



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

JÚLIO CÉSAR DE LIMA

**O COMPOSITOR EM CADA UM: investigando uma oficina de música no
Território de Educação, Cultura e Economia Solidária-TECESOL em
Natal/RN**

**NATAL/RN
2018**

JÚLIO CÉSAR DE LIMA

**O COMPOSITOR EM CADA UM: investigando uma oficina de música no
Território de Educação, Cultura e Economia Solidária-TECESOL em
Natal/RN.**

Trabalho apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizado na área de Educação Musical e direcionado como requisito para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora:
Prof.^a Dra. Valéria Lazaro de Carvalho

**NATAL/RN
2018**

Catálogo de Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial Pe. Jaime Diniz - Escola de Música da UFRN

L732c Lima, Júlio César de.

O compositor em cada um: investigando uma oficina de música no Território de Educação, Cultura e Economia Solidária-TECESOL em Natal/RN / Júlio César de Lima. – Natal, 2018.

183 f.: il.; 30 cm.

Orientador: Valéria Lazaro de Carvalho.

Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

1. Educação Musical – Dissertação . 2. Música – Ensino e aprendizagem – Dissertação. 3. Composição musical – Dissertação. I. Carvalho, Valéria Lazaro de. II. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37

Elaborada por: Elizabeth Sachi Kanzaki – CRB-15/Insc. 293

JÚLIO CÉSAR DE LIMA

**O COMPOSITOR EM CADA UM: investigando uma oficina de música no
Território de Educação, Cultura e Economia Solidária-TECESOL em
Natal/RN.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa - Processos e Dimensões da Formação em Música, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

PROF.^a DRA. VALÉRIA LAZARO DE CARVALHO
(INTERNO)
ORIENTADORA

PROF.^a DRA. AMÉLIA MARTINS DIAS SANTA ROSA
EXTERNO AO PROGRAMA
MEMBRO DA BANCA

PROF. DR. MARIO ANDRE WANDERLEY OLIVEIRA
EXTERNO À INSTITUIÇÃO
MEMBRO DA BANCA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Carlos Alberto de Lima e Terezinha Paulino de Lima (In memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Pai e rei de toda criação, que num dos momentos mais difíceis de minha vida, encheu-me de “som” o que me proporcionou transformar dores em cores por meio da composição. A ele toda honra e glória.

Agradeço a minha companheira Ginetta Amorim que com todo seu amor, foi alento para os momentos mais difíceis. Que nossas mãos nunca se larguem e nosso amor seja sempre música na partitura do universo.

Agradeço aos meus pais Carlão e Terezinha pelo grande trabalho que fizeram em pouco tempo, educando eu e meus irmãos para que nos tornássemos seres humanos ricos em valores que o dinheiro não compra.

Aos meus queridos irmãos e verdadeiros amigos Kelinne, Carlos Alessandro, Marco Rodrigo e Jucian Carlos por todo o suporte e força.

Ao meu filho Lucas e aos meus queridos sobrinhos Caio e Karla Lima, Julian e Ícaro.

A toda minha família, em especial ao meu querido tio Magnos Lima que desde criança instigou e impulsionou minha criatividade.

À minha querida orientadora, professora Dr.^a Valéria Carvalho por toda sua sabedoria, dedicação e humanidade, que por meio de seus ensinamentos revolucionou minha perspectiva como educador musical, sendo essa pesquisa um fruto real de seus ensinamentos.

Aos queridos professores Jean Joubert, Mário André, Amélia, Agostinho, Valéria e Antônio Dias por terem enriquecido a minha caminhada e a de meus companheiros de mestrado, trazendo debates e reflexões de extremo valor que nos possibilitaram melhorar como seres humanos e cidadãos do mundo.

Aos meus queridos e amados companheiros para toda a vida José Fontes (O nômeno tá aqui?), Anninha (Parnamirim, sim!), Nayara (Toca tudo), Gleison (Epistemologic boy), Luciano (Boy TICS), Joalisson (Não Pode nem estereotipar, nem valorar) e Micas (Que isso meu?). Por toda força, companheirismo, amizade, encorajamento e ensinamentos que enriqueceram ainda mais o meu viver. Glória a Deus por colocá-los em minha caminhada. Salve os oito incríveis!

Ao grupo de Teatro Facetas, Mutretas e outras histórias por todo suporte, amizade e por cederem o espaço para que eu realizasse a pesquisa, em especial, à Monique Oliveira que “sem querer, querendo” acabou gerando essa pesquisa quando me chamou há mais de dez anos para dar aulas de violão na antiga COEDUC.

A todos os grupos que fazem O TECESOL, em especial ao grupo Estação por ceder a sala para a realização da apresentação final.

A todos os meus amigos, em especial a Enio Cavalcante, Giovanna Araújo, Rodrigo Bico, Ricardo Alves, Luís Araújo, Bruno Emmerick, John Fidja, Franklyn Nogvaes, Maria Clara, Caio Higor e Monisson Oliveira que me instigaram a fazer o mestrado.

Às queridas Maria Clara Pereira Santos, Joicy Galvão e Carolina Teixeira por terem sido pedras angulares no meu processo de mestrado.

A todos os alunos que participaram da oficina.

Ao Professor Danúbio Gomes e Yago Oliveira pelo trabalho e enriquecimento da pesquisa.

Aos meus queridos amigos, os saudosos Carlos Eduardo (Duda) João Avundanno e Lázaro Fernandes, que partiram precocemente em meio ao meu processo de mestrado tornando a escrita ainda mais difícil, mas que apesar disso, a amizade e o amor de vocês me ajudaram a continuar.

A todos os compositores do mundo e do meu RN querido. Em especial, ao músico e compositor Franklin Mário, que esse ano encantou-se, tornado-se uma linda nota no pentagrama dos céus.

Por fim, saliento que escrever um trabalho de dissertação mediante os tempos atuais e sombrios vividos em nosso país, desde o golpe de 2016, não foi tarefa fácil. Vivem-se tempos de muito perigo, não só no âmbito da pesquisa, mas no campo de nossa liberdade e de nossa democracia, duramente conquistada, mas hoje ameaçada pela intolerância, ignorância e fascismo.

Como pesquisador, artista e professor é meu dever ser resistência e denunciar a qualquer tipo de retrocesso ao qual seja submetido nosso país. É meu dever, e de todos os pesquisadores, lutar por uma faculdade pública, não privada, e de acesso a todos. É o nosso direito como cidadãos exigir mais verbas do poder público para as bolsas de pesquisa da CAPES para que assim os nossos pesquisadores não precisem ir embora do país, e que assim o campo da pesquisa no Brasil não seja destinado a um “epistemicídio”, pois é notório que um país sem universidade ou pesquisa é um país destinado a não ter autonomia.

Espero que trabalhos como esse, possam inspirar outras pessoas a ajudarem tantas outras a se “armarem” com um instrumento musical nas mãos, para que assim “amem” e que assim possam fazer mais Arte. E que assim, possam compor mais Músicas. E que assim, possam espalhar mais Cores. E que assim, possam pintar mais Vidas.

*“Em um céu cheio de pessoas, somente alguns
querem voar. Isso não é loucura?”*

Seal (tradução minha).

RESUMO

A presente pesquisa pretende investigar o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol (Território de educação, cultura e economia solidária) em Natal /RN. Os autores que fundamentaram e nortearam as percepções e reflexões acerca do processo dessa investigação foram (NACHMANOVICHTH, 1993; SHAFER, 2011; e KOELLREUTTER, 1997). Por meio do método de pesquisa escolhido, a pesquisa-ação foi proposta durante três meses. Uma oficina de música permeada por uma nova perspectiva pedagógico-musical, que se utilizou do violão e do canto, além do corpo e da exploração de novas fontes sonoras. Utilizei como ferramentas para a construção dos dados, questionários, vídeos e fotos, a metodologia da observação participante. A análise dos dados se deu de forma qualitativa considerando três categorias bem definidas: criatividade; bloqueios criativos; e motivação. Quanto aos resultados e contribuições do trabalho, percebeu-se que a perspectiva pedagógica apresenta-se como uma estratégia positiva e ferramenta muito útil para o campo epistemológico da educação musical. O processo criacional e o incentivo às práticas criativas que culminaram na construção de uma composição coletiva permitiram que os participantes pudessem sair da condição de “receptores de música”, para “produtores de música” além de possibilitar uma melhoria na questão da autonomia e do protagonismo na vida deles. Nesse sentido, a motivação criacional experimentada e trabalhada na oficina, pode promover um veículo facilitador de um ensino musical mais acessível, democrático e direcionado às pessoas que querem apenas tocar um instrumento e cantar uma canção, sem necessariamente tornarem-se musicistas profissionais. O trabalho com a improvisação, os jogos composicionais com violão, com o corpo e o trabalho de montagem da composição permitiu aos alunos vivenciar a aventura de um aprendizado musical coletivo, que demonstrou ser um fator positivo por gerar desinibição e impulsioná-los ao aprendizado, fortalecendo, inclusive, os laços sociais entre eles que durante o processo tornaram-se amigos.

Palavras chave: Educação Musical. Criatividade. Composição Musical.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the process of a collective composition in a music workshop in Tecesol (Territory of education, culture and solidarity economy) in Natal / RN. The authors who guided the perceptions and reflections about the process of this investigation were (NACHMANOVICHTH, 1993; SHAFER, 2011 and KOELLREUTTER, 1997). Through the chosen research method, the action-research was proposed, during three months, a music workshop permeated by a new pedagogical-musical perspective through the guitar and singing, besides the body and the exploration of new sound sources. I used it as tools for data construction, questionnaires, videos and photos, and participant observation. The data analysis was qualitative considering three well defined categories: creativity; creative impairments; and motivation. About the results and contributions of the work, it was perceived that this pedagogical perspective, presents itself as a positive strategy and a very useful tool to the epistemological field of musical education. The creative process and the incentive to the creative practices that culminated in the construction of a collective composition, allowed that the participants could move from the condition of "receivers of music", to "producers of music" besides allowing an improvement in the question of the autonomy and the protagonism in their lives. In this sense, the creative motivation experienced in the workshop, throughout musical composition, may be a vehicle that promotes a musical education that is more accessible, democratic and directed to the people, which just want to play an instrument and sing a song, without necessarily becoming professional musicians. The work with improvisation, compositional games with guitar, with the body and the assembly work of the composition allowed the students to experience the adventure of a collective musical learning, which proved to be a positive factor for generating disinhibition and impelling them to learning, strengthening, even, the social bonds between them that during the process became friendly.

Keywords: Musical Education. Creativity. Musical Composition.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Modelo componencial.	32
FIGURA 2 - Modelo do processo de pensamento criativo em música formulado por Webster (2003).	33
FIGURA 3 - Modelo proposto por Wallas.	34
FIGURA 4 - Modelo sistêmico da criatividade proposto por Csikszentmihalyi (1997- 2007).	35
FIGURA 5 - Modelo criacional proposto por De Masi.	37
FIGURA 6 - Modelo criacional De Masi.	39
FIGURA 7 - Pesquisas da linha “piagetiana”.	47
FIGURA 8 - Linha Schaferiana.	47
FIGURA 9 - Linha “Craftiana”.	48
FIGURA 10 - Distribuição de pesquisas sobre criatividade na educação musical no território brasileiro.	49
FIGURA 11- Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.	65
FIGURA 12 - Alunos no primeiro encontro	72
FIGURA 13 - Primeiras cifras e canções	72
FIGURA 14 - Quadro branco com cifras e acordes.	73
FIGURA 15 - Assistindo aos vídeos.	74
FIGURA 16 - Alunos na dança dos dedos.	77
FIGURA 17 - Iniciação às pestanas.	81
FIGURA 18 - Alunos treinando o método corpo bola.	83
FIGURA 19 - Alunos no círculo com o professor Danúbio Gomes.	84
FIGURA 20 - Notação alternativa.	89
FIGURA 21- Alunos nos jogos composicionais.	93
FIGURA 22 - Alunos escolhendo o tema da composição.	102
FIGURA 23 - Apresentação da composição coletiva.	105

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
COMPONDO-SE	12
CAPÍTULO 2	19
O SER HUMANO E O ATO DA CRIAÇÃO	19
2.1. Homocriativo	19
2.2 Um breve histórico da criatividade	20
2.2.1 Sujeito criativo	24
2.3. Processos criativos	26
2.4. Composição e Educação Musical	40
2.5 De ator a autor criativo	51
2.6 A experiência composicional como veículo humanizador do ensino musical.	57
2.6.1 O papel do professor na perspectiva de um ensino humanizado em música	59
O COMPOSITOR EM CADA UM: ASPECTOS METODOLÓGICOS	64
3.1 A pesquisa-ação	64
3. 2. Lócus da pesquisa.....	66
3. 3. Sujeitos da pesquisa.....	67
3. 4. Instrumentos para a construção dos dados	67
3.5. Oficina	69
3.5.1. Dança dos dedos: primeiro mês.....	69
3.5.2 Nós somos o Instrumento: segundo mês.....	81
3.5.3 De receptor para protagonista musical: terceiro mês	91
CAPÍTULO 4	106
OS PENTAGRAMAS: ANÁLISE DOS DADOS.....	106
4. 1. Meses da oficina.....	106
4.1.1. Primeiro mês	106
4.1.2 Segundo mês	108
4.1.3 Terceiro mês.....	109
4.2. Os pentagramas	110
4.2.1. O pentagrama de Luís	110
4.2.2 O pentagrama de Naná.....	114
4.2.3 O pentagrama de Raquel.....	116
4.2.4 O pentagrama de Pablo	118
4.3 Categorias de Análise.....	120
4.3.1 Criatividade	120
4.3.2 Bloqueios criativos	122
4.3.3 Motivação.....	123
4.4. Avaliação da oficina pelos alunos	123
APÊNDICE A - Planejamentos para a oficina o Compositor em cada um	139

APÊNDICE B - Questionário informativo inicial	142
APÊNDICE C - Questionário informativo final.....	143
APÊNDICE D – Clichê rítmico da mão direita no violão.....	144
APÊNDICE E – Letra e cifra da música “Que tal tolerar?”	145
APÊNDICE F – Letra da música <i>Linda Baby</i>	146
APÊNDICE G – Partitura da música “Que tal tolerar?”	148
APÊNDICE H – Partitura da música <i>Linda Baby</i>	151
ANEXO 1- Músicas utilizadas na oficina	163
ANEXO 2 – Termos de autorização de imagens (fotos e videos)	171

CAPÍTULO 1

COMPONDO-SE

Como compositor, instrumentista erudito-popular e educador musical, de uma maneira empírica pude observar ainda nos tempos de aluno que o ensino musical acontecia por muitas vezes de uma forma eurocentrista e excludente. De modo similar, a composição também era vista como algo inacessível ou para poucos que possuíssem um “dom”.

Enxergando o ser humano na perspectiva de ser ‘música’ fui refletindo acerca da questão de que nenhuma pessoa poderia ser privada de algo tão pluralizado em riquezas como a experiência musical. Partindo desse pressuposto, comecei a unir em minha própria prática elementos criativos com os elementos da teoria musical.

A partir desse contexto, o presente trabalho traz para reflexão, uma investigação sobre os processos criativos a partir da composição musical coletiva para o ensino aprendizagem musical, apresentando como questão: *Como construir uma perspectiva de ensino musical, não excludente, que valorize o processo criativo dos alunos?*

Com esse questionamento, estruturou-se como objetivo geral da pesquisa investigar o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol (Território de educação, cultura e economia solidária). Objetivou-se a realização de uma oficina de música pelo período de três meses cuja proposta era uma concepção de musicalização por meio do violão, da utilização do canto, do corpo e da exploração de outras fontes sonoras como forma de estimular o processo criativo dos alunos culminando desta forma na realização de uma apresentação musical coletiva.

A criatividade de forma geral se apresenta como um possível veículo potencializador da diversão, do bem-estar, mas apesar de todos esses atributos é pertinente afirmar que nos ensinos de contexto formal, ou não formal, nossa criatividade não é estimulada, nem desenvolvida (NACHMANOVITCH, 1993). Nessa perspectiva, é necessário refletir e trabalhar num caminho onde a criatividade e a educação musical possam andar juntas no intuito possibilitar ao ser humano não só a reconexão com a música, mas com a sua força criativa.

O universo da pesquisa se desenvolveu dentro de um contexto não formal de ensino chamado “TECESOL” (Território de Cultura Educação e Economia Solidária) no município de Natal/RN, no período de setembro a dezembro de 2017. A escolha pelo local deu-se pelo

fato de que o cerne da pesquisa se desenvolveu no próprio espaço, caracterizado por ser uma resistência artística, no qual todos os profissionais interligam suas práticas de forma criativa, visando a arte, não somente como meandro profissional, mas como veículo para uma forma de ensino humanizado.

No capítulo 1 intitulado ‘Compondo-se’, inicio por meio de uma narrativa autobiográfica discorrerei acerca de como fui me compondo ao longo dos anos como ser humano e educador musical, assim como sobre quais os motivos e inquietações que me motivaram à realização da pesquisa. No capítulo 2 intitulado: ‘O ser humano e o ato da criação’, abordarei aspectos referentes à criatividade, tratando logo a seguir sobre educação musical e criatividade, e sobre os processos criativos e seus estágios criacionais. Finalizarei o capítulo com reflexões acerca do ator e do autor social, bem como sobre a música como veículo de transformação humana. Os principais autores que fundamentam esse capítulo são Nachmanovitch (1993), Schafer (2011), Craft (2001), Cavalcante (2009), Beineke (2009), Burnard (2004; 2010) embora haja também o diálogo com outros autores como De Masi (2000), Csikszentmihalyi (1997), Brito (2015), Vieira (2014), Koellreutter (1997), Swanwick (2003), Maturana et al (2008), entre outros.

No capítulo 3 ‘O compositor em cada um’ escrevo acerca da metodologia da pesquisa que, por se tratar de uma proposta de melhoria na prática pedagógica musical, que utiliza a pesquisa-ação. Apresento uma breve contextualização e justificativa da escolha desse método de pesquisa e em seguida descrevo o lócus e os sujeitos da mesma, como também os instrumentos que utilizei para a construção dos dados além de narrar os três meses de trabalho sendo eles divididos em Dança dos dedos (primeiro mês), “Nós somos o instrumento” (segundo mês) e “De receptor a protagonista musical” (terceiro mês) descrevendo passo a passo do processo, sendo doze encontros e a apresentação ao final da oficina.

No capítulo 4 ‘Os Pentagramas’ discorro acerca da análise dos dados descritos e organizados com os resultados das entrevistas dos questionários, dos áudios e vídeos, a fim de compreendermos como se sucederam os processos até a composição. Mediante um diálogo com os autores Nachmanovitch (1993) Schafer (2011) e Koellreutter (1997) além de Brito (2011; 2015). Identifico como os três avaliam se essa prática pedagógica-musical pode, ou não, vir a contribuir na vida desses indivíduos, e de que forma a composição musical contribuiu para a construção da autonomia e do protagonismo na vida de um ser humano.

Das análises realizadas sobre os pentagramas de quatro alunos que foram do início ao fim do processo na oficina, surgiram três categorias de análises sendo elas: 1) Criatividade, que engloba a capacidade de criação e de improviso; a 2) Bloqueios criativos, que abrange a

dificuldade técnica, o medo dos erros e o fantasma da crítica e a 3) Motivação, que abrange os aspectos motivacionais como a assiduidade.

Por fim, no capítulo 5 ‘Acordes finais’, apresento as considerações acerca do trabalho realizado.

Para que o leitor possa entender melhor os motivos que me instigaram a investigar o processo da criação de uma composição coletiva numa oficina de música, achei pertinente iniciar o trabalho pelo viés da narrativa autobiográfica, precisamente, pela ótica da narrativa sobre trajetórias que segundo Santos e Garms “se constituem em uma oportunidade para que os professores reflitam sobre sua vida e sua carreira. Além do que, esse tipo de narrativa “incorpora todos os outros tipos de narrativas, uma vez que estimula o professor a refletir sobre seu passado e projetar-se no futuro” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4.102 et seq.). A respeito dessas narrativas serem construídas por professores, as autoras afirmam que:

Com a construção das narrativas os professores reconstróem suas próprias experiências de ensino e seus itinerários de formação. Tornam, desse modo, explícitos os conhecimentos pedagógicos construídos por meio de suas experiências, o que propicia sua análise, discussão e possibilidade de modificação. A elaboração da narrativa sobre a experiência pedagógica por si só já se constitui em poderoso instrumento de formação pessoal e profissional, além de desencadear o questionamento de competências e ações, a tomada de consciência de saberes, o desejo de mudança e o estabelecimento de compromissos e metas (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4101).

Outro ponto citado pelas autoras sobre a narrativa autobiográfica é de que no caso de professores, essas experiências de vida podem reverberar e ajudar na prática de outros profissionais da mesma área:

Quando os professores são ao mesmo tempo atores e autores de suas narrativas consentem que outros professores tenham acesso aos acontecimentos pessoais e profissionais, seus sucessos e fracassos, suas perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Outros professores, ao lerem, analisarem e discutirem as narrativas de seus colegas atribuem a ela um sentido e dela se apropriam de modo muito particular, devido às experiências pelas quais já passaram. E apesar do distanciamento em que estão colocadas as narrativas para quem as lê, ocorrerá uma possível aproximação, uma identificação com os acontecimentos narrados pelo outro. Além do mais, narrativas de professores experientes são fontes de inspiração e conhecimento para os professores mais novos, que serão refletidas em sua vida e em sua profissão (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4101 et seq.).

Nesse sentido, achei necessário iniciar acerca dessa perspectiva para que o leitor possa compreender melhor as notas musicais que fizeram e fazem parte do meu viver, que me

tornaram um compositor, professor e me transformaram no ser humano que sou hoje. Em meu caminhar, fui construindo valores e percepções acerca do mundo que me transformaram no educador musical que sou hoje. Desde criança, em meu lar, a música e a educação estiveram sempre presentes. No aspecto musical tive como referência meu Pai, Carlos Alberto de Lima, “O Carlão” (como era chamado carinhosamente por seus amigos) que foi membro fundador e contrabaixista da Orquestra sinfônica do Estado do Rio Grande do Norte - RN; exerceu as funções de copista e arquivista; coralista no Grupo Madrigal da UFRN e do Coral Canto do Povo; professor de música e músico popular que atuou como baixista elétrico em diversos shows com artistas do RN e artistas nacionais.

Carlão era um artista completo, que permeava pelos campos eruditos e populares, extraíndo sempre o que havia de melhor em tais espaços. O fato de adorar composições e compositores fez com que me incentivasse a observar as letras, assim como, compreender como se dava o processo de criação, algo essencial para que eu me tornasse compositor.

A referência educacional foi oriunda de minha mãe “Terezinha Paulino de Lima”, uma grande mãe e educadora, diretora, coordenadora, que atuou em diversos estabelecimentos de ensino, tanto do Município de Natal, como também, do Estado do RN. Foi observando seu fazer educacional e humanizado que aprendi sobre o amor ao próximo. Sua ausência em casa era notada por mim e pelos meus irmãos, visto que trabalhava os três turnos do dia para poder prover o nosso sustento. Um trabalho que para ela não era cansativo, mas sim gratificante cheio de paixão e certeza da educação como ferramenta de transformação do mundo.

Observando seu fazer em sala de aula, na construção de jogos e outros artefatos educacionais, pude compreender maneiras divertidas, criativas e facilitadoras do aprendizado. Sinto-me privilegiado por ter visto o tempo precioso que minha mãe se dedicou ao seu ofício e foi assim, da infância à adolescência, muitas vezes por não ter com quem ficar, que estava sempre nos ensaios da Orquestra Sinfônica do RN ou no Coral Canto do Povo, ou ainda, ajudando-a muitas vezes em sala de aula.

Foi somente aos dezesseis anos, em 1995, dois anos após a morte da minha mãe, que a música se apresentou como uma possibilidade de trabalho. Foi nessa época que iniciei os estudos do baixo elétrico com o meu pai, no intuito de aprender um instrumento para compor e formar uma banda. Com isso, incentivei amigos da escola a também aprenderem um instrumento para que formássemos nossa primeira banda intitulada: “Gato Banguelo”. Em épocas anteriores – com oito ou nove anos – já brincava de criar paródias com meu tio, Magnos Lima, irmão mais novo do meu pai e parceiro de composições, que me incentivou a ser o compositor que sou hoje.

Foi nessa época, ainda enquanto estudante do baixo, que tive contato com duas vertentes de ensino musical: a excludente e a inclusiva. Com o meu pai, em nosso lar, eu tive acesso a uma educação musical mais inclusiva, pois não só treinava exercícios no baixo elétrico, mas também tocávamos juntos, eu no baixo, e ele no violão, músicas de Gilberto Gil, Roupas Novas, Titãs, entre outros. Dessa maneira, eu pude suportar a técnica, pois sabia que haveria o prêmio: tocar depois. Mesmo estando ainda nas primeiras lições do instrumento, foi dessa maneira que meu pai, por meio dessas linhas de contrabaixo das músicas dos Titãs, me ensinou que música se aprende com música, ou seja, tocando.

Esse foi o início mais gostoso que alguém poderia ter na música, portanto foi algo que viria a reverberar na maneira como ensino música hoje em dia. Porém, o choque viria depois, em anos de estudo nos conservatórios de música estudando violão, guitarra, baixo elétrico ou acústico, já que a forma de ensinar música era totalmente diferente. Eu, assim como outros nesse ambiente, tinha apenas acesso às técnicas através de exercícios transmitidos de forma enfadonha e a um repertório que muitas vezes era desconhecido por nós. Além disso, tínhamos poucos momentos para execução, ou para treinar a nossa improvisação de forma livre, sendo ainda submetidos a um regime de muita rigidez e repressão que se expressavam por meio de frases ditas pelos professores como: “não pode esse dedo aí”, “você não consegue tocar essa música”, “não abra esse método”, “você não tem nível para isso”.

Nesse sentido, comparando o ensino a que fui submetido em casa com o ensino que recebi do conservatório, o interesse foi sabidamente pelo primeiro, pois nele, pude experimentar de tudo, e não como regras e números matemáticos. A meu ver, a inflexibilidade contida no ensino dos conservatórios funciona apenas para alguns poucos, que queriam ser profissionais da música ou os que possuíam uma facilidade natural para tocarem seus instrumentos e que por isso eram vistos por seus mestres como “prodígios” e que aceitavam, muitas vezes, um regime que é na maioria das vezes opressor e tolhedor da força criativa do aluno, numa corrida desenfreada pela execução de um repertório, muitas vezes, baseado na lógica europeia.

Nesses ambientes, percebi que quem desejava apenas vivenciar, ou experimentar a música de forma a sentir o prazer musical era implacavelmente excluído com um sonoro: “você não nasceu pra isso”, “tente outra coisa”, como se todos que tocassem, tivessem a obrigação de ser profissionais da música, e não pudessem ser amantes dela.

Na prática, comecei a dar aulas de baixo elétrico aos dezenove anos, e foi aí que percebi que o ensino que eu tivera nos conservatórios e que agora transmitia aos meus alunos, só funcionava para quem queria, por exemplo, ser baixista profissional. Os demais desistiam

ainda no primeiro mês, pois o ensino era também baseado em leitura de partituras e de exercícios penosos, que são realmente necessários para obtenção da técnica, mas que realmente podem ser feitos, a meu ver, de uma forma mais musical.

Em 1998, ao ingressar no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música tive uma experiência muito rica ao estudar as propostas pedagógicas de educadores musicais revolucionários de renome mundial, como Murray Schafer e John Cage, além do contato que tive em outras disciplinas com as ideias de Paulo Freire, dentre outros filósofos da educação. Ainda na época da faculdade comecei a utilizar em minhas aulas particulares de guitarra, violão e baixo elétrico uma maneira diferente de ensino musical, buscando recursos facilitadores que possibilitassem ao aluno, aprender música de uma forma, que fosse mais criativa e divertida.

Não havia desprezo pela técnica, mas o ensino se iniciava de uma forma simples e numa evolução gradativa, utilizando as canções preferidas dos alunos, para que aprendessem os elementos da música, como também, despertasse neles o interesse por música. Como educador, procurava compreender qual era o desejo deles, se era o de se tornar um instrumentista profissional, ou mesmo, apenas poder ‘tirar um som’ com os amigos, ou ainda, somente executar uma canção preferida, pelo simples prazer de aliviar as tensões e pressões do dia a dia por meio dos sons.

Em 2006, aceitei o convite da professora Monique Oliveira, para ministrar uma oficina de violão no CEDUC, que nomeei “Aprenda a tocar, tocando”, com apenas dois alunos por horário. Essa oficina durou dois anos, e foi nesse pequeno período, que desenvolvi e experimentei minhas novas ideias de ensino de música, onde o aluno era o centro do aprendizado. O meu trabalho como professor se caracterizava por facilitar o processo de aprendizagem e não como mais um professor que regurgita técnica e repertórios desconhecidos sobre o aluno.

Dessa forma busquei entender o que eles queriam aprender, para que assim o ensino do violão e da música pudesse ser mais divertido e respeitasse suas limitações. Mas algo ainda me inquietava. Na época eu já possuía um acervo de mais de 700 músicas de minha autoria, e sabia, a essa altura, que assim como se pega um lápis e pode-se desenhar no papel em branco, assim como se pode dançar uma música do seu jeito, representar uma peça de teatro, nem que seja em casa, para as paredes, eu percebia, em meu íntimo que todos podem compor, e que poderiam retratar sua vida por música assim como eu o fazia.

Em 2009, o grupo de teatro do qual faço parte, no Bairro de Neópolis no conjunto Pirangi, chamado “Facetas, Mutretas e Outras histórias” viria a tornar-se um Ponto de Cultura

aprovado pelo MINC, com o nome de ‘Rebuliço’, com sede no antigo COEDUC, agora chamado TECESOL – Território de Educação, Cultura e Economia Solidária. – e mais uma vez, a professora e amiga Monique Oliveira, conseguiu o espaço para que desenvolvêssemos oficinas de Arte.

Diante da existência de uma verba destinada aos pontos de cultura, nós, professores tivemos a liberdade de montar nossas oficinas como desejássemos. Dessa maneira, foi ofertado, gratuitamente, oficinas de dança, música e teatro, para os moradores do nosso bairro e afins. Com o dinheiro destinado à minha oficina, pude comprar dez violões básicos que seria o número de alunos em minha turma. Assim, diante desse desafio e oportunidade, decidi juntar todas minhas vivências e experiências de vida como artista, professor e compositor, e não somente oferecer uma oficina de violão básico para iniciantes, mas algo que fosse diferente, motivador. Lembrei nesse momento de muitos amigos e pessoas que iam aos conservatórios e em aulas particulares de música em busca de poder apenas tocar uma canção e viam seus sonhos frustrados em executar um instrumento musical, justamente pela exacerbação da técnica.

Com efeito, em minha trajetória como compositor, pude perceber ao longo dos anos que, mesmo aquele que já tocava, sofria com o medo de criar ou de apresentar uma composição própria. Imagine então para os que não tocavam, o medo era ainda maior, pois achavam que era algo reservado para ‘iluminados’ e não para qualquer pessoa.

Por esses motivos, creio que o tema composição, seja ainda um campo enorme e fértil para a pesquisa na área da música, sendo ainda uma das muitas lacunas a serem preenchidas no campo epistemológico da educação musical. Apesar dos diversos trabalhos sobre composição e criatividade em nossa área, o número de pesquisas ainda pode ser considerado pequeno sobre o tema.

Diante de todo esse contexto apresentado, surgiu a problematização da minha pesquisa, pois mediante as ferramentas e o espaço que agora eu tinha em mãos, pensei: como construir uma perspectiva de ensino musical, que fosse não excludente, e que valorizasse o processo criativo dos alunos como ferramenta de um ensino musical mais humanizado no processo de ensino aprendizagem da música?

Com isso, surgiu a oficina “O compositor em cada um” e que, por ser algo inédito, foi crescendo e se lapidando na prática empírica, num processo onde fui aprendendo com os erros e acertos, até ingressar no Programa de Pós-Graduação em Música, em 2017, optando por investigar esse fenômeno durante o período de três meses, tendo 10 colaboradores que, quase em sua totalidade, partiram do início no violão e na composição, assim como na música.

CAPÍTULO 2

O SER HUMANO E O ATO DA CRIAÇÃO

É um processo natural. É como se eu conversasse comigo mesmo, ou melhor, a alma conversasse por meio do som, um bom bate papo só que convidando o ritmo, a harmonia, a melodia e as letrinhas se juntassem á festa chamada composição.

Julio Lima

2.1. Homocriativo

Todos os dias se observarmos ao nosso redor poderemos constatar diversos adventos da criatividade imbuídos em nosso cotidiano. Nossas roupas, por exemplo, foram concebidas por um estilista ou designer de uma empresa. Nossas canções favoritas foram compostas por algum compositor em uma determinada época ou período que pode ter utilizado no trabalho caneta e papel, ou mesmo, um computador que por sua vez, também foi criado e desenvolvido por alguém. Desde os instrumentos que utilizou na gravação ao estúdio, onde gravou a suposta canção, tudo isso, foi desenvolvido por uma pessoa ou pessoas numa empresa. Refiro-me ao exposto galgando apenas pelo meandro da construção de uma composição musical, mas e todo o resto? Nossos filmes favoritos, uma série da *Netflix*, um poema, uma coreografia, uma bela obra no campo das artes visuais, tudo isso é criatividade interligando-a aqui, apenas no campo das artes.

Numa perspectiva holística, nossas casas estão, também, repletas de criatividade. Nossos tablets, celulares, tvs, geladeiras, ventiladores, ar-condicionados, barbeadores elétricos ,até mesmo o fogão para fazermos nossa comida, e o micro-ondas para esquentá-la. A máquina para lavar a nossa roupa, e a de lavar nossa louça, tudo isso, um dia existiu no campo das ideias e foi trabalhado e desenvolvido pela criatividade de algum ser humano. Mesmo a eletricidade que dá vida a esses instrumentos, só conseguiu ser veiculada até nós por intermédio do intelecto criativo de alguém.

Por essa razão, em nossa perspectiva, esse processo, apresenta-se dotado de possibilidades infinitas, que se repetem todos os dias pelo mundo afora, com o surgimento de novos produtos e ideias, seja na busca de novas criações no campo do lazer, ou em novas criações na busca de sanar novos desafios que surgem em nosso cotidiano.

Nesse sentido, acreditamos ser necessário trazer alguns questionamentos pertinentes sobre à criatividade. O que é? Como surgiu? O que torna uma pessoa criativa ou não? Buscaremos refletir sobre essas respostas ao longo deste capítulo.

O tema criatividade nos traz possibilidades acerca de uma reflexão muito ampla e complexa tal qual, perpassa todos os campos epistemológicos que se preocupam em entender e explicar o gênero humano e os fenômenos que o cercam. Na perspectiva de estudos como os de Harari (2015) foi com o surgimento da explosão do *big bang*, há 13,5 bilhões de anos, que ocorreram também o surgimento da matéria, da energia, do tempo e espaço e, por conseguinte, o surgimento da física, da biologia, das culturas e da história (HARARI, 2015, p. 7).

Ao longo do curso de todo o seu processo evolutivo, os humanos, foram aos poucos se tornando seres criativos, não somente pelas necessidades e desafios que ocasionaram na construção das primeiras ferramentas e invenção da roda, mas também, pela necessidade de expressar-se artisticamente. Prova disso são as pinturas paleolíticas encontradas nas cavernas de Altamira e Lascaux, consideradas as primeiras importantes obras de arte que conhecemos (NACHMANOVITCH, 1993).

Após atravessar a revolução cognitiva¹, agrícola e científica, o ser humano ainda segue criando-se e recriando-se. Afirmando-se, não só, como *Homo sapiens sapiens*, mas como *homo criativo*.

2.2 Um breve histórico da criatividade

Como foi visto, parece acertado supor que a criatividade tenha surgido *concomitante* ao aparecimento do ser humano sobre a face da terra, como apontam os estudos de Ryhammer e Brolin (1992) quando afirmam que a criação de novas ideias, assim como, a ideia de produto original, parecem ser uma característica particular dos seres humanos. De modo similar, os estudos de Craft (2001) corroboram essa ideia, visto que apontam noções acerca de um ‘caráter inspiracional’ ou do caráter de se obter uma ideia, também encontrados nas tradições cristã, judaica, grega e muçulmana que possuem em seu cerne a crença de que um poder superior. O autor continua sua análise perpassando pelo período romantista na Europa onde ocorreram significativas mudanças nas perspectivas da fonte inspiracional e da expressividade humana, já que o ser humano tornara-se o centro do seu processo criativo, e não mais uma divindade. Dessa maneira, elementos como “a originalidade, o insight, o gênio

¹ Três importantes revoluções definiram o curso da história. A revolução Cognitiva deu início à história, há cerca de 70 mil anos. A revolução agrícola a acelerou, por volta de 12 mil anos atrás. A revolução científica, que começou há apenas 500 anos, pode muito bem colocar um fim a história e dar início a algo completamente diferente (HARARI, 2015, p. 8).

criativo e a subjetividade do sentimento foram altamente valorizados” (CRAFT, 2001, p. 5, tradução minha).

A autora afirma que foi apenas a partir do final do século XIX, que os estudiosos começaram a se preocupar de uma forma mais direta com o fenômeno da criatividade em seus trabalhos, ganhando o tema, um maior protagonismo e relevância no campo científico e no meio acadêmico.

A Psicologia, na ótica de Xu e Rickards (2007), foi uma das primeiras áreas epistemológicas a se importar em desvelar o potencial criativo, o que ajudaria o fenômeno da criatividade a ganhar maior amplitude, introjetando-a em outros campos, inclusive, no âmbito das empresas, que nos tempos atuais, direcionam suas metas a projetos e produtos inovadores (DE MASI, 2000). Com isso, o interesse pela criatividade aumentou o que possibilitou ampliar a sua aplicação em diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, foi também através da psicologia e de suas primeiras linhas de pesquisa sobre o tema que foi introduzido na criatividade o conceito de insight, dentro da abordagem da psicologia de Gestalt (ALENCAR; FLEITH, 2003).

Apesar da criatividade sempre ter despertado o fascínio nos seres humanos foi só a partir do final do século passado que os estudiosos, educadores e pesquisadores se preocuparam mais com o fenômeno em si em seus trabalhos, estudos como os de Nachmanovitch (1993), Schafer (2011), Craft (2001), Burnard (2010), Webster (2003), Beineke (2009), Ryhamer e Brolin (1992), De Masi (2000), Pereira (1999), Alencar e Fleith (2003), Amabile (1997), Lubart (2007), Eysenck (1999), Csikszentmihalyi (1997) surgem como possibilidades de desvelar algo acerca do fenômeno trazendo-nos a possibilidade de amplas reflexões e conceitos acerca do tema.

Diante do exposto acima, é pertinente afirmar que muitos são os meandros e as possibilidades latentes que podemos trilhar e discutir sobre a égide do que seja criatividade, exemplo disso, foi a investigação que fizemos em dicionários em busca de esclarecimentos sobre a etimologia da palavra criatividade, onde encontramos conceitos tão multifacetados como o próprio estudo da criatividade o é. Por essa razão, tornou-se prudente, trazer perspectivas comparativas entre apenas dois deles, onde a criatividade aparece como uma “qualidade ou estado de ser criativo” sendo uma “capacidade de criar ou inventar; engenho, engenhosidade, inventiva” (MICHAELLIS, 2018) ou ainda, como uma “ação humana de conceber, de inventar, de gerar de dar existência ao que não existe, ou de dar nova forma, ou uso para alguma coisa, ou ainda, de aperfeiçoar coisas já existentes” (HOUAISS, 2005).

Reflico nesse sentido, que a própria capacidade criativa dos autores é que promove a perspectiva de se ter, e de se criar diversos conceitos e afirmativas que se transformam apenas na ponta do iceberg mediante a complexidade de múltiplas possibilidades e direções sobre o que seja criatividade. Portanto, discutir e refletir sobre a criatividade torna-se uma tarefa laboriosa no sentido justamente do pluralismo das diversas abordagens e conceitos, assim como, das suas possíveis reflexões.

Exemplo disso seria a proposição de Alencar e Fleith (2003) onde criatividade aparece como um dom divino destinado a um grupo privilegiado de pessoas e que por esse motivo não possa ser ensinada. Cavalcante (2009) aponta isso como um equívoco que pode induzir-nos, inclusive na constituição de um pré-conceito, aprisionando o tema num universo místico e dos enigmas, retrocedendo-o ao início da humanidade onde se elencou a criatividade à categoria de um bem acessível a poucos, e dotada de um caráter exclusivo.

Segundo os estudos de Aranda (2009), o conceito do que é criatividade teve sua evolução no decorrer dos tempos sendo, a etimologia da palavra advinda do verbo “criar”, tendo origem na palavra do latim *creare*, que conforme Pereira et al. (1999, p.4) “significa dar existência, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins”. Já Csikszentmihalyi (1997, 2007) define criatividade como um processo no qual áreas do conhecimento que se diferem, são transformadas através da cultura.

Noutro sentido, De Masi (2000, p.94), posiciona a criatividade como pertencente ao âmbito das tarefas intelectuais sendo ela “entre as tarefas intelectuais a mais apreciada” e, portanto, constituída de múltiplos ingredientes “conscientes e inconscientes, emocionais e racionais” (Idem, 2000, p. 99). Seguindo a perspectiva de Alencar e Fleith (2003) um ponto em comum entre os conceitos do que seja criatividade seria de que ela refere-se sempre ao advento de um produto novo, ou uma invenção que contenha originalidade. As autoras afirmam também que a criatividade é relativa, sendo os seus produtos submetidos ao julgamento por um número ou grupo de pessoas que podem aceitar, ou não, esse produto como novo.

Outras questões pertinentes a levantar e discutir referem-se à quais são os tipos de criatividade? E ainda, quais são as manifestações criativas que podem ser consideradas realmente importantes, e quais teriam menos importância do ponto de vista de uma sociedade?

Boden (1999) nos apresenta o conceito de criatividade “P” psicológica e a criatividade “H” histórica. Nesse sentido, uma ideia poderia ser considerada “P” criativa

quando, de nenhuma forma anteriormente, ela poderia ter surgido na mente de uma pessoa que a obteve. Mesmo que outro indivíduo já pudesse ter tido essa mesma ideia em outra ocasião. Já no caso do indivíduo ter acesso a uma idéia considerada como “H” criativa, seria, nesse sentido, segundo a autora, uma idéia considerada como criativa historicamente. Com efeito, os indivíduos contemplados nessa perspectiva criativa seriam aqueles dotados de uma singularidade criativa e original a tal ponto que, um indivíduo, e somente ele, teve aquela determinada ideia, e ninguém mais, em toda a história da humanidade. A autora aponta ainda que muitas vezes a criatividade tida como “H” histórica em diversas situações não é atribuída a seus respectivos autores, isso ocorre devido ao aspecto dos contextos, onde uma ideia pode ser apresentada e não ser valorizada e, em outro contexto ser aceita ganhando a alcunha de ‘nova’.

