e não a sua representação gráfica ou, ainda, como extensão simbólica que transcende aquilo que representa. Sob outro ponto de vista, a notação (representação) seria um processo dinâmico e interativo entre o compositor e os signos no suporte de representação. Em outras palavras, é o próprio processo de representação, no seu dinamismo, que possibilita que algo seja signo. Com relação à notação (representação) como distância entre a idéia composicional e a sua realização sonora, há duas decorrências extremas: improvisação enquanto abandono de representação, e complexidade enquanto a existência da obra musical como algo fora das representações (*ibidem*).

Para entendermos melhor o processo de escrita da notação, Boulez (1985) apresenta o seguinte ciclo:

- a- O compositor cria uma estrutura, que ele cifra;
- b- Ele cifra uma trama codificada;
- c- O intérprete decifra esta trama codificada;
- d- De acordo com esta decodificação, ele restitui a estrutura que lhe foi transmitida.

Assim, na expressão “estrutura transcrita” ou “figura notada”, o primeiro termo consiste no elemento gerador e o segundo representa apenas uma codificação. Para o mesmo autor, em nenhum caso a codificação em si pode ser a mensagem a transmitir, mas, de seu lado, ela pode ser capaz de influenciar esta mensagem (Boulez,1985 *apud* Zampronha,2000, p.39).

A escrita seria, neste caso, o próprio ambiente das possibilidades de construção dessa organização musical, de geração de escrituras. A composição, antes vista como criação de representações sonoras que eram traduzidas em um código secundário de escrita, passa agora a ser vista de modo invertido: a forma de escrita é que possibilita o surgimento de certas formas de escritura musical empregadas na composição. E essas escrituras não são aplicadas senão sobre a própria escrita, e não sobre algo além dela, já que a escrita não é um código que representa coisas diferentes dela mesma, externas a ela, mas um “sistema de representação que se identifica com o próprio

contínuo sonoro sobre o qual a percepção coloca suas marcas,
constitui seus átomos perceptivos” (*ibidem*, p. 15).

Lino (1998), diferentemente do enfoque tradicional já dado à notação, refere-se a ela como sendo o indício de uma estruturação simbólica que a criança constrói em determinado momento da aquisição de seu conhecimento musical. Para a mesma autora, a notação seria concebida como “todo e qualquer símbolo gráfico que a criança utiliza para significar música, inventando graficamente uma marca que não é cópia, mas consequência de suas construções hipotéticas” (*ibidem*, p.62). Assim, as notações musicais da criança demonstram as hipóteses que elas vêm construindo sobre o objeto sonoro. Seu trabalho mostra que significantes e significados se integram na busca pela compreensão da representação musical, constituindo um tipo de simbologia suficiente para explicar aquele momento, pois a construção representativa exige uma reconstrução do objeto sonoro.

Desta maneira, ao focar uma abordagem informal para a notação, viabiliza-se uma outra possibilidade, a de constituir ela mesma um ato de criação. Neste sentido, Zampronha (2000) afirma que a escrita teria um potencial criativo, pois seria “a própria condição de possibilidades para a criação musical” (*ibidem*, p.37).

Neste processo de escrita informal, os compositores optam por uma grafia aberta, seja um grafismo, uma notação textual, ou mesmo uma simples indicação verbal para realizar obras, já que qualquer representação é sempre insuficiente para reproduzir toda a riqueza da complexidade musical. Nessa perspectiva, enquanto a imagem mental interioriza os elementos vivenciados que ocorrem na ausência do objeto, a imagem visual

passa a constituir-se como uma necessidade de representação desta ação reinventada através de símbolos.

A necessidade de codificar estes sons, através de uma representação gráfica destas unidades, surgirá como consequência da impossibilidade de ter um completo controle sobre um processo cuja crescente complexidade escapa da capacidade de reter todos estes dados na memória. Como afirma Saitta (1978, p.20) “devemos pensar que esta imagen visual permitirá ‘observar’ mejor la evolución del processo en el tiempo” É, neste sentido, que se sugere o uso da grafia analógica como a mais apta para este primeiro contato com os sons, por permitir uma relação direta – correspondência – entre o que se escuta e o que se vê.

Geralmente, concorda-se que as notações que as crianças desenvolvem para simbolizar a sua experiência do mundo são representativas do seu pensamento sobre esse mundo, apesar de que os estudiosos divergem na interpretação dos símbolos que elas desenvolvem e na identificação dos fatores que podem influenciar esse pensar.

A pesquisa nessa área reflete o interesse dos pesquisadores pelo desenvolvimento simbólico da criança em geral, com vários pesquisadores sugerindo que as notações

inventadas pela criança sejam encaradas como indicadores de pensamento musical e representações de conhecimento musical (Bamberger, 1982, 1991, 1994; Barrett, 1996,1999, Cestari 1983, Chaves 1984, e Lino 1998).

Muitos desses estudos enfocaram a investigação das notações infantis na linguagem e nas artes visuais, com os pesquisadores considerando essas notações como expressões dos pensamentos e sentimentos da criança, e indicadores do seu desenvolvimento cognitivo nesses âmbitos. Em contraste, o estudo das notações inventadas por crianças a partir de experiência musical é um fenômeno relativamente recente.

Em estudos sobre notações inventadas por crianças em atividades musicais, as notações foram geradas através de tarefas que incluem notar: canções conhecidas ou não; padrões rítmicos e/ou melódicos gerados pelo pesquisador; e composições originais, instrumentais ou vocais, investigando desde as notações de crianças de pré-escola com faixa etária de cinco e seis anos (Lino, 1998) até as notações de adolescentes e adultos musicalmente inexperientes ou treinados (Chaves, 1984).

Vários estudos sugeriram trajetórias de desenvolvimento da compreensão musical da criança,

conforme evidenciado nas estratégias notacionais que elas empregam (Bamberger, 1982, 1990, 1991, 1994 e indicaram classificações dos tipos de estratégias de notação. Em geral, os estudos mostraram que com experiência musical e ao longo do tempo, notações inventadas por crianças tornam-se mais detalhadas e reveladoras de uma extensão cada vez maior de dimensões musicais, com as escolhas de símbolos indo de caracterizações representativas e gestuais “encenar” o padrão rítmico no papel, desenhar um esboço do instrumento, desenhar ilustrações do conteúdo das letras) a representações mais abstratas dos elementos musicais (Barret, 1999). Uma descoberta comum de muitos estudos é que as crianças recorrem a uma grande variedade de estratégias de notação, incluindo o uso de símbolos emprestados de outros âmbitos (letras, palavras, números, sinais indicativos), símbolos musicais convencionais, ícones, pictografias e sinais inventados.

Estudos recentes sugeriram que as estratégias de notação que a criança emprega são influenciadas pela natureza da tarefa (Barret, 1996) e que a capacidade da criança de codificar e decodificar a experiência musical está relacionada à sua percepção auditiva do som.

Enquanto o enfoque de alguns estudos foi o de investigar as notações das crianças isoladamente das suas justificativas verbais

sobre essas notações, outros tentaram acessar às descrições e explicações verbais das crianças sobre suas notações conjuntamente com a análise destes produtos. Dentre eles, Bamberger (1991) investigou as justificativas verbais das crianças sobre as suas notações enfocando o trabalho de crianças em idade escolar e que tinham alguma história de instrução musical. Barret (1996, 1999), ao contrário, enfocou as descrições e explicações sobre notações de uma variedade de experiências musicais por exemplo, composições instrumentais originais, com crianças de jardim de infância pré-alfabetizadas e musicalmente inexperientes. Sua pesquisa tinha como objetivo investigar os relatos verbais das crianças sobre as suas notações e o conhecimento que elas trazem para realizar esta notação.

Barret (1999) enfatiza que a análise das composições unicamente pelas respostas verbais pode levar ao perigo de se subestimar a capacidade da criança de responder esteticamente dentro do domínio da música (linguagem específica). Mais além, ao focalizar-se somente esta resposta verbal e ao julgar sobre a capacidade da criança de responder esteticamente em música, corre-se o perigo de limitar a sua resposta àquela para a qual ela possui o signo verbal. Tal limitação, inerente apenas à linguagem

verbal, nega à criança a oportunidade de expressar o seu entendimento musical e a sua tomada de decisão.

Em nosso trabalho, a estruturação gráfica (base analógica), dentro do tópico – composição, acabou por ser adotada como sendo o processo pelo qual se pode estagnar a criação sonora em um determinado ponto. Em outras palavras, estatizá-la num momento fixo como algo considerado apropriado e possível para aquele período. Consideramos, portanto, a notação/representação como um meio, não como um princípio de criatividade. Foi através desta experiência informal com a partitura que o grupo pôde gradativamente ir descobrindo as propriedades musicais envolvidas no material que manipulou.

3.2.3 Interpretação

Para o trabalho de criação musical buscamos a utilização de gráficos e ou partituras com notação não convencional, ou seja, as interpretações tinham como foco principal, gráficos e representações que não necessitassem de conhecimento prévio, por parte do grupo, dos códigos formais de

música. Esta maneira aberta de escritura da obra tornar-se-ia, assim, um estímulo para a posterior interpretação do grupo.

Neste sentido, em um trabalho coletivo, é através do diálogo entre os seus membros que se constróem referências para a escrita e ou representação gráfica. Serão estes referenciais que nortearão, numa etapa posterior, a interpretação²⁵ da partitura.

Serafine (1983) emprega o termo “interpretação/atuação” para referir-se a uma atividade híbrida. Este processo levaria consigo a composição/audição, no sentido de criar uma certa interpretação sem limites dos materiais pré-específicos da composição (*ibidem*, *apud* Moreno 1995, p.124).

Zampronha (2000) ressalta a importância do processo de criação integrando compositor e intérprete. Na leitura e interpretação de uma obra haveria interação entre a idéia musical do compositor, notada na partitura, bem como a inclusão das experiências musicais do intérprete que não podem ser excluídas deste processo.

“Se regredirmos para o momento em que a partitura é realizada pelo compositor, só encontraremos marcas (hábitos, memória, percepções, outras grafias, remissões, etc.). Se formos adiante, esta partitura, será ela mesma, uma escrita sobre a qual, o intérprete realizará sua escritura, isto é, ele colocará suas marcas sobre a própria partitura e gerará outros traços, resultado da interação entre as possibilidades de leitura, fruto de seus hábitos. O resultado é uma performance que por sua vez, é ela mesma, uma escrita sobre a qual o ouvinte aplica sua escritura e

²⁵ O termo interpretação estará sendo adotado neste estudo para referir-se à escolha do intérprete ao que soaria mais adequado, ou seja, a maneira como o executante toca seu produto musical.

realiza sua interpretação (perceber é escrever), e,
assim, infinitamente (*ibidem*, p.223).

Segundo o mesmo autor, para efetivar a leitura que o intérprete faz da notação não convencional ou da representação gráfica da partitura, ele deve agrupar uma série de elementos: a soma dos elementos que o compositor mapeou no sistema de escrita, mais os elementos que o próprio sistema de representação cria independente da idéia musical do compositor e, ainda, os elementos que o próprio intérprete coloca na leitura. Com isto, fica evidenciado que a maneira como se interpreta estes signos é uma marca que gera diferentes possibilidades, pois os eventos aos quais eles remetem não possuem um estereótipo que indique como devem ser realizados.

Assim, o jogo da diferença de interpretação está presente de forma clara e, também, subentendida. A forma clara é justamente a remissão a imagens mentais e gestos instrumentais mais ou menos definidos, por exemplo. A forma subentendida reside no fato de que, ao se realizar uma interpretação de uma obra representada através de uma notação não convencional, as escolhas do grupo, no caso as intérpretes, dialogam com as experiências vividas e conhecimentos internalizados em aulas anteriores. Neste sentido, destaca-se a interpretação como um momento híbrido e contínuo que não está separado da criação.

4 VIVÊNCIAS DE CRIAÇÃO MUSICAL: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

4.1 Apresentação dos Dados da Pesquisa

As estratégias foram estruturadas e planejadas pela pesquisadora para orientar as criações do grupo de meninas e, principalmente, para que se chegasse a uma linha geral de ação e fossem estabelecidos os processos de criação musical. Assim, as quinze aulas foram planejadas de modo a verificar que critérios o grupo utilizou para estruturar e organizar os trabalhos de criação musical de forma coletiva.

Neste sentido, as hipóteses levantadas contribuíram para identificar como o grupo respondeu aos desafios lançados pela professora, como se deu a pesquisa dos sons e escolha de timbres e quais os processos de exploração e resgate das idéias musicais. Buscou-se, também, identificar que elementos musicais e/ou extra-musicais foram adotados pelo grupo na construção do objeto sonoro e os critérios para dar nome às criações musicais. Além disso, quais os padrões rítmicos e melódicos foram adotados na estruturação sonora. Com relação à representação gráfica, buscou-se observar como o grupo transcreveu a idéia musical em partitura e de que maneira interpretou e recriou esta partitura. Finalmente, observou-se qual o caráter utilizado para definir e representar o sentimento (alegre ou triste) na criação musical.

4.1.1 Escolha do Título da Música

O grupo, no início dos trabalhos, mostrava contrariedade em escolher um título para a criação musical. As meninas alegavam ser difícil nomear a peça e, em várias oportunidades, sugeriram o título “sem nome”. Neste momento, a pesquisadora teve que questioná-las e, como o previsto pelo método clínico, utilizado para conduzir os trabalhos, induzi-las a uma análise da importância de um título para a peça. Deste modo, para dar um referencial, buscou-se direcionar a definição do título pela apreciação do resultado final. Em outras palavras, terminada a experimentação e a estruturação sonora, o grupo fazia a apreciação do trabalho que fora gravado pela pesquisadora e tentava associar a este, imagens, sensações, sentimentos. Esta audição musical da peça foi uma prática adotada em todas as aulas. Assim, foi sugerido que tentassem nomear a peça com um título relacionado às associações evocadas na ou, pela escuta da música. É o caso da peça “Dança das Gotas” que recebeu este título por sugerir “pingos de água caindo”. Vejamos um trecho da fala de (T.):

“(...) Parece assim...quando a gente tocou, que era como a dança da chuva, assim...que são gotas!...” (Trecho da fala de (T.) na 1ª aula em 04/08/99).