De forma similar Eysenck (1999) adota dois conceitos diferentes para o produto criativo quando se refere utilizando o termo ‘novidade’, sendo elas: a novidade pública e a novidade privada. Para uma novidade ser considerada como novidade privada, ela deve ser considerada como uma algo que o indivíduo desvela e torna-se novo para ele. Enquanto que, para encaixar-se na taxonomia de ‘novidade pública’, é necessário que seja descoberto pelo indivíduo, e assim se torne novidade para todos.

Lubart (2007) nos apresenta também conceitos muito similares sobre tipos de criatividade já que atribuem os termos de criatividade cotidiana e criatividade eminente. A criatividade ‘eminente’ seria aquela com ‘C’ maiúsculo e que estaria interligada a grandes personalidades criativas que com seus grandes atos e feitos notáveis teriam seu lugar de destaque reservado na história da humanidade. Em contrapartida, a criatividade com ‘c’ minúsculo estaria ligada ao conceito de uma criatividade cotidiana ou mesmo considerada comum pela autora.

Por tudo isso, apesar de termos, no exposto, apresentado três diferentes concepções acerca do que sejam conceitos sobre tipos de criatividade, ficou explícito que apesar de diferentes nomenclaturas, a questão central parece-nos possuir um caráter enarmônico², no que se refere a tipos de criatividade, já que em nossas percepções, essas perspectivas aparecem, na verdade, divididas em duas vertentes criacionais, com uma possuindo um caráter “universal”, onde se encaixam a criatividade histórica ‘H’, a criatividade Pública e a Eminente (Com “C” maiúsculo), ou seja, a vertente das grandes criações e invenções da

² Enarmônico significa duas notas diferentes numa partitura, mas que, na prática, produzem o mesmo som.

humanidade possuidora de um raio de longo alcance e de uma amplitude planetária, e de um outro lado, uma onde se encaixam a novidade privada, a criatividade psicológica ‘P’ e a cotidiana, consideradas como formas de criatividade mais comuns, acessíveis a todos, portanto, possuidoras de uma caráter mais democrático.

Em contrapartida, Craft (2001) argumenta que a criatividade que talvez tenha mais relevância para a educação seja aquela considerada como noção de criatividade comum ou ‘democrática’, pois por esse prisma a criatividade tida como acessível à pessoa comum, pode, reconhecer, que todos os alunos podem ser criativos. O que não seria possível no entendimento da autora acerca da ‘alta criatividade’ ou criatividade ‘C’ pois, justamente uma das dificuldades de definição concentradas na criatividade extraordinária é que sua aplicação abrangeria somente as pessoas consideradas talentosas. Sob o ponto de vista de uma perspectiva educacional, isso possivelmente resultaria menos relevante se o foco concentra-se na educação de todos os alunos.

Em linhas gerais, tentar definir o que é criatividade ou os tipos de criatividade, buscando uma taxonomia entre tantas abordagens e discussões entre os campos epistemológicos, leva a crer que seja uma tarefa verdadeiramente inacabável como possivelmente seria a tarefa de mapear as diversas galáxias e universos contidos na perspectiva criacional de cada indivíduo. Assim, já que os humanos têm a possibilidade de uma criatividade imbuída por natureza, é possível afirmar que, cada um desses seres possui em suas mentes, o seu próprio *bing bang*.

2.2.1 Sujeito criativo

Ao longo da história da humanidade acompanhamos o surgimento tanto de grandes criações, como também de grandes criadores. Na área da música, por exemplo, as obras de compositores como Mozart, Beethoven, Bach, Paganini, Brahms, Debussy, Wagner, etc, perpetuam-se até os tempos de hoje, e além, devido ao conteúdo composicional dotado de imensa magnitude e beleza estética capaz de conquistar e cativar o ouvinte de tal forma que transcende o tempo a que foram concebidas. E o que dizer do alcance da música dos *Beatles*? De um Tom Jobim? E por que não, de um Luiz Gonzaga e de um Jackson do pandeiro? Todas em seus contextos e caráter social apresentam-se atemporais aos diversos públicos e diferentes faixas etárias.

No campo teatral, não é diferente. A exemplo disso, autores de diferentes épocas como Shakespeare ou Bertold Brecht, firmaram-se como grandes criadores eternizando sua

dramaturgia através dos tempos. Se fossemos beber de fontes da literatura mundial – para exemplificar o que seria uma pessoa ou personalidade criativa – esbarraríamos possivelmente nas obras de Júlio Verne, Lewis Carroll, Saint- Exupéry, entre outros. Do mesmo modo não faltariam inclinações às pesquisas para entendermos sobre as criações complexas de pessoas como os desenhistas Stan Lee e Walt Disney. Sem esquecer-nos de citar a poesia de Pablo Neruda, de Carlos Drummond de Andrade e de Fernando Pessoa.

Não faltam exemplos em todas as manifestações da criatividade na Arte. Pessoas criativas apresentam-se para nós como um efeito similar do fenômeno da criatividade, ou seja, com amplas e complexas possibilidades de conceituação e entendimento do que seja, ser criativo. De Masi (2000) define a nossa sociedade que, segundo ele é denominada de pós-industrial como criativa afirmando que: “Nenhuma outra época teve um número tão grande de pessoas em cargos criativos: em laboratórios científicos e artísticos nas redações dos jornais equipes televisivas e cinematográficas, etc”. (DE MASI, 2000, p. 77). Já Amabile (1996) referindo-se à pessoa criativa define-a como um indivíduo salutar no campo das emoções.

Na perspectiva de Lubart (2007) o conceito de personalidade criativa é arraigado ao âmbito da cultura, pois nas sociedades que possuem um caráter mais individualista como as europeias e norteamericana, por exemplo, o indivíduo é visto como um ser autônomo e independente, em contrapartida a sociedade chinesa e a Taiuanesa que são possuidoras de traços culturais em que permeiam a coletividade, onde o indivíduo é visto e definido em relação ao seu contexto social. Na ótica de Gardner (1999), uma pessoa é criativa quando possui a capacidade de solucionar problemas, criando novos produtos ou trazendo à luz novas questões, que posicionadas dentro de um campo definido, poderia, em sua Gênese, ser considerada de forma incomum, mas que depois, deveria ter sua aceitabilidade em pelo menos algum grupo cultural.

Craft (2001) destaca que foi somente a partir da década de 1950, período particularmente de grande riqueza e importância para a pesquisa em criatividade, que ocorreu a preocupação com o que determinava o psicológico do gênio, assim como o da superdotação individual. Com efeito, diversos trabalhos empíricos formariam estudos epistemológicos que serviriam de base para grande parte do trabalho investigativo, o que ocasionou diversos trabalhos positivistas em larga escala, aparecendo-nos, como marco inicial, os estudos de Guilford (1950), que possuía em sua pesquisa um foco nas limitações dos testes de inteligência, e nas investigações sobre pensamento divergente, seguidas de outros estudos que agora buscavam medir e testar a criatividade, definindo suas características e buscando promovê-las em abordagens educacionais.

A partir de uma dessas linhas de pesquisa que tinha o foco na personalidade criativa é que reunimos aqui, algumas características apontadas por Brolin (1992) sobre o indivíduo criativo que seriam: autoconfiança, resistência, curiosidade intelectual, alta sensibilidade, independência em pensamento e ação, forte desejo de autorrealização, etc. Em contrapartida, Shaw e Runco (1994), apontaram em seus levantamentos, tanto aspectos positivos, como negativos que podem se correlacionar com a criatividade, sendo eles: dogmatismo, conformismo, narcisismo, frustração, resiliência, euforia, etc.

Em contrapartida, os estudos de Ryhammer e Brolin (1992) que priorizam o aspecto cognitivo da criatividade, visam definir a personalidade criativa perpassando pelo âmbito de diversos processos empíricos e de pensamento como: intuição, inspiração, inteligência, processo de representação mental, pensar em opostos, analogias e metáforas. Alencar e Fleith (2003) parecem apontar na mesma direção desses autores, já que, em estudos mais recentes, realizados no Brasil, na década de 90, as autoras assinalam características da personalidade criativa muito parecidas como: entusiasmo, iniciativa, independência de pensamento e ação, imaginação e responsabilidade.

Para concluir, Craft (2001) destaca que a linha de pesquisa com o foco na personalidade criativa possui algumas contradições, pois, embora tenha trazido muitas contribuições ao campo científico e investigativo, ao mesmo tempo, centralizou seus estudos apenas no foco em pessoas que possivelmente seriam consideradas como possuidoras de uma “proeminência”, ou, que ainda teriam a alcunha de produtivas, o que tornaria essas qualidades tanto superficiais, como contraditórias, ao mesmo tempo.

Outra teoria apontada pela autora é a de que tanto os critérios para a escolha dos indivíduos, assim como, das definições, do que seja ou não criativo, variam, portanto ficando inviável realizar um ato comparativo entre um e outro.

2.3. Processos criativos

Diante de alguma obra artística da qual venhamos a ter algum tipo de afeição ou admiração, um questionamento que possivelmente pode nos ocorrer é: Como esse artista concebeu aquele produto ou ideia? De imediato uma curiosidade parece atingir nossa imaginação e o campo fértil das probabilidades, na expectativa de tentar compreender como aquele indivíduo, conseguiu realizar, ou obter, um produto tão original e criativo ganha muitas vezes de nossa própria percepção a nomenclatura de ‘genial’, por ser um resultado considerado “brilhante” aos nossos olhos. No entanto, o que nos parece provável é que uma

das maiores curiosidades em relação à criatividade esteja imbuída na forma de como aquela pessoa obteve aquele produto, ou aquela ideia. Em outras palavras, como foi o processo criativo daquele indivíduo, para atingir aquele produto.

No domínio das artes, Cavalcante (2009) argumenta que podem existir pelo menos três maneiras possíveis de se entender o processo criativo de uma obra de arte. A primeira, realizada através do próprio artista, que relataria o passo a passo de como pensou, e de como agiu em termos da elaboração da obra. A segunda ocorreria através do olhar de algum estudioso que observaria esse artista no momento do ato de sua criação. A terceira e última perspectiva, se daria através da dedução, também realizada por algum estudioso que poderia, agora, realizar o trabalho analítico de uma forma distante, através dos resultados da obra, ou mesmo através dos elementos contidos nos esboços do trabalho ainda em andamento. Completando o raciocínio o autor afirma ainda que apesar de estarem localizados em áreas distintas do conhecimento, “há muito em comum entre os processos de trabalho de cientistas e artistas” (Idem, p. 31), já que os dois desenvolvem seus trabalhos partindo de um estágio inicial de exploração, onde ambos exploram elementos e possibilidades que podem, ou poderiam vir a ser, o produto final do trabalho.

Assim, o ato de criar, como já discutido em alguns pontos deste capítulo, não é algo tão simples de se definir, devido a sua complexidade e peculiaridade multifacetada, o que tornam as análises tarefas árduas e repletas de morosidade. Com efeito, isso causa também uma reverberação no campo dos processos criativos, que se enchem de singularidade e de pluralidades, assim como são, todos os processos que envolvem o gênero humano. Portanto, parece claro afirmar que se trata de um processo único para cada um.

No tópico sobre a breve história da criatividade, a psicologia aparece entre os campos epistemológicos, como uma verdadeira pedra angular no que se refere aos primeiros estudos que se preocuparam em entender a criatividade e todos os fenômenos que a cercam. Neste exposto, reforço ainda mais essa idéia da interligação entre o campo da psicologia e o campo da própria história da evolução da criatividade, trazendo a possibilidade de uma discussão a respeito dos aspectos, abordagens, características e principais modelos que constituem o universo dos processos criativos para gerar uma reflexão acerca de suas definições.

Craft (2001) aponta os estudos de Galton (1869) que, possuíam o foco no ‘gênio’, como sendo o primeiro estudo realizado sobre a criatividade, situado cronologicamente dentro dos primeiros estudos sistematizados sobre o fenômeno criativo na virada do século passado. A partir disso, os anos iniciais do século XX assistiram a um crescimento motivacional em

direção ao ato investigativo e empírico acerca da criatividade dentro do campo das novas tendências de estudo da psicologia.

Apenas a partir da década de 1920 foi que o foco nesses estudos passaria por mudanças, que iriam priorizar a investigação sobre a inteligência. Em 1950, ocorreram com Guilford estudos de maior relevância, impulsionados sob a égide da preocupação com a limitabilidade dos testes de inteligência e sobre as investigações do ‘pensamento divergente’.

Portanto, foi nesse cenário de efervescência de ideias epistemológicas no campo da psicologia junto ao advento dos novos estudos e de novas pesquisas, que agora, encontravam-se também situados no caráter empírico, que Wallas (1926) conceberia o modelo básico que até hoje, perpetua-se como sendo a ‘gênese’ no que se refere à processo criativos. Aranda (2009, p.32) aponta Wallas como: “Um dos precursores no estudo do desenvolvimento do pensamento criativo”.

Esse modelo do psicólogo Graham Wallas constitui-se, até hoje, como um tipo de alicerce, no que se refere à trabalhos analíticos sobre processos criativos. Esse modelo, segundo Cavalcante (2009, p.32) “deriva essencialmente de relatórios de modelos matemáticos e configura os atos criativos como uma situação de resolução de problemas”. Muitos pesquisadores e estudiosos o utilizaram como modelo base de suas pesquisas em criatividade, como Guilford (1973) Csikszentmihalyi (1999) Kessler (2000) Barret (2000) Cropley (1997) Webster (2003) Birch e Clegg (1995) Killian (2005) Dualib e Simonsen (2005) Goleman et al (2001) e Predebon (2002).

Aranda (2009) expõe que esse modelo de Wallas sobre a criatividade apresenta-se como um processo que se manifesta em quatro etapas sendo elas:

- Preparação
- Incubação
- Iluminação
- Verificação

O primeiro estágio intitulado aqui como o de ‘preparação’ inclui justamente a fase de absorção ou coleta das ideias e tem por finalidade, definir e apresentar o problema expondo-o. Isso encontra força nas ideias de Cavalcante (2009, p.32) que entende essa parte do processo como sendo justamente de “coleta de maior número de informações”. O que encontraria reforço também nas teorias de Amabile (1997) que define esse estágio como de ‘identificação de um problema ou tarefa’. Parte-se da identificação desse problema, observando sua especificidade, que necessita ser dotado de uma valoração, para ser solucionado. Já

Csikszentmihalyi (1996) identifica esse processo como sendo de ‘identificação de objetivos claros’(p. 111 et seq), o que corrobora as ideias de Birch e Clegg (1995), que apontam a necessidade de se ter uma “clareza” acerca da definição do problema, assim como, de conhecer tanto a raiz desse problema, como os fatores externos que possam provocá-lo.

Portanto, parece claro afirmar que nessa primeira fase é que ocorre a obtenção da matéria-prima criativa, ou seja, essa é a fase do levantamento do problema a ser proposto, discutido e solucionado.

Como segundo estágio do processo criativo aparece o que chamamos de ‘incubação’ que, já se inicia a partir da fase anterior, a de preparação. Nessa fase segundo Cavalcante (2009) o problema é posto de lado, o que permite um descanso da mente, ocasionando num desprendimento em relação ao problema proposto, onde esse indivíduo agora passa a se ocupar com outras atividades, tendo em mente apenas, que esse problema ainda não foi resolvido. Na ótica de Dualibi e Simonsen (1990) é nesse processo que a mente pode encontrar soluções combinatórias que, provavelmente, já poderiam estar localizadas dentro da mente do indivíduo, sem que este, pudesse ter se dado conta disso, o que transforma o processo de incubação numa atitude reacional da mente frente às pressões angustiantes. Essa teoria encontra força nas ideias de Nachmanovitch (1993) que afirma que: “O inconsciente tem um repertório infinito de estruturas” (p. 83).

Craft (2001, p.19) define esse momento como sendo aquele que envolve o fazer nada, o deixar ir, portanto, esse período é considerado nas ideias da autora como um período “[...] de descanso, de receptividade e abertura, às vezes até de caos ou confusão”³.

Nesse sentido, essa fase seria, na nossa concepção, a fase onde o indivíduo se deixa levar por um fluxo, deixando fluir as ideias livremente na sua cabeça, enquanto segue desenvolvendo suas atividades cotidianas, como ver tv, ir ao cinema, ir ao teatro, ouvir música, fazer compras, ou simplesmente lavar uma louça, ou tomar banho. Pois, enquanto ocorrem todas essas ações o nosso cérebro está ali, trabalhando de uma forma inconsciente, visando a resolução do problema. O que nos afirma Nachmanovitch (1993, p.143) quando diz que nessa fase “o trabalho consciente se aprofunda e assimila dados do inconsciente”.

A terceira fase é a fase conhecida como sendo a de iluminação, ou Heurística.⁴ Segundo Craft (2001) seria o estágio onde a ideia surge diretamente, justamente quando estamos ocupados em nossas atividades do cotidiano, o que corrobora a perspectiva de Cavalcante (2009), quando diz que é nessa fase que a solução surge de maneira súbita em

³ Tradução minha.

⁴ Ciência ou arte que leva à invenção e descoberta dos fatos.

meio a outras ocupações, não estando elas, ligadas ao problema em foco. O autor descreve ainda que esse processo é visto, através do viés do ‘senso comum’, como sendo o processo da obtenção de uma “ideia luminosa, insight ou o clássico *eureka* de Arquimedes” (CAVALCANTE, 2009, p. 32, grifo do autor).

Também apoiado nas ideias de Dualibi e Simonsen (1990) a fase da iluminação apresenta-se, de forma similar, como o ponto onde a idéia explode, aparecendo de uma forma natural, sem um esforço consciente, por parte do indivíduo para se obter e se atingir esse estado de ‘iluminação’. O que na ótica de Nachmanovitch (1993) ocorreria durante os processos de pausa, ou descanso após um trabalho laborioso onde o autor afirma que seguido de “ um período preparatório de acumulação de dados, segue-se uma transformação essencial e imprevisível” e ainda que: “A surpresa criativa quase sempre ocorre quando as pressões se dissolvem num momento de relaxamento ou rendição”(NACHMANOVITCH, 1993, p. 140).

O último dos estágios criacionais é apontado como o estágio da verificação ou validação que, na perspectiva de Craft (2001) trata-se do estágio que envolve o polimento do resultado obtido, o que encontraria concordância nos estudos de Cavalcante (2009) quando considera essa como sendo uma fase de maturação, como também, de aquilatar os resultados construídos. Segundo o autor, os relatos sobre o produto obtido pode ser comunicado de forma oral ou escrita.

Na perspectiva de Birch e Clegg (1995) é nesse período onde ocorrem as análises do que poderiam vir a serem, as possíveis soluções, ou produtos finais, e como elas poderiam afetar os seus destinatários. Continuando os pressupostos dos autores é nessa fase que se avaliam os aspectos positivos e negativos acerca da ideia, como também, uma avaliação pessoal ocorre mediada pelo instinto a respeito do caráter qualitativo da abordagem escolhida.

De modo similar, Dualibi e Simonsen (1990) seguem a mesma corrente de raciocínio ao afirmar que é nesse estágio onde se testifica a valoração do produto para poder se afirmar ou não se a ideia encontrada e posicionada como resultado é mesmo o resultado almejado por seu idealizador.

Conforme Aranda (2009) apesar de muito utilizado, o modelo de Wallas é também muito criticado por estudiosos que se referem a esse modelo como sendo linear, o que não se sustentaria frente à perspectiva multifacetada da criatividade. Um deles seria Csikszentmihalyi (1997, p.79) que se referindo a esse modelo argumenta que “o processo criativo nunca é linear, antes é recorrente, com o criador a voltar aos períodos de incubação acrescentando [pequenos lampejos] de discernimento”. O modelo é também criticado por Mirshakawa e Mirshakawa jr. (2003) que vêem o processo criativo como dotado de

complexidade, não podendo, portanto, ser reduzido somente a quatro etapas, de uma forma linear.

Nesse sentido, os modelos dos estágios criacionais concebidos por autores como Dualibi e Simonsen (1990) tentam apresentar uma perspectiva de melhora no que se refere aos estágios criacionais. Aqui, os autores acrescentam aos já conhecidos quatro estágios básicos de criação de Wallas, os processos de identificação, aquecimento e elaboração somatizando-os em sete no total.

Já Barret (2000) adiciona dois estágios, em relação aos quatro básicos fundamentais, totalizando, nesse caso, seis estágios criacionais, sendo eles, os estágios de validação e comunicação.

Em contrapartida, Birch e Clegg (1995) dividem esses processos também em quatro estágios fundamentais como o psicólogo Graham Wallas, porém, estes atribuem uma nomenclatura diferente. Os quais seriam: levantando informações, elaborando a solução, verificando a realidade e por fim o que eles nomeiam de ‘implementação’. Nesse modelo, apenas o passo onde se levanta informações seria uma analogia aos estágios propostos pelo psicólogo, pois o de verificação que aparece no modelo Wallas como último estágio, aparece no de Birch e Clegg (1995) como terceiro, o que os torna equivalentes apenas no nome.

Goleman et al(2001) e Predebon (2002) mencionam o processo criacional de forma similar, relacionando-os também em etapas e estágios, o que concordaria com os modelos apresentados pelos autores, porém frisando que, o processo de criação se dá de uma maneira não lógica, portanto, esses estágios viriam a constituir apenas denominadores comuns em meio ao processo criativo.

Outro ponto interessante nessa discussão é que segundo a perspectiva de Killian (2005) um ponto forte e em comum entre os autores que tratam acerca do fenômeno do processo criativo, seria o de atribuírem à etapa de incubação, um aspecto de suma importância, pois segundo o autor, “incubar requer uma massa crítica de conhecimento, experiência e dedicação para ser fértil” (KILLIAN, 2005, p. 103).

Parece claro afirmar que, apesar do modelo proposto por Wallas se manter como referência até os dias atuais, o próprio fenômeno da criatividade possivelmente impele os estudiosos e pesquisadores a criar novas concepções acerca dos estágios criacionais na busca por modelos que visem transpassar as perspectivas de análises lineares em vigor, pela busca de um processo que possa contemplar a complexidade imbuída nesses processos e estágios criativos que envolvem o gênero humano.

Por conseguinte, é prudente apresentar também, alguns modelos gráficos sobre os processos criacionais que foram desenvolvidos por autores como Wallas (1926) Amabile (1997) Webster (2003) Csikszentmihalyi (1997) e De Masi (2000), assim como, trazer à discussão algumas abordagens sobre a criatividade ao longo dos anos.

O primeiro modelo aqui apresentado será o modelo componencial de criatividade individual de Amabile (1997). A autora se refere ao termo ‘criatividade’ como a pura e simples noção de ‘produção de novidades’, assim como as ideias entendidas em qualquer área das atividades humanas. Esse modelo visa propor que todos os seres humanos são capazes de realizar trabalhos criativos, apontando também aspectos como o de que em algumas áreas, o favorecimento no ambiente social pode facilitar o processo criativo.



FIGURA 1 - Modelo componencial.
FONTE: Amabile (1997)

No gráfico, é possível observar que o nível mais alto de criatividade aparece justamente na interseção das três habilidades apresentadas na figura acima. Portanto, Amabile (1997) propõe em sua teoria componencial, que a criatividade tem mais chances de acontecer quando as habilidades das pessoas são aplicadas as habilidades inerentes a elas. Nesse modelo, o componente de *expertise* aparece como fundamental para que o trabalho criativo seja realizado, sendo entendido como um trajeto cognitivo que pode ser tomado por base na resolução de alguma tarefa ou problema a ser solucionado. Para a autora, o componente *expertise* é composto de elementos como uma memória atual ligada ao conhecimento, habilidade técnica, e talentos que possam estar relacionados ao domínio do trabalho.

Já em seu trabalho investigativo sobre os processos composicionais em música de seis estudantes da Inglaterra, com idade entre 11 a 20 anos, e no qual, tem por objetivo não explicar a diferença, mas sim, explicar as inter-relações entre os alunos, Burnard (2004) reuniu em suas análises as perspectivas dos processos criativos de Wallas (1926), e os de Webster (2003). Segundo a autora, estas podem ajudar a obter um efeito mais amplo em relação ao processo composicional.

Apesar de ser uma visão adaptada do processo de Wallas, o modelo de Webster, segundo Burnard, apresenta os estágios numa forma na qual possam ser experienciados de uma maneira recursiva, porém, resguardando como ponto central, os processos de pensamento divergentes e convergentes como podemos observar na figura abaixo:

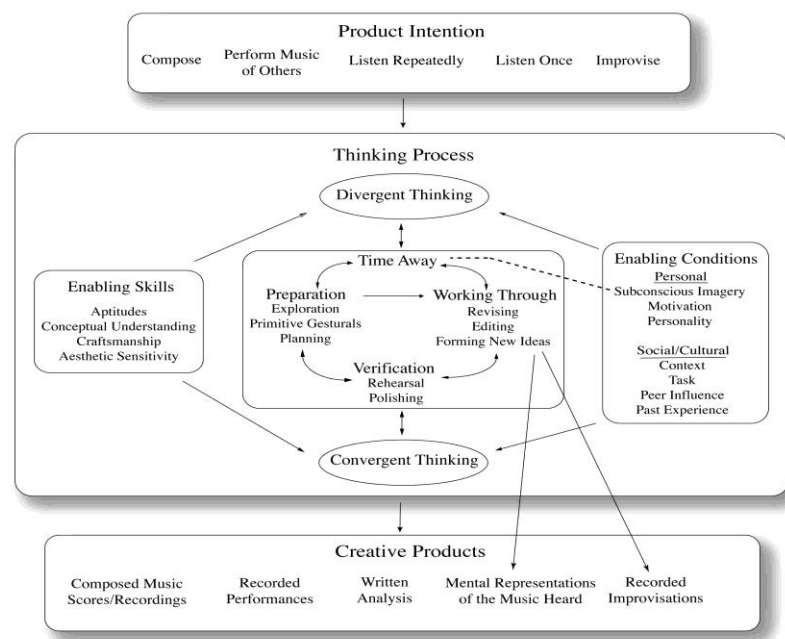


FIGURA 2 - Modelo do processo de pensamento criativo em música formulado por Webster (2003).

Fonte: Burnard (2004).

Dessa forma, em seu trabalho, Burnard propõe que esse modelo seja analisado à luz das ideias propostas, também, no modelo de Wallas:

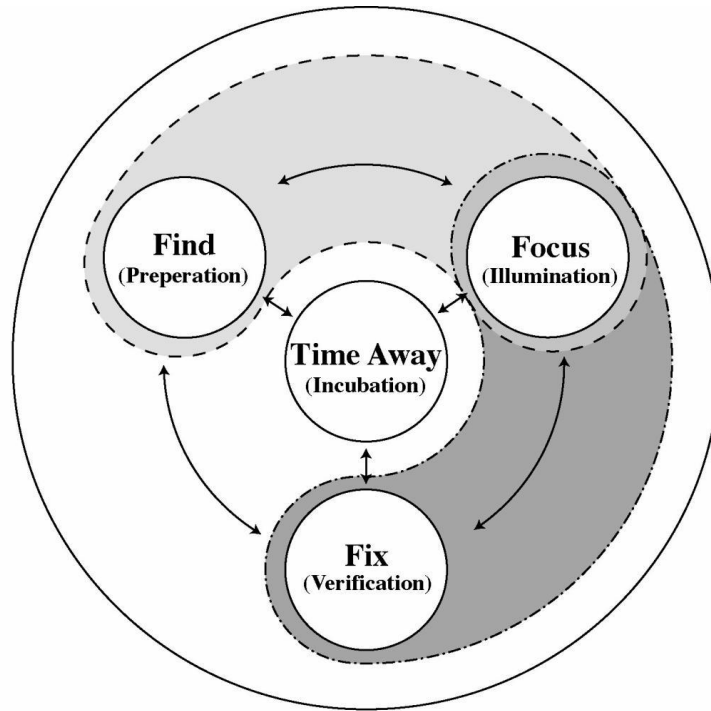


FIGURA 3 - Modelo proposto por Wallas.
Fonte: Burnard (2004).

Para Burnard (2004), pode-se obter maior relevância de entendimento na análise teórica e reflexiva no trabalho em conjunto desses dois modelos de estágios criacionais, em relação ao pensamento criativo, o que proporcionou, na visão da autora, uma melhor compreensão em relação ao processo de composição dos alunos analisados em seu trabalho. Fica exposto que quanto maior a interação entre o pensamento divergente e convergente no meandro composicional, mais claras as estratégias escolhidas pelos alunos analisados. Em contrapartida, quanto menor a interação entre o pensamento divergente e convergente, menor, por exemplo, o uso dos processos de verificação (Fix) e o de desenvolvimento, ou iluminação (Focus).

Já o modelo sistêmico proposto pelo autor húngaro-americano Csikszentmihalyi (1997, 2007) apresenta a proposição onde a criatividade é definida como um processo através do quais heterogêneos campos do conhecimento são metamorfoseados através da cultura.

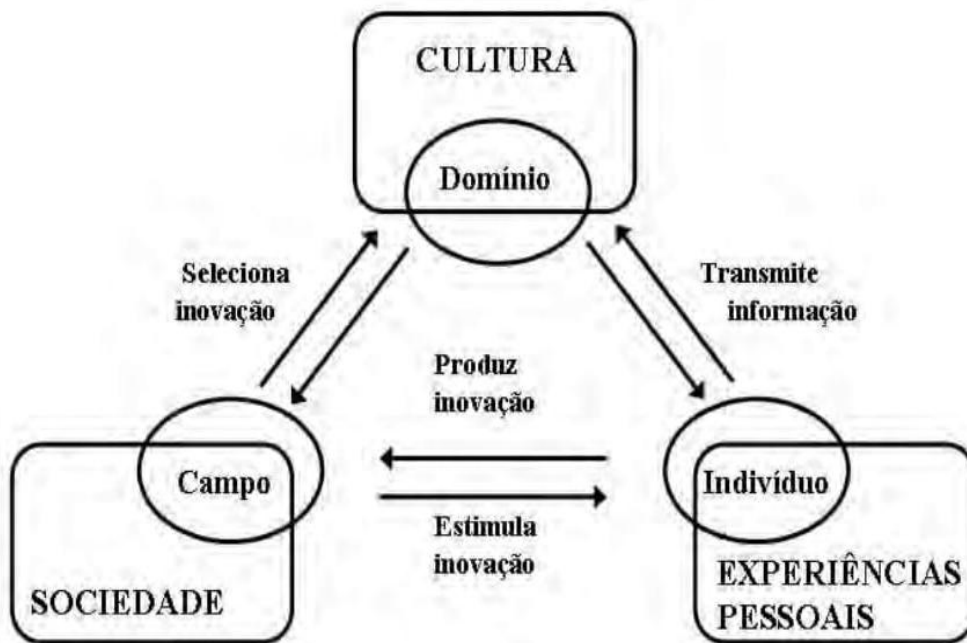


FIGURA 4 - Modelo sistêmico da criatividade proposto por csikszentmihalyi (1997- 2007).
Fonte: Beineke (2009).

O modelo sistêmico da criatividade, ilustrado na figura acima, alvitra que só é possível haver criatividade na inter-relação entre três fundamentos elementais que são o domínio, o campo, e o indivíduo.

No *domínio*, que é o primeiro elemento desse modelo, a criatividade é vista como a necessidade de operar dentro de algo já existente, pois no conceito do autor, algo só seria considerado ‘inédito’, ou ‘original’, mediante a perspectiva de algo que fosse considerado ‘antigo’. Nesse sentido, Csikszentmihalyi (1997, 2007) eleva o conceito do termo cultura, como, o de um conjunto de ‘domínios’ possuidores de inter-relações, como por exemplo, a música, a moda, a religião, etc. Portanto, cada *domínio* (ou cultura) seria possuidor de suas próprias simbologias, normas, como também, suas próprias formas de registro.

Ainda segundo Csikszentmihalyi (1997, p.38), os domínios podem ter o papel de facilitadores ou de agravantes em três proporções no processo de criação sendo eles na “clareza da estrutura, a centralidade na cultura e a acessibilidade”.

Já o *campo* é apontado pelo autor como sendo constituído por um grupo de indivíduos que precisam atuar dentro de um *domínio*, justamente, para qualificar e indicar o que será considerado como original, ou novo, dentro dele. Portanto, para ser considerado como tal, o produto precisa ter valoração social para então haver distinção entre as ideias, diferenciando-

as. Para que haja assim, distinção entre uma ideia considerada apenas como excêntrica, de uma ideia que seja considerada criativa e original.

O autor aponta que o *campo* tem de ser constituído por pessoas proficientes em cada *domínio*, exemplos disso seriam professores, editores de jornais, curadores, críticos, etc. A estes indivíduos caberia o poder de decisão sobre o que participa ou não de um determinado *domínio*.

Csikszentmihalyi (1997) acredita que o *campo* pode afetar a criatividade também de três maneiras: sendo reativo e pró-ativo e na maneira como seleciona as inovações.

O campo reativo, na perspectiva do autor, não aparece como um possível estimulante na produção de novas ideias, o que no campo pró-ativo, é visto como efeito contrário. Dessa forma, o posicionamento do campo, assim como suas expectativas em relação ao produto afetariam de forma negativa ou positiva, o desdobramento do objeto criativo.

Já a maneira como seleciona as inovações seria também, segundo Csikszentmihalyi (1997), outra forma de interferir na criatividade, pois por meio dessa seleção dos elementos que possam vir a ser considerados como originais, a utilização de modos mais rígidos ou menos rígidos em suas análises, bem como, a imposição de filtros mais inflexíveis ou mais livres, interferirão de uma maneira direta na obtenção do produto final aceito.

O terceiro e último ponto da abordagem sistêmica proposta por Csikszentmihalyi (1997) é intitulada de *indivíduo*, justamente pelo foco ser no próprio indivíduo. Para o autor, o fenômeno criacional ocorre, quando o *indivíduo* transforma a informação obtida no *domínio*, transmutando-a numa mudança que deve ser designada pelo *campo*, seguindo-se de seu processo de inclusão no *domínio*.

Nas ideias de Csikszentmihalyi (1997) o *indivíduo* necessita ter o aprendizado acerca das atribuições e questões de um certo *domínio*, além de ter conhecimento sobre o *campo*, ou seja, o conhecimento sobre as predileções e os critérios de pessoas de uma determinada área para que assim se estabeleçam, a sua avaliação e aceitação dentro de um *domínio*.

No modelo sistêmico a forma como o sistema social recebe novas ideias é apontada como ponto chave de como a criatividade pode ser compreendida, pois segundo Csikszentmihalyi (1997, p.333) “é a comunidade e não o indivíduo, que faz com que a criatividade se manifeste”.

Pertinente trazer à luz desse debate a perspectiva do sociólogo italiano Domenico De Masi (2000) para melhor refletir e sintetizar as informações acerca dos modelos que visam compreender e explicitar de que maneira se manifesta a criatividade, assim como, o ato criativo.

Para desenvolver seu modelo de estudo sobre a criatividade, De Masi (2000) partiu dos estudos do grande psiquiatra italiano Arieti (1976) que afirma que a criatividade é um instante de justaposição entre os níveis consciente e inconsciente (nível primário, onde os níveis mais primais de nossa existência se consolidam) e o nível secundário (lógico e consciente).

De masi (2000) então aperfeiçoou a fórmula ao adicionar a síntese desses níveis consciente e inconsciente, agregando a esse processo a esfera da racionalidade e a esfera emotiva. O autor compreende a esfera racional com o conjunto de nossas competências e erudição e também como esfera emotiva nossas ideias, idiossincrasias, emotividade e sentimentos.

O Modelo do sociólogo italiano é dividido em dois para melhor esclarecer o entendimento:



FIGURA 5 - Modelo criacional proposto por De Masi.

Nas palavras do autor, “a criatividade brota dessas duas sínteses” (DE MASI, 2000, p. 187). No gráfico, o eixo vertical une os dois pontos que em suas extremidades representam os níveis consciente (acima) e inconsciente (abaixo). No eixo horizontal, os outros pontos que se interligam em suas extremidades representam um, o polo da emotividade (lado esquerdo) e o outro, o da racionalidade (lado direito).

Nas ideias de De Masi (2000), a área de baixo á esquerda (área 3) é denominada como sendo a área definida pelas emoções, pelo inconsciente. Portanto, é a área da ‘fantasia’.

Em contrapartida, a outra localizada no alto, à direita, trata-se da área delimitada pela racionalidade e pelo consciente o que a transforma na área da concretude.

É importante afirmar, que o autor não está se referindo ao processo de uma simples fantasia, nem de uma simples concretude, mas antes disso, refere-se a uma síntese entre essas duas habilidades. Se ocorrer apenas a união entre uma fantasia tida com o medíocre em união com uma concretude de igual mediocridade o nível de criatividade obtido provavelmente será considerado baixo. Mas em sentido inverso, se ocorre a união entre uma forte fantasia e uma forte concretude, é segundo o autor “quando a criatividade que se obtém é genial” (DE MASI, 2000, p. 187).

Na visão do autor, não basta apenas possuir ou gerar ideias, mas, antes disso, possuir também, as habilidades necessárias para saber como realizá-las e viabilizá-las. Nesse sentido, não adianta apenas ter tido a idéia de uma linda canção, ou de um lindo poema, ou de um novo produto, se ele apenas se restringir ao campo fantasioso, e não ganhar vida literalmente. Desta feita, não conseguirá dar esse salto necessário para a existência concreta e, portanto, se perdendo no campo da fantasia e das ideias.

De Masi aponta que essa síntese não é algo fácil, visto que “só os gênios conseguem unir em si qualidades tão díspares” (Idem p. 187). Com efeito, é preciso e necessário ter ideias, mas é preciso, também ter as habilidades inerentes para realizá-las, o que seria, na ótica do autor, o sentido real entre unir fantasia e concretude.

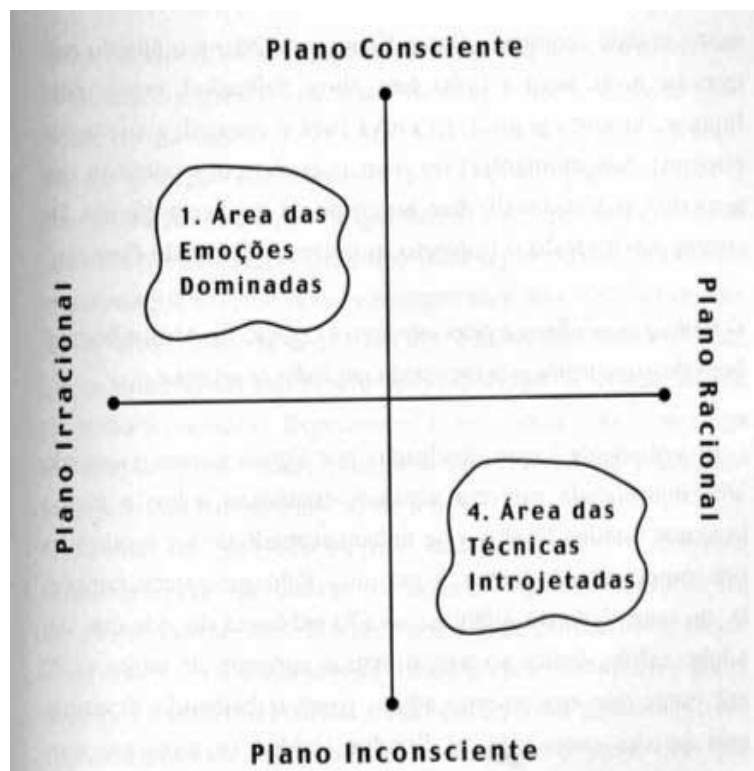


FIGURA 6 - Modelo criacional De Masi.

FONTE: De Masi (2000).

Na extensão do gráfico anterior, o autor completa sua corrente de pensamento sobre o seu esquema proposto sobre a criatividade, tratando agora, sobre o que ele chama ser da ‘recuperação’ e da ‘aproximação’ que é resultado da síntese entre as áreas das emoções dominadas (área 1) e a outra, que corresponde a área das técnicas introjetadas (área 4).

Nesse processo de análise, De Masi (2000, p.194) descreve que existe “uma aproximação simples, primitiva, relacionada com a ignorância e com a improvisação, que precede a consciência científica, desembocando na superficialidade”. Em contrapartida, existe, de maneira inversa, o que seria outra forma de ‘aproximação’ que ocorre de maneira mais sábia, maturada, dotada de consciência e complexidade que, precederia da consciência científica e da precisão ao abranger as outras áreas e superá-las.

Em linhas gerais, a ideia de trazer à discussão os modelos sobre criatividade de Amabile (1997) Wallas (1926) Webster (2003) Csikszentmihalyi (1997) e De Masi (2000) reforçam o caráter da multiplicidade encontrada nos estudos e pesquisas sobre a criatividade. O objetivo de descrever e trazer ao debate tais modelos tem por finalidade, ampliar as percepções sobre o tema, trazendo-nos ao âmbito da reflexividade, onde, tratando-se do ato da criação, assim como de seu processo criativo, não pode existir um único resultado, nem um

único caminho a se seguir de forma linear. Esse aspecto é defendido por Nachmanovitch (1993, p.22) quando diz que “não se pode falar de um processo criativo, porque as personalidades são diferentes e o processo criativo de uma pessoa não é igual a outra”.

Portanto, a criatividade entendida como veículo gerador de algo que viria a ser considerado como um produto ‘novo’ ou vista sob o aspecto de facilitadora na solução de problemas, os processos que a envolvem, possivelmente, também ganham a possibilidade de se transmutar e apontar, ao que nos parece, sempre em novas, e diversas direções. Neste caso em relação à perspectiva de cada indivíduo sobre o seu próprio processo, Nachmanovitch reforça que: a importância de que cada um descubra “sua própria maneira de penetrar e atravessar esses mistérios essenciais” (NACHMANOVITCH, 1993, p.22).

Refletindo as ideias sobre o processo criativo, podemos percebê-lo como um processo singular, como o ser que o produz, o ser humano. Assim, é importante afirmar que a sua generalização em termos de seguir um processo criativo, pode não ser muito aconselhável, pois que pode funcionar para um indivíduo no seu processo de criação, pode não funcionar para o outro. Assim, a análise do processo criativo não pode ser considerada como um processo simples e deve ser encarada como uma via de múltiplas possibilidades.

2.4. Composição e Educação Musical

Como o que move esse trabalho é a composição musical, serão discutidas ideias a respeito dessa temática que é apenas um, entre os inúmeros veículos de manifestação do fenômeno da criatividade.

Dessa forma, ao decorrer desse tópico, serão apresentadas discussões de autores como Beineke (2009) Schafer (2011) Brito (2015) Koellreuter (1997) Nachmanovitch (1993) Burnard (2010) Vieira (2014) Barret (2006) Glover (2000) Maffioletti (2014) entre outros, na tentativa de compreender melhor os aspectos e características que cercam o fenômeno da composição musical, levantando questionamentos como: O que é composição? De onde ela vem? Como ela se dá? O que nos impede de compor? Como também, para tentarmos entender que tipo de benefícios, ou não, ela pode trazer ao âmbito da educação, e da educação musical.

Para uma melhor compreensão do significado da palavra, foi utilizado o dicionário online de língua portuguesa e um livro referência em teoria musical, na perspectiva de uma melhor compreensão e aplicação do termo para a pesquisa em questão.

Segundo o dicionário Aurélio (2018) o termo compor é definido como “Formar” (de várias coisas uma só) sendo logo após definido no campo das artes, como sendo a atividade

de “Fazer música” “desenhar” “Pintar” e até mesmo “inventar”. Já no livro teórico-musical do autor Bohumil Med (1996, p.395) o termo composição musical aparece como “uma peça de música”.

Com relação aos conceitos advindos do termo composição descritos no dicionário, esses demonstram ter uma explicação insuficiente no que diz respeito ao caráter musical. O livro teórico-musical que poderia tratar sobre o conceito de composição de uma forma mais ampla e profunda, apenas a definiu de maneira simplista, diante da grandeza e complexidade imbuída no processo de se compor uma peça musical.

No campo da educação musical definições mais pertinentes podem ser identificadas, no que concerne ao objetivo deste trabalho como a definição de Mafioletti (2004, p.240) quando propõe que, “compor música é aprender a compor-se a si mesmo, como pessoa que pode compreender e criar significados para alimentar suas trocas simbólicas na cultura”. Ainda, a proposição de Keith Swanwick (1994, p.85) quando escreve que a composição precisa ser entendida “de forma muito ampla, incluindo as mais breves e espontâneas expressões, bem como invenções mais longas e ensaiadas”⁵.

Os conceitos acima demonstram uma maior amplitude do que seja compor música, pois envolvem o sujeito que produz a composição no processo de uma forma mais ampla, para além das definições técnicas e teóricas sobre o que é composição musical, transcendendo a técnica, onde, o ato de compor, transmuta-se, não ficando relacionado somente ao mundo dos sons, mas também, relacionando-se à construção do próprio ser que dá vida e significado a uma peça musical, gerando trocas simbólicas com a sua própria cultura.

Outro ponto que é necessário discutir, e que foi revelado nessas inferências, é a necessidade de se entender a composição musical na amplitude do seu processo. Sendo a arte uma necessidade e um veículo universal da expressão humana, a arte de compor, necessita também entender todas as manifestações criativas da música. Podem ser, as mais breves e espontâneas, assim como, as mais curtas ou longas formas de expressão musical, porém, entendendo-as como pertencentes ao mundo sonoro da composição.

Portanto, para tratar de composição na educação musical iniciamos com essas duas proposições de Mafioletti (2004) e de Swanwick (1994) por acreditar que sejam possivelmente, muito pertinentes quanto ao objetivo deste trabalho, como também a forma que achamos que deva ser tratada e analisada a composição musical pelas vias educacionais.

⁵ Tradução minha.

A composição na educação musical tem se tornado objeto de estudo para muitos pesquisadores e estudiosos como Schafer (2011) Swanwick (1994) Beineke (2009) Mafioletti (2004) Glover (2000) Vieira (2014) Barret (2003) Fonterrada (2015) Craft (2001) Burnard (2010) e outros. Segundo Fonterrada (2015):

Na atual conjuntura brasileira, em que as escolas estão buscando atender à LDB no 9394/96 e, mais recentemente, à Lei no 11769/2008, que determina a presença obrigatória da música nas escolas, depois de um prolongado tempo de quase completa ausência, as práticas criativas veem-se agora fortalecidas. (FONTERRADA, 2015, p. 18).

Na perspectiva da autora, tanto um ensino musical criativo, como o trabalho com a composição musical podem agora, ser melhor atendidos e trabalhados em sala de aula, amparados por essas novas legislações vigentes. Mas diante disso identifico algumas questões pertinentes: O que se entende por composição? Qual sua importância no ensino da música? Para que serve? O que ela desenvolve no aluno?

Para Beineke (2009, p.40) a composição é entendida como “trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas ideias organizadas espontaneamente com a intenção de articular e comunicar pensamentos musicais ou peças mais elaboradas.” Essa definição encontra consonância com as ideias de Swanwick (1994) apresentadas anteriormente, onde o autor também entende atividades como improvisações, arranjos e pequenas ideias como fazendo parte do fenômeno composicional.

Para Beineke (2009), as atividades composicionais vêm ganhando um maior espaço e relevância no âmbito do ensino de música, com a ampliação de pesquisas que realçam experiências criativas e composicionais na educação musical de crianças. A autora acrescenta que apesar desse crescimento, e de certo consenso em relação à importância da composição no ensino de música, os objetivos e funções variam, assim como, as abordagens educacionais que lhes dão sustentabilidade.

A ideia de se trabalhar a composição ganha suporte também nos parâmetros curriculares nacionais de arte quando afirmam que:

A imaginação criadora permite ao ser humano conceber situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas [...]. É a capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata (BRASIL, 1997, p. 41).

Nesse contexto, Runco (2006) ressalta que as pessoas criativas são mais proficientes e focadas em suas capacidades interpretativas, procurando conceber em suas experiências interpretações permeadas pela originalidade. De modo similar, França e Swanwick (2002) concordam com essas ideias quando explicam que no processo de composição o potencial criativo “reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar” (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 11).

Segundo Barret (2003; 2005) as experiências de criação e composição são inseridas nos currículos das escolas por quatro motivos: (i) proporcionar vivências criacionais a todos os discentes (ii) apresentar aos estudantes materiais e técnicas da música contemporânea (iii) possibilitar a compreensão musical e desenvolvimento do pensamento (iiii) ensinar o ato composicional para formar compositores.

Já na ótica de Glover (2000) o ato de compor na escola está conectado ao desenvolvimento da criança e a sua capacidade de expressão em música. Ao ouvir a música gerada pelas crianças teria-se acesso, na perspectiva do autor, a ‘janela da alma delas’, sendo uma possibilidade de compreensão sobre o que fazem musicalmente. Para Swanwick (2003, p.68) o ato de compor “dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a ‘música de fora’”.

Freire (1997), dentro da perspectiva educacional, também aponta essa interligação entre estudo e criatividade ao afirmar:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1997, p. 18).

Portanto, diante desse pensamento de Freire (1997), e raciocinando pela perspectiva da educação musical, que a composição musical é uma possível ferramenta para, diante do mundo que não fizemos acrescentar a ele algo que fazemos.

Dessa forma, a composição musical, possivelmente poderia estar localizada nesse contexto, apresentando-se dentro do âmbito escolar, como um possível veículo criacional, capaz de gerar, ou, de instigar uma ‘imaginação criadora’ no aluno, por meio da composição. Para Fonterrada (2015, p.15) “práticas criativas no campo do ensino de artes visuais e teatro são, em geral, bastante incentivadas”.

A autora descreve que, nessas escolas e mesmo em cursos dessas áreas artísticas os docentes de tais linguagens com assiduidade levam seus alunos a criar, abrindo espaço para a

imaginação e a fantasia, em desenhos, colagens e pinturas, jogos teatrais ou coreografias. A autora assinala que até existem certos espaços onde a improvisação e a composição podem abrigar-se, contudo essa não seria uma conduta comum ainda, no campo formal ou informal no ensino de música. Fonterrada (2015), desperta outras reflexões frente ao hiato no qual está situado o trabalho composicional e criativo no âmbito das instituições de música, pois seja nas universidades, escolas de música, conservatórios ou mesmo nos projetos sociais ou culturais, “o trabalho criativo tem sido escassamente encontrado, embora não se possa afirmar que não exista” (FONTEERRADA, 2015, p. 15 et seq).

A autora conclui suas ideias acerca dessa corrente de pensamento sobre composição e educação musical apontando que no caso, por exemplo, da educação básica, o quadro é ainda pior, afirmando que, “a presença da educação musical é quase inexistente, exceção feita a algumas escolas que acolhem propostas de música em seus currículos” e que “mesmo nos casos em que se registra a presença da música, até onde se conhece, as práticas musicais criativas não comparecem com frequência aos currículos escolares” (FONTEERRADA, 2015, p. 16).

Barret (2003), conclui que, mesmo que as experiências composicionais e criativas na escola possam apresentar algum consenso, os fundamentos que as teorizam e embasam ainda são bastante generalizados, o que constitui uma área abundante para a pesquisa.

Segundo Beineke (2008), “atualmente pode-se observar a ampliação das pesquisas sobre a composição no ensino de música, um tema complexo abordado segundo diferentes perspectivas teóricas e metodológicas” (p. 19). Isso se reflete nos trabalhos realizados por pesquisadores como Webster (1992; 2003) Burnard (2004; 2010), Craft (2001; 2005), Beineke (2009; 2008), Barret (2003; 2005), Vieira (2014), Fonterrada (2015), Mafioletti (2004; 2005) e outros. Nessa perspectiva, o tema da composição musical parece estar evoluindo e despertando mais interesse por parte dos estudiosos na área de educação musical.

Segundo Beineke (2009, p.30) “na área de música, um dos primeiros textos de revisão sobre a avaliação do pensamento criativo foi escrito por Webster que dividiu os estudos em duas categorias: os estudos psicossométricos e os de análise de conteúdo, sendo esse último, dividido em processo e produto, subdivididos em “composição, análise/apreciação e improvisação”. Hickey (2002) também aponta os testes desenvolvidos por Webster como referência na área da música.

Já Burnard (2006) analisa que nos anos 80 e 90 as pesquisas sobre composição na Educação Musical tinham como foco, as medidas de avaliação psicométricas acerca do pensamento criativo, assim como o desenvolvimento composicional nos infantes e a avaliação

de produtos criativos. Como no trabalho de Salaman (1988) que propõe que a finalidade dos trabalhos composicionais devem ser técnicos e variáveis, devem incluir critérios como ritmo, duração e tempo, altura, melodia, harmonia; estilo, forma e equilíbrio. Uma abordagem, portanto, mais ligada às pesquisas em criatividade que visam medir as performances criativas.

John Kratus (1994; 1991) com seus trabalhos sobre como acontece o processo criativo dentro das composições musicais infantis são referência na educação musical. O autor afirma que os educadores, na perspectiva da composição, pensam mais no conceito de produto em vez de compreender o ato composicional pelas vias do processo. Kratus (1994), em suas pesquisas experimentais definiu também os três passos essenciais na composição de infantes: exploração, desenvolvimento e repetição.

Na década de 1990, a educadora musical Lucy Green trouxe várias contribuições acerca dos critérios de avaliação, levantando questões sobre a necessidade de não só avaliar as composições dos alunos, mas também, sobre a experiência de aprendizagem na composição musical. Já na década seguinte, a autora desenvolve a perspectiva da avaliação com o foco no ‘contexto’ que analisa, no “significado social de uma ou mais peças musicais dentro dos seus contextos particulares de produção, distribuição e recepção” (GREEN 2000, p. 90). Na década de 90, também Glover (1990), propõe que a avaliação seja um processo desenvolvido de forma salutar, no qual, alunos e professores reflitam sobre as músicas compostas de forma a se obter uma mútua compreensão.

Considerando os autores acima mencionados, os professores que pretendem desenvolver e estimular a composição em sala de aula e precisam entender e sustentar a idéia das composições diversas, sem juízos de valor. O professor pode avaliar o que os alunos estão construindo em sala, atuando como um crítico sensível e articular as relações entre eles, com o objetivo de auxiliar esses estudantes a entenderem e refletirem sobre suas próprias práticas. Isso corrobora as ideias de Beineke (2003, p.104) quando diz que “ao compartilhar esse processo com os alunos, o educador musical instiga-os a construir o seu próprio conhecimento nos âmbitos da autonomia de pensamento, fluência e crítica musical”.

Os trabalhos colaborativos em composição musical também foram investigados por diversos autores. Seddon (2006), analisando as composições realizadas via e-mail, na internet, de forma colaborativa, entre estudantes entre treze e quatorze anos, identificou engajamento crítico e complexo entre os estudantes e concluiu que a tecnologia facilita a comunicação em níveis musicais e textuais.

Charles (2004), em seus estudos analisa a construção de gênero entre garotos e garotas, investigando crianças da escola primária e professores de música por meio da

composição musical, na qual, a questão central era pesquisar como o conceito de gênero pode afetar tanto a prática, como os produtos da composição. Os resultados da pesquisa revelaram que o contexto microcômico de uma sala de aula, reproduz o pensamento macrocômico acerca dos conceitos de gênero construídos cultural e socialmente.

Apontando três elementos que possivelmente interferem na composição de adolescentes entre 15 e 18 anos, Kennedy (2002) indicou a relevância da apreciação musical, assim como a necessidade de tempo individual para pensar, e sobre a improvisação no produto final.

As interações entre os alunos na sala de aula também são apontados por Burnard (2002) como fator determinante para a produção dos trabalhos, de forma que as crianças aprendendo coletivamente podem aprender a transpassar os potenciais de sua individualidade.

Já nas pesquisas em composição no Brasil podemos citar autores com trabalhos de alta relevância como Beineke (2009) Fonterrada (2015) Mafioletti (2005) Brito (2015) Koellreutter (1997), etc. Porém, para esse trabalho, iremos descrever os estudos de Vieira (2014) que analisou, por meio de uma ampla pesquisa bibliográfica exploratório-descritiva no banco de dados do CAPES⁶, 23 trabalhos entre teses e dissertações brasileiras focadas no tema sobre ensino aprendizagem sobre criatividade em educação musical produzidas no âmbito nacional, abrangendo os primeiros treze anos do século XXI.

Analisando os trabalhos que pensam a criatividade no contexto da educação musical, Vieira (2014), percebeu a presença de pelo menos três linhas de pensamento em relação ao que seriam os referenciais teóricos, quais sejam, o Piagetiano, o Schaferiano que se apresentariam de uma forma mais predominante, e a terceira linha, ainda em ascensão, chamada de Craftniana.

A primeira das linhas teóricas apresentadas, denominada pela autora de ‘piagetiana’, tem por base as ideias de Jean Piaget como uma fonte primária de referenciais, portanto, necessariamente não possuindo uma ligação direta com a obra do autor.

Na figura abaixo, visualizaremos o gráfico contendo o mapa dessas pesquisas que se encaixam na perspectiva piagetiana:

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu. (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

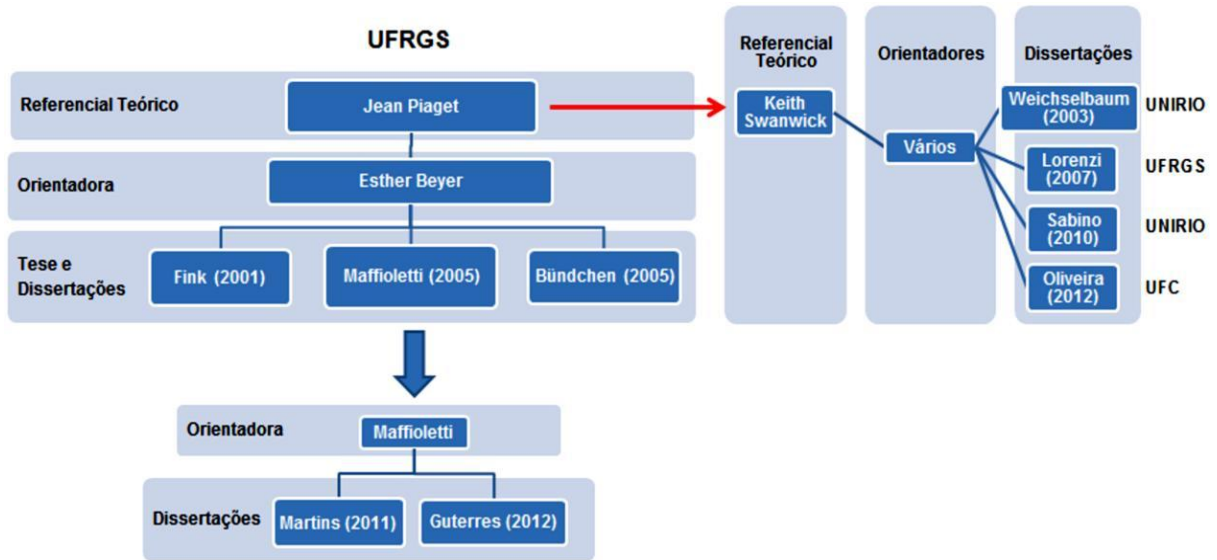


FIGURA 7 - Pesquisas da linha “piagetiana”.
 FONTE: Vieira (2014).

A segunda linha, também vista pela autora como uma tendência dominante, seria aquela entendida como a que tem seu referencial teórico nas ideias difundidas por Murray Schafer, assim como, de outros compositores que tem o foco de seus trabalhos na preocupação com a estética da música contemporânea. Vieira (2014) a denomina como sendo uma linha “schaferiana”. Como podemos observar no gráfico abaixo:

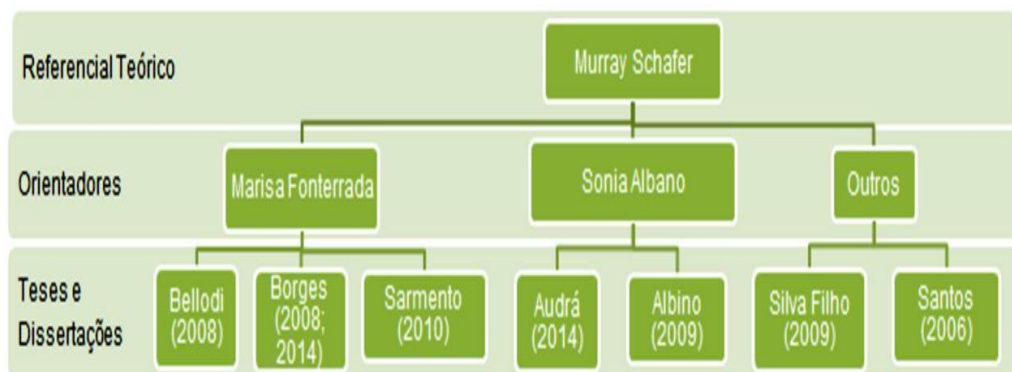


FIGURA 8 - Linha Schaferiana.
 FONTE: Vieira (2014).

A terceira e última tendência está ligada a uma linha de pensamento que se encontra em caráter evolutivo nos campos da criatividade e da educação musical sendo denominada por Vieira (2014) como sendo a linha “craftiniana”. Isso devido ao referencial apresentar-se sustentado nas referências dos trabalhos de pesquisas realizadas por Anna Craft e Pamela Burnard sobre a aprendizagem criativa. Como podemos ver na figura abaixo:

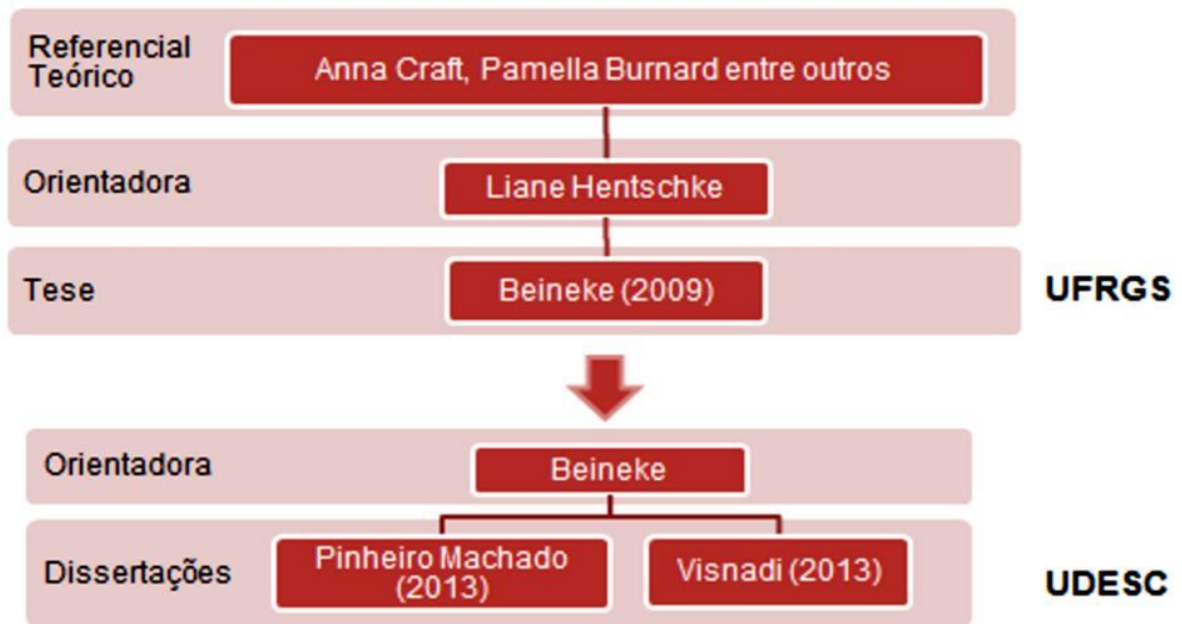
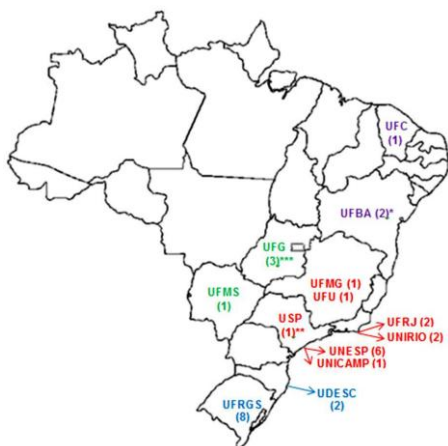


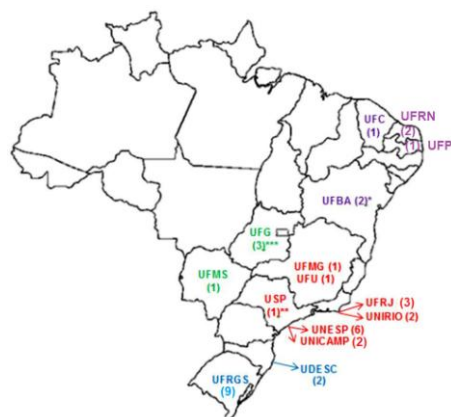
FIGURA 9 - Linha "Craftiana".
 FONTE: Vieira (2014).

Vieira (2014) para um entendimento mais global do seu trabalho demonstra como essas 26 pesquisas sobre criatividade e composições se distribuem no mapa do território nacional brasileiro. Procuramos fazer uma atualização do mapa de Vieira (2014) por meio do portal periódico do CAPES, como também nos repósitorios nas universidades. Com isso, alteramos o mapa incluindo novos trabalhos encontrados na região nordeste com as pesquisas de Luna (2017) e Rocha (2015) na UFRN, como também o de Campello (2018) na UFPB. Na região sudeste, temos os trabalhos de Palizza (2017) na UFRJ e Nazário (2017) na UNICAMP enquanto que na região sul, encontramos o trabalho de Herllein (2018). Nesse sentido e em relação ao mapa de Vieira (2014) observa-se um maior interesse pela investigação do fenomeno na região nordeste que saltou do número de três para seis trabalhos. Conforme a figura abaixo:

Ano 2014



Ano 2018



* 1 pesquisa não disponível para análise. ** 1 pesquisa não disponível para análise.*** 3 pesquisas não disponíveis para análise.

FIGURA 10 - Distribuição de pesquisas sobre criatividade na educação musical no território brasileiro.
FONTE: Vieira (2014), atualizado em 2018.

Com relação ao mapa de 2014, podemos perceber que as pesquisas sobre o tema possuem concentração massiva no sul, assim como, na região sudeste, sendo todas essas faculdades localizadas nos grandes centros urbanos.

Na segunda metade da primeira década do século XXI, houve um crescimento no número das pesquisas sobre criatividade e composição musical, principalmente após a aprovação da lei 11.769/2008 que impulsionou as pesquisas em várias vertentes da educação musical. Segundo Vieira (2014) constata-se uma regularidade das publicações, principalmente na UFRGS, porém, é preciso entender, que esses números ainda não podem ser considerados expressivos dentro do cenário nacional do âmbito das pesquisas. No período da realização do trabalho a autora observou que houve um ápice nas produções no ano de 2013, sugerindo que poderia haver um recorde ainda em 2014 visto que seu estudo se localizava ainda no meio do ano e duas pesquisas já haviam sido publicadas. Um ponto positivo em comum destacado por Vieira (2014) é que as pesquisas se conhecem entre si, por meio das revisões bibliográficas feitas ao longo dos anos. Contudo, esse diálogo entre elas é escasso, o qual se faz imprescindível para que os ideais epistemológicos possam forjar-se dentro de um campo consistente nas pesquisas sobre criatividade e educação musical.

Concluindo suas ideias, Vieira (2014), compara os dados sobre as 26 pesquisas no âmbito da pós-graduação (teses e dissertações), identificando uma predominância da linha piagetiana presente em 34% do total dos trabalhos analisados. Porém a autora ressalta a limitabilidade desse referencial teórico, visto que, nele, a criatividade é meramente interligada à construção do conhecimento, ou seja, apenas aos seus aspectos cognitivos.

Já o referencial ‘shaferiano’ que aparece em segundo lugar, com 30% da totalidade dos trabalhos analisados a autora, propõe que a experimentação pode ser um veículo de partida para o potencial criativo, até mesmo da percepção, porém não pode apenas se resumir a experiencição do aluno apenas à natureza estética do processo da música contemporânea, sendo, portanto, tarefa do professor a busca pela ampliação do diálogo entre as estéticas eruditas e populares, por exemplo.

No último referencial, o “craftiano”, a autora, destaca que essa linha possui um caráter pioneiro, visto que, centraliza seus objetivos na visão e percepção dos alunos, assim como, na perspectiva de se fazer ouvir as suas vozes e suas opiniões, agregando esse fatores na natureza das pesquisas, como também, absorver e incorporar os conhecimentos adquiridos pelos alunos pelo professor ao seu fazer pedagógico em sala de aula. Os alunos se percebiam como elementos indissociáveis dos seus próprios processos criativos, refletindo assim, sobre o que sentem, o que pensam enquanto criam, fazendo-se incorporar à pesquisa por meio de suas próprias autotraduções do processo. Assim, conclui a autora, que “[...] devemos estar sempre problematizando nossas verdades para que, na divergência de ideias, possamos vislumbrar novas perspectivas de refletir sobre a mesma questão de pesquisa” (VIEIRA, 2014, p. 412).

Vieira (2014) observando acerca da criatividade na educação musical conclui também que em suas várias análises sobre concepções na área da educação musical fica exposto que “nem sempre a criatividade é contemplada como um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem em música” (VIEIRA, 2014, p. 403). Portanto, tratando-se de criatividade na educação musical muitas vezes é considerada como uma:

[...] sinônima de criação musical, e, por isso, os pesquisadores partem das atividades de composição e improvisação. Portanto, torna-se necessário o surgimento de pesquisas que investiguem outras formas de manifestação da prática criativa em música, como por exemplo, a *performance* e a apreciação. (VIEIRA, 2014, p. 412).

Concluindo, o referencial teórico ‘craftiano’ discute a possibilidade de uma forma de aprendizagem na qual os alunos ganham voz e, portanto, são autores do seu processo, o que para eles, pode ser uma possibilidade de aproximação com um veículo que os conduza até um aprendizado mais reflexivo. Por conseguinte serão cercados por soluções permeadas de criatividade que possam, atraí-los para uma experiência educacional interligada ao lazer no aprendizado. Ao mesmo tempo pode fomentar nos alunos o fluxo criativo, desbloqueando resistências do ‘criar’ de maneira que os conduza ao universo composicional.

2.5 De ator a autor criativo

No tópico anterior, discutiu-se acerca da composição, com suas conceitualizações, seu papel e importância na educação musical através das análises das pesquisas na área. Nesse momento, discute-se quais são os motivos pelos quais ocorrem os bloqueios criativos composicionais, assim como tentar entender quais processos beneficiam o criar musical.

Nachmanovitch (1993) em seu trabalho discorre tanto sobre como podemos atingir o que seria um fluxo, ou conexão com o nosso ser criativo, assim como, descreve quais seriam os bloqueios que impedem o ato criativo de acontecer. No campo musical, por exemplo, esses conceitos tendem a aparecer de uma forma ainda mais gritante, unidos a conceitos como o mito de talento, que por si só, já parece constituir-se como um dos primeiros bloqueios para o ato criativo.

Segundo Nachmanovitch:

Como é que alguém aprende a improvisar? A única resposta possível é uma outra pergunta: o que nos impede? A criação espontânea nasce de nosso ser mais profundo e é imaculadamente e originalmente nós. O que temos de expressar já existe em nós, é nós, de forma que trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem seu fluxo natural (NACHMANOVITCH, 1993, p. 21).

O referido autor afirma que essa força criadora já habita dentro de nós, ela compõe o que somos, sendo parte indissociável de nosso Ser. Para se encontrar o ato criativo, se faz necessário desbloquear o caminho, retirando os obstáculos que impedem o fluxo de ir e vir com naturalidade. E quais seriam esses obstáculos? Para o autor, o fim da comunicação com a nossa ‘criança interior’ seria um dos nossos maiores obstáculos criacionais.

Essa ruptura, segundo Nachmanovitch (1993) é a ruptura com a nossa voz mais clara e profunda, nossa forma mais pura, nossa mente original em ação e o momento em que ela se dá ainda na infância por meio das instituições de ensino que deveriam justamente incentivar essa força primária de criação. Em vez disso e segundo o autor, estas mesmas instituições tolhem a criatividade, sustentando-se sobre uma fantasia *lockeana* no qual toda a criança seria como uma tábula rasa sobre a qual o conhecimento se constrói de forma piramidal, onde visamos apagar esse conhecimento ‘imaginativo e criativo’ que vem de cima para baixo substituindo-o por outro simplório que vem de baixo para cima.

Nachmanovitch (1993) aponta esse como um grande fator de bloqueio criacional Na vida de muitas pessoas, portanto, nesse contexto, a escola desempenha um papel de alta

relevância, apresentando-se como herói ou vilão na construção desse bloqueio elemental. Nesse sentido, o autor afirma que a escola:

[...] pode alimentar a criatividade das crianças, ou pode destruí-la- e quase sempre isso acontece. Idealmente as escolas existem para preservar e recriar o aprendizado e as artes, para dar às crianças as ferramentas com que construir o futuro, mas quase sempre criam adultos medíocres e nivelados para suprir o mercado de trabalho com trabalhadores, dirigentes e consumidores (NACHMANOVITCH, 1993, p. 108).

Portanto, para o autor, é como se “[...] nossas instituições tivessem estabelecido um amplo acordo para forçar a comprimir nossas vidas dentro de um molde rígido e limitado” (Ibidem, 1993, p. 112). De Masi (2000), assinala que nesse sentido, a burocracia em nossas instituições seria um exemplo disso, visto que, para ele burocratizar “[...] significa, acima de tudo, impedir a criatividade” (p. 49). Dessa forma Nachmanovitch (1993) expõe que por esses fatores destruímos, abafamos, negamos por completo a voz do conhecimento interior já que a nossa sociedade não a aponta como sendo real devido à racionalização que nos é imposta. Por isso mesmo segundo ele uma vida criativa possui o caráter taxonômico de algo surreal e intangível, justamente por nossa vida ser envolta em rigidez e traumas.

Outro problema que se apresenta como um bloqueio não só para área da composição e da criatividade, mas também do ensino musical, é a do ‘mito do talento’. Nele, apenas uma pessoa dotada naturalmente de habilidades inerentes àquela atividade poderia realizá-la. Adorno (1995) contraria essas ideias e se referencia em um estudo de catorze laudos de psicólogos e sociólogos alemães, nos quais, o autor afirma que talento “[...] não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível ‘conferir talento’ a alguém”. (p.169).

Outro ponto apontado por Nachmanovitch (1993) como um bloqueio para a criatividade que também se aplica a composição como sendo o ‘fantasma da crítica’. Ele nada mais é que a nossa crítica interior que pode assumir o papel de um pai severo ou punitivo e tratando-se de um abantesma que nos inibe, ceifando a vida de muitos artistas, sendo uma força abstrata, que age com o um juiz opressor que aparece lardeando o nosso caminho. Para o autor, possuímos a capacidade de controlar nossa autocrítica, distinguindo a crítica construtiva da crítica obstrutiva, portanto, temos essa habilidade de perceber e distinguir essas duas formas de críticas, que podem definir uma pessoa criativa, ou eu criativo.

Outro fator que para Nachmanovitch (1993) possivelmente bloqueiam a criatividade é a “[...] sensação de esmagamento diante dos pais, autoridades, professores ou grandes mestres” (p. 125). O que ele chama de afastamento do verdadeiro *self* surge quando nos comparamos ou por meio da inveja em relação a um ser idealizado por nós, como um pai, professor, amante, um herói. Nesse sentido, esses gênios, ou, heróis, ganham a alcunha de inalcançáveis, intangíveis, constituindo-se em pessoas dotadas de qualidade tão espetaculares aos nossos olhos que é melhor permanecer em nossa zona de conforto, alargando esse medo, em ato comparativo, também aos criadores do passado.

Outra forma de bloqueio apontado por Nachmanovitch (1993) seria o perfeccionismo e a protelação. O autor parte do conceito que muitas vezes: “Queremos fazer tudo, ter tudo, ser tudo”. O perfeccionismo, nessa perspectiva, apareceria como uma prisão maior do que as outras formas de bloqueio nos posicionando frente a frente com nossa terrível “[...] criatura julgadora” onde sem forças para vencê-la, nos refugiamos na protelação. Outro abantesma seria o do medo de ser visto como arrogante ou como uma pessoa fora do comum.

Segundo Nachmanovitch (1993), isso acontece nas instituições de ensino quando, por exemplo, nos destacamos no âmbito intelectual ou artístico, e logo nos percebemos, condenados a um isolamento. Dessa maneira, fica exposto que podemos gerar em nós, tanto um medo do fracasso, quanto do sucesso, além de que, dessa maneira, bloqueamos nosso processo de criação por receio de nos expressarmos de forma natural, original ou inventiva, pagando por isso com a não aceitação, afeto dentro dos grupos sociais. Faz sentido pensar que por maior que seja o sucesso obtido, maior ainda será o medo de nos julgarem um fracasso.

Nachmanovitch (1993) imprime também que tanto a vergonha, como o medo de errar, aparecem como grandes vilões e bloqueadores do fazer criativo. Acerca dessas ideias o autor nos revela que, “O medo de parecer tolo e de cometer erros se alimenta do mesmo sentimento primitivo que todos nós aprendemos na infância: a vergonha” (1993, p. 126).

Em suas ideias acerca do que nos bloqueia para a criação, Nachmanovitch (1993), assinala que, a maioria desses bloqueios criativos se desenvolvem no período que ele chama de ‘o fim da infância’. Exprimindo ainda, que é nesse período é que acontece o encontro com realidade desvelada e inflexível. Portanto, sendo a gênese de nossa visão mitológica sobre a perda do paraíso. O autor, referindo-se a essa realidade inexorável ainda que ela: “[...] se apóia no medo da crítica, no medo do fracasso e na frustração”, constituindo-se, portanto em defesas contra a criatividade.

Após a discussão e reflexão acerca de quais são os aspectos que bloqueiam a criatividade, discorro agora, em sentido antagônico, na direção de entender quais são os

fatores que favorecem o ato da criação, já que segundo Nachmanovitch (1993): “Todos temos o direito de criar, o direito à realização e à satisfação pessoal” (p. 22).

Nesse sentido Início as reflexões acerca da improvisação que segundo o autor é vista como a ‘chave mestra’ da criatividade, que em sua visão, pode ser definida como “[...] uma forma livre de fazer música, teatro, ou dança [...]”. Porém, em um sentido, para além de suas significações e compreendendo essas manifestações artísticas como um meandro para uma experiência totalitária na vida cotidiana, imprimindo ainda que, “[...] todos nós somos improvisadores sendo a forma mais comum de improvisação, a fala” (1993, p. 27).

Portanto ao falarmos nos utilizamos de um vocabulário (conjunto de blocos) e do uso da gramática (regra para combiná-los) esse material fornecido a nós, pela nossa própria cultura. Porém, o conteúdo das frases que construídas com esse material, talvez nunca tenha sido proferido antes, ou talvez jamais volte a existir novamente. Isso encontra sustentação nas ideias do músico brasileiro Hermeto Pascoal (2014) quando diz que:

“[...] aos sete anos de idade descobri que a nossa fala é O nosso canto. O mais natural de todos, pois cada fala é uma melodia. Eu costumava dizer a minha mãe que ela e suas amigas estavam cantando quando conversavam, mas ela dizia’--Deixe disso, menino! você está ficando louco?” (PASCOAL apud LAVELBERG, 2014, p. 90).

Analisando essa fala do músico brasileiro (2014), Nachmanovitch (1993) parece acertar quando supõe que “Toda conversa é uma forma de jazz. A atividade de criação instantânea é tão normal para nós quanto a respiração” (p. 22) . O autor ainda assinala que é necessário no processo de improvisação musical adquirir técnica, porém, que não compomos, ou criamos com ela, mas sim, por meio dela.

Nachmanovitch (1993) reforça a necessidade de desenvolver a capacidade de conexão com nosso ser interior, o qual chama de *intelleto*⁷. Trata-se de uma ‘corrente’ composta por sons, movimentos, imagens e palavras que habitam dentro de nós, sempre prestes a brotar se permitimos tal conexão, sendo, portanto, uma força transpessoal, presente em várias culturas e que pode ser desenvolvida mediante muitos tipos de práticas. O autor reforça essa ideia do improvisado em conexão com essa força quando descreve que:

A pessoa que improvisa não opera a partir de um vácuo, mas de três bilhões de anos de uma evolução orgânica: tudo o que já fomos está codificado em algum lugar dentro de nós (NACHMANOVITCH, 1993, p. 34).

⁷ “Intelleto significa inteligência, não a inteligência meramente racional, mas a inteligência visionária, uma profunda visões dos padrões sob as aparências”(NACHMANOVITCH, 2015, p. 39, grifo do autor) .

Dessa forma, o autor conclui suas inferências sobre improvisação comparando-a em seu fator dissipador, ao de nossa própria vida, levando-nos a refletir que, assim como a improvisação, cada momento de nossa existência é mágico e único. Portanto, nada voltará a ocorrer da mesma forma, ao afirmar que “[...]”

tudo acontece apenas uma vez na história do universo” (Idem p. 32).

Outro fator que favorece a composição na perspectiva de Nachmanovitch (1993) é a de aprendermos a ouvir a voz da nossa intuição, também chamada de ‘Musa’. Segundo o autor, precisamos ouvir a voz dela quando precisamos criar. Pois, para ficarmos abertos, de forma ilimitada aos sons, as visões e aos sentimentos, precisamos ouvir a voz dela. Pois se trata de nossa fonte inspiracional. Essa fonte de inspiração criativa é representada em várias culturas, sob várias formas como as de uma mulher, de um ser humano, ou de uma criança. A ‘musa’ representada numa forma feminina, por exemplo, é herança advinda da mitologia grega e dos poetas renascentistas.

A musa como uma ‘voz viva’ de nossa intuição, apresenta-se para nós como uma somatização sináptica em que o sistema nervoso, equilibra e ordena complexidades multivariadas numa velocidade ainda mais complexa, assemelhando-se ao processo da computação, mas diferindo em processo, já que, o processo computacional acontece de forma linear indo de um ponto A ao B até um ponto C, e o da intuição computa esses dados de forma concêntrica, com todos esses passos e informações convergindo ao mesmo tempo num ponto central de decisão, similar ao momento presente.

Nesse sentido, o raciocínio lógico tem por base as informações que já conhecemos, em contrapartida ao pensamento intuitivo que “se baseia em tudo que sabemos, e tudo que somos” ocorrendo, portanto, num momento de convergência de sortidas pluralidades de fontes e direções gerando-se nesse processo, “a sensação de absoluta certeza que geralmente acompanha o pensamento intuitivo” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 46). Isso encontra fundamentação nas ideias de De Masi (2000) quando imprime que: “o homem é um ser pensante, mas as suas grandes obras se realizam quando ele não calcula nem pensa” (p. 194).

Dessa maneira, desvelar essa ‘Musa’ que habita em nós tem muito mais a ver com aprender a falar, por meio da nossa própria voz, ou seja, a voz do nosso coração, pois, nesse sentido, trazer a arte as nossas vidas, está intrinsecamente ligado à questão de ouvir, ou não, essa voz.

Outro aspecto apontado nas ideias de Nachmanovitch (1993) que facilitam a composição e, por conseguinte a criatividade é um fator que aparece como ponto em comum

em áreas como a da composição, do teatro, da pintura, da improvisação ou da literatura: o divertimento. Para o autor: “Sem divertimento, o aprendizado e a evolução são impossíveis” (p.49).

Nesse sentido, “Brincar é ter o espírito livre para explorar, ser e fazer por puro prazer” sendo a brincadeira entendida pelo autor como tendo o significado de “uma atitude, uma disposição, uma maneira de fazer as coisas” (Idem, p. 50), neste caso, diferenciando-a do jogo, que por sua vez, tem suas regras definidas, dependendo ainda de um campo, e de jogadores. Em contrapartida, é possível, por meio da diversão, ver o jogo ou a composição de uma fuga, por exemplo, como algo divertido para nós.

Para Nachmanovitch (1993) se o bloqueio de nossa força criativa tem haver com o que chamamos de o “fim da infância”, justamente, por meio da reconexão com nossa criança interior, é que somos capazes de desbloquear e fazer jorrar, em nós a fonte assinala Nachmanovitch:

A musa mais poderosa é a nossa criança interior. O músico, o poeta, o artista vivem toda a vida em contato com essa criança, a parte do ser que sabe brincar. ‘Aquele que não receber o Reino de Deus como uma criança’ disse Jesus, ‘não poderá entrar nele’. Sendo a experiência prazerosa e divertida, a improvisação é a redescoberta do espírito selvagem que existe em cada um de nós, o reencontro com a nossa alma infantil. Os psicanalistas costumam chamar esse encontro de ‘regressão a serviço do ego’. Entretanto, ele não está a serviço do ego, mas do ser total (NACHMANOVITCH, 1993, p. 53 et seq).

Outro ponto colocado por Nachmanovitch (1993) como contribuinte para o processo de liberação da criatividade seria o de aprender a se trabalhar com o material que se tem as mãos. Para isso, precisamos liberar, em nós, uma espécie de *bricoleur*. Essa palavra é advinda do francês *bricolage* e significa criar alguma coisa com o material que se tem a mão, o que chamaríamos de um artista dos limites, ou melhor, sem limites.