Ou, ainda, na peça “O passeio das Borboletas”. O diálogo abaixo evidencia este fato:

R: E o nome da peça como é que fica?
T: Ai, professora! Não vou dá nome não...
M: Ah! Dá você hoje professora...
R: Mas a peça é de vocês!
Ea: Não vai ter jeito mesmo!... Então...Movimento, Passeio das meninhas...
T: O passeio das notas.... das pulgas...
M: O passeio musical?
T: O passeio das fadas...
M: Não! Sério!...
R: Vamos lá gente! Vamos definir o nome da peça...
Ea: O passeio das borboletas...
(Trecho transcrito do diálogo estabelecido pelo grupo na 2ª aula – 11/08/99).

Na escolha do título para as criações musicais evidenciou-se a liderança de (Ea.). Esta aluna, como foi possível observar nas transcrições, tinha uma participação ativa na definição dos títulos das peças. Nas criações “Tentando te Acordar” e “Regina’s Music” a liderança de (Ea.) é novamente identificada. No título dessa peça a aluna justifica sua escolha para homenagear a professora já que se tratava do último encontro de trabalho do grupo. O fato de uma aluna participar de forma mais ativa que as demais na escolha dos títulos pareceu não perturbar as outras integrantes do grupo, que aceitavam passivamente as colocações de (Ea.) e não se opunham a essa liderança.

Podemos concluir, que na maioria dos encontros, a escolha do título da peça buscava uma descrição, ou seja, o nome era inspirado pela apreciação da peça e resultado final do trabalho. Contudo, as peças “Luzinha Curiosa” e as representações dos “Gráficos 23 e 24” constituíram-se nas exceções, pois tratavam-se de recriações de trabalhos que já tinham um nome e, por isso, foram mantidos os títulos originais.

4.1.2 Os Desafios

A cada aula foi apresentado ao grupo um desafio. Estes desafios, baseados nas estratégias, mencionados na **Tabela 3**, tinham por objetivo estabelecer referenciais para a ação na criação musical. Assim, para cada uma das quinze aulas, o grupo tinha que criar uma música de modo a atender ao desafio lançado pela professora. Lançado o desafio do dia, as alunas eram instigadas a realizarem suas opções musicais e a produzirem, assim, uma nova peça. A seguir, ver a tabela que contem os desafios para o processo de criação aula por aula:

Tabela 9

1ª aula Dança das Gotas	Explorar e estruturar sons estabelecendo frases diferentes tais como pergunta e resposta, eco, ostinatos, etc. Estruturar o objeto sonoro explorando as alturas do som.
2ª aula O Passeio das Borboletas	Recriar uma nova estrutura para a parte B. O Motivo gerador - Parte A:  Este motivo foi o elemento gerador da idéia musical, constituído de uma frase de quatro compassos na forma binária. A partir desta estrutura sonora o grupo deveria interpretar com instrumentos (de livre escolha) e criar uma nova frase tendo esta como modelo.
3ª aula Suíte Música (4 movimentos)	Ouvir uma peça em forma de suíte. A peça, “Suíte Spiderman” ²⁶ , deveria ser a fonte inspiradora para a criação de uma composição em um projeto similar.
4ª aula Tentando te Acordar	Criar uma seqüência de sons que explorasse a altura, duração e intensidade (forte/piano). Esta criação deveria ser executada, originalmente, em instrumentos de placa.
5ª aula Luzinha Curiosa	Musicar um livro sem texto em que cada personagem seria caracterizado por um timbre. Dentre os vários títulos apresentados o grupo optou por “Luzinha Curiosa” ²⁷ . Este livro foi utilizado como motivo gerador da atividade. A partir das imagens do livro o grupo deveria interpretar uma notação contemporânea, em forma de ilustrações e preparar uma performance com instrumentos.
6ª aula Em Ordem	Interpretar e representar graficamente uma partitura analógica – “Gráfico 23” ²⁸ .
7ª aula Música para Três e Uma Clínica Louca	Representar com clareza os elementos musicais. Comparar as interpretações dos dois grupos. Ouvir as diferentes performances do mesmo trabalho e discutir as similaridades e diferenças na interpretação de uma partitura com base aleatória.
8ª aula O Debate	A partir da audição da peça “Fails voile vers soleil” ²⁹ o grupo teria que usar algumas das características musicais da peça que escutou, para criar um novo trabalho. Identificar e descrever as características e elementos musicais de um compositor contemporâneo.
9ª aula A Batucada	Explorar os sons, ritmos e melodias livres. O grupo já chegou com a intenção de fazer um “sambão”. Aproveitou-se esta motivação e foi proposto então, que explorassem ritmos e os organizassem de forma que a criação tivesse um tempo determinado, no caso, 1 minuto.

²⁶ A Suíte Spiderman (composição coletiva) faz parte do CD “Canto do Povo Daqui” - Teca Oficina de Música, São Paulo.

²⁷ CALDAS, R. Luzinha Curiosa. 4ª ed. São Paulo: Paulus, 1990.

²⁸ SAIITA, C. Gráfico 23, lâmina A. Creación e Iniciación Musical. Buenos Aires: Ricordi, 1978.

²⁹ A peça “Fails voile vers soleil” é parte integrante do CD Aus den sieben Tagen. Stockhausen, Karlheinz. France, Harmonia Mundi, 1988.

10ª aula Caminhando	Improvisar estabelecendo começo/meio/fim. Definir os ostinatos para cada instrumento e uma criar uma melodia.
11ª aula Festa no Brejo	Criar e organizar um acompanhamento instrumental, vocal e corporal para o poema “Festa do Brejo” ³⁰ .
12ª e 13ª aulas Ampliação do Gráfico 24 – Formas A e B	Interpretar e recriar gráficos com base em representação analógica para demonstrar compreensão dos elementos básicos da música.
14ª aula Ampliação Gráfico 24 - Forma C	Interpretar e recriar gráficos com base em representação analógica para demonstrar compreensão dos elementos básicos da música. Na parte C, do gráfico, aparece o pulso da música, representado por linhas verticais. As meninas tinham que fazer a interpretação e ampliação desta parte.
15ª aula Regina’s Music	Selecionar e organizar sons para criar uma peça com ênfase no caráter (triste/alegre). Expressar sentimentos através do caráter da música.

Com relação aos desafios lançados pela professora, em alguns encontros o resultado final da criação musical não atendeu, por completo, ao que foi solicitado ao grupo, apesar de estes desafios serem definidos, previamente, no início de cada aula. As sugestões do próprio grupo constituíram-se um dos fatores que impediram a exata concretização do que foi solicitado. Estas sugestões redirecionaram, com o consentimento da professora, alguns dos trabalhos dando-lhes outros enfoques. É o caso, por exemplo, da 4ª aula – 25/08, em que o grupo deveria utilizar apenas instrumentos de placa (xilofones e metalofones). O grupo, no entanto, decidiu colocar além destes instrumentos, percussão sem altura definida (atabaque) e o piano, fato este que não alterou a proposta inicial que era explorar alturas e duração dos sons, e ainda, dinâmicas diferenciadas. Outro exemplo da mudança dos desafios, previstos pela pesquisadora, pode ser observada na 9ª aula – 22/09. Neste dia, o grupo chegou muito motivado à sala e solicitou um espaço para estruturarem um ritmo que já haviam explorado e

³⁰ A letra e a melodia de “Festa no Brejo” - composição coletiva, foi criada pelo grupo fora da sala de aula. A letra está transcrita abaixo:

1. Fui convidado pra uma festa lá no meio brejo A noite chegou e a galera se deitou Tinha barulho e não dava pra dormir Era a bicharada querendo se divertir A vaca fazia ‘hummm’ O cachorro ‘auau’ Também tinha o gatinho que fazia ‘ miau’ (bis)	2. Então me irritei com o gavião Que fez um bolero com seu violão Levantei da cama e fui pra mata Quando me assustei com uma cabra O sapo coachava O leão rugia E o papagaio chato só repetia (bis)	3. A noite foi assim Não consegui dormir Só ouvia a hiena que não parava de rir
---	---	--

definido anteriormente, em casa. A sugestão do grupo, trabalhar com ritmos diferentes para cada instrumento de percussão foi, então, utilizada pela professora como desafio, incorporando a este, a definição de um tempo fixo de duração para a peça. Além disso, incorporou-se também, a organização do silêncio nesta estrutura rítmica. O grupo acabou por estruturar a peça de modo que ela tivesse uma pausa – que foi denominada por suas integrantes de *break*.

A adequação dos desafios lançados pela professora às sugestões do grupo acabou por estabelecer uma parceria nas criações musicais. As meninas tinham a liberdade para fazer algumas alterações e, assim, o trabalho final ganhava, de certa maneira, maior representatividade do caráter criativo do grupo. É importante ressaltar também, que os desafios não seguiram uma seqüência gradativa de níveis de dificuldade, nem de conteúdos, por não ser este o enfoque principal, já que se estava dando ao grupo parâmetros e não se estabelecendo regras fixas para a criação musical.

4.1.3 Seleção dos Instrumentos e Timbres/Pesquisa dos Sons

Durante as quinze seções observou-se que a definição dos timbres dos instrumentos era aleatória. Os instrumentos musicais, na maioria dos encontros, já estavam dispostos na sala para que as meninas pudessem explorá-los livremente, facilitando, desta maneira, a seleção dos timbres a serem empregados no desenvolvimento das atividades. Assim, definido um timbre específico, cada membro do grupo preparava-se para iniciar os trabalhos. Com o desenvolvimento da idéia musical, os timbres eram trocados e/ou selecionados novamente, optando-se por aquele que poderia produzir uma sonoridade mais

adequada ao efeito pretendido pela instrumentista. Neste caso, incluía-se a seleção de timbres que fossem capazes de representar os parâmetros do som como duração, intensidade e altura.

Desta maneira, a seleção dos timbres ficou condicionada ao desafio lançado pela professora e ao caráter musical dado pelo grupo a cada nova criação. Contudo, em algumas seções, o grupo já chegava à aula com a idéia musical esboçada. Então, foi necessário providenciar os timbres solicitados. Nestas ocasiões, o próprio grupo deslocou-se para a sala de instrumentos para pegar os referidos timbres. É o caso da peça “Batucada” em que o grupo queria o som de um atabaque e da bateria e, “Festa no Brejo”, em que as meninas necessitavam do teclado para reproduzir o ritmo *rap* (uma das versões desta criação foi gravada, pelo grupo, neste ritmo).

4.1.4 O Motivo Gerador

A estruturação do motivo vai sendo construída, pelo grupo, de maneira a atender aos desafios lançados pela professora (Tabela 9). De modo geral, analiticamente, estes motivos musicais foram estruturados nas formas: A/B/A' e A/B, forma suíte A/B/C/D e a forma narrativa. Nas quinze aulas a forma A/B/A' - duas idéias musicais distintas, geralmente com a re-exposição de um dos temas - serviu como referência para a estruturação da grande maioria dos trabalhos. A peça em forma suíte foi utilizada uma única vez. A forma narrativa, em contrapartida, foi utilizada em três aulas. Nesta forma, a idéia musical é construída a partir do enredo de uma história. Esta história foi elaborada, pelo grupo, na sala de aula, ou teve como referência o livro com imagens e o poema, citados no tabela anterior.

A seguir, na **Tabela 10**, apresenta-se as aula em seqüência, os motivos utilizados pelo grupo para a organização das idéias rítmicas, melódicas e harmônicas, bem como os elementos extra-musicais e, finalmente, a forma final da criação musical:

Tabela 10

<p>1ª aula Dança das Gotas</p>	<p>O motivo enfoca tanto o aspecto rítmico quanto o melódico. No primeiro momento da peça há uma ênfase na improvisação tendo um ostinato como o centro. Na seqüência, o elemento melódico, tocado por (M.), ao piano, tem como fonte inspiradora uma peça de Bartok. A estrutura da peça, forma A/B/A', foi sugerida pela professora. O grupo utiliza <i>rallentando</i> para caracterizar o final do movimento A'.</p>
<p>2ª aula O Passeio das Borboletas</p>	<p>O motivo gerador da idéia musical, parte "A", foi dado pela professora (Tabela 9). O ritmo desta estrutura era constituído por pulso e subdivisão. A forma final da criação ficou assim constituída AABAA'. O tema da parte "A" é apresentado e reapresentado por vários timbres. A seguir, aparece o elemento de ligação (feito pelo metalofone alto). O xilofone baixo toca um ostinato e as flautas doces o segundo tema - "B". Novamente ocorre a passagem (realizada pelo metalofone) e reaparece o tema "A", agora com uma variação no final..</p>