No cinema, essa figura seria uma espécie de ‘Macgyver⁸’, representando uma espécie de ser humano que possui a capacidade de consertar qualquer coisa, ou resolver qualquer situação, com o material que tem disponível. Isso faz sentido nas ideias do autor quando diz que “O ato mágico da criação é como tirar coelhos de uma cartola” Nesse sentido, se tratarmos no âmbito da composição, basta lembrar algum sambista pelas ruas com sua caixa de fósforos a mão, ou um vendedor de Cavaco-Chinês⁹ que possivelmente, não tiveram uma formação musical em suas vidas, nem possuem em mãos, o que chamaríamos de um

⁸ (Profissão: Perigo no Brasil) foi uma série de televisão americana de ação-aventura criada por Lee David Zlotoff. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/MacGyver>>. Acesso em 2 de Junho de 2018.

⁹ Tipo de biscoito de massa muito fina, vendido nas ruas e típico do nordeste brasileiro, bem como de algumas cidades brasileiras.

instrumento formal mas, seguem compondo,criando e cantando, por meio do espírito *bricoleur*, contido em seu ser.

Outra condição positiva que favorece o ato da criação segundo Nachmanovitch (1993) é o de se entender o poder dos erros. Segundo o autor, devido ao poder dos erros nós podemos reorganizar nossos bloqueios criativos de tal forma que podemos virá-los pelo avesso já que essas partes mais problemáticas do nosso trabalho, assim como as que causam maior frustração, são responsáveis na verdade, pela ampliação dos nossos limites, sendo a voz do nosso inconsciente.

Sobre isso imprime o autor dizendo que: “O inconsciente é o verdadeiro pão do artista, de forma que os erros e lapsos devem ser valorizados como informações inestimáveis do nosso interior” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 88). Um problema percebido pelo autor em nossa sociedade, é que nossas instituições não nos preparam para lidar de forma positiva com os erros, sempre nos preparando para ter êxito, para acertar sempre. Sobre isso ele infere que:

Na escola, no ambiente de trabalho, quando aprendemos uma arte ou esporte, somos ensinados a temer, ocultar ou evitar os erros. Mas os erros têm um valor inestimável. Antes de tudo, um valor como matéria-prima do aprendizado. Se não cometermos erros, provavelmente não chegaremos a fazer nada (NACHMANOVITCH, 1993, p. 87).

Dessa maneira o autor coloca que precisamos estar atentos para perceber essas oportunidades que os erros evidenciam no processo criativo, mas para percebê-las é preciso despirmo-nos de todo o preconceito.

2.6 A experiência composicional como veículo humanizador do ensino musical.

Na última parte deste capítulo, discorro acerca de como a experiência musical criativa por meio da composição musical pode ser uma possibilidade de um ensino musical, não excludente, onde os indivíduos possam sentir-se aproximados com o seu fazer musical, não apenas percebendo-se como meros reprodutores de conteúdos e repertórios mas, como autores do seu processo de aprendizado musical.

Dessa maneira, discute-se acerca do que seja um ensino humanizado em música e o papel do professor nesse processo, assim como dos fatores que permitem a esse indivíduo não ver a música de forma distanciada, mas pertencente a ele.

Primeiro precisamos entender por que estamos falando de um ensino humanizado em música e, em que momento da história, possivelmente, se sucedeu essa ruptura entre o ser

humano e o fazer criativo em música e de forma similar, o que teria causado esse distanciamento entre o ensino de música e o ser humano.

Nachmanovitch (1993) afirma que: “No século XIX, o surgimento da sala formal de concerto pôs fim à improvisação”. Portanto, o autor descreve que foi nesse período da Era Industrial, que houve um maior aprofundamento da especialização e do profissionalismo em todas as áreas. Por meio disso, no campo musical, os músicos se viram restritos a executar, de forma fiel, as notas gravadas numa partitura que seriam escritas por meio de “[...] um grupo de compositores que de alguma forma tinham acesso ao divino e misterioso processo de criação.” O autor afirma que foi nesse ponto que a composição e a execução foram separadas causando um prejuízo gradual para ambas. O que promoveu, por exemplo, o distanciamento entre o erudito e o popular, acarretando na perda da aproximação do que seriam o ‘velho e o novo’ tirando-lhes inclusive a possibilidade de continuidade. Destaca ainda que foi nesse período que as pessoas habituadas às salas de concerto passaram a acreditar que os compositores notáveis estavam mortos.

Na perspectiva de Arroyo (2002) No que concerne ao ensino de música: “O campo escolar e acadêmico da educação musical tem sido dominado por uma visão centrada na lógica européia” (ARROYO, 2002, p. 17), ou seja, aprendemos e fazemos música, por meio de uma perspectiva eurocentrista, ao qual, fomos submetidos ao longo dos anos. Oliveira e Candau (2010, p.19) sobre o eurocentrismo e sua imposição em nossa educação de forma hegemônica imprimem que “o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia”. De forma similar Koellreutter (1997) em suas ideias imprime que:

Acontece que os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade social brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais do nosso país.

Portanto, o ensino de música em nosso país, principalmente em conservatórios especializados é aquele pensado e concebido sob a ótica do povo europeu, o que para muitos pesquisadores da educação musical seria uma perspectiva de um ensino de música para poucos privilegiados (elitista) ou, para aqueles providos de um dom ou habilidade (excludente). Na perspectiva de pesquisadores como Arroyo (2002) e Queiroz (2004), as perspectivas do ensino musical emergente dos dias atuais devem abranger horizontes mais relativizadores desse ensino de música, levando em conta, os contextos sociais e culturais

onde essa educação musical acontece. Nesse sentido é necessário, “considerar o contexto social e cultural dos alunos” (ARROYO, 2002, p. 14). Dessa maneira, devemos perceber o fazer musical de uma forma muito mais ampla do que somente transmitir conteúdos musicais e exercícios visando gerar grandes virtuosos que executem apenas um repertório europeu pré-definido.

Isso encontra força nas ideias de autores como Blacking (2007, 305) no qual, “o fazer musical dos seres humanos, assim como, seus conceitos e percepções acerca do que seja sua musicalidade acontece por meio de três variáveis resultantes de interações interpessoais, sendo eles “sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas e sensório-motoras disponíveis do corpo humano”. Em relação ao fazer musical Brito (2015, p.96) ainda integra a esse processo do fazer musical elementos como integrar corpo e mente, intuição e razão, prática e teoria, enfatizar a pesquisa, exploração de possibilidades e “a criação que dentre outros aspectos, são considerados essenciais ao processo de educação”.

É necessário refletir acerca de que foi nesse período, com o surgimento da sala formal de concerto, que a composição foi dissociada do fazer musical e vista como algo feito por poucos considerados iluminados. Por conseguinte, o ensino musical também advindo dessa perspectiva europeia não mais incentivava os improvisos, mas sim, relegaram aos homens, antes criadores o papel de meros executantes e intérpretes de um repertório pré-definido e sacralizado. Schafer (2011) sobre essa perspectiva de ensino na escola, apenas centrada na execução o autor afirma que:

À medida que os professores de bandas escolares executam nas paradas seus esplêndidos Beethoven-Browns e Bach-Smiths, eles estão encobrendo nas crianças tudo que é criativo nas crianças (SCHAFER, 2011, p. 46).

2.6.1 O papel do professor na perspectiva de um ensino humanizado em música

O papel do professor é muito importante em todas as áreas e campos do ensino, mas tanto no ensino da criatividade, como no ensino de música, torna-se ainda mais relevante, pois, como já dito acima, tanto a criatividade como o ensino musical, devido a uma perspectiva eurocêntrica, distanciou os homens desses dois processos: o de fazer música, assim como, o de criar música.

Segundo Stand (2006) e Caballol (2007) há uma distância entre os pareceres de composição e criatividade apresentadas por professores e aquelas sugeridas por estudiosos o que dificulta o entendimento e a comunicação entre elas.

Já Barret (2006) posiciona-se afirmando que o entendimento construído sobre composição focaliza muitas vezes os alunos, sendo singulares os trabalhos que focalizam a ação dos professores.

Para Leite (2003) a maneira como o professor atua em sala de aula é o ponto nevrálgico no que concerne a desenvolver a criatividade em atividades de composição.

Ao analisar a Lei de Diretrizes curriculares nacionais à procura de referências sobre criatividade que possam orientar um trabalho mais voltado para criatividade no planejamento desses profissionais do ensino musical torna-se pertinente trazer apenas uma dessas menções, para exemplificar.

Na Lei de Diretrizes curriculares da Educação Infantil, aparece apenas uma menção sobre criatividade quando se discutem os princípios ligados às propostas pedagógicas da Educação Infantil no campo dos princípios estéticos “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas” (BRASIL, 2008, p. 16).

Na Educação Básica identifiquei quatro menções interligadas aos princípios estéticos, na Educação Infantil, mais uma menção no artigo 4 parágrafo 3 que tem por objetivo indicar os alunos público-alvo da Educação Especial (AEE) os quais referem-se à:

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2013, p. 302)

A última menção, de forma curiosa, faz referência aos empecilhos os obstáculos que o professor encontra para exercer a sua criatividade no âmbito da Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, relatando a dificuldade que os profissionais encontram para realizar uma atividade extraclasse, fora da rotina do dia da escola nesses espaços. Sobre isso a lei cita que:

O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrantes, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis (BRASIL, 2013, p.326).

Nas últimas diretrizes curriculares para o ensino médio, a criatividade aparece com o maior número de menções: oito, demonstrando assim uma maior preocupação no texto com o

desenvolvimento da criatividade desses jovens. A lei do ano 2000 reforça que no final do século passado foi descoberto que, “motivação, criatividade, iniciativa, capacidade de aprendizagem, todas essas coisas ocorrem no nível dos indivíduos e das comunidades de dimensões humanas, nas quais eles vivem o seu dia-a-dia” (BRASIL, 2000, p. 64).

Um dos aspectos interessantes nessa investigação é que apesar de havermos encontrado referências sobre criatividade nas diretrizes curriculares nacionais, quando realizamos a mesma pesquisa com o termo composição musical, nos deparamos com um verdadeiro hiato em nosso país.

Em comparativo, no Reino Unido, o trabalho de Burnard (2004) demonstra que a promoção individual da criatividade já era uma preocupação presente no documento do currículo nacional de 1999 como ficou evidenciado numa campanha denominada ‘Criatividade na Educação’, que segundo a autora, “culminou na publicação de nossos os futuros: Criatividade, Cultura e Educação” (BURNARD, 2004, p. 60).

Em relação a essa ausência da criatividade nas leis educacionais de nosso país trazemos a análise de Schafer (2011, p.46), que identifica a pouca relevância dada a composição musical ou a criatividade numa amplitude ainda maior quando diz que: “No nosso sistema de educação musical, a música criativa é progressivamente difamada e passa a não existir”.

Após analisar a Lei de Diretrizes debruço-me sobre os conceitos de alguns estudiosos da criatividade e suas relações com a composição musical como viabilizadoras, tanto, no que concerne à uma perspectiva de um ensino mais humanizado de música, assim como, na humanização dos sujeitos. Como afirma Koellreutter (1997, p.45): “O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical”.

Portanto a educação musical para as sociedades modernas propostas por Koellreutter deveria ser aquela, não somente destinada à profissionalização de musicistas, mas que fosse além, quando percebe que por meio do ensino musical, o jovem pode construir-se como um todo, manifestando e desenvolvendo habilidades indispensáveis à qualquer profissional, de qualquer área. Ou seja, adquirindo competências como a comunicação, a percepção, a concentração, o senso de trabalho em equipe, a desinibição, a autoconfiança, a capacidade de análise e síntese, o desenvolvimento da criatividade, como também, a conscientização do todo, que para o autor é a base da capacidade de raciocínio e reflexão.

Segundo Brito (2015, p.42), tanto como educador ou como artista Koellreutter nunca considerou o ensino musical apenas como meio de aquisição de tecnicismo relacionado ao fazer musical, ao invés disso sua abordagem imbuía extrema valorização à “importância e o

porquê da música (e da arte) na vida humana”. Isso encontra reforço nas ideias de Nachmanovitch (1993) quando diz que “é preciso adquirir técnica, mas criamos por meio dela e não com ela” (p. 30).

Essa educação que priorize uma formação humana, e não somente o caráter tecnicista, encontra forças nas ideias de Maturana et al (2008, p.13) que em suas percepções diz que, “a educação deve estar centrada na formação humana e não técnica da criança, embora essa formação se realize através da aprendizagem do técnico, na realização do aspecto de capacitação da tarefa educacional”.

Portanto, o autor ressalta que para isso o olhar do educador não deve estar direcionado apenas para o resultado dentro do processo educacional, mas também, ao acolhimento desse indivíduo de forma legítima, apesar de que o educador deve ter claro o que almeja de seus alunos. Aponta que como maior dificuldade na tarefa educacional o conflito “entre duas classes distintas de fenômenos: a formação humana e a capacitação” (Idem, p. 11). Em sua ótica sobre o que seja a tarefa da educação, e que entra em concordância com as ideias de Koellreutter (1997) que discorre:

Pensamos que a tarefa da educação é formar seres humanos para o presente, para qualquer presente, seres nos quais qualquer outro ser humano possa confiar e respeitar, seres capazes de pensar em tudo e de fazer tudo que é preciso como um ato responsável a partir da sua consciência social (KOELLREUTTER, 1997, p.39).

Já analisando o ato criativo e composicional como ferramenta educativa Schafer (2011, p.62), ressalta que é justamente o ato criativo que possibilita “ao indivíduo a possibilidade de se ter um gesto livre”.

Porém, o autor reforça que é necessária por parte desse compositor-professor a tarefa de importar-se, de forma rápida com a habilidade criativa dos jovens para que consiga captá-la. Glover (1990) reforça essa ideia sugerindo que por meio desse interesse de se observar o fazer musical criativo dos indivíduos, possa se compreender ou avaliar sua compreensão musical.

Já nas ideias de Berkeley (2001) identifica-se a relevância do ensino da composição musical e, sobretudo de que o professor tenha alguma proficiência no assunto para assim compreender tanto o processo de aprendizagem dos seus alunos como o seu próprio processo.

Em concordância com as ideias de Nachmanovitch (1993) Schafer (2011) acredita que, o professor deve perceber e tentar entender o poder dos erros dos alunos, o que pode vir a ser uma ferramenta utilíssima no processo criativo deles já que os fracassos na visão do autor

podem parecer conquistas para os alunos e afirma que “um erro provoca mais pensamento e autocrítica” (SCHAFER, 2011, p. 271).

Além desses fatores o autor discorre sobre a importância do professor imprimir na maneira e no modo como ensina sua personalidade e tornar-se um catalisador do processo educacional ao invés de um condutor. Em suas análises Schafer (2011) afirma que, tratando-se de uma sala de aula para a criação, o professor deve trabalhar no sentido de educar a comunidade aprendiz e promover formas de construção da autonomia.

Schafer (2011, p.284) também defende que mesmo que um indivíduo possua as suas habilidades de criação e improvisação enfraquecidas pelos anos em desuso, elas podem ser, de igual forma, redescobertas por meio de estímulos, já que segundo ele a educação pode vir a ser “novidade e profecia”. Nesse sentido, é extremamente necessário que os professores percebam a necessidade de que os “jovens façam sua própria música, seguindo suas inclinações, conforme acharem melhor”. O autor ressalta a importância do ato criativo principalmente no caráter educacional, para não corrermos o risco de estagnar no passado, ou de sacralizá-lo.

Mediante todas as abordagens de estudiosos sobre a criatividade e a composição expostas nesse trabalho e possuindo o mesmo foco na investigação de uma composição musical coletiva, escolhi trabalhar como referenciais principais os compositores e educadores musicais Nachmanovitch (1993), Schafer (2011) e Koellreter (1997), justamente por acreditar que o educador musical deve incentivar a criatividade nos alunos de forma mais acessível e não excludente.

CAPÍTULO 3

O COMPOSITOR EM CADA UM: ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 A pesquisa-ação

A presente pesquisa, tratando-se de uma perspectiva de melhoria de uma prática de ensino aprendizagem musical, encontra suporte no caráter qualitativo de uma pesquisa-ação, visto que, busca a inovação para a melhoria de uma prática, sendo o processo de investigação ação utilizado em todas suas fases e tendo a reflexão como eixo norteador ocorrendo durante todo o processo, além de possuir um caráter participativo. É fundamentada nas ideias de Tripp (2005, p. 443) que argumenta que “a pesquisa-ação é toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” sendo também “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Idem, p.447).

Os procedimentos técnicos para essa investigação se fizeram por meio, de uma pesquisa bibliográfica, como também por meio da construção e da aplicação de uma oficina de música com duração de três meses. Essa oficina foi realizada num espaço não formal de ensino denominado TECESOL (território de educação, cultura e economia solidária), situado no bairro de Neópolis, na cidade do Natal. Dessa forma, tratou-se de uma pesquisa-ação participante que envolveu, em todas as etapas do projeto de pesquisa, os membros da comunidade em questão.

A metodologia da pesquisa-ação, baseada em Thiollent (2011, p.8) é considerada como um “conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, visando extrair da ação novos conhecimentos que irão transformar a situação-problema”. Para o autor:

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 2011, p.15).

Ainda sobre as definições do que seja pesquisa-ação sob a ótica de Elliott (1991, p.69) “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”. E, complementando com Tripp:

A pesquisa-ação norteia-se em função de objetivos de transformação onde se planeja, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança com o

objetivo de melhorar sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, p. 446, 2005).

Uma das características da pesquisa-ação é que ela é cíclica. Portanto, o pesquisador tem de partir da identificação de um problema, que seja pertinente à sua prática, vindo depois a planejar uma solução, implementar uma melhoria e por fim avaliar sua eficácia, como representado na figura abaixo:

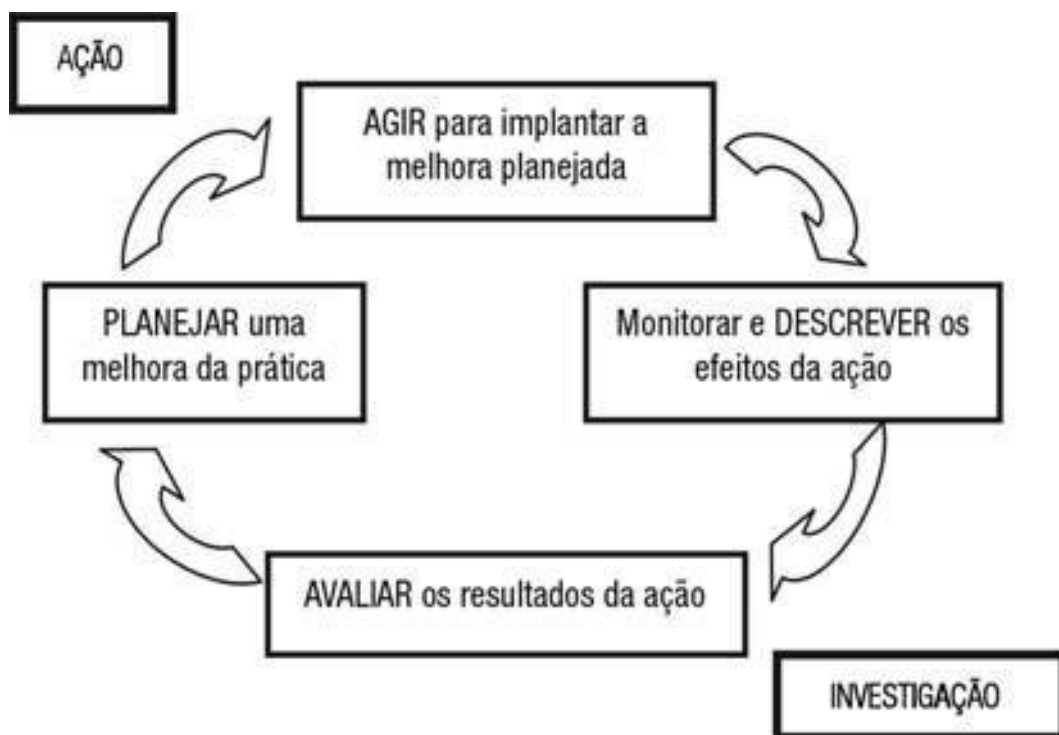


FIGURA 11- Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.
 FONTE: Tripp (2005).

Para que uma pesquisa-ação seja aplicada no desenvolvimento de um projeto é necessário que haja tópicos de interesses mútuos, além de se basear num compromisso compartilhado de realização da pesquisa, permitindo que todos os envolvidos participem ativamente do processo do modo como desejarem. Além disso, o pesquisador deve compartilhar o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária, produzindo uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes e por fim, estabelecer procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões a serem resolvidas entre os participantes.

Os objetivos da pesquisa-ação visam melhorar a prática dos participantes, assim como a compreensão dessa prática e a situação onde se produz, também envolvendo e assegurando

a participação dos integrantes do processo, a organização democrática da ação e propiciando o compromisso dos participantes com a mudança. Segundo Cohen e Manion (1994) as mais frequentes objeções à pesquisa-ação são que o objetivo da pesquisa é situacional e específico; que a amostra da pesquisa-ação geralmente é restrita e não representativa e que ela tem pouco ou nenhum controle sobre variáveis independentes. Portanto, em consequência disso, os resultados da pesquisa-ação não podem ser generalizados, sendo válidos apenas no ambiente restrito em que é feita a pesquisa.

Planejei minha pesquisa a partir da identificação do problema a ser solucionado, que foi a ausência no campo epistemológico da Educação Musical de um ensino que incetivasse a composição e que possuísse também uma perspectiva mais humanizada.

A partir daí planejei a construção de uma oficina que pudesse unir essas propostas de ensino e que ficou dividida em três módulos, a ser realizada pelo período de três meses e distribuída em doze encontros de duas horas cada.

No primeiro mês, utilizando a “dança dos dedos”, trabalhei o aprendizado do violão de forma facilitada por meio de canções populares conhecidas e utilizando acordes de primeira posição, como forma de dar aos alunos uma base harmônica e melódica, que os possibilitariam utilizar os elementos aprendidos para compor.

No segundo mês, com a estratégia “nós somos um instrumento”, planejei trabalhar vivências rítmico-corporais para possibilitar que os alunos aprendessem a improvisar com o corpo e outras fontes sonoras, automatizando esses elementos, bem como, ampliando sua percepção para que percebessem que são capazes de fazer música com todo e qualquer material.

No último mês, “de receptor a protagonista musical”, o foco foi na composição, improvisação e práticas criativas em si, para que assim fosse atingido o objetivo principal da oficina que é a criação de uma composição coletiva feita pelos alunos. Nessa composição, eles utilizarão os conhecimentos adquiridos na oficina.

Com isso, diante dos resultados e materiais construídos a partir do processo foram realizadas análises e avaliação dos resultados do final do processo.

3. 2. Lócus da pesquisa

Como já mencionado, a pesquisa realizou-se no Território de Educação, Cultura e Economia Solidária (TECESOL) O ponto de cultura mantinha oficinas gratuitas de teatro, música e dança contemporânea desde seu fundamento, porém, com o fim das verbas do

governo, passou a cobrar uma taxa simbólica para realização e manutenção das mesmas. O local onde ocorreram as aulas é considerado como um espaço não formal de ensino, que segundo a ótica de Wille (2005, p.41) “seriam aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas”.

3. 3. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são elementos imprescindíveis e indissociáveis. Exemplo disso está contido nas ideias de Brito e Leonardos (2001, p.33) quando dizem que “é praticamente impossível falar do poder do pesquisador sem nos referirmos aos sujeitos da pesquisa”.

O primeiro contato que tive com os sujeitos da minha pesquisa ocorreu por meio das redes sociais, através da página do meu *Facebook*, no qual, postei o anúncio de propaganda da oficina ‘O compositor em cada um’ contendo os dados iniciais, sendo eles: local, o horário e período de realização. Isso ocorreu um mês antes da data inicial da oficina, portanto em Agosto de 2017. Em apenas uma hora ou duas as dez vagas disponíveis foram preenchidas.

Pedi que na postagem os neófitos confirmassem com o nome e um telefone que preferencialmente tivesse a ferramenta virtual do *WhatsApp*, o que me possibilitaria criar um grupo virtual para uma comunicação mais veloz. Dos dez, apenas um aluno não possuía whatsapp, mas em contrapartida, possuía o facebook. O que me possibilitou a comunicação através do *Messenger*, desse mesmo aplicativo.

Nesse sentido, criei o grupo e logo discutimos acerca de alguns pontos nos dados iniciais como marcação do dia e do horário da semana para todos. Num rápido debate chegamos à conclusão que o melhor dia seria a terça feira das 19 às 20 horas No Tecesol.

Dos 10 alunos que iniciaram, cinco eram mulheres e cinco homens numa média de faixa etária que ia dos 25 aos 51 anos. Ao término da pesquisa entre ingressos e egressos no processo o número de participantes se reduziu a sete participantes, sendo cinco homens e três mulheres, mas, com uma mudança na faixa etária que passou a ser de 16 a 50 anos.

3. 4. Instrumentos para a construção dos dados

Sobre os instrumentos de pesquisa, Oliveira (2012, p.78) nos diz que “deve estar visceralmente adequada aos objetivos do estudo já delineados”, dessa maneira esses instrumentos devem estar interligados a escolha do tema assim como das hipóteses e marco teórico da pesquisa em questão. Portanto, os instrumentos por mim utilizados para a

construção dos dados desta pesquisa estão totalmente em acordo com as ideias da autora, pois, sendo essa uma pesquisa no campo epistemológico da música e da Educação Musical, o uso desses instrumentos tornou-se muito pertinente. Foram realizados questionários de diagnose inicial e final, entrevistas, gravação de vídeos, áudios e fotografias das aulas, além do uso da observação participante e do diário de campo.

Na perspectiva de Oliveira (2012) o questionário:

[...] pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender aos objetivos de seu estudo (OLIVEIRA, 2012, p. 104).

Sob a ótica da autora o questionário tem como ponto central relatar as características das pessoas ou de grupos sociais estabelecidos. Já as entrevistas na perspectiva de Bauer e Gaskell (2012, p. 65) permitem um maior entendimento “dos mundos, da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados” que para os autores representam a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa.

Oliveira (2012, p.86) também vê a entrevista como algo imprescindível na abordagem qualitativa e como sendo um instrumento importante na construção dos dados ao dizer que ela é “um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que está se pesquisando”.

Sobre a utilização de vídeos filmes e fotografias como documento de pesquisa Bauer e Gaskell (2012, p.37) assinalam que o uso da “imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais-concretos, materiais”. Segundo os autores, a pesquisa social pode ainda empregar como dados primários e o uso de informação visual como fonte de dados, visto que não trabalha só interligada a complexas questões teóricas e abstratas.

Outra razão para o uso de tais instrumentos pontuados por Bauer e Gaskell (2012, p.137) é que “o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais”.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi a técnica da observação participante onde, conforme Oliveira (2012) o pesquisador:

[...] deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com o grupo ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo (OLIVEIRA, 2012, p. 81).

Por fim, dessas observações e impressões diárias, resultantes da oficina e das informações relevantes advindas dela, é que foi se construindo passo a passo, o último instrumento, que seria o diário de campo da pesquisa. A seguir, descrevo passo a passo os doze encontros realizados, juntamente com a apresentação final da oficina.

3.5. Oficina

3.5.1. Dança dos dedos: primeiro mês

- **Planejamento do primeiro encontro**

O primeiro encontro teve como objetivos: realizar a diagnose inicial dos alunos e trabalhar o ensino do violão e da voz por meio de duas canções e dois acordes.

No primeiro dia, preparei o espaço da sala teatral para receber os alunos da oficina para a realização da nossa primeira aula. Apesar do Tecesol possuir muitos espaços, optei por escolher a sala teatral do grupo *Facetas* por sua estrutura para as aulas de violão e de corpo, assim como, equipamentos de som e projetor para os vídeos. Pouco a pouco os alunos foram chegando ao espaço e às 19 horas já contávamos com sete participantes do total de dez inscritos e após dar uma tolerância de quinze minutos resolvemos de comum acordo iniciar a aula, totalizando até o final da aula nove participantes.

Mediante o consenso dos participantes, iniciei a captação do áudio utilizando um celular Motorola G Plus 4, por meio do aplicativo Voice Recorder Versão 2.0.14. Iniciei a aula me apresentando e relatando um pouco sobre o meu trabalho como compositor e sobre o meu contato com a composição musical. Logo após, expliquei detalhadamente o que iria ser trabalhado ao longo dos três meses de oficina que consistia num trabalho conjunto de aprendizado do violão básico, envolvendo corpo e música, além da exploração de novas fontes sonoras e do fazer musical, com instrumentos recicláveis, com o objetivo de se trabalhar uma aprendizagem musical de uma forma mais humanizada, sem rigor técnico, onde através dos jogos e improvisações, bem como de experiências musicais livres, eles estivessem preparados, ao final do processo, para construir uma composição musical coletiva, advinda desse aprendizado, também coletivo.

Em seguida abri espaço pra que cada um falasse sobre si mesmo e seu contato com a música. As narrativas apresentaram muita riqueza em relação aos relatos de vida dos participantes, ficando explicito que cada um dos nove já tinham algum contato com música, seja tocando profissionalmente ou não, tendo como ponto em comum: o gosto pela música.

Após os relatos de cada participante, afinei os violões de alguns dos alunos que não sabiam afinar, contando com a ajuda de outros participantes que já sabiam, para fortalecer o caráter da coletividade na oficina.

A partir daí aproveitei para ir descrevendo as partes que constituem o violão, explicando a função de cada uma e apresentando em seguida o desenho das cifras musicais, que tive de improvisar ao lado dos desenhos das cordas e das casas do violão em folhas de papel ofício, devido ao quadro branco não estar localizado na sala nesse dia.

A proposta de trabalhar o violão na oficina não foi a de produzir virtuosos nem solistas ou ainda músicos profissionais, mas antes de tudo favorecer um contato prazeroso, de reconexão com a música. Assim como por meio desse ensino proporcionar a eles o contato com o caráter harmônico e melódico da música que possivelmente lhes permitirá ter uma base para a composição que realizaremos ao final do processo, onde utilizaremos o violão e a voz.

Optei por iniciar a aula com apenas dois acordes o de Lá menor (Am) e o de Sol Maior (G). A escolha dos mesmos se deu pelo simples motivo que através desses acordes os alunos poderiam sair dali já executando duas canções: uma de Geraldo Vandré “Pra não dizer que não falei das flores” e “Acima do sol” da banda mineira *Skank*. A única diferença entre elas era o ritmo, já que a de Geraldo Vandré é uma Guarânia¹⁰ no compasso de 6/8 e a do *Skank* era num compasso de 4/4.

Ao demonstrar as respectivas notas e o posicionamento dos dedos para realizarem os acordes das canções, pedi que primeiramente tirassem o “som do instrumento”, pois os acordes de primeira posição são relativamente fáceis de fazer no violão, fato que se constatou rapidamente com quase todos realizando os acordes propostos. No entanto, alguns alunos apresentaram uma maior dificuldade em relação a colocar os dedos da mão esquerda no braço do violão, porém, tanto eu, como os que já possuíam algum contato com o instrumento ajudaram aos que tinham maior dificuldade a por o dedo na casa certa ou na corda certa.

O passo seguinte foi unir o ritmo com a troca de acordes que é a parte mais difícil e para facilitar o processo rítmico, dividi a contagem da música de Geraldo Vandré que era um 6/8 para um compasso ternário 3/4, tocando a nota de Lá menor (Am) e contando um, dois, três, um, dois, três, e mudando para o Sol maior (G), fazendo a mesma contagem até voltar para o Lá menor de novo, trocando apenas as notas. Depois pedi que observassem a melodia, assim como a letra da canção.

¹⁰ Guarânia é um estilo musical de origem paraguaia, em andamento lento, geralmente em tom menor. Criada na cidade de Assunção pelo músico José Asunción Flores, em 1925. Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Guar%C3%A2nia>> Acesso em 15 de novembro de 2018.

A segunda canção trabalhada no primeiro dia teve sua assimilação de forma ainda mais rápida, por a música “Acima do sol” do grupo *Skank* ser no compasso 4/4. Dessa maneira, fizemos o processo igual a canção de Vandré, só que agora, contando um, dois, três, quatro e fazendo a mudança do Lá menor para o Sol maior, contando quatro vezes de novo e voltando para o Lá menor. Quando a mudança em relação aos quatro tempos foi automatizada, sugeri um “clichê rítmico” (apêndice D) que todos prontamente pegaram “de ouvido”.

Logo após, expliquei que os dedos da nossa mão esquerda através de movimentos que se parecem com uma “dança” podem resultar em outras notas e dessa forma, mostre que no acorde de Lá menor, se eu deslocasse o terceiro dedo que estava na segunda casa da corda Sol, e o colocasse na terceira casa da corda Lá, a nota se transformaria num Dó. Todos assimilaram e fizeram a nota na hora, pois bastava o deslocar de um simples dedo para se obter mais um acorde. Foi então que sugeri que se pegássemos mais um acorde, que no caso seria o acorde de Ré maior (D), nós sairíamos naquela noite com quatro acordes e três canções. Todos consentiram e então desenhei o acorde de Ré maior numa folha e coleí na parede junto com o desenho da nota no braço do violão.

Em seguida reforcei para que prestassem atenção, de forma visual, quais seriam os dedos chave da mão esquerda que se moveriam primeiro para realizar o acorde, o que possibilitaria uma fácil assimilação. Assim, expliquei que o primeiro dedo da mão esquerda iria para a segunda casa da corda Sol (G) e o segundo dedo também para a segunda casa, só que na primeira corda que é a Mi (E), o que possibilitou uma visão lúdica desse movimento, parecendo uma “pata de caranguejo”. Depois de colocados os dois dedos era só colocar o terceiro dedo na terceira casa da corda Si(B) e lá estava o nosso acorde de Ré maior.

Após esse processo, juntamos o acorde de Ré maior ao de Dó maior (C) e Sol Maior (G), e no mesmo compasso, com o mesmo clichê rítmico da música do *Skank* conseguimos executar também a Música “Lenha” do compositor e cantor maranhense Zeca Baleiro.

Dessa maneira, os alunos puderam iniciar sua jornada no aprendizado do violão e no uso da voz, para vivenciar a experiência harmônica e melódica que nos proporcionará a busca pelo compositor de cada um. Assim, encerramos o primeiro encontro com os objetivos alcançados em relação às diagnoses e sobre as canções, pois devido a um bom desempenho inicial dos alunos, tivemos um ponto ainda mais positivo: dos dois acordes e duas canções propostas, eles terminaram por assimilar quatro acordes e três canções.



FIGURA 12 - Alunos no primeiro encontro



FIGURA 13 - Primeiras cifras e canções

- **Planejamento do segundo encontro**

O segundo encontro teve como objetivos: gravar entrevistas por meio de vídeo; revisar as canções da primeira aula; trabalhar acordes novos por meio das músicas “Relicário” de Nando Reis e “Comida” da banda Titãs e assistir aos vídeos sobre música e debater acerca deles.

Nesse dia, cheguei ao Tecesol meia hora antes e enquanto aguardava os alunos chegarem, aproveitei para gravar um vídeo utilizando a câmera do meu celular e fazendo os seguintes questionamentos aos que estavam no local com o objetivo de se obter uma diagnose inicial do processo: *o que é música para você? O que você acha que é necessário para que uma pessoa pudesse compor uma música?* Infelizmente, com o atraso de alguns alunos e devido ao horário, tive de iniciar a aula, só conseguindo cinco depoimentos. A aula teve início com a afinação dos instrumentos.

Começamos repassando as músicas aprendidas na aula anterior. Os alunos demonstraram ter treinado em casa as canções, pois apresentaram uma boa execução, tanto na mudança dos acordes, como na execução do ritmo. Passamos as canções por cerca de meia hora e então apresentei o repertório das novas canções do dia: “Relicário” de Nando Reis e “Comida” dos Titãs.

Nesse segundo encontro, já tínhamos o quadro branco, o que facilitou a escrita dos acordes como as respectivas cifras das notas. Dessa maneira, escrevi no quadro as cifras e

digitações das notas que trabalharíamos nesse dia, que foram: Lá Maior (A) e Lá com sétima (A7), Mi Maior (E) e Mi com sétima (E7), e Mi menor (Em). A partir da junção dessas notas aprendidas com as da aula anterior pudemos ensaiar as duas novas canções “Relicário” de Nando Reis contendo 5 acordes (D, Em, G, A e C) e “Comida” do Titãs com apenas dois acordes (E7 e A7).

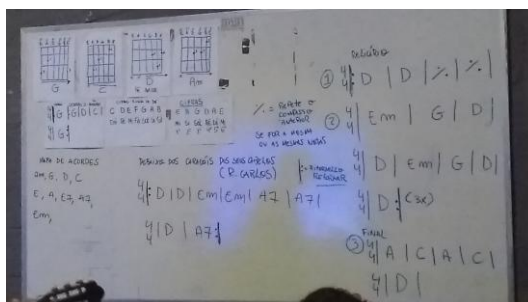


FIGURA 14 - Quadro branco com cifras e acordes

Na parte rítmica utilizei o mesmo conceito da aula passada de que nossa mão direita é o nosso baterista e utilizamos o mesmo “clichê rítmico”, com variações de velocidade de ritmo, pois, uma música era mais lenta, e a outra mais agitada. Os alunos se ajudaram e com isso, passamos as duas músicas três vezes, cada uma e puderam compreender bem o processo, respeitando a diferença de velocidade de aprendizagem do outro, o que possibilitou um resultado satisfatório.

Ao final da última passagem, uma das alunas que já entrou na oficina tocando um pouco de violão e cantava, sugeriu que com os acordes de Ré Maior (D), Mi menor (Em) e Lá com sétima (A7), que vimos nessa aula, poderiam ser usados para tocar a música “Debaixo dos caracóis dos seus cabelos” de Roberto e Erasmo Carlos. A Turma ficou bastante empolgada com a ideia de mais uma música a ser aprendida. Prontamente, escrevi as cifras da canção no quadro e utilizando a mesma batida rítmica da mão direita, assim todos executaram a canção, somatizando duas aulas, nove acordes e seis canções aprendidas.

Chegando ao final da aula, mesmo tendo o tempo acabado, devido ao ensaio das canções e na perspectiva de despertá-los para uma concepção mais abrangente sobre um conceito do que é música, passei um vídeo sobre a tribo Malinke da África denominado *Foli* que é a palavra usada por essa tribo para definir o ritmo. Nesse vídeo, ficou explicitado como essa tribo da África vive a música em seu cotidiano e em cada tarefa do seu dia a dia. Tudo que eles fazem vira música e é música, torna-se essencial à vida. Outro vídeo que passei foi o do grupo musical Pentatonix que narraram através do canto, em coro, a evolução da humanidade junto à evolução da música num vídeo muito interessante sobre história da música. Optei por passar esses vídeos para que os alunos aprofundassem suas percepções acerca do

que é música e para que percebessem os diversos modos de percepção com ou sem o uso de instrumentos musicais convencionais ou mesmo apenas com o uso da voz. Assim, além do uso da base harmônica e melódica do violão eles puderam visualizar que ao criar nossa composição tudo ao nosso redor poderia se tornar instrumento. Os dois vídeos juntos duraram cerca de dez minutos e ao terminar, devido ao horário, não foi possível realizar o debate sobre as percepções de cada um, o que foi transferido para a aula seguinte.



FIGURA 15 - Assistindo aos vídeos

Quanto aos objetivos desse encontro, posso relatar que em relação à gravação dos vídeos pude captar o depoimento de apenas cinco alunos, sendo esse um ponto negativo. Já em relação ao trabalho do violão e as canções o resultado foi positivo com o aprendizado de mais cinco acordes e seis canções, uma a mais que o previsto. Contudo, devido ao tempo esgotado não foi possível o debate que era um dos pontos principais da atividade.

- **Planejamento do terceiro encontro**

O terceiro encontro teve como objetivos: debater sobre os vídeos da aula anterior; assistir e debater sobre os vídeos *Water Walk* de Jonh Cage e *Música para helicópteros* de Stockhausen; apresentação dos acidentes e das claves; trabalhar com as músicas *Ainda é cedo* da banda Legião Urbana, *Cheia de Manias* do grupo Raça negra, *Lourinha Bombril* da banda Paralamas do sucesso e *Garota nacional* da Banda Skank; apresentar o clichê harmônico; iniciação aos dedilhados e fruição do vídeo *MPB, A História que o Brasil não Conhece*.

Nesse terceiro dia, chegando ao espaço, fui montando todo equipamento e fiquei à espera dos alunos. A aula teve início com cinco alunos o que prejudicou o planejamento desse dia, visto que a ideia era iniciar com o debate sobre os vídeos que havíamos assistido no fim da aula anterior.

Preparei para o início desse nosso terceiro encontro a apresentação de mais vídeos sendo um de John Cage *Water Walk* e *Música para Helicópteros* de Stockhausen como forma

dos alunos perceberem outras formas de composição e do fazer musical explorando outras fontes sonoras. Conversamos um pouco sobre os vídeos e sobre música, onde falei da importância de vermos e de debatermos sobre esses vídeos que eles estavam tendo acesso em nossas aulas e que, inclusive, todos estavam disponíveis na plataforma virtual do Youtube.

Sobre os vídeos da aula passada, como só alguns alunos dos cinco presentes haviam assistido, nos concentramos nos vídeos do dia e mediante alguns comentários meus da importância acerca da reflexão sobre eles, seguimos para a parte prática que teve início com a afinação dos violões e a distribuição da letra e a cifra da música que estudaríamos: *Ainda é cedo* da banda Legião Urbana.

A canção possui apenas três acordes, sendo eles Ré menor (Dm), Dó maior (C), e Lá menor (Am). Desses acordes, apenas o Ré menor era novidade. Fiz o mesmo procedimento das outras aulas e já escrevi no quadro, tanto a cifra, como a digitação dos acordes com os dedos posicionados no braço do violão. Logo em seguida, fomos treinando primeiro as mudanças do novo acorde que era o de Ré menor, para o Dó e do Dó, para o Lá menor. Chamei a atenção deles para uma nova “dança dos dedos” que era a seguinte: em nossa mão esquerda, no acorde de Dó maior, se nós tiramos o terceiro dedo, da terceira casa da corda Lá e colocá-lo na segunda casa da corda Sol, o Dó maior, se transforma num acorde de lá menor, com apenas o movimento de um dedo, e com os outros dois, permanecendo onde estão.

Dessa forma, os alunos conseguiram fazer a mudança mais rápida. Como o compasso da música era o 4/4, fomos fazendo a contagem contando um, dois, três, quatro e mudando o acorde. Quando já estava automatizada a mudança, utilizamos o nosso velho “clichê rítmico” e a música foi saindo aos poucos. A mudança do acorde de Ré menor para o Dó maior, por exemplo, para alguns foi um pouco mais difícil de executar. Porém, todos conseguiram tocar juntos e quando algum tinha uma maior dificuldade em particular, não executando as três notas da canção, eu pedia para omitir a que não conseguisse e acompanhasse a mudança para o próximo acorde, numa estratégia que eu já pretendia utilizar futuramente no dia de compormos, para que todos pudessem tocar juntos como uma orquestra, dentro de suas limitações.