<p>3ª aula Suíte Música (4 movimentos)</p>	<p>O motivo gerador do primeiro movimento foi o resultado da livre exploração sonora. Há a presença de um ostinato tocado pelo reco-reco de metal e os caxixis. O bloco chinês faz a melodia alternando as batidas nas cinco notas. O segundo movimento aparece já com a aproximação (ainda que de forma inconsciente) do ritmo da palavra proparoxítona. Todos os instrumentos repetem este ritmo e a melodia é feita pelo teclado. Para finalizar este movimento é empregado um <i>rallentando</i>. O terceiro movimento é uma variação da "Suíte Spiderman". Escolhida a palavra – música - o grupo a utiliza empregando a voz como o elemento melódico. Neste movimento, o grupo atende a regência intercalando andamento, textura e altura da palavra. O quarto movimento é o resultado do ritmo trabalhado anteriormente e a seqüência melódica transcrita abaixo. Esta seqüência é realizada pelo teclado e pelos xilofones baixo e alto. O caxixi realiza a mesma batida rítmica que os demais instrumentos. A seqüência abaixo é repetida em movimento ascendente e descendente em um intervalo de uma oitava. A Forma utilizada é a Suíte em quatro movimentos (A/B/C/D).</p>
<p>4ª aula Tentando te Acordar</p>	<p>Exploram o aspecto dinâmico (sons diferentes) de um mesmo instrumento, experimentando diferentes técnicas de execução compartilham as descobertas com as colegas. Definem o motivo pela experimentação e resultado. A estrutura final do trabalho é a Forma A/B.</p>
<p>5ª aula Luzinha Curiosa</p>	<p>Improvizam e experimentam sons para os personagens. Pesquisam qual dos timbres se adapta melhor ao efeito pretendido. Exploram idéias e sentimentos através do criar e fazer música. Exploram e utilizam aspectos do som e usam habilidades, técnicas e processos específicos na criação e realização da música. A forma escolhida é a narrativa (conta uma estória). Os elementos extra-musicais aparecem quando as meninas interpretam a história. Em um primeiro momento, utilizam sons onomatopaicos e, depois, mais claramente, vão definindo a estrutura dos sons. Interpretam a história dando-lhe sentido musical.</p>

<p>6ª aula Em ordem</p>	<p>Escolhem os instrumentos relacionando as possibilidades sonoras de cada um com a sua representação gráfica. O critério utilizado para esta seleção relaciona-se com o tempo de vibração do timbre escolhido. A interpretação do gráfico - Forma (ABC) serviu para confirmar o entendimento das meninas com relação às propriedades do som. Também serviu para estabelecer relações para as futuras representações gráficas que seria uma das práticas incorporadas à análise da pesquisa.</p>
<p>7ª aula Música para Três e Uma Clínica Louca</p>	<p>O motivo foi estruturado em relação às propriedades do som timbre, duração e altura. Cada grupo organiza uma partitura e, na seqüência, faz a execução. Os resultados das interpretações das duas partituras são comparados, justificados e analisados pelos dois grupos.</p>
<p>8ª aula O Debate</p>	<p>Ouvem uma peça como motivo gerador de idéias para uma composição (projeto similar). Usam técnicas convencionais para manipular o som dos instrumentos escolhidos para produzir uma manifestação expressiva. Para organizar a peça elas estabelecem um diálogo entre os instrumentos (foi o caráter percebido através da audição). Percebe-se nitidamente o caráter da forma narrativa (a peça conta uma história). O elementos extra-musical (verbal) aparece no termo “conversa” para representar o diálogo dos instrumentos.</p>
<p>9ª aula A Batucada</p>	<p>Criam um padrão rítmico em forma de ostinato para o tambor. Empregam este elemento para acompanhar a canção. Experimentam sons vocais, onomatopaicos e palmas para criar climas diferentes. Começaram a explorar novos ritmos para cada instrumento. A base rítmica executada pelo tambor já veio definida de casa pelo grupo. Utilizam o espaço da aula para estruturar os demais elementos rítmicos. Estavam visivelmente animadas com resultado obtido.</p>
<p>10ª aula Caminhando</p>	<p>O motivo gerador para a forma “A” é um ostinato realizado pelo xilofone baixo faz e tem a seguinte estrutura:</p>  <p>A partir desta estrutura, uma das meninas improvisa com o metalofone alto e, a outra, com o bloco chinês. As notas são tocadas dentro deste campo harmônico. Há uma passagem entre uma parte e a outra realizada pelo guizo.</p> <p>A parte “B”, inicia com um ostinato rítmico e que é realizado pelo tambor e a clave. A estrutura melódica executada pelo piano está representada abaixo:</p>  <p>O piano repete esta estrutura e faz um <i>rallentando</i> para caracterizar o final desta parte. Volta-se então para o elemento de ligação (guizo) e a parte “A” é reexposta. O grupo utiliza os principais elementos da música: ritmo, melodia,</p>

	<p>harmonia e emprega nuances diferenciadas para dar expressividade ao trabalho. Os elementos extra-musicais são sugeridos no início da estruturação sonora. Uma das alunas sugere: “A parte ‘A’ como a harmonia, a ‘B’ os invasores e os instrumentos que entravam e, o ‘C’, seria o movimento da expulsão dos invasores”. (Trecho da fala de (Ts.) na 10ª aula – 13/10). Em consenso, o grupo abandona a forma narrativa e opta pela forma A/B/A’.</p>
<p>11ª aula Festa no Brejo</p>	<p>Utilizam, de diferentes maneiras, os elementos musicais para trazer significado à criação musical. Fazem três estilos: versão original, <i>rap</i> e <i>shake 2</i> (teclado). A melodia e letra da criação musical já estavam criadas (em casa). O grupo aproveitou a aula para estruturar o ritmo e o gênero. Escolhem vocalizes e sons onomatopaicos imitando os bichos descritos na letra. A forma musical ficou estabelecida segundo a estrutura do poema A/B/A/B/A.</p>
<p>12ª aula Ampliação Gráfico 24 – Forma A</p>	<p>Por tratar-se de uma ampliação de uma partitura, não foi trabalhado um motivo, especificamente. Neste encontro, o grupo enfatiza os parâmetros do som altura, duração e timbre. Em alguns trechos aparece o aspecto harmônico. Forma A.</p>
<p>13ª aula Ampliação Gráfico 24 – Forma B</p>	<p>O intervalo 2ª M (mi-ré) foi escolhido em forma de votação. A partitura não tinha um pulso definido e, após a primeira execução, o grupo reclama que uma das alunas havia tocado poucas vezes a sua parte. Nesta atividade, não houve correspondência entre a partitura e o resultado sonoro da interpretação. Contudo, há clareza na passagem dos timbres. A cada nova interpretação o resultado é diferente. A falta do pulso/duração é novamente evidenciada pela professora. Elas respondem dizendo que não estava escrito, mas admitem que é necessária esta organização. A professora chama a atenção para a presença de blocos distintos (relaciona-se cada bloco de símbolos como sendo um pulso). Em cada pulso, várias notas de um mesmo timbre são executadas simultaneamente e, em alturas diferentes (a aluna que toca o xilofone cria uma estratégia de utilizar várias baquetas nas mãos ao mesmo tempo e, assim, poder executar as alturas diferentes indicadas na partitura que estava interpretando). A partir da interferência da professora o grupo organiza um momento para som e um para silêncio (a representação do gráfico deixa claro que há um pulso com som e um com silêncio). Esta estrutura é repetida três vezes e, depois, começa a execução de um outro timbre. Nova execução da peça e, desta vez, obedecendo-se às orientações sugeridas pela professora. Definem um acorde (dado pelo xilofone baixo para a entrada da recriação/ampliação da parte “B” do Gráfico 24). Na faixa 13 “Gráfico 24 - Lâmina A” do CD, em anexo, o aspecto harmônico define com clareza o momento da entrada da ampliação solicitada pela professora. Forma B.</p>
<p>14ª aula Ampliação Gráfico 24 - Forma C</p>	<p>Elas fazem uma experimentação prévia dos timbres que irão utilizar. A professora chama a atenção para o pulso e a duração do som delimitado pelo risco (vermelho). Elas experimentam e o exploram sons com a boca. Na ampliação do gráfico estão preocupadas em organizar o final da peça. Tocam um acorde para marcar o final. Este acorde é realizado, geralmente, com o metalofone. Neste momento, a professora interfere, novamente, chamando a atenção do grupo para a ampliação da peça. O grupo estava tão empolgado que fazia uma nova composição e não estava atendendo a proposta inicial do trabalho que era apenas a interpretação e ampliação da parte “C” do Gráfico 24. Ficam num impasse com relação ao final da peça. Retomam alguns elementos que já haviam sido experienciados, anteriormente, mas não ficam contentes com o resultado. Estabelecem, então, um ritmo tocado pelo tambor. Cantam este ritmo, em forma de onomatopéia, para obter maior precisão rítmica. Percebe-se que a atividade não agradou ao grupo. Neste momento, as</p>

	duas irmãs discutem e, as demais, fazem uma pequena sátira da discussão. Forma C.
--	--

<p>15ª aula Regina's Music</p>	<p>Criam uma peça em resposta a estímulo no caso o sentimento (triste e alegre). O motivo gerador está vinculado ao caráter da peça. Relacionam o caráter triste/lento e alegre/rápido A melodia fica definida pelo teclado. O ritmo feito pelos outros instrumentos ficou com a função de acompanhamento. Nas partes "A e B" acentua-se o primeiro pulso, caracterizando um compasso binário. Na passagem da parte A" para a "B" o grupo utiliza uma pausa para que a tecladista pudesse fazer a mudança do padrão (base). Ao final da parte "B", o grupo utiliza a passagem rítmica do teclado (recurso) e volta para o padrão anterior (parte A). Para finalizar a peça prolongam o acorde final (fermata). Ao final da composição reforçam o sentimento de tristeza por se tratar do último encontro., Em um primeiro momento utilizam, novamente, a forma narrativa em que um enredo é estruturado para contar uma história. Este enredo vai sendo interpretado através dos instrumentos e, serviu como referência, para a organização da idéia musical. No entanto, a estrutura final contempla a forma A/B/A'.</p>
------------------------------------	---

Na organização do motivo musical, percebe-se que os elementos vão sendo estruturados pelo constante diálogo mantido entre os membros do grupo e nele inclui-se às intervenções da professora. Estas intervenções aconteceram em diferentes momentos, principalmente, nas atividades de interpretação de partituras e ampliação de gráficos (5ª, 6ª, 7ª, 12ª, 13ª e 14ª aulas). Nestes casos, na estruturação final do trabalho, chamava-se à atenção para os aspectos que poderiam ser evidenciados ou até reforçados e as idéias que surgiam e que momentos depois eram abandonadas ou esquecidas. Esta intervenção está prevista no método clínico, em que a função do professor é a de interrogar, estimular e aconselhar, ao invés de mostrar e dizer. Em alguns encontros, o grupo mostrou-se irrequieto e as seqüências musicais ficavam confusas fazendo com que o processo de criação ficasse, momentaneamente, interrompido. Nestes períodos, foi necessária a interferência da professora para apaziguar os ânimos alterados das meninas e sugerir novos rumos para a idéia musical. Assim, a partir destas interferências, o grupo redimensiona a estrutura sonora e passa a aplicar e a incorporar estes elementos nas suas criações.

Neste contexto, é importante ressaltar os benefícios das atividades de apreciação como uma forma de repensar este material sonoro em forma de criação musical.

Estas atividades foram decisivas para que se identificassem as estruturas que não estavam organizadas de forma a agradar ao grupo. E, por isso, as meninas empenhavam-se, cada vez mais, na realização de uma nova gravação que registrasse o resultado mais apropriado. Este momento de repensar o objeto sonoro e alterar as partes que não estavam satisfazendo as aspirações musicais foi denominado de “segunda chance”. Além disso, o grupo foi, gradativamente, ampliando sua percepção, já que se detinha nos aspectos musicais que, em aulas anteriores, passavam despercebidos.

4.2 Conhecimento e Habilidades: Acessando o ponto de vista

A análise do diálogo, incentivado e estabelecido nos encontros, com as meninas constituíram um dos meios para estabelecer-se as relações de parceria na criação de determinada peça. E, através dele, as meninas expressam mutuamente as idéias, aprendem a escutar as respostas das colegas superam a sensação de que o que têm a dizer é algo absurdo ou inadequado comprovando com o grupo, que a experiência dos demais componentes também pode se constituir em uma aprendizagem individual.

Observa-se que é através da discussão e intermediação que as meninas chegam a seus próprios pontos de vista e a fundamentar as suas próprias conclusões. Assim, gradualmente, as meninas percebem que são capazes de compartilhar idéias, experiências e constroem juntas novas perspectivas de estruturas musicais. Começam a valorizar os pontos de vista das colegas e a importância de dar razões que apóiam as suas opiniões. Desta forma, o trabalho de criação musical está no processo da elaboração das idéias, e não na conquista de uma conclusão específica (se privilegia o processo e não o produto).

Além das habilidades de pensamento, necessita-se da aptidão cognitiva para empregá-las. Esta aptidão consiste em disposições tais como a cooperação, a confiança, a

auto-valorização, a atenção e o respeito para com as colegas. Parte-se do pressuposto de que o diálogo gera reflexão; as pessoas que participam de um diálogo precisam refletir, concentrar-se no que foi dito, avaliar alternativas, prestar cuidadosa atenção às definições e aos significados, reconhecer opções nas quais antes não se havia pensado e, em geral, realizar diversas atividades mentais.

Contudo, os objetivos não se esgotam no desenvolvimento de habilidades cognitivas (nem se tenta desenvolver habilidades cognitivas em fases para atingir, em seguida, o pensamento complexo). Além do desenvolvimento cognitivo (incluindo raciocínio, indagação, análise conceptual e interpretação) e do trabalho de assimilação e reconhecimento de conceitos básicos dos elementos musicais (expressão, melodia, ritmo, harmonia, timbre, textura e forma), a proposta de criação musical implica no aval de atitudes e hábitos tais como: desenvolver a capacidade de auto-correção, aprender a escutar os demais, prestar atenção e esforçar-se por entender, pedir e dar razões, entre outras.

Neste sentido, buscou-se analisar os procedimentos utilizados pelas alunas na criação, objetivando a compreensão dos processos implicados na construção do pensamento musical. Para isso, é fundamental uma observação mais detalhada de como se deu este diálogo e, principalmente, analisar as condutas típicas no processo de criação fazendo correlações entre a natureza do conhecimento musical empregado bem como os mecanismos relacionados com aquisição e o desenvolvimento das criações musicais.