A estratégia funcionou bem e relatei que não as tinha aprendido em método algum, foram elementos que surgiram naturalmente das minhas observações e da minha experiência como professor, junto às reflexões que fui fazendo ao longo do tempo para facilitar métodos convencionais em favor daqueles que desejam tocar uma canção e viver seu amor pela música.

Ensaíamos a nova canção por um bom período e então apresentei a eles o acorde de Fá Maior, que é bastante peculiar, pois é um acorde que utilizo nessa primeira fase e que evita a pestana, que é algo muito temido por quem tenta aprender violão. Expliquei que para fazer esse acorde, posicionam-se os dedos da seguinte forma: o primeiro dedo na primeira casa da corda Si (B), o segundo dedo na segunda casa da corda Sol (G) e o terceiro dedo, na terceira casa da corda Ré (D).

Portanto aí estava o nosso Fá sem pestana. Expliquei a eles que se tocássemos batendo nas cordas Ré (D), Sol (G), Si(B) e Mi (E) o acorde teria outro som o de Fá com Sétima maior (F7M) e se omitíssemos a primeira corda do violão ao tocar, que no caso é o Mi (E) o acorde seria o de Fá. No caso, por esse mero detalhe, tínhamos praticamente dois acordes em um. Os alunos pegaram esse acorde sem muita dificuldade e então pude chamar a atenção para outro detalhe da já famosa dança dos dedos.

O fato é que, no caso desse acorde de Fá maior, se nós deixarmos o nosso primeiro dedo da mão esquerda parado no mesmo lugar e subirmos o dedo dois, da segunda casa da corda Sol, para a segunda casa da corda Ré, e da mesma forma, com o terceiro dedo, subirmos ele da terceira casa da corda Ré, para a terceira casa da corda Lá, vamos ter o acorde de Dó Maior (C), que, aliás, tem praticamente digitações iguais em locais próximos do braço do violão. Dessa maneira a assimilação tanto do Fá maior, como do Dó, ficou ainda mais fácil, para o entendimento deles.

Expliquei que estava ensinando esse Fá, para o que eu iria demonstrar em seguida, pois frisei que o Fá maior mesmo, é o que se utiliza de pestana possuindo muito mais massa sonora e força, e que esse que nós havíamos aprendido agora poderia chamar carinhosamente de “Fáfádo” (o que causou riso geral) e que seria só mais um trunfo para tocarmos mais canções.

Portanto, agora já automatizado o acorde de Fá Maior, escrevi no quadro as seguintes cifras com Dó Maior (C), Sol Maior (G), Lá menor (Am) e o nosso querido Fá (F) o que expliquei a eles ser um clichê harmônico, que por meio dessa progressão de notas muito utilizadas na música popular, poderíamos agora executar muitas canções. Utilizamos o compasso de 4/4 e usamos a contagem de quatro tempos para a mudança. Quando a mudança já estava sendo bem executada por parte dos participantes, pedi que contássemos dividindo dentro do compasso de quatro tempos: dois tempos em Dó e dois tempos em Sol, dois tempos em Lá menor e dois tempos em Fá. Demorou um pouco até que conseguissem fazer a progressão dividindo a progressão em dois tempos para cada nota. Quem tinha mais dificuldade na mudança, sugeri a omissão de alguma nota e ida para a próxima

acompanhando o grupo, até poder firmar as posições. Feito esse processo, sugeri com essa progressão as músicas *No Woman, no Cry* do músico Jamaicano Bob Marley, porém, na versão do músico brasileiro Gilberto Gil. Sugeri também *Proibida pra mim* da banda Paulistana Charlie Brown JR. na versão do músico maranhense Zeca Baleiro.

Ao fazer as progressões no tempo certo fomos cantando as músicas e os alunos foram se empolgando com o resultado de aprender mais duas canções apenas com uma progressão. Reiterei que existem diversas músicas tanto brasileiras, como músicas internacionais com essa progressão de acordes. Por fim, ainda sugeri as músicas *Como eu quero*, da banda Carioca Kid Abelha e *Let it be* da banda inglesa *The Beatles*, que possuem a mesma progressão na maioria do tempo em suas bases harmônicas.



FIGURA 16 - Alunos na dança dos dedos.

Como só havíamos trabalhado a mão direita de forma a bater nas cordas com a mão, ou utilizando palheta para obter o som de acompanhamento rítmico, resolvi também, como ainda restava certo tempo para o fim da aula, passar alguns modelos de dedilhados simples, para que assim pudessem ter outra forma para executar as músicas já aprendidas e estudadas. Muitos alunos demonstraram dificuldades na execução com os dedilhados mesmo no uso do modelo mais simples que era o modelo: Polegar (p), indicador (i), Médio (m), Anelar (a), Médio (m), Indicador (i), Polegar. Expliquei que isso era bem normal, já que simplesmente, “bater nas cordas” é muito mais simples, pois exige muito menos esforço do nosso cérebro e coordenação motora que o dedilhado, que exige muito mais, já que dividimos cada dedo da mão direita, em cada corda respectiva ao qual pertença determinado acorde. Falei a eles que era mais uma lição de casa e que esse controle vinha com o tempo.

Por fim, nos quinze minutos finais, coloquei o vídeo do documentário intitulado *MPB, a história que o Brasil não conhece* do diretor André Moraes para assistirmos e comentarmos na próxima aula.

Nesse encontro, percebi certa fragilidade em relação aos vídeos, pois os alunos assistiam, mas não queriam ou não se sentiam a vontade para comentar. Em relação ao

repertório proposto para o violão e a voz tivemos um resultado produtivo com as músicas apreendidas e executadas juntamente com o aprendizado dos dedilhados da mão direita. O ponto mais positivo da aula que foi o uso do clichê harmônico (Dó- Sol-Lám-Fá) que possibilitou tanto tocar mais canções, como também, abriu um novo horizonte como uma das possibilidades que os alunos podem usar como base harmônica para compor. Nesse primeiro mês reunimos o repertório harmônico e melódico para no último mês fossem utilizados em nossa composição. Assim, encerrou-se nosso terceiro encontro com doze acordes e doze canções em apenas três aulas.

- **Planejamento do quarto encontro**

O quarto encontro teve como objetivos: debates sobre os vídeos da aula anterior; exercício vocal e composicional; músicas *Rodo Cotidiano* e *Vapor Barato* da banda o Rappa, *Uma noite e Meia* da cantora Marina Lima e *Anunciação* do cantor Alceu Valença e introdução às pestanas.

Esse quarto dia foi marcado pela saída de alguns integrantes e a entrada de um novo, fechando o mês com seis participantes. Incentivei o debate sobre o vídeo assistido no final da aula passada, mas quase ninguém quis comentar a respeito, apenas um ou outro falou e logo o silêncio se fez. Como já havíamos perdido muito tempo, vi que era melhor dar início a aula e fomos revisando as músicas antigas que no caso já eram no número de doze canções, para que pudessemos avançar de fato. O novato não apresentou dificuldade alguma e de certa forma já possuía até um nível a mais do que os outros, demonstrando apenas um pequeno problema com o tempo na mudança dos acordes, mas destreza na mão esquerda na hora de fazê-los. Inclusive, já foi de prontidão auxiliando um ou outro que possuía mais dificuldade em montar algum ou outro acorde juntando-se rapidamente ao espírito de equipe da oficina.

Utilizando o compasso de 4/4 e a sequência de acordes: Am, G; F; e G, executamos a música *Rodo cotidiano* da banda carioca O Rappa. Com a mesma sequência de acordes, mas agora adicionando um E7 em vez do G conseguimos tocar duas músicas: *Vapor Barato* também do Rappa e *Uma noite e meia* da cantora e compositora carioca Marina Lima. Os alunos executaram muito bem as músicas e como eram conhecidas por todos, tocaram com bastante empolgação e alegria. Agora, nosso número de canções, ainda com os mesmos acordes trabalhados, passava para o número de quinze canções. Em razão disso, mesmo sendo ainda cedo, devido aos resultados alcançados por essa turma até aquele momento, decidi experimentar as pestanas.

Iniciei optando por trabalhar as pestanas na sexta corda, a Mi (E) no caso, utilizando a primeira casa do violão como base. Escrevi no quadro as digitações das pestanas no braço do violão que foram as notas Fá Maior (F), Fá menor (Fm), Fá com sétima (F7) e Fá menor com sétima (Fm7). Enquanto isso, segui demonstrando os desenhos das digitações de cada pestana no quadro e apontando a velha peculiaridade da dança dos dedos, que fazem toda a diferença na hora de treinar e aprender as pestanas.

Exemplo disso é que para formar a digitação da pestana de Fá Maior é necessário que o nosso primeiro dedo pressione todas as cordas na primeira casa do violão e depois é só inserir o segundo dedo na segunda casa da corda Sol (G), o terceiro dedo, na terceira casa da corda Lá (A), e o quarto dedo, abaixo dele, na terceira casa da corda Ré (D). Dessa forma, todos organizaram os dedos e ficaram admirados quando demonstrei que agora um novo universo se abriria para eles, pois fui deslizando de forma cromática pelo braço do violão. Demonstrei que agora cada casa que eu tocasse com aquele modelo era uma nota maior, e que isso ajudaria muito, pois os acordes de primeira posição, que havíamos utilizado até agora, tinha certo limite e com o aprendizado e automatização das pestanas, as possibilidades musicais cresceriam e o universo musical se abriria ainda mais para os alunos.

Após essa elucidação, deslizei o acorde de novo para a primeira casa na sua posição original e chamei a atenção deles para a dança dos dedos, pois retirando apenas o segundo dedo da mão esquerda a pestana de Fá Maior (F), o acorde se transformava em Fá menor (Fm). Os alunos me acompanharam fazendo o mesmo, já que não havia dificuldade nenhuma, uma vez que a mão já estava montada. Em seguida, voltei para a posição normal de Fá Maior e agora pedi que retirassem o quarto dedo, assim, transformando o acorde num Fá com sétima (F7). Também não apresentaram problema algum para fazer esse modelo.

Finalizando o último dos quatro modelos de pestanas nas cordas Mi (E), pedi que voltassem para o acorde maior e agora retirassem os dedos dois e quatro e assim o fizeram resultando num acorde de Fá menor com sétima (Fm7). Pedi que treinassem um pouco observando cada mudança, em cada dedo, e que acorde viraria. Deixei-os treinando por uns quinze minutos e vi que o resultado estava positivo, o que realmente me surpreendeu, já que em minha história no começo como aprendiz, sofri muito com a pestana, talvez por isso, ao longo dos anos, fui tentando achar um atalho que possibilitasse uma forma mais acessível para ensiná-la.

Depois de uma pausa de dez minutos, visto que a pestana exige um pouco mais de esforço da mão esquerda para quem a está aprendendo, perguntei aos alunos se poderíamos ir para o segundo modelo de pestanas que iríamos ver nessa oficina e que agora teriam por base

a corda Lá (A). Eles toparam o desafio. Assim, desenhei no quadro as pestanas de Bb Maior (Bb), de Bb menor (Bbm), de Bb com sétima (Bb7) e Bb menor com sétima (Bbm7).

Expliquei para a turma que aqui a dança dos dedos, em relação a essas outras pestanas, não seguia o mesmo modelo da corda Mi (E), mas que possuía alguma relação dos modelos entre si. Decidi começar pela pestana de Bbm (Bbm) já que essa pestana tem uma relação direta com o modelo de pestana maior na sexta corda Mi, ou seja, disse que para fazê-la, bastava montar o modelo de Fá maior na corda E, e descer a mão esquerda uma corda cada na mesma posição, assim o primeiro dedo ficaria como base na quinta corda, a Lá (A).

Pelos olhares, percebi que a turma ficou um pouco confusa, mas reforcei dizendo que tanto o Fá maior na corda Mi, quanto o Si bemol menor tem o mesmo modelo. Dessa norma, entenderam e fizeram o acorde sem dificuldade. Aproveitei então o modelo de Si bemol menor (Bbm) na corda Lá para dizer que bastava agora retirar apenas o quarto dedo que estava posicionado sobre a terceira casa da corda Sol (G) para que o acorde se transformasse prontamente em Si bemol menor com sétima (Bbm7). Rapidamente os alunos entenderam e fizeram o que eu havia pedido com resultado satisfatório. Restavam agora os acordes de Si bemol com sétima (Bb7) e Si bemol Maior (Bb).

Pedi que olhassem no quadro o modelo de Si bemol com sétima primeiro, enquanto eles observavam e tentavam por os dedos nos lugares certos eu disse que uma maneira mais fácil era primeiro por o dedo um da mão esquerda na primeira casa da corda Lá, pressionando todas as demais (excluindo claro, a sexta corda que era o Mi grave) e que era necessário apenas colocar o terceiro dedo na terceira casa da corda Ré, em seguida pular uma corda (no caso a corda Sol) colocando o quarto dedo na terceira casa da corda Si (B) e pronto: assim estava formado a pestana de Si bemol com sétima (Bb7) com base na quinta corda do violão que era o Lá.

Esperei alguns momentos até que eles automatizassem o processo, quando alguns relataram que as pestanas na sexta corda, Mi grave, eram mais fáceis, já que bastava retirar ou colocar alguns dedos. Já as da corda Lá, exigiam um pouco mais de atenção e destreza. Ressaltei que apesar de ser um método facilitador, em alguns momentos teríamos de seguir por um caminho um pouco mais dificultoso para o entendimento do cérebro e dos dedos, mas logo o treino em casa automatizaria o processo.

Dessa maneira, restava apenas a última pestana na corda Lá que era a de Si bemol Maior. Pedi novamente que olhassem a digitação que estava escrita no quadro. Vi que os que tinham mais facilidade já foram executando e ajudando os demais. Esperei mais um tempo e fui dizendo a eles que tinha um jeito mais fácil. Pedi que fizessem o acorde de Lá maior (A),

que eles já conheciam e que utilizava apenas os dedos dois, três e quatro, todos na segunda casa do violão, nas respectivas cordas Ré, Sol e Lá. Eles montaram o acorde e pedi para que delizassem os dedos meia casa acima (neste caso iram para a terceira casa do violão nas mesmas cordas) e pusessem o primeiro dedo como pestana na corda Lá. Imediatamente eles conseguiram fazer a pestana.



FIGURA 17 - Iniciação às pestanas

No momento final da aula, revisamos as pestanas que havíamos aprendido, que juntas somatizavam oito modelos, e que agora necessitavam de treino, principalmente em casa.

Dessa maneira fechamos o nosso quarto encontro vendo que novamente o ponto negativo dessa aula foi o desinteresse dos alunos em refletir e debater sobre os vídeos, o que talvez se deva pelo fato da maioria dos alunos trabalharem o dia inteiro. Outro ponto negativo é que não consegui realizar com eles os exercícios vocais, já que as outras atividades tomaram mais tempo. Contudo, o repertório proposto foi absorvido com sucesso pelos alunos além do ponto alto desse encontro ter sido o aprendizado das pestanas em apenas um mês de trabalho com quase todos os alunos executando-as bem.

Nesse sentido, encerramos nosso primeiro mês com o nosso objetivo cumprido que foi o de proporcionar aos alunos aprender uma base harmônica e melódica como pré-requisito para o trabalho no último mês que seria o da composição. Isso, por meio de um método facilitador de aprendizado de canções populares conhecidas e com base numa perspectiva mais humanizada de ensino de música. Logo, os alunos no final do mês, conseguiram dominar a maioria dos acordes de primeira posição, as pestanas e aprenderam a executar dezesseis canções.

3.5.2 Nós somos o Instrumento: segundo mês

- **Planejamento do quinto encontro**

O quinto encontro teve como objetivos: trabalhar os elementos rítmicos corporais por meio do método ‘corpo-bola’ e explorar por meio do improviso outras fontes sonoras, como por exemplo, frascos de vidro e copo de plástico.

Como no primeiro mês a ênfase foi no violão como forma de proporcionar uma base harmônico e melódica que ajudasse os alunos a compor no final do processo da oficina, Para o segundo mês, planejei trabalhar nas aulas a exploração do próprio corpo como fonte do fazer do musical, a fim de que eles pudessem experimentar, criar e sentir a música no próprio corpo, afim de que possam tanto melhorar no quesito do ritmo, como também ampliar seus horizontes composicionais e do fazer musical. Nesse sentido, convidei dois educadores musicais com experiência em percussão corporal para lecionar duas das quatro aulas do mês.

Abrindo o nosso primeiro encontro do segundo mês, convidei o Professor e mestre em Educação Danúbio Gomes, Líder e fundador do grupo de percussão alternativa *Pau e Lata*¹¹. Para esse encontro, lembrei os alunos via *WhatsApp* que viessem com roupas leves, já que de agora em diante, trabalharíamos, tanto o violão, como nosso corpo como um instrumento musical. Nesse dia, uma aluna perguntou se poderia fazer parte do grupo, relatando que já tocava e cantava. Aceitei e assim ficamos com o número de sete alunos na oficina.

Recebi o Professor Danúbio Gomes no espaço meia hora antes do nosso encontro, que me pediu para utilizar às duas horas da aula, pois achava curto o tempo para tudo que tinha planejado trabalhar. Danúbio então assumiu o comando da aula e logo pediu para que os alunos ficassem descalços e se dirigissem ao centro do tatame da sala e que fizessem um círculo.

O professor Danúbio narrou toda sua trajetória como educador musical, perpassando do seu período em Alagoas, onde fundou o *Pau e Lata*, até os dias de hoje na cidade do Natal, explicando com era o seu trabalho e sua visão de música. Após falar por cerca de dez minutos sobre suas experiências e percepções, pediu para que cada um dos alunos falasse um pouco de si e contasse algo sobre o seu contato com a música.

Todos participaram de forma satisfatória do bate papo inicial, alguns mais tranquilos em relatar suas experiências, outros com mais timidez. A partir disso, o professor Danúbio explicou que ia trabalhar com eles um método rítmico corporal inventado e proposto por ele intitulado método ‘Corpo bola’ e que inclusive foi objeto de estudo do seu mestrado. Ele

¹¹O grupo teve sua fundação em Alagoas, mas no ano de 1997 estabeleceu raízes no Rio grande do Norte devido à vinda do professor Danúbio Gomes para a cidade do Natal para cursar Artes Com habilitação em Música. No Departamento de Artes se tornaria um projeto de extensão da UFRN.

explicou que nesse método utiliza-se apenas o trabalho com o corpo e com bolas de tênis. Danúbio foi distribuindo duas bolinhas de tênis para cada um dos seis alunos ali presentes.

O professor então pediu para que eles explorassem os sons que pudessem tirar com as bolinhas, utilizando palmas, os pés e as bolinhas atiradas contra o chão do tatame, para irem se familiarizando. Em seguida, Danúbio ensinou uma célula rítmica utilizando justamente as palmas, a bola e os pés. A célula ficou dividida em: Tum (bola ao chão) Pá (palmas) e Tumtum (pés no chão). Com isso, professor explicou que com a bola ao chão trabalhariam o som médio, com a palma o som agudo e com os pés explorariam o som grave. A Partir disso, o professor foi sugerindo diversas variáveis dessa mesma célula, o que resultaria na criação de outras células, a partir da primeira e pouco a pouco os alunos foram vencendo a dificuldades rítmicas e participando com empolgação do processo.



FIGURA 18 - Alunos treinando o método corpo bola

Na segunda parte da aula, após uma breve pausa, o professor Danúbio introduziu o jogo com copos de plástico, todos ficaram sentados em um círculo e similarmente ao uso das bolas de tênis, o professor sugeriu uma célula rítmica e iniciou o jogo. Alguns alunos tiveram um pouco mais de dificuldade, pois esse jogo com os copos e mãos é mais complexo que o uso das bolas de tênis, das palmas e dos pés. Porém, depois de um bom período de treino os alunos conseguiram vencer as dificuldades e todos participaram do jogo.

Tudo que o professor Danúbio tinha trabalhado, até ali, seria agora utilizado, no que foi para mim o ápice de sua aula naquela noite. O professor pediu que os alunos pegassem novamente as bolinhas de tênis e repetissem a célula Tum (bola ao chão) Pá (palmas) tumtum (Pés no chão), em seguida, Danúbio puxou de sua bolsa, uma flauta transversal e iniciou a melodia do Bolero de Ravel com os alunos como base rítmica, no acompanhamento com um resultado bastante interessante, onde puderam observar que apenas com bolinhas, com o próprio corpo e com uma flauta fazendo a melodia, poderiam fazer música.

Por fim, para que os alunos percebessem que poderiam explorar ainda mais outras fontes sonoras o professor distribuiu diversos vidros secos de remédios, de tamanhos e formas

diferentes e em seguida, utilizando a boca assoprando para dentro deles. Danúbio demonstrou como podia se tirar o som deles e pediu que todos experimentassem.

Quando todos os alunos estavam empolgados com o exercício e já surgia na sala uma orquestra de variáveis sons, agudos e graves, de diversas texturas, o professor apagou a luz do ambiente e no escuro dava pra sentir como se estivéssemos em alguma tribo indígena na floresta, mediante os sons que estavam sendo reproduzidos por todos. Depois de alguns minutos nesse processo o professor acendeu a luz e sentamos em um círculo para comentar as impressões da aula.

O que ficou evidenciado nos relatos é que se tratou de uma aula ímpar e de uma experiência ainda não vivida por nenhum deles, pois não imaginavam poder tirar som ou fazer música com aqueles elementos, e com o próprio corpo. Nesse sentido, o nosso segundo mês de oficina iniciou na direção certa com os objetivos propostos realizados e instigando os alunos a ampliar suas percepções sobre o fazer musical, percebendo por meio do improviso com o corpo que ele é também um instrumento, e que não são apenas com os instrumentos convencionais como o violão, que se pode fazer música.



FIGURA 19 - Alunos no círculo com o professor Danúbio Gomes.

- **Planejamento do sexto encontro**

O sexto encontro teve como objetivos: revisar as músicas e pestanas e realizar exercícios rítmicos corporais para melhorar a percepção musical.

Dois alunos que haviam participado de uma vivência musical comigo, perguntaram-me por telefone, se poderiam fazer parte do processo. Como estávamos em número de sete e com algumas ausências, decidi aceitar, pois sabia que eles tinham um nível similar, ou um pouco melhor, dos que estavam participando até ali. Assim, eles já se juntaram a nós nessa aula e ficamos, agora, com o número total de nove alunos, já que, o ideal proposto para essa oficina era o número de dez.

Antes que eu começasse a aula uma grata surpresa, um ex-aluno de um módulo anterior ao que viria ser essa oficina, nos visitou trazendo o seu filho e sua namorada juntos e pediu para falar aos alunos sobre como foi o seu processo no trabalho, que era diferente desse, mas que também tinha o foco na composição.

Ele foi um aluno de destaque que partiu do zero musicalmente e que viveu essa experiência no ano de 2013, onde junto com a sua turma criaram uma composição coletiva com o tema 'Humanidade'. Após o processo ele continuou compondo sozinho com o que aprendeu demonstrando uma versatilidade muito boa em usar os mesmos acordes, de forma criativa para compor diversas canções e composições. Ele relatou a turma que já era artista da fotografia, mas que gostava muito de música, que possuía um violão, mas nunca tinha conseguido aprender pelos métodos convencionais. Explicou que esse processo foi muito importante para ele, ao poder se expressar através da música, algo que sempre sonhou e pediu que cada aluno aproveitasse cada instante ali.

Em seguida após sua fala e impressões, o aluno executou duas composições suas uma intitulada *Choveu foi cultura no monte do sol* que retratava em canção a história do 'Monte do Sol' um lugar exótico do conjunto Pirangi, próximo ao Tecesol. Após os aplausos dos alunos ao fim dessa canção, o aluno executou uma nova que tinha feito há pouco tempo, chamada *Brinquedo*. Após os aplausos para a segunda canção que os alunos assistiam, agradei a surpresa e a generosidade do aluno e aproveitei para chamar a atenção dos participantes presentes para que assim, como ele, todos poderiam, ao final do processo, reportar suas vidas por música, por compreender que seja isso que um compositor faz: ser uma antena captando o mundo e retratando-o por meio dos sons.

Continuamos a aula revisando todas as dezesseis canções que havíamos aprendido, só que agora fazendo a troca de notas de primeira posição por algumas pestanas. Por exemplo, na Música Lenha de Zeca Baleiro, que tem as notas de Sol Maior(G), Dó (C) e Ré maior(D) onde tinha o Sol Maior pedi que o fizessem em forma de pestana e as outras notas que são no caso Ré e o Dó que o fizesse na primeira posição de forma natural. Mas, como essa música possui apenas três acordes, que eles fossem aos poucos, de forma gradativa, substituindo por duas pestanas até chegar a três. Apenas um ou dois alunos conseguiram as três pestanas, os que já possuíam uma maior facilidade. Os demais conseguiram substituir por uma pestana apenas e quem, perceptivelmente treinou mais em casa, conseguiu até duas.

Reforcei que o treino por parte deles, em casa, nessa parte técnica era imprescindível para avançarmos no nosso processo e que não tinha desculpas, pois tínhamos de uma aula para outra uma semana de intervalo, além de que, se minimamente trabalhassem em casa de

quinze a trinta minutos diários, já seria suficiente para um bom resultado. Reforcei que as pestanas têm justamente a função de facilitar a movimentação da mão esquerda no braço do violão, para não darmos grandes saltos ou levantar demais os dedos para conseguir fazer os acordes, deixando os acordes próximos uns dos outros.

Após a pausa, no segundo tempo da aula, fomos ao trabalho corporal, onde decidi iniciar por jogos musicais envolvendo o corpo, que aprendi nas aulas de especialização em música na UFRN, como monitor do grande educador e compositor Carlos Kater. Iniciei com um jogo ensinado por ele para se treinar percepção, chamado de ‘Palma pulo e pulo’.

Fizemos um grande círculo e pedi aos alunos que no sentido horário um aluno começasse dizendo o nome, então o companheiro ao lado, ao ouvir o nome, bateria uma palma e o terceiro, ao ouvir a palma, daria um pulo e então se começaria tudo outra vez num processo cíclico. No início houve muitas confusões e risadas, com alunos dizendo o nome e batendo a palma junto, outro pulava ao dizer o nome e muitos até erravam o próprio nome para o riso geral. Expliquei para eles que era só prestar bem atenção que conseguiriam, pois ali estávamos treinando nossa percepção. Continuamos o jogo e quando eles já estavam quase se familiarizando pedi que fizessem o jogo no sentido anti-horário. Foi como se partíssemos do zero e demorou mais um tempo até que os risos cessassem e pudessem se encontrar novamente dentro do jogo. Quando percebemos, já era hora de ir embora e finalizei a aula, alertando para que nas outras pudéssemos treinar mais a percepção que eu via ser um problema para alguns dos alunos.

Encerramos nosso sexto encontro com as revisões dos acordes e pestanas realizados, porém, alguns alunos ainda demonstravam uma certa dificuldade com alguns modelos de pestanas. Em relação aos exercícios rítmicos de percepção, a turma participou de forma ativa, contudo o trabalho a ser realizado nesse mês ajudaria para que eles possam melhorar sua percepção rítmica.

- **Planejamento do sétimo encontro**

O sétimo encontro teve como objetivos: revisar as músicas, praticar exercício de dedilhado para a mão direita; realizar jogos rítmicos corporais propostos por Schafer (2011) e introduzir a notação musical alternativa.

Começamos o encontro com a afinação dos instrumentos e a revisão dos acordes no mesmo jogo sonoro de troca de acordes de primeira posição por pestanas utilizando as canções já aprendidas. Após algum tempo ensaiando as canções, pedi para que treinássemos o dedilhado na mão direita. Obviamente que alguns já demonstraram certa preocupação, pois

quando havia trabalhado o dedilhado em aula anterior, quase todos demonstraram dificuldade em fazê-lo.

Escrevi no quadro três modelos de dedilhados para que anotassem. O primeiro foi o modelo básico e o qual eu já havia trabalhado no mês anterior e que utiliza um movimento ascendente: polegar (p), indicador (i), Médio (m) e anelar (a) médio(m), e um movimento descendente: anelar (a), Indicador (i) Polegar (p) nas respectivas cordas Mi (e), Sol (G), Si (B) e Mi (E) e que seriam utilizadas em todos os modelos.

Em seguida, fomos para o segundo dedilhado, que se iniciava com um movimento em corda dupla, com as duas cordas executadas ao mesmo tempo, num movimento ascendente: com polegar e anelar (p; a), indicador(i) e médio (m) e repetindo o ciclo, em seguida. Já o terceiro e último modelo de dedilhado foi praticamente o mesmo do anterior só que num processo inverso, utilizando agora o movimento descendente: polegar anelar (p; a), médio (m) e indicador (i) e repetindo se o ciclo.

Abordei que esses dedilhados eram muito comuns e poderiam ser usados em diversas canções e que na hora da execução, caso não quisessem apenas bater nas cordas, poderiam optar por um jeito mais suave, para uma canção mais branda, como nos casos das canções românticas.

Após certo tempo, treinamos algumas canções do repertório tentando tanto introduzir o modelo de dedilhado mais simples, como também, ir trocando os acordes naturais por pestanas. Dessa maneira, as dificuldades iam aumentando, mas devido a um belo trabalho de colaboração entre eles todos iam se ajudando, para que todos atingissem os objetivos e conseguissem executar as músicas e vencer os desafios propostos.

Após uma pausa, voltamos a soltar os violões e irmos para o tatame da sala para os nossos jogos músico-corporais. Resolvi retomar o exercício da aula anterior de Carlos Kater, o jogo da palma e pulo para começarmos. Novamente os alunos riam mais que acertavam, isso por um bom tempo, mas aos poucos foram dominando o jogo. Quando vi que estavam bem seguros com o jogo no sentido horário, pedi que mudassem para sentido anti-horário. Novamente risos, pulo em vez de palmas, porém de uma forma mais rápida que a primeira vez, eles haviam dominado a prática. Em seguida, fiz o segundo módulo do jogo que é o da palma, pulo e pulo, com dois pulos, portanto após a palma, o que gerou mais risadas, com alunos pulando ao mesmo tempo, outros pulando e batendo palma, ou ainda pulando sozinhos quando era pra dizer o nome. Chamei novamente a atenção para que se concentrassem no processo que era o de trabalhar a percepção, velocidade e a capacidade de raciocínio. Aos

poucos eles foram se encontrando, se concentrando mais e conseguiram, por fim, vencer mais essa variante do jogo.

Finalizando o encontro desse dia, sugeri um jogo do educador musical e compositor canadense Murray Schafer que é um dos exercícios propostos no seu livro *O ouvido pensante*. O exercício utiliza os números um, dois, três e quatro, onde a cada número é atribuído uma ação que previamente foi escolhida pelos alunos que no caso foram um (batida dos pés) o dois (palmas), o três (batida no peito) e o quatro (tsssssss, feito com a boca) assim quando eles executaram o modelo um, dois, três e quatro fui fazendo combinações diferentes com os numerais, dessa maneira pude introduzi-los ao que seria um tipo de notação musical alternativa por meio desse exercício.

Dessa maneira os objetivos da aula foram atingidos, porém, no caso do violão, alguns alunos demonstravam certa dificuldade com os dedilhados ainda. Frisei que o objetivo de treiná-los era o de que em nossa composição iríamos dividir os dez violões em três naipes, onde um deles seria só utilizando o dedilhado. Além de que, o dedilhado permite uma outra sonoridade e maneira de se executar músicas no violão. Em relação aos exercícios corporais e de percepção todos participaram com muita atenção e demonstraram uma melhora na percepção, inclusive, com os alunos já conseguindo perceber seu corpo como um instrumento musical.

- **Planejamento do oitavo encontro**

O oitavo encontro teve como objetivos: explorar frases rítmico-corporais, noções de notação e grafia musical alternativa e improvisar com os elementos propostos.

Para esse encontro convidei o percussionista e Educador Musical Naná Oliveira que também é do grupo *Pau e Lata*, sendo hoje um dos regentes principais e coordenador do grupo. Naná chegou meia hora antes da aula e conversamos sobre o que ele iria trabalhar nesse dia que teve um número reduzido de alunos (quatro), pois era véspera de feriado.

No início do encontro, expliquei que o professor também iria usar todo o tempo da oficina e solicitei que os alunos encostassem seus violões, ficassem descalços e fossem ao tatame. Com isso o professor Naná Oliveira assumiu e iniciamos a aula. Naná contou um pouco de sua trajetória até ali com o Grupo *Pau e Lata* (repleta de diversas viagens e apresentações por todo o Brasil, além de diversas oficinas ao longo dos anos). Apesar de ser um educador musical, ele disse que sua graduação é na área de Engenharia Mecânica para o espanto de muitos alunos.

Após essa breve apresentação, Naná iniciou a aula prática com diversas células rítmicas que fomos jogando no corpo, passo a passo, utilizando os pés, as palmas das mãos, com as mãos também batendo por vezes no peito e na barriga. O processo foi gradativo, pois quando dominamos o som grave que era feito com os pés, fomos para as palmas e depois revezamos esses elementos onde a soma entre eles ia por si só criando frases e se transformando em ritmos, se transformando em música.

O que percebi de especial no trabalho do educador foi a atividade centralizada apenas no corpo como instrumento musical, o que segue com perfeição a filosofia do grupo *Pau e Lata*. Após ensaiarmos bem as células rítmicas, que logo viravam frases e conseqüentemente composições rítmicas, passamos então para um patamar não trabalhado até ali na oficina, as noções de uma partitura alternativa.

Naná começou explicando que não era uma partitura convencional ou tradicional, mas uma inventada por nós com nossos próprios símbolos, o que já empolgou os participantes. O primeiro símbolo escolhido pelos alunos junto ao professor foi o símbolo de um quadrado que significava o som “Tum” (batendo com os dois pés no chão). Depois disso escolheram o símbolo do dedo polegar fazendo o sinal de positivo que seria atribuído ao som ‘Pá’ (que seriam as palmas). Em seguida, optaram pelo símbolo de um sapato para o som ‘Taca’ (som extraído tocando nas duas coxas). Já o símbolo & significaria ‘Toco’ (som extraído batendo nos dois peitos) e por fim o símbolo do * (que significaria fazer com a boca o som Pxiix).



FIGURA 20 - Notação alternativa.

Após desenhar e explicar como seria o professor Naná colocou o compasso de 4/4 e escreveu seis frases que era composta de elementos de uma partitura rítmica original, mas embaixo de cada nota tinha os símbolos variados que tínhamos escolhido para cada ação determinada. Ele relatou que tudo que havíamos trabalhado naquela aula até ali, estava escrito no quadro e, portanto, iríamos apenas executar as frases que já havíamos feito lendo a nossa partitura. Ele escreveu seis frases sendo a primeira na ótica tradicional, com semínimas e colcheias, mas que com os símbolos abaixo lia-se: **Tum- Pá- Tum Tum-Pá**. A segunda variante foi: **Tum Tum- Pá Pá- Tum Tum- Pá**.

Na terceira frase, Naná utilizou semicolcheias, colcheias e semínimas, ficando a frase: **Tum Tum Tum Tum-TereTere- Toco- Pã**. A quarta variante da terceira leu-se: **Tum Tum Tum Tum-TereTere- Toco-tum-Pxiii**. A quinta frase também utilizava as semicolcheias, colcheias e semínimas, mas variando os elementos que assim ficaram: **Tum Tum Tum Tum-Tere Tere-Toco-Pá** e por fim, a sexta e última frase que nesse caso o professor colocou uma dificuldade maior, pois utilizou a figura de uma colcheia com uma semicolcheia com o uso de uma pausa que utilizou como símbolo o “zero”, pois não se tocaria nada naquele momento. Por fim, uma colcheia e uma semínima. Quando o professor executou as frases primeiro que os alunos, eles perceberam que se tratava de um clichê rítmico muito utilizado em filmes e desenhos animados que era o ‘Pampamramrampam’ (pausa) “Pampam” que através dos elementos escolhidos soou: TumTumtum, tum tum (pausa) Toco -Pá.

Todos os presentes conseguiram executar todas as frases e juntamente fazer a associação dos símbolos escolhidos com os que estavam acima deles, que eram os símbolos da partitura tradicional rítmica. Assim, percebi que os alunos se encontravam num clima de muita felicidade e satisfação por estarem vencendo um dos vilões da música; a partitura convencional.

Após esse momento o professor dividiu o grupo em duplas e pediu que cada uma ensaiasse e apresentasse alguma frase ou composição com os elementos estudados ou novos elementos. Assim, os alunos começaram a se apresentar e cada grupo foi reproduzindo o que a dupla estava apresentando no momento. Dessa forma todos participaram com alegria e empolgação surgindo momentos de improviso rítmicos bem criativos.

Para fechar a aula, Naná pediu que sentássemos em círculo e contássemos nossas impressões acerca da aula. Os alunos então, um a um, foram relatando o que acharam e suas impressões, mas um ponto em comum e que apareceu nesse debate foi como eles relataram a facilidade em jogar o ritmo no corpo para depois ler o que foi aprendido numa partitura e ainda de como a partitura alternativa era divertida e interessante, pois viram que poderiam ter a possibilidade de criar a sua própria.

Outro fator muito importante e que foi citado por muitos dos alunos, foi o de nunca terem imaginado que o corpo poderia ser um instrumento e que agora viam essa perspectiva com clareza. Dessa maneira, encerrei a aula agradecendo ao Professor Naná.

Fechamos nosso encontro com todos os objetivos alcançados e com os pontos positivos da desmistificação da partitura, por meio da notação alternativa com a música sendo percebida no corpo, para depois executá-la na partitura, como também os jogos com posicionais realizados pelos alunos por meio do ritmo.

3.5.3 De receptor para protagonista musical: terceiro mês

- **Planejamento do nono encontro**

O nono encontro teve como objetivos: realizar os jogos composicionais utilizando o violão e a voz e montar o arranjo da canção *Linda Baby*.

Iniciamos o primeiro encontro do terceiro e último mês de oficina com o número de cinco alunos. Para abrir a aula, iniciei com um bom bate papo sobre composição musical, explicando que nesse mês tudo que havíamos aprendido na oficina até ali foi justamente uma preparação para esse momento que seria o momento principal; o da criação. Ressaltei que todo ser humano é criativo por natureza, seja na tentativa de resolver algum problema ou desafio, seja pela vontade de se expressar artisticamente. Apontei que tudo naquela sala eram coisas que um dia já estiveram na imaginação de alguém e que foram criadas: ventilador da sala, os celulares deles, os próprios violões que estavam utilizando, a mesa, etc.

Continuei minha fala argumentando que no âmbito da música, criar significa justamente compor, improvisar. Expliquei que em toda minha experiência como compositor, antes de pensar em fazer sucesso com minhas composições, ou algo do tipo, elas em primeiro lugar retratavam minha vida e contavam minhas histórias (amor, comédia, tristeza, alegria). Dessa maneira, falei que todos os sentimentos e vivências importantes de minha vida eu consegui imprimir por meio de minhas canções e que pra mim elas são como uma espécie de “diário musical” por meio de notas, ritmos e melodias. Assim, desejava que agora eles pudessem experimentar a mesma sensação de transformar suas vivências e experiências em canções.

Abordei que ao longo dessas vivências fui percebendo que havia um compositor dentro de cada um de nós e por esse motivo dei esse título à oficina. Outro ponto importante que abordei foi que para criar em música não é necessário que se tenha toda técnica do mundo ou no nosso caso, onde utilizaremos o violão, não é necessário que saibamos todos os acordes possíveis nem precisamos ser uma virtuose no instrumento. Falei que na maioria das vezes, as melhores canções do mundo possuem poucos acordes.

Exemplo disso, eram os grandes sambistas que tocavam e compunham apenas numa caixa de fósforos e mesmo assim, criaram grandes clássicos que marcaram a história da música brasileira. Por esse motivo, argumentei que era necessário que eles não se limitassem por não saber todos os acordes no violão, apesar de todo treino. Com efeito, obtivemos maior relevância de entendimento na análise teórica e reflexiva, mas o ato de compor era muito mais uma questão de desbloqueio do que do ensinar alguém a compor. Citei o exemplo das

crianças, que mesmo tocando um instrumento fictício, conseguem criar melodias e músicas porque não tem medo de julgamento, ou do erro. Argumentei que cada um ali, para compor teria de passar pelo processo de encontrar novamente com a sua criança interior, que é a nossa força criadora e que não teme se jogar no processo, ou tem medo do erro ou da crítica. Ressaltei que precisamos resgatá-la dentro de nós, pois, compor, tem muito mais a ver com essa capacidade de imaginação, de entrega e com a capacidade de deixar as coisas fluírem.

Após essas impressões, apontei que esse mês seria o mais importante da oficina, abrindo o espaço para que os cinco alunos relatassem sobre alguma experiência com composição, ou sobre o que eles achavam que seria necessário para se compor uma música. Quatro dos cinco presentes me relataram que já haviam arriscado. Acerca das opiniões deles sobre o que seria necessário para se compor uma música, surgiram frases e pontuações variadas desde “um estado de espírito” a “algo que já nasce com a pessoa”, como também, “uma pessoa não faz música do nada, deve acontecer algo com ela, para ela se inspirar”. Após esse momento, iniciei a aula com exercícios de aquecimento vocal bem conhecidos como o ‘Má Mè Mi Mó Mu Má Mi Mé Má’ andando pelos doze tons, pedi que todos respeitassem a sua extensão vocal, no caso dos homens que parassem de cantar nos tons mais agudos e no caso das mulheres, nos tons mais graves. Realizamos o exercício de Dó a Dó, e depois fui propondo variações utilizando o ‘Lá’, depois o ‘Á’ repetimos esses exercícios com a boca fechada. O processo durou cerca de dez a quinze minutos e logo após iniciamos os jogos composicionais.

Os jogos composicionais propostos nessa oficina não foram instrumentos que encontrei nos livros, mas fruto de minha própria prática e observações enquanto professor de música ao longo dos anos quando me propus a tentar instigar ou ensinar às pessoas a arte da composição. Trata-se de um método de composição popular que parte da musicalização de pequenas frases musicais ou de musicalizar escalas, por exemplo, como base para a criação. No quesito de montagem de uma letra de uma música, utilizo a técnica de montagem de paródias, ou mesmo de recursos utilizados na poesia, por exemplo, como o *Dadaísmo*. Claro que para essa oficina tudo é realizado no âmbito coletivo, sendo esse método um passo a passo para se atingir uma livre improvisação.

Pedi que cada aluno lembrasse algo que eles vivenciaram naquele dia e que colocassem numa folha de papel versos, ou mesmo, uma frase sobre isso. Deixei-os pensando e escrevendo por cerca de uns dez minutos e após esse intervalo, pedi que escolhêssemos um acorde fácil que todos pudessem executar em uníssono. Assim, todos optaram pelo Lá menor (Am) e pedi que eles escolhessem um ritmo e logo estávamos todos tocando juntos esse Lá

menor num ritmo que lembrava uma música do estilo *Brega*, bem brasileiro. A partir desse momento, um dos alunos improvisou em cima da nota Lá menor por quase dois minutos numa temática sobre o amor. A partir daí apenas outro aluno improvisou, sendo também sua temática sobre o amor e do que havia escrito. Os outros três só acompanhavam e pediram para não participar. Em seguida, expliquei que esse era um dos motivos que me fez construir essa oficina num molde coletivo, justamente para que juntas as pessoas possam vencer de maneira mais fácil o medo de improvisar e o medo do erro ou do fantasma da crítica.



FIGURA 21- Alunos nos jogos composicionais.

Dando seguimento, escrevi no quadro a canção *Linda Baby* do compositor, intérprete e instrumentista Potiguar Pedro Mendes por considerar que o espaço da oficina além do caráter de despertar a criação nas pessoas possa também despertar a necessidade da valorização para nossos compositores e artistas potiguares. Como a música tem três momentos, fizemos um breve reconhecimento e como o tempo já havia se esgotado, deixamos para ensaiar na próxima aula.

Nosso nono encontro terminou então com os objetivos alcançados que foram realizar os Jogos composicionais com o violão e iniciar a montagem do arranjo de *Linda Baby*.

- **Planejamento do décimo encontro**

O décimo encontro teve como objetivos: trabalhar a montagem da música *Linda Baby*, revisar acordes e pestanas; construir e improvisar com o instrumento alternativo ‘recifaxone’.

Cheguei ao espaço meia hora antes da aula, como de costume, porém apesar dos meus esforços, percebi que alguns dos nove não viriam. Escrevi no quadro as cifras e os acordes da música *Linda Baby* já que alguns ali não estavam presentes na aula passada. Antes de iniciarmos o ensaio da canção, expliquei que o ritmo era um *Reggae*, no compasso quaternário e que no arranjo dela, dividiríamos os sete violões em Naipes: três violões

fazendo o ritmo normal, três fazendo dedilhados e um fazia o solo. Decidimos que uma aluna que já cantava iria conduzir a canção e nós faríamos o coro no refrão final¹².

A partir daí iniciamos nosso ensaio e pedi para que só ensaiássemos a música de forma breve para que entendessem os acordes, o ritmo, e que não se preocupassem com os naipes naquele momento. Após ensaiarmos três vezes, organizei o arranjo e depois pedi ao grupo que fazia o ritmo normal para segurar um Sol Maior (G) e um Dó (C) quatro tempos cada um enquanto o outro grupo fazia as mesmas notas só que em dedilhado. Quando isso se repetia por cerca de oito vezes, o nosso violão solo fazia uma frase aonde respondíamos com ataques nas notas de Sol (G) e Dó Maior (C) até preparar o momento para a nossa aluna entrar cantando. Quando ela entrou, combinamos de apenas jogar os acordes deixando a voz bem definida e só na segunda vez seguirmos com uma batida *pop*, enquanto eu no violão solo dava a tez do *Reggae*.

A parte mais difícil para alguns dos alunos foi o meio da música que tinha um tema em Sol menor (Gm) e Dó menor (Cm) com o uso das pestanas. Mesmo assim, ajudei aos que tinham mais dificuldades, que foram apenas três e já que se tratava de uma orquestra de violões mostrei algumas saídas, com opções de digitações dos acordes de forma alternativa. Assim, se eles não conseguissem fazer algum acorde, poderiam omitir essa nota de maior dificuldade para em seguida ir para o acorde que tivesse maior facilidade para reproduzir, mas que o ideal ainda seria que treinassem em casa, para uma melhor execução.

Passamos um bom tempo nessa parte do *Reggae*, no meio da música, até que conseguimos chegar até o final onde propus que no último refrão cantássemos com nossos violões deitados sobre o nosso colo, batendo neles como uma percussão, num ritmo sugerido e guiado pelos alunos e com todos cantando o refrão em uníssono. Por fim, jogamos os acordes finais e terminamos a música com todos fazendo um *Rubatto*¹³.

Ao final de umas duas passagens já predefinindo os arranjos, pedi que eles gravassem no celular para ouvir em casa para que tivessem maior familiaridade com o arranjo no próximo encontro. Após uma pausa, falei que iríamos trabalhar com a construção de um instrumento alternativo e reciclável. Reforcei a importância de se fazer música com esse tipo de instrumentos nos dias de hoje já que muitos deles têm uma sonoridade incrível e interessante e podem ser produzidos a baixo custo, com materiais que diariamente dispensamos no lixo.

¹² Ver Apêndice H.

¹³ Técnica de acelerar ou desacelerar música.

Devido ao curto tempo, decidi trabalhar com o ‘Recixafone’ por dois motivos: o primeiro é que dentre os instrumentos recicláveis esse é o mais fácil de construir. O segundo motivo é que no início do mês eu cobrei dos alunos para que trouxessem garrafas pet, copos de iogurte, latas de leite, vidros de remédios secos etc, para a aula de hoje, mas dos seis presentes ali, nenhum havia levado material algum. Dessa maneira levei algumas garrafas pet que já havia juntado em casa por precaução. Sabendo que na pior das hipóteses o ‘Recixafone’ salvaria nossa aula com simplicidade e eficácia, pois na minha experiência como professor da rede pública municipal de Parnamirim, muitas vezes, por falta de materiais o instrumento fez milagres.

A partir daí, peguei uma garrafa pet, um saco de supermercado plástico e uma tesoura e disse aos alunos que isso era tudo o que era preciso para se construir um ‘Recixafone’. Dessa forma, tirei a tampa da garrafa, amassei-a tirando o ar de dentro e em seguida fiz um corte perto do gargalo da garrafa. Expliquei aos alunos que fiz essa escolha justamente para obter um som agudo, se eles quisessem um som mais grave bastava cortar no meio ou retirar o fundo da garrafa. Em seguida, delicadamente com a tesoura, retirei o anel de plástico localizado no gargalo da garrafa utilizando em seguida o saco plástico para cobri-lo, totalmente, envolvendo toda a tampa e a abertura da garrafa como uma espécie de membrana. Após isso, recoloquei o anel de plástico no lugar de origem, o que tornou o saco plástico uma membrana mais rígida, cortando o excesso do saco plástico apenas por uma questão estética. Assim, em poucos minutos o nosso ‘Recixafone’ estava pronto.

Iniciei mostrando aos alunos como se tirar o som nesse instrumento que é o mais próximo possível do falar e do cantar. Demonstrei a eles, alguns exemplos, tirando sons agudos do instrumento que em muito lembram o trompete e tirando também sons graves, que em muito se pareciam com o trombone. Expliquei que um amigo músico, que me ensinou a fazer o instrumento, com sua longa extensão vocal conseguia imitar um saxofone. Por esse motivo, alcançar essa ou aquela nota, dependia unicamente da extensão vocal de quem utilizava o instrumento. relatei a eles que, no meu caso, por possuir uma voz grave eu ficava mais confortável imitando o trombone e até conseguia tirar alguns sons de trompete, dando em seguida exemplos disso, com trechos da música *Cantalloop* do Jazzista e trompetista americano Miles Davis, onde imitei, portanto, o som dos dois instrumentos.

Após a demonstração, pedi que eles construíssem os seus recixafones e a euforia tomou conta da turma, com todos se ajudando mutuamente o que resultou que em poucos minutos todos já estavam com os seus recixafone nas mãos. Primeiro, deixei que eles tirassem o som, sem interferir no processo, mas notei que muitos assopravam com força e nenhum som

saía. Foi então que expliquei que a maneira mais fácil para se tirar o som certo era se imaginar falando ao telefone, ou mesmo num *Walkie-Talkie*. Dessa maneira entenderam melhor que aquele instrumento na realidade ampliava nossa voz e que ela comandava todo o processo. A partir de então não demorou até todos saírem tocando pela sala e aparecendo de imediato uma marchinha de carnaval. Um dos alunos iniciou a canção *Mamãe eu Quero* que foi composta em 1937 pelos compositores Vicente Paiva e Jararaca, sendo uma das maiores músicas de carnaval de todos os tempos. Os alunos executaram os seus recixafones como uma verdadeira banda de carnaval passeando pelo tatame tocando todos juntos por um bom tempo em meio a muita diversão e risadas.

Agora era chegado momento do improviso, sugeri que fizéssemos um círculo e fiz um tema melódico, tocando-o e onde logo fui acompanhado pelos alunos. Utilizamos também uma célula rítmica simples, batendo com os dois pés no tatame da sala, para que tivéssemos um acompanhamento e após tocarmos o tema algumas vezes para fixar, fui apontando para cada um no círculo, para que improvisassem pelo menos oito compassos cada um e em seguida retornássemos ao tema e assim por diante. O resultado foi muito expressivo, todos improvisaram se jogando de corpo e alma, participando do processo com ampla alegria e em clima de muita diversão.

Dessa maneira, encerramos o nosso décimo encontro dando continuidade a montagem do arranjo da música *Linda Baby*, já conseguindo inclusive dividir os violões em naipes. O ponto alto do encontro foi justamente a construção do ‘Recixafone’ o que permitiu aos alunos mais uma vivência no campo do improviso, já que nesse último mês da oficina, o foco foi totalmente na composição.

- **Planejamento do décimo primeiro encontro**

O décimo primeiro encontro teve como objetivos: criar uma composição coletiva utilizando o violão e a voz.

No dia da criação de nossa composição coletiva os alunos resolveram aparecer em massa e com apenas uma ausência tivemos o número de sete alunos nessa noite, que embora não fosse o ideal, estava de bom tamanho para o que desejávamos realizar naquele dia.

Enquanto afinávamos os instrumentos, iniciei um bate papo e apontei de imediato a importância daquele momento, já que seria o grande dia deles se tornarem “compositores”. Como o aluno que iria fazer o solo na música *Linda Baby* estava presente naquela noite, quis aproveitar e passar com ele e com a turma, alguns pontos do arranjo da música, que foi desenvolvido por mim, para que todos pudessem tocar juntos. Após esse momento pedi a

todos que revisassem a música em casa, pois a partir de agora iniciariamos o processo da composição.

Iniciei o processo distribuindo pequenas tirinhas de papel ofício em branco sem dizer ainda para qual finalidade, enquanto seguia relatando que compor não era uma coisa do outro mundo. Falei que em minha experiência como compositor era fruto de muita paixão. Expliquei que ao observar alguns alunos dizendo-me que quando viam alguém compor acreditavam que essa pessoa “nascia com isso”, que tinham uma certa “facilidade” para fazê-lo, refutei que era necessário pensar no contexto daquela pessoa: será que ela já tinha contato com música em casa? Será que aquela pessoa era um apaixonado por música? Por canções? Será que seria impossível para qualquer um ali deles compor uma música?

Em minha experiência afirmei que sim. Para tanto pedi que para iniciarmos nossa composição seria necessário justamente, antes de qualquer coisa, pensarmos, numa forma global, sobre o que é que queríamos dizer com aquela composição. Por isso mesmo, falei que as tirinhas de papel que havia entregue seriam justamente para definir o caminho que deveríamos seguir em nossa composição, pois eram o ‘tema’, ou mote da canção, o qual considero ser a pedra angular para qualquer atividade de composição não só em música, mas na arte. Com isso, trouxe até eles a ideia de que o compositor, antes de tudo, é uma espécie repórter de sua época e levantei os seguintes questionamentos: o que é necessário dizer naquele momento? O que é realmente importante dizer? Pra mim? Para o mundo? Para alguém, em especial? Qual o tema que eu quero trabalhar nessa composição? Feito esses questionamentos, pedi para que pensassem sobre isso e que cada um anotasse um tema no papel de forma anônima, para que escolhêssemos o mais adequado de forma coletiva e democrática.

Após certo tempo, fui recolhendo com os alunos os papéis ainda dobrados explicando que iria escrever no quadro branco, organizando os temas para que pudéssemos visualizar melhor e escolher o mais adequado. O primeiro papel que abri possuía o tema “Meu lar, Meu refúgio” o qual escrevi no quadro, mediante o debate de alguns alunos sobre esse tema, o que frisei para eles ser justamente essa reflexão que eu queria gerar, para que atingíssemos uma boa escolha. O segundo papel continha o tema “Amor bandido” o que de imediato, gerou um riso geral quando o registrei no quadro e embora alguns falassem que esse tema não tinha a ver, ressaltai que ali não poderíamos ter preconceito algum com o tema de algum colega, pois tudo era válido, e que, ao final, por votação, escolheríamos o que melhor agradasse toda turma.

O terceiro tema foi ‘Violência gratuita’ seguido do quarto tema que seria ‘Tolerância e Humanidade’ o que já demonstrava um cunho mais político. O quinto foi ‘Embriaguez’, o sexto tema foi ‘A arte liberta’, seguido do sétimo tema que foi ‘Sertão’. A partir daí começou o debate sobre eles onde um dizia: Amor Bandido! Enquanto afirmava: Não! Embriaguez é melhor! Coloquei que ali havia várias cabeças e que escolheríamos por votação o que fosse mais relevante para o mundo. Enquanto eu fotografava os temas com a câmera do meu celular, uma aluna começou a cantarolar todos como se fosse uma letra de uma canção. Reforcei que o clima era esse, enquanto outro aluno já fazia uma análise em voz alta para a turma falando sobre cada um, o que ocasionou um debate entre eles, com se envolvendo no processo.

Nesse momento, um aluno chegou atrasado, portanto, passamos do número de sete para oito compositores naquela noite. Entreguei um papel e disse que pensasse e escrevesse um tema, que depois seria votado por todos, para ser o título de nossa composição. Em pouco tempo ele me entregou o papel que continha o nosso oitavo tema que escrevi no quadro e que seria ‘Brincante’. Assim fechamos os oito temas e dessa forma chegou a hora de escolher o tema por votação.

Após alguns minutos de uma votação democrática, o resultado ficou assim: ‘Amor Bandido’ (dois votos), ‘Tolerância e humanidade’ (Três votos), ‘A arte liberta’ (dois votos), ‘Embriaguez’ (um voto), seguidos de ‘Meu lar, refúgio’, ‘Violência gratuita’, ‘Sertão’ e ‘Brincante’ sem nenhum voto cada. Nesse sentido, escolhemos como título de nossa composição o tema Tolerância e Humanidade.

Escolhido o tema, o próximo passo seria o da construção da letra, para tanto, distribuí para os alunos folhas de papel ofício em branco para que construíssemos frases sobre o tema de forma aleatória, que seriam montadas e encaixadas, como num quebra-cabeça ou mesmo um mosaico e que de forma similar até mesmo lembrariam a técnica do Dadaísmo usada em poesia. Pedi que escrevessem sem pensar em rimas ou métrica, mas, que simplesmente escrevessem algo focado no tema escolhido e que poderia ser uma única frase ou frases, não importando, porque juntos, nós procuraríamos as que melhor se encaixassem na nossa proposta. Dei-lhes tempo, para que escrevessem suas frases em silêncio.

Após algum tempo, enquanto os alunos iam pensando e escrevendo, expliquei que na construção da letra de uma canção eles não necessariamente precisariam utilizar frases, ou palavras diretas para externar o que queriam dizer. Para dar exemplo disso, citei as músicas *Drão* de Gilberto Gil que tratava na realidade sobre a separação de Gil de sua Mulher Sandra, ao qual chamava de “Sandrão” e que retrata de uma forma muito eufêmica e particular o

processo doloroso de sua separação. Citei ainda a música *Cálice* de Chico Buarque e Gilberto Gil que também, de forma muito inteligente, denunciava o período da ditadura militar no Brasil.

Dessa maneira quis instigar neles e no seu processo de escrita o recurso das metáforas, muito utilizado por poetas. Em pouco tempo, todos já haviam me entregado os papéis com suas frases. Pedi então que esvaziassem a mesa para que colocássemos todos os papéis com as frases para que pudéssemos visualizar e escolher as que melhor se encaixavam na proposta do tema.

Apesar da mesa da sala ser grande, como eram muitos os papéis, pedi que para que eles ficassem de pé, para que assim pudéssemos visualizar melhor o quebra-cabeça e montar melhor o nosso mosaico em forma de letra. Com os papéis expostos sobre a mesa, pedi que eles observassem bem e escolhessem a primeira frase da letra da canção. Ressaltei que tínhamos ali muito material e que não necessariamente precisaríamos utilizar tudo e que para fazer uma boa música ela não precisava ser extensa.

Depois de muito debate, os alunos escolheram as seguintes frases para iniciar a letra:

O Pensamento individual

Gera um conflito social

Interferindo no avanço

Foi então que surgiu uma das partes mais interessantes do processo quando um dos alunos opinou dizendo que deveríamos tomar cuidado para que não escrevêssemos um artigo, e sim, como se tratava da letra de uma canção, precisávamos sintetizar mais e antes de tudo pensar no que queríamos realmente passar com aquela canção. Que mensagem realmente queríamos dizer ao mundo com o tema ‘Tolerância e Humanidade’? Se era uma mensagem de um mundo mais tolerante, de respeito aos direitos humanos. Achei altamente pertinente e importante a colocação do aluno e todos também concordaram. Dessa maneira apagamos as frases anteriores e reiniciamos o processo da escolha das frases.

Em seguida, após a colocação do aluno anterior, imediatamente outro aluno chamou nossa atenção juntando duas frases de diferentes papéis que tinham uma maior ligação com o tema, todos concordaram ficando:

Somos todos iguais

Em um mundo de Guerras

Felizes são os que têm paz

Assim uma aluna escolheu mais duas de diferentes folhas que foram:

Tenho o direito de ser quem sou
 E aceitar que você é
 Tolerar tornar o mundo mais humano

Nesse momento, os alunos começaram a debater entre si sobre a necessidade de uma música não precisar ser longa para se passar uma mensagem boa e eficaz. A partir daí, durante um bom tempo entre o escolher, escrever e o apagar de frases no quadro, totalizando um tempo por volta de uns 40 minutos conseguimos então, chegar ao produto final da construção da nossa letra que ficou distribuída dessa maneira:

Somos todos iguais
 Em um mundo de guerra
 Felizes são os que tem paz
 Meu direito é ser quem sou
 E aceitar quem você é
 Tolerar, tornar o mundo mais humano
 Combatendo a intolerância
 Se evolui a cada dia
 O seu erro já foi meu
 O meu já foi seu um dia
 Tolerância e humanidade
 É coisa que se precisa
 Sem temor e com amizade
 Transitar pela cidade
 Movimento é diferença,
 Vida e mais diversidade
 Transitar pela cidade

Por fim, os alunos escolheram nomear a nossa canção com o título de ‘Que tal tolerar?’ Fechado essa parte, poderíamos agora seguir para o próximo passo, que seria a definição dos acordes, do ritmo, e da melodia da nossa canção.

Optamos por iniciar pela escolha dos acordes. Então, sugeri que a turma escolhesse apenas dois acordes e da primeira posição, por serem mais fáceis, diante do pouco tempo que

tínhamos até a apresentação. Reforcei que uma música simples, com apenas dois acordes, daria o recado e ainda, seria mais fácil de ensaiar e ainda teríamos de lapidar a música *Linda Baby* de Pedro Mendes para a apresentação. Tendo em vista os atrasos, as ausências e o não treino dos acordes (principalmente das pestanas) por parte de alguns alunos, presumi, que essa seria uma solução mais plausível e palpável. Não demorou para que os alunos dessem várias sugestões de acordes como Mi menor e Lá com sétima (Em e A7), Sol Maior e Lá com Sétima (G e A7). Escolhemos por fim e em consenso os acordes das notas Lá menor e Sol Maior (Am e G) para harmonizar nossa canção.

O próximo passo seria definir o ritmo de nossa canção. Dessa maneira, escolhemos o compasso simples mesmo ou quaternário e pedi que eles utilizassem o clichê rítmico que empregamos a maior parte do tempo na oficina e assim o fizeram, ficando dividido em oito compassos de tempo para o Lá menor e oito compassos para Sol maior. Começamos a tocar dessa forma e pedi que todos cantarolassem alguma melodia lendo a letra escrita no quadro, pois esse era o momento de se soltar, e de deixar fluir.

Como sei, por experiência, que fazer a melodia de uma canção é a parte mais delicada devido aos bloqueios criativos, tentei instigar os alunos fazendo um motivo melódico simples enquanto eles tocavam e assim, seguimos tocando até o fim da letra da canção. Quando paramos todos nos olhamos e sentimos que algo faltava, que ainda não era aquilo. Foi aí que uma das alunas, em um daqueles momentos “musimágicos” começou a tocar seu violão sozinha e a cantar a canção reinventando e melhorando a melodia que eu havia sugerido. Porém com vergonha ela parou de tocar, mas foi apoiada pela turma que disse que essa melodia era a ideal para a canção. Dessa maneira, todos foram opinando aqui e ali, num detalhe ou outro, das melodias postas nas frases, até que um aluno em meio a tudo aquilo disse que por se tratar de uma canção que expressava a paz, a tolerância e humanidade o ritmo da canção deveria ser um *Reggae* e não o ritmo que estávamos tocando, meio balada pop.

Nesse sentido, todos os elementos da nossa música - letra, harmonia ritmo e melodia – estavam prontos e à medida que fomos ensaiando e repetindo a canção, foram surgindo arranjos vocais e o melhor: todos conseguiram executar os dois acordes e cantar a melodia e fazer ao mesmo tempo os vocais da canção.

Com o tempo da aula já excedido, pedi para que ensaiássemos uma última vez e que todos gravassem o áudio com os seus celulares. Dessa maneira, nossa composição coletiva nascera trazendo ao mundo uma mensagem por mais tolerância e humanidade.

Logo, encerramos nosso décimo primeiro encontro com nosso objetivo principal concluído que foi a criação da nossa composição coletiva. Acredito que foi justamente nesse

momento que os alunos puderam perceber que todos os conhecimentos harmônicos, melódicos, rítmicos e composicionais experimentados pelo período de três meses na oficina fizeram sentido na hora da construção da composição. Um ponto interessante foi que justamente uns trabalharam mais na parte rítmica da música, enquanto outros se concentraram na letra, outros na escolha dos acordes e outros na melodia da canção, tudo por meio de um processo democrático.



FIGURA 22 - Alunos escolhendo o tema da composição.

- **Planejamento do décimo segundo encontro**

Com a nossa composição já criada na aula passada, aproveitamos o nosso último encontro para ensaiarmos bastante. A data da apresentação também foi definida nesse dia ficando para a data do dia 13 de dezembro de 2017 às vinte horas na sala do grupo Facetas, uma apresentação aberta a familiares e amigos.

Afinamos os violões e começamos a trabalhar na música *Linda Baby*. Conversei um pouco sobre o arranjo pedindo bastante atenção de todos, pois como não estaríamos lendo uma partitura fazia-se necessário ter ouvido bem o áudio da canção em casa e prestar bastante atenção, pois estariam tocando todos juntos, porém, com um naipe de três violões conduzindo o ritmo, outros dois fazendo os dedilhados, um fazendo os solos e um que seria o da nossa cantora (ora fazendo batidas ora dedilhando). Expliquei que no dia da apresentação contaríamos com a participação de um músico convidado que seria Enio Cavalcante do grupo Facetas, nos acompanhando no contrabaixo.

Aos poucos, fomos lembrando o arranjo da música que iniciava com um violão abafado nas notas Sol e Dó Maior feito por nosso solista, junto do baixo (que nesse dia fiz com o meu violão) seguido dos três violões dedilhando e em seguida os outros três que entraram conduzindo o ritmo. Ensaíamos diversas vezes nesse dia, parando apenas para

alguns ajustes, tanto na parte dos temas da música, que o nosso solista ainda estava lapidando, como também, algumas vezes em algumas partes da base, principalmente quando havia mudança de notas em pestana, onde um ou dois alunos possuíam maior dificuldade. Na última passagem do dia a canção parecia estar bem definida, principalmente no que concernia a nossa cantora que executara a canção magistralmente, em acordes e em voz.

No tempo que nos restava, partimos para a nossa composição ‘Que tal tolerar?’ que era bem mais fácil de executar e mais prazerosa de tocar já que foram eles todos que a compuseram. Ensaíamos a canção com todos cantando e tocando juntos, inclusive fazendo os vocais. A passagem foi tão boa, que até terminei o ensaio mais cedo nesse dia pedindo aos alunos e alunas que revisassem os acordes e que treinassem as duas músicas em casa, escutando os áudios que havíamos gravado em sala, para que ficássemos ainda mais afiados para o dia da apresentação que já seria na outra semana.

- **Apresentação**

Nos dias que antecederam a nossa apresentação, avisei aos alunos que o professor Enio Cavalcante tinha conseguido a sala de outro grupo que atua no Tecesol, o Grupo Estação de Teatro, por a mesma possuir uma infraestrutura melhor, como ar condicionado e arquibancadas, além de dispor de um espaço melhor para receber os convidados, familiares e amigos. Solicitei que os alunos chegassem um pouco mais cedo no dia para que pudéssemos ensaiar as duas canções.

Chegado o dia, todos chegaram pontualmente com a ausência de apenas um aluno. Dessa forma, nos apresentamos com o número de sete alunos, entre ingressos e egressos, dos dez que iniciaram a oficina. Ensaíamos as duas músicas contando com professor, ator e músico Enio Cavalcante no baixolão.

Como a música *Linda Baby* tinha mais notas, um arranjo de maior complexidade e o uso das pestanas, aproveitamos um tempo maior de nosso ensaio para lapidá-la. Porém, os alunos dessa vez tinham feito o dever de casa e treinado. Conduzi o ensaio por partes onde fomos passo a passo aos pontos críticos. Logo após ensaiarmos por três vezes essa canção, partimos para o ensaio da nossa composição.

Chegado o momento da apresentação, com os nossos convidados já posicionados em seus assentos, iniciei a fala de abertura, onde pontuei que a oficina ‘O compositor em cada um’ era fruto do meu trabalho de pesquisa do mestrado em Música pela UFRN e que desde já agradecia a presença de todos, como também aos alunos presentes, por terem participado de todo o processo durante os três meses de oficina de setembro a dezembro de 2017. Expus que

mediante todos os problemas que enfrentamos durante o processo nada nos impediu de atingir o nosso objetivo. Informei ao público presente que dos dez alunos inscritos na oficina, apenas sete tinham chegado até o fim da caminhada.

Em seguida comecei a explicar que o propósito da oficina não era o de ensinar violão, mas proporcionar a perspectiva de uma vivência que os reconectasse com um ensino de música mais humanizado, como também com o compositor dentro de cada um deles. Para tanto, expliquei que no início da humanidade, nós fazíamos música ao redor de uma fogueira, batendo em tambores, cantando, criando, de uma forma coletiva e a música era uma ferramenta de todos e para todos.

Abordei que, sendo a arte, uma necessidade de expressão humana, a música deveria ser acessível a todos e por muito o tempo o foi, porém com o advento da música européia de concerto do século XVIII e XIX, criou-se uma perspectiva eurocêntrica e o homem foi distanciado da música pelo motivo da mesma ser atribuída aos iluminados, ou a pessoas dotadas de um ‘Dom’, ou ainda, aos que teriam habilidades naturais para tal. Expliquei que em minha vivência como aluno e professor, vi muitas pessoas que queriam apenas tocar um instrumento musical, sem necessariamente profissionalizar-se, serem praticamente banidos ou humilhados nos conservatórios de música onde estudei, por serem taxados como não possuidores do talento natural para serem musicistas, ou, por não se adequarem aos repertórios, em sua maioria, europeus.

Apontei que esse tipo de ensino tem em seu período inicial um foco demasiado em técnica, e em nenhuma música, pois visa a fabricação de músicos profissionais e virtuosos, o que causa abandono por parte dessas pessoas que querem apenas coisas simples, como tocar sua canção favorita.

Frisei ainda que no caso da composição musical, a questão era praticamente a mesma, pois até os dias de hoje, para se compor uma música, muitas pessoas ainda acreditam que precisam ser iluminadas, ou dotadas de um ‘dom’ e que portanto só a elas são atribuídas o dom da criação. Pontuei que, todos ali naquele espaço “eram música” e que podiam sim se expressar e criar por meio dela, seja com um instrumento, seja com o corpo, ou ainda com a voz. Dessa forma, a proposta da oficina não era apenas ter um ensino musical humanizado, mas humanizar-se na música através da composição, que ali fora trabalhada de uma forma coletiva. Para finalizar, expliquei que sendo os compositores e artistas repórteres de sua época incentivei os alunos para que criassem algo que eles quisessem dizer ao mundo naquele momento, e que, portanto, o tema escolhido por eles foi ‘Tolerância e Humanidade’ mediante os tempos sombrios de intolerância que vivemos.

Realizadas as pontuações, apontei que a canção que seria executada naquele momento era justamente nossa composição coletiva, feita por todos os participantes da oficina. Assim, apresentei a canção *Que tal Tolerar?* e nos preparamos para executá-la. Iniciamos a canção e ao final dos quatro minutos da execução da música todos aplaudiram vigorosamente os seus familiares e amigos, que agora eram compositores.

Após esse primeiro momento eu realizei os devidos agradecimentos aos alunos participantes, aos professores convidados e aos responsáveis pelo espaço. Dessa maneira partimos para o segundo e último momento da nossa apresentação, com a música *Linda Baby* como forma de valorização dos nossos artistas e compositores potiguares.

Ao final da apresentação avisei aos alunos que enviaria um email com um questionário de diagnose final da oficina como finalização do processo de construção dos dados e agradei a todos os presentes novamente e assim foi encerrada a oficina “O compositor em cada um”.



FIGURA 23 - Apresentação da composição coletiva.

CAPÍTULO 4

OS PENTAGRAMAS: ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo iremos discorrer acerca da análise dos dados construídos no processo dessa pesquisa, assim como, tecer as respectivas discussões a respeito das mesmas. Nessa perspectiva, o momento da análise dos dados compactua com a de Oliveira (2012) quando diz que “Essa análise é feita a partir da teoria já bem fundamentada no marco teórico do objeto do estudo” (OLIVEIRA, 2012, p. 103).

A autora acima descreve que essas análises podem ser feitas através de blocos, ou, por unidades de análise, tendo como suporte o próprio referencial já discutido, podendo o pesquisador (a) fazer uso ou não, de citações de autores que dão embasamento a pesquisa. Oliveira (2012) ressalta ainda que não é preciso nessa hora construir um novo marco teórico através do pensamento dos autores, mas que é necessário nesse momento “ao analisar os dados, o pesquisador(a) é que deve construir sua teoria” (OLIVEIRA, 2012, p. 104).

4. 1. Meses da oficina

4.1.1. Primeiro mês

No primeiro mês, que teve o trabalho concentrado na experiência musical por meio do uso do violão, da canção e do canto popular, percebi que aprender a tocar, de uma forma mais livre, como experienciação, pareceu-nos uma boa perspectiva de aprendizagem musical e de reconexão com a música, se comparada, por exemplo, ao ensino arraigado ao peso das regras do tecnicismo exacerbado, que permanece vivo ainda hoje, em muitos âmbitos de ensino musical em nosso país, caracterizados por concepções eurocêntricas enraizadas em nossa cultura já discutidas neste trabalho.

Em contrapartida, apesar de alguns sujeitos da pesquisa possuírem contato com a música, a grande maioria não possuía, além do que, o objetivo deles ao adentrar na oficina, não era, de forma alguma, o de adquirir conhecimentos para se tornar algum tipo de virtuose, mas antes disso, seria o de poder tocar as canções que gostavam e de tocar para eles mesmos, para família e amigos. Nesse sentido, um dos maiores fatores que os incentivaram a ingressar na oficina foi a curiosidade acerca do ato composicional e do criar implícitos no nome que dei à oficina.

Já no primeiro mês, ficou claro que o contato desses sujeitos com essas abordagens coletivas do ensino do violão, assim como, a experienciação do cantar, de uma forma mais

livre e facilitada, viabilizou o aprendizado musical de uma forma mais rápida, onde, do primeiro ao último encontro do primeiro mês, 26 canções foram apreendidas ao total. Além do fato das pestanas que possuem um grau de dificuldade bem maior que os acordes naturais, no entanto estas foram ensinadas e assimiladas por meio de canções com resultado satisfatório por parte da grande maioria.

Esse ensino de uma forma mais facilitadora e criativa encontra forças nas percepções de Brito (2011, p.32) que dialogando sobre as ideias de Koellreutter (1997) diz que o professor precisa ensinar “aquilo que o aluno quer saber” e que cabe ainda ao educador, “facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional”.

Outro fator percebido nesse primeiro mês, foi que o fazer musical de forma coletiva e sem as cobranças do ensino técnico, possibilitam aspectos positivos como o medo do erro e de se expor frente aos outros indivíduos. Dessa maneira nas aulas um erro ou outro, já virava uma gargalhada, o que acabava tornando o processo numa diversão total, valorizando, portanto, um ensino de música mais voltado ao processo, do que no resultado final.

Outro fator que foi percebido através do fazer musical por meio das canções apreendidas nessa primeira fase foi o prazer notório estampado na face dos alunos pela sensação boa de poder executar uma música. Isso encontra forças nas ideias de Schafer (2011, p.56) quando diz que “considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som, produzindo som; a respeito de música, fazendo música”.

Portanto foi percebido que esse fazer musical na oficina é inverso ao processo nos âmbitos de ensino de música tradicional ainda vigente em vários locais onde aprender a técnica vem em primeiro lugar em relação à música propriamente dita.

Na oficina “*o compositor em cada um*” priorizei o prazer de se tocar uma música fácil adicionando a técnica de forma gradativa. Dessa maneira, o fazer musical torna-se um ato mais divertido e prazeroso, além do que, a composição pode conter elementos musicais variados em sua forma (como escalas, arpejos, intervalos) sendo possível, portanto ao estudante aprender elementos da técnica de um instrumento de uma forma mais criativa, também através de uma composição.

Outro fator percebido foi que no entendimento de que cada ser humano tem necessidades particulares e níveis diferentes de conhecimentos, na oficina, apesar da velocidade diferente de aprendizado desses sujeitos, isso não se acentuou como um problema. Logo, quando algum aluno apresentava uma dificuldade, tanto o professor como os alunos que ajudavam, o que demonstrou uma relação de respeito mútuo às diferenças, respeitando-se

o tempo de aprendizado de cada um o que resultou num processo de socialização e de criação de vínculos de amizade entre eles por meio da música.

4.1.2 Segundo mês

Na segunda etapa da oficina, uniram-se ao trabalho continuado do violão a perspectiva do trabalho com o corpo, assim como, de exploração de outras fontes sonoras como novos meandros de se fazer música, além de iniciar-se o processo de criação e improvisação dos sujeitos por meio de exercícios que se utilizaram desses elementos.

Vários momentos surgiram como divisor de águas no que concerne à percepção deles acerca do fazer música com o corpo. Diante disso, aponto dois momentos principais que foram as aulas do Professor e Mestre Danúbio Gomes, e a ministrada pelo Professor Naná Oliveira. No início do processo, foi percebido um maior desconforto por parte dos alunos, já que teriam que deixar o violão um pouco de lado e fazer os exercícios envolvendo o corpo no tatame da sala. Porém, pouco a pouco, com o uso das bolas, dos copos, além do uso das palmas e dos pés como elementos percussivos, superaram a timidez e entregaram-se ao processo, assimilando de forma satisfatória, os elementos rítmico-musicais passados de forma gradativa pelo professor, e que passo a passo iam transformando-se nitidamente numa base rítmico-musical, eclodindo todo esse processo no Bolero de Ravel ¹⁴acompanhado pelo professor Danúbio na flauta transversal.

No final da aula o professor Danúbio, por meio do uso de frascos de remédios de diversos tamanhos e tipos e com as luzes da sala ‘apagadas’, possibilitou aos alunos a primeira atividade de improvisação da oficina. Ao término dessa atividade percebeu-se que os relatos dos alunos assim como de seus semblantes eram de maravilhamento e descoberta. Alguns diziam que nunca haviam pensado na possibilidade de se fazer música daquela forma, outros afirmavam que não tinham palavras para definir o que sentiram naqueles momentos da aula.

De forma similar, na aula ministrada por pelo Professor Naná Oliveira percebeu-se a mesma sensação de maravilhamento e de descoberta identificadas na descrição acima, porém com a diferença de que os alunos dessa vez realizaram os mesmos exercícios de elementos rítmicos, porém utilizando somente o corpo como fonte sonora de exploração e realizando atividades de criação com esses elementos rítmicos.

¹⁴ Bolero de Ravel Bolero (Boléro, no título original francês) é uma obra musical de um único movimento escrita para orquestra por Maurice Ravel. Originalmente composta para um Ballet, a obra, que teve sua première em 1928, é considerada a obra mais famosa de Ravel. Fonte:< [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bolero_\(Ravel\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bolero_(Ravel))>. Acesso em 2 de Junho de 2018.

Outro ponto identificado na aula administrada pelo Professor Naná Oliveira foi o uso da notação alternativa que é muito importante e está em concordância com as percepções de estudiosos como Koellreutter (1997) e Schafer (1992) sobre novas perspectivas para o ensino em música.

Nessa atividade, percebeu-se ainda mais engajamento, alegria, prazer e motivação, além do uso da criatividade, por parte dos alunos. Dessa maneira eles experimentaram aprender tanto a ler, executar e a criar uma partitura alternativa, o que proporcionou uma desmistificação da partitura e da nomenclatura tradicional de cunho europeu, imposta e sacralizada nos âmbitos de ensino de música tradicional.

Nesse sentido, foi notória a satisfação dos alunos nesses exercícios, pois além de executar e compreender a leitura musical proposta, poderiam enxergar-se como criadores de música e de sua própria partitura. Isso encontra reforço das ideias de Schafer (2011, p.295) quando diz que “o que precisamos é de uma notação musical que pudesse ser aprendida em dez minutos”.

Em outros momentos, alternaram-se o aprendizado do violão e o treino das canções, como também, o treino de exercícios músico corporais que teve um bom desempenho de todos. Já com relação ao uso de dedilhados da mão direita, alguns apresentaram um pouco de dificuldade.

Em linhas gerais, foi percebido que os alunos conectaram-se à ideia de perceberem seus corpos como um instrumento, inclusive que esse corpo pode possuir a capacidade de improvisar e de fazer música por ele.

4.1.3 Terceiro mês

No último mês da oficina, o trabalho concentrou-se nos aspectos de composição, improvisação e performance musical que visaram desbloquear o eu criativo dos sujeitos no intuito de lhes proporcionar o prazer da experiência musical.

Por meio dos exercícios de improvisação ao violão que utilizaram um ou dois acordes e o canto livre, ficou claro que a maioria dos alunos possuía capacidade de compor e de improvisar não sendo assolados por elementos como o medo do erro ou da exposição ao ridículo, presentes em alguns alunos que não participaram do processo.

Já no exercício de construção e improvisação do ‘Recifaxone’(explicitado anteriormente) notou-se que todos os alunos se sentiram mais motivados a participar da experiência por ser um instrumento no qual se utiliza a voz de forma parecida a um

instrumento de sopro, estando os alunos mais à vontade para improvisar, como também, para produzir sons.

Com isso, a construção e a experiênciação com o “Recixafone” possibilitou a experimentação do fazer musical interligado à sensação de prazer, no qual todos os participantes tiraram som do instrumento e improvisaram de uma forma mais livre e desinibida, com muita empatia, dedicação e entrega ao processo.

O ponto principal da oficina que ocorreu nessa terceira etapa foi a composição coletiva. Nesse momento, ficou percebido um envolvimento maior de toda a turma do que em qualquer outro processo, possivelmente porque todos os indivíduos ficaram à vontade para opinar e participar do trabalho.

Assim, o trabalho da composição foi permeado pela democracia em todo o seu processo, desde a escolha do tema à construção da letra, escolha dos acordes, ritmo e da melodia.

4.2. Os pentagramas

4.2.1. O pentagrama de Luís

Luís foi um dos primeiros alunos a se inscreverem na oficina, relatando que possuía algum conhecimento acerca de música e que tocava um “pouco de violão”. Possui gosto musical voltado para música clássica, frevo e samba e com relação à música no âmbito familiar e seus primeiros contatos, teceu que:

Minha experiência com música vem de berço, minha mãe era professora de acordeon, então assim... eu nasci num ambiente musical. Quando eu nasci minha mãe já não tinha mais a academia ‘grandona’, tinha 200 alunos. Fazia o espetáculo 100 pessoas... duma vez eu já nasci noutra período, né quando ela casou meu pai ‘forçou a barra’ para que ela fechasse a academia (risos) e ela acabou fechando e mas ela dava muita aula particular pra pessoas que ainda queriam avançar nos estudos do acordeon. Então, assim, eu nasci num ambiente muito musical. Ainda muito jovem, oito, nove anos, minha mãe me botou pra aprender violão, com um professor que até hoje ainda tá vivo que é ‘Chico’ um que é deficiente... visual, né?! E assim eu não cheguei a terminar o curso que eu era muito menino, mas assim desse contato eu peguei algumas noções e durante muito tempo eu sempre gostei de ter contato com o violão, não é, e quando eu queria pegar uma música eu pedia a mamãe, mamãe pegava pra mim, eu olhava as notas e ia tocar aonde eu queria (risos). Era por ter preguiça, ela sempre me pedia muito pra... que eu aprendesse partitura e eu perdi essa oportunidade né?! Porque as coisas que a gente só valoriza depois que perde. Fiquei muito feliz em ter conseguido esse espaço aqui. Foi uma forma de me reencontrar com o violão me reestimular a ter mais contato com a música. Eu tô bastante gratificado de tá aqui nesse coletivo, tomara que dê tudo certo (ENTREVISTA, LUÍS, 2017).

Luís até o momento não tinha composto nenhuma música ou ainda participado de um processo de criação artística e quando questionado acerca de quais elementos achava que seriam necessários para que uma pessoa pudesse compor uma canção disse:

Olhe, eu acho que primeiro precisa-se de ter o mínimo de conhecimento e ter muita criatividade. Não é?! Muitas vezes, por exemplo, nós temos exemplos belíssimos de grandes músicos que não tinham conhecimento técnico, mas tinham sensibilidade criativa e fizeram belas composições. Eu acho que esses dois elementos são essenciais (ENTREVISTA, LUIS, 2017).