4.3 Natureza do Conhecimento Musical

4.3.1 Produção sonora *versus* conceito e conceito *versus* produção sonora

A abordagem metodológica para a efetivação dos conteúdos deu-se de forma diferenciada em várias seções. Num primeiro momento, as atividades apareciam como estratégias para assimilação de conteúdo, ou seja, a partir da seleção de um conceito musical, a atividade era realizada com o objetivo de executar-se tal conceito. Esta abordagem adotada para atividades de criação, tendo em vista o conceito como gerador da produção sonora, está prevista nos Programas de Manhattanville (1970) e Wisconsin (1986).

Conseguir o desenvolvimento e a coordenação das habilidades de pensamento e os conceitos dos elementos musicais requer um processo gradual e sistemático. Neste caso, pode-se observar que as alunas, nas primeiras seções, ainda não tinham completo domínio sobre a nomenclatura dos conceitos de intensidade pois faziam confusão quando se referiam aos sons baixos para *piano* e alto para *forte*. Observemos o dialogo abaixo:

“É melhor no agudo, ta mais baixinho e, o grave, mais alto”
(Transcrição de um trecho da fala de (Ea.) mantido com o grupo na 4ª aula – 28/08).

A fala de (Ea.) evidencia uma certa confusão com relação a nomenclatura, mas não em relação ao significado, o que não impede, contudo, que o grupo desenvolva a criação atendendo ao desafio lançado pela professora.

A construção de conceitos no indivíduo é um processo demorado, complexo e requer, acima de tudo, experiências no fazer musical. Atividades neste sentido estão previstas no Currículo do Estado de Vitória/Austrália, (1995). Neste enfoque, a partir da realização de

atividades referentes a esses parâmetros, são formados os conceitos, fazer música é prioritário para depois, então, o aluno compreender e conceitualizar.

No presente estudo, procurou-se enfatizar as duas prerrogativas ora privilegiando-se o conceito como gerador da atividade ora a atividade como geradora do conceito. Independente do enfoque dado, percebeu-se que o grupo, nas últimas seções, havia internalizado os parâmetros do som sendo que a nomenclatura era empregada de forma correta e evidenciava este entendimento tanto em nível verbal quanto prático. Isto comprova a eficácia das duas estratégias.

4.3.2 Padrão Rítmico

Ritmo da palavra:

A criação a partir de uma apreciação, isto é, a composição de uma peça tendo outra como modelo caracterizou um fator importante para a nossa análise - padrão rítmico associado ao ritmo da palavra. Isto ficou evidenciado principalmente na elaboração do segundo e do terceiro movimento da “Suíte Música” – 3ª aula 17/08. Nestes movimentos, o ritmo da palavra *música* – proparoxítone, empregada num primeiro momento, em nível inconsciente, acabou por desencadear a estrutura rítmica adotada em seguida. A associação do padrão rítmico a palavras deu-se, efetivamente, na elaboração do terceiro movimento organizado em forma vocal sendo, ‘música’,³¹ a palavra escolhida para a versão final. Mais tarde, na hora de dar nome à suíte, a palavra música também foi a escolhida.

³¹ As outras palavras exploradas foram, em seqüência: xícara, ópera, figaro, cítara e, finalmente, música.



É importante destacar que o padrão rítmico tendo como base o ritmo da palavra facilitou a execução da música pelo grupo. Especialmente (E.), executou melhor a suíte – que, em momentos anteriores, mostrava dificuldades em acompanhar a outra colega na execução dos xilofones. As duas alunas tocavam a mesma seqüência melódica em movimento ascendente e descendente. Neste momento da criação da peça, ficou estabelecida a necessidade de manter-se uma regularidade de pulso para a evolução do discurso musical.

Exploração livre dos instrumentos:

O grupo, nas primeiras aulas, foi motivado a criar a partir de estruturas sonoras mais livres e simplificadas. No trabalho de canto coral, atividade da qual o grupo participa, já eram realizadas pequenas improvisações rítmicas intituladas “eco” e “pergunta e resposta”. Assim, para iniciar a atividade de criação, utilizou-se a livre exploração sonora visando facilitar o entendimento do grupo do que poderia ser feito. Assim, os instrumentos, que já estavam dispostos na sala, foram escolhidos. Cada uma das meninas selecionou, inicialmente, um timbre e, em seguida, começou uma livre exploração sonora. Neste momento, todas tocavam juntas e buscava-se o simples prazer de tocar o instrumento. Nesta fase, o grupo não estava, ainda, estruturando o objeto sonoro e, sim, explorando de forma aleatória esses sons.

Terminada a fase da livre exploração sonora, as meninas buscaram outros timbres, começando a definir-se um pequeno fragmento sonoro. Feito isso, foi lhes solicitado que começassem a dar uma certa forma a este objeto sonoro. O grupo, então, passou a tocar

de forma mais organizada e parou para ouvir o que as demais colegas estavam tocando. Novamente, foi-lhes estimulado para que entrassem no discurso sonoro que já estava acontecendo. Feito isto, ficou definida uma primeira frase, produto da soma das perguntas e respostas exploradas no momento anterior. A esta frase foi dado o nome de parte “A”. Continuando o trabalho, o grupo foi estruturando outras perguntas e respostas. Esta nova frase foi intitulada de parte “B” e assim sucessivamente. Como o tempo passar do tempo, a livre exploração dos instrumentos contribuiu para uma gradativa organização das idéias musicais do grupo. Esta organização foi incorporada em todas as aulas e recebeu a designação de forma norteadora. Nos trabalhos observou-se a utilização das formas A/B/A’, A/B/C/D e a forma narrativa.

4.3.3 Padrão Melódico

Em várias peças, a estrutura adotada pelo grupo enfatiza padrões rítmicos e, em outras, a melodia. É o caso da peça “Tentando te Acordar” - 4ª aula em 25/08. A parte “A” é, essencialmente, rítmica, com o grupo utilizando variações das intensidades. Já na segunda – “B”, diferentemente da primeira, o grupo enfatiza a melodia que é tocada ao piano. A alternância entre ritmo e melodia parece evidenciar, no grupo, a necessidade de se criar algo novo para que o discurso musical não fique repetitivo. É através da experiência sonora, em que esses elementos são vivenciados, que o grupo vai elaborando o conhecimento musical. Nesta peça, a maneira pela qual foram utilizadas as variações de intensidade acabou por inspirar o grupo a nomear a criação musical.

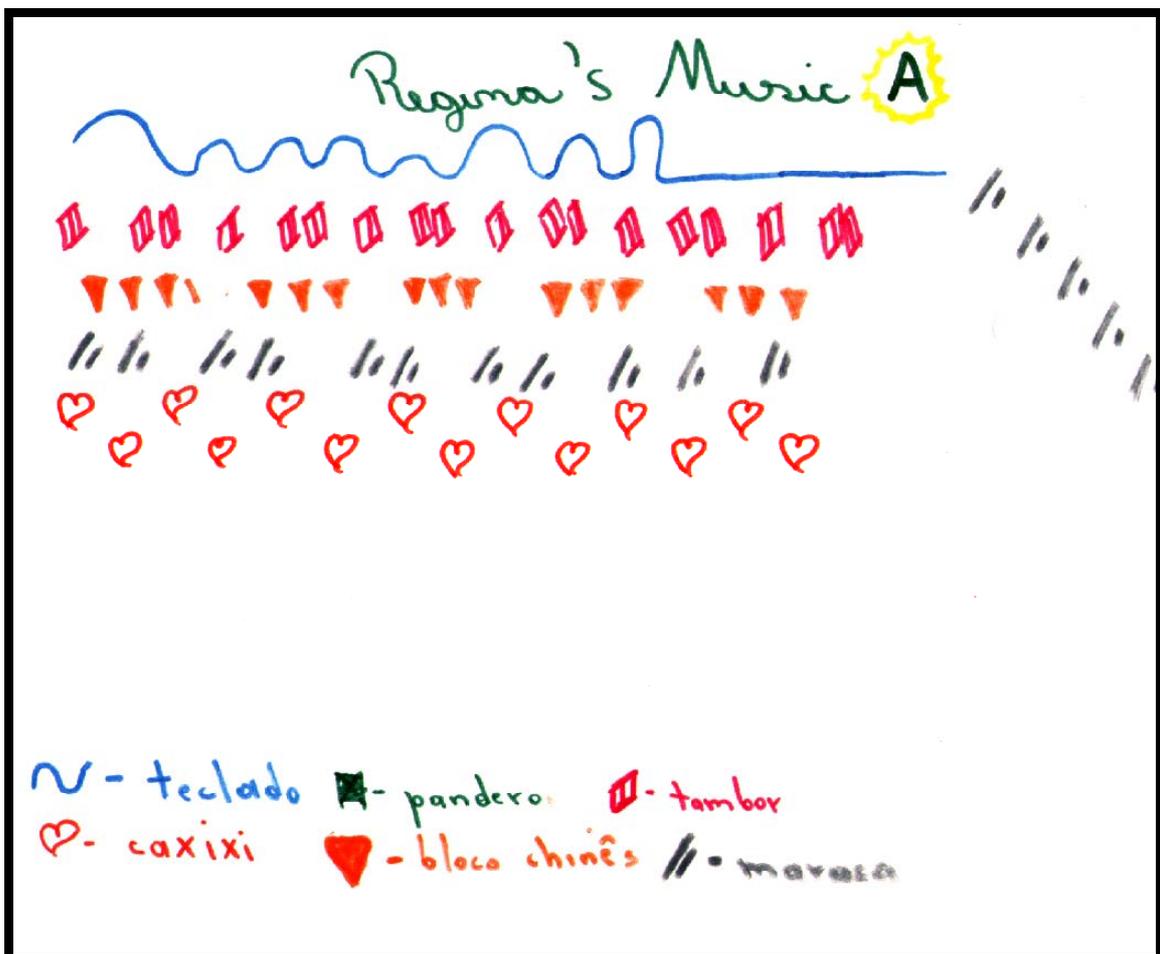
(...) R: Ah! Que nome vamos dar à esta música?

Ea: Tentando te acordar! Parece que é uma batida assim...pra fazer acordar....(ficou estabelecido este nome e executamos mais uma vez do início ao fim).

(Trecho transcrito do diálogo da 4ª aula – 25/08/99).

Outro fator que merece destaque é a forma pela qual o grupo representa a linha melódica. Na partitura abaixo – “Regina’s Music” – 15ª aula em 17/11, a altura e a duração dos sons evidenciaram a relatividade, ou seja, a relação entre sons graves médios e agudos (altura) e entre sons longos e curtos (duração). Para isso, o grupo utiliza uma linha contínua, desenhada com alternâncias de alturas. A partitura da forma “A”, desta peça, evidencia a associação da melodia como sendo algo contínuo, sem interrupções. A linha melódica, neste exemplo, foi tocada no teclado. Segundo os depoimentos do grupo, dentre os instrumentos dispostos na sala, era o teclado que apresentava a possibilidade de manter a continuidade do som por mais tempo. A seguir, a **Figura 04**, demonstra a forma pela qual o grupo representa esta continuidade sonora:

Figura 4





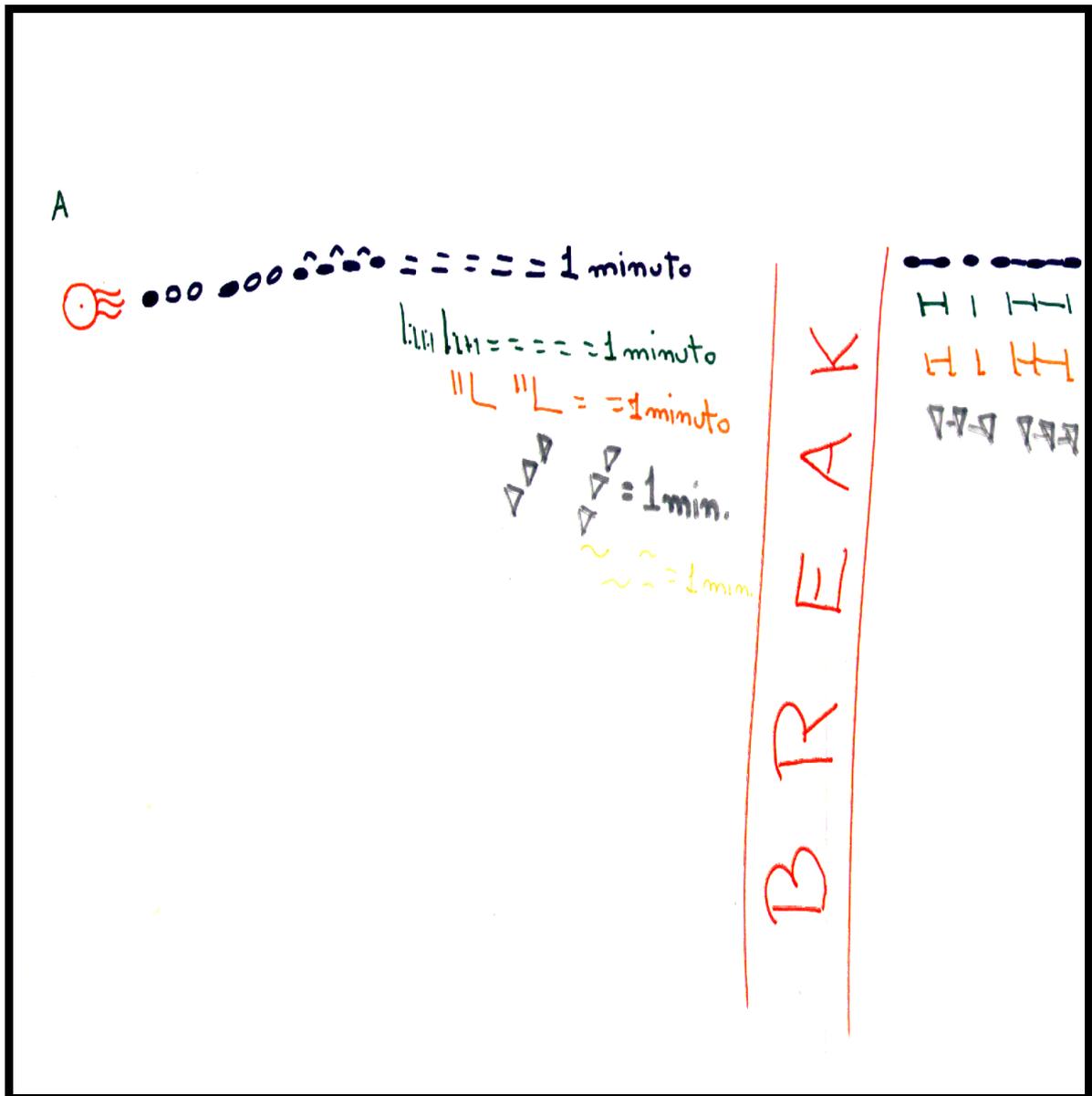
Partitura da peça “Regina’s Music” parte “A”

4.3.4 Ostinatos

A utilização de ostinatos, com ênfase ora no ritmo ora na melodia, deixou clara a necessidade de haver um fio condutor para a construção do discurso musical. Este fio condutor, em determinadas músicas, foi o motivo gerador principal para a elaboração das frases.