Na compreensão de Luís, para compor é preciso ter o mínimo de conhecimento, além de possuir muita criatividade. Em contrapartida, ele mesmo aponta que muitos músicos que não possuíam conhecimento técnico, criaram belas composições. Ao perceber a improvisação como uma forma de composição destaca o pensamento de Nachmanovitch (1993) quando diz que “A pessoa que improvisa não opera através de um vácuo, mas de três bilhões de anos de evolução orgânica; tudo o que já fomos está codificado em algum lugar dentro de nós” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 34)

Acerca das expectativas sobre a oficina, Luís, afirmou de uma forma enfática: “Quero me reapaixonar pelo violão”. Esse é um fato que demonstra o interesse que o move, algo que segundo Koellreutter (1997) é um ponto positivo, quando diz que: “Deixem-se levar pelo verdadeiro interesse e não apenas pelas simples curiosidade” (KOELLREUTTER, 1997, p. 54). Nesse sentido, essa motivação advinda do desejo de Luís em reconectar-se com o violão e com a música, permeou o seu trajeto durante toda oficina, o que incentivou também sua participação nas aulas e nas atividades, já que para este aluno, a música seria “um dos melhores sentimentos que o ser humano pode saborear! Ela é uma coisa essencial pra vida”.

Quanto a seu desenvolvimento no violão, o fato de ter tido um contato inicial com a música em seu lar e ter feito aulas do instrumento anteriormente, facilitou a assimilação dos conteúdos propostos. Nesse sentido, no que concerne aos conteúdos de violão para iniciantes, Luís não apresentou dificuldades na mudança das pestanas, dos acordes das músicas e nem na condução dos ritmos. Em contrapartida, demonstrava certa dificuldade com alguns tipos de dedilhado na mão direita.

Com relação às experiências musicais no corpo vivenciadas na oficina, Luís, apresentou certa timidez e desconforto por ter de abandonar o violão e ir para o tatame fazer os exercícios, mas ao realizá-los, se entregou por completo ao processo e ao final de uma dessas aulas apontou:

Eu achei legal (inaudível), porque desmistificou um pouco a partitura, que a partitura a gente foi construindo dentro do nosso corpo né?! Do nosso próprio corpo. Assim, quebra um pouco o tabu da ‘dita’ partitura, o mito, o medo da partitura e tal, as marcações né? Essa metodologia deixa isso mais claro, deixa mais próximo dos toques, dos tempos, das aulas de violão. Então ficou muito legal porque faz de uma forma mais simples, que você sente mais, porque você tá batendo no seu corpo, você não tá batendo na madeira né?! Você tá batendo aonde você (inaudível), então você vai aprimorando mais. Muito legal! (ENTREVISTA, Luís, 2017).

No fragmento acima, torna-se importante destacar como é grande o medo e o tabu do aluno frente à partitura tradicional, presente hoje em muitas pessoas e que possivelmente teve origem na suposta separação da música e do ser humano com o surgimento da concepção musical eurocentrista e do advento da música formal de concerto do século XVIII e XIX.

Na oficina, Luís pode criar a própria partitura, dessa forma, desconstruindo esse mito a partir do estímulo da capacidade imagética e a possibilidade de novos interacionismos simbólicos com a música. O aluno percebeu, por meio desses exercícios músico-corporais propostos nas aulas, a música no próprio corpo. Assim, de forma reflexiva e comparativa, pode jogá-la no instrumento, perpassando por um processo de aprendizagem dos conhecimentos rítmico-musicais de uma forma muito mais divertida que as formas tradicionais o que corrobora com as ideias de Nachmanovitch (1993, p.49) quando diz que: “O trabalho criativo é divertimento” e que ele “permeia todas as facetas de nossa vida”.

Luís começou a oficina de forma tímida, mas foi um dos poucos alunos a criar na hora uma música improvisado no dia dos jogos composicionais utilizando o violão e a voz com muita propriedade. Segundo Brito (2015, p. 102), a prática da Improvisação, é capaz de “estimular a atividade criativa permitindo também vivenciar e conscientizar questões musicais lado a lado a aspectos humanos”.

No decorrer do processo, uma contradição foi observada na fala de Luís, quando o mesmo afirmou que nunca havia criado nada e nem participado de nenhuma atividade criativa e de repente, para a nossa surpresa, relatou posteriormente que havia criado uma composição coletiva com amigos um dia.

Como disse Vinicius (De Moraes) eu sou filho de uma compositora né? Que tocava acordeon então nesse sentido sempre tive uma relação muito próxima com essa coisa da música já. Já arrisquei! A gente tava numa cachaça grande em pipa todo mundo doido e aí a gente fez uma composição coletiva, cada um botava duas frases e aí eles musicaram e tal e ficou legal!(ENTREVISTA, LUIS, 2017).

Percebeu-se na fala do aluno que o contato e a relação próxima com a música ainda no seio familiar, pode ter sido um veículo facilitador para o processo criativo musical, assim

como na composição. Luis, ainda relatando que havia musicalizado um poema de um tio seu, que havia falecido em seguida executou a canção cantando ao violão:

Mercado da redinha
 tem cachaça pra valer
 Tapioca bem quentinha
 peixe frito no dendê
 Sanfoneiro aventureiro
 Conversa de pescador
 Caranguejo é no tempero
 Preparado no amor (2x)

(composição de Luís sobre poema do seu tio).

No dia da criação da composição coletiva, Luís foi uma verdadeira pedra angular no que concerne à condução do processo da composição, discutindo, debatendo e opinando, sobre que tema iríamos escolher e de que forma deveríamos passar essa mensagem. No dia da apresentação, foi também um dos mais empolgados e interligados a alegria e a magia contidas no prazer do fazer musical vivenciado ali. O trabalho foi realizado de uma forma coletiva, tendo as diferenças de aprendizado de cada um respeitadas e somadas ao processo.

Esse modo de ver a educação musical trabalhada de uma forma mais humanizada encontra forças nas ideias de Brito quando pensa numa educação musical “para ampliar a percepção e a consciência, superando preconceitos e pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo, com suas teorias, mecanicismo e positivismo” (BRITO, 2015, p. 97).

Com base no questionário respondido ao final do processo, sobre as suas vivências, Luís apontou que:

“Foi uma experiência fantástica, renovar o contato com o aprendizado musical foi pra mim algo imensurável, na oficina pude vivenciar que a música não é algo intangível ou um meio que privilegia os iluminados, cada um de nós, tem um músico dentro da gente”.
 (ENTREVISTA, LUÍS, 2017).

Sobre em que a oficina teria melhorado suas percepções acerca de música e da sua relação com ela o aluno relatou que “Fazer uma composição foi emocionante, me fez ser uma pessoa mais feliz”. Esse entusiasmo demonstrado pelo aluno encontra forças nas ideias de Aranda (2009) quando diz que:

Outro traço da personalidade importante para a criatividade é o entusiasmo. Esse é caracterizado, algumas vezes, como um sentimento forte sobre alguma coisa, vinculado ao espírito e à emoção dos indivíduos, dos quais resultam o combustível para a criação e desenvolvimento de inovações radicais (ARANDA, 2009, p. 29).

Sobre as possibilidades que oficinas como essa pode trazer acerca do estímulo à criatividade e a composição como também ao acesso a um aprendizado musical de uma forma mais humanizada, Luís afirmou que: “O estímulo à criatividade realizado todo o tempo da oficina foi um exercício fantástico, espetacular, por que como já falei, me gerou uma oportunidade de vivência que nela saí do lugar de receptor para ser também protagonista musical”.

Nesse sentido, parece-nos claro afirmar que esse contato da música no âmbito da família possivelmente possibilitou a Luís não ter perdido sua criatividade nem sua capacidade de improvisação que se percebe inerente a cada ser humano, mas que devido ao aspecto de um processo ‘involutivo’ em nossa sociedade apontado por Nachmanovitch (1993) muitas vezes é ainda tolhida na infância.

4.2.2 O pentagrama de Naná

Naná teve um aspecto bem diferente dos outros alunos analisados, pois, tratava-se de um educador musical e percussionista, inclusive lecionando uma das aulas de percussão corporal no segundo mês dessa oficina, portanto, possuía um contato direto com a música e de uma forma profissional em relação aos demais participantes. Sobre seu contato com a música, Naná relatou que:

[...] começou criança né?! Meu primeiro contato, de fato, foi com a percussão. Percussão experimental, Pau e lata, que é [...] trabalhando com instrumentos recicláveis e [...] com o violão, assim a primeira vez que eu tive contato foi na casa da minha tia, lá em Minas, eu cheguei assim não tocava violão, só tocava percussão, brincava, aí eu comecei, ficava todo dia eu pegava o violão e ficava brincando, tirando som, explorando as cordas dele. Aí a minha tia me deu meu primeiro violão que é esse aqui ainda, isso eu já tinha uns dez anos ou mais, uns doze, treze, quatorze anos. Aí ganhei esse violão e foi... a partir dele, que eu entrei na oficina de Júlio. Isso aí que é o melhor (risos), foi meu primeiro contato e único com o violão. Depois disso eu vim trabalhando mais eu e voltei pra percussão que na real, eu nunca tinha deixado. Hoje eu sou educador musical, percussionista e sou ator aqui do Grupo Facetas, toco na Nação Maracatu, no Maracatu com Marília. Sou do Pau e lata, um dos coordenadores hoje do grupo e é isso né? Com música é essa. Academicamente eu estudo Engenharia, Engenharia

Mecatrônica, de automação, mas a música sempre tá, faz parte da minha vida! (ENTREVISTA, NANÁ, 2017).

Nesse sentido, Naná, apontou que seu primeiro contato com a música se deu ainda criança, por meio da percussão alternativa. O contato com o violão aconteceu por curiosidade, chegando a participar, inclusive, de uma oficina de violão ainda garoto. O encontro com a música de uma mais forma efetiva se consolidou por meio da percussão experimental, quando passou a executar diversos instrumentos de percussão, fruto do seu trabalho com o grupo *Pau e Lata*. Sobre o processo de se compor uma música, afirmou que no grupo eles já trabalhavam a composição de uma forma rítmica e coletiva.

Sobre suas preferências musicais, apontou o Rock como ritmo preferido, apesar de escutar vários ritmos diferentes, sem preconceito algum, relatando que ouvia música com o intuito de relaxar.

Ao falar sobre os últimos espetáculos artísticos que havia assistido, Naná citou o espetáculo do grupo de percussão corporal *Stomp*, considerado um dos maiores grupos de percussão experimental do mundo como também *A saga do menino diamante* do grupo Paulista de teatro 'Dolores'.

Acerca de suas expectativas em relação à oficina, afirmou que desejava praticar um instrumento de cordas, que no caso da oficina, seria o violão e que desejava também, despertar o compositor em si mesmo.

No primeiro mês da oficina, Naná teve um aprendizado rápido, certamente por já possuir certo contato com o violão no passado. Nesse sentido, teve um desempenho muito satisfatório, conseguindo executar praticamente todas as canções sem muita dificuldade, tendo apenas certa resistência, no momento inicial com as pestanas na mão esquerda, o que é algo muito comum no início desse tipo de aprendizado violonístico.

No segundo mês da oficina, Naná teve um excelente desempenho, ministrando, inclusive a última aula dessa segunda etapa com maestria. No fim de uma das aulas, no círculo, questionado acerca de suas percepções sobre música Naná pontuou que:

Só queria dizer uma coisa que Minha formação como músico é tocador de lata, tocador de tambor. Hoje eu toco outros instrumentos, os instrumentos de percussão né? Enfim, mas minha formação toda é através disso. Não tenho uma educação musical acadêmica, não tenho academia, principalmente, pelo contrário, eu faço engenharia. Mas, não há quem diga que eu não sou músico. Se um cara chegar pra mim e disser você não é músico porque você toca uma lata, eu digo na cara dele: Meu irmão! Quem é

tu? (risos) pode ser o **** das galáxias, mas eu faço música! Pra mim o que importa é o que eu sinto. Eu dou aula disso. Eu sou educador musical através disso. Através dessa minha vivência com latas, com tambores, então não tem como (ENTREVISTA, NANÁ, 2018).

Nesse sentido, é possível afirmar que através de seu relato de experiência tentou estimular seus colegas a se perceberem como música e fazê-la com qualquer material disponível, o que encontra reforço nas ideias de Schafer quando diz: “Eis a nova orquestra o universo sônico! E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe” (SCHAFER, 2011, p. 109).

4.2.3 O pentagrama de Raquel

A aluna Raquel em nosso primeiro encontro, acerca de sua história e relação com a música contou que:

[...] não trabalho com música, não tenho, num sei, quase todos tem uma alguma relação. Eu não tenho não. Eu trabalho com Licitação, bem diferente. Mas eu vivo música porque lá em casa é, é... um saco tão grande, porque se torna... a gente acorda e meu pai já tá cantando, e quando ele não quer cantar aí liga o som muito alto. Ainda bem que é música boa! Mas assim, às vezes, a gente precisa só de um silêncio. Quando eu nasci já era assim, e minha infância, minhas músicas de infância era uma Elis Regina, Mercedes Sosa, Pablo Milanês, coisitas assim e eu pegava uma raquete que tinha e eu ficava tocando ali na raquete, quebrando tudo, porque meu sonho sempre foi percussão. Então eu pequenininha pedia música e botava o ventilador e ficava cantando na frente (inaudível). Tinha o violão ali do meu pai, eu tocava, num tocava nada! Aí depois fui crescendo e apaixonada por música. Aí eu fui estudar. Aí fiz popular um, e popular dois, aí depois comecei a fazer o clássico. Mas é bem diferente o violão clássico com a postura totalmente diferente e eu enjoei e enjoo muito das coisas e na primeira vez eu larguei o violão. Deixei o violão de lado. Tinha estudado, tava fresquinho e há uns oito anos eu comprei esse violão e não toquei de novo (risos). Aí agora surgiu essa oportunidade aí eu falei: não! Pelo amor de Deus! Porque lá em casa todo mundo cantando, o dia todo! Não tem ninguém pra tocar. Eu pensei pelo menos eu fico no “Bem-belém-belém (ENTREVISTA, RAQUEL, 2017).

Na Fala de Raquel, ficou evidenciado que apesar de não possuir contato com a música de forma profissional, o mesmo se deu no seio familiar e foi importante para que ela tivesse vontade de aprender a tocar um instrumento.

No primeiro mês, Raquel não demonstrou dificuldade em executar o repertório proposto. Teve um ótimo desempenho tanto na mão esquerda, na construção dos acordes propostos, como na parte rítmica, com a mão direita. Com relação às pestanas, que sempre apresentam uma maior dificuldade para os iniciantes, ela conseguiu executar de forma

precisa, ajudando, inclusive, seus companheiros que tinham maior dificuldade. Essa facilidade, possivelmente decorre de seus estudos anteriores no violão erudito, que exigiram uma técnica mais aprofundada no violão.

No segundo mês, Raquel teve contato com outras formas de se fazer música e com relação a essa experiência, imprimiu que:

Aí vem a capacidade, né? A palavra capacidade né? A gente nunca espera que possa fazer qualquer coisa, a gente falou de índio na verdade porque eles têm... o canto deles é diferenciado. Eles tiram música de várias maneiras e foi o que a gente fez hoje, mais ou menos, aprendeu e descobriu que tem a capacidade de tirar som de várias coisas. Um som muito parecido com esse é quando eu era pequena, alguém me ensinou eu aprendi que é assim. Bem... quase o mesmo, né? Deixa eu ver se eu mostro (Raquel junta as mãos e tira um som agudo similar ao tirado com os vidros na aula) é mais faz muito tempo que eu não faço, foi na mesma época que eu aprendi o assobio também, eu aprendi de várias maneiras (ENTREVISTA, RAQUEL,2017).

Em seu discurso, Raquel cita a palavra “capacidade” como forma de expressar o que tinha aprendido e vivenciado naquela aula, onde trabalhou e teve acesso a novos meandros no que concerne ao fazer musical. Apontou o exemplo dos povos indígenas, que segundo ela, tanto podem cantar de uma forma diferenciada, como também, produzir sons de diversas maneiras e com qualquer material.

Raquel demonstrou na turma um som que havia aprendido ainda na infância e que muito se assemelhava ao som de comunicação tribal, reforçando ainda que, aprendeu o som, no mesmo período, em que aprendeu a assobiar de várias maneiras, o que também foi exemplificado. Portanto, esse tipo de aula vivenciada e o debate ao final sobre as percepções e as impressões no processo corroboram as ideias de Brito (2011) quando discorre acerca das aulas de teoria musical diz que as mesmas deveriam valorizar “as experiências criativas, a pesquisa, o debate” e ainda que: “A improvisação é o meio ideal para promover esse ambiente” (BRITO, 2011, p. 34).

Portanto, parece claro afirmar que em seus relatos sobre fazer música, não só com o instrumento, mas com outras fontes sonoras e com o próprio corpo, a experiência de Raquel apresentou-se de uma forma muito válida, influenciando, inclusive, para uma significativa mudança em seu campo de visão e de percepção acerca da música. Ainda segundo Brito (2011) esse tipo de ensino de música pode demonstrar um viés muito positivo, pois é um tipo de educação musical que pode vir a tornar-se, “um caminho para ampliar a percepção e a consciência” (BRITO, 2015, p. 97).

4.2.4 O pentagrama de Pablo

No dia do primeiro encontro, em seus relatos verbais, Pablo imprimiu que:

[...] eu sempre gostei de música e tal, eu procurei um tempo atrás estudar violão, porque eu escrevia e queria, quem sabe, musicar! Aí fiz violão um tempo na Escola de Música (UFRN) um ano, e depois parei porque o curso acabou e, eu tava envolvido com estudo aí, eu parei. Depois, conheci outro instrumento, que foi a Rabeca. Fiz curso lá na IFRN de um ano e meio, mais ou menos (inaudível) tinha que ter uma rabeca. Aí escrevo música, basicamente isso! (ENTREVISTA, PABLO, 2017.).

Dessa maneira, o aluno adentrou no processo da oficina possuindo pouco contato com a música, se dando esse contato por meio do violão da Rabeca. Já como ouvinte de música Pablo afirmou possuir contato com vários gêneros e manifestações musicais, como a música popular, o cancionero, o cordel e o repente, citando inclusive como seus artistas preferidos Chico Science e Nação zumbi, Caetano Veloso, Lirinha, e Jorge Mautner. Sobre espetáculos artísticos que havia assistido anteriores ao trabalho-oficina, apontou o musical *Felacroix* do músico Raphael Evangelista e outro de teatro intitulado *Sem sal, sem açúcar* da companhia *Sociedade T*.

Sobre suas expectativas na oficina, revelou que seu objetivo maior era o de poder musicar os seus poemas e compor músicas. Sobre o desempenho de Pablo, no primeiro mês, pudemos perceber que o aluno foi um dos que mais apresentou dificuldades em relação à aprendizagem no violão por meio das canções, demonstrando uma resistência maior quanto ao posicionamento dos dedos da mão esquerda na construção dos acordes, mas apresentou uma diminuição de dificuldade em relação ao aspecto rítmico da mão direita, onde demonstrou maior familiaridade.

Dessa maneira, mesmo nas músicas que apresentavam um grau mínimo de dificuldade, a velocidade de resposta do aluno para fazer a troca de acordes, era mais lenta. O que exigiu em alguns momentos por parte do professor uma atenção maior a fim de ajudá-lo com o posicionamento de seus dedos. Na troca dos acordes, Pablo sentia uma dificuldade em fazer a mudança de uma nota para a outra, mesmo que a canção possuísse apenas dois acordes. Em contrapartida, isso não se tornou um obstáculo já que, um dos pontos positivos na oficina era que o professor respeitava o tempo de aprendizado de cada um dos alunos, que por sua vez, com grande espírito de companheirismo e coletividade ajudavam-se mutuamente. Um fator que pode ter contribuído para essa dificuldade é que provavelmente o aluno não tenha treinado tanto em casa como os demais, sendo essa apenas uma hipótese.

No segundo mês, Pablo pareceu-nos mais à vontade com a perspectiva da percussão com o corpo e com a exploração de novas fontes sonoras. Nas aulas em que participou apesar de demonstrar ainda certa dificuldade com os acordes e as canções no violão, em relação às aulas práticas e corporais, o aluno teve um desempenho satisfatório e mesmo possuindo uma leve dificuldade em executar alguns dos exercícios propostos, que envolviam o ritmo no corpo, sua atuação e participação foram muito proveitosas.

No fim de uma dessas aulas, quando questionado sobre a experiência rítmico- corporal e sobre ter experimentado o trabalho com o uso de uma partitura alternativa, Pablo, teceu a seguinte análise sobre sua experiência:

Eu achei muito legal porque, quando coloca o corpo, eu acho que a gente memoriza mais! Eu já estudei partitura um pouco, eu tenho facilidade em decorar, mas quando vai pra questão da passagem, no toque mesmo, aí colcheia, com semicolcheia, com num sei o quê, aí eu atropelo (risos). Até eu entendo bem a teoria, assim e tudo, mas aí quando vai pra isso, e quando vai pra corpo ficou mais fácil pra mim tá entendendo? Desde as oficinas que eu percebo que o ritmo no corpo, que é uma coisa que eu vivencio com a questão do corpo né? Começou com essa coisa de levar o ritmo para o corpo para o instrumento, me interessa. Levar o corpo para o instrumento. Não necessariamente, porque quando eu fazia, por exemplo, o curso de rabeça era muito essa coisa da partitura, entende? De tocar música de Luiz Gonzaga de num sei o quê e tal, nas partituras. O curso cumpria esse papel, totalmente. Eu levava as partituras, ele criou partituras alternativas e tal. Mas eu sinto que partia das partituras né? E aí eu... não sei se me interessa mais, mas enfim, eu comecei a perceber esse outro viés que era entre o corpo, dançar, por exemplo, chegar lá meio ‘jururu’ e tudo assim, e começar a tocar, e pegar o instrumento e começar a levar o ritmo que to sentindo do corpo para o instrumento e fazer coisas bem, assim, ficando legais mesmo, sem grandes preocupações com isso, mas partindo do corpo, do ritmo da interação na roda (ENTREVISTA, PABLO, 2017).

Na fala de Pablo, percebemos aspectos muito importantes. Primeiro, com o uso da partitura alternativa que proporcionou a ele uma rápida assimilação e execução da mesma em relação à partitura tradicional, pois, com o som jogado primeiro no corpo e depois com os elementos escritos no quadro, o aluno não demonstrou dificuldade. Isso, provavelmente foi possível graças a Pablo e seus companheiros terem escolhido a própria grafia dos signos que iriam utilizar para representar os sons. Isso encontra suporte nas ideias de Schafer (2011, p. 289) quando expõe que “inventar nossa própria linguagem onomatopaica, colecionar sons em casa e nas ruas, improvisar em grupos pequenos e ao elaborar as outras atividades, não fizemos nada que qualquer pessoa não possa realizar, desde que tenha ouvidos abertos”. Nesse sentido, exercícios fáceis e palpáveis como esse, parecem apresentar-se como verdadeiros facilitadores, tanto no processo de entendimento de uma partitura por qualquer

pessoa, como também, no aprendizado do instrumento, como relatou o aluno ao dizer que aprendeu melhor ao utilizar o ritmo que estava fazendo no corpo para o instrumento.

Esses métodos utilizados na oficina, que visam facilitar o aprendizado musical dos alunos, encontram força nas ideias de educadores musicais como Koellreutter (1997, p.31) quando imprime que “é necessário libertar a educação e o ensino artístico de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor”.

No terceiro mês, os resultados de Pablo foram muito bons, apenas persistindo o problema da mudança de acordes no violão, principalmente nas pestanas onde o aluno apresentava uma dificuldade realmente séria. Destacamos que o ponto alto de Pablo foi no dia da construção e improvisação do Recixafone, quando ele novamente sentiu-se livre e desinibido para explorar e exercitar a sua criatividade por meio desse instrumento.

Outro destaque no pentagrama do aluno foi no dia da composição quando participou de uma forma ativa do processo de criação da letra, da escolha dos acordes do ritmo e da melodia canção, e não apenas isso. Quando a canção estava sendo ensaiada, pela primeira vez, Pablo, não só tocou a música de uma forma perfeita, como também, cantou-a do início ao fim. Portanto é bem provável que como a composição era algo que ele tinha ajudado a construir, possivelmente, isso pode ter facilitado sua automatização e a execução da canção, por meio do violão e da voz.

4.3 Categorias de Análise

Mediante nossas percepções e análises acerca da trajetória desses quatro alunos que foram do início ao fim da oficina e por meio dos instrumentos utilizados na construção dos dados surgiram três categorias de análise bem definidas: criatividade, bloqueios criativos e motivação.

4.3.1 Criatividade

Em nossa ótica, a criatividade pode ser considerada como uma das categorias principais de análise já que, em nosso trabalho, o cerne da pesquisa investiga a criatividade pelo viés da composição musical, de forma coletiva. Nesse sentido, analisando o percurso dos quatro alunos, todos apresentaram resultados muito positivos no que concerne ao ato criacional e da criação musical.

Os alunos em seus relatos iniciais demonstraram que já chegaram na oficina contendo experiências de vida, portanto não partiram do zero, apresentando todos alguns tipos de

contato com a criação, o que corrobora com as ideias de Kater ¹⁵ quando diz que “Ninguém é vazio, o zero é uma ilusão”. De igual maneira, na própria trajetória deles, havia indícios de que já haviam experimentado algum tipo de criação com a música. Luís, por exemplo, já havia composto tanto sozinho, como em forma coletiva. Naná, já havia participado em seu grupo, de criação de composições rítmicas de modo coletivo. Raquel, embora, não tivesse composto uma música em si, já utilizava a exploração de sons de forma criativa e Pablo, mesmo não tendo musicado canções, exercia seu aspecto criacional por meio de poesias e letras, além de ter experimentado a improvisação livre com uso de instrumentos. Esse fato encontra suporte nas ideias de Nachmanovitch (1993, p.22) quando diz que “todos temos o direito de criar”. Dessa forma, o trabalho da oficina, em termos de criatividade, não aconteceu como uma forma de ensinar a criar, mas sim, de desbloquear a criatividade existente dentro de cada deles, ou mesmo, de “convocar sua criatividade para escrever uma redação original” (Idem 1993, p. 22).

Dentro da criatividade musical, quando observamos o caráter da improvisação no trabalho realizado na oficina, com o uso do violão e da voz, percebemos que nem todos se propuseram a arriscar. Luís conseguiu realizar o exercício até o fim. O que, possivelmente sucedeu-se, pelo fato do mesmo já possuir um pouco mais de experiência no trabalho de improviso com o violão e a voz em relação aos demais que estavam iniciando nesse processo. Em contrapartida, com os exercícios rítmico-corporais e com outras fontes sonoras como ‘Recixafone’, por exemplo, todos os quatro alunos sentiram-se mais livres e à vontade para criar, gerando momentos importantes de improvisação. Isso se confirma na ótica “Schaferiana” quando o autor nos fala que: “Na criação é dada ao indivíduo a possibilidade de ter um gesto livre” (SCHAFER, 2011, p. 62). No entanto, outro educador musical, Koellreutter (1997) chama atenção para que essas atividades de improviso possuam eficácia e que sejam antes, bem definidas e planejadas.

Não há nada que precise ser mais planejado que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, e a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar etc. o resto é vale tudismo (KOELLREUTTER, 1997, p. 132).

Dessa maneira, no contexto geral, percebemos que todos os quatro alunos conseguiram improvisar de forma satisfatória demonstrando que com, ou sem o uso do

¹⁵ Fala do professor Carlos Kater durante palestra “Ensino de música em múltiplos contextos” no Programa de Pós-graduação em Música da UFRN, em outubro de 2017.

instrumento, puderam improvisar com música, apesar de que esses momentos foram mais livres sem o uso do instrumento convencional, que no caso ali era o violão. Portanto, a ideia de que todos podem improvisar, interliga se aos pensamentos de Nachmanovitch (1993) quando diz que “todos somos improvisadores” e que ainda “A atividade da criação instantânea é tão normal para nós quanto a respiração” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 27)

Acerca do objetivo central da oficina, que era a construção de uma composição coletiva, vimos que todos os quatro alunos participaram de uma forma muito ativa no processo composicional demonstrando níveis muito bons de inspiração, mas em áreas diferentes no processo. Por exemplo, no caso de Luís e de Raquel, esses alunos conseguiram ir além na capacidade intuitiva e reflexiva acerca da construção da letra da composição. Já os alunos Naná e Pablo, utilizaram suas capacidades criativas nas escolhas das ideias rítmicas. Porém, uma das dificuldades mais significativas percebidas foi na hora da criação da melodia, que só foi possível, com a ajuda do professor, que iniciou o processo e seguiu incentivando, até que os alunos se apropriaram da ideia melódica e conseguiram, por fim, finalizar o processo.

4.3.2 Bloqueios criativos

Na categoria dos bloqueios criativos podemos situar subcategorias que são a dificuldade técnica, o medo dos erros e o fantasma da crítica. A dificuldade técnica foi analisada pelo viés do violão e da percussão corporal.

Na questão da dificuldade técnica, pudemos observar que, em relação ao uso do violão, Raquel demonstrou bastante aptidão técnica, possivelmente por já haver estudado violão erudito no passado, porém, com os exercícios de percussão corporal, demonstrou ter um pouco mais de dificuldade, mas nada que atrapalhasse seu desempenho. Apesar disso, demonstrou uma boa presença no quesito do medo dos erros e do fantasma da crítica quando foi instigada a improvisar algumas vezes, de forma livre, utilizando a voz e o violão.

Luís apresentou apenas um pouco de dificuldade técnica no violão, certamente pelo não treino do instrumento em casa. Já em relação à percussão corporal, apresentou uma dificuldade motora maior em realizar os exercícios propostos, o que foi superado por demonstrar pouco bloqueio criativo no que se refere ao medo dos erros e ao fantasma da crítica.

Naná apresentou um bom desempenho técnico no violão, só superado pelo seu desempenho na percussão corporal, que foi exímio. Apesar desses fatores positivos

apresentou bloqueios criativos no que concerne ao medo dos erros e ao fantasma da crítica quando o improviso aconteceu por meio do violão e a voz.

Já Pablo, foi o que apresentou maior dificuldade técnica com o violão e percussão corporal. Esse problema técnico o acompanhou por todo o período da oficina. Apesar disso, na questão dos bloqueios referentes ao medo dos erros, ou da crítica mostrou-se desbloqueado, participando bem dos improvisos, principalmente com o Recifaxone.

4.3.3 Motivação

Na categoria da motivação observamos aspectos como a assiduidade e a participação nas aulas. Ou seja, observamos quais estiveram mais presentes aos encontros, e quais estiveram sempre motivados a participar dos mesmos.

Destacamos nessa categoria o aluno Naná como aquele que participou de forma mais presente em todo o período da oficina, demonstrando sempre estar bem motivado para as aulas com boa frequência e participação nas atividades.

Luís teve uma frequência oscilante, o que de certa forma prejudicou sua análise. Apesar disso, quando esteve presente, teve boa participação, embora, quando os exercícios aconteciam na forma da percussão corporal, apresentou séria desmotivação em alguns momentos.

A aluna Raquel teve sua frequência também muito oscilante, porém, nas aulas em que esteve presente, demonstrou enorme motivação participando de todas as atividades propostas.

Por fim, o aluno Pablo devido a severos atrasos perdeu diversos momentos interessantes da oficina, o que foi contornando por sua ótima motivação e participação no momento das aulas no qual esteve presente.

4.4. Avaliação da oficina pelos alunos

Por meio de um questionário de diagnose final enviado por e-mail para os quatro alunos analisados pudemos ter acesso às impressões finais dos mesmos sobre todo o processo da oficina.

Nesse sentido, Naná apontou que foi uma experiência maravilhosa. “É sempre muito bom poder aprender música nas suas diversas formas [...] Poder vivenciar e aprender violão, de maneira simples e didática, bem como a composição musical, são coisas que levarei pra vida” (NANÁ, aluno 2, questionário final). Em seu relato o aluno descreve alguns pontos positivos da oficina como o ensino do violão trabalhado de maneira didática, simples e

interligado à composição musical, como também, o “aprender música” e o “criar música” por meio de novas vivências trabalhadas durante a oficina. Isso encontra força nas ideias de Schafer (2011) quando diz que: “Considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som, produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados” (SCHAFER, 2011, p. 56).

Quanto à mudança ou não na concepção musical dos alunos após a oficina, Naná respondeu que não, mas que, sua percepção musical havia aumentando ainda mais. Pablo, respondeu que a sua concepção musical havia mudado um pouco, ressaltando que as experiências de trazer a música para o corpo foram muito marcantes e significativas. Essas experiências também estiveram presentes na fala de Raquel quando explicou acerca de suas percepções:

Eu já tinha uma vivência na música. Não como músico, mas como admiradora e curiosa. Mas foi muito importante as oficinas de como fazer música com instrumentos incomuns, alternativos, recicláveis, ou até mesmo com o corpo. Ficou bem claro que existe música em tudo... (ENTREVISTA, RAQUEL, 2017).

Na fala de Raquel percebemos que o existir “música em tudo” foi um dos pontos altos no trabalho, e que, portanto, se afinam com as concepções acerca do que é “música” proposta por Schafer (2011).

Definir música meramente como ‘sons’ teria sido impensável há poucos anos atrás, mas hoje são definições mais restritas que estão se revelando inaceitáveis. Pouco a pouco no século XX todas as definições convencionais de música vêm sendo desacreditadas pelas abundantes atividades dos próprios músicos (SCHAFER, 2011, p. 108 et seq.).

Portanto, percebemos que essa perspectiva de um ensino musical que trabalha música de forma palpável e acessível a todos, por meio do incentivo às práticas criativas e que visam despertar o ‘criador’ dentro de cada um dos alunos, pelo viés do compositor, entra em concordância com as ideias de Beineke (2009, p.16) quando escreve que “os estudos sobre a criatividade podem fundamentar teoricamente o ensino e a aprendizagem da composição musical na educação musical”.

Sobre a questão de a oficina ter contribuído para melhorar a visão deles e sua relação com a música, Raquel afirmou que sim, e que a havia ajudado de uma forma muito positiva, enquanto Pablo apontou que para ele, um fator determinante foram os momentos vivenciados com a composição.

Outros relatos muito interessantes sobre essa questão foram a dos outros dois alunos. Primeiro Naná, quando disse que:

Sim, pois voltei a estudar um instrumento musical há muito tempo parado em minha casa: o violão. Agora ele não é mais um objeto empoeirado no canto da parede, ele é mais um de meus instrumentos, aos quais me distraio, alegremente, ao estudar e aprender”. (ENTREVISTA, NANÁ).

Seguido do relato de Luís quando imprimiu que: “Fazer uma composição foi emocionante, me fez ser uma pessoa mais feliz” (LUÍS, aluno 1, questionário final).

Na fala de Naná, pudemos observar que após o processo da oficina o aluno sentiu-se mais motivado em praticar o violão, o que também foi encontrado no relato de Luís, sendo que, para ele, o ato de compor uma canção levou-o a um patamar ainda maior, tornando-o, uma pessoa mais feliz. Essa alegria da criação encontra força nas ideias de Nachmanovitch (1993, p.49) quando diz que: “A improvisação, a composição, a literatura, a pintura, o teatro, a invenção, todos os atos criativos são formas de divertimento”. O trabalho criativo é divertimento, pois segundo o autor: “A mente criativa brinca com os objetos que ama” (Idem, 1993, p. 49).

Acerca do que achavam sobre se esse tipo de oficina facilitar o processo de se compor uma música e ajudar o ser humano a ser mais criativo, os alunos apontaram que sim. Que o estímulo à criatividade, o tempo todo na oficina, tinha contribuído na ampliação de suas percepções e de suas limitações, trazendo até eles uma experiência significativa. Fato esse exemplificado na fala de Naná, que sintetizou praticamente a fala dos demais quando disse:

Definitivamente, sim. Oficinas como essa proporcionam o aprendizado musical muito além das quatro paredes de uma sala, elas permitem você mergulhar no aprendizado musical, despertando, assim, a criatividade, a percepção musical, a percepção de mundo e a capacidade de poder intervir no mundo através da arte (ENTREVISTA, NANÁ).

Esse tipo de aprendizado musical, descrito pelo aluno é possivelmente, uma perspectiva de ensino musical idealizada e defendida por Koellreutter (1997) e citada por Brito (2011) que critica professores que se utilizam apenas dos métodos tradicionais que não contemplam o poder criativo do aluno. “Presos a métodos e modelos programados, educadores acabam por minar o espírito criativo, vivo e curioso e que habita nos alunos” (BRITO, 2011, p. 32).

Sobre esse assunto, Koellreutter complementa dizendo que: “Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem doutoral e fastidiosamente a lição [...]” E

continua: “Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder da invenção.” (KOELLREUTTER, 1997, p. 31).

Finalizando, sobre essa oficina proporcionar, ou facilitar, para que as pessoas possam aprender música de uma forma mais humanizada, o aluno Naná respondeu que sim. Porém, no relato de Raquel encontramos uma narrativa mais rica em detalhes quando explica que:

Sim! O professor de maneira muito atenciosa o andamento da turma e dos alunos, respeitando as limitações e dando soluções mais simples para o nosso aprendizado. Muitas vezes o aluno fica com vergonha de se expor ou de ser chamado à atenção, mas na nossa oficina não houve isso, tivemos toda a liberdade de mostrar as nossas dificuldades (ENTREVISTA, RAQUEL).

Esse tipo de ensino realizado na oficina que respeita as limitações e o tempo de aprendizado de cada um é reforçado por Nachmanovitch (1993) quando diz que:

É preciso ensinar cada pessoa, cada classe, em cada momento: cada caso exige uma atenção particular. Planejar o aprendizado sem acontecer as pessoas que irão aprender, suas potencialidades e deficiências, a maneira como elas interagem, significar impedir que as surpresas e o verdadeiro aprendizado ocorram (NACHMANOVITCH, 1993, p.29).

Ainda nas palavras do autor, “Arte do professor é pôr em contato, no tempo real, os corpos vivos dos estudantes com o corpo vivo do conhecimento” (NACHMANOVITCH, 1992, p. 29) Sobre esses aspectos trabalhados na oficina e descritos pela aluna, complementa ainda Brito (2011, p. 33) quando escreve que “cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autogerida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional”.

Naná apontou ainda, que a oficina contribuiu não somente para o ensino musical, mas também para o ensino de arte, num contexto geral, e que em sua opinião, eles não aprenderam música de uma forma mais humanizada, mas sim, de uma forma universal. Essa afirmação encontra respaldo nas ideias de Brito (2011) quando a autora, ao falar de educação musical, reforça a ideia de uma educação musical voltada para “as necessidades da sociedade, do indivíduo, em ‘tempo real’, atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias” (BRITO 2011, p. 33).

Isso também reforça a tarefa do educador musical no mundo de hoje que segundo Schafer (2011, p.176) é de “estudar e compreender teoricamente o que está acontecendo em toda parte, ao longo das fronteiras da paisagem sonora do mundo”. O autor, argumentando ainda sobre a relação dos educadores musicais com a teoria e a prática musical complementa

que “toda a natureza dessa teoria terá agora de ser inteiramente reconsiderada” (Idem, 2011, p. 109).

Para finalizar, na fala de Luís, acreditamos estar contido um pensamento que, sintetiza todo o trabalho realizado na oficina quando o aluno diz que “Por que como já falei, me gerou uma oportunidade de vivência que nela, sai do lugar de receptor para ser também, protagonista musical” (LUÍS, aluno 1, questionário final).

Esse protagonismo em lugar do receptor apontado na fala do aluno leva-nos a refletir acerca das ideias de Schafer (2011, p. 274) quando diz que “Não poderia a música ser pensada como um objeto que simultaneamente libertasse a energia criativa e exercitasse a mente na percepção e análise de suas próprias criações?”. Assim fica exposta a possibilidade de que qualquer pessoa possa ter acesso a uma educação musical, não para profissionalizar-se, mas que, antes disso, possa vivenciar a alegria e o prazer musical através da criação e das práticas criativas. Isso encontra suporte nas ideias de Brito (2011, p.45) quando fala da importância de “criar espaços de atividades musicais lúdicas, funcionais, voltados à formação dos estudantes que não pretendem profissionalizar-se, mas, sim, trabalhar com a linguagem musical de modo aberto e criativo, com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas”.

Ainda sobre a felicidade de Luís em se tornar protagonista de seu processo de educação e criação musical, vemos ainda Nachmanovitch (1993, p. 165) que “que cada vez mais pessoas ousem criar sua própria vida e sua própria arte” e que ainda: “Se não formos nem espectadores nem vítimas, poderemos nos envolver diretamente na criação do nosso ser e do nosso mundo”.

ACORDES FINAIS

Chego aos acordes finais desse trabalho ressaltando o quanto foi importante minha trajetória até o presente momento. Uma trajetória construída desde a minha prática empírica como músico, compositor e educador musical, até o ingresso no curso de Mestrado em Música na Escola de Música da UFRN. Foi por meio das disciplinas, das revisões bibliográficas e dos debates com professores e colegas que pude obter o embasamento e o respaldo teórico necessário para o enriquecimento do meu projeto de pesquisa.

Durante os três meses, nos quais realizei a oficina “o compositor em cada um” o aprendizado tanto meu, como dos alunos, foram uma constante e riquíssima troca de experiências e vivências que nos proporcionaram ao longo da caminhada vencer os momentos de adversidade e desafios quando se fizeram presentes.

Foi possível perceber mediante o processo das observações dos alunos nas aulas, bem como, por meio das análises realizadas que a proposta desse novo método pedagógico musical implementado apresentou resultados, possivelmente, muito válidos não só pela perspectiva da possibilidade de se aprender música de uma maneira facilitada, mas por trazer uma contribuição que esses indivíduos poderão levar para as suas vidas.

Creio que muito desse resultado adveio justamente do processo criacional e das práticas criativas nas aulas e que, ao culminar em uma construção de uma composição coletiva, resultaram numa melhoria na questão da autonomia e do protagonismo na vida dos participantes. Dessa maneira, percebi que essa motivação criacional experimentada e trabalhada todo o tempo na oficina, por meio da composição musical, possivelmente pode vir a ser um veículo facilitador de um ensino musical mais acessível, democrático e direcionado às pessoas, que não possuem pretensão em profissionalizar-se, mas amam a música e querem apenas tocar um instrumento e cantar uma canção.

Essa perspectiva da composição experimentada em suas mais variadas formas, como a improvisação, os jogos composicionais com violão, com o corpo e o trabalho de montagem da composição final, permitiram aos alunos vivenciar a aventura de um aprendizado musical coletivo que demonstrou ser um fator positivo por contribuir para desinibi-los e impulsioná-los ao aprendizado, além de fortalecer os laços sociais entre eles, que, durante o processo tornaram-se amigos. Nesse sentido, por meio dessa experiência vivenciada, pude perceber que a composição pode vir a ser não só um veículo de criação de sons, mas também um veículo da criação de “vida”.

Quanto às contribuições do trabalho, acredito que essa perspectiva pedagógica de se aprender um instrumento (violão) interligado com o incentivo à criatividade e às práticas criativas nas aulas junto com a composição, apresenta-se como uma perspectiva positiva e uma ferramenta possivelmente útil para o campo epistemológico da educação musical.