Na peça “Batucada” – 9ª aula em 22/09, o agogô de três sinos foi utilizado tocando-se sempre as três notas da grave para a aguda. É, neste momento, que se começa a pensar na elaboração de motivos e, conseqüentemente, de frases musicais. Podemos dizer que o ostinato estava sendo empregado de maneira a evidenciar o fraseado. Na hora de representá-lo no papel, o grupo indaga qual seria a maneira correta para escrevê-lo, já que se tratava de uma estrutura repetida (a peça deveria durar um minuto). Para auxiliar o grupo na tarefa de representar esta estrutura, foram mencionados, pela primeira vez, os sinais de grafia formal. Contudo, o grupo opta por escrever o corte para pausa com a denominação usada pelas escolas de samba – *break*. Esta expressão é utilizada, no trabalho, para representar a interrupção do som, no caso feita pela regente. Nesta peça, a regente também ficou responsável por dar o sinal da nova entrada para que o grupo pudesse finalizar a execução. A ilustração da partitura, a seguir, evidencia o entendimento do grupo com relação ao emprego dos ostinatos e a forma de representar o som e o silêncio:

Figura 5



Partitura “Batucada” – ênfase ostinatos

A partir da peça “Batucada”, o grupo, passa a incorporar esta forma de escrita para as demais peças até o final do trabalho. Percebe-se, no exemplo a seguir, que o grupo incorpora esta estratégia de representação para o ostinato - estrutura repetida, para vários instrumentos:

Figura 6

□ → xilofone baixo
○ → xilofone soprano
△ → xilofone alto
~ → metalofone alto
S → metalofone soprano
V → guizzo

◻ → bongô
P → piano
X → clave
∞ → caxixi
T → triângulo

Partitura ‘Caminhando’ – ênfase ostinatos

Como se pode perceber, a partir da representação gráfica da partitura acima, na parte “A” os instrumentos: xilofones soprano, alto e baixo, metalofones soprano e alto, guizzo e na parte “B”: bongô, piano, claves, caxixi e triângulo foram representados utilizando-se a estratégia de estrutura repetida.

4.3.5 Gestos de Continuidade Sonora

Burnard (1998) observou a utilização de gestos reflexivos e adaptativos para a continuidade do processo musical. No presente trabalho, constatou-se, de forma semelhante, que o grupo pesquisado também incluía gestos, estratégias para entrar, maneiras para continuar e o ponto para terminar a seção musical, em seu momento de estruturação sonora.

Esta interação do grupo acabou por criar uma rede contínua e interligada de idéias que pareceu ser fundamental na hora de definir a estrutura musical. Observar um trecho de fala de uma das integrantes do grupo:

(...) “A gente podia fazer assim ó: no começo eu vou bater o prato uma vez só! (bate para demonstrar). Aí, depois, quando eu fizer assim... (bate novamente para demonstrar) é sinal de que eu tô saindo e aí, volta a baderna de novo. Quando eu volto eu faço assim... (demonstra mais uma vez) e chega o bongô junto comigo e eu começo a discutir com ele”.
(Transcrição de um trecho da fala de (M.) - da 8ª aula em 29.09).

No trecho acima, observa-se, na fala de (M.), que a continuidade musical está relacionada ao modo de tocar o instrumento – prato. Combinar com o grupo como seria tocado o instrumento, naquele momento, parece constituir uma forma de dar continuidade ao discurso musical. Assim, o grupo saberia a hora exata em que cada uma deveria começar a tocar as suas respectivas “falas musicais”. Neste sentido, para o grupo, a estratégia de tocar de um certo modo um determinado instrumento caracterizar-se-ia como o momento de iniciar o discurso musical.

Em seguida, depois de estabeleceram-se estratégias para a entrada dos instrumentos, há a necessidade de criar estratégias para a continuidade do discurso musical – meio. O grupo estabelece este “meio” através da contagem de pulsos ou ainda, refere-se ao número de vezes em que cada instrumento deveria ser tocado para que o próximo continuasse a execução. A estratégia de continuação do objeto sonoro pode ser constatada na transcrição abaixo:

“(…) Talvez fosse melhor contar ... ó: eu vou fazer esta parte cinco vezes... [(M.) toca ao piano] e, depois, vou passar pra... [(M.) toca novamente] faço duas vezes e, daí, o côco... e, aí, volta pra primeira etapa (...)” . (Transcrição de um trecho da fala de (M.) na 1.ª aula – 04/08).

A continuidade do discurso musical vai sendo construída a partir de referenciais para que cada integrante do grupo dê o início ao seu discurso sonoro. Neste sentido, cada membro do grupo teria um papel importante para que esta continuidade da música fosse mantida.

O momento da finalização do discurso musical também outro aspecto que merece destaque. De forma geral, o grupo, nas primeiras seções, apresentava dificuldades para finalizar suas criações. Neste momento, por não saber como terminá-lo, era comum o abandono da idéia musical causando uma abrupta interrupção no discurso. Contudo, lentamente, depois de uma série de explorações, o grupo vai construindo referenciais para determinar o final. De certo modo, foram adotados clichês também presentes em outras músicas. Estratégias tais como diminuir a intensidade e o andamento através do *rallentando*. Ou, diferentemente, o emprego do *tutti*. – todas tocariam juntas um acorde, por exemplo. Para isso o grupo utiliza recursos de regência, posicionando-se na sala de tal forma que todas pudessem se ver e, então, uma delas, geralmente a que estava executando o ostinato, comandava o momento do corte final da peça. Este momento de corte, em algumas criações, foi antecedido por pausas, para, daí, então, todos tocarem o acorde final. Em duas peças, especificamente, combinou-se que a professora regeria o grupo. Estas peças foram “Batucada” e o 3.º movimento da “Suíte Música”.

4.3.6 Elementos Extra-Musicais

O grupo utilizou-se, em algumas seções, de elementos extra-musicais como desafio para o desenvolvimento da atividade. É o caso do livro sem texto em que as gravuras serviram de partitura. Nesta atividade, o discurso visual é que viabilizou a produção da música, ou seja, a partir das interpretações do conteúdo das gravuras, as idéias musicais foram

sendo construídas. Para isso, o grupo utilizou um elemento sonoro para cada novo personagem da estória, podendo ser este, melódico ou rítmico.

Na peça “Luzinha Curiosa” – 5ª aula em 01/09, o fio condutor da idéia musical (personagem principal) foi representado pelo som da nota lá 4 e executada no metalofone alto. Nesta peça, especificamente, foi este timbre que uniu o contexto de uma gravura à outra até o final da partitura. Este fio condutor, que executou o papel da melodia, permeou toda a execução da criação musical, desde o seu início até o seu término sendo, portanto, o elemento responsável pela condução do discurso musical.

A associação de elementos extra-musicais ao discurso sonoro também pode ser observada em outras peças, por exemplo “Regina’s Music” – 15ª aula em 17/11. A proposta era fazer uma criação musical a partir do caráter, determinado pela professora - triste ou alegre. Para construir a primeira idéia musical, o grupo explora várias sonoridades e elabora, paralelamente à escolha do material sonoro, um roteiro verbal. Nesta peça a “intenção do compositor”, ou seja, o caráter alegre e/ou triste, por exemplo, constitui o elemento extra-musical.

A intenção do grupo fica evidenciada no diálogo estabelecido. Primeiramente, as meninas associam música triste a um “funeral” ou, ainda, a estar com “saudades de alguém”. Ao mencionar isto, o grupo toca seus respectivos instrumentos, de forma lenta, em movimento de marcha. Na seqüência, o grupo procura sonoridades para o caráter alegre “(...) *iuhuuu! Ir à um sambão!(...)*” (transcrição da fala de (T.) da 15ª aula – 17/11). Neste instante, começam a bater os seus instrumentos num andamento rápido em crescente *acellerando*. Na peça “Regina’s Music” o grupo, de certo modo, associa o caráter triste a um andamento lento e o alegre a um andamento mais rápido. Ver, a seguir, um trecho do diálogo do grupo:

Ea: Uma velha que tá saindo...
T: e vai ser atropelada...
Ea: ela tem um ataque cardíaco e morre..
E: Ela vai ser assaltada...
M: Não! Por exemplo, agente pode colocar que ela tá triste e tal até que chegou alguém assim alguma coisa que deixou ela mais pra cima e...
T: E, depois, a gente pode fazer o triste e o alegre e encerrar (experimentam e batem no bloco chinês) rapidamente...
M: É... isso aí ela ficou triste.... uma coisa assim – Ah! Eu tava lá triste e aconteceu alguma coisa ...
Ea: Ganhei na loteria e perdi todo o meu dinheiro porque me enganaram! Daí fiquei sabendo que era mentira....pronto! (Transcrição de um trecho da 15ª aula – 17/11)

No trecho acima, a associação da idéia musical - com um caráter triste, ao discurso verbal - através do diálogo e norteados pelo sentido da perda de algo importante, ou ainda, a morte de alguém, ressalta a forma que o grupo encontrou para definir a estrutura sonora empregada na criação da peça.

O roteiro verbal, além de auxiliar na definição do caráter a ser dado à idéia musical, de certa forma também aparece para orientar o grupo na ausência de padrões rítmicos e melódicos definidos. É o caso da peça “O Debate” – 8ª aula em 29/09. Nesta peça, a partir da audição de uma composição contemporânea, o grupo deveria criar outra, tendo essa como modelo. Observou-se que o grupo estava com problemas na elaboração da idéia musical. A associação do termo “baderna” sonora à peça de Stockhausen³² mostrou um rompimento de padrões sonoros conhecidos. Para o grupo, esta composição não tinha ritmo e nem melodia. As meninas chegaram a questionar se esta composição era, realmente, música.

Neste caso, o discurso verbal pareceu constituir-se em uma estratégia utilizada pelo grupo para organizar os sons da criação musical. Esta tentativa de organizar os sons ficou caracterizada pela forma como o discurso verbal foi sendo construído, ou seja, dando-se vez

³² A peça que serviu como modelo foi a ‘Fails voile vers soleil’ do álbum Aus den sieben Tagen. Stockhausen, Karlheinz. France, Harmonia Mundi, 1988.

para cada instrumento “poder falar”, ou ainda, a necessidade de um instrumento organizar o discurso e “pôr ordem na baderna”. A forma de construção do discurso musical é confirmada pelo título conferido à criação – “O Debate”. Ver transcrição abaixo:

Ts: Vamos fazer assim, que nem na sala de aula...

M: Como assim?

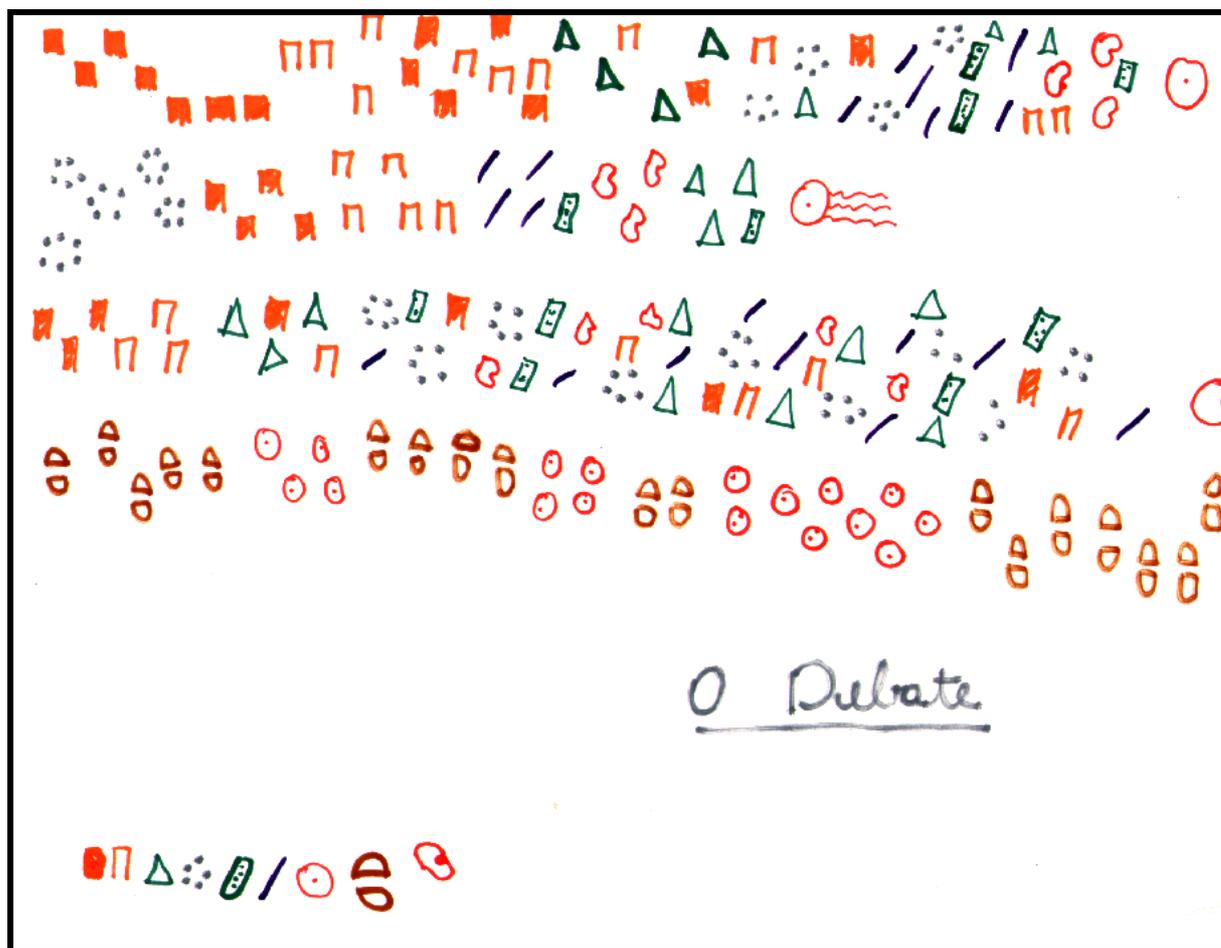
Ts: Dois falavam e um se intrometia e outro começava a conversar...

M: Todos começam junto! O prato começava....

Ts: Então, ia ser assim: quando o professor entra todos fazem silêncio e quando ele sai é uma bagunça!... (Transcrição de parte da 8.^a aula – 29/09).

Este roteiro verbal serviria, assim, como uma partitura em que as sonoridades vão sendo organizadas. O grupo, nesta fase, não precisa mais explorar demasiadamente o objeto sonoro. As idéias musicais vão sendo construídas, tendo como base um referencial de experiências internalizadas. Por conseguinte, o discurso musical terá como foco a continuidade deste roteiro e não mais o simples experienciar dos sons. Fica aqui caracterizada a utilização de uma trilha sonora em que o objeto musical vai sendo construído a partir de fatos relatados no discurso verbal. Em outras palavras, o discurso verbal está viabilizando o musical. Abaixo a Partitura “O Debate”:

Figura 7



Partitura "O Debate"

4.4 Mecanismos que entram em jogo

4.4.1 Elementos musicais –
nível de compreensão
subjacente

As estratégias adotadas para a realização do trabalho foram elaboradas, não por níveis seqüenciados de dificuldade, em que as alunas tivessem que passar por etapas de

desenvolvimento, mas visando oportunizar uma série de experiências musicais que pudessem contribuir para um aprendizado dos elementos básicos da música. Acreditamos que a evolução da criação não envolve apenas um *feedback* da exploração e improvisação mas também o próprio momento de criatividade. Diferentemente da pura exploração sonora de materiais e da improvisação, a composição estará sendo repensada a cada momento.

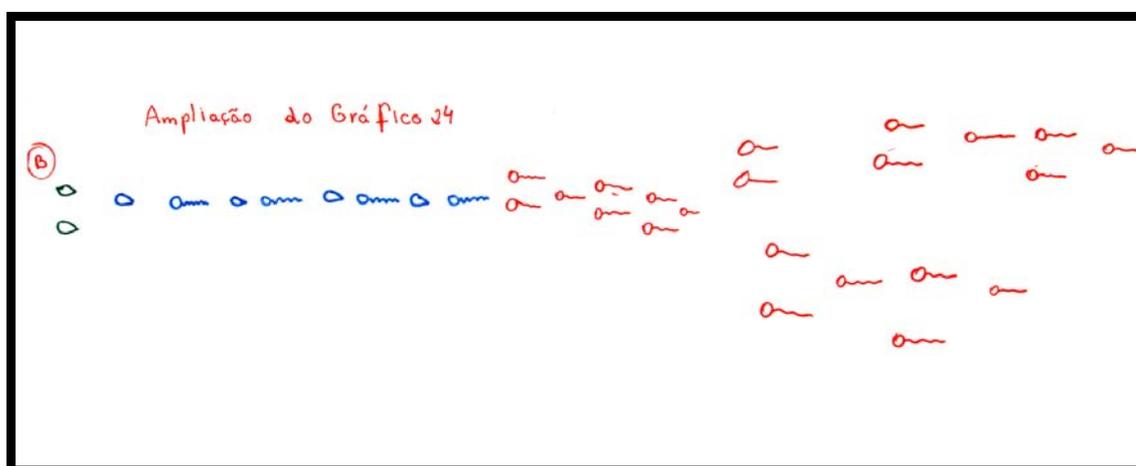
Assim, a cada novo encontro foi definido um tempo para que o grupo explorasse as possibilidades musicais. Esta estratégia tornou-se muito importante pois foi nesse momento que houve o primeiro contato do grupo com o material sonoro. Esta exploração permitiu que fossem definidos os instrumentos a serem utilizados bem como estabelecidos os primeiros esboços dos elementos da música que seriam empregados nas criações.

Observou-se, contudo, que a partir de um determinado número de encontros o tempo destinado à livre exploração dos instrumentos musicais ficou menor. As meninas detinham-se muito mais na discussão de como organizar o material sonoro do que em estabelecer novas possibilidades sonoras. Este fato justifica-se, uma vez que as meninas, familiarizadas com os sons, processavam as idéias musicais de maneira diferente. Em outras palavras, as possibilidades de exploração estavam guardadas e subjacentes na memória, não havendo mais a necessidade em se repetir o processo exploratório a cada início de uma seção.

Na prática exploratória dos instrumentos verificou-se um processo similar. A exploração instrumental surgia do simples “fazer funcionar” o instrumento, por qualquer meio e a qualquer nível. Este jogo livre constituiu-se num processo contínuo de idéias - *feedback*, aumentando gradativamente a consciência auditiva individual e a do grupo ficando caracterizada, assim, a sua importância no trabalho de criação musical.

Os elementos musicais internalizados ficaram comprovadamente mais claros se observarmos a interpretação e aumentação (ou recriação) do gráfico 24³³. Nesta atividade, as meninas não necessitavam executar uma nova exploração sonora para chegar ao resultado final. Elas imediatamente tocavam e, neste caso específico, o resultado ficou muito parecido com o original, isto é, a gravação feita no encontro anterior. A ilustração da partitura, a seguir, evidencia a similaridade, dos símbolos empregados na ampliação, com os do “Gráfico 24” - (Figura 2) - utilizado como modelo:

Figura 8



“Ampliação do Gráfico 24 – Forma B”

No exemplo acima, verifica-se que o grupo elabora a representação do “Gráfico 24”, utilizando elementos presentes na partitura original. Isto de certa forma auxiliou o grupo durante a execução instrumental. Além disso, os elementos grafados já apresentavam uma clareza maior. Por exemplo, o aspecto harmônico – o xilofone baixo (cor verde) deveria tocar um acorde, na seqüência, o reco-reco de metal (cor azul) interpretaria um solo e, finalmente, o metalofone (cor vermelha) entraria tocando várias notas ao mesmo tempo.

³³ Esta atividade foi realizada em três semanas consecutivas (12^a, 13^a e 14^a), sendo que, a cada encontro, o grupo tinha que retomar o gráfico e executar o que já tinha sido, anteriormente, produzido, inclusive a recriação. Para isso, o grupo consultava o gráfico que estava sendo utilizado bem como a partitura das representações desta recriação.

Neste sentido, para o grupo, a criação acaba por tornar-se aquilo que se tem possibilidade de decifrar ou entender. Assim, o fato de o grupo conseguir associar as imagens mentais evocadas pela experimentação sonora constituiu-se num fator imprescindível para passar de um nível cognitivo para outro mais avançado.

Na representação da Partitura “Recriação do Gráfico 23” constata-se que os elementos duração, altura e timbre aparecem organizados. Para diferenciar o tambor que vibra daquele que tem menos tempo de vibração, o grupo utiliza um “rabicho” (expressão utilizada pelas meninas). Este foi o símbolo adotado para representar o som de maior duração. A mesma estratégia de representação gráfica foi utilizada para representar o guizo e o chocalho. Já para o agogô de dois sinos, o símbolo – coração, foi colocado em espaços diferentes na folha. Na representação gráfica acima, a disposição dos símbolos foi utilizada para caracterizar as alturas dos sons agudo e grave.

Apesar de haver uma clareza com relação ao aspecto altura, o mesmo não se pode dizer do aspecto duração. Neste momento, o grupo ainda não apresentava uma organização mais apurada com relação à representação gráfica dos pulsos. Nesta fase, interpretar estes signos gera diferentes possibilidades, pois os eventos aos quais eles remetem não possuem um estereótipo que indique como devem ser realizados de fato.

Contudo, por ser a primeira experiência com a interpretação, foi necessária a intervenção da professora que auxiliou na interpretação da partitura do “Gráfico 23” chamando a atenção do grupo para os aspectos musicais que poderiam ser evidenciados. O próprio grupo, ao ser questionado, remetia suas respostas para os elementos: duração, intensidade e timbre, o som e o silêncio (pausa), pulso, aspecto harmônico e o solo.

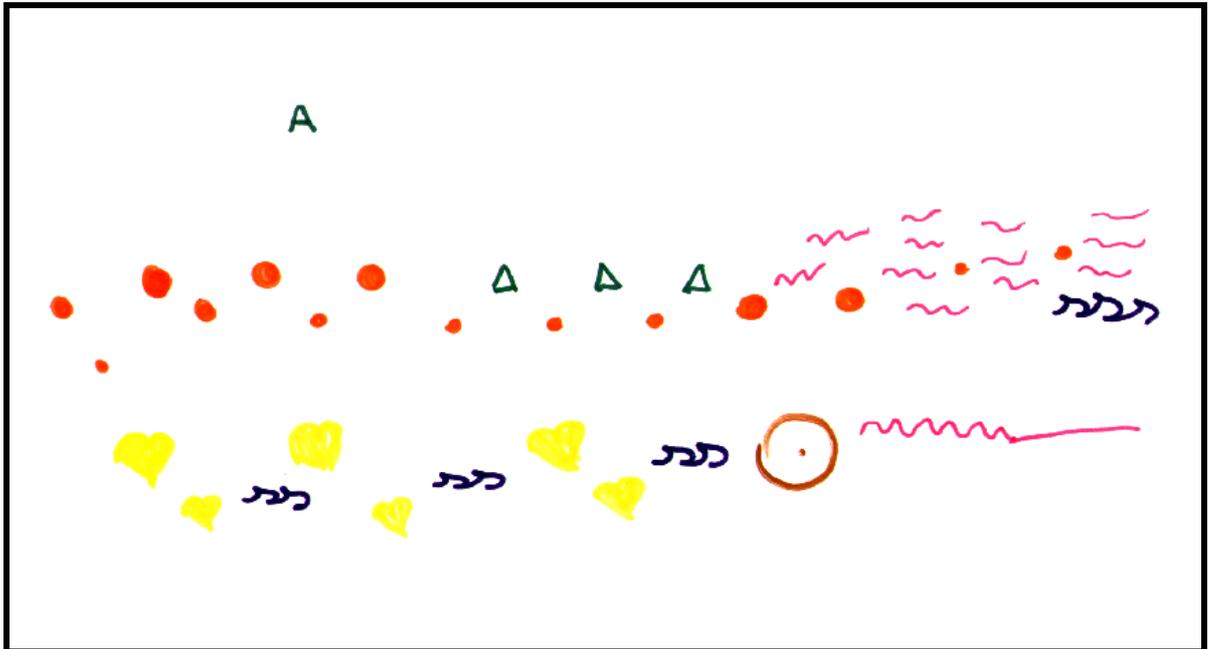
4.4.3 Aspectos da Estruturação Gráfica

Caracterizações gestuais:

Com relação à representação adotada pelo grupo, observou-se que o emprego de uma simbologia associada à forma do desenho do instrumento, o que Barret (1999) denomina “representação bidimensional do pensamento musical”. A escolha da estratégia empregada em contextos específicos parece ser influenciada por uma série de fatores que incluem a escolha de instrumentos e sons gerados, e as tarefas das quais surgem as notações.

As dimensões da altura e duração dos sons estão representadas na partitura “Uma Clínica Louca” – 7ª aula em 15/09. As meninas empregam para isso, uma estratégia através da qual sejam capazes de resgatar efetiva e eficientemente suas significações. As estratégias de notação utilizadas pelo grupo estão relacionadas com aspectos de simbologia associada à forma do instrumento. Na partitura a seguir, verifica-se como o grupo parece estar preocupado em fornecer correspondência entre som e símbolo:

Figura 10



“Partitura Uma Clínica Louca” – autoria do Grupo II (M;Ts;T)

No trecho transcrito a seguir, o grupo indica a variação de um símbolo – círculo em tamanhos diferentes, para representar o bongô: “Por exemplo, assim... a gente estipulou que, entre a gente, as bolas maiores, os círculos maiores iriam representar o bongô maior e, os menores, o menor (transcrição de um trecho da fala de (M.) da 7.^a aula – 15/09).

Do mesmo modo que o grupo utiliza círculos preenchidos (pintados na cor laranja) para os bongôs, também são utilizados círculos sem preenchimento para representar o prato. A associação com o formato do instrumento também aparece no desenho de um triângulo. Este símbolo é utilizado para representar o instrumento triângulo. Com relação ao desenho de “sss” para o violão, o grupo é questionado e justifica a utilização deste símbolo para evidenciar o aspecto harmônico, ou seja, este símbolo estaria relacionado ao número de vezes em que as notas deveriam ser friccionadas simultaneamente. Primeiro, três cordas e, depois, duas cordas. A cada nova aparição dos “sss” a instrumentista deveria tocá-las em alturas diferentes sempre partindo das notas mais graves para as mais agudas.

A experiência com a partitura “Uma Clínica Louca” pode ser separada em dois momentos específicos de análise. Primeiramente, observou-se como o grupo efetiva a seleção dos símbolos para o registro musical e, em seguida, como estes símbolos são interpretados. O grupo I (E e Ea.) difere do II quando passa a justificar como seria realizada a peça. O trecho da transcrição abaixo foi escolhido para ilustrar uma variedade das estratégias de notação do grupo e suas descrições e explicações sobre elas. O diálogo abaixo evidencia estas estratégias:

Ea: Cada um é uma nota... as ondinhas...
R: Então seriam três notas? (toco em movimento ascendente) isso?
Ea: Quando tem duas....duas notas. Mas aqui, tá vendo? É mais grave e mais agudo e mais agudo ainda...
R: Ah...tá. Tá bom!
H: E o piano?...
R: O que é pra fazer no piano?
Ea: Se é uma nota aqui...vai deixando(o som da nota do piano deveria ficar soando) e aqui no final mais agudo e mais grave taaamm...
H: Ah!...Vai deixando... (toca o instrumento como ela sugeriu)
Ea: Isso aqui parece que tem um monte de nota então, porque aqui tem uma coisa reta então, quer dizer que fica taaaaammmmm.
R: O som fica prolongado....
Ea: Ali ó... por exemplo, pode ser (toca a mesma nota várias vezes) em alturas diferentes. (Trecho transcrito do 7.^a aula – 15/09)

Percebe-se que, diferentemente do grupo que criou a peça, as representações do som do violão e do piano dão margem para outro tipo de interpretação. Contudo, ao compararmos o resultado final das duas produções sonoras, as diferenças são pouco significativas.

Na transcrição acima, percebe-se também o uso de onomatopéias. Este uso parece ser um componente importante dos processos de representação. A estratégia adotada mostra uma correspondência exata entre som e símbolo, além de rotular os sons característicos do instrumento. A onomatopéia, ainda, parece ser uma necessidade de uso de vocalizações para registrar o timbre. No exemplo acima, quando (Ea.) refere-se à altura das

notas que seriam executadas ao piano em vez de tocá-las, ela as vocaliza utilizando sons agudos e graves.

Representações abstratas:

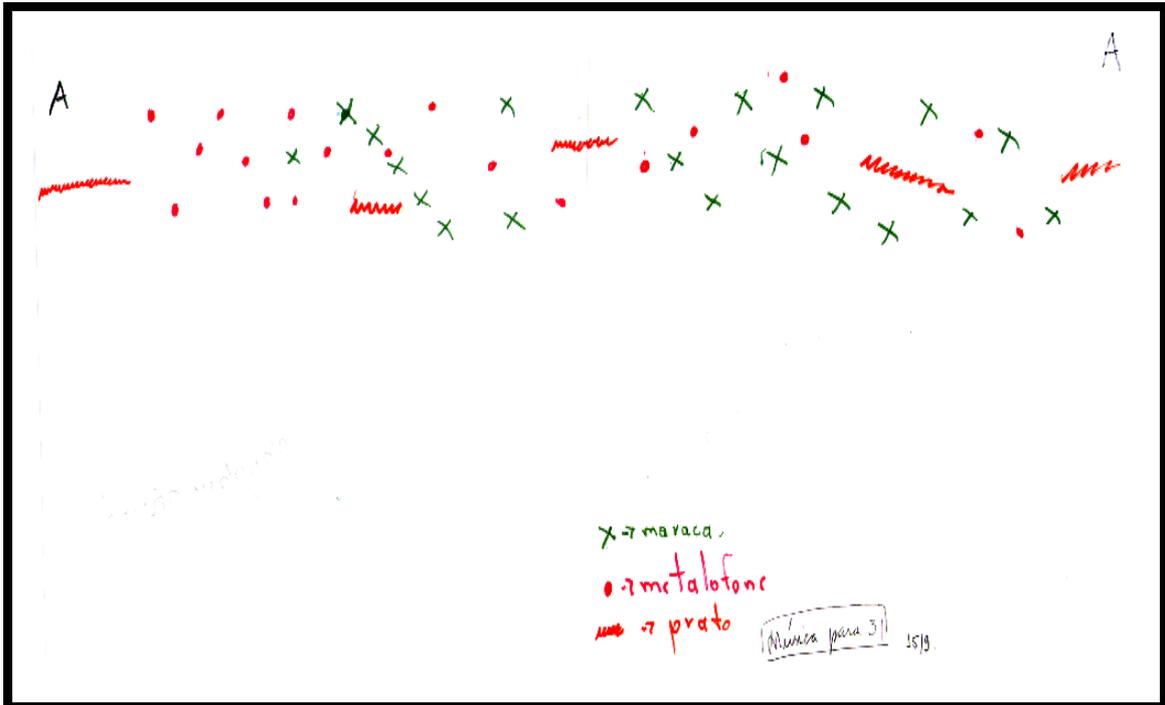
Já em outro momento, o grupo manifesta abstração maior com relação à representação demonstrando um desapego da associação da forma do instrumento à sua simbologia. Nesta fase, o grupo utiliza-se de uma variedade de estratégias de notação, incluindo o uso de símbolos emprestados de outros âmbitos, símbolos musicais convencionais, ícones, pictografias e sinais inventados. No exemplo abaixo, o grupo recebeu legendas na partitura que indicava o instrumento e o respectivo símbolo adotado. Observar a transcrição a seguir:

“M: O que é este “x” aí ?

Ea: É a maracá (...)!” (Trecho transcrito da 7ª aula – 15/09 referente a diálogo estabelecido por (M.) e (Ea.).

Nas ilustrações das partituras o grupo sempre utilizou, em suas representações gráficas, legendas. Estas legendas servem para relacionar o símbolo com o instrumento que deveria ser executado. Neste momento, é importante destacar, contudo, que o uso de legendas, apesar de relacionar o símbolo com o instrumento, não indicava como este deveria ser tocado. Este fato deu margem para que o grupo pudesse recriar a peça quando a interpretava. A ilustração abaixo indica que o registro do instrumento é simbólico, abstrato e não está relacionado ao seu formato físico:

Figura 11

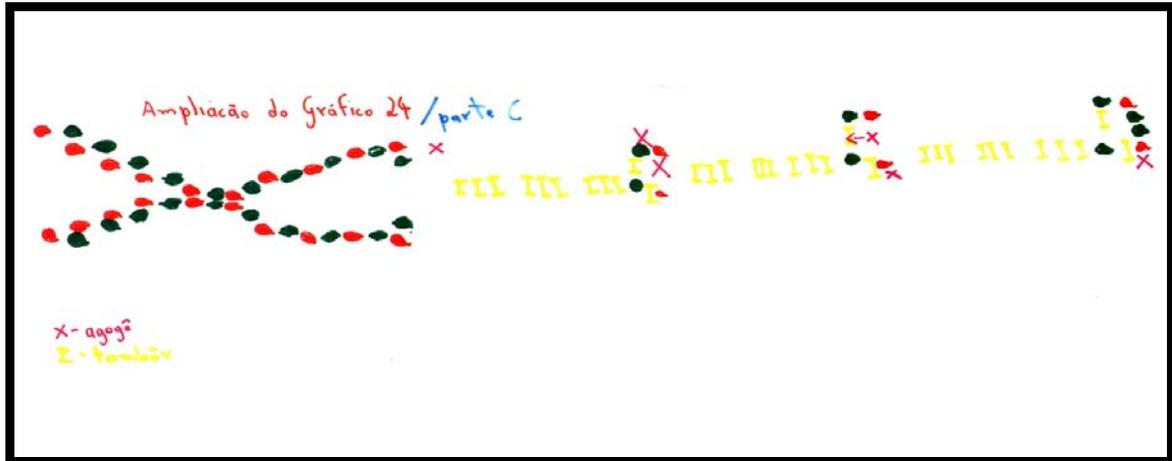


Partitura “Música para Três” – autoria do Grupo I (E. e Ea.).

Além da associação de símbolos para diferentes tipos de instrumentos, percebe-se que há uma preocupação também em determinar cores diferentes para esses timbres. A associação de cores aos diferentes timbres parece confirmar um entendimento do aspecto harmônico.

O aspecto harmônico pode ser constatado na partitura abaixo e indica a preocupação do grupo em representar o momento exato em que mais de um instrumento seria tocado simultaneamente. A ilustração, a seguir, contribui para um melhor entendimento da representação do aspecto harmônico do instrumento:

Figura 12



Partitura “Ampliação do Gráfico 24 Forma – C”.

A partitura acima demonstra que o grupo buscou uma aproximação dos elementos musicais e a forma como estes sons poderiam ser representados. Ou seja, estabeleceu uma correspondência entre as grafias e a estrutura rítmica fazendo uma análise sonora do padrão que foi escrito.

A propriedade do som – altura também caracteriza um aspecto que parece ser comum na forma de representação adotada pelo grupo. Este aspecto aparece distribuído na folha em regiões diferentes. Os sons graves ficam representados mais abaixo, sons médios, numa região mediana e os agudos aparecem dispostos sempre na parte superior da folha. Esta associação passa a incorporar, de forma definitiva, todas as demais representações do parâmetro altura e que são solicitadas na seqüência do trabalho. Observar o seguinte trecho de diálogo do grupo:

- R: Tem um momento ó... como está em pontos diferentes na partitura, poderíamos pensar que tem?
Ea: Alturas diferentes? É!
R: Por exemplo, o que tá mais em baixo seria mais?...
Ea: Grave!
R: Isso! E o que está no meio poderia ser mais?...
M: Médio!...
R: Isso! Uma região mediana!

T: E o que está em cima, os mais agudos!
(Trecho transcrito do 6ª aula – 08/09)

A partir disto, quando o grupo passa a fazer associações entre os diversos elementos musicais e empregar uma simbologia para evidenciá-los na partitura parece ser o momento da busca das meninas para a aprendizagem da escrita formal. Esses elementos musicais foram devidamente experienciados, assimilados e representados.

É importante destacar também o aspecto da motivação que aparece na fase de transição da escrita. Na peça “Ampliação do Gráfico 24” – Forma C, o grupo buscava uma maneira de representação que se aproximasse de aspectos da escrita formal, especificamente a parte de representação rítmica. Esta era a fase da busca pelo “fazer direitinho” (expressão utilizada pelo grupo). As meninas ficaram um bom tempo desta seção tentando encontrar a forma mais correta possível de representar graficamente as batidas rítmicas de cada instrumento, os acentos, as subdivisões do pulso, a fórmula de compasso, as entradas de cada timbre, o movimento de repetição, etc. Não raro, retornava-se a execução do material sonoro para trazê-lo novamente à lembrança e, assim, viabilizar a representação de um sistema simbólico o mais próximo possível da escrita formal.

As notações e conversas descritas sugerem que o foco do grupo ao notar suas criações instrumentais varia entre registrar características musicais tais como a dinâmica, altura, intensidade ou o timbre e a estrutura. Um aspecto consistente de cada uma dessas notações é uma preocupação com a estrutura. Em todas as notações das criações instrumentais há uma forte correspondência entre o som e símbolo caracterizando os padrões de sons. Essa correspondência torna-se evidente, pois enquanto o grupo fazia estas notações falava, simultaneamente, da intenção “desejada” na representação em questão.

A partir desta análise o grupo parece estar de acordo com os estudos de Cestari (1983), em que “a ontogênese repete a trajetória da filogênese” (*ibidem*, p.89) ou seja,

comparando a evolução do grafismo na história da arte e da música e a representação utilizada pelos sujeitos, foi possível fazer aproximações entre a construção do sistema gráfico da criança e a elaboração dos sistemas representativos da humanidade. Segundo a autora, nas fases iniciais, a criança realiza garatujas na aquisição do sistema de escrita, reproduz traços diferenciados do desenho ainda sem vínculo com aspectos sonoros. Mais adiante estabelece correspondência entre aspectos sonoros e gráficos e, na fase final, ao dominar o sistema de escrita, estabelece correspondência entre grafias e os elementos sonoros.

CONCLUSÃO

Ao finalizar este trabalho, são ressaltados alguns aspectos que parecem ser fundamentais, no que diz respeito ao fazer criativo em música. Percebe-se que os procedimentos mapeados relacionam-se diretamente com a estruturação e organização das criações musicais. Verificou-se que as alunas realizaram, a partir de um desafio lançado pela professora, um resgate sonoro, utilizando-se para isto, de elementos musicais e extra-musicais. Esta organização do objeto sonoro, deu origem a quatro procedimentos básicos: exploração sonora, estruturação sonora, estruturação performática e estruturação gráfica. As três etapas do processo de criação foram caracterizadas como improvisação, composição e interpretação e, de certo modo, evidenciaram a forma pela qual o grupo foi construindo o conhecimento musical.

Ao início do trabalho, o grupo tinha uma vivência musical restrita ao coro do qual participavam como cantoras, não tendo domínio de leitura dos códigos formais em música. Ao final do processo, as meninas continuavam não sabendo se expressar através da escrita formal. No entanto, as experiências musicais do grupo tinham significado o que foi confirmado pelos depoimentos e falas registrados durante as aulas e, principalmente, pelo produto final, as músicas gravadas como resultado da produção sonora de cada aula. O significado musical, que transita no emprego de conteúdos e conceitos musicais, em explorar expressividade e sentimentos nas músicas, em arranjar as peças de forma a ter um produto final “apresentável”, evidencia, claramente, o nível de musicalização alcançado pelo grupo. Assim, de certo modo, este fato confirma um equívoco que permeia as práticas de muitos educadores musicais, isto é, que para ser musicalizado basta saber o nome dos símbolos e

identificá-los na pauta. Diferentemente, enfatizou-se, neste estudo, a importância do fazer, explorar, experienciar, estruturar para, então, compreender o objeto sonoro. Este compreender, não necessariamente, restringiu-se ao saber ler uma partitura escrita na linguagem formal da música.

É importante considerar que um dos subsídios indispensáveis para compreender os processos de criação musical é a abordagem dos conceitos e conteúdos surgidos da prática ou trabalhados na prática para que se diminuam os riscos de uma conceituação sem sentido. Como afirma Paynter, (*apud* Santos, 1994, p.58) “há pouco valor em se saber sobre pulso, ritmo, harmonia, timbre, etc. a não ser que se possa fazer uso musical e (artístico) de tais conceitos (...)”.

As meninas foram construindo, gradativamente, seu conhecimento musical nas aulas. Percebe-se que o modo de expressar este conhecimento deu-se tanto na forma instrumental e corporal, como na escrita da partitura. Nesta partitura, relacionavam conteúdos e conceitos, e esboçavam, através dos registros gráficos, uma relação do som produzido e percebido com a sua representação em forma analógica.

No decorrer das aulas, o grupo foi sistematizando o processo de criação, mesmo que este não fosse tão evidente para o grupo mas, para a pesquisadora. O procedimento adotado pelas meninas para a organização do objeto sonoro levou a uma maior capacidade de identificar e relacionar o objeto sonoro a partir da apreciação e não foi previsto no início da pesquisa. As seções planejadas, inicialmente, para uma duração de sessenta minutos, tiveram que ser ampliadas em quinze minutos. O aumento da duração das aulas foi necessário assim que o grupo realiza atividades de apreciação e começa a ouvir o resultado da produção final das peças musicais. De certo modo, iniciou-se, aqui, um processo de avaliação da criação. O grupo passou a reivindicar um tempo para corrigir as partes da peça que não

tenham ficado a contento. A modificação da estrutura ou de elementos musicais, denominado “segunda chance” consistia em uma nova versão de alguns aspectos da música.

O trabalho em sala de aula colocou em evidência a importância de se trabalhar com repertório mais contemporâneo e um novo acervo de partituras. Em contato com o grupo, a pesquisadora percebeu a necessidade em se trabalhar com novas formas de escrituras notacionais. Assim, essas experiências, foram desenvolvidas com livros de imagens, poemas ou textos narrativos e gráficos de escrita analógica e, constituiu-se, como uma forma reveladora de caminhos não imaginados, anteriormente. Nesta perspectiva, a importância deste estudo consiste em mostrar que a experiência, o fazer musical inventivo das alunas é uma etapa importante na produção de objetos sonoros e do conhecimento musical e, deste modo, constitui-se fundamental na continuidade do aspecto motivacional para as aulas de música.

Assim, transita-se em um novo paradigma na educação musical, com base na complexidade do percurso construído pelo grupo para a organização do material sonoro. A abordagem criativa no fazer musical atribui uma nova maneira de construir este conhecimento na educação e aponta algumas diretrizes: a quebra de barreiras entre o conhecimento formal e o informal; o conhecimento ao mesmo tempo específico e geral, subjetivo e objetivo e, por fim, a transdisciplinaridade, já que outras formas de conhecimento, inclusive o senso comum, podem revitalizar a relação dos saberes do grupo com os saberes institucionalizados.

Finalizando, cabe frisar que este trabalho não tem a pretensão de esgotar o assunto. Novos caminhos estão sendo trilhados e outras etapas de investigação devem ser dimensionadas e discutidas. Sugere-se a elaboração de novas pesquisas sobre os processos de criação musical enfocando um grupo misto de crianças e/ou, um grupo específico de sala de aula em uma escola de ensino regular. A elaboração de um trabalho que englobasse a escrita formal e os processos de criação, agora sob análise de parâmetros aplicados a programas e

software de música. Este estudo poderia redimensionar a aplicação da informática nas aulas, aliando-se, assim, tecnologia ao fazer criativo.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, M. del C. (1997). Escuchar, escribir, leer, componer: Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura musical .In: Orphetron Estudio e Investigación. Periódico do Conservatório Alberto Ginastera nº 01, Junio. Buenos Aires: Argentina.
- BAMBERG, J. (1982). Revisiting children's descriptions of simple rhythms: A function for reflection-in-action. In: S. Strauss (Ed.), U-shaped behavioural growth. New York: Academic Press.
- ___ (1990). As estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H. (org.). A produção de notações na criança. São Paulo: Cortez.
- ___ (1991). The mind behind the musical ear. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ___ (1994). Coming to hear in a new way. In: R. Aiello (ed.) Musical perceptions. Oxford: Oxford University Press.
- BARRET, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. Austrália: International Journal for Music Education.
- ___ (1999). Accessing the Child's View: A Study of a Five-year-old's Descriptions and Explanations of Invented Notations. In:

International Music Education Research Symposium. Austrália:

U.T. Launceston.

BEYER, E. (1988). A abordagem Cognitiva em Música. Uma crítica
ao ensino de música a partir da teoria de Piaget. Dissertação de

Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

___ (1994) Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit. Hamburg:
Krämer.

___ (1995). A construção de conceitos musicais no indivíduo: Perspectivas para a Educação
Musical. In: Em Pauta: Porto Alegre.

___ (1996). A cognição Musical na criança pré-escolar: perspectivas de mapeamento de
etapas e processos. In: ANAIS V. Encontro Anual da ABEM. Associação Brasileira de

___ (Org.). (1999). Idéias em Educação Musical. Porto Alegre: Mediação.

BURNARD, P. (1998). Children's musical creativity: ideals and realities in the ways children
experience improvisation and composition. In: Conference Proceedings South Africa:
Edited by Caroline van Niekerk. University of Pretoria.

BOLETIM ARTE NA ESCOLA. (1995). Reforma Educacional nos

Estados Unidos – As normas e as artes, n.º 10. Abril, Porto

Alegre.

CASTORINA, J. A. (Org.). (1988). Psicologia Genética: aspectos metodológicos e
implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAUDURO, V. R. P. (1993) Estimulando a criatividade musical na sala de aula. Porto
Alegre: UFRGS.

- CESTARI, M. L. (1983). A representação gráfica da melodia numa perspectiva psicogenética. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.
- CHAVES, C. G. L. (1984). O Acesso de Não Músicos aos Registros Sonoros Através da Identificação, Análise e Criação de Objetos Sonoros: um estudo de caso. Diss. (Mestrado). Porto Alegre: FAGED/UFRGS.
- COMPAGNON, G. & THOMET, M. (1968). Education du Sens Rytmique; Cahier de Pedagogie Moderne, Paris: Collection Bouvelier, Librarie Armand Colin.
- CURRICULUM AND STANDARS FRAMEWORK. (1995). The Arts. Vitória, Austrália: Board of Studies.
- DALCROZE, E. J. (1965). Le Rytme, La Musique, L' Education, Lousanne: Foetish Frres S/A Editteurs.
- FERRAZ, M. H. C.de T.& FUSARI, M. F. de R. (1991). Metodologia do Ensino de Arte. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, V. L. B. (1992). Música e Sociedade. Tese apresentada à UFRJ como requisito parcial à Obtenção titulo de Doutor. Rio de Janeiro: UFRJ.
- GAINZA, V. H. de (1983). La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi.
- GARDNER, H. (1993). Inteligências Múltiplas. A teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ___ (1994). Inteligência Musical. Porto Alegre: Artes Médicas.

- ___ (1997). As artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOLEMAN, D. & KAUFMAN, P. & RAY, M. (1992). O Espírito Criativo. São Paulo: Cultrix.
- GUERCHFELD, M. (1992). A criação Musical: considerações psicodinâmicas. In: Revista da Escola de Música. ART 19. Agosto. UFBA.
- HENTSCHKE, L. (1993). A adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. In: Fundamentos da Educação Musical nº 01, maio., Porto Alegre.
- HOFFER, C. R. (1990). Estado actual y posibilidades futuras de la investigación en la educación musical. In: Nuevas Perspectivas de la Educación Musical. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- HÜBNER, M. M. (1999). Guia para Elaboração de Monografias e Projetos de Dissertação de Mestrado e Doutorado. São Paulo: Pioneira, Mackenzie.
- KRATUS, J. (1990). Structuring the Music Curriculum for Creative Learning. Music Educators Journal (MEJ), maio.
- ___ (1994). Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products. Journal of Research in Music Education.
- LAZZARIN, L. F. (1997). Improvisação à Luz da Psicologia da Música: Reflexões sobre suas aplicações na Educação Musical. Monografia apresentada para Curso de Especialização em Educação Musical, Florianópolis: UDESC.
- LEHMANN, P. R. (1993). Panorama de la Educación Musical en el mundo. In: GAINZA, V.H.de. La educación Musical Frente al Futuro: Enfoques interdisciplinarios de la Fisiología, la Sociología, la Antropología. La Psicología y la Terapia. Buenos Aires: E. Guadalupe.

- LIMA, P. C. (1992). A criação Musical vista em si mesma, e em termos de seu criador:pequena coleção de atitudes. Revista da Escola de Música. ART 19. Agosto. UFBA.
- LINO, D. L. (1998). Pensar com os sons: um estudo da notação musical como sistema de representação. Diss. (Mestrado). Porto Alegre: FAGED/UFRGS.
- MEC, Ministério da Educação e Cultura. (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF.
- MOORE, J. (1990). Strategies for Fostering Creative Thinking. Music Educators Journal (MEJ), maio.
- MORENO, J. L. (1995).Psicología de la Música y educación musical. La teoría Cognitiva de Serafine. Aprendizaje. Visor. Madrid: Riccordi.
- MICHELS, U. (1994). Atlas da Música. 7ª ed. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTINS, R. (1985). Educação Musical: conceitos e preconceitos. Instituto Nacional de Música. Coordenadoria. Rio de Janeiro: Funarte.
- ___ (1992). A improvisação como instrumento no processo de aprendizagem. Em Pauta: Ano IV n.º 5, junho.
- OLIVEIRA, A de J. 1992. O paradoxo da criação na Educação Paradoxal. In: Revista da Escola de Música. ART 19. Agosto, UFBA.
- ___ (1992). Estruturas de Ensino em Música: análise de aspectos externos. In: Anais do 1º Encontro ABEM. Rio de Janeiro: UFRJ.
- OSTROWER, F. (1978) Criatividade e processos de Criação. Petrópolis: Vozes.
- PAYNTER, J. (1972). Oir, Aqui y Ahora. Buenos Aires: Ricordi.
- ___ (1983). Music in the Secondary School Curriculum. London, Cambridge University Press.

PAYNTER, J. & ASTON, P. (1975). Sound and Silence. London, Cambridge University Press.

PENNA, M. (1990). Reavaliações e Buscas em Musicalização. Edições, Loyola: São Paulo.

___ (coord.). (1999). Os parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Arte. Cadernos de Textos nº 15. CCHLA Ensaios. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

PERCUSSIONS DE STRASBOURG (1975) Les. Percustra, cahier. 1A, Alfonse Leduc: Paris.

___ (1975). Percustra, Cahier. 2A, Alfonse Leduc: Paris.

PIAGET, J. (1926). A representação do mundo na criança. (Os problemas e os métodos). Rio de Janeiro: Record.

___ (1945). Play, dreams, and imitation in childhood. In: Klinger, E. (1971), Structure and function of fantasy, Nova York: John Willy & Sons.

___ *et.al.* (1978) Fazer e Compreender. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP.

___ (1986). O trabalho por equipes na escola. Revista de Educação, São Paulo, Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo.

___ (1990). Epistemologia Genética. Universidade Hoje. São Paulo: Martins Fontes.

___ (1990). A formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: LTC.

PONTIOUS, M. (1986). A Guide to Curriculum Planning in Music Education. Madison: Wisconsin.

ROCHA, C. M. .M. (1992). A criatividade na prática da educação musical. In: Revista da Escola de Música. ART 20. Dezembro. UFBA.

SAITTA, C. (1978). Creación e iniciación Musical. Buenos Aires: Ricordi.

- SANTOS, R. M. S. (1994). A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – análise comparativa de quatro métodos, In: Fundamentos de Educação Musical. Série Fundamentos nº 02. Porto Alegre: UFRGS.
- SCHAFER, R. M. (1991). Ouvido Pensante. São Paulo: UNESP.
- SERAFINE, M. L. (1983). Cognition in Music. Cognition. New York.
- SILVA, M. C. C. F. e (1997). A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. In: Música Hoje: Revista de Pesquisa Musical. Belo Horizonte: UFMG.
- SLOBODA, J. (1985) Composition and improvisation. In: The Musical Mind. Oxford University Press. London: Oxford.
- SWANWICK, K. (1979) A basis for Music Education London Routledge.
- ___ (1988). Music mind and education. London Routledge.
- TACUCHIAN. R. (1995). Primeiros passos da teoria composicional contemporânea e contexto universitário. In: ART 023: Revista da Escola de Música da UFBA, Dezembro.
- THOMAS, R. B. (1970). Manhattanville music curriculum program. New York: Média Materials. Inc.
- TRIVINUS, A. M. S. (1987). Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa. In: Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. (1995). Normatização e apresentação de trabalhos científicos e acadêmicos; guia para alunos, professores e pesquisadores da UFES. Vitória: UFES.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (1996). Normas para Apresentação de Trabalhos. Parte 2. Teses, Dissertações e Trabalhos Acadêmicos. 6ª ed. Curitiba: Editora UFPR.

WECHSLER, S. M. (1998). Criatividade, Descobrimdo e Encorajando. 2ª ed. Campinas:

Editora Psy.

WILLEMS, E. (1975). La Valeur Humaine de L'Education Musicalle, Bienne, Suisse:

Editions Pró Música.

ZAMPRONHA, E. S. (2000). Notação, representação e composição: um novo paradigma da

escrita musical. São Paulo: Annablume: FAPESP.