Essa proposta educacional pode vir a colaborar principalmente no ensino de música nos conservatórios, onde na maioria deles, ainda ocorre um ensino de forma muito tradicional e possuem um grande hiato quanto ao incentivo à criação e à composição musical, por vezes não explorando as capacidades criativas dos alunos.

Para se ensinar música é necessário compreender a diferença entre quem quer se tornar um profissional e quem quer apenas tocar uma canção, ou como se diz popularmente “tirar um som”. Um ensino de música rígido e de caráter profissionalizante, quando dirigido às pessoas que querem apenas experiência na música, ao invés de aproximá-las, as afastam do aprendizado musical. Inclusive, podendo gerar traumas de tal maneira que, essas pessoas, jamais tentem cantar ou tocar um instrumento novamente ao longo de suas vidas, usando discursos do tipo: “jamais vou tocar um instrumento” ou ainda “não tenho jeito para isso” ou “não tenho dom”.

Nesse sentido, essa perspectiva pedagógica musical pode vir a ser uma real possibilidade para o campo da educação musical no que se refere a modelos aproximadores e de reconexão com a música, além de incentivar a composição e a criação. Oportuniza as pessoas, uma alternativa facilitadora para o aprendizado de um instrumento, levando em conta suas experiências e gostos musicais, e imbuindo a alegria e diversão nesse aprendizado, o que proporcionará obterem o prazer através da experiência musical. Além disso, esse contato com a composição e a criação, seja no instrumento, na voz, ou no próprio corpo, pode permitir inclusive que essas pessoas saiam da condição de receptores de música, para produtores de música, o que, possivelmente, permitirá o acesso na condição de protagonistas em seu processo de aprendizado e na vida.

Para contribuir com a realização de novas pesquisas sobre o tema, algumas observações acerca das limitações tornam-se importantes, visto que, surgiram durante esse processo. Posso apontar o tempo destinado à oficina que foi realizada num período de três meses, ocorrida em doze encontros, sendo um a cada semana e com a duração de duas horas. Creio que esse trabalho realizado em um tempo maior, possivelmente de seis meses a um ano, com um tempo de aula maior (4 horas) possa surtir um efeito positivo no material recebido para a construção dos dados o que permitiria resultados mais precisos.

Outros fatores podem ser apontados como prejudiciais à realização do trabalho, como a desistência de alguns ao longo do trabalho e, na perspectiva do ensino do violão, percebi que teria sido melhor trabalhar com uma apostila já pronta que contivesse todos os acordes, canções e pestanas passo a passo, pois assim eu teria ganhado mais tempo para as outras atividades, ao invés de destinar grande parte do tempo escrevendo e desenhando as cifras e acordes no quadro.

No campo epistemológico da educação musical, tanto a composição musical como a criatividade tornam-se campos muito férteis para o estudo e a pesquisa. Sendo assim, espero que essa pesquisa possa trazer contribuições para os trabalhos vindouros de muitos outros colegas e educadores musicais que se propõem a investigar esse fenômeno, levando-os ao campo da reflexão, e que, refletindo, possam repensar suas práticas, incorporando o elemento composicional, por muitas vezes, não trabalhado e tolhido nas aulas de música nos dias de hoje não tão bem contemplado em nossos parâmetros curriculares.

Acredito que o estudo apresentado, onde o ensino musical é permeado pelo incentivo à composição e à criação e que foi realizado nessa oficina por meio do violão e do corpo, tratou de um modelo que pode ser revisado, modificado, acrescentado e impulsionado para o âmbito de ensino de qualquer instrumento. Considero que esse método pode ser utilizado até mesmo no ensino de um instrumento erudito.

Nesse sentido, espero que as contribuições advindas deste trabalho que interliga composição e o ensino de música, possa juntar-se a tantos outros no campo da Educação Musical e que promova diálogos e reflexões por um ensino musical mais criativo, onde se valorizem e se incorporem as vivências e as limitações de cada aluno. Tratou-se aqui de que a música possa ser ensinada por meio da diversão que, comprovadamente aparece como uma possibilidade facilitadora do aprendizado seja em qualquer campo educacional e que também o presente modelo seja permeado pela composição e criação, para que, como nesse trabalho, os professores possam vir a ser apenas facilitadores e os alunos possam atingir a autonomia do seu processo de ensino aprendizagem, o que contribui para o protagonismo nas suas vidas.

Em linhas gerais, afirmo que este trabalho não chegou aos acordes finais, mas sim a uma breve pausa, visto que é vasto o campo de possibilidades epistemológicas em nossa área para exploração dessa fonte inesgotável como é o caso do processo e da experiência composicional.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ABUHAMDEH, Sami; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **The artistic personality: a systems perspective**. In: STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L.; SINGER, Jerome L. (Ed.). *Creativity: from potential to realization*. 2nd ed. Washington: American Psychological Association, 2006, p. 31-42.

ALENCAR, E. M.; FLEITH, D. **Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília. 19 (1), pp. 001-008. Jan/abr 2003.

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo** — Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

AMABILE, T. M. **Motivating Creativity in Organization: On doing what you love and loving what you do**. *California Management Review*. Berkeley California. 40 (1), pp. 39-58. Fall 1997.

ARROYO, Margarete. **Educação Musical na Contemporaneidade**. Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, V.2. Goiânia, In: *Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*, Goiânia, 2002.

BAUER, W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARRET, Margaret. **Creative collaboration: an ‘eminence’ study of teaching and learning in music composition**. *Psychology of Music*, v. 34, n. 2, p. 195-218, 2006.

_____. **Freedom and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition**. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003, p. 3-27.

_____. **A systems view of musical creativity**. In: ELLIOT, David J. (Ed.). *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005, p. 177-195.

BEINEKE, Viviane. **Processos Intersubjetivos na Composição Musical de Crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Tese de doutorado. UFRS: Porto Alegre, 2009.

_____. **Ensino Musical Criativo em Atividades de Composição na Escola Básica**. *Revista da ABEM*, V. 23 nº. 34. 42/57. Jan-jun/ 2015.

BERKLEY, Rebecca. **Why is teaching composing so challenging? a survey of classroom observation and teachers’ opinions**. *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 2, p. 119-138, 2001.

BIRCH, P.; CLEGG, B. **Criatividade nos Negócios: uma guia para empresários, gerentes e administradores de empresas.** São Paulo: Clio, 1995.

BODEN, Margaret A. **O que é criatividade?**. In: BODEN, Margaret A. (Org.). *Dimensões da criatividade.* Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 81-123.

BURNARD, Pamela. Younker, Betty Anne. **Problem-solving and creativity: insights from students individual composing pathways.** *International Journal of Music Education*, 2004. vol. 22 p. 59-76.

BURNARD, Pamela. **Understanding children's meaning-making as composers.** In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Eds.) *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice.* New York: Psychology Press, 2006, p. 111-133.

_____. **Creativity in Music Education: inspiring music creative mediation in pedagogic practice Education, and Culture,** 2010 *Hellenic Journal of Music education, and Culture*, 2010. V.1, p.01-15.

BLACKING, John. **Música, Cultura e experiência.** Trad. de André Kees de Moraes Schouten, cadernos de São Paulo, n.16, p. 1-304, 2007.

_____. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1995b, 5ed. [1973]. 116 p.

BRASIL, Lei Darcy Ribeiro. **Lei de Diretrizes e Bases da educação.** Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edição, 2012.

_____. **Lei nº 11.769/2008.** Altera a lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edição, 2008.

BRITO, Teca Alencar de; Hans-Joachim Koellreutter: **Ideias de Mundo, de Música, de Educação.** São Paulo: Peirópolis/Edusp, 2015.

_____. KOELLREUTTER. **Educador: o humano como objetivo da educação musical/Teca Alencar de Brito-2 ed.** - São Paulo: Peireirópolis, 2011.

BRITO Angela Xavier de; LEONARDOS, Ana Cristina. **A Identidade das Pesquisas Qualitativas: Construção De Um Quadro Analítico.** *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.7-38, Julho/ 2001.

BROLIN, C. **Kreativitet och Kritiskt tandande.** *Redskap for framtidberedskap: Creativity and critical thinking. Tools for preparedness for the future]* in *Krut*, 53, 1992, pages 64-71.

BROWN, A.; DOWLING, P. **Doing research/reading research: a mode of interrogation for teaching.** Londres: Routledge Falmer, 2001.

CAVALCANTE, Fred Siqueira. **Criatividade Musical: conceitos e práticas—São Carlos, SP.** Editora UFSCar, 2009.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. 4^a ed. New York: Routledge, 1994.

CRAFT, Anna. **An analysis of research and literature on Creativity in Education**: Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority. March, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity**: flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Perennial, 1997.

_____. **Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity**. In: STERNBERG, Robert J. (Ed.). *Handbook of Creativity*. 10th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 313-335.

_____. RICH, Grant Jewell. **Musical Improvisation**: a systems approach. In: SAWYER, R. Keith (Ed.) *Creativity in performance*. London: Ablex Publishing Corporation, 1997, p. 43-66.

DE MASI, Domenico, **O Ócio criativo**: entrevista a Maria Selena Palieri; trad. de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DELIÈGE, Irène; RICHELLE, Marc. **Prelude**: the spectrum of musical creativity. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Eds.). *Musical Creativity: multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Psychology Press, 2006, p. 1-6.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Paulo: Edufscar, 2004.

EYSENCK, Hans J. **As formas de medir a criatividade**. In: BODEN, Margaret A. (Org.). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 203-244.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. **Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical**: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, n. 21, vol. 13, p. 5 – 40 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GALTON, F, **Hereditary Genius**: an inquiry into its laws and consequences, Macmillan, London, 1869.

GARDNER, Howard. **Os Padrões dos Criadores**. In: BODEN, Margaret A. (Org.). *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 149-163.

GOLEMAN, D. ; KAUFMAN, P.; et al. **O Espírito Criativo**. São Paulo: Cultrix. 2001.

GLOVER, Jo. **Understanding children's musical understanding**. *British Journal of Music Education*. v. 7, n. 3, p. 257-262, 1990.

_____. **Children composing 4-14.** London: Routledge Falmer, 2000.

GREEN, Lucy. **Music as a Media Art:** evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, Julian; SINKER, Rebecca (Eds.). *Evaluating creativity: making and learning by young people.* London: Routledge, 2000, p. 89-106.

_____. **The Assessment of Composition:** style and experience. *British Journal of Music Education*, v. 7, n. 3, p. 191-196, 1990.

GROMKO, Joyce Eastlund. **Children composing:** inviting the artful narrative. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education.* Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003, p. 69-90.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens:** uma breve história da humanidade / Yuval Noah Harari; tradução Janaína Marcoantonio. – 1ª ed. – Porto Alegre: L&PM, 2015.

HICKEY, Maud. **Creativity research in music, visual art, theater, and dance.** In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning.* Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 398-441.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. **Creative learning in the Primary School.** London: Routledge, 2009.

JEREZ, Sergio Andres Murillo. **O fenômeno da percepção como processo criativo na composição musical.** Dissertação de mestrado UFP. Curitiba, 2013.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, 2002.

KRATUS, John. **Growing with Improvisation.** In: HAMANN, Donald L. (Ed.) *Creativity in music education.* Reston: Music Education National Conference – MENC, 1991, p. 49-56.

_____. **The Ways Children Compose.** In: LEES, Heath (Ed.). *Musical Connections: Tradition and Change.* Tampa: Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, 1994, p. 128-141.

KRÜGER, Susana Ester et al. **Dos receios à exploração das possibilidades:** formas de uso de software educativo-musical. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003, p. 158- 175.

KILIAN, A. P. **O processo de geração de idéias fundamentado no pensamento lateral:** Uma aplicação para mercados maduros. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: Dissertação (Mestre). 2005.

LAVELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio Tatit; et al. **Projeto presente arte:** 4 e 5 anos: ensino fundamental: anos iniciais, volume único São Paulo: Moderna, 2014.

LEITE, Conceição Dias. **O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical:** estudo sobre as actividades de composição no contexto da sala de aula no ensino básico – 3o ciclo. Música, Psicologia e Educação, CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, n. 5, 2003.

LORENZI, Graciano. **Compondo e gravando músicas com adolescentes:** uma pesquisa-ação na escola pública. 2007. 165f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LUBART, Todd. **Creativity across Cultures.** In: STERNBERG, Robert J. (Ed.). Handbook Creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 339-350.

_____. **Psicologia da Criatividade.** Tradução Márcia Conceição Machado Moraes Porto Alegre: Artmed, 2007.

MATURANA, Humberto; Rezepka. **Formação Humana e Capacitação;** tradução Jaime A. Clasen. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações:** o conhecimento novo na composição musical infantil. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MED, Bohumil. **Teoria da Música.** 4ª ed. Brasília: Musimed, 2012.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. **A Música do Homem.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

MCDONALD, Raymond A. R.; MIELL, Dorothy. **Creativity and music education:** the impact of social variables. International Journal of Music Education, n. 36, p. 58-68, 2000.

MIRSHAWKA JÚNIOR, Victor. **Gestão Criativa:** aprendendo com os mais bem-sucedidos empreendedores do mundo. São Paulo: DVS, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 2ª. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo, o poder da improvisação na vida e na arte.** Stephen Nachmanovitch; [tradução de Eliana rocha]. — São Paulo: Summus, 1993.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** Maura Penna. 2ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Desafios para a educação musical:** ultrapassar oposições e promover o diálogo. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.13, 35-43, mar. 2006.

PEREIRA, B.; MUSSI, C.; KNABBEN, A. **Se sua empresa tiver um diferencial competitivo, então comece a recriá-lo**: a influência da criatividade para o sucesso estratégico organizacional. In: XXII ENANPAD, 22o, Anais... Foz do Iguaçu: Anpad, 1999. CD-ROM.

PIMENTA, Selma G e FRANCO, Maria A. Santoro. **Pesquisa em educação**. Possibilidades investigativo-formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PREDEBON, J. **Criatividade**: abrindo o lado inovador da mente: um caminho para o exercício prático dessa potencialidade, esquecido ou reprimida quando deixamos de ser crianças. São Paulo: Atlas. 2002.

RESZKA, Pinheiro Igor. **Modelo Geral da Criatividade**. Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 25 n. 2, pp. 153-160. UFSC. Santa catarina: Abr-Jun 2009.

RUNKO, Mark A. **Everyone has creative potential**. In: STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L.; SINGER, Jerome L. Creativity: from potential to realization. 2nd ed. Washington: American Psychological Association, 2006, p. 21-30.

RYHAMMAR, L. & BROLIN, C. **Creativity Research**: historical considerations and main lines of development' in Scandinavian Journal of Educational Research, vol.43, no.3, 1999, pages 259-273.

SANDBERG, B. **Enthusiasm in the development of radical innovation**. Creativity and Innovation Management. Oxford-United Kingdom. 16 (3), pp. 265-273. 2007.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. **O Processo Colaborativo no Musical “Com a Perna no Mundo”**: identificando articulações pedagógicas. 242f. Tese (Doutorado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS, Hellen Taís dos; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas**: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação. In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2, 2014, São Paulo: UNESP, 2014, p.4094-4116.

SALAMAN, W. **Objectives and the teaching of composition**. British Journal of Music Education, n. 5, v. 1, p. 3-20, 1988.

SAWYER, R. Keith. **Group creativity**: musical performance and collaboration. Psychology of Music, n. 34, v. 2, p. 148-165, 2006.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 2011.

SEDDON, Frederick A. **Collaborative Computer-Mediated Music Composition in Cyberspace**. British Journal of Music Education, n. 23, p. 273-283, 2006.

SILVA, Valéria Carvalho da. **Corporeidade e educação**: sinfonia de saberes na educação musical / Valéria Carvalho da Silva. – Natal: UFRN, 2008.

STERNBERG, Robert J. Introduction. In: KAUFMAN, James C.; STERNBERG, Robert J. (Eds.). **The International Handbook of Creativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 1-9.

SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília Cavaliere. **Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding**. British Journal of Music Education, v. 16, n. 1, p. 5-19, 1999.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAFURI, Johannella. **Processes and Teaching Strategies in Musical Improvisation with Children**. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Eds.). *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006, p. 134-157.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **Notas para o debate sobre pesquisa-ação**. In Brandão, C.R. (org.), *Repensando a pesquisa participante*. 3º ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*** David Tripp Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005.

VIEIRA, Rebeca. **A Criatividade no foco da Educação Musical**. Dissertação de Mestrado. UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

XU, F.; RICKARDS, T. **Creative Management: A predicted Development from Research into Creativity and Management**. *Creative and Innovation Management*. Oxford-United Kingdom. 16 (3), pp. 216-228. 2007

WALLAS, G. (1926). **The Art of Thought**. In P. E. Vernon (1970). (Ed.) *Creativity*, Harmondsworth: Penguin.

WAKEFIELD, John. **The outlook for creativity tests**. *The Journal of Creative Behaviour*, 25(3), (1991), p. 184–193.

WEBSTER, Peter R. **“What do you mean, make my music different”?** Encouraging revision and extensions in children’s music composition. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003, p. 55-65.

WEBSTER, Peter. **Research on creative thinking in music: the assessment literature**. In: COLWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research in music teaching and learning*. New York: Schirmer, 1992, p. 266-280.

APÊNDICE A - Planejamentos para a oficina o Compositor em cada um

Aula 01

- Apresentação
- Diagnose inicial
- Trabalho com o violão utilizando as músicas “Pra dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré e “Acima do Sol” da banda Skank

Aula 02

- Gravação de entrevistas por meio de vídeo
- Debate sobre “o que é música”?
- Revisão das canções da primeira aula
- Acordes novos
- Trabalho com as músicas “Relicário” de Nando Reis e “Comida” da banda Titãs
- Fruição dos vídeos da tribo “Foli” e sobre o vídeo “A evolução da música em 4 minutos” do grupo Pentatonix

Aula 03

- Debate sobre os vídeos da aula anterior
- Fruição dos vídeos “Water Walk” de Jonh Cage e “Música para helicópteros” de Stockhausen.
- Conceitos de música
- Acidentes
- Claves
- Trabalho com as músicas “Ainda é cedo” da banda Legião Urbana, “Cheia de Manias” do grupo Raça negra, “Lourinha Bombril” da banda Paralamas do sucesso e “Garota nacional” da Banda Skank.
- Clichê harmônico.
- Fruição do vídeo “MPB, a história que o Brasil não conhece”.

Aula 04

- Debates sobre os vídeos da Aula anterior

- Exercício vocal e composicional.
- Músicas “Rodo Cotidiano” e “Vapor Barato” da banda o Rappa, “Uma noite e Meia” da cantora Marina Lima e “Anunciação” do cantor Alceu Valença.
- Introdução às pestanas.

Aula 05

- Apresentação do Professor Danúbio.
- Aquecimento.
- Trabalho com bolas de tênis e o corpo, utilizando o método “Corpo-Bola”.
- Improvisação.
- Trabalho rítmico utilizando copos de plástico.
- Improviso utilizando frascos de vidro.
- Debate sobre o processo.

Aula 06

- Revisão das Músicas.
- Revisão das Pestanas.
- Exercícios utilizando o *Beat box*.
- Exercícios de Percepção.
- Improviso utilizando jogos rítmicos Corporais.

Aula 07

- Revisão das músicas.
- Exercícios de dedilhado para a mão direita.
- Exercícios utilizando as propriedades do som.
- Exercícios rítmico corporais propostos por Schafer.
- Introdução a notação musical rítmica.
- Exercícios de percepção corporal e rítmica.
- *Beat Box*.

Aula 08

- Apresentação do professor Naná Oliveira.
- Exploração de frases rítmico-corporais.
- Notação e grafia musical alternativa.

- Improviso.
- Debate sobre a aula.

Aula 09

- Aquecimento vocal.
- Jogos composicionais utilizando violão e a voz.
- Exercícios com as propriedades do som.
- *Beat Box*.
- Início do trabalho com a música *Linda Baby* de Pedro Mendes.

Aula 10

- Trabalho de montagem do Arranjo da música *Linda Baby*.
- Revisão dos acordes e Pestanas.
- Construção do instrumento recicláveis “Recixafone” utilizando garrafas Pet.
- Improviso com o Recixafone.

Aula 11

- Montagem da música *Linda baby*.
- Escolha do tema da composição.
- Criação da letra coletiva.
- Escolha do ritmo.
- Criação da Melodia.
- Montagem da composição coletiva.
- Debate sobre o processo.

Aula 12

- Ensaio da música *Linda Baby*.
- Ensaio da composição coletiva.

APÊNDICE B - Questionário informativo inicial

Nome

Email:

Fone:

Profissão:

Data:

Docente: Júlio César de Lima

- Você possui algum conhecimento musical? Toca algum instrumento?
- 2) Escreva um pouco sobre você e sua relação com a música: qual a sua preferência musical, em quais momentos gosta de ouvir música, cantor (a) preferido, e etc.
- 3) Você alguma vez já compôs alguma música, ou participou de outro processo de criação na área artística?
- 4) Cite 02 espetáculos artísticos que você tenha assistido e gostado recentemente (Teatro, Dança, Música, Artes visuais, etc.)
- 5) Quais são suas expectativas em relação a oficina o compositor em cada um?

APÊNDICE C - Questionário informativo final

Nome:

Idade:

Email:

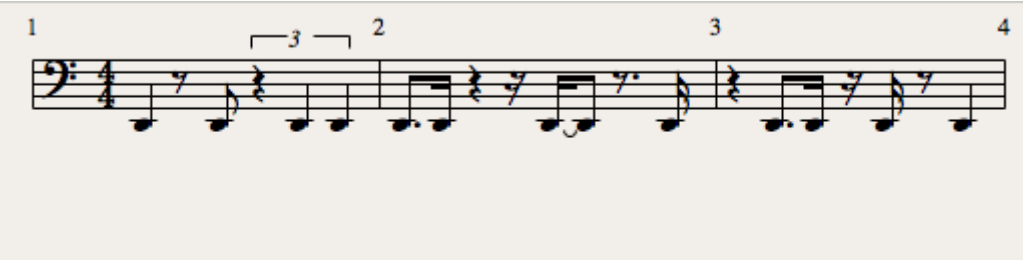
Fone:

Profissão:

Data:

- 1) Escreva um pouco sobre como foi e o que achou da sua experiência na oficina o compositor em cada um.
- 2) Após a oficina sua concepção sobre música mudou? Por quê?
- 3) Você acha que a oficina o compositor em cada um contribuiu para melhorar a sua visão, assim como, a sua relação com a música?
- 4) você acredita que oficinas como essa podem realmente facilitar e ajudar o ser humano a compor músicas e a ser mais criativo
- 5) você acredita que a oficina o compositor em cada um contribuiu para que você aprendesse música de uma forma mais humanizada? Por quê?

APÊNDICE D – Clichê rítmico da mão direita no violão



APÊNDICE E – Letra e cifra da música “Que tal tolerar?”

Am

Somos todos iguais
em um mundo de guerra

G

felizes são os que tem paz (2x)

Am

Meu direito é ser quem sou
E aceitar quem você é

G

Tolerar, tornar o mundo mais humano (2x)

Am

Combatendo a intolerância
se evolui a cada dia

G

O seu erro já foi meu (2x)
O meu já foi seu um dia

Am

**Tolerância e humanidade
é coisa que se precisa**

G

**Sem temor e com amizade
Transitar pela cidade**

Am

**Movimento é diferença,
vida e mais diversidade (2x)**

G

Transitar pela cidade

APÊNDICE F – Letra da música *Linda Baby*

Música Linda Baby (Pedro Mendes)

Tom: G

C G
Essa é uma terra de um Deus Mar
C G
De um Deus Mar que vive para o Sol
C G A
E esse sol está muito perto daqui
D C G
Venha e veja tanto quanto pode se curtir

C G
Linda terra para a mãe gentil
C G
Belo cai o sol sobre esse rio
C G A
E esse rio também está perto daqui
D C G
Venha e veja tanto quanto é o nosso Potengi

C G
Sempre que estiveste por aqui
C G
Não observaste o nosso ser
C G A
Nem aproveitaste o lindo olhar ao céu
D C G
Venha pois não dá pra dizer tudo no papel

C G
Curte-se aqui ao natural
C G
A natureza espalha o nosso chão
C G A
Estou cantando a terra que é o meu viver
D C G G7
E acontece que eu estou cansando de dizer

C Cm
Que aqui não tem avenida São João

G Em
Nem o mesmo padrão que se tem por aí
Am D G G7
Coisas que não tem em todo canto e não se deve exigir
 C Cm
Isso é Natal, ninguém se dá muito mal
 G E7
Como dizem pessoas quase sem se sentir
Am D G
Linda baby, baby linda, volte sempre aqui

APÊNDICE G – Partitura da música “Que tal tolerar?”

Que tal tolerar?

Compositor: Oficina "O compositor em cada um"

Oficineiro: Júlio César de Lima

Transcrição: John Fidja Gomes

Measures 1-3 of the piano accompaniment. The right hand features a melodic line with triplets of eighth notes. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. Chords are labeled as Am.

Measures 4-7 of the piano accompaniment. The right hand continues the melodic line. The left hand accompaniment includes chords labeled Am and G.

Measures 8-12 of the piano accompaniment. Measure 8 includes first and second endings. The right hand has melodic lines with triplets. The left hand accompaniment includes chords labeled G and Am.

Measures 13-16 of the piano accompaniment. The right hand continues the melodic line. The left hand accompaniment includes chords labeled Am and G.

Measures 17-20 of the piano accompaniment. The right hand continues the melodic line. The left hand accompaniment includes chords labeled G and Am.

21

Musical notation for measures 21-24. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The right hand plays a melodic line with eighth and sixteenth notes. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords. Chord symbols are placed below the bass staff: Am, Am, G, G, G, G, G, G.

25

Musical notation for measures 25-28. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The right hand plays a melodic line with eighth and sixteenth notes. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords. Chord symbols are placed below the bass staff: G, G, Am, Am, Am, Am, Am, Am.

29

Musical notation for measures 29-32. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The right hand plays a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet in measure 32. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords. Chord symbols are placed below the bass staff: Am, Am, G, G, G, G, G, G.

33

Musical notation for measures 33-36. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The right hand plays a melodic line with eighth and sixteenth notes, including triplets in measures 33 and 35. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords. Chord symbols are placed below the bass staff: G, G, Am, Am, Am, Am, Am, Am.

37

Musical notation for measures 37-40. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The right hand plays a melodic line with eighth and sixteenth notes. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords. Chord symbols are placed below the bass staff: Am, Am, G, G, G, G, G, G.

41

Musical notation for measures 41-44. The system consists of a grand staff with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The right hand plays a melodic line with eighth and sixteenth notes. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords. Chord symbols are placed below the bass staff: G, G, Am, Am, Am, Am, Am, Am.

45

Musical notation for measures 45-48. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The bass clef contains a bass line with quarter notes. Chords are indicated by 'Am' and 'G' below the notes.

49

Musical notation for measures 49-52. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a melodic line with eighth notes and triplets. The bass clef contains a bass line with quarter notes. Chords are indicated by 'G' and 'Am' below the notes.

53

Musical notation for measures 53-56. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a melodic line with eighth notes and a long slur. The bass clef contains a bass line with quarter notes. Chords are indicated by 'Am' and 'G' below the notes.

57

Musical notation for measures 57-60. The system consists of a treble and bass clef. The treble clef contains a melodic line with eighth notes and triplets. The bass clef contains a bass line with quarter notes. Chords are indicated by 'G' and 'Am' below the notes. A first ending bracket labeled '1.' spans measures 57-58, and a second ending bracket labeled '2.' spans measures 59-60.

APÊNDICE H – Partitura da música *Linda Baby*

Linda Baby

Compositor: Pedro Mendes
Arr: Júlio César de Lima
Transcrição: John Fidja Gomes

$\text{♩} = 100$

The musical score is presented in two systems. The first system includes staves for Voice (Voz), Violin (Violão), and Viola (Violão). The second system includes staves for Voice (Vo.), Violin (Viol.), and Viola (Viol.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The tempo is marked as quarter note = 100. The first system shows a dynamic marking of *ff* (fortissimo) under the first Viola staff. The second system begins with a fermata over the first measure of the Voice staff, marked with a '5' above it. The bottom Viola staff in both systems contains a continuous eighth-note accompaniment pattern.

5

Vo.

Viol.

Viol.

Viol.

mf

This system contains measures 5 through 8. It features four staves: Voice (Vo.), Violin I (Viol.), Violin II (Viol.), and Violoncello (Viol.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The Voice part has whole rests. Violin I has whole rests. Violin II plays a melodic line starting with a half note chord, followed by quarter notes. The Violoncello part plays a steady eighth-note accompaniment. A dynamic marking of *mf* is placed below the first measure.

13

Vo.

Viol.

Viol.

Viol.

This system contains measures 13 through 16. The instrumentation and key signature remain the same. The Voice and Violin I parts continue with whole rests. Violin II and Violoncello parts continue with their respective melodic and accompanimental lines.

17

Vo.

Viol.

Viol.

Viol.

This system contains measures 17 through 20. The Voice and Violin I parts continue with whole rests. Violin II has a melodic line with a long note in the second measure. Violoncello continues with its eighth-note accompaniment.

21

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system contains measures 21 through 24. The vocal line (Vo.) is mostly silent, with a few notes in measure 24. The first violin (Viol.) plays a sustained chord in measures 21 and 22, then moves to a melodic line in measure 24. The second violin (Viol.) plays a melodic line in measures 21-23, then rests in measure 24. The third violin (Viol.) plays a rhythmic accompaniment of eighth notes in measures 21-23, then rests in measure 24. A dynamic marking of *f* is present in measure 24.

25

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system contains measures 25 through 28. The vocal line (Vo.) is silent. The first violin (Viol.) plays a melodic line in measures 25-27, then rests in measure 28. The second violin (Viol.) plays a rhythmic accompaniment of eighth notes in measures 25-27, then rests in measure 28. The third violin (Viol.) plays a rhythmic accompaniment of eighth notes in measures 25-27, then rests in measure 28. Dynamic markings of *f* are present in measures 25 and 26.

29

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system contains measures 29 through 32. The vocal line (Vo.) is silent. The first violin (Viol.) plays a melodic line in measures 29-31, then rests in measure 32. The second violin (Viol.) plays a rhythmic accompaniment of eighth notes in measures 29-31, then rests in measure 32. The third violin (Viol.) plays a rhythmic accompaniment of eighth notes in measures 29-31, then rests in measure 32. Dynamic markings of *mf*, *dim.*, and *pp* are present in measures 30-32.

45

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

50

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

55

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

70

Vo. Viol. Viol. Viol.

This system contains measures 70 through 73. The vocal line (Vo.) features a melodic line with a long note in measure 71. The first violin (Viol.) plays a similar melodic line. The second and third violins (Viol.) provide a harmonic accompaniment with chords and moving lines.

74

Vo. Viol. Viol. Viol.

Staccato
pp

This system contains measures 74 through 77. The vocal line (Vo.) continues with a melodic line. The first violin (Viol.) plays a melodic line with staccato markings. The second and third violins (Viol.) play chords with staccato markings. The dynamic marking *pp* is present at the bottom of the system.

78

Vo. Viol. Viol. Viol.

This system contains measures 78 through 81. The vocal line (Vo.) features a melodic line with a long note in measure 79. The first violin (Viol.) plays a similar melodic line. The second and third violins (Viol.) provide a harmonic accompaniment with chords and moving lines.

97

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

105

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

113

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

125

Vo.

Viol.

Viol.

Viol.

no stracato

no stracato

133

Vo.

Viol.

Viol.

Viol.

142

Vo.

Viol.

Viol.

Viol.

f

cresc.

153

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system of music covers measures 153 to 156. It features a vocal line (Vo.) and three violin staves (Viol.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The vocal line consists of a series of eighth and quarter notes, with some phrases connected by slurs. The violin parts provide harmonic support with chords and melodic lines.

157

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system of music covers measures 157 to 160. It features a vocal line (Vo.) and three violin staves (Viol.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The vocal line continues with eighth and quarter notes, including some longer notes with slurs. The violin parts continue with their harmonic accompaniment.

164

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system of music covers measures 164 to 167. It features a vocal line (Vo.) and three violin staves (Viol.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The vocal line shows more complex phrasing with slurs and ties. The violin parts maintain the harmonic structure.

171

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

mf

This system of music covers measures 171 to 176. It features four staves: Voice (Vo.), Violin I (Viol.), Violin II (Viol.), and Violoncello (Viol.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/8. The voice part has a melodic line with a slur over measures 171-174. The violin parts play a rhythmic accompaniment of eighth notes. Dynamic markings include *mf* (mezzo-forte) starting in measure 175.

177

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

p

This system of music covers measures 177 to 182. The voice part is silent, indicated by a whole rest. The violin parts continue with their accompaniment. Dynamic markings include *p* (piano) starting in measure 179.

183

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system of music covers measures 183 to 188. The voice part has a melodic line with a slur over measures 183-186. The violin parts play a rhythmic accompaniment of eighth notes.

199

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system of music covers measures 199 to 208. It features a vocal line (Vo.) and three violin staves (Viol.). The vocal line consists of a melodic line with a long phrase spanning measures 199-200, followed by a series of eighth notes and quarter notes. The violin parts provide harmonic support with chords and moving lines.

209

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system of music covers measures 209 to 216. The vocal line continues with a melodic phrase in measure 209, followed by a series of eighth notes. The violin parts continue with harmonic accompaniment.

217

Vo.
Viol.
Viol.
Viol.

This system of music covers measures 217 to 226. The vocal line features a melodic phrase in measure 217, followed by a series of eighth notes. The violin parts continue with harmonic accompaniment.

226

Vo.

Viol.

Viol.

Viol.

mf Ritmo no corpo da viola

Ritmo no corpo da viola

Ritmo no corpo da viola

234

Vo.

Viol.

Viol.

Viol.

241

Vo.

Viol.

Viol.

Viol.

cresc.

cresc.

cresc.

248

Vo. *f*

Viol. (*cresc.*) - *mf*

Viol. (*cresc.*) - *mf*

Viol. (*cresc.*) - *mf*

255

264

273

Viol. *rall...*

Viol. *rall...*

Viol. *rall...*

279

ANEXO 1- Músicas utilizadas na oficina

Ainda É Cedo (Legião Urbana)

Tom: C

Dm
 Uma menina me ensinou
 C Am
 Quase tudo que eu sei
 Dm
 Era quase escravidão
 C Am
 Mas ela me tratava como um rei
 Dm
 Ela fazia muitos planos
 C Am
 Eu só queria estar ali
 Dm
 Sempre ao lado dela
 C Am
 Eu não tinha onde ir
 Dm
 Mas, egoísta que eu sou,
 C Am
 Me esqueci de ajudar
 Dm
 A ela como ela me ajudou
 C Am
 E não quis me separar

Dm
 Ela também estava perdida
 C Am
 E por isso se agarrava a mim também
 Dm
 E eu me agarrava a ela
 C Am
 Porque eu não tinha mais ninguém

Dm C Am
 E eu dizia: Ainda é cedo, cedo, cedo, cedo, cedo
 Dm C Am
 Ah eu dizia: Ainda é cedo, cedo, cedo, cedo, cedo

(Dm C Am)

Dm
 Sei que ela terminou

C Am
 O que eu não comecei
 Dm
 E o que ela descobriu
 C Am
 Eu aprendi também, eu sei
 Dm
 Ela falou: - Você tem medo
 C Am
 Aí eu disse: - Quem tem medo é você
 Dm
 Falamos o que não devia
 C Am
 Nunca ser dito por ninguém
 Dm
 ela me disse: - Eu não sei
 C Am
 Mais o que eu sinto por você
 Dm C Am
 Vamos dar um tempo, um dia a gente se vê

 Dm C Am
 E eu dizia: Ainda é cedo, cedo, cedo, cedo, cedo
 Dm C Am
 E eu dizia: Ainda é cedo, cedo, cedo, cedo, cedo

Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores
(Geraldo Vandré)

Tom: Am

Am G G Am
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Am G G Am
 Somos todos iguais braços dados ou não
 Am G Am
 Nas escolas nas ruas, campos, construções
 Am G G Am
 Caminhando e cantando e seguindo a canção

Refrão:

G Am
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Am G G Am
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer (2x)

Am G Am
 Pelos campos há fome em grandes plantações
 Am G Am
 Pelas ruas marchando indecisos cordões
 Am G G Am
 Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
 Am G G Am
 E acreditam nas flores vencendo o canhão

Am G Am
 Nas escolas, nas ruas, campos, construções
 Am G Am
 Somos todos soldados, armados ou não
 Am G G Am
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Am G G Am
 Somos todos iguais braços dados ou não
 Am G Am
 Os amores na mente, as flores no chão
 Am G Am
 A certeza na frente, a história na mão
 Am G G Am
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Am G G Am
 Aprendendo e ensinando uma nova lição

(Refrão) 2x

Acima do Sol**(Skank)**

Tom: Am

Am
Assim ela já vai

Achar o cara que lhe queira
G
Como você não quis fazer

Am
Sim, eu sei que ela só vai

Achar alguém pra vida inteira
G
Como você não quis

Am
Tão fácil perceber

Que a sorte escolheu você
G
E você cego nem nota

Am
Quando tudo ainda é nada

Quando o dia é madrugada
G
Você gastou sua cota

Am
Eu não posso te ajudar

Esse caminho não há outro
G
Que por você faça

Am
Eu queria insistir

Mas o caminho só existe
G
Quando você passa

(Am G) (2x)

Am

Quando muito ainda pouco

Você quer infantil e louco

G

Um sol acima do sol

Am

Mas quando sempre é sempre nunca

Quando ao lado ainda é muito mais longe

G

Que qualquer lugar

Am

ô... Um dia ela já vai

Achar o cara que lhe queira

G

Como você não quis fazer

Am

Sim, eu sei que ela só vai

Achar alguém pra vida inteira

G

Como você não quis

(Am G) (2x)

Am

Se a sorte lhe sorriu

Porque não sorrir de volta

G

Você nunca olha a sua volta

Am

Não quero estar sendo mal

Moralista ou banal

G

Aqui está o que me afligia

Am

ô... Um dia ela já vai

Achar o cara que lhe queira

G

Como você não quis fazer

Am

Sim, eu sei que ela só vai

Achar alguém pra vida inteira

G

Como você não quis

(Am G) (2x)

Relicário**Composição: Nando Reis**

Tom: D

D

É uma índia com colar
 A tarde linda que não quer se pôr
 Dançam as ilhas sobre o mar
 Sua cartilha tem o "A" de que cor?

Em

G

O que está acontecendo?

D

O mundo está ao contrário e ninguém reparou

Em

G

O que está acontecendo?

D

Eu estava em paz quando você chegou

D

E são dois cílios em pleno ar
 Atrás do filho vem o pai e o avô
 Como um gatilho sem disparar

Em

Você invade mais um lugar onde eu não vou

G

O que você está fazendo?

D

Milhões de vasos sem nenhuma flor

Em

G

O que você está fazendo?

D

Um relicário imenso desse amor

(segunda parte)

D

Corre a lua, porque longe vai?
 Sobe o dia tão vertical
 O horizonte anuncia com o seu vitral

Em

Que eu trocaria a eternidade por essa noite

Página 1 / 3

G

Porque está amanhecendo?

D

Peço o contrário, ver o sol se por

Em

G

Porque está amanhecendo?

D

Se não vou beijar seus lábios quando você se for

D

Quem nesse mundo faz o que há durar

Pura semente, dura o futuro amor

Eu sou a chuva prá você secar

Em

Pelo zunido das suas asas você me falou

G

O que você está dizendo?

D

Milhões de frases sem nenhuma cor

Em

G

O que você está dizendo?

D

Um relicário imenso desse amor

(terceira parte)

A

C

O que você está dizendo?

A

C

O que você está fazendo?

D

Porque que está fazendo assim?

Está fazendo assim!

ANEXO 2 – Termos de autorização de imagens (fotos e vídeos)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

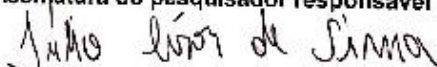
Eu, Mariana da Câmara Torquato **AUTORIZO** Júlio César de Lima, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em cada um: investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de Novembro de 2018.


Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)
PARA MENOR DE IDADE**

Eu, Ana Keila Timbó Ferrelra **AUTORIZO** Júlio César de Lima, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em cada um: Investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Teceso em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a imagem de Flávio Alessandro Timbó Lima Ferreira de Oliveira por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de novembro de 2018.

Ana Keila Timbó Ferreira
Assinatura do responsável pelo menor

Assinatura do pesquisador responsável
Júlio César de Lima

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Bruno Emmerick da Silva **AUTORIZO** Júlio César de Lima, Auno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em cada um: investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecescl em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

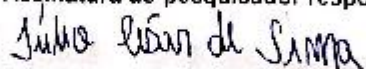
A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de Novembro de 2018.



Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Yago Caetano de Oliveira Aquino, **AUTORIZO** Júlio César de Lima, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em cada um: investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de Novembro de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Yago Caetano de O. Aquino

Assinatura do pesquisador responsável

Júlio César de Lima

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Fábio Henrique Lima de Almeida **AUTORIZO** Júlio César da Lima, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em cada um: investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de Novembro de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa


Fábio Henrique Lima de Almeida
Assinatura do pesquisador responsável
Júlio César da Lima

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

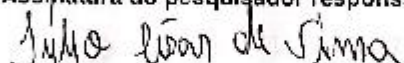
Eu, Kerson Carvalho Kramer Alves **AUTORIZO** Júlio César de Lima, Aluno do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em cada um: investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de Novembro de 2018.


Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Patrícia Martins Benedito Gomes **AUTORIZO** Júlio César de Lima, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em cada um: Investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de Novembro de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Patrícia Martins Benedito Gomes

Assinatura do pesquisador responsável

Júlio César de Lima

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Abigail Alves de Lima **AUTORIZO** Júlio César de Lima, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em cada um: investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de Novembro de 2018.

Assinatura do participante da pesquisa

Abigail Alves de Lima

Assinatura do pesquisador responsável

Júlio César de Lima

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Francisco Adaécio Dias Lopes **AUTORIZO** Júlio César de Lima, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em cada um: investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

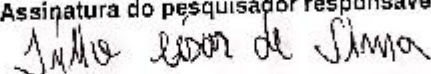
A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de Novembro de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador responsável

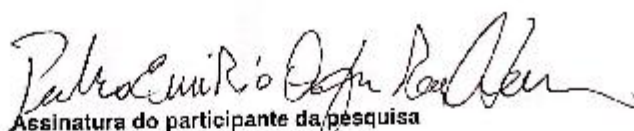


TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, Pedro Ernildo Quiciroga de Oliveira Sousa **AUTORIZO** Júlio César de Lima, Aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, autor da pesquisa intitulada: O compositor em nada um: investigando o processo de uma composição coletiva numa oficina de música no Tecesol em Natal/RN a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

Natal, 13 de Novembro de 2018.


Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável
