

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”

Julio Novaes Ignácio Bellodi

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL
uma proposta composicional numa escola de música da
cidade de São Paulo

São Paulo
2008

Julio Novaes Ignácio Bellodi

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL

uma proposta composicional numa escola de música da
cidade de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música, realizado sob a orientação da Prof^a Dr^a Marisa Trench de O. Fonterrada.

São Paulo

2008

Julio Novaes Ignácio Bellodi

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL

uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São
Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música, realizado sob a orientação da Profª Drª Marisa Trench de O. Fonterrada.

Área de Concentração: Musicologia/Etnomusicologia

Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora
Profª Drª Marisa Trench de O. Fonterrada.

Prof. Dr. Giacomo Bartoloni

Profª Drª Cleusa Kazue Sakamoto

São Paulo, 05 de Agosto de 2008

*Você é a musa da minha
existência, é mais que arte mais do
que ciência. Música...*

*À memória da minha saudosa e
amada mãe...*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pela confiança depositada em mim e no trabalho; pela sabedoria e competência na orientação; pela compreensão, dedicação e apoio, incentivando e auxiliando na concretização desta dissertação.

Aos alunos Anna Cristina, Rogério, Thomaz, Juliano, Noádia, André, Fernando, Ryan, Gleidson, Paulo e Allan, por colaborarem em participar da pesquisa.

À Prof^ª. Dr^ª. Cleuza Kazue Sakamoto, pela atenção, depoimento, contribuição, empréstimo e sugestão de material bibliográfico.

Ao Prof. Dr. Giacomo Bartoloni, pelo apoio e trocas durante a realização do estágio de docência.

Ao Prof. Dr Alberto Tsuoshy Ikeda e à Prof^a. Dra. Dorotéa Machado Kerr, pelos aconselhamentos.

À Prof^a. Akiko Oyafuso pela atenção, depoimentos e cessão de material histórico.

Ao compositor Arrigo Barnabé, pelo depoimento.

Aos colegas da Universidade Livre de Música: Profs. Jane Silvana Korilov, Everton Gloeden, Mário César Andreotti e Izaías Amorim, pelos depoimentos prestados.

A Naomi Schöling, pela versão do abstract.

À querida amiga Lenita Portilho Furlan, pelo apoio constante nas horas boas e ruins, contribuição, freqüente disponibilidade e incentivo.

Aos colegas, Scheilla R. Glaser e Fábio Miguel, pelos esclarecimentos e contribuição.

A Joana Crescibene Teixeira, pelo auxílio no fornecimento de dados sobre a ULM.

Ao Luís Avelima e Kátia Mazzi, pela ajuda com as fotos.

Em especial ao meu pai, por tudo, a quem também dedico este trabalho.

*Gostaria de considerar que toda matéria possível de ser ensinada, pode ser dividida, **grosso modo**, em duas classes: a que satisfaz o instinto de busca de conhecimento e a que desenvolve a auto-expressão.*

Murray Schafer (1991)

RESUMO: Estudo teve por objetivo investigar a criatividade e os efeitos de sua inserção na educação musical como parte do processo de ensino-aprendizagem, relacionando-a com a prática e vivência dos fundamentos básicos da composição. No sentido de alcançar tal objetivo foi criado, para esta investigação, um curso de criatividade e composição, destinado aos alunos dos estágios iniciais das classes de Teoria e Percepção da Universidade Livre de Música (São Paulo-SP), visando à aplicação de propostas que propiciassem o estímulo e desenvolvimento da habilidade criativa, e apurassem sua contribuição em relação à motivação, compreensão e desempenho no estudo da música. A fundamentação teórica no âmbito musical baseou-se, principalmente, nas proposições do compositor e educador canadense Murray Schafer, e em autores que contemplam o fazer musical criativo. E nos psicólogos Sakamoto e Winnicott nos aspectos concernentes à parte conceitual do fenômeno criativo e sua influência no desenvolvimento global do ser humano. A metodologia utilizada foi qualitativa com o emprego da técnica de observação participante. A partir dos resultados obtidos, acredita-se que a utilização de procedimentos criativos na prática educativo-musical tenha contribuído para a sugestão de uma proposta de reconfiguração do ensino musical, e na reflexão sobre a busca por alternativas nas estratégias pedagógico-musicais.

PALAVRAS-CHAVE: criatividade; educação musical; composição; cognição musical.

ABSTRACT: *This study had as its objective the investigation of creativity and the effects of its insertion in musical education, as part of the teaching-learning process, and relating it to the practice and experimentation of the basic fundamentals of composition. In order to reach such objective, and specifically for the purpose of this investigation, a Course of Creativity and Composition was created, for students in the initial stages of the course of Theory and Perception of Universidade Livre de Música (São Paulo – SP), aiming at the application of proposals which would propitiate the motivation and development of creative ability, and would investigate its contribution in connection with motivation, understanding and performance in the study of music. The theoretical substantiation in the musical sphere based itself, mainly, on the propositions of the Canadian composer and teacher, Murray Schafer, and on authors who study creative music making. As well as on psychologists Sakamoto and Winnicott, as far as the aspects relating to the conceptual part of the creative phenomenon and its influence in the global development of the human being are concerned. The methodology applied was one of qualitative character, with the application of the technique of participative observation. From the obtained results, it is believed that the usage of creative procedures in the musical-educational practice has contributed for the suggestion of a proposal of reconfiguration of the musical education, and for the pondering of the search for alternatives in the pedagogical-musical strategies.*

KEY WORDS: *Creativity; music education; composition; music cognition.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Prédio da Rua Três Rios, 363	27
Figura 2	– Prédio Anexo, Rua Lubavitch,, 64	27
Figura 3	– Tom Jobim e Akiko Oyafuso na Oficina Cultural Raul Seixas A.....	32
Figura 4	– Tom Jobim e Akiko Oyafuso na Oficina Cultural Raul Seixas B	32
Figura 5	– Prédio Atual da Universidade Livre de Música (Unidade Central – Luz)	39
Figura 6	– Área de convivência.....	40
Figura 7	– Auditório Zequinha de Abreu	40
Figura 8	– Sala de aula de Teoria e Percepção	41
Figura 9	– Prédio da Unidade Brooklin.....	41
Figura 10	– Explorando fontes sonoras alternativas.....	88
Figura 11	– Atividade de coordenação e improvisação.....	90
Figura 12	– Grupo 1- A.....	91
Figura 13	– Grupo 1 – B	91
Figura 14	– Grupo 1 – C	91
Figura 15	– Grupo 1 – D	91
Figura 16	– Grupo 2 – A	92
Figura 17	– Grupo 2 – B	92
Figura 18	– Grupo 2 – C	92
Figura 19	– Grupo 2 – D	92
Figura 20	– Elaboração do roteiro sonoro da criação.....	93
Figura 21	– Roteiro sonoro da criação	93
Figura 22	– Exposição das idéias individuais para o grupo	96
Figura 23	– Lapidando e estruturando as idéias	96
Figura 24	– Apresentação do trabalho de conclusão do curso	98

Lista de Quadros

Quadro 1 - Apresentação do trabalho de conclusão do curso..... 83

Quadro 1 - Impressões relatadas sobre o curso 101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

CAPÍTULO 1- O Local da Pesquisa

1. A UNIVERSIDADE LIVRE DE MÚSICA	26
1.1. A criação	26
1.1.1. Nos Bastidores	28
1.1.2. A inauguração	33
1.1.3. A estrutura pedagógica	35
1.2. A ULM na atualidade	38
1.2.1. Instalações	38
1.2.2. Outras unidades	41
1.2.3. Alunos	42
1.2.3.1. Admissão dos alunos (1ª e 2ª etapas)	44
1.2.4. Organização do curso	46
1.2.4.1. Cursos oferecidos	47

CAPÍTULO 2- Criatividade e Educação Musical

2.1. A importância da Criatividade para o ser humano	53
2.2. Pensando a relação entre a Criatividade e a Educação Musical	57

CAPÍTULO 3- Uma proposta composicional em estudo

3.1. A Pesquisa	73
3.2. Participantes	75
3.3. O processo da pesquisa – descrição da metodologia.....	86

3.4. Resultados	98
3.5. Discussão	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	115
ANEXOS.....	119

INTRODUÇÃO

*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?*

(Murray Schafer, 1991)

Por que inserir a criatividade na educação musical?

Desde criança senti dentro de mim a necessidade de criar. Já aos oito anos escrevia poesia, num processo espontâneo, compulsório, diria mesmo vital para mim. Sendo assim, a criação me acompanhou sempre; mesmo antes dos primeiros acordes ao violão, ainda criança, já inventava melodias com letras, brincava de inventar. Essa atividade criativa foi, ao longo dos anos, amadurecendo e se desenvolvendo com minha prática e formação musical, mas sempre por iniciativa própria, a partir do desejo e da necessidade de expressão por meio da criação, o que, sem dúvida, influenciou minha escolha profissional, que me levou a cursar o curso de Bacharelado em Música, habilitação em Composição e Regência.

Tendo a composição como atividade principal, passei de aluno a professor, quando tive oportunidade de perceber intensamente o que se passava nas aulas de música. Foi então que comecei a refletir a respeito da falta de estímulo e da ausência de espaço para a criatividade, que se nota em grande parte das escolas de música e no processo de educação musical. Percebi que eu, mesmo, não tivera esse estímulo quando aluno, tendo sido incentivado, muito mais, a repetir e a tocar coisas prontas, do que a inventar. Ao me tornar professor, pude ver que, embora anos tivessem passado, a questão era ainda a mesma: no sistema tradicional de ensino de música, o aluno também não tinha espaço para desenvolver seu pensamento criativo e produzir música e os professores pareciam não se preocupar com isso, transformando suas aulas em espaços destinados à repetição e memorização.

Ao longo dessa vivência constante com a música, caracterizada, principalmente, pela intensa atividade e estreito contato com o processo de criação, e a permanente proximidade com a relação de ensino-aprendizagem da linguagem musical, fui refletindo acerca dessa questão, sem, no entanto, conseguir transpor minhas inquietações para o terreno prático.

Baseando-me nesta minha referida experiência como aluno e, posteriormente educador musical e compositor, no decorrer dessa prática de mais de duas décadas, tendo convivido com esta carência de atenção para com o estímulo à criatividade no ensino de música, notei que mesmo no meu trabalho como professor, não vislumbrava espaço para suprir essa falta, mas passei cada vez mais a sentir a necessidade de uma mudança na minha própria prática de ensino, e assim comecei a pensar em alguma maneira de introduzir gradativamente elementos que visassem à motivação do fazer musical criativo. As razões que me levaram a buscar medidas que viabilizassem estas modificações e à conseqüente inserção

em minhas aulas de procedimentos que estimulassem a criatividade dos alunos foram, além da minha própria percepção da importância e experiência com o aspecto criativo, o grande interesse por parte dos alunos de música pelos aspectos referentes ao processo de criação. No contato com os discentes, sempre era questionado a respeito de como se cria, como surge uma idéia, se é possível fazer algum tipo de trabalho dirigido para obtê-la, de que maneira pode-se desenvolvê-la, como dar coesão e unidade a uma música, como se identifica a estrutura de uma peça musical, e uma série de questões relacionadas à criação e aos elementos básicos da arquitetura composicional. Percebi que para eles, tudo isso parecia ser uma coisa “do outro mundo”, inatingível, pertencente somente a “seres especiais”, aos grandes gênios da humanidade, dotados de um enorme talento, de um dom divino e uma inteligência superior, vistos sempre como seres extraordinários, e que estavam muito distantes do universo destes alunos, que, apesar de demonstrarem admiração e um grande interesse pelo assunto, não tinham nenhum contato com o exercício de criar, nunca tinham tido algum tipo de incentivo ou elucidação a esse respeito. Essas manifestações deixavam claro que a criatividade era um assunto distante em suas vidas e refletiam uma tendência romântica, ainda bastante presente no ensino de música, de considerar a música um dom divino, inacessível à maior parte dos seres humanos. Refletindo acerca dessa ausência e desse anseio criativo, presente em uma gama considerável dos estudantes do meu cotidiano quando desempenhava a função de docente, iniciei uma busca, movida pela intenção de descobrir alternativas para a elaboração de procedimentos que possibilitassem encontrar uma prática pedagógica que pudesse aliar os exercícios tradicionais das aulas de Teoria e Percepção com o fazer musical criativo e propiciasse a compreensão dos princípios elementares da composição musical.

Essas constatações e reflexões me levaram a empreender algumas tentativas de junção de procedimentos usuais na prática do ensino tradicional de música, já estabelecido, com o estímulo à criatividade. Principiei mesclando exercícios de solfejo rítmico e melódico com propostas de pequenas modificações improvisadas sobre eles, realizadas pelos alunos tanto individualmente, como em grupo. Foram, também, propostas algumas atividades de sensibilização sonora, destinadas à conscientização do entorno sonoro pelos estudantes. Percebi que apenas com a adoção destas propostas de estímulo ao fazer musical criativo gerava-se uma atmosfera de alegria, com o conseqüente ganho motivacional, manifestado no interesse pelo estudo e na compreensão da linguagem musical por parte dos alunos. Notei então, que era preciso um respaldo teórico que trouxesse embasamento aos procedimentos didáticos adotados, no que se refere à questão da exploração dos processos criativos em sala de aula. Além disso, esperava que esse embasamento me proporcionasse maior confiança e

trouxesse subsídios para que eu continuasse a desenvolver outros procedimentos e atividades que trabalhassem com maior profundidade o aspecto criativo nas aulas. Procurei, então, por uma literatura que pudesse suprir esse aspecto; foi enquanto pesquisava para me aprofundar no assunto que tomei contato com a obra do compositor e educador musical canadense Murray Schafer, fato que influenciou decisivamente no meu intuito de, tanto trabalhar com a criatividade na educação musical, como despertar nos alunos a consciência do universo sonoro contemporâneo no qual estamos cotidianamente inseridos. Certo dia, deparei-me, especialmente, com um livro de Schafer, cujo título já era, por si só, instigante: *O ouvido pensante* (1991). Ao lê-lo, encontrei ali estampadas muitas das inquietações que eu próprio sentia e das reflexões que fazia; além disso, muitas vezes me surpreendi com muitos dos questionamentos e proposições de trabalho do autor, bastante similares aos que eu imaginava. Foi um grande alento perceber que a maneira como eu encarava as questões referentes ao ensino de música encontrava respaldo no pensamento de um compositor-educador de um país do primeiro mundo, sabendo-se que ele denunciava fortemente a constante falta de estímulo à criatividade que observava, em muitas das propostas de educação musical no Canadá. Pela leitura de seu livro, abriu-se, para mim, um espaço de possibilidades, muitas das quais foram retiradas daquela obra e, outras, criadas por mim ou por meus alunos, a partir de minhas próprias reflexões, alimentadas por aquele livro.

A questão do desenvolvimento do pensamento criativo perpassa toda a obra aqui citada, mas encontra expressão mais direta em um dos capítulos do livro *O ouvido pensante*, “O compositor na sala de aula”. Nesse capítulo, Schafer trata incisivamente da questão da criatividade que, segundo ele, talvez seja “o assunto mais negligenciado na educação musical do Ocidente” (SCHAFER, 1991, p.13). Travar contato com esse capítulo, em especial, fez-me confirmar meus pensamentos e considerações a respeito do importante papel que tem o compositor na educação musical, pois, devido à sua formação, carrega consigo as ferramentas necessárias para utilizar a criatividade como parte integrante da estrutura de ensino e aprendizado musical.

Abriu-se então para mim, a partir da leitura da obra de Schafer, um grande leque de possibilidades, reflexões e questionamentos acerca da maneira comumente usual de se pensar e ensinar música. Houve uma grande e instantânea identificação com a postura e pensamento desse autor, pois ele, assim como eu, é compositor e está preocupado com tópicos que também acredito serem fundamentais, como a renovação e atualização do repertório utilizado e a busca por novas sonoridades, itens fundamentais para que ocorra uma renovação pedagógica do ensino musical, fazendo que este se dê de maneira lúdica e prazerosa, e

contemple a criatividade como parte do processo educativo-musical, propiciando o desenvolvimento das habilidades criativas, como imaginação e improvisação que, segundo ele, carrega-se desde criança, mas que se vai perdendo ao longo do tempo, por falta de incentivo (SCHAFER,1991, p.59). Os textos do autor canadense me trouxeram além da consciência da função do compositor no processo de formação musical dos estudantes, uma motivação para assumir e abraçar essa incumbência, principalmente, no que tange a buscar meios para possibilitar esta introdução do fazer musical criativo no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do que foi exposto anteriormente, pode-se afirmar que o problema que dá origem a esta pesquisa é a constatação da falta de consciência a respeito da importância do fazer musical criativo, tanto por parte de alunos, quanto de educadores e a conseqüente não aplicação de procedimentos que estimulem a criatividade na educação musical, em grande parte das escolas de música e entre professores particulares. Este fato pode ser constatado pela observação dos currículos adotados por algumas escolas de música, tanto públicas como privadas. Para ilustrar esse aspecto foram observados os currículos de quatro escolas de reconhecida importância no cenário musical paulista: o Conservatório Souza Lima, o Conservatório Dramático Musical de São Paulo, a Escola Técnica de Música de Ourinhos, pertencente ao Centro Educacional Paula Souza e a Escola Municipal de Música. (Ver anexos). O exame dos currículos desses estabelecimentos de ensino mostra que é bastante comum que o ensino se caracterize, primordialmente, pela prática da repetição, com pouco ou nenhum estímulo à criatividade. Tem sido, também, fruto de observação informal que o repertório adotado em aula pelo professor de música é estanque, com pouca ou nenhuma variação, não levando em conta o contexto cultural em que se insere o aluno, a bagagem musical que ele já traz quando procura uma escola de música ou aulas particulares, e nem leva em conta o ambiente sonoro no qual vive o aluno.

Portanto, este trabalho se pautou por essas constatações acima citadas, tendo em conta o panorama da educação musical constatado, a obrigação e importância supramencionada por Schafer sobre o papel do compositor/educador musical, e a convicção de que, pelas características do próprio ofício, este tende a possuir os instrumentos requeridos, que o capacitam, pelo exercício da criação e o conhecimento adquirido, para elaborar estratégias pedagógicas que estimulem a criatividade e possibilitem transmitir os princípios e elementos básicos da arquitetura composicional. Sendo assim, foram trabalhadas no curso de criatividade e composição, criado especialmente com tal finalidade para esta investigação, atividades que estimulassem o fazer musical criativo, objetivando a formação de um ambiente

favorável que propiciasse desta forma o despertar do potencial de criação dos indivíduos do grupo pesquisado.

A hipótese levantada na presente pesquisa é que esse tipo de conduta, de não estímulo à criatividade e de se adotar repertórios estanques na prática pedagógica usual no ensino de música, interfere de maneira negativa no desenvolvimento da musicalidade do aluno. Acredita-se, também, que, se a proposta pedagógica levar em conta a individualidade do aluno, bem como o leque de experiências que traz com ele e estimular procedimentos que levem à exploração do ambiente sonoro em que vive, além de, em sua rotina pedagógica, abrir espaço para o desenvolvimento de processos criativos e de improvisação, o aluno poderá beneficiar-se não apenas por se sentir motivado a criar, mas, também, no que se refere à aquisição de conhecimento musical e desenvolvimento de capacidades e habilidades, o que poderá levá-lo a maior produtividade na área de música.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo foi encontrar meios de contribuir para a modificação da situação acima apontada, a partir do emprego sistemático, durante as aulas, de procedimentos baseados na prática da criatividade, de modo a levar os alunos à conscientização dos processos básicos de composição, de modo que possam incorporá-los ao aprendizado musical, a fim de alcançar, sem perda de interesse, a competência musical.

Em vista dessa pretensão, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Estimular o estudante de música, por meio de procedimentos criativos, a se envolver com a música e com o processo educacional;
- Despertar a sua consciência do universo sonoro, de maneira que perceba sua influência sobre a percepção auditiva e sua analogia com os processos da linguagem musical.
- Propiciar-lhe o acesso aos processos de composição musical de maneira prática, possibilitando sua participação ativa nesses processos, e facilitando seu entendimento do fenômeno;
- Considerar os procedimentos criativos como parte integrante do ensino;

Para atingir os objetivos, amparou-se nos textos e nas reflexões de autores, como a psicóloga Dr^a. Cleusa Sakamoto, que desenvolve um trabalho específico do papel da criatividade na educação, e o psicólogo Winnicott (1975), que considera a criatividade um fator importante para o desenvolvimento de uma vida saudável. Em música, deu-se

preferência ao estudo dos educadores que priorizam a criatividade, tais como: R. Murray Schafer (1991, 1992, 2001), Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2004, 2005) e Violeta Hemsy de Gainza (1988). Considera-se que uma proposta educacional que estimule a criatividade seja fundamental para a formação e o desenvolvimento artístico dos alunos, em especial aos que se tornarão profissionais, seja como educadores, compositores ou intérpretes. A partir da afirmação de Winnicott sobre a importância para a formação integral do ser humano, acredita-se que a inserção de procedimentos criativos é uma proposta que deveria ser urgentemente adotada em quaisquer dos níveis da educação. No caso dos cursos de música, destacando-se aqui, especificamente, as aulas de Percepção e Teoria da Música – também chamada de Estruturação Musical –, acredita-se que a adoção desse tipo de conduta possa confirmar a hipótese levantada e atingir os objetivos arrolados nesta pesquisa.

A pesquisa utiliza a metodologia de caráter qualitativo e emprega a técnica de observação participante, segundo a qual o pesquisador mantém relações comunicativas com os integrantes do grupo pesquisado. (A esse respeito, consulte-se THIOLENT 1997, p.15). Trabalhar dentro desta técnica significa que o observador não se limita a ser tão somente um espectador do fato estudado, colocando-se na posição e ao nível dos demais elementos que compõem o fenômeno sob observação. É necessário estar inserido no grupo, para estudar suas aspirações, interesses, rotina de trabalho. Considera-se que o pesquisador, ao adotar este procedimento metodológico, tenha melhores condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do comportamento do grupo (RICHARDSON, 2008, p.261). Desse modo, ao eleger esta metodologia de pesquisa, priorizou-se a coleta de dados e o estudo resultantes da observação e da prática procedente da atuação direta do pesquisador sobre o grupo dos indivíduos pesquisados.

Os procedimentos utilizados foram:

- Criação e aplicação de atividades em uma sala especialmente criada com o objetivo de estimular a criatividade individual e coletiva de alunos de música, na ULM (Universidade Livre de Música), em São Paulo, SP;
- Desenvolvimento de procedimentos básicos de composição nos exercícios de criação, com o intuito de propiciar condições aos alunos de elaborar seu conhecimento

específico de invenção e criação e possibilitar a elaboração de uma peça coletiva, como conclusão das atividades;

- Incentivo à consciência a respeito do universo sonoro, como parte fundamental do ensino musical, por meio de exercícios de sensibilização auditiva, para a percepção da gama de sons do entorno cotidiano, desenvolvendo estratégias para que esse material sonoro fosse incorporado ao processo de estudo, criação e execução musical;

- Desenvolvimento de propostas de criação de peças musicais, com a inclusão de materiais não-convencionais, em geral não utilizados no ensino tradicional da música, a partir da exploração de idéias dos próprios alunos, como meio de expressão, a partir de objetos do cotidiano.

A aplicação da pesquisa foi realizada com alunos dos estágios iniciais do curso de formação musical da escola acima citada, e procurou demonstrar a hipótese levantada na pesquisa, de que os procedimentos criativos levam à melhor qualidade de expressão e ao conhecimento musical. Com isso, espera-se contribuir para a reflexão a respeito da adoção de procedimentos pedagógicos adequados à situação do mundo hoje, que poderá, mesmo, levar à reformulação do ensino destas disciplinas, cujo método tradicional, baseado apenas na memorização e repetição, vem sendo alvo de críticas em dissertações, teses, e livros de notórios educadores musicais. Destaque-se (SCHAFER, 1991, PAYNTER 1974, FONTERRADA 2005).

No início do trabalho, foi feita uma avaliação diagnóstica, para averiguar as competências de cada indivíduo no que se refere ao nível de consciência musical e espontaneidade em improvisação. Durante a pesquisa foram feitas avaliações periódicas para examinar o nível de consciência sonora e de desenvolvimento das habilidades e competência musical dos estudantes, bem como o estágio de compreensão do fenômeno musical por eles alcançado. Procurou-se, também, verificar de que modo se apresentavam os procedimentos criativos dos alunos, em cada fase do processo. Ao final da pesquisa, procedeu-se à avaliação final por meio de um trabalho coletivo, construído a partir das propriedades físicas do som: timbre, duração, intensidade e altura, que foram trabalhadas distintamente nos exercícios de criatividade intencionalmente preparados para contemplar cada uma delas, aplicados individualmente e em grupos separados. Este trabalho consistiu da elaboração conjunta de

uma peça musical que demonstrou as capacidades de criação, composição, desenvolvimento de habilidades e construção do conhecimento musical, competências essas adquiridas durante o processo.

As aulas do curso foram estruturadas de modo a possibilitar uma sensibilização e conscientização sonoras, constando de atividades criativas que levaram em conta a seqüência acima citada, estipulada para o desenvolvimento, vivência e utilização dos parâmetros musicais abordados.

A reação dos alunos foi de grande motivação, prazer e alegria em participar do curso, realizando com empenho e dedicação as atividades de improvisação e laboração criativa.

O resultado foi muito bom, com os alunos estimulados pelo fazer musical criativo, obtendo uma latente melhora na compreensão e realização da linguagem musical. Fato este corroborado pelos depoimentos dos próprios alunos e de seus professores de instrumento.

A dissertação está organizada da seguinte maneira:

O primeiro capítulo explica a escolha da ULM para local da realização da pesquisa, faz uma descrição da escola, restringindo-se, neste relato, a traçar um panorama histórico e o perfil estrutural desta.

O segundo trata da criatividade propriamente dita, procurando mostrar sua importância nos procedimentos educacionais. Para isso apoiou-se na bibliografia existente, tencionando-se demonstrar os benefícios da inserção da atividade criativa na educação musical.

O terceiro capítulo aborda a aplicação prática da pesquisa em si, descrevendo as atividades práticas de ação criativa desenvolvidas ao longo do curso ministrado, por este pesquisador, no Centro de Estudos Musicais Tom Jobim, que foi objeto deste estudo.

Nas Considerações Finais, remete-se aos problemas levantados na Introdução e discutidos no decorrer deste trabalho, e busca-se, a partir dos resultados alcançados, apresentar as reflexões resultantes do trabalho de pesquisa. Assim, demonstrar-se-á que a metodologia adotada produziu os resultados esperados, que os alunos conseguiram, não apenas agir espontaneamente utilizando seu instrumento musical, como, também, atingir a compreensão de fenômenos e estruturas inerentes à música que se apresentaram a eles de

maneira mais clara, como resultado direto da vivência de atividades criativas, e da interação com seus pares, os demais instrumentistas do grupo. Espera-se que este estudo possa contribuir para a compreensão do significado da criatividade para o músico e que essa compreensão ajude a se adotar modelos alternativos de educação musical, calcados no entendimento da criatividade, no pensamento criativo e não na tradicional repetição de modelos.

CAPÍTULO 1

O LOCAL DA PESQUISA

1. A UNIVERSIDADE LIVRE DE MÚSICA

Quando se decidiu desenvolver a pesquisa relatada neste trabalho, foi intenção deste pesquisador aplicá-la na Universidade Livre de Música, coordenada pelo Centro de Estudos Musicais “Tom Jobim”, em São Paulo, por lhe parecer que a escola reunia condições materiais e humanas para que o trabalho fosse desenvolvido naquele espaço. Assim, antes de dedicar-se à pesquisa propriamente dita, far-se-á um pequeno retrospecto da escola, sua origem, suas características e modos de atuação. Não se pretende, neste relato, apresentar uma história dessa instituição de ensino, mas, simplesmente, pontuar alguns fatos relevantes, que ajudem a contextualizar a pesquisa.

1.1 A CRIAÇÃO

A Universidade Livre de Música, foi criada pelo Governo do Estado de São Paulo, na gestão do Governador Orestes Quécia e do Secretário da Cultura Fernando Gomes de Moraes, através do Decreto Lei nº 30.551, de 3 outubro de 1989. O intuito de sua criação era abordar, estimular e privilegiar o ensino da música popular brasileira. Como patrono da nova instituição, foi escolhido o compositor Antonio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim, mais conhecido como Tom Jobim, que recebeu das autoridades paulistas o título de Reitor Honorífico.

A princípio, foram cogitados, alguns locais para abrigar suas instalações, entre eles um prédio situado no Parque da Água Branca. Chegou a ser veiculada como certa, pela imprensa, a utilização do edifício localizado na Praça da República que abrigou, por um longo tempo, a Escola Caetano de Campos; no entanto, isso não chegou a se efetivar. A primeira sede, portanto, e por muitos anos, estava localizada no bairro do Bom Retiro, à Rua Três Rios, 363, ocupando as dependências do antigo prédio da Faculdade de Odontologia de São Paulo, dividindo o espaço com a Oficina Cultural Oswald de Andrade que, neste mesmo local, já se encontrava instalada, originalmente com o nome de Oficina Cultural Três Rios. Posteriormente, a escola mudou-se para o prédio anexo da Oficina Cultural, situado nos fundos do mesmo complexo predial, mas com a entrada à Rua Lubavitch, 64.



Figura 1 – Prédio da Rua Três Rios, 363



Figura 2 – Prédio Anexo, Rua Lubavitch, 64

1.1.1 NOS BASTIDORES

Para poder reconstruir a história da criação da Universidade Livre de Música, diversas fontes foram consultadas, entre documentos, depoimentos, jornais da época, sites da internet, entre outros. Foram feitas, também, algumas entrevistas com os precursores do projeto e fundadores desta escola. Entre eles saliente-se a entrevista concedida por telefone pelo compositor e músico paranaense Arrigo Barnabé a este pesquisador. (Entrevista realizada em 3 de setembro de 2007, entre 19:15 e 20:00 h.)

Arrigo Barnabé informou que as conversações para a idealização e formação da escola tiveram início no começo de 1989 e, mais tarde, intensificaram-se de forma efetiva até meados desse mesmo ano, culminando com sua criação.

Segundo ele, o criador da ULM foi o então Secretário-Adjunto da Cultura, César Callegari. Seu objetivo era montar o projeto de criação de uma entidade que reunisse e coordenasse os corpos musicais do Estado de São Paulo. Essa entidade recebeu o nome Universidade Livre de Música; depois de expor as suas idéias, Callegari obteve a aquiescência do Secretário de Estado da Cultura, Fernando de Moraes, que levou sua proposta ao então governador Orestes Quércia, que fez todos os contatos necessários à concretização do projeto.

Arrigo Barnabé diz ter sido chamado por César Callegari, porque, então, era assessor especial da área de música da Secretaria da Cultura. Callegari pediu, então, que o compositor montasse a grade curricular da ULM. Arrigo chamou o maestro Ailton Escobar que, juntamente com o professor Sigrid Leventhal, elaborou a primeira proposta curricular da instituição. Esse projeto, no entanto, ficou muito restrito aos moldes da música erudita, o que chocou-se com o ideal “popular” de ensino musical idealizado para a escola. Por esse motivo, o projeto não foi aprovado pela Secretária da Cultura de São Paulo.

O compositor formou, então, uma comissão, que tinha a incumbência de reavaliar o projeto vetado e sugerir alterações que viabilizassem a sua aplicação. Esta comissão pretendia contemplar vários segmentos da música popular e era composta por Ricardo Breim, Elisa Zein, Eduardo Gudín, Hermelino Neder e o próprio Arrigo Barnabé. Na avaliação do projeto por essa Comissão, ele foi definitivamente rejeitado, por se entender que, realmente, não atendia aos princípios norteadores que motivaram a criação da ULM. .

Arrigo Barnabé, na mesma entrevista, informou, ainda, ao pesquisador que, com a rejeição do currículo proposto pelo Maestro Ailton Escobar, César Callegari o incumbiu de apresentar outro currículo, que se adequasse à filosofia da nova instituição de ensino. Nova

comissão foi formada, para executar a tarefa de elaborá-lo. Um dos membros dessa equipe era o pianista Amilton Godoy, que já tinha experiência pedagógica na área do ensino de música popular, pois era o diretor responsável por uma das mais conceituadas escolas da capital paulista, que se dedicavam ao ensino da música popular - o CLAM¹.

Outro membro da comissão, com vasta experiência administrativa na área do ensino público, era a professora Akiko Oyafuso, pedagoga, ex-diretora de Divisão Regional de Ensino da capital e coordenadora de ensino de toda a região da Grande São Paulo. A professora Akiko já estava indicada como diretora da ULM, razão pela qual era importante sua presença na equipe destinada a elaborar o currículo de ensino da ULM; completavam a comissão Hélio Ziskind, e o compositor Ailton Escobar, que participara da elaboração do currículo anterior. Quanto a Escobar, Arrigo achou apropriado chamá-lo novamente, porque, apesar de ser um dos autores do projeto recusado, acreditava que, agora, integrado aos novos membros, pela sua competência musical, poderia contribuir com a mistura das vertentes musicais popular e erudita, mesclando-as.

Essa comissão, com maior representatividade do que a primeira, pelo fato de seus membros serem de reconhecida competência e procederem de diferentes setores da música, principalmente da música popular, após várias reuniões e sugestões, chegou a um consenso, e conseguiu, finalmente, elaborar um novo currículo, que se ajustava ao que se pretendia realizar, apresentando uma proposta de ensino que as autoridades do Governo de São Paulo julgaram condizente com os propósitos e metas da escola que nascia. Ao que parece, a Comissão teve êxito desta feita, pois, enfim, o currículo foi aceito pela Secretaria, restando apenas o aval do Reitor honorífico da Universidade Livre de Música, para que fosse adotado.

O principal objetivo da ULM era proporcionar um tipo de ensino de música que se destacasse em relação aos oferecidos pelas escolas tradicionais, e que tivesse como meta e fio condutor das suas atividades, a preocupação em fomentar o estudo, a prática e a divulgação da música popular brasileira. Essa escolha, porém, não descartava os procedimentos e valores encontrados na música chamada erudita, incluindo e difundindo, em seu currículo voltado para a música popular brasileira, vários tipos de grupos e convenções, nas formações musicais, tradicionalmente reservadas à música erudita. Esse desejo que na nova escola predominasse a mescla de gêneros e estilos foi a razão fundamental para o convite ao compositor carioca e maestro Antonio Carlos Jobim, para que ocupasse o cargo de Reitor honorífico daquele estabelecimento de ensino.

¹ CLAM (Centro Livre de Aprendizagem Musical). Escola de música dirigida pelo Zimbo Trio em São Paulo – SP.

Segundo o Secretário Fernando Moraes, a escolha de seu nome fora devida a “seu talento e a capacidade que tem de conciliar em seu trabalho o erudito e o popular”². Essa escolha mostrou-se pertinente e adequada para representar e impulsionar o espírito da proposta educacional pretendida, pois, reconhecidamente, Jobim foi um dos mais significativos representantes da música popular brasileira em toda a sua história, conseguindo obter um expressivo reconhecimento por parte do público que costumava homenagear seu talento tanto no Brasil, quanto internacionalmente. De fato, a obra de Antonio Carlos Jobim reúne características e transita harmoniosamente por essas duas áreas da música, vertentes que desempenham um papel significativo no universo musical e que encontraram na ULM, terreno fértil para se desenvolver..

Concluído e aceito o currículo, Arrigo Barnabé, então, foi, ao Rio de Janeiro, juntamente com a professora Akiko Oyafuso, à casa de Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim, que já havia aceitado o convite. O motivo desta viagem fora submeter à apreciação do compositor carioca o currículo da escola que acabara de ser criada, o qual, depois das reavaliações, finalmente, estava concluído, obtendo uma aprovação consensual da Comissão acima citada, formada por Godoy, Oyafuso, Escobar e Ziskind.

Segundo recorda Arrigo, “O Tom não queria saber de falar sobre o currículo, queria falar sobre outras coisas e contar histórias. Quando eu perguntava, por exemplo: o que você acha aqui desse item, dessa nomenclatura, desse nível de percepção? - o Tom desconversava, e começava a contar de quando ele ia a Leme (cidade do interior paulista onde ele tinha parentes). Bom, no final ele acabou aprovando o currículo” (BARNABÉ, 2007).

Este depoimento não deixa de ser surpreendente, pois mostra que Tom Jobim não estava particularmente interessado em lidar com os problemas da escola que o homenageara com um título honorífico. O próprio “Reitor” da escola, embora o cargo fosse mais simbólico que efetivo, não mostrava estar preocupado com o aspecto pedagógico. Isto parece demonstrar que a falta de tradição de ensino sistematizado de música, torne as questões pedagógicas distantes dos músicos que se dedicam prioritariamente à performance e à composição, e que ficou evidente na reação de Jobim. Este incidente está aqui relatado, pois considera-se que seja emblemático, por representar uma situação quase de rotina, em que o ensino de música não é encarado como de importância primordial. A anedota contada por Arrigo Barnabé pode nos dar um retrato de como a educação musical tem sido mal compreendida no Brasil.

² (CEM-TOM JOBIM, 2007).

A primeira impressão que se tem a respeito desse aparente “desinteresse” do maestro Jobim, é que este tivesse um descaso pela escola, não se importando pelos assuntos referentes a esta. Mas se atentarmos para a fala do próprio Tom em relação às suas atribuições como Reitor honorífico, veremos que, como figura impulsionadora deste centro de educação musical que ele ajudou a criar e consolidar, estava preocupado com horizontes maiores da implantação desse projeto educacional inovador no âmbito da música, confiando as funções de elaboração pedagógica a profissionais de reconhecida competência nesta área.

Jobim, brincando, avisou que seria um Reitor à distância. “Não posso aparecer muito senão viro fichinha”, dizia. “Nada de se preocupar com a fechadura da porta que quebrou, ou algo assim. É pra dizer, é por aqui, dar diretrizes”, concluía em entrevista em julho de 90 (CEM-TOM JOBIM, 2007).

É preciso que se diga que Jobim não estava ali no papel de pedagogo, professor ou reitor na acepção da palavra, mas sim como um ícone inspirador, força motriz de um projeto diferenciado de educação musical pública, embora muitos possam criticar o fato de se chamar um músico não familiarizado com o ensino, talvez por ser uma pessoa de notoriedade, para encabeçar um projeto de educação musical. Mas, é necessário, também, ressaltar o poder catalisador e a credibilidade que a imagem do maestro trazia para o projeto, com o qual ele se mostrava entusiasmado, como se pode comprovar pela citação abaixo:

A criação da ULM foi objeto de muita veiculação, e Tom Jobim era constantemente procurado para entrevistas a respeito. O jornal Diário Popular, de 18 de julho de 1990 pergunta ao maestro como ia a Universidade Livre de Música, ao que ele respondeu: “Estou muito satisfeito com este projeto, que partiu de um Estado onde se fazem coisas. Aqui em São Paulo se trabalha e não se pensa de forma tão negativa, como no resto do País. Acredito muito em São Paulo” (CEM-TOM JOBIM, 2007).



Figura 3 - Tom Jobim e Akiko Oyafuso na Oficina Cultural Raul Seixas no bairro de São Miguel Paulista – 1990 - A (arquivo pessoal, Akiko Oyafuso).



Figura 4 - Tom Jobim e Akiko Oyafuso na Oficina Cultural Raul Seixas no bairro de São Miguel Paulista – 1990 - B (arquivo pessoal, Akiko Oyafuso).

1.1.2 A INAUGURAÇÃO

No dia 05 de julho de 1990 deu-se, finalmente, a designação de Tom Jobim para o cargo honorífico, que ocorreu em cerimônia oficial realizada no Palácio dos Bandeirantes, quando o maestro Antonio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim foi designado, pelo então Governador do Estado de São Paulo Orestes Quércia, Presidente do Conselho Consultivo da Universidade Livre de Música. A respeito de sua nomeação, expectativa e crença no projeto, Tom Jobim disse:

Estou muito contente com o convite do Secretário de Estado da Cultura, Fernando Moraes, para ser Presidente do Conselho Superior ou Magnífico Reitor. Quero ajudar essa moçada toda que quer aprender música, compor, ser regente e tudo o mais. Em São Paulo estas coisas são possíveis, porque, inclusive, tem os meios de fazer um projeto como este ser realizável, factível. E nós temos professores, gente competente, arejada, na Universidade (CEM-TOM JOBIM, 2007).

Depois de inaugurada, a coordenação da escola ficou a cargo da professora Akiko Oyafuso, que viria a ser a sua primeira diretora. As atividades pedagógicas tiveram início em 1990, a princípio, de maneira tímida, trazendo consigo os percalços inerentes ao pioneirismo da sua proposta de ensino público de música popular, e às dificuldades de destinação de verbas públicas para a área da cultura, principalmente a música. Este começo constituiu-se numa fase de muitas dificuldades e poucos recursos, com muito a se fazer em termos de organização prática, acomodação física, e concretização da escola e sua concepção inovadora.

Tendo este cenário em vista, embora a Universidade Livre de Música, desde o início, oferecesse cursos gratuitos de música, contava, ainda, com uma estrutura bastante precária, uma grande limitação de espaço físico para suas instalações, um número bem reduzido de professores e poucas opções de ensino de instrumentos. Além disso, não havia propostas de estruturação de um curso que visasse à formação musical dos alunos da escola e nem um projeto pedagógico para tal. Os primeiros professores da escola eram os chefes de naipe da Orquestra Jazz Sinfônica, também recém criada, com a proposta inovadora de trabalhar, sinfonicamente, a música popular de concerto.

Devido à afinidade desta orquestra com a vocação popular da escola, e a necessidade e carência de professores com formação acadêmica específica na área de educação musical, estes chefes de naipe, músicos de reconhecida competência no meio da música popular, foram

chamados para lecionar seus instrumentos na nova escola. Sendo assim, complementavam sua jornada de trabalho ministrando aulas na ULM. Segundo palavras da própria Akiko, em entrevista concedida a este pesquisador, isto seria mais um diferencial, e um indicativo do pensamento inovador desta instituição de ensino musical:

Nós tínhamos os chefes de naipe, que eram pessoas que já detinham um conhecimento e um reconhecimento melhor, e que no nosso pensamento de organizar administrativamente a escola, esses “cabeças de naipe” da Orquestra Jazz Sinfônica também tinham uma jornada de aulas. Então, ao mesmo tempo que eles irradiavam seu conhecimento compondo uma orquestra, eles se constituíram em professores na área popular. Estes são os primeiros professores da ULM, que não se pautou, outra vez, na questão da formação tão somente acadêmica, mas sim no reconhecimento, até porque isso vem revelar o quanto era necessário ter uma escola voltada à música popular, que organizasse didaticamente esse vasto conteúdo (OYAFUSO, 2007).

Essa colocação da professora Akiko reflete o esforço e a busca de soluções por todos os envolvidos no projeto para criar uma instituição pública de ensino de música popular, e os vários problemas estruturais trazidos por esse pioneirismo, por ser a primeira vez que uma instituição pública do Estado de São Paulo dava prioridade ao ensino dessa corrente musical. A falta de professores com formação acadêmica em música popular propiciou a oportunidade de que grandes músicos populares pudessem transmitir seu conhecimento e sua larga bagagem nesse campo, o que abriu caminho para que refletissem sobre o que faziam e como transmitir sua experiência para outras pessoas.

A partir das informações da professora Oyafuso, pode-se refletir que, se a sua colocação é pertinente por um lado, pelo outro, a falta de formação pedagógica dos professores, provavelmente, dificultou ou, mesmo, impediu que se avançasse na questão educativo-musical, pois embora soubessem fazer, nem sempre esses novos mestres sabiam resolver os problemas de ensino/aprendizagem surgidos no decorrer da tarefa de ensinar. Observe-se que a pedagoga Oyafuso estava se referindo às aulas específicas de instrumento, pois, no que diz respeito à Teoria e Percepção Musicais, sabe-se que estas, também, eram ministradas por profissionais desta área, isto é, por professores de música acostumados a estar em sala de aula, embora, pela tradição de ensino de música no Brasil, possa-se afirmar que, dificilmente, estes estariam a par dos métodos de educação musical criados na Europa a partir das primeiras décadas do século XX (Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly) e, muito provavelmente, continuavam a utilizar métodos de ensino de música tradicionais, baseados na memorização e na repetição. .

Não obstante todas as dificuldades iniciais e a pouca estrutura dos cursos e da própria escola, a idéia estava germinada e já encontrava terreno para florescer, o que, efetivamente, nos anos seguintes iria acontecer, até atingir a consolidação e o patamar alcançados hoje. Ao longo dos anos, a ULM se transformou numa das maiores escolas de música do país, e vem formando gerações de excelentes músicos, tanto na área popular, quanto na erudita. Angariou respeito e credibilidade, e vem colocando centenas de alunos nas faculdades de música das mais importantes Universidades do país, tais como UNESP, USP e UNICAMP, apenas para citar as escolas públicas paulistas.

1.1.3 A ESTRUTURA PEDAGÓGICA DA ULM EM SEU PERÍODO INICIAL

Ao procurar conhecer a estrutura da escola, as informações obtidas na entrevista realizada com a professora Oyafuso podem ajudar consideravelmente. A esse respeito, Oyafuso informou que o departamento estava organizado de modo a comportar classes de iniciação musical para crianças, jovens e adultos, em que a seriação formal não deveria ser a ferramenta básica, inclusive pela questão da heterogeneidade do alunado. Não fazia sentido que todos tivessem as mesmas exigências por parte da escola, sendo que uns, rapidamente, poderiam dar conta dos conteúdos ensinados, enquanto outros necessitavam de um tempo bem maior para cumprir o mesmo percurso. Essa característica da escola mostrava que ela tinha muitos dos elementos constituintes de uma escola aberta, pois dava ao aluno a responsabilidade de construir seu próprio percurso, baseado em suas necessidades pessoais, facilidades e dificuldades no aprendizado da música. Ressalte-se, também, que a escola estava estruturada para cobrir todos os estágios de formação, desde a musicalização, até a profissionalização.

O conselho superior da ULM formado por Arrigo Barnabé, Eduardo Gudín, Hermelino Neder, Hélio Ziskind, e o Reitor Tom Jobim, tinha por função dar um “norte” conceitual para a escola. Este conselho permaneceu durante a primeira gestão, com muitas dificuldades, pois sequer havia um local para a escola poder funcionar a contento. Segundo as palavras da professora Akiko “nós começamos na sala 22 da Rua Três Rios 363, que a gente brincando, chamava de anexo, para não falar fundos, mas era *fundos* mesmo”. Ela ainda

comenta a falta de infra-estrutura básica, evidenciada pelo fato de não possuírem, sequer, um telefone. Mas a professora faz questão de deixar claro que a estrutura, entendida aqui num sentido mais amplo, o de difundir e possibilitar o ensino público da música popular abrangendo diversas faixas etárias e diferentes classes econômico-sociais era amplamente democrática, entendendo-se que essa democracia deveria estar presente a serviço da qualidade, não para criar um grupo de diletantes, mas, sim, para investir numa instituição que tinha por meta promover a formação e a informação musicais.

Apesar das dificuldades, havia a preocupação em garantir que a administração da Universidade Livre de Música fosse articulada, que procurasse ouvir e abarcar diversas tendências musicais, o que explica a diversidade dos vários setores da música representados e expressos na composição de seu conselho superior, como por exemplo, na área de música eletrônica, Hélio Ziskind, na área da música popular, samba paulista, Eduardo Gudín, nomes de reconhecida importância no cenário musical paulistano, assim como Hermelino Neder e o próprio Arrigo Barnabé. Procurava-se, desta forma, respeitar e agregar o conhecimento de cada um dos membros, e construir um projeto pedagógico que pudesse atender às atribuições para as quais fora criada a ULM, ou seja, que, além da escola de música voltada essencialmente para a música popular, ela fosse, também, capaz de coordenar todas as ações musicais da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo.

Uma das prerrogativas iniciais da escola, durante o ano de 1990, foi que a Universidade Livre de Música iria articular as ações musicais constantes no corpo da Secretaria de Estado da Cultura e estabelecer normas para elas, dentro da concepção aberta, que a figura de Tom Jobim representava.

A respeito da importância da alfabetização musical, a professora Akiko Oyafuso enfatiza que as disciplinas Teoria e Percepção Musicais sempre fizeram parte obrigatória do currículo, em todos os segmentos da ULM, e que a escola tinha como meta, além de contemplar o ensino da música popular, principalmente a brasileira, oferecer uma sólida formação musical a seus alunos. Essa postura era importante, por possibilitar formação musical completa, também, àqueles músicos que tinham uma carreira firmada no cenário da música popular, mas que, numa expressão muito utilizada para designar quem não tem conhecimento formal de música, “tocam de ouvido”. Destaque-se que, até então, esses músicos não dispunham de uma instituição oficial de ensino de música que lhes possibilitasse esse tipo de aprendizado. A ULM, por ser uma escola “livre”, sem as exigências curriculares de uma escola tradicional viria a suprir essa lacuna.

É interessante observar que durante várias décadas, esse discurso aparecia em diferentes instituições de ensino: acreditava-se que, se a instituição estivesse submetida a normas e regulamentações governamentais – única maneira de poderem oferecer diplomas em qualquer nível – ela não poderia oferecer ensino competente. A competência decorreria da liberdade de montar as próprias propostas pedagógicas, de oferecer currículos flexíveis que pudessem se acomodar às necessidades do aluno e pela presença de músicos competentes, mesmo que não portadores de diploma de curso técnico ou superior. Essa era, também, a postura vigente na ULM, que se orgulhava de ser livre e oferecer ensino competente, muito embora não pudesse, justamente pela liberdade evocada, oferecer diplomas nos vários níveis de ensinamento que se propunha a trabalhar.

Justificando este trecho da entrevista, a professora diz textualmente:

Nós queríamos dar muita ênfase na música popular na Universidade Livre de Música. Lembrando uma frase de um dos músicos: grande parte dos músicos populares aprendeu música nos bares da vida realmente, ou nas esquinas do mundo, tem até uma declaração do Tom que diz assim, se eu tivesse uma escola como essa quando eu comecei minha carreira, não teria “quebrado tanto a cara”. Então, fica clara a idéia de dar uma ênfase à música popular, subsidiada fortemente pela teoria, que não fosse mais um “buteco” ou um horário de lazer, mas que música popular também se aprende na escola (OYAFUSO, 2007).

Depois de alguns anos de atuação, foi adotada, na escola, a seguinte estruturação: cursos regulares, cursos livres com curta duração ou modulares, com possível articulação com os cursos regulares, *workshops* ministrados por músicos reconhecidos, provenientes de diversos setores da área musical, como compositores, instrumentistas e cantores. Instituiu-se, também, uma prática de atividades programadas, em geral concertos, aos quais os alunos eram obrigados a assistir, computando-se pontos pela frequência. A professora Akiko, ao comentar esse critério de pontuação, diz que essa atividade foi instituída, na tentativa de ampliar o campo da avaliação, pois, no seu entender, avaliação não se restringe apenas à mera repetição, por parte do aluno, do que foi dado pelo professor, ou da execução exata da música aprendida, mas consiste, também, em ouvir outros sons, outros ruídos, vivenciar outras formas musicais, ampliar seu cabedal de informações. Para ela, quanto maior o cabedal de informações adquiridas, maior seria a criatividade do aluno.

1.2 A ULM NA ATUALIDADE

O Centro de Estudos Musicais “Tom Jobim- Maestro Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim”

É importante salientar que a Universidade Livre de Música, atualmente, integra o Centro de Estudos Musicais “Tom Jobim – Maestro Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim”, que ainda, reúne sob sua coordenação dois grupos profissionais: a Orquestra Jazz Sinfônica e a Banda Sinfônica do Estado de São Paulo. Além destes, quatro grupos pré-profissionais, a cargo de bolsistas do Governo do Estado: Orquestra Sinfônica Jovem Maestro Eleazar de Carvalho, Banda Sinfônica Jovem do Estado de São Paulo, Orquestra Jovem Tom Jobim, e o Coral Jovem do Estado de São Paulo. E também, o Festival Internacional de Campos do Jordão, o projeto Ópera Estúdio, 12 grupos artísticos de alunos, um Núcleo de Música Antiga, o Teatro Caetano de Campos, e a editora e gravadora Música do Centro.

O Centro Tom Jobim é administrado pela Associação dos Amigos do Centro Tom Jobim, uma Organização Social da Cultura que mantém contrato de gestão com a Secretaria de Estado da Cultura do Governo do Estado de São Paulo.

1.2.1 INSTALAÇÕES

O atual prédio do Centro de Estudos Musicais “Tom Jobim – Maestro Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim”, situado no Largo General Osório, 147, no bairro da Luz que também abriga em suas instalações a unidade central da Universidade Livre de Música, conta com quarenta e cinco salas para estudo, sendo nove destinadas a aulas das chamadas *matérias teóricas*, incluindo-se uma, especial, para a projeção de vídeos, trinta e quatro salas individuais para estudo de instrumentos e outras duas, onde se dão os ensaios de grupos e orquestras. Além das salas mencionadas, há, ainda, um auditório, denominado “Zequinha de Abreu”³, para apresentações musicais, palestras, *workshops* e solenidades, uma biblioteca chamada Mário Casali⁴, um estúdio de gravação, um espaço de convivência dotado de cantina, além de um palco para atividades musicais.

³ “Curiosamente foi na calçada desse edifício que morreu, vítima de distúrbios circulatórios, o genial músico Zequinha de Abreu, em 1935, quando saía de uma reunião musical nas imediações” (CEM-TOM JOBIM, 2007).

⁴ Recebeu este nome em homenagem ao saudoso professor de piano erudito falecido em 2002, e que por muitos anos integrou o quadro docente da escola.



Figura 5 – Prédio atual da Universidade Livre de Música (Unidade Luz)



Figura 6 - Área de convivência



Figura 7 - Auditório Zequinha de Abreu



Figura 8 – Sala de aula de Percepção e Teoria.

1.2.2 OUTRAS UNIDADES

Atualmente, a escola conta, também, com outra unidade em São Paulo, sediada no bairro do Brooklin Paulista, e com uma unidade em São José dos Campos.



Figura 9 – Prédio da Unidade Brooklin

1.2.3 ALUNOS

Perfil

Todos os anos, desde a sua criação, uma grande quantidade de pessoas interessadas em estudar música se inscreve para prestar os testes de ingresso no Centro de Estudos Musicais Tom Jobim. A procura intensa e crescente por uma vaga na escola, durante vários anos, fez que se atingisse a marca de milhares de inscrições, chegando-se, numa só vez, ao expressivo número de vinte mil inscritos. Essa procura intensa pelos cursos da ULM ao longo dos anos atesta o enorme interesse da população paulista por música e a grande demanda pela procura de uma instituição que venha a possibilitar um aprendizado musical de qualidade e gratuito. É interessante notar que essa imensa demanda pelos cursos da ULM ocorria sempre de maneira espontânea, sem que houvesse nenhum tipo de divulgação incisiva ou propaganda maciça nos grandes meios de comunicação, o que mostra que a visibilidade dos serviços oferecidos pela escola se dá por divulgação dos próprios alunos, professores e outros envolvidos, de alguma maneira, com a escola.

Como escola livre de música, o Centro Tom Jobim não exige nenhum nível específico de escolaridade dos candidatos a seus cursos, nem estipula um limite máximo de idade para os interessados em lá estudar. Isso traz uma grande diversidade ao perfil do público que pleiteia uma vaga na escola. Esta característica multifacetada dos aspirantes a alunos é muito heterogênea e abrangente, formada por pessoas provenientes de diferentes camadas da população que apresentam grandes disparidades sócio-econômicas e culturais. Elas convergem de todas as partes da capital paulista e das mais variadas cidades, tanto do Estado de São Paulo, como também de outros estados do país.

Os alunos aprovados e matriculados na escola mantêm, também, o mesmo perfil de variedade de procedência e formações existenciais distintas, mas com o detalhe de que estes são originários, em sua maioria, da própria cidade de São Paulo e de localidades circunvizinhas a esta. A diversidade que caracteriza os alunos manifesta-se, também, em outros campos, além do sócio econômico e social, como, por exemplo, crenças religiosas e etnias. Essa multiplicidade étnica, econômica, social, cultural e religiosa é um fator de efetiva integração social e funciona como uma espécie de “caldeirão” de diferentes e contrastantes experiências de vida, fazendo afluir para o convívio diário da escola muitos de seus representantes, e estabelecendo com isto uma atmosfera de multiplicidade de vivências

musicais e troca de conhecimentos, tanto na área da música popular, como na área da música erudita.

No entender deste pesquisador faz-se necessário que os professores se preocupem em chegar até os alunos, procurando conhecê-los e aferir o que eles sabem. Isso nem sempre é fácil de se medir, pois o que muitos deles apresentam nem sempre é conhecimento obtido no ensino escolar formal, mas um tipo de saber que poderia ser chamado sabedoria de vida, isto é, coisas que aprendem no seu meio cultural e que, em geral não são valorizadas pela norma culta, mas são indicativos preciosos do seu universo cultural e social, de suas vivências, inclusive musicais, conhecimento esse que não pode ser desprezado, mas acolhido e incorporado aos conteúdos que o aluno aprende na escola. Sem fugir da constatação do quadro apresentado, pode-se, ao contrário, tornar a escola, além de um importante fator de inclusão social, um campo fértil de enriquecimento que propicie condições favoráveis para a obtenção de uma melhor compreensão e desempenho do aprendizado teórico – musical, e não um obstáculo para este ensino. Partindo da idéia de que uma educação eficiente tem de partir do diálogo, e não da “transmissão” de saberes, uma postura acolhedora em relação ao aluno que chega, com certeza beneficiará ambos os lados, o dos professores e o dos alunos. A transmissão pura e simples de saberes é mono-direcional, e não atinge o alvo, como faz a postura dialógica.

A maior parte dos alunos que ingressam na escola já traz consigo, como objetivo, a construção de uma carreira como músico e a busca de profissionalização no meio musical. Outros desenvolvem esse desejo de profissionalização no transcórre do seu aprendizado, pois a escola tem como meta preparar alunos para serem profissionais. Além disso, o próprio ambiente estimula, dá oportunidades e direciona seu público para este objetivo, tanto que, apenas para corroborar esta afirmação, mesmo no seu departamento infantil, que não é alvo desta pesquisa, as crianças vão sendo estimuladas nesse sentido e, quando atingem a idade de treze anos, passam por um processo de classificação de conhecimentos, e são transferidas para a área adulta. Grande parte desses alunos continua seus estudos até a conclusão do curso. Sua capacidade e a qualidade de formação podem ser atestadas pelo exame de sua atuação em grupos musicais e orquestras jovens, tanto pertencentes à própria escola, como também fora desta, alguns em performances coletivas e outros como solistas, ainda durante seu período como estudantes na Universidade Livre de Música.

1.2.3.1 ADMISSÃO DOS ALUNOS (1ª E 2ª ETAPAS)

Testes

Embora haja a preocupação com a profissionalização, não se pode esquecer que, como escola pública, a ULM deve abrigar e amparar todos os alunos aprovados em seus exames de admissão. A preocupação em não exigir do candidato conhecimentos musicais formais que ele só poderia adquirir freqüentando uma escola de música, levou a coordenação pedagógica a pensar em um tipo de teste que conseguisse avaliar o candidato pela musicalidade apresentada, e não exclusivamente pelo conhecimento prévio. Essa questão, anos atrás já havia sido levantada na Escola Municipal de Música, que, àquela época, enfrentava problemas semelhantes aos da ULM no tocante aos testes de admissão, quando, também, abria vagas para todos os níveis de conhecimento; era muito difícil selecionar candidatos quando eles não tinham conhecimentos específicos para serem submetidos a exames de seleção. Essa problemática levou os professores a buscar alternativas para a construção de um processo seletivo capaz de dar conta da questão. Esses estudos levaram à proposta que ainda hoje vem sendo aplicada.

Os testes para a admissão na escola são constituídos de duas fases distintas.

Primeira etapa

A primeira etapa tem por objetivo a verificação do nível de acuidade auditiva dos inscritos, e é oferecida aos interessados com duas opções: sem conhecimento musical e com conhecimento musical. A escolha é feita pelo interessado, já no ato da sua inscrição, que especifica em qual desses dois tipos ele se enquadra.

A opção para o primeiro tipo de teste, destinado a candidatos sem conhecimento musical, é feita pela maior parte das pessoas que se inscrevem na escola. Trata-se de um teste eliminatório e precede a outra fase, constituída de uma apresentação do candidato a uma banca de professores do instrumento pretendido pelos indivíduos já aprovados na primeira fase. Este teste de acuidade auditiva denomina-se Teste de Aptidão Musical e é dividido em seis blocos, designados por letras em ordem alfabética, de A a F. Constam do bloco quatro questões de múltipla escolha, ordenadas numericamente, exceção feita ao primeiro bloco, que

apresenta cinco questões. Os três primeiros blocos, A, B e C, trabalham respectivamente de maneira comparativa, tomando sempre por base o primeiro som ouvido, três das quatro propriedades físicas do som, altura, duração e intensidade. A quarta propriedade, o timbre, é objeto da última parte do teste, o bloco correspondente à letra F. Cada um destes quatro blocos citados oferece três alternativas de resposta. Os dois restantes, de letras D e E, enfocam, também respectivamente, a memória melódica e rítmica dos aspirantes a ingressar na escola. Esta prova é baseada num teste criado em 1938 para medir acuidade auditiva, chamado *Musical Talent Measure*, idealizado pelo psicólogo da música americano Carl Seashore, utilizado por muito tempo na Escola Municipal de Música, após serem pesquisados por Marisa Fonterrada.

Na ULM, este sistema de avaliação é eliminatório, e dirigido somente para os alunos que optaram pelo teste sem conhecimento musical; a admissão dos candidatos depende da pontuação atingida pelo aluno nesse teste e da nota de corte, que é variável e está subordinada ao curso de instrumento desejado, sendo estipulada em razão da relação candidato/vaga em cada curso.

Segunda etapa

O segundo tipo de teste, destinado a candidatos com conhecimento musical, ao contrário do primeiro, é realizado somente depois de uma prévia avaliação prática do candidato por parte de uma banca, formada pelos professores do instrumento para o qual o interessado se inscreveu. Este teste não é eliminatório e quem o presta já foi admitido na escola; por meio dele, o candidato será apenas classificado. Esse teste denomina-se “Teste Classificatório de Percepção e Elementos Teóricos” e tem por objetivo avaliar o conhecimento do aluno, a fim de que se possam formar classes de Percepção Musical as mais homogêneas possíveis. Elaborado de forma progressiva, está dividido em oito blocos que correspondem, respectivamente, ao conteúdo básico dos oito semestres que, atualmente, correspondem a cada um dos oito níveis do curso de percepção da escola. O teste é aplicado pelos professores de percepção e teoria do Centro Tom Jobim, por meio de dois CDs previamente gravados, que contêm as questões auditivas do teste, exceção feita ao primeiro bloco, o qual, em sua quase totalidade, é formado por perguntas que abordam o conhecimento básico de escrita musical, contendo apenas uma única questão auditiva, a última do bloco, que corresponde a um ditado melódico simples, no âmbito de uma “oitava”. Esse ditado é

executado por um dos professores membros da banca examinadora, em cada classe de aplicação do teste. A adoção desse tipo de teste conseguiu dar conta de se admitir classes musicais em todos os níveis.

1.2.4 ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Após ter passado no teste de admissão, o aluno ingressante terá aulas de instrumento com o professor que o escolheu e optará, segundo o nível de percepção para o qual foi qualificado, pelo professor de percepção, no dia e horário de sua preferência. .

Excetuando-se as disciplinas Instrumento e Percepção, matérias obrigatórias para todos os estágios do estudo na ULM, a grade curricular é dinâmica e montada pela coordenação de cada instrumento e cada área, podendo ser alterada e adaptada semestralmente, segundo a avaliação do desempenho alcançado e da verificação das necessidades observadas durante o período letivo analisado, realizada pelos coordenadores de cada grupo; portanto, as disciplinas obrigatórias variam, tendo-se em conta o tipo de instrumento, o nível de conhecimento do instrumento em que o aluno se encontra, o qual é dividido em: iniciação, médio e avançado, o nível de percepção cursado pelo aluno e a área de atuação - popular ou erudita - à qual pertence. Por exemplo: alunos da área de música erudita têm obrigatoriedade de cursar a disciplina Harmonia Tradicional I, quando atingem o P5 (Percepção 5), enquanto os alunos da área popular cursarão Harmonia Popular I. Assim também ocorre com História da Música Ocidental e História da Música Popular Brasileira, que atendem, respectivamente, os alunos da área erudita e popular. Ocorre o mesmo processo com outras disciplinas como Música de Câmara e Prática de Conjunto

O Centro Tom Jobim é administrado pela Associação dos Amigos do Centro Tom Jobim, uma Organização Social da Cultura que mantém contrato de gestão com a Secretaria de Estado da Cultura do Governo do Estado de São Paulo.

O aspecto pedagógico

Durante os primeiros anos, a Universidade Livre de Música não tinha um programa institucional para as matérias teóricas; cada professor ministrava sua disciplina segundo seus

próprios critérios e seguia um “programa” elaborado por ele mesmo. Não havia reuniões para a troca de informações, nem um departamento pedagógico que coordenasse efetivamente as ações didáticas, que pudesse estabelecer algum tipo de direcionamento para a organização destas, e determinasse os conteúdos das aulas de teoria e percepção e das demais matérias teóricas.

Somente em 1994 ocorreu a estruturação dos cursos; a essa época, foram criados os programas das disciplinas, e reuniões periódicas foram estipuladas para acompanhamento e discussão dos programas e a elaboração consensual das provas.

O programa de Percepção foi criado baseando-se no modelo que era aplicado na Escola Municipal de Música⁵, adaptado à realidade da escola; este, ao longo dos anos foi sendo modificado segundo as necessidades do curso.

1.2.4 CURSOS OFERECIDOS

Atualmente, a escola oferece dois tipos de curso: regulares e livres. O segundo tipo tem duração variável e é facultado a todos os interessados, sejam eles estudantes da escola ou não. É facultada, também, aos candidatos, a inscrição em mais de um curso.

Os cursos regulares são freqüentados apenas pelos alunos admitidos no processo seletivo da escola. Estes são semestrais e abrangem, desde a instrução básica, até o aperfeiçoamento. Obedecem a uma grade curricular específica e a sua duração varia de acordo com o curso escolhido. São estes:

- Departamento Infantil. Cursos: Iniciação e Formação Musical
- Formação Instrumental e Vocal
- Regência Coral e Regência Orquestral
- Composição
- Instrumentação e Arranjo

⁵ Também organizado pela professora Marisa Fonterrada, quando esta foi diretora da entidade, de 1977 a 1986.

São oferecidos cursos de música erudita e popular. No setor da música erudita, oferecem-se: Iniciação Musical, Canto, Instrumentos - Clarinete, Contrabaixo, Eufonium, Fagote, Flauta Transversal, Flauta doce, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola, Violão, Violino e Violoncelo - Regência Coral e Regência Orquestral.

Em Música Popular, há os cursos de Iniciação Musical, Canto e dos instrumentos Acordeon, Baixo Elétrico, Bandolim, Bateria, Cavaquinho, Cavaquinho para pessoas com deficiência visual, Gaita, Guitarra, Percussão, Piano, Trombone, Trompete, Viola Caipira, Violão, Violão para pessoas com deficiência visual, Além deles, há os cursos de Instrumentação e Arranjo.

Os cursos são divididos em estágios nomeados iniciante, médio e avançado, subdivididos de acordo com a área e o instrumento cursado.

Percepção, que também engloba a Teoria musical, é a única disciplina obrigatória para todos os cursos e estágios, e consta de oito níveis semestrais, excetuando-se o departamento infantil que tem outro tipo de estruturação, e que, por não fazer parte do âmbito desta pesquisa, não será abordado aqui.

A criatividade no contexto da presente pesquisa

Esta é, em linhas gerais, a situação da ULM, desde sua criação, até os dias atuais. Foi em sua unidade central e utilizando-se como estratégia o oferecimento de um curso especial de criatividade e composição musical, que se deu a pesquisa, inscrita no modelo conhecido como “observação participante” (Lüdke, André, 1986)

Após todos esses anos trabalhando com educação musical e composição, foi notada, por este pesquisador, a ausência de estímulo a criatividade pela maior parte dos profissionais e instituições de ensino de música, incluindo a ULM. No entanto, é importante atentar para a importância de se estimular a criatividade, integrando-a efetivamente ao aprendizado, de modo a dar oportunidade aos alunos de mostrar a própria voz e sensibilidade, dando-lhes desta maneira, também, oportunidade de crescer, de se expressar criativamente, de sentirem-se, realmente, motivados ao estudo e integrados a este de maneira efetiva. A preocupação com essa questão suscitou a presente pesquisa, realizada na unidade central (Luz) dessa entidade,

por meio de um curso de criatividade e composição, aliado à educação musical oferecido aos alunos dos quatro primeiros níveis de Percepção da escola, com o intuito de observar os efeitos do fazer musical criativo no desenvolvimento de sua formação musical. Com isso, pretendia-se procurar meios de reverter a situação constatada, entendendo-se que o incentivo às atividades de criação podem melhorar o desempenho e interesse no aprendizado da linguagem musical.

Em seguida, pretende-se reunir argumentos em favor desse ponto de vista.

CAPÍTULO 2

CRIATIVIDADE E EDUCAÇÃO

As pessoas criativas não estão presas a um momento congelado no tempo. Elas usam o melhor conhecimento do passado e do presente para descobrir uma maneira melhor de viver o futuro.

(Mihaly Csikszentmihalyi, 1997).

As pessoas criativas normalmente são impulsionadas pela curiosidade e tendem a ser mais intrinsecamente motivadas – mais interessadas nas recompensas da descoberta intelectual do que nas recompensas financeiras ou de status. Portanto, elas muitas vezes são consideradas esquisitas tanto pelo público em geral quanto pelos colegas de profissão. Mas a razão pela qual os inovadores estão menos preocupados com dinheiro e poder é que eles obtêm a recompensa diretamente do trabalho. Eles se satisfazem com o entusiasmo e o deslumbramento envolvidos no processo da descoberta – uma realização que nenhum dinheiro pode comprar.

(Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihaly & William Damon, 2004).

2.1 A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE PARA O SER HUMANO

A criatividade pode ser compreendida como uma capacidade humana que acompanha a evolução da humanidade e que dá suporte ao desenvolvimento científico, ao fazer artístico, bem como se mostra responsável pelo bem-estar físico e psicológico do indivíduo. A atividade criativa expressa o potencial de saúde e desenvolvimento humano do indivíduo e da espécie humana. Por causa desta presença e importância, o aspecto criativo tem sido objeto de atenção por diversos estudiosos e autores que se dedicam ao seu estudo pelo exame de várias de suas facetas. Diversas áreas do conhecimento humano têm demonstrado um crescente interesse e se dedicado ao estudo e à compreensão da criatividade sob a luz de diferentes óticas, procurando trazer cada uma a sua contribuição para o aprimoramento do entendimento dos processos inerentes ao desenvolvimento desta, das suas implicações como uma das influências fundamentais na formação do indivíduo enquanto ser, e da presença dos seus vestígios nas mais distintas produções dos diversos setores da atividade humana, sejam elas pertencentes a mentes privilegiadas ou a pessoas comuns.

O sociólogo italiano Domenico de Masi pesquisador deste tema e uma das autoridades sobre o assunto faz a seguinte colocação: “O homem sempre foi criativo. Aliás, podemos até afirmar que é a criatividade que o distingue dos outros animais e o que o faz humano. Carl Gustav Jung considera a criatividade um instinto a mais que o ser humano possui em relação aos animais” (DE MASI, 2002, p.364). De Masi também se refere à criatividade como “a expressão mais misteriosa e preciosa da espécie humana” (DE MASI, 2000, p.304). Essa afirmação é corroborada pelas palavras de outra pesquisadora dedicada ao estudo sistemático desta matéria e suas implicações na vida humana, a professora e psicóloga Dr^a. Cleusa Sakamoto:

Sem dúvida, a busca de entendimento sobre a natureza do fenômeno criativo equivale à busca de conhecimento sobre a própria natureza do ser humano, pois a criatividade parece ser a manifestação mais representativa da constituição humana do homem. É através de suas possibilidades criadoras que os seres humanos realizam a construção de um destino próprio, alcançando uma consciência que se amplia a cada manifestação de sua potencialidade (SAKAMOTO, 1999, p.25).

A criatividade parece ser uma questão fundamental do comportamento humano e influir diretamente no pleno desenvolvimento das habilidades, idéias e realizações da vida cotidiana. Por tudo isto tende a suscitar inúmeras possibilidades de abordagem e conter um universo a ser explorado como um vasto objeto de pesquisa e análise, que ao ser estudado com a profundidade merecida, pode trazer contribuições significativas para diversos campos do conhecimento humano. Mas, apesar de toda esta importância hoje, já reconhecida e destacada por parte de estudiosos competentes como De Masi e Sakamoto, o interesse por essa busca da compreensão do fenômeno criativo é alvo de pesquisas relativamente recentes que somente têm sido empreendidas com maior empenho e constância, da metade do século XX em diante.

O interesse pelo desenvolvimento de pesquisa na área de criatividade é relativamente recente. Foi somente após o discurso de Guilford em 1950, quando presidente da Associação Americana de Psicologia, que esse tópico passou a atrair a atenção de pesquisadores, dando início, então, ao desenvolvimento de inúmeras investigações de aspectos relativos à criatividade. Em seu discurso, Guilford chamou a atenção para o relativo abandono dessa área de estudo. Lembrou também que menos de 1% de todos os livros e artigos incluídos no *Psychological Abstracts*⁶ dos últimos 25 anos anteriores àquele, faziam referência ao tema, destacando a necessidade de se desenvolver mais pesquisas sobre essa dimensão complexa e importante do comportamento humano (ALENCAR, 2003, p.61).

A partir de então, a criatividade vem sendo estudada de diversas maneiras e com o direcionamento em diversos focos como: o delineamento do perfil dos indivíduos criativos e os traços de suas personalidades; a reflexão e crítica acerca dos procedimentos pedagógicos com tendência conservadoras e a conseqüente inibição da atividade criativa; os processos cognitivos e o exame da ocorrência do ato criativo e a interferência do meio social; a criatividade como um processo sistêmico, ou seja, a influência do contexto sociocultural e histórico e sua interação com o pensamento do indivíduo (ALENCAR, 2003).

O psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1934-), croata de nascimento e professor de importantes universidades americanas, destacando-se a University of Chicago, autor de vários livros e figura de destaque no estudo sobre o comportamento humano, salientando-se entre eles *A descoberta do Fluxo*, e a *Psicologia da Felicidade*, também faz referência nos seus trabalhos à grande relevância da atividade criativa no estabelecimento de uma condição favorável para o bem-estar e o interesse e motivação em relação ao viver e às realizações da vida cotidiana.

⁶ Publicação americana que apresenta uma relação de estudos de psicologia publicados em muitas revistas de diversos países (ALENCAR, 2003, p.61).

Como pode-se atestar pelas palavras abaixo:

As pessoas criativas são especialmente boas na ordenação de suas vidas de modo que o fazem, quando e com quem lhes permite fazer seu melhor trabalho. Se o que precisam é de espontaneidade e desordem, elas se certificam de que o terão também. [...] (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p.46).

Uma solução melhor é sugerida pelo estudo dos indivíduos criativos. Em vez de serem extrovertidas ou introvertidas, essas pessoas parecem ser capazes de expressar ambas as características ao longo de suas vidas. (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p.94).

As carreiras de indivíduos criativos oferecem alguns dos melhores exemplos de como é possível moldar o trabalho segundo as próprias exigências. A maioria das pessoas criativas não segue uma carreira estabelecida, mas inventa seu trabalho enquanto o realiza. Os artistas inventam seu próprio estilo de pintura, os compositores seus próprios estilos musicais. Os cientistas criativos desenvolvem novos campos de ciência, e tornam possível para seus sucessores desenvolverem carreiras nesses campos. [...] Obviamente, muito poucas pessoas podem iniciar novas linhas de trabalho; a maioria de nós seguirá a descrição de cargo das carreiras convencionais. Mas até mesmo o emprego mais rotineiro pode se beneficiar do tipo de energia transformadora que os indivíduos criativos levam ao que fazem (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p.106/107).

Indivíduos criativos geralmente também são autotélicos⁷, e eles muitas vezes chegam às suas descobertas porque possuem energia psíquica de sobra para investir em objetos aparentemente fúteis. [...] (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p.121).

A psicanálise tem um papel importante nas contribuições ao estudo da criatividade, várias das maiores personalidades desta área destinaram atenção a este aspecto comportamental do ser humano. Entre elas está o pediatra e psicólogo inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971), que confere à criatividade uma característica específica de instaurar qualidade de saudável a quem tem a capacidade de desenvolver o seu potencial criativo e com isso adquire os benefícios de viver criativamente. A Dr^a Cleusa Sakamoto, estudiosa de Winnicott e da criatividade, que aborda o tema em sua tese de doutorado (A Criatividade Sob a Luz da Experiência), e é autora de dois livros sobre o assunto, resumiu o pensamento de Winnicott em uma entrevista concedida a este pesquisador em sua residência em 18 de abril

⁷ “Autotélica” é uma palavra composta de dois radicais gregos: *auto* (relativo ao indivíduo) e *telos* (meta, finalidade). Uma atividade autotélica seria realizada por si mesma, tendo a experiência como meta principal. Por exemplo, se eu jogasse xadrez principalmente para apreciar o jogo, então a partida seria uma experiência autotélica; mas se eu jogasse por dinheiro, ou para alcançar um nível competitivo no meio enxadrístico, o mesmo seria principalmente *exotélico*, isto é, motivado por uma meta externa. Quando aplicado a uma personalidade, autotélico denota um indivíduo que geralmente faz as coisas por si mesmas, em vez de alcançar alguma meta externa posterior (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, p.115).

de 2008. Em suas palavras, afirmou que “para Winnicott, quem é criativo é saudável” (SAKAMOTO, 2008). Em *A Criatividade e Suas Origens*, desse autor, o psicólogo deixa claro esse pensamento e a grande importância que atribui à criatividade num sentido amplo, universal, maior do que aquele que se refere apenas às criações com notório reconhecimento e celebradas. Relaciona-a com o viver como um todo, postura e atos diante do que chama *realidade externa* e destaca a estreita e condicionante relação da criatividade com o bem-estar e a satisfação pela vida.

Tenho esperança de que o leitor aceite uma referência geral à criatividade, tal como postulamos aqui, evitando que a palavra se perca ao referi-la apenas à criação bem sucedida ou aclamada, e significando-a como um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa.

É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à idéia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida. Muitos indivíduos experimentaram suficientemente o viver criativo para reconhecer, de maneira tantalizante, a forma não criativa pela qual estão vivendo, como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina.

Essa segunda maneira de viver no mundo é identificada como doença, em termos psiquiátricos.⁸ De uma ou de outra forma nossa teoria inclui a crença de que viver criativamente constitui um estado saudável, e de que a submissão é uma base doentia para a vida. [...] Viver de maneira criativa ou viver de maneira não criativa constituem alternativas que podem ser nitidamente contrastadas. (WINNICOTT, 1975, p. 95).

Todas estas pesquisas desenvolvidas, principalmente, ao largo das últimas décadas parecem ratificar e complementar a relevância deste tópico e da idéia da necessidade cada vez mais crescente de se atentar para a dimensão criativa do ser humano. O futuro inclina-se a aquiescer à importância desta questão e reivindicar uma inserção sempre maior da criatividade em todos os campos da atividade humana e no processo evolutivo do contexto social, como mostra De Masi.

A necessidade de prever a evolução do sistema social, dos seus subsistemas e de cada campo de ação e de estudo não deriva de uma vontade de programar pura e simplesmente. A atual sociedade nutre-se de idéias e exige criatividade: “A originalidade desta sociedade”, escreveu ainda Touraine, “é que o seu modelo cultural é diretamente ligado ao trabalho criador e que a

⁸ Um estudo minucioso desse tema pode ser encontrado em meu artigo ‘Classification: Is there a Psychoanalytic Contribution to Psychiatric Classification? (1959-64) (WINNICOTT, 1975, p.95).

acumulação que representa aí um papel principal é a da própria criatividade, isto é, da capacidade de conhecimento científico.”⁹ Eu acrescentaria a criatividade artística (DE MASI, 2005, p. 370).

2.2 PENSANDO A RELAÇÃO ENTRE A CRIATIVIDADE E A EDUCAÇÃO MUSICAL

Não é tarefa simples, como possa à primeira vista aparentar, falar sobre *criatividade*. Tentar entendê-la, explicá-la constitui-se numa ocupação complexa e profunda.

Quanto a sua conceituação, a Criatividade tem sido alvo de ampla diversidade por parte de seus estudiosos, tornando-se difícil encontrar uma linha comum entre eles. Nesta pesquisa, o objetivo é estabelecer os aspectos preponderantes do que se compreende por Criatividade e, em sua pertinência, fazê-los convergir, especificamente, para o campo da educação musical, atentando para os benefícios de um ensino que leve em conta, estimule e incorpore no seu dia a dia o fazer musical criativo. Por esse motivo, levam-se em consideração as palavras de Sakamoto, a esse respeito:

Diferentes autores, de acordo com a sua perspectiva (teórica e/ou prática), conceituam Criatividade a seu modo e a vinculam a uma determinada aplicação, dependendo da área de sua atuação profissional. Contudo, é importante lembrarmos que não se trata de relacionarmos várias “criatividades”, mas de concebermos e articularmos o que dela é concebido, com especificidade, considerando sempre que estamos abordando “uma” de suas faces de modo peculiar e parcial (SAKAMOTO, 2004, p. 24).

Após essas palavras de advertência, a psicóloga nos fornece a sua própria conceituação de Criatividade, segundo a qual esta, enquanto expressão humana, manifesta na ação o fundamento de construção e desenvolvimento, inerentes à vida. Sendo assim, em suas palavras “Criar é trazer presente o **viver humano**, na essência daquilo que o constitui – a permanente transformação na perspectiva de um processo de continuidade da existência humana” (SAKAMOTO, 2004, p. 24-25).

Analisá-la sob o ponto de vista científico demanda um olhar apurado e reflexivo, como observa a professora e psicóloga Dr^a. Cleusa Kazue Sakamoto:

⁹ TOURLAINE, A. *La Produzione della Società* (A produção da sociedade). Bolonha: Il Mulino, 1973, p.213 (DE MASI, 2002, p.454).

Ao ser cientificamente estudada, a Criatividade é considerada um fenômeno humano complexo, que é conhecido através de quatro aspectos habituais de sua manifestação: 1 – do ponto de vista da **pessoa** criativa, 2 – do ponto de vista do **processo** criativo, 3 – do ponto de vista do **produto** criativo e, 4 – do ponto de vista das **influências** ambientais (SAKAMOTO, 2004, p. 23).

Isso nos leva a crer que a verve criadora está em nós contida, e que, portanto é um processo intrínseco e natural que esta venha a aflorar e se desenvolver, sem que para isto seja necessário nenhum estímulo de natureza externa que impulse seu crescimento. Porém, não é possível definir o ser humano sem considerar o seu aspecto de ser social que está em inerente contato com o meio, sendo assim esse potencial criativo aflora e se desenvolve no contexto do viver e na situação do ser em sua abordagem à realidade. Deste modo, não obstante o fato de o processo criativo ser inato ao Homem que, no correr da História da Humanidade tem mostrado de muitas maneiras sua capacidade de invenção, seja para superar obstáculos, resolver problemas, ou, simplesmente, para obter prazer estético, o que se vê em instituições de ensino é a existência de poucas oportunidades para que ela se manifeste. Em que pesem as novas posturas educacionais, que incentivam o fazer criativo e a iniciativa dos alunos, ainda é comum encontrarem-se instituições em que o aluno é levado apenas a imitar um modelo pré-existente e a repetir muitas vezes algo, para que, pela repetição mecânica, chegue ao domínio do gesto, da ação, ou do pensamento.

A necessidade de procedimentos que insiram a criatividade na educação musical sob um olhar contemporâneo e renovador vem ocupando há algum tempo a mente de alguns educadores preocupados em atentar para a realização de um ensino direcionado não só para a presteza e rápida resposta digitais, mas também para dirigir o fazer musical, visando, com isso, a compreensão, vivência, ampliação, consciência, interatividade e motivação no aprendizado de música. Desde os primórdios do século passado várias iniciativas e proposições de alternativas para a formação dessa nova visão de educação musical vêm sendo postuladas e aplicadas, algumas delas, inclusive, hoje largamente difundidas mundialmente e objeto de estudos e pesquisa, e advindas de nomes célebres do contexto histórico-musical.

Com referência a esse percurso, observe-se a colocação da professora Moema Craveiro Campos:

É nas primeiras décadas do século que a pedagogia musical começa a se ocupar de transformações na prática pedagógico-musical, resgatando a vivência extraviada em maneiras mecânicas e estéreis de ensinar. Podemos citar Dalcroze, seguido de Martenot, Orff, Kodály, Suzuki, todos contribuindo na criação de novos métodos de ensino. Ainda Edgar Willems complementando com bases psicológicas para a aquisição do conhecimento musical e também Liddy Mignone, Gazzini de Sá, Sá Pereira, Violeta H. de

Gainza, Koellreutter e outros. Oportunidade esta em que o ensino musical se converte, de transmissão mecânica e impessoal de conhecimentos, para intercâmbio de experiências através do jogo musical e prática da criatividade. É chamado de educação nova esse ensino da música apoiado nos princípios de liberdade de expressão, informação musical vivenciada, baseada na criatividade.

A partir de 1950, a exploração da matéria sonora passa a ter grande importância, influenciada pelo Estruturalismo Filosófico, a Linguística Moderna, a Cibernética, as Teorias de Comunicação e Psicologia, além de outras técnicas de expressão e integração sensorial. Nesse amplo panorama, já aconteciam no cenário musical composições de música concreta e eletroacústica, comportamento desde os grafismos da nova escrita musical aos instrumentos e fontes sonoras exóticos, além do uso não-convencional dos instrumentos tradicionais, a volta à prática da improvisação e valorização da música aleatória. Pelos meios de comunicação de massa surge a universalização da música popular, dando a ela certa proximidade com a música erudita, como até então não acontecera.

O ensino da música passa a necessitar de uma atualização, uma correspondência mais direta com as necessidades do momento. Tanto o novo quanto o tradicional poderão ser estruturados depois da experimentação e pesquisa de material (CAMPOS, 2000, p.38).

Pode-se observar na explanação da professora Moema Campos, a trajetória das contribuições feitas por diversos nomes importantes do meio musical, no sentido de procurar uma reformulação no ensino de música, e a valorização da criatividade como instrumento pedagógico preponderante e essencial. Também observa-se, no dinamismo do século XX, a expansão do universo sonoro, a profusão de técnicas, tendências e novas possibilidades de emissão sonora, deixando clara a necessidade de compatibilização do que é oferecido nas disciplinas relacionadas à educação musical com a realidade contemporânea, exigindo a pesquisa de novas estratégias pedagógicas que possibilitem essa adequação.

Marisa Fonterrada, em seu livro a respeito de música e educação *De tramas e fios* (2005), traça um panorama das propostas educacionais dos mais influentes educadores musicais do século XX. Observando suas palavras sobre a segunda geração desses educadores, conforme denominação da professora Fonterrada, referindo-se às propostas surgidas em meados da década de 1950 e início da seguinte na Europa e na América do Norte, encontram-se os nomes de compositores preocupados em buscar alternativas e construir uma visão renovadora do processo de lecionar música:

Tanto na Europa quanto na América do Norte, a questão da educação musical ganhou bastante proeminência nesse mesmo período e inúmeras metodologias surgiram, tendo sido testadas em escolas de primeiro e segundo graus e em conservatórios e escolas de música. São muitos os suportes filosóficos, os conceitos e valores abarcados por esta ou aquela linha pedagógica, que defendem arduamente a adoção de determinados

procedimentos para tornar a criança, o adolescente ou o adulto seres musicais mais aptos a ouvir e/ou fazer música. Essas metodologias postulam um melhor conhecimento do ser humano e tentam construir métodos competentes que facilitem a rápida assimilação de conceitos básicos e a conseqüente introdução do aluno na prática musical.

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”.

Entre os educadores estão alguns compositores interessados em influir no processo educacional, como George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena, entre outros. George Self e John Paynter são ingleses e têm em comum o fato de terem sido professores de música em escolas, tendo que descobrir maneiras de trabalhar de um modo bastante diferente dos métodos geralmente utilizados em escolas de música. Os outros dois compositores mencionados (Schafer e Porena) pensam nas possibilidades de assimilação, por parte dos educadores, de procedimentos utilizados pelos compositores contemporâneos, mas, como não lecionam, são mais identificados como arautos da nova linha de educação musical do que seus executores (FONTERRADA, 2005, p.165).

Parece evidenciar-se, pelas colocações da professora Fonterrada, a importância da adoção de novos procedimentos na pedagogia musical, a participação ativa da figura do compositor contribuindo para isto, e, principalmente, o papel decisivo desempenhado pela criatividade na busca deste novo cenário metodológico da educação musical. Sobre este papel podem-se citar dois pensamentos da educadora musical Violeta H. de Gainza:

O espírito pedagógico é *curioso, criativo*, inquieto. É uma linha que avança vibrante, mas que se move e ondula porque aspira a explorar até o último resquício do homem e da música. Não repete simplesmente o que o livro diz, mas o recria a cada momento (GAINZA, 1988, p.96).

Não existe tampouco uma série de possibilidades fixas, estabelecidas e mais ou menos limitadas no que se refere à criatividade. Partindo dos parâmetros atuais, “jogar” com a música é também “jogar-se”, o que dá como resultado uma gama infinita, e em constante mutação, de caminhos para a expressão e para a criação (GAINZA, 1988, p.105).

No que diz respeito à função fundamental da criação na educação musical, encontrou-se um estudo a respeito desse tema em tese recente da bibliografia nacional, de autoria do professor Pedro Paulo Salles, dedicada à demonstração dos efeitos e vantagens advindas da utilização da prática criativa no ensino de música. A constatação desta importância fica evidente nesta afirmação do autor: “No plano cognitivo da motivação para aprendizagem musical, a criação tem um papel determinante” (SALLES, 2002, p.272).

Embora o pesquisador tenha se dedicado a uma faixa etária diferente (4 a 10anos de idade) da estudada nesta pesquisa, as suas constatações e pensamentos expostos no texto do trabalho citado – *A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical*, feita pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, são similares e corroboram as encontradas aqui na presente pesquisa, como podemos confirmar nestas colocações de Salles:

A criação musical pode, em nosso entender, ser salto qualitativo desse mecanismo, já que propicia ao aprendiz justamente essa condição de empregar sons para seus valores afetivos (como o gosto, o prazer estético, o sentimento musical) e intelectuais (a matemática e a geometria das estruturas musicais). Moldando os sons de acordo com seu imaginário simbólico e construindo sons e músicas a partir de valores coletivos, há, em ambos os casos, um crescimento considerável do interesse pela matéria musical e suas técnicas, tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo (SALLES, 2002, p.273).

Apesar de seus estudos se concentrarem e abrangerem o universo infantil, Salles aludindo à influência positiva que a atividade criadora provoca também sobre a dimensão afetiva, expande o alcance da criatividade para um âmbito maior, estendendo-as aos jovens e seu relacionamento com o estudo musical, reporta-se à necessidade de uma aprendizagem lúdica e prazerosa da música, tece um comentário relativo à prática tradicional de música, advogando uma nova estratégia pedagógica calcada na criatividade e na interação entre vivência e compreensão sonoras. Em relação a isto observemos suas palavras:

Ao longo deste estudo, vimos, em inúmeros exemplos, que a criança encontra um fator de motivação fortíssimo nas atividades de criação musical. Esta motivação não influi apenas na atividade criadora em si, mas em todos os planos em que a criança se relaciona com a música, inclusive o afetivo e o cognitivo (SALLES, 2002, p.271).

No plano afetivo, a criação musical pode ser um fator positivo em muitos aspectos. O primeiro está relacionado ao prazer de se fazer música. Aristóteles já tocava nesse ponto em sua *Política*: “Ademais, a educação na música se adapta bem á natureza jovem, pois os jovens, devido à sua juventude, não podem suportar nada que não seja adoçado pelo prazer, e a música tem por natureza uma doçura agradável.”¹⁰ Assim, em oposição frontal aos métodos fundados na repetição, na teoria musical sem aplicação prática e numa prática sem significação, o que se propõe aqui é um aprendizado musical fundado na criação e no entendimento, e no prazer em que ela implica (SALLES, 2002, p.272).

¹⁰ ARISTÓTELES. *Política*, livro VIII, cap.6. in *Obras*, trad., do grego por Francisco de P. Saramanch, Madri: Ed. Aguilar, 1982.

Salles, ainda, concluindo sua pesquisa, faz referência à situação atual da educação musical no Brasil, destacando a premência de uma ênfase na atenção do aspecto da criatividade no ensino de música, e ratifica o valor da criação musical e seu caráter imprescindível, tanto para ser humano comum, como para o aprendizado musical, constituindo-se esta em um importante instrumento didático, enfatizando a necessidade da inclusão e do emprego sistemático desta como parte integrante dos procedimentos pedagógico-musicais.

Resta ainda dizer, por tudo o que já foi dito, visto e ouvido na presente pesquisa, que a desmistificação da música e, sobretudo, da criação musical, é imprescindível ao ensino da música, se quisermos que os alunos realmente aprendam música. Diante do advento da Escola Nova, do Método Ativo e de outras experiências significativas e transformadoras no campo da educação, o ensino de música ficou, infelizmente, impassível. Embora já tenhamos como grande feito, atualmente, o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais terem dado alguma ênfase à importância do trabalho de criação musical no ensino de Artes, é patente a falta de preparo dos professores e de interesse das instituições de ensino para que aquilo que consta dos PCNs seja realmente posto em prática nas escolas públicas de nosso país. Afinal de contas, não podemos esquecer que a criação musical, mais que uma disciplina curricular enalacrada no topo da pirâmide do ensino de música, isolada e protegida do homem comum, é uma atividade humana das mais importantes na constituição do nosso ser e poderosa ferramenta na educação musical (SALLES, 2002, p.277, 278).

Quando se pensa ou se aborda a temática da *criatividade* entre os músicos, uma palavra por si só já sugere significados: som, que parece carregar em si mesma um tom positivo, auspicioso, e parece óbvio que estimulá-la seria um procedimento espontâneo na educação. Quando se trata de educação musical, trabalhar com criatividade parece ainda mais óbvio, por se tratar de um ensinamento próprio das linguagens artísticas, que *a priori* utilizam como matéria-prima. Mas não é assim que acontece na maior parte das escolas de música, como afirma o compositor e educador canadense R. Murray Schafer, referindo-se à criatividade como “talvez o assunto mais negligenciado na educação musical do Ocidente” (SCHAFER, 1991, p.13). Embora essa afirmação refira-se a outro país, pode-se afirmar ser, também, esta a situação do ensino de música no Brasil, como foi mostrado anteriormente (p. 18), com o exame das grades curriculares de instituições paulistas.

Diante disso, nas instituições de ensino de música que ainda se prendem a esses procedimentos repetitivos, mostra-se necessário que a criatividade seja estimulada, para que o aluno adquira confiança em suas próprias capacidades de invenção e sinta-se à vontade para propor coisas novas e desenvolver seu poder imaginativo, procedimento necessário e influenciador direto no êxito do desenvolvimento da capacidade criativa que carregamos.

A respeito dessa capacidade, Sakamoto ajuda a esclarecer a questão, ao salientar a importância da influência do ambiente e da interação com este para o desenvolvimento do potencial criativo:

Embora o potencial criativo seja inerente à natureza humana, pois dele dependem a manutenção da vida e o desenvolvimento humano, e a ação criadora seja originalmente espontânea, a atividade criativa deve ser desenvolvida em interação com as influências do ambiente.

Todo ser humano é *potencialmente* criativo, contudo, a manifestação deste potencial está vinculada a ocorrências de seu processo de desenvolvimento global que *depende da influência do ambiente* (SAKAMOTO, 2004, p.29.).

Tal consideração de Sakamoto é endossada pelas palavras de outra importante figura do pensamento contemporâneo a respeito de educação e dos processos de aprendizagem, o psicólogo cognitivo e educacional americano Howard Gardner, professor de Harvard, e dono de uma extensa bibliografia dedicada ao estudo da inteligência e da criatividade, e suas implicações no contexto da educação e do desenvolvimento humano, conhecido, especialmente, por sua teoria das *inteligências múltiplas*. Gardner também salienta, assim como Sakamoto, a importância do fator ambiental sobre o desenvolvimento do nosso potencial criativo:

Um fator contribuinte de igual importância é o ambiente no qual nos desenvolvemos. Durante a habilidade artística dos anos pré-escolares, a intervenção ativa é desnecessária; equipar as crianças com materiais (tintas ou xilofones) e expô-las a obras (histórias ou desenhos) é suficiente. Contudo, com o início da vida escolar e da preocupação com regras e convenções, o ambiente deve assumir um papel mais ativo [...] (GARDNER, 1999, p.85).

É nesta afirmação que este pesquisador se apóia para afirmar que, se as escolas de música não estimularem a invenção e os procedimentos criativos em seus alunos, eles dificilmente superarão o hábito de trabalhar de maneira mecânica e repetitiva, sendo simplesmente conduzidos por esta prática, sem geralmente, no entanto, terem com isso um estímulo a uma reflexão ampla e profunda que traga a consciência vários aspectos musicais importantes, e sem a capacidade de exercitar a inventividade. A repetição pode ajudar o aluno a adquirir fluência e rapidez digitais na execução de um instrumento, mas não garante a compreensão da linguagem musical, pois, facilmente, pode tornar-se apenas um recurso mecânico. Se o aluno, como ser humano, é dotado de potencial criativo, como afirma Sakamoto e se a manifestação desse potencial depende do ambiente, fica evidente que a escola de música, como ambiente em que o aluno de música tem oportunidade de se desenvolver musicalmente, é o local propício para o desenvolvimento dessa capacidade,

potencialmente presente, embora nem sempre manifesta. É a escola que terá o papel de estimular o aflorar da capacidade criativa em seus alunos.

O papel dessa influência estimuladora tende a carregar em si uma responsabilidade e um poder maior do que apenas estimular o crescimento das aptidões criativas, pois sua ausência pode causar, com o passar do tempo, a retração e o entorpecimento desta capacidade, como, aliás, observa Schafer, referindo-se ao papel do compositor na educação musical:

Todo compositor tem o dever de se interessar pela habilidade criativa dos jovens, mas é preciso ser rápido para captá-la. No nosso sistema de educação musical, a música criativa é progressivamente difamada e passa a não existir. À medida que os professores de bandas escolares executam nas paradas seus esplêndidos Beethoven-Browns e Bach-Smiths, eles estão encobrendo tudo o que é criativo nas crianças com uma camada impermeável. Qualquer classe de escola pública poderá improvisar desinibidamente, mas, quando chegam aos graus 12, 13¹¹, essa habilidade estará completamente abafada por risos nervosos à perspectiva de tocar quatro notas que não estão escritas [...] (SCHAFER, 1991, p.59).

A criatividade neste sentido deve ser considerada em meio a um contexto de estimulação ou valorização que assegure o desenvolvimento do potencial criativo, resgatando a possibilidade de sua manifestação e utilização do estado de costumeiro adormecimento, quando se mantém um ambiente indiferente. Cabe, portanto, ao educador musical a função de propiciar os meios que possibilitem um ambiente propício para o despertar e/ou a recuperação desse potencial criativo. Nesse sentido podemos dizer que o professor de música funciona como um agente catalisador do florescimento dessa habilidade criativa.

As informações acerca da criatividade trazidas pelo texto de Sakamoto encontram respaldo nos estudos do pediatra e psicólogo inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971), que apresenta sua teoria acerca da presença do impulso criativo desde a mais tenra idade. Para ele, o bebê já tem uma criatividade primária, que está ligada à idéia de amadurecimento do ser humano. Esse autor parte do princípio segundo o qual o amadurecimento do indivíduo depende de um continuar a ser, condição básica para que haja desenvolvimento. Para continuar a ser, o bebê recém-nascido precisa de um suporte confiável - ao que a teoria winnicottiana chamou de uma *mãe suficientemente boa, mãe devotada comum ou ambiente facilitador* - que se adapte às suas necessidades. Essa mãe é, segundo a concepção de Winnicott, aquela que desenvolve e exerce a preocupação materna primária, ou seja, se dedica e dá atenção necessária para suprir as necessidades da criança, sejam elas físicas ou afetivas.

¹¹ No sistema educacional brasileiro corresponde a 2ª e 3ª séries do ensino médio.

O bebê que possui uma mãe com essas características tem melhores condições de se desenvolver em todos os sentidos. Esta função, exercida pela mãe ou pelo ambiente e que atende às exigências de desenvolvimento do bebê possibilita que ele tenha a “ilusão” de criação. Em poucas palavras, isso significa que a relação mãe-bebê acontece de tal maneira que, quando ele necessita de algo, esse algo acontece, dando-lhe a “ilusão” de tê-lo criado, e isso ocorre desde as primeiras mamadas. Com isso, para o bebê, é como se o efeito partisse de si próprio e não do ambiente externo, o que lhe desperta “a ilusão de criar o mundo”. No período pós-parto, em que a mãe está inteiramente disponível para o bebê, numa tal identificação com o recém-nascido que a torna capaz de acompanhar suas necessidades e supri-las com bastante exatidão, é esse estado da mãe que é chamado por Winnicott de estado de preocupação materna primária. Com o passar do tempo, essa identificação total da mãe com o bebê vai diminuindo, de forma que, após alguns meses, esse estado de envolvimento total se dissolve e ela passa a ter condições de retornar às suas atividades habituais. Na maior parte dos indivíduos, esse processo se dá sem maiores transtornos.

Pode-se perguntar por que, numa pesquisa realizada com adultos em uma escola de música, se está falando de bebês, de seu desenvolvimento e das teorias que explicam suas atitudes. Na verdade, a referência não é direta, mas metafórica. A importância da mãe para o crescimento do bebê está, aqui, sendo estendida para o ambiente escolar estudado, e sua importância para o desenvolvimento de seus alunos. Assim, o conceito de “mãe suficientemente boa” pode ser compreendido, metaforicamente, como o ambiente propício de uma escola e, no âmbito da presente pesquisa, uma escola de música. Isso se dá quando o ambiente da escola tiver as mesmas características da “mãe” winicottiana, isto é, quando esse ambiente se mostrar acolhedor, capaz de atender às necessidades de seus alunos, atento e dedicado a eles. Se o ambiente cumprir essas expectativas, seu aluno terá melhores condições de se desenvolver, não só musicalmente, mas, também, como ser humano, assim como o bebê de que fala Winnicott.

[...] o fornecimento de um ambiente suficientemente bom na fase mais primitiva capacita o bebê a começar a existir, a ter experiências, a constituir um ego pessoal, a dominar os instintos e a defrontar-se com todas as dificuldades inerentes à vida. Tudo isto é sentido como real pelo bebê que se torna capaz de ter um eu, o qual, por sua vez, pode em algum momento vir até mesmo a sacrificar a espontaneidade, e até mesmo morrer (WINNICOTT, 2000, p.404).

No caso da educação musical, não se trata, porém, do ambiente físico e dos materiais nele inseridos, mas o ambiente afetivo, que, muitas vezes, é construído pelo professor. Nesse caso, é o professor que desempenha o papel da *mãe suficientemente boa, ou ambiente*

facilitador, sugerido por Winnicott, dando o suporte necessário para instaurar uma atmosfera criativa, para utilizar o termo empregado por Sakamoto, o que permitirá o desabrochar dessa percepção criativa no aluno.

Segundo Sakamoto em entrevista concedida a este pesquisador, seria possível outra analogia com o pensamento de Winnicott, transpondo para a educação musical outra teoria do psicólogo, o *espaço potencial*, “esse lugar é o espaço, ao mesmo tempo psíquico e real, no qual uma atividade – a brincadeira, o jogo sem regras – pode produzir-se, caso as condições sejam favoráveis” (LUZ, 2008). Esse espaço na educação musical seria proporcionado por uma sala de aula que propiciasse o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos, com a adoção de procedimentos pedagógicos que visassem o estímulo às ações imaginativas.

A transposição desses conceitos emprestados da psicanálise pode ajudar a compreender a importância do fazer musical criativo num ambiente ligado ao ensino e aprendizagem da música.

Tendo em vista os papéis fundamentais do professor e da sala de aula, bem como os padrões tradicionais vigentes na maior parte dos estabelecimentos de ensino musical, conforme este pesquisador teve oportunidade de mostrar na página 60 deste trabalho, parece ser necessário exercitar um olhar alternativo à questão da educação musical, que nos leve a valorizar o fazer musical criativo, como nos mostra Murray Schafer em seu livro *O ouvido pensante* (1991, p.285). Nele o compositor e educador musical canadense traz reflexões e questionamentos acerca de várias questões, bastante pertinentes para a educação musical contemporânea: o papel do professor e do ensino tradicional são alguns exemplos do que diz. Schafer alude à necessidade de se repensar a maneira de ensinar música e transmitir conhecimentos musicais nas instituições de ensino musical. Enfatizando a adoção de abordagens de ensino/aprendizagem de música que levem em conta o fator criatividade, a inserção de procedimentos que a estimulem, a conscientização e a percepção do ambiente sonoro contemporâneo, Schafer traça proposições baseadas na sua experiência em educação musical, e enumera os campos de atuação que julga importante enfatizar:

1. Procurar o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
3. Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (SCHAFER, 1991 p.284).

Em suas observações a respeito dos procedimentos tradicionais da educação musical, em que, em geral, não há espaço para a criatividade, já que o foco do ensino de música é o aprimoramento, por meio do treinamento calcado na repetição, da técnica e velocidade na execução musical, o compositor, também, salienta:

O principal objetivo de meu trabalho tem sido o fazer musical criativo, e embora seja distinto das principais vertentes da educação, concentradas sobretudo no aperfeiçoamento das habilidades de execução de jovens músicos, nenhuma dessas atividades pode ser considerada substituta da outra. O problema com a especialização da velocidade digital em um instrumento é que a mente tende a ficar fora do processo. Tem sido desapontador observar grande número de jovens em fazer impossíveis tentativas de movimentar suas mãos mais rapidamente que Horowitz. (Houve mesmo um tempo na história recente em que o paradigma da virtuosidade afetou a apreciação da música, e supunha-se que era preciso um doutorado até para aprender a ouvir!) (SCHAFER, 1991, p. 280).

Certamente, a maior parte dos alunos de música não se enquadra nesse perfil de excepcionalidade. Trabalhamos, no geral, com pessoas comuns, mas com a capacidade intrínseca de criar. Sendo assim, parece haver um equívoco nas metas estipuladas no processo corrente no ensino musical, que incorre em falha nos seus principais objetivos, gerando um nível de expectativa no decorrer do processo de aprendizagem que origina uma série de pressões no cotidiano discente e, ao longo do tempo, tende a reverter-se em dificuldade de assimilação da linguagem, constituindo-se em fator de desmotivação, quanto aos aspectos básicos do estudo de música. “A síndrome do gênio na educação musical leva freqüentemente a um enfraquecimento da confiança para as mais modestas aquisições” (SCHAFER, 1991, p.280).

Acredita-se, então, ter ficado clara a necessidade de reposicionamento na maneira pela qual as escolas de música tradicionais propõem conduzir o processo de ensino/aprendizagem de música, e advoga-se, aqui, a necessidade de o professor encontrar uma maneira de aliar a criatividade ao processo, utilizando-a como material necessário à própria compreensão do fenômeno musical, e, desta maneira, inserindo o estudo num campo vivo e ativo da realização sonora. “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?” (SCHAFER, 1991, p.286).

Essa concepção de ensino/aprendizagem é um dos temas centrais do pensamento de Schafer, oriundo da composição, pois ele transporta para a educação práticas próprias da

atividade de criação; além disso, preocupa-se com aspectos práticos da vivência musical; sendo assim, confere grande importância à habilidade criativa, à escuta, à compreensão e à experiência sonora. Trabalha por meio da interação, estabelecendo um diálogo com os alunos, incitando-os a pensar, por meio da proposição de questionamentos que estimulam essa reflexão. Dessa forma, consegue fazer que eles apreendam vários conceitos musicais, desde os mais elementares até os mais complexos, que são vivenciados de maneira lúdica e reflexiva, e acredita-se, pela experiência obtida nesta pesquisa, absorvidos e fixados eficazmente.

A respeito dessa preocupação renovadora e de suas prioridades Schafer diz:

“[...] o verdadeiro ponto nevrálgico da música deve permanecer na criação do tempo presente, e é a esse objetivo que dedico a maior parte de minha atenção. Os exercícios que emprego estão naturalmente colocados em três grupos:

1. Ouvir
2. Analisar
3. Fazer (SHAFER, 1991, p.299).

Tendo em conta esses questionamentos, pensamentos e proposições acerca de uma visão renovada da educação musical, a presente pesquisa procura valer-se destas reflexões, utilizando-as como uma oportunidade para colocar em prática procedimentos que propiciem e estimulem o fazer musical criativo, procurando aplicar o exercício da criação em um curso de caráter gratuito com alunos dos níveis iniciais de percepção do Centro de Estudos Musicais Tom Jobim, onde foram trabalhadas propostas de criatividade utilizando a manipulação dos parâmetros musicais com atividades de improvisação e elaboração de peças de música originais, com o objetivo de experimentar a vivência do material sonoro e ampliar o repertório de experiências musicais, que, segundo SCHAFFER, também é uma obrigação de nós educadores musicais.

Temos, porém, uma outra obrigação, que é continuar a ampliar o repertório, que é onde falhamos miseravelmente. É uma questão de tempo verbal. Se as realizações de uma sociedade estão todas no passado, o problema é sério. Por isso torna-se necessário manter sempre vivo o instinto exploratório para fazer música criativa (SCHAFFER, 1991, p.296).

Assim procurar uma educação renovada que possibilite ao mesmo tempo a compreensão da linguagem musical, e a prática criativa, torna-se uma empreitada saudável, na procura de uma forma alternativa de se estudar e fazer música, assim como na procura de um modelo de professor que possa, não apenas transmitir seus conhecimentos, mas também

aprender com os alunos, interagindo com estes, procurando, porém, o mínimo de interferência possível.

Parece então observar-se que uma mudança de atitude em relação ao processo de ensino/aprendizagem de música torna-se propícia, no sentido de contribuir para a aquisição de estratégias pedagógico-musicais renovadoras, valendo-se de um repertório que também leve em conta a contemporaneidade e que esteja em constante atualização, e, desse modo, proporcione uma abertura de espaços para outras criações, não contemplando, apenas, por mais que reconhecidamente valoroso, um repertório já consagrado e estabelecido.

A respeito desta questão salientamos, mais uma vez, as palavras de Schafer:

A educação pode vir a ser novidade e profecia; não precisa se limitar a esclarecer a história tribal. Não quero dizer com isso que deveríamos tratar apenas da música de mestres contemporâneos nas aulas. O que me interessa realmente é que os jovens façam sua própria música, seguindo suas inclinações, conforme acharem melhor. Para que isso aconteça, os professores precisam ser muito cuidadosos, sabendo quando e como interferir. Assim, o mais difícil para um professor será ficar em silêncio e deixar a classe se esforçar – principalmente quando acharem que sabem a resposta (SHAFER, 1991, p.296).

Tende-se, portanto, a perceber o estabelecimento de um desgaste no sistema comumente empregado para o ensinamento de música, e, ante a constatação dessa espécie de “fadiga pedagógica”, a acreditar que, para atingir uma revitalização na maneira de educação musical como a investigada nesta pesquisa, uma visão alternativa seja necessária, tal como a que, nas últimas décadas, vem sendo fruto de investigação por parte de nomes importantes como Shafer, Paynter, Fonterrada, Gainza pra citar apenas alguns. Além disso, espera-se que esta linha pedagógica de ensino de música alcance sedimentação, prolifere e possa desta forma contribuir para buscar e inserir novos conceitos e procedimentos de ensino que considerem a criatividade como um fator importante no modo de se pensar, transmitir e fazer música.

Acerca desta afirmação, recorre-se, aqui, das palavras de Thomas S. Kuhn:

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações. Durante o período de transição haverá uma grande coincidência (embora nunca completa) entre os problemas que podem ser resolvidos pelo antigo

paradigma e os que podem ser resolvidos pelo novo. Haverá igualmente uma diferença decisiva no tocante aos modos de solucionar os problemas. Completada a transição, os cientistas terão modificado a sua concepção da área de estudos, de seus métodos e objetivos. Um historiador perspicaz, observando um caso clássico de reorientação da ciência por mudança de paradigma, descreveu-o recentemente como “tomar o reverso da medalha”, processo que envolve “manipular o mesmo conjunto de dados que anteriormente, mas estabelecendo um novo sistema de relações, organizado a partir de um quadro de referência diferente” * [...] (KUHN, 2007, p.116).

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa procurou-se, como se verificará no próximo capítulo, atentar para os pensamentos expostos aqui, baseando-se nestes conceitos para realização de um curso que trabalhasse com a criatividade e a composição, valendo-se da aplicação de procedimentos que contemplassem o estímulo ao fazer musical criativo. Buscou-se o emprego da criatividade no trabalho de manipulação com os parâmetros básicos do som, utilizando-os em exercícios de improvisação e vivência sonoras direcionadas à ampliação da percepção musical, por meio da prática de atividades realizadas para despertar a consciência do universo sonoro e sua conseqüente inserção na educação musical para possibilitar a compreensão e aprendizado desta linguagem.

Termina-se esta exposição dos princípios teóricos que regeram a presente pesquisa, com as palavras inspiradoras de Murray Schafer a respeito da importância da música para o ser humano:

A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante. Algumas pessoas (seguindo filósofos como Schopenhauer e Langer) acreditam que música é uma expressão idealizada das energias vitais e do próprio Universo; não há dúvida de que essa noção possa concretizar-se de maneira atrativa e convincente, como já o fizeram Dalcroze e alguns poucos outros (SCHAFER, 1991, p.295).

* N.T. Herbert Butterfield, *The Origins of Modern Science, 1300-1800*, Londres, 1949, pp. 1-7.

CAPÍTULO 3

UMA PROPOSTA COMPOSICIONAL EM ESTUDO

3.1 A PESQUISA

O trabalho descrito a seguir adota como procedimento metodológico de observação participante, em que o pesquisador é, ao mesmo tempo, observador e proponente das ações do grupo (THIOLLENT 1997; RICHARDSON). Pretendeu-se com a prática estabelecida comprovar a hipótese inicial da pesquisa segundo a qual o trabalho criativo é responsável pela qualidade expressiva do ser humano e contribui para seu aprendizado, pois lhe dá condições de dominar as habilidades e capacidades necessárias ao exercício da música, além de contribuir para a formação de conceitos específicos da área.

Para que a pesquisa pudesse ser levada a efeito, desenvolveu-se um curso de curta duração em que se trabalharam os temas da criatividade e composição. Esse curso era gratuito e foi criado especialmente para esta investigação. Ele teve a duração de vinte aulas, ministradas no período compreendido entre março e setembro de 2007, na unidade central da Universidade Livre de Música (Luz) do Centro de Estudos Musicais “Tom Jobim - Maestro Antonio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim”.

Os alunos que formaram o grupo em que foi desenvolvida a pesquisa eram oriundos das classes de Percepção 1 a 4 da escola, que correspondem aos níveis básicos do curso de formação musical, estruturado em oito níveis. Esta disciplina é obrigatória para todos os alunos e engloba os conteúdos das matérias Teoria e Percepção Musical.

As reuniões para a aplicação da pesquisa consistiram de encontros semanais realizados às quintas-feiras no horário de 20 às 22hs, no primeiro e no segundo semestre daquele ano, em espaços cedidos pela instituição a este pesquisador, para o desenvolvimento do trabalho. Salienta-se que as salas onde a investigação foi realizada são providas de piano, aparelho de som e vídeo e lousa com pentagrama.

A estratégia foi desenvolver com os alunos uma série de atividades, que envolveram o fazer musical criativo. Entre as atividades, citem-se: improvisação espontânea; improvisação sobre temas dados; criação coletiva e individual; exercícios de conscientização sonora; desenvolvimento de materiais alternativos para a produção sonora do grupo e outras atividades que possibilitam o desenvolvimento das potencialidades criativas de cada indivíduo.

A chamada de alunos para a formação do grupo foi realizada nas primeiras três semanas do mês de março de 2007, por meio de divulgação interna na referida unidade da

ULM. Treze alunos se inscreveram para a realização do curso; destes, dois não se apresentaram para o início das atividades.

No início do trabalho, foi feita uma avaliação diagnóstica, para averiguar as competências de cada indivíduo, no que se refere ao nível de consciência musical e espontaneidade em improvisação. Durante a pesquisa, foram feitas avaliações periódicas para examinar o nível de consciência sonora e de desenvolvimento das habilidades e de competência musical dos estudantes, bem como o estágio de compreensão do fenômeno musical por eles alcançado até o momento. Procurou-se, também, verificar de que modo se apresentavam os procedimentos criativos dos alunos, em cada fase do processo (avaliação somativa). Ao final da pesquisa, procedeu-se à avaliação final por meio de um trabalho coletivo, construído a partir das propriedades físicas do som: altura, duração, intensidade e timbre, que foram trabalhadas distintamente nos exercícios de criatividade, intencionalmente preparados para contemplar cada uma delas, aplicados individualmente e em grupos separados. Este trabalho consistiu na elaboração conjunta de uma peça musical, que demonstrou a capacidade de criação e composição, o desenvolvimento de habilidades e a construção do conhecimento musical, competências essas adquiridas durante o processo.

Como parte do procedimento avaliativo, foi estimulada a auto-avaliação dos sujeitos da pesquisa, para que, no diálogo entre pesquisador e pesquisados, fosse possível encontrar caminhos convergentes para estímulo à criatividade e consciência dos processos de composição no trabalho de educação musical, e para que se pudesse compreender de que modo cada aluno se vê como sujeito que aprende, se expressa e cria. Pretendeu-se, além disso, que, pelo trabalho de conscientização sonora, aliado à postura criativa, o aluno conseguisse demonstrar sua competência quanto a este quesito e outros, como desenvolvimento da escuta ativa e crítica, domínio de habilidades musicais específicas e conhecimento da linguagem musical.

As atividades iniciaram-se no dia 22 de março de 2007. No primeiro encontro, inicialmente, foram explanados a proposta e o objetivo do trabalho. Foi feita uma entrevista com cada aluno, para tomar conhecimento do seu percurso musical, saber o porquê de seu interesse pelo curso e, também, avaliar o nível de conhecimento teórico e auditivo dos indivíduos, além da oportunidade de tomar contato com cada um e perceber suas reações e maneiras de se expressar. A partir dessas entrevistas, tornou-se possível traçar, ainda que preliminarmente, o perfil de cada integrante do grupo.

3.2 PARTICIPANTES

Perfil dos alunos

Allan – este aluno tem 21 anos de idade, está matriculado no curso de Percepção 3 e estuda trombone popular. Mora em Itaquera. Allan começou a ter contato com música aos 10 anos, na escola particular onde estudava. Nesse estabelecimento, tinha aulas de musicalização infantil e participava de um grupo de flautas doce. Iniciou os estudos de trombone aos 15 anos, no projeto Guri, no pólo Mazzaropi, onde toca em uma orquestra de samba-choro, em que diz trabalhar com alguns elementos de improvisação. Ingressou na ULM em 2006. Interessou-se pela presente proposta com a intenção de desenvolver a criatividade, tomar conhecimento dos princípios básicos de composição e poder utilizá-los no dia a dia das suas atividades musicais.

Durante o trabalho desenvolvido com a classe, demonstrou um perfil participativo e desinibido, bastante musicalidade, conhecimentos teóricos compatíveis e, até, um pouco além do nível cursado na escola, além de uma boa percepção auditiva.

Anna Cristina - essa aluna tinha 32 anos de idade por ocasião da entrevista; cursava Percepção 4, além de estudar bandolim. Mora no bairro de Moema, zona Sul de São Paulo. Nunca havia tido noções teóricas de música antes de entrar na escola, a não ser por algumas aulas particulares de violino, logo interrompidas. Anna Cristina declarou ter gostado de música desde criança e que, incentivada pela família, cantava hinos no coral infantil, e, posteriormente, adolescente, na sua igreja, dos 8 até os 20 anos, na sua cidade natal, Maceió-AL. Mudando-se em 1995 para a capital paulista, aos 22 anos participou, por dois anos, do coral de pais e amigos dos alunos da escola particular de ensino fundamental Morumbi. Ingressou na ULM em 2005. Seu interesse pelo trabalho proposto justificava-se por sua expectativa em estimular a criatividade, e ver a possibilidade de se soltar, desbloquear-se em relação a essa parte da atividade musical. Enfatizou seu interesse argumentando com o seguinte comentário:

Sinto falta, no ensino, de um estímulo para criar. Sou muito insegura em relação a isso, fico bitolada na partitura, acho importante ter também uma liberdade musical. Travo sempre na hora de criar alguma coisa, tenho dificuldade de ter idéia, acho que sou muito autocrítica, nunca acho que a idéia está legal. Se eu tivesse sido estimulada para isso eu teria mais segurança para criar. (Anna Cristina, depoimento pessoal colhido em 22/03/2007).

Como se pode notar pelas suas palavras, demonstrou um perfil de insegurança e timidez. Notou-se, durante o trabalho, que sua musicalidade ficava mascarada por essas características. Demonstrou, também, alguma dificuldade em acompanhar as propostas de percepção auditiva, principalmente no que se refere ao ritmo.

André - este aluno tinha 21 anos de idade por ocasião da entrevista e cursava a classe de Percepção 1, além de estudar cavaquinho. Reside em Pirituba, zona Noroeste de São Paulo. Em 2005, estudou durante sete meses esse instrumento e Teoria da Música no Espaço da Cultura Musical – Projeto *Toquem Conosco*, escola particular de música sediada no bairro da Pompéia. Durante a entrevista, informou que se interessou por música desde criança. Disse que seus pais ouviam muita música; aos 5 anos ganhou um pequeno teclado, seu primeiro contato com um instrumento musical. Aos 16 anos, depois de ter juntado o dinheiro que recebia para a merenda escolar, comprou um cavaquinho, instrumento pelo qual diz ter sido sempre apaixonado. Começou a aprender a tocá-lo por meio de revistas, de maneira autodidata. Após um ano, entrou num pequeno grupo de pagode, onde permaneceu por cerca de um ano e meio, tocando em um bar. Ele comentou durante a conversa que, mesmo depois do final do grupo, continuou tocando sozinho no mesmo local, por cerca de seis meses, até arrumar outro grupo. Foi através desse contato que tomou conhecimento da escola da Pompéia, onde teve aulas de cavaquinho pela primeira vez. André ainda observou que, desde que comprou o instrumento, tentou ingressar na ULM, tendo prestado as provas de admissão por quatro vezes sem obter sucesso, até conseguir, finalmente, ser aprovado, em 2007.

Diz ter se interessado pelo curso de criatividade proposto por este pesquisador, porque gosta de criar e queria desenvolver essa habilidade, pois já compôs alguns sambas, mas avalia ter dificuldade para desenvolver uma idéia, e muitas vezes, perde o estímulo e a abandona, não lhe dando continuidade. “Gostaria de encontrar mais facilidade para compor, ser estimulado para ter idéias, abrir os horizontes, adquirir conhecimentos sobre a estrutura básica de composição”. André, entrevista pessoal, (22/03/2007). Durante a conversa André

demonstrou ter uma personalidade expansiva e desinibida. Ele mostrou-se sempre participativo, dotado de musicalidade e de boa percepção auditiva.

Fernando - tem 17 anos de idade, é aluno de Percepção 3 e de bandolim. Nunca tinha estudado música antes de ingressar na escola. Mora no bairro do Itaim Paulista, zona Leste de São Paulo. Ao ser entrevistado, informou que tinha noções de leitura musical e aprendera a tocar cavaquinho de maneira autodidata, instrumento que ganhou do pai quando tinha 12 anos. Afirmou, também, que, com três meses de estudo, já estava tocando e, depois de oito, participava de pagodes. Como atividades musicais, disse participar de uma banda de pagode tocando cavaquinho e de uma banda *pop*, tocando contrabaixo elétrico. Inscreveu-se no curso ministrado por este pesquisador, principalmente, para desenvolver a criatividade e poder aplicá-la em composição. Disse ter tentado fazer uma música com um amigo “compositor”, mas, segundo suas palavras: “Dei poucas idéias na música, parece que as idéias não surgem. Acho que é falta de exercitar a mente pra compor”. Fernando, depoimento pessoal, (22/03/2007). Fernando Revelou um perfil tímido e introspectivo, conhecimentos teóricos compatíveis com o nível cursado na escola, grande musicalidade, e boa percepção auditiva.

Gleidson - tem 21 anos de idade e é aluno de Percepção 1 e do curso de canto popular. É morador do Jardim São Domingos, zona Oeste de São Paulo. Nunca havia estudado música antes de ingressar na escola, mas, desde criança, já cantava e se interessava por música. Aos 11 anos, ganhou um violão da sua mãe e começou a aprender sozinho, para poder cantar e se acompanhar; aos 13, também de maneira autodidata, aprendeu a tocar bateria, graças a um amigo que tinha esse instrumento e o deixava praticar. Aos 16 anos, começou a tocar num bar na Vila Madalena onde ficou por dois meses e, desde então, vem tocando em bares, fazendo disto sua fonte de subsistência. Desde os 19 anos vem formando bandas para acompanhá-lo. Atualmente, tem um trio com o seu nome – Tuco Oliveira Trio, onde canta e toca violão, acompanhado por baixo e bateria. Tuco é o apelido de Gleidson, e ele o utiliza como nome artístico. O aluno informa que o repertório tocado pela banda é de MPB, mas feita com uma linguagem jazzística e com muito improviso. Interessou-se pela proposta do curso para desenvolver a criatividade. Em suas palavras:

Gostei da proposta por tratar do lado criativo. Não sou um compositor, sou um intérprete; achei muito interessante poder ser estimulado a exercitar a criatividade, e gostaria de utilizar esses meios criativos na interpretação. Sinto falta desse aspecto nas aulas, onde só é levado em conta o lado mais formal. Por isso achei sua proposta maravilhosa, acho que a ULM deveria acatá-la, justamente por ser uma escola livre e com uma proposta mais aberta. (Gleidson, entrevista colhida em 22/03/2007).

O aluno demonstrou ser interessado e participativo, tem boa musicalidade, mas apresenta algumas dificuldades no que se refere à escuta melódica.

Juliano - este aluno tem, também, 21 anos de idade e cursa Percepção 3 e bandolim. Mora na Vila Madalena, zona Oeste de São Paulo. Seu interesse por música começou aos 12 anos, quando um primo seu foi ter aulas de violão. Motivado pelo exemplo do primo, disse para a mãe que gostaria também de aprender um instrumento. Esta gostou da idéia, pois o considerava introvertido, e achou que isto ajudaria a melhorar esse aspecto de sua personalidade. Começou, então, a ter aulas particulares de teclado durante dois anos, quando, também, aprendeu a ler um pouco de partitura. Aos 17 anos, começou a tocar banjo tenor, numa orquestra jovem de *jazz* tradicional, em que o responsável ensina os instrumentos a quem estiver interessado em integrar o grupo e se apresentar. Juliano, que continua até hoje a tocar nessa orquestra, informou, também, que esse trabalho não exige leitura musical do aluno, pois todos tocam de “ouvido”. Ele entrou na ULM em 2006, para se desenvolver num instrumento, e aprender a ler música. Diz ter escolhido o bandolim, por sua semelhança de afinação com o banjo. Acredita-se que o aluno esteja se referindo ao fato de o bandolim ser afinado em quintas, embora o banjo tenor tenha afinação igual à da viola erudita (Do-Sol-Ré-Lá), enquanto a do bandolim seja igual à do violino (Sol-Ré-Lá-Mi). Juliano interessou-se pela proposta da presente pesquisa para desenvolver a criatividade e tomar contato com os fundamentos básicos de composição. E assim se expressa: “somos estimulados pelo dono do grupo de *jazz* a criar solos, coisas simples, mas bonitas. Tenho facilidade para isto, porque há algum tempo sou estimulado para isso no grupo, ouço música pensando no aspecto da criação, como ela foi feita.” Entrevista em (22/03/2007).

O aluno comenta que apesar de criar esses pequenos solos no grupo e do seu interesse em exercer essa habilidade ao tocar, sente falta de estímulo ao aspecto criativo, no seu aprendizado musical diário. E, ainda, complementa:

Não existe estímulo para a criatividade no dia a dia, nem na aula de teoria, nem de instrumento. Às vezes as idéias surgem, mas não dou seqüência, porque além de faltar conhecimento para desenvolvê-las, criar não é uma coisa incorporada e estimulada no meu dia a dia. (Juliano, entrevista colhida em 22/03/2007).

Juliano demonstrou ser participativo, tem conhecimentos teóricos compatíveis com o nível de percepção cursado na escola, e demonstra muita musicalidade e boa percepção auditiva.

Noádia - esta aluna tem 20 anos de idade, é aluna de Percepção 1 e de contrabaixo elétrico. Interessou-se por música desde cedo; o incentivo e o contato com ela vieram da igreja evangélica Emanuel, que freqüentou, desde criança, até os 15 anos, em Diadema-SP, onde mora. Começou a estudar música aos 8 anos, tocando bateria; depois, aos 10 anos, passou a aprender violão e aos 11, contrabaixo. Em todas essas experiências, aprendeu, sempre, de maneira intuitiva. Nunca estudou leitura musical até 2002, quando ingressou na ULM para estudar contrabaixo elétrico e percepção musical. Noádia estudou até 2004, mas abandonou o curso, por motivo de trabalho, tendo retornado em 2007 para a escola. Interessou-se pelo curso proposto, pelo interesse em desenvolver a própria criatividade, e pela oportunidade de obter conhecimentos básicos da estrutura da composição musical. Diz ter tentado compor (músicas evangélicas), mas não foi bem sucedida, pois começava um trabalho, mas não conseguia terminá-lo. A esse respeito, a aluna faz o seguinte comentário:

Geralmente eu tenho idéia, mas não sei como aplicar, desenvolver essas idéias. Então, como não consigo continuar eu acabo deixando de lado, achando que a música não ficou legal. Tenho muitas idéias às vezes, que vem do nada. Aquilo fica na minha mente e eu não sei como tirá-las de lá. Teve um tempo em que eu gravava as idéias para não esquecer, mas como não tinha incentivo, acabei desanimando. (Depoimento pessoal, colhido em 22/03/2007).

Noádia demonstrou ter personalidade tímida e introspectiva, mas é muito interessada e participativa, dotada de musicalidade e tem conhecimentos teóricos além do nível de percepção que cursa na escola.

Paulo Roberto - tem 22 anos de idade, é aluno de Percepção 1 e de bandolim. Mora no Jardim São João, zona Norte de São Paulo. Na entrevista, informou que, desde criança, interessou-se por música e recorda-se que, com 8 anos de idade, ficava ouvindo música e fingia estar tocando. Ganhou um violão de seu pai aos 13 anos e fez dois meses de aula com uma professora, na Legião da Boa Vontade (LBV). Depois, continuou estudando como autodidata até os 15 anos, quando seu pai lhe deu uma guitarra. Nessa época, foi estudar numa escola particular de música na Vila Matilde, zona Leste de São Paulo, onde teve algumas noções de teoria musical. Ficou nessa escola por um ano e meio. Em 2006, comprou um bandolim, ingressando em 2007 na ULM, para estudar este instrumento. Interessou-se pelo curso proposto por este pesquisador, por acreditar que desenvolveria sua criatividade. Paulo Roberto ainda diz que, apesar de nunca ter composto nada, gostaria de conseguir ter “idéias musicais” e conhecer a estrutura básica de composição. Falando sobre o estímulo à criatividade observa: “Isso ninguém trabalha, a maioria das pessoas trabalha com um repertório que já existe, e não estimula o lado criativo, nem como aplicar isso em composição” (Entrevista realizada em 22/03/2007).

O aluno demonstra ser introspectivo e tímido, tem musicalidade e bom nível de percepção auditiva.

Rogério - este aluno tem 35 anos de idade, cursa a classe de Percepção 4 e bandolim. Mora no bairro Jardim Tremembé, zona Norte de São Paulo. Gosta de música desde criança. Aos 9 anos ganhou um violão de seus pais, e estudou este instrumento, por um ano, com um professor particular; aos 16 anos comprou um cavaquinho, entrando num conservatório musical no bairro de Santana para ter aulas deste instrumento, lá permanecendo por um ano, quando aprendeu noções básicas de teoria musical. Após esse período, continuou praticando o instrumento como autodidata até os 18 anos, quando foi estudá-lo novamente, só que desta feita tendo aulas particulares, por dois anos. Por questões profissionais abandonou o estudo musical por alguns anos. Retornou em 1999, quando estudou violão na LBV no bairro da Barra Funda, onde teve noções de leitura musical. Ingressou na ULM em 2005; tinha a intenção de prestar o teste de admissão para o curso de cavaquinho, mas, em razão dos horários oferecidos pela escola para aulas desse instrumento, acabou por optar pelo bandolim, e diz ter se apaixonado pelo instrumento. Interessou-se pelo curso proposto por este

pesquisador, para trabalhar sua criatividade, e aprender como canalizar e desenvolver idéias em relação à composição musical.

Ele fez o seguinte comentário:

Acho muito importante a gente ter a possibilidade de criar, ser estimulado para isto. Às vezes sinto vontade de fazer alguma coisa, mas não sei nem por onde começar, e como não há um incentivo neste sentido no cotidiano do nosso ensino musical, acabo deixando para lá e nunca consigo criar nada”. (Entrevista realizada em 22/03/2007)

Demonstrou ter personalidade expansiva. É muito interessado e participativo, mas sua musicalidade não flui com facilidade, apresentando alguns entraves. Demonstrou dificuldade em percepção auditiva, principalmente quanto ao ritmo.

Ryan - tem 17 anos de idade, é aluno de Percepção 3 e de contrabaixo elétrico. Mora em Itaquera, zona Leste de São Paulo. Seu contato com música surgiu na Igreja Assembléia de Deus, que freqüenta desde criança, onde via seus primos tocarem e regerem o coral da Igreja, durante o culto. Aos 11 anos, ganhou um violão da sua mãe. Aprendeu as primeiras noções do instrumento com um primo que tocava guitarra. Em 2002, entrou numa escola de música do seu bairro, para estudar contrabaixo elétrico, tendo também freqüentado classes de teoria musical, lá permanecendo por três anos. Em 2006, participou do Processo Seletivo e entrou na ULM. Ryan dá aulas particulares do seu instrumento em casa e na igreja, tem um grupo de música instrumental com a formação baixo, teclado e bateria, no qual, além de tocar, compõe as músicas, juntamente com o tecladista. Interessou-se pelo curso proposto, para desenvolver a criatividade. Segundo suas palavras: “Para abrir mais a mente, conseguir maior facilidade para ter idéias”. (Entrevista colhida em 22/03/2007)

Ryan é tímido, mas muito interessado e participativo. É bastante musical e tem boa percepção auditiva. Seus conhecimentos teóricos são compatíveis com o nível cursado na escola.

Thomaz - tem 17 anos de idade, é aluno de Percepção 1 e violão erudito. Mora no bairro da Liberdade, no centro de São Paulo. Seu interesse pela música vem de família, pelo lado materno; seu avô e dois tios tocavam instrumentos; na entrevista, contou que sua avó paterna

era amiga do compositor Zequinha de Abreu, que hoje dá nome ao auditório da ULM. Começou a estudar violão em 2001, com 12 anos, no projeto Guri, na Casa da Solidariedade, no Parque Dom Pedro II, região central da cidade, em um núcleo sócio-educativo mantido pelo Governo do Estado de São Paulo. Nesse local existem varias atividades artísticas, e o projeto Guri é que respondia pelas atividades musicais. Seu irmão mais velho já estudava violão no Projeto Guri desde 2000, e lhe ensinou os primeiros acordes, o que o incentivou a, também, estudar o instrumento. Thomaz permaneceu nesse núcleo por dois anos, participando da camerata de violões. Depois disso, transferiu-se para outro núcleo do Projeto Guri, o Achiropita, cuja sede se encontra na Igreja Nossa Senhora Achiropita, no tradicional bairro do Bixiga. Em 2007, entrou na ULM. Interessou-se pelo curso proposto por este pesquisador com a intenção de desenvolver a criatividade e aplicar suas idéias em composição, e melhorar e ampliar as realizações criativas que já vinha tentando concretizar. Thomaz informou já ter composto pequenas peças para violão e uma canção em parceria com uma pessoa, que fez a letra. Faz o seguinte comentário: “Sinto falta desse estímulo à criatividade no ensino musical. Acho muito boa essa sua iniciativa, deveria ter algo assim fixo na ULM”. (Entrevista colhida em 22/03/2007)

Thomaz demonstrou ser desinibido, interessado e participativo. Também pode-se dizer que tem boa musicalidade e bom desempenho em Percepção auditiva.

Observando-se o perfil dos alunos, um dado interessante se faz notar; apenas um pertence à área de música erudita, sendo todos os demais da área de música popular, o que parece indicar que, no exercício da música popular, há maior utilização de aspectos voltados para o fazer musical criativo, como, por exemplo, a prática da improvisação, do que entre os músicos da chamada música erudita.

Pode-se também perceber nos depoimentos destes alunos alguns traços em comum: todos começaram a estudar ainda crianças, por incentivo da família, e quase todos freqüentaram alguma escola ou projeto cultural, antes de ir para a ULM. A maior parte ingressou nesta escola com idade compreendida na faixa etária de 15 a 22 anos, e teve como primeiro instrumento o violão. Muitos deles, ainda, tocam ou tocaram em grupos de diversas naturezas: pagode, orquestra, e outros. Eles provêm de todas as zonas da cidade e quase todos moram em bairros pobres e distantes da periferia paulistana.

O quadro 1, a seguir, dá um panorama geral dessas características, aqui mencionadas, do perfil musical dos alunos.

QUADRO 1 – Características gerais do perfil dos alunos.

Nome do aluno	Instrumento que cursa na ULM	Primeiro contato com prática de atividade musical	Idade de início de estudo na ULM	Tipo de entidade freqüentada para o aprendizado musical antes da ULM	Região da cidade onde mora	Tipo de incentivo para a música	Primeiro instrumento que aprendeu
Allan	Trombone Popular	10 anos	21 anos	Projeto Guri	Zona Leste	Escolar	Flauta doce
Anna	Bandolim	8 anos	29 anos	Igreja Evangélica	Zona Sul	Religioso	Violino
André	Cavaquinho	5 anos	21 anos	Escola particular	Zona Noroeste	Familiar	Cavaquinho
Fernando	Bandolim	12 anos	16 anos	Autodidata	Zona Leste	Familiar	Cavaquinho
Gleidson	Canto Popular	11 anos	21 anos	Autodidata	Zona Oeste	Familiar	Violão
Juliano	Bandolim	12 anos	20 anos	Aulas particulares	Região Oeste	Familiar	Teclado
Noádia	Contrabaixo Elétrico	8 anos	15/20 anos¹	Igreja Evangélica	Diadema - GSP	Religioso	Bateria
Paulo Roberto	Bandolim	13 anos	22 anos	LBV	Zona Norte	Familiar	Violão
Rogério	Bandolim	9 anos	33 anos	LBV	Zona Norte	Familiar	Violão
Ryan	Contrabaixo Elétrico	11 anos	16 anos	Igreja Evangélica	Zona Leste	Religioso Familiar	Violão
Thomaz	Violão Erudito	12 anos	17 anos	Projeto Guri	Centro	Familiar	Violão

¹ Idades correspondentes a primeira e segunda vez, respectivamente, que a aluna ingressou na ULM.

Fazendo uma leitura deste quadro, alguns dados podem ser extraídos:

- O instrumento com maior contingente no curso é o bandolim, com um total de 5 representantes. Em seguida, há dois contrabaixos elétricos. Os demais têm apenas um representante de cada instrumento. Apenas um dos alunos provém da área erudita, do curso de violão. Todos os alunos manifestaram interesse pela música na infância ou início da adolescência. Esse dado parece ser um indício da importância do início do estudo de música dar-se na infância. É difícil que crianças que não tiveram contato com a música se interessem por ela tardiamente.
- Todos entraram na ULM na adolescência ou início da idade adulta.
- Três iniciaram o aprendizado musical na Igreja, e dois freqüentaram aulas particulares.
- Há que se considerar, também, a importância dos projetos sociais na formação do músico. Neste caso, havia dois alunos provenientes do projeto Guri e dois da LBV.
- Há dois alunos do grupo que se consideram autodidatas. Mas, nesse caso, parece mais que houve aprendizado informal, com um irmão ou amigo, do que, realmente, autodidatismo.
- Somente um iniciou-se musicalmente em uma escola, uma tendência que, ao que parece, vem se confirmando em outros estudos a respeito de perfil de alunos em escolas de São Paulo (FONTERRADA, MAKINO e VERTAMATTI, n.p.).
- A influência familiar é a que parece ser mais forte, o que demonstra a importância dos valores da família na constituição da musicalidade. Oito dos alunos declararam ter recebido influência da família e três declararam influência religiosa (igrejas que oferecem prática musical na sua sede). A escola revelou ter pouca influência no ensino/aprendizagem de música: apenas 1 dos alunos estudou música nessa instituição.

Fazendo uma análise desses dados, parece ficar demonstrado que a família e a igreja cumprem um papel que deveria ser da escola, o que parece também demonstrar que o ensino informal suplanta o formal, revelando a fragilidade do ensino de música, dado semelhante ao encontrado em (FONTERRADA, MAKINO e VERTAMATTI, n.p.).

O fato de a Música estar ausente da escola há mais de 30 anos tende a se refletir na formação desse perfil. Esta situação, que se estende desde 1971, quando a disciplina foi retirada do currículo das escolas, cria uma lacuna significativa no sistema educacional brasileiro, privando os estudantes de um contato primordial com os elementos básicos da

linguagem musical, assim como da possibilidade de exercício da criatividade num campo tão rico e necessário como o da música.

Acerca dessa importante questão, discorre a pesquisadora e educadora musical, Dr^a. Marisa Fonterrada:

Em 1971 houve uma grande reviravolta no ensino da música nas escolas, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.5692/71. Desde sua implantação, o ensino de música passou, e ainda vem passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço na escola, pois a citada LDB extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da educação artística. Note-se a expressão utilizada: *a disciplina substituída pela atividade*. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da LDB, e tinham caráter polivalente. Hoje, passados trinta anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer essa área. Os princípios da educação artística afastam-se do rigor da chamada *educação tradicional*, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, os usuais procedimentos de ensino de música. O professor de educação artística tinha (e ainda tem) formação polivalente, isto é, devia (deve) dominar quatro áreas de expressão artística - música, teatro, artes plásticas e desenho (hoje, dança). No início, a duração do curso era de dois ou três anos, para a obtenção, respectivamente, das licenciaturas curta e longa. Hoje, a licenciatura curta não existe mais. O resultado era (é) a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impede o aprofundamento em qualquer uma delas (FONTERRADA 2005, p. 201 -2).

Nota-se, então, que a ausência do ensino da linguagem musical na formação cultural básica do jovem brasileiro gera uma série de problemas e evidencia lacunas no incentivo para o despertar da atividade musical, assim como para a possibilidade do contato com procedimentos que propiciem a construção da escuta consciente e estimulem a criatividade. Este quadro afigura-se prejudicial tanto para aqueles que, mesmo sob esta carência, irão, por outras influências, estudar música, como para os que não vão, e os fazem desembocar num processo caracterizado pela superficialidade e massificação, que reduz a informação a uma uniformidade, no mínimo, perigosa, a qual, além de privar um grande contingente de alunos deste campo do conhecimento, produz uma reação em cadeia, de obliteração, não só na transmissão e recepção do ensino de música e das outras linguagens artísticas, com tendência

a alastrar-se, também, para outros setores da sociedade, inclusive no campo das manifestações culturais.

3.3 O PROCESSO DA PESQUISA – DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Desenvolvimento do curso

No primeiro encontro, solicitou-se que os entrevistados falassem das propriedades físicas do som: altura, duração, intensidade e timbre, segundo sua própria compreensão. Com isso, queria-se avaliar o nível de entendimento dessas propriedades pelos alunos. Elas foram enumeradas, explicadas, expostas, discutidas, exemplificadas, tanto individualmente, quanto em grupo. Depois disto feito, foi esclarecido por este pesquisador que o trabalho se desenvolveria a partir das propriedades físicas do som, razão pela qual era importante que eles tivessem clareza a respeito delas.

Estipulou-se, então, a seguinte seqüência, como ponto de partida para o trabalho:

- Timbre
- Duração
- Intensidade
- Altura

Esclareceu-se, também, que o curso constaria de duas etapas distintas; a primeira delas englobaria as propriedades Timbre, Duração e Intensidade, respectivamente, enquanto a segunda seria dedicada ao parâmetro Altura. Esta ordenação proposta se deveu à intenção de proporcionar uma acessibilidade imediata ao fazer musical criativo. Por uma questão de organização e critério pedagógico, optou-se por trabalhar o item Altura em último lugar, pois se constatou que os alunos desse grupo apresentavam dificuldade na distinção deste parâmetro musical. Aliás, diga-se também, que este pesquisador tem notado, por observação informal, que este é costumeiramente o parâmetro mais difícil de ser assimilado em classes iniciantes. Por outro lado, lidar com timbre, duração e intensidade parece mais fácil ao leigo, ou à pessoa

com pouca experiência musical, do que trabalhar com alturas. Desta forma, baseando-se nas ponderações feitas acima, entendeu-se que a seqüência em questão poderia propiciar uma inserção rápida e efetiva do aluno no universo da criatividade. O modo de organização acima exposto permitiu que as dificuldades a serem vencidas pelos alunos não fossem expostas todas de uma só vez, levando à absorção gradativa dos conceitos básicos de criação e manipulação do material sonoro pelo aluno.

Em relação à primeira etapa, determinou-se que, no trabalho referente à produção sonora e em atividades de improvisação e de criação individual e em grupo, seriam utilizados, apenas, materiais considerados não convencionais, não só para a execução, mas, também, para as propostas de criação e improvisação. Nessa etapa, serviu-se dos princípios e sugestões encontrados em SCHAFER (1991), PAYNTER (1974).

Esses princípios e sugestões extraídos dos livros acima citados consistem em exemplos de atividades criativas propostas por seus autores, tais como a exploração das texturas sonoras, compreensão e utilização dos elementos da música descritiva. Improvisações individuais e em grupo, valendo-se de objetos encontrados na sala no momento da atividade; percepção e adaptação do entorno musical aos exercícios de criação.

No que se refere à segunda etapa, que trabalharia o parâmetro Altura, convencionou-se com os integrantes da turma que eles se utilizariam de seus próprios instrumentos musicais, com os quais estavam inscritos nos cursos do C.E.M. - Tom Jobim.

Seqüência adotada no trabalho prático

Como primeira atividade, foi proposto aos alunos que emitissem sons, explorando as fontes sonoras existentes na sala utilizada para as reuniões. Cada qual escolheu uma maneira diferente para produzir seu som. Foram utilizados diversos objetos como fonte de emissão sonora, entre eles janela, caneta, espiral de caderno, carteira escolar, cesto de lixo, copinho de iogurte, apoio de pé para violão, palmas, colete protetor de tórax, estante de partitura, estojo metálico para lápis e percussão bucal. Com isso, procurou-se dar relevância ao fato de que qualquer corpo pode servir de emissor sonoro, ampliando a idéia de que somente é possível fazer música a partir de instrumentos tradicionais. A escolha e utilização de objetos do

cotidiano e de alguns recursos encontrados na sala de aula caracterizaram o ambiente sonoro do grupo, uma temática bastante enfatizada por Schafer (1991, 1992).



Figura 10 –Explorando fontes sonoras alternativas.

Os sons obtidos nessa pesquisa do ambiente sonoro foram muito variados e, como produzidos simultaneamente, criaram um efeito de massa sonora polirrítmica. A atividade surtiu o objetivo desejado, o de descontrair as pessoas, liberar a criatividade e a imaginação, e integrar o grupo. Em seguida o processo foi repetido, só que, desta vez, individualmente. Cada aluno apresentou para o grupo sua criação, repetindo a mesma seqüência sonora criada anteriormente em grupo, ou o mais próximo e fiel à improvisação original, com o mesmo objeto que escolhera anteriormente, como fonte emissora do som. Após cada execução, foi pedido aos integrantes do grupo que descrevessem como haviam percebido cada som, comentassem a respeito das semelhanças e diferenças que tinham detectado nas improvisações, e que assinalassem quais delas haviam despertado maior interesse, além de

apontar o que tinha ou não lhes agradado. Além disso, tiveram de expressar o que os tinha incomodado na criação do colega, dar sugestões de complementos rítmicos ou alterações na duração ou no timbre, e demonstrar praticamente sua opinião, para isso, usando o próprio objeto utilizado pelo autor da idéia sonora em questão. Essas tarefas fizeram que todos ficassem atentos não apenas às próprias criações, como às de seus colegas e incentivaram o desenvolvimento da capacidade de análise auditiva do que estava sendo executado.

Nesse trabalho de criação coletiva, estabeleceu-se por norma que, caso as sugestões ou parte delas fossem aceitas, seriam imediatamente incorporadas à idéia sonora original. Os comentários de cada membro acerca de suas impressões a respeito das improvisações produziram um efeito estimulador nos alunos, despertando neles a criatividade, o senso de participação coletiva e suscitaram no grupo muitas reflexões e questionamentos no que se refere às possibilidades de produção sonora.

Tendo em vista esse quadro, para o prosseguimento das atividades foi pedido aos alunos, como tarefa, que pesquisassem e trouxessem para o próximo encontro um objeto que emitisse um som considerado por eles interessante e que os agradasse, para ser utilizado nas atividades criativas desenvolvidas em aula.

No segundo encontro, como parte da pesquisa timbrística, os alunos trouxeram, como solicitado na aula anterior, objetos que produzissem sons que eles considerassem agradáveis. Foram trazidos diversos tipos de objetos, tais como: chave de fenda, agenda com base de metal, pente, caixa de pasta de dente, molho de chaves, entre outros. Tendo como ponto de partida as idéias criadas no primeiro encontro, os membros do grupo as executaram com os novos objetos, comparando os resultados sonoros anteriores com o atual. Após esta execução comparativa, alguns alunos declararam preferir os objetos existentes na sala de aula, e que já haviam sido utilizados por eles nas atividades do encontro anterior, por acharem o timbre mais interessante do que o do novo objeto.

Além dessa, foram feitas outras propostas, aliando atividades de coordenação motora a outras, de improvisação musical e explorando timbres e contrastes de duração. Um exemplo dessa atividade é o descrito a seguir. Com os alunos dispostos em roda, pediu-se que caminhassem fazendo movimentos circulares, improvisando ao comando do pesquisador, que se comunicava com a classe por meio de sinais previamente convencionados, que indicavam: quais deles deveriam improvisar, a intensidade da execução, a alternância de direção da roda, a acentuação rítmica e os contrastes de duração a serem feitos. Estas atividades tiveram por objetivo promover uma maior socialização do grupo, como também produzir um contato mais direto e estreito com os parâmetros musicais em questão, assim como sensibilizar os alunos

para os parâmetros musicais trabalhados e aumentar sua desenvoltura na sua utilização durante as atividades de criação.



Figura 11 – Atividade de coordenação e improvisação.

Durante alguns encontros, os alunos continuaram pesquisando e trazendo vários outros materiais como fonte sonora, para experimentar durante as aulas, ao mesmo tempo em que “lapidavam” as suas idéias individuais e as faziam interagir recíproca e mutuamente com as idéias dos colegas. Na medida em que os encontros iam se sucedendo, cada vez mais foi se evidenciando que o aluno ampliava suas possibilidades de expressão e criação, ao mesmo tempo em que se estabelecia um ambiente de descontração, que, simultaneamente, favorecia o desempenho criativo individual e a integração e união do grupo. Com o decorrer do trabalho do curso, o grupo foi sendo capaz de selecionar algumas das propostas sonoras criadas nas atividades de livre improvisação, com o objetivo de elaborar uma composição em conjunto, que seria construída a partir de materiais consensualmente escolhidos, tendo como proposta, ainda, a exploração das propriedades físicas do som, em especial duração e timbre.

Depois de algum tempo dispendido nesse processo de experimentação, vivência e elaboração de trabalhos criativos pela turma, procedeu-se à divisão do pessoal em dois grupos distintos, para que cada um desenvolvesse seu próprio trabalho de criação, tendo como meta a elaboração de uma composição, feita a partir dos materiais definidos por cada grupo. Após

esta divisão, os grupos começaram a trabalhar separadamente suas idéias. Nesse ponto, introduziu-se mais um parâmetro para ser agregado à proposta que, até então, só trabalhara com duração e timbre: a intensidade.

É necessário salientar que, a esta altura, três alunos – Paulo, Allan e Gleidson – tinham abandonado o curso por motivos pessoais, o que reduziu a turma a oito membros. Tendo em conta esse número, estabeleceu-se, para uma divisão eqüitativa, que cada grupo fosse composto por quatro elementos. Os próprios alunos se agruparam segundo sua escolha e de acordo com suas afinidades.

O grupo número um, formado pelos alunos Anna, Rogério, Thomaz e Fernando, decidiu-se pelos seguintes materiais: radiografia, *conduit* de instalação elétrica, espátula de pintura, martelo, e uma garrafa com pequenas bolinhas dentro.



Figura 12 – Grupo 1 – A



Figura 13 – Grupo 1 - B



Figura 14 – Grupo 1 - C



Figura 15 – Grupo 1 - D

O grupo número dois, formado pelos alunos Juliano, Noádia, André e Ryan, optou pelos seguintes materiais: bomba de gasolina de automóvel, chave de fenda, cano de PVC, barra fina de metal, lata de bolachas de metal, cesto plástico de lixo, e acento estofado de cadeira escolar.



Figura 16 – Grupo 2 – A



Figura 17 – Grupo 2 - B



Figura 18 – Grupo 2 – C



Figura 19 – Grupo 2 - D

Nos encontros seguintes, os integrantes foram trazendo suas idéias e experimentando-as com seu respectivo grupo. Cada idéia era exposta pelo autor, experimentada no contexto geral, discutida pelos membros do grupo e, se aprovada por estes, integrada à peça. Os grupos seguiram trabalhando, cada qual na elaboração da sua

composição. Estabeleceu-se a confecção de uma partitura alternativa, um roteiro sonoro para registrar e organizar a estrutura da peça. As idéias aprovadas, detalhes da interpretação e a seqüência da composição eram anotados, passando a constituir essa partitura. Depois de estabelecida pelo respectivo grupo a forma final de sua obra, esta foi ensaiada, lapidando-se a interpretação. A conclusão desta primeira etapa do curso se deu com a apresentação da composição de cada grupo para o outro.



Figura 20 – Elaboração do roteiro sonoro da criação.



Figura 21 – Roteiro sonoro da criação.

No dia 31/05/07, último encontro do mês de maio, foi iniciada a etapa final do curso, que se caracterizou por acrescentar às propriedades físicas do som já trabalhadas, o parâmetro Altura. Até então, não haviam sido trabalhados, ainda, sons com alturas definidas, nem utilizados os instrumentos musicais de origem dos alunos. A partir deste encontro, o aspecto melódico começou a ser focado e trabalhado, no grupo. A propriedade física do som Altura foi exposta, por este pesquisador, sendo feito uma breve explanação sobre aspectos técnicos de acústica, e um panorama histórico da utilização desta propriedade física do som na música ocidental, através dos tempos. Foram, também, discutidas e esclarecidas algumas dúvidas sobre aspectos específicos, tais como afinação, uso do diapasão, instrumentos de altura definida e outros. Atentou-se para a gama de notas utilizada no sistema do temperamento igual, e suas possibilidades de aplicação no trabalho de criação. Considerou-se que essas informações eram importantes para os alunos, criando-se, com elas, um contexto sobre o qual se assentaria o trabalho de criação dessa etapa.

Complementando as atividades de preparação para as atividades criativas com melodia, inicialmente foi feita uma abordagem preparatória; nessa ocasião, a estrutura da escala maior foi apresentada e discutida, além de se realizarem atividades práticas de percepção e improvisações vocais, individuais e em conjunto, sobre a escala de Do maior. Solicitou-se que, no próximo encontro, os alunos trouxessem os seus instrumentos para utilizá-los nas atividades de criação.

Nas aulas seguintes, os alunos trouxeram seus instrumentos e trabalharam improvisações instrumentais a partir de “imagens sonoras” sugeridas por cada integrante do grupo, por meio de desenhos feitos no quadro-negro; a atividade foi realizada, também, com a descrição sonora de pequenas histórias contadas pelos elementos da turma, sempre se atendo à escala de Dó maior e mantendo-se dentro do âmbito de uma oitava.

No último encontro do semestre, em 28/06/2007, antes das férias escolares de julho, ficou estipulado que as criações que seriam apresentadas como trabalho final, teriam caráter coletivo e seriam elaboradas a partir de uma seqüência de quatro notas, a saber, Dó-Ré-Mi-Fá. Para exemplificar as possibilidades de elaboração e desenvolvimento de um tema limitado ao âmbito de 4 notas, foi utilizado o tema da 5ª Sinfonia de Beethoven, para mostrar que, mesmo com um número reduzido de notas, é possível elaborar materiais melódicos de grande interesse e passíveis de muitos tratamentos musicais.

A audição da Quinta Sinfonia, acompanhada da explicação, por este pesquisador, de alguns procedimentos básicos de composição utilizados por Beethoven nessa obra parece ter impressionado muito a turma, contribuindo para que eles criassem uma maior consciência da

arquitetura composicional que consiste o trabalho de composição musical, gerando um efeito benéfico e uma atmosfera ainda mais propícia para o exercício da criação, estimulando e motivando o grupo para se aplicar no trabalho com as condições e os limites estipulados. Os alunos demonstraram grande satisfação com a proposta de praticar a própria criatividade, mantendo-se sobre esta gama restrita de 4 notas previamente definidas, e se comprometeram a trabalhar na elaboração de temas melódicos que se servissem desta seqüência, durante o período das férias, para apresentá-los quando da retomada das atividades, no mês de agosto.

No retorno do curso, no dia 02/08/07 os alunos relataram as iniciativas de criação sobre a seqüência melódica combinada, que haviam feito no período de férias. Parte deles disse que, apesar de várias tentativas, tinham encontrado dificuldade em realizar a tarefa proposta, e não haviam conseguido criar um tema a partir das 4 notas estabelecidas. Outros, porém, apresentaram à classe suas criações. Os alunos Juliano, André e Thomaz expuseram ao grupo suas idéias, e comentaram o processo imaginativo por que passaram, para sua elaboração. Após essa atividade de recolhimento em acolhimento das tarefas dos alunos, o trabalho de composição coletiva a ser realizado pelo grupo a partir dos temas sugeridos teve início, visando à elaboração do trabalho final: uma peça resultante deste processo de criação em grupo a ser apresentada pelos próprios criadores no encerramento do curso. Esse fato motivou os demais a interagirem com as criações dos colegas, o que produziu um efeito positivo, capaz de estimulá-los a buscar, também, suas próprias idéias criativas e a apresentar um tema próprio.

A classe ficou muito entusiasmada com o trabalho de criação melódica, e a perspectiva de composição de uma peça própria. A cada encontro, novas idéias eram criadas – fruto das atividades criativas realizadas por eles durante a semana e trazidas à classe pelos integrantes do grupo. À medida que as idéias e temas iam sendo absorvidos e fixados, o grupo também ia, paulatinamente, começando a dar uma forma para a peça, concebendo e incorporando novos aspectos à realização musical.

Os elementos básicos de uma composição, tais como: antecedente e conseqüente, pergunta e resposta, seções contrastantes, foram sendo descobertos, estabelecidos, vivenciados e incorporados pelos componentes do grupo, de maneira lúdica e prazerosa.



Figura 22 – Exposição das idéias musicais individuais para o grupo.



Figura 23 – Lapidando e estruturando as idéias.

Depois de acordados e estipulados pelo grupo quais, dentre os temas apresentados e trabalhados, comporiam a estrutura da peça final, iniciou-se o processo efetivo de montagem, estabelecendo-se discussão acerca dos modos de organização do material, como: a seqüência em que os diversos segmentos seriam executados, o número de repetições, e de que modo as partes seriam interligadas. Cada membro do grupo opinou a respeito da forma que julgava mais adequada, expondo suas idéias, e justificando musicalmente a ordem de preferência. Cada opinião era testada praticamente pelo grupo, que interagia com o proponente, aventando adendos, cortes, apresentando sugestões sobre o colorido instrumental, mudanças de andamento, contrastes de dinâmica, e interligação dos materiais melódicos criados. Após este trabalho, chegou-se, finalmente, a um consenso acerca da forma que deveria ter a peça.

Definida a estrutura formal da composição, nos encontros seguintes, passou-se a trabalhar no ensaio e na lapidação da interpretação da música, para chegar à sua forma final. O grupo se mostrou bastante integrado e motivado com os ensaios de preparação da apresentação da peça, fruto da criação coletiva. Cada encontro do grupo para ensaio contou com a participação ativa de todos os integrantes, que se dedicaram com afinco, e com grande alegria pelo resultado criativo obtido por eles.

Foram observados, ao longo de todos os encontros, progressos em vários aspectos, referentes ao desenvolvimento da invenção criativa e convivência de todos os elementos do grupo, se comparados à disposição inicial do grupo, um pouco tímida e resistente ao trabalho com procedimentos criativos. Esse progresso foi observado nos seguintes aspectos: maior facilidade de obtenção e desenvolvimento das idéias musicais, maior descontração na apresentação e execução das propostas, melhor desenvoltura na execução dos instrumentos, tanto no plano individual, quanto na atuação em conjunto. Observou-se, durante o transcorrer do curso, o grande interesse dos alunos pela proposta, e uma boa assimilação de todos os conceitos básicos de composição trabalhados nos exercícios de estímulo à criatividade.

No dia 27/09/07, realizou-se o encontro de encerramento do curso, com a apresentação da composição elaborada pelo grupo, como trabalho de conclusão das atividades criativas desenvolvidas durante as aulas. Foram apresentadas duas versões da peça, com dois finais diferentes, um terminando com um corte determinado e a outra acabando em *fade out*. A concepção da forma, elaboração dos temas, e os detalhes da interpretação foram expostos, comentados e explicados pelos criadores. Não houve público na ocasião; o evento teve caráter interno, executado somente para os membros do grupo, e a assistência restringiu-se apenas a este pesquisador.



Figura 24 – Apresentação do trabalho de conclusão do curso.

3.4 RESULTADOS

Após a execução e explanação da criação conjunta, foi solicitado cada membro do grupo, que fizesse um relato das suas impressões sobre o curso, e das experiências criativas vivenciadas durante o desenvolvimento do trabalho, como descritos a seguir:

Anna Cristina

Para mim o curso foi muito importante; trabalhar a criatividade me ajudou no geral, na percepção, tanto melódica, quanto rítmica, ajudou também na leitura, a ter consciência da partitura, saber exatamente quando entrar e sentir a intenção musical. Depois do curso, comecei a fazer prática de conjunto, e me senti muito mais à vontade, sem travas, mais desinibida. Senti uma diferença incrível até na habilidade com o instrumento, fiquei mais solta, mais confiante. O curso me mostrou que qualquer um também pode criar, pois para mim, criar era uma coisa de outro mundo, reservada somente a pessoas especiais, muito inteligentes, gênios, mas, agora, ficou claro para mim que não é assim, que a criatividade está ao alcance de todos, só precisa ser estimulada. O exemplo da música do Beethoven foi ótimo; aprendi muita coisa de como se faz uma composição, que eu nunca tinha pensado; foi um

grande incentivo, serviu para mostrar que é possível ter uma boa idéia com 4 notas e fazer algo marcante. Pensei: se ele pode, porque eu também não posso? Comecei a acreditar, me liberar mais, usar a intuição, e procurar ter idéias. Foi muito bom também usar objetos que normalmente não são considerados instrumentos musicais. A gente vê o Hermeto Pascoal, o grupo Uakti que utilizam na música esses materiais inusitados, mas a gente não se dá conta que pode também fazer o mesmo. Nós conseguimos no curso tirar um som bem legal utilizando vários objetos diferentes, experimentamos, criamos, fizemos música, foi muito bom. Abriu a mente, estimulou a criatividade, também estimulou a prestar atenção nas composições dos outros, como foram feitas, quais os temas e como foram desenvolvidos, perceber a “conversa” dos instrumentos no conjunto, enfim me ajudou em todos os aspectos musicais.

André

Gostei bastante do curso, me estimulou a criar, abriu bastante a minha cabeça, me fez pensar em coisas novas. Eu nunca tinha pensado, por exemplo, que podemos fazer som com qualquer coisa, até com uma pedra. A partir daí passei a ver a música com outros olhos, fiquei com vontade de criar, compor. Sinto falta desse estímulo para a criação. De repente “o cara” até tem o dom pra criar, mas não é estimulado, e isso vai ficando de lado. Eu mesmo estava assim, tinha as idéias, mas batia aquela preguiça pra continuar, não sabia como, e não tinha incentivo. Agora estou bastante motivado para compor, entendi muitas coisas para criar mais e desenvolver uma idéia, estou escutando e fazendo música pensando nisso.

Fernando

Muito bom o curso, me ajudou na questão da criatividade, na improvisação. Sou mais preso nesse aspecto, me soltei mais, principalmente o fato de ter trabalhado com outros materiais, achei bem legal, deu pra tirar um som, me obrigou a inventar. De repente eu estava fazendo música com um extintor de incêndio, nem sei como tive essa idéia na hora. O trabalho de percussão ajuda muito na parte rítmica; você interagir e criar com os outros, ajuda a abrir a mente. O trabalho de criar temas também é bem legal, essa convivência com os colegas, todo mundo participando e dando idéias é muito boa, ajuda a gente a ficar mais relaxado, descontraí o ambiente. Fico ansioso antes de uma prova, e nervoso na hora de tocar, acho que esse tipo de atividade que fizemos ajuda bastante, poderia ser enfatizado num próximo curso.

Juliano

Achei muito importante o curso, me estimulou a criar, e me ensinou muito sobre composição. Não existe um curso de composição para iniciantes, acho que não é porque a pessoa não tem conhecimento teórico, que ela não tem condições de compor. Se houvesse mais iniciativas para estimular a

criatividade, muito mais gente poderia descobrir que tem condições de criar também. Acho que isso deveria ser incorporado ao nosso estudo diário, pois melhoraria a nossa compreensão teórica, nos aproximaria mais da teoria. Trabalhar a criatividade motiva a gente a estudar mais, procurar entender como a música foi feita, como foi pensada e escrita.

Noádia

O curso foi muito legal e interessante, estimulou minha criatividade, estou mais motivada para criar, tendo mais idéias; também me fez compreender como desenvolvê-las e organizá-las. Acredito que estou melhor no estudo musical, compreendendo mais a parte teórica, e melhorei na percepção também. Nunca imaginei que fosse possível fazer música com objetos, coisas comuns do dia a dia, normalmente nem pensamos que eles possam ser utilizados com instrumentos musicais. Quando pego uma lata e bato sei que ela produz um som, mas junto com os outros objetos, como *conduit*, caixa de pasta de dente, chapa do pulmão, pensando num tema, desenvolvendo, criando uma música, foi uma experiência muito legal, me surpreendi. Isso abre a cabeça da gente, pois se a gente pode fazer música, compor com esses objetos, que dirá com os instrumentos tradicionais. Foi bom tocar com outros instrumentos com os quais eu nunca havia tocado, como o bandolim, não é muito comum a gente ver o “baixo” tocando com este tipo de instrumento. Mas o que mais me surpreendeu mesmo, foi imaginar os temas com apenas 4 notas. Achei ótima essa proposta, fiquei entusiasmada com o exemplo que você nos mostrou do tema da 5ª sinfonia do Beethoven que é feito com 4 notas. Estamos acostumados a usar todas as notas, aí fica mais fácil pensar em alguma idéia, mas com essa restrição temos de exercitar mais a imaginação, no início parece que não vamos conseguir, mas depois as idéias vão surgindo, e a gente vê que é possível. O resultado final ficou muito bom, com vários temas diferentes, é incrível como podemos dar asas pra criatividade, inventar tanta coisa, ter tantas possibilidades com tão poucas notas.

Rogério

Achei muito legal o curso, me ajudou na desinibição. Fico travado na hora de tocar, e trabalhar a criatividade ajudou muito a me soltar. O curso me fez ver que todo mundo pode criar, e que se você praticar o exercício da criação, com certeza, um dia poderá também compor. Me ajudou a destravar, relacionar a prática com a teoria, me aproximar das músicas e dos compositores, ter idéias. Nesse sentido, trabalhar com materiais não convencionais foi muito bom; você não imagina que, por exemplo, um simples lápis ou uma garrafa podem virar música, servir como instrumento, produzir um som musical. Fica mais fácil, depois, transportar esses conceitos para o instrumento, e você já não acha mais um “bicho-de-sete-cabeças” conseguir criar algum tema. O exemplo do Beethoven foi legal e mostrou que se pode fazer muito com um tema simples.

Ryan

O curso me ajudou bastante a conseguir ter mais facilidade na parte criativa, principalmente na parte rítmica. Foi muito bom utilizar materiais diferentes para produzir som, isso fez expandir meus horizontes, estimulou a gente a procurar sons nas coisas e transformá-los em idéias musicais. A gente convive todo dia com um monte de sons, mas não se dá conta deles, e que eles podem ser aproveitados, virar música. O curso mostrou que todo mundo pode ser criativo, só precisa ser estimulado para isso.

Thomaz

O curso me ajudou muito, tanto em ter idéias, como me mostrou como desenvolvê-las, e organizá-las num contexto, dar uma forma na música. Agora quando penso em algo, já crio uns temas mais definidos, sei como começar e já tenho uma direção para continuar. Trabalhar com um limite de quatro notas foi muito bom, obrigou a gente a pensar, procurar bastante pelo tema. Mostrou que se pode fazer muita coisa com pouco, que existem inúmeras possibilidades, basta a gente ser estimulado a procurá-las. Me fez também perceber que podemos fazer som com tudo, me estimulou a pesquisar novos sons, e ver que até nos exercícios de leitura rítmica podemos aplicar a criatividade, utilizar outros recursos sonoros.

As impressões, aspectos e benefícios citados pelos alunos após o término do curso podem ser observados no quadro a seguir.

QUADRO 2 – Impressões relatadas sobre o curso.

Nome do aluno	Consciência e ampliação do universo sonoro musical	Consciência do poder criativo	Estímulo para criar	Ajuda na teoria e percepção	Motivação para o aprendizado	Incentivo e fundamentos básicos de composição	Descontração e comunicação
Anna	X	X	X	X	X	X	
André	X	X	X			X	
Fernando	X	X	X	X			X
Juliano		X	X		X	X	
Noádia	X	X	X	X	X	X	
Rogério	X	X	X				X
Ryan	X	X	X				
Thomaz	X	X	X			X	

Observando os itens apontados nas observações feitas pelos alunos a respeito do curso, objeto desta pesquisa podem-se extrair alguns pontos para a reflexão acerca da vivência e do estímulo do fazer musical criativo:

- Sete dos oito alunos mencionam um grande interesse pela utilização de materiais não convencionais para as atividades de criação musical, revelam uma grande satisfação com esta prática criativa, demonstram ter expandido seus horizontes sonoros e adquirido uma nova consciência a esse respeito.
- A totalidade do grupo cita a importância da conscientização do poder criativo, que esta traz grande motivação para o trabalho musical, e proporciona uma sensação de bem-estar e autoconfiança.
- Todos os integrantes destacam e expressam felicidade pelo estímulo para criar que o curso lhes proporcionou, entendem que há uma carência neste sentido na educação musical, e acreditam ser este um aspecto fundamental do aprendizado, vivência e prática musicais.
- Três afirmam terem sentido os efeitos das atividades criativas no estudo de Teoria e Percepção, como um fator de auxílio e melhor desempenho, tanto no que se refere à compreensão da linguagem, quanto à prática com seus elementos.
- Cinco ressaltam o incentivo para a composição e a aquisição de uma compreensão de seus fundamentos básicos, tais como trabalhar e desenvolver as idéias, explorando as possibilidades do material sonoro, tendo em conta os principais parâmetros musicais.
- Dois atentam para a influência do exercício criativo como fator de desinibição, trazendo descontração e contribuindo para uma maior comunicabilidade com os colegas e professores.

Por essas observações extraídas das colocações feitas pelos alunos, constata-se a natureza saudável do fazer musical criativo, sua ação motivadora para o estudo e a prática musicais, e a necessidade de sua inserção nos procedimentos utilizados pela educação musical para a transmissão e recepção da linguagem, assim como na desenvoltura técnica e interpretativa dos estudantes.

3.5 DISCUSSÃO

A respeito dos efeitos do fazer musical criativo

Além de averiguar os efeitos desse trabalho centrado na criação entre os discentes participantes do processo, julgou-se importante ouvir a impressão de alguns professores da Universidade Livre de Música a respeito dos efeitos do curso de criação musical que perceberam em seus alunos.

A professora de bandolim Jane Silvana Corilov, mais conhecida pelo seu nome artístico Jane do Bandolim, no dia 04/10/07, deu um depoimento a este pesquisador, acerca dos efeitos do trabalho de criação provocados nos seus alunos de bandolim e prática de conjunto. Segundo ela – que é professora de instrumento da maior parte dos integrantes do curso objeto desta pesquisa – houve uma melhora considerável de todos os seus alunos que participaram das atividades de criatividade, no que se refere à desenvoltura e descontração na execução do instrumento, tanto individualmente, quanto na prática de conjunto, compreensão da leitura musical e participação nas aulas em grupo. A professora Jane comentou, especialmente, os progressos alcançados pelos alunos Anna Cristina e Rogério, em todos esses aspectos, mas principalmente em relação às suas dificuldades de leitura rítmica, inibição na execução do instrumento, e interpretação das músicas em grupo. Salientou, ainda, o interesse desses alunos pela compreensão do texto musical e pela estrutura formal das músicas interpretadas. Informou, também, que os alunos estavam tendo mais consciência das “intenções” dos compositores contidas em suas obras, o que os ajudava, tanto no desempenho técnico, quanto nas questões interpretativas, individualmente, ou em conjunto.

Também foram colhidos os depoimentos de outros professores, que tinham alunos no grupo pesquisado: Mário César Andreotti professor de contrabaixo elétrico, Izaías Amorim também professor do mesmo instrumento, e Everton Gloeden professor de violão erudito.

O professor Mário Cezar Andreotti concedeu seu depoimento no dia 29/04/08 na Universidade Livre de Música. Quando este pesquisador lhe perguntou acerca da participação de seu aluno Ryan no curso, informou não ter conhecimento da proposta. Foi-lhe, então, feito um relato dos propósitos, das atividades e do período em que o trabalho foi realizado. Ao tornar-se ciente disto, afirmou recordar-se de ter percebido, à época referida, uma melhoria progressiva na desenvoltura do seu aluno, nos aspectos de leitura e técnica do instrumento,

mas, principalmente, nas suas mudanças de comportamento que, segundo sua opinião, tornou-se mais extrovertido e participativo nas aulas do que anteriormente, o que contribuiu significativamente para o seu avanço no estudo e na prática do instrumento. O professor, portanto, notou progresso no aluno, apenas não atribuiu a causa ao curso de criatividade e percepção, por desconhecer que o aluno o estivesse cursando.

O depoimento do professor Izaías Amorim foi concedido, a este pesquisador, também no dia 29/05/08, no mesmo local, a ULM. O professor relatou ter observado na sua aluna Noádia, progressos na compreensão dos elementos básicos da linguagem musical, com um desempenho mais adequado do que apresentava anteriormente, tanto nas aulas de leitura, quanto na performance e na técnica do instrumento. O referido professor atribuiu esse progresso à participação da aluna no curso de criatividade e composição. Ele revelou, ainda, outro aspecto que, em suas palavras, considerava muito importante: o fato de, durante o período em que participava das atividades do curso, ter constatado sensíveis alterações no estado de espírito de sua aluna, reveladas no ânimo e na disposição para o estudo. Destacou, ainda, que, a essa época, a aluna passava por momentos difíceis, enfrentando problemas pessoais e profissionais, o que influía negativamente na transmissão dos ensinamentos, por parte do professor, e na sua recepção, por parte da aluna. Izaías ressaltou, ainda, o fato de ter havido uma transformação positiva neste quadro. E acrescentou que a própria aluna fez menção aos efeitos benéficos que o exercício da criação estava produzindo no seu estado de espírito, auxiliando de uma forma saudável seu comportamento e sua relação com o mundo e contribuindo para atenuar os efeitos que as dificuldades da situação pessoal, naquele momento, provocavam nela.

Everton Gloeden professor de violão erudito, em depoimento prestado a este pesquisador, no dia 12/05/08, revelou que não tinha conhecimento da participação de seu aluno Thomaz no curso de criatividade e composição, objeto desta pesquisa. Colocado a par do período, propósito e atividades desenvolvidos no trabalho, Gloeden afirmou sentir-se contente em saber dessa iniciativa, e por Thomaz ter feito parte do grupo pesquisado. Everton afirmou, ainda, que, coincidentemente, neste mesmo período, havia notado um salto significativo no desenvolvimento do seu aluno, mas só agora atribuía esse resultado ao curso por ele freqüentado. E acrescentou que Thomas, motivado em virtude de seu progresso, adquirira um novo e melhor instrumento, o que, no entender do prof. Everton era um indício seguro de que as aulas de criatividade haviam contribuído para o seu bom desempenho no instrumento e para a conseqüente motivação que notava no aluno.

O Professor Everton Gloeden acreditava que a participação em atividades de criação influenciou no progresso e na motivação do seu aluno, ocorridos no processo de aprendizagem. Disse ter observado uma melhora geral em seu comportamento e na comunicação e integração com o professor. Observou que Thomaz tornou-se o mais participativo de seus alunos, demonstrando sempre dedicação e alegria em relação ao estudo, e um desejo crescente em se aprimorar na prática musical.

Everton Gloeden ressaltou, ainda, ao se referir à sua área de atuação – a música erudita – a necessidade de expansão dos horizontes do ensino musical, com a inclusão de procedimentos que estimulassem a criatividade dos alunos, pois esta deve fazer parte da formação do músico. Abaixo, um trecho de seu depoimento:

O pessoal do violão clássico é bitolado em só tocar, e o próprio curso deste instrumento impinge uma carga muito grande com o repertório. A música erudita ficou focada, fixou-se na parte da interpretação. Essa parte de treinamento digital, repetição, é necessária, mas com consciência. Por ficar centrada nessa prática tradicional, o currículo acaba ficando muito fechado, e como o tempo de aula é curto, não dá espaço para desenvolver o aspecto criativo. Por isso batalhei para que fosse incluída no curso de violão clássico a matéria Harmonia e Improvisação, para que essa carência pudesse ser suprida. Pelo que sei, é a primeira vez que isso é implantado, pelo menos aqui no Brasil. (Everton Gloeden, depoimento pessoal colhido em 12/05/2008).

O professor Everton reiterou a importância da incorporação do fazer musical criativo na formação básica dos estudantes. Afirmou, ainda, acreditar que esta inserção contribui para uma vida mais saudável, gerando confiança pessoal, e poder psicológico. A esse respeito, faz a seguinte colocação:

Quem cria é uma pessoa mais saudável, confiante nela mesma. Por exemplo, às vezes uma pessoa não tem uma aparência tão bonita, mas se é criativa ela se impõe. Desta maneira melhora sua auto-estima e afetividade. Isto faz com que tenha alegria e prazer na sua atividade. É muito importante o gostar de fazer, ter bem-estar com aquilo. A criatividade influi na personalidade, traz alegria, ajuda no despertar para a atividade musical. Se há alegria o indivíduo pode se expandir, a música se torna mais prazerosa (Everton Gloeden, depoimento pessoal colhido em 12/05/2008).

No que diz respeito ao interesse de seu aluno pela criatividade, Gloeden esclareceu que Thomaz veio da música popular que, segundo Everton afirma neste seu depoimento, é um seio criativo. De acordo com ele, essa é a razão de seu pupilo conter esse traço; ele adquiriu

interesse por este aspecto, e trouxe para a música erudita as características que, segundo afirma, são próprias do indivíduo que exercita a criatividade: alegria, expansividade, participação e interesse no aprendizado.

O docente complementou seu depoimento, dizendo ser importante essa conexão entre as áreas popular e erudita, pois ela propicia, além dos benefícios já citados, uma ampliação das possibilidades do campo de trabalho. Revela, também, que ele próprio se ressentia de não ter tido essa oportunidade na condução do seu estudo, por falta de estímulo e incentivo. Gloeden, também, informa a respeito de música e som, e afirma que, hoje, tem é preciso compensar esta lacuna na formação, buscando-se, por iniciativa própria, as informações da linguagem da música popular.

Com a descrição dos procedimentos realizados durante o curso, os depoimentos de alunos e professores, encerra-se esta parte da pesquisa, acreditando-se ter deixado claro que os procedimentos propostos durante o curso de criatividade e composição contribuíram para o desenvolvimento musical dos alunos, favoreceram sua capacidade de expressão, auxiliaram no desempenho instrumental individual e coletivo e puseram importantes marcas nos alunos submetidos a esse processo. Acredita-se que esses resultados confirmam as afirmações dos estudiosos da criatividade, conforme foi exposto anteriormente, no capítulo 2 e fornecem oportunidade de reflexão a quem queira, também, trilhar esse caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo criatividade, largamente difundido pelos meios de comunicação, é atual em nossa sociedade. Existem poucas obras que visam a oferecer aos leitores conselhos para desenvolver seu potencial criativo ou dirigir uma vida “mais criativa”.
(Todd Lubart, 2007)

Neste trabalho, partiu-se da questão inicial colocada pela presente pesquisa “a constatação da falta de consciência a respeito da importância do fazer musical criativo, tanto por parte de alunos, quanto de educadores e a consequente não aplicação de procedimentos que estimulem a criatividade na educação musical, em grande parte das escolas de música e entre professores particulares”. Não se pretendeu com isto afirmar taxativamente que não existam, em nenhum lugar, propostas que não utilizem procedimentos criativos, e esforços de profissionais neste sentido, mas sim procurou-se demonstrar que essa não é uma conduta difundida e praticada corriqueiramente na esfera da educação musical. Segundo Gardner este apego ao que já está estabelecido parece ser uma tendência do ser humano:

[...] Assim como os seres humanos têm uma tendência conservadora que milita contra a inovação educacional e os grandes saltos interdisciplinares, as sociedades humanas também se esforçam para manter sua forma atual [...]
(GARDNER, 2007, p.71).

Sendo assim, procedendo-se nesta investigação à análise da grade curricular de quatro destacadas escolas de música de São Paulo, observou-se a existência desta carência de contemplação da criatividade como um tópico constante das mesmas. Em presença disto, acredita-se que a falta desse estímulo à ação criativa, ocasione uma redução do âmbito das possibilidades de ensino, privando os estudantes de exercitarem um dos aspectos fundamentais do comportamento humano, tendo isto em vista, aventou-se a hipótese de que esta maneira de proceder exerce uma interferência contraproducente no desenvolvimento da musicalidade e no processo de aprendizagem e assimilação do ensino de música por parte do aluno.

A verificação procedida neste estudo considerou também como premissa a crença de que se a concepção da prática pedagógico-musical incluir procedimentos que estimulem a criatividade, a conscientização do universo sonoro cotidiano, e contemplar o conjunto das experiências e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos como parte contributiva dos

procedimentos de transmissão/recepção do conteúdo programático, isto tende a acarretar uma considerável melhora na formação e desempenho musicais, tanto na vivência e interação com o fenômeno sonoro, quanto na compreensão dos elementos constituintes dessa linguagem.

Com a finalidade de trazer uma contribuição nesse sentido, buscou-se a proposição de alternativas que pudessem proporcionar, pelos dados aqui levantados, uma reciclagem à prática educativo-musical, para que esta não permanecesse restrita apenas a modelos pré-existentes e às fórmulas costumeiras, geralmente empregadas no ensino tradicional de música. Procurou-se descobrir meios que possibilitassem contribuir para a alteração do quadro exposto aqui, com o propósito de que se contemplasse, no cerne do processo de ensino/aprendizado estratégias pedagógicas que proporcionassem o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos, a conscientização e exploração sonoro-ambiental, propiciando ainda a aquisição dos fundamentos básicos do processo composicional e a conseqüente vivência e entendimento deste.

Tendo isto em conta, a presente pesquisa procurou, por intermédio da inserção metódica e sistemática do fator criatividade na prática pedagógico-musical, averiguar os efeitos produzidos pelo fazer musical criativo na motivação ao estudo da música, no auxílio à compreensão de seus princípios e conceitos teórico-perceptivos, na evolução do desempenho prático, e na interação músico-social dos discentes.

Para tanto, como observado no segundo capítulo, com o intento de obter uma maior elucidação sobre o fenômeno criativo, e buscar subsídios teóricos em trabalhos de estudiosos desta área, que amparassem conceitualmente as ações desta pesquisa educativo-musical, este trabalho respaldou-se no estudo de importantes autores que dedicam atenção especial ao estudo da criatividade, à procura do entendimento das origens do fenômeno criativo, e o conhecimento e análise dos efeitos e implicações da atividade criativa com relação aos vários aspectos da natureza humana, como Sakamoto, Winnicott, entre outros, fato este que foi de suma importância para ampliar a compreensão sobre os conceitos de criatividade e a influência exercida pelo fator da presença ou ausência do viver criativo no ser humano, nas suas atitudes, atividades, seu modo de ver, sentir e se relacionar com o mundo.

De grande relevância também para esta pesquisa foi o auxílio e incentivo trazidos pelo pensamento e proposições de reconhecidos educadores musicais como Schafer, Fonterrada, Gainza e Salles, bem como os encontrados no livro *Ouvindo Pensante* de Murray Schafer, destacando-se entre eles as propostas de atividades sonoras e o estabelecimento do diálogo e discussão entre professor e aluno a respeito de aspectos constituintes da criação musical.

Tendo em vista as reflexões apresentadas e sugeridas no âmbito desta pesquisa podemos observar, salientando os aspectos aqui abordados, que a necessidade de mudanças, não se restringe somente ao terreno das práticas metodológicas, mas se faz extensiva a um plano mais profundo, o da modificação de conceitos. Aqui não pretendeu-se esgotar o assunto em questão, nem tampouco afirmar a existência de um modelo padrão ou único caminho possível a seguir, mas comprovar, pela sua aplicação prática e efetiva, a eficácia do fazer musical criativo, com isso almejou-se demonstrar a possibilidade de alternativas para a prática do ensino-aprendizagem de música, e suscitar o interesse e atenção acerca das transformações conceituais e filosóficas que o docente necessita inteirar-se para experimentar outros pressupostos pedagógicos, direcionados a contemplar o aluno . Entretanto, parece ter ficado claro também que além de uma mudança estrutural na elaboração dos cursos, é necessária uma mudança de postura por parte do professor na relação de ensino/aprendizado voltada para a criação, o que demanda tempo para digerir essa outra situação, numa espécie de “auto-antropofagia conceitual.”

Esta investigação se norteou por princípios destinados à averiguação de conceitos relativos à criatividade, muitas vezes, emprestados de outras áreas do conhecimento humano e transportados para o universo musical. E acredita-se ter aclarado e aprofundado a compreensão a respeito de criatividade num sentido mais amplo do que aquele restrito simplesmente à idéia que, geralmente, se tem de criação não apenas como um produto acabado e circunscrito à genialidade de poucos e distante do alcance de todos, idéia corroborada, no terceiro capítulo deste trabalho, pelo relato dos comentários dos elementos objeto desta pesquisa, das impressões sobre o curso em questão. Houve a intenção de, com essas extensões para outros campos do saber contribuir para propor alternativas viáveis que pudessem se sobrepor à concepção reinante acerca do processo criativo. Por esta razão observamos, novamente, as palavras de Gardner:

Vista de forma mais ampla, a criação é parte do tecido do mundo. Embora muitos de nós não acreditem mais literalmente na história bíblica da criação, reconhecemos que o mundo é povoado por criaturas vivas e criações vivas, cada uma delas um pouco diferente do resto (Howard Gardner, 2007,p.72).

De acordo com as atividades e investigações expostas no terceiro capítulo, baseado na observação, deste pesquisador, em relação à experiência da vivência criativa inserida no processo de ensino-aprendizagem musicais, no relato dos depoimentos dos indivíduos do grupo pesquisado e seus respectivos professores de instrumento, com referência aos

resultados obtidos pelo fazer musical criativo sobre diferentes aspectos, tanto na esfera teórica como prática, pode-se afirmar terem ocorrido sensíveis avanços no desempenho e compreensão dos alunos. Portanto, conclui-se que, por meio dos procedimentos de estímulo à criatividade, aqui considerados, tenha havido um bom desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos sujeitos deste processo, bem como rápida assimilação de conceitos musicais, assim como dos fundamentos básicos da composição, a conscientização do ambiente sonoro e a possibilidades de expansão das fontes de emissão sonora para a prática musical.

Sendo assim acredita-se que foram atingidos os objetivos propostos por este trabalho, salientando entre os aspectos aqui abordados, que, com relação ao domínio dos conhecimentos referentes à área da criatividade, existe muito ainda a ser estudado neste campo.

Pelos dados colhidos a partir desta pesquisa pode-se afirmar que o estímulo do pensamento criativo possa ajudar na melhor compreensão e vivência dos elementos musicais, além de exercer um efeito benéfico sobre outros pontos do processo de ensino-aprendizagem, como auxiliar convívio e integração social dos alunos, funcionando, entre outras coisas, como um fator de descontração, atenuando a inibição, atuando de forma positiva também em outros comportamentos comumente presentes no contexto do aprendizado musical, como ansiedade e nervosismo. Esse conjunto de benefícios mencionados pode favorecer o estabelecimento de uma relação mais lúdica e estimulante para o estudo da música do que a usualmente observada, criando uma atmosfera saudável que promove o bem-estar e suscita o interesse do aluno a respeito de todos os aspectos pertinentes a este ensino, proporcionando, com isto, a participação mais ativa do estudante no entendimento e prática da estrutura e linguagem musicais.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o incentivo à prática da criatividade nos cursos de música, proporcionando o desenvolvimento musical dos alunos e o aumento de sua motivação para o estudo da música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS CITADAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CEM-TOM JOBIM. Centro de Estudos Musicais Tom Jobim. Disponível em: <<http://www.centrotomjobim.org.br/>>. Acesso em: 06 jun. 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DE MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos: vol. I - descoberta e invenção*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

_____. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira, MAKINO Jéssica, VERTAMATTI, Leila. *Retrato de um sonho – o perfil do candidato a uma escola técnica de música em São Paulo*, n.p.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente – a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale – Editores, 2004.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

GAIZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

GARDNER, Howard. *Trabalho qualificado: quando a excelência e a técnica se encontram/ Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi e William Damon*. Porto Alegre: Artemed/Bookman, 2004.

_____. *Arte mente e cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Cinco mentes para o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Rogério. O espaço potencial: Winnicott. Disponível em:
<<http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs03/LuzWinnicott.htm>>. Acesso em 20 abr. 2008.

PAYNTER, John. *Here and now: na introduction to Modern Music in Schools*. London: Universal, 1974.

RICHARDSON, Roberto. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 2008.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. *A Criatividade sob a luz da experiência: a busca de uma visão integradora do fenômeno criativo*. 296 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. *O gênio criador*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SALLES, Pedro Paulo. *A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical*. 282p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal.

_____. *A sound education*. Canadá: Arcana Press, 1992.

_____. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. Tradução de Marsia Trench de O. Fonterrada.

SELF, George. *Nuevos Sonidos em la Classe*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa ação*. São Paulo: Cortez, 1997

WINNICOTT, Donald W. A criatividade e suas origens. In: WINNICOTT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1975.

_____. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2000.

ENTREVISTAS

Entrevista com Akiko Oyafuso. Realizada em 01 de setembro de 2007. Referenciada no trabalho como: OYAFUSO, 2007

Entrevista com Arrigo Barnabé. Realizada em 03 de setembro de 2007. Referenciada no trabalho como: BARNABÉ, 2007.

Entrevista com Cleusa Sakamoto. Realizada em 25 de Abril de 2008. Referenciada no trabalho como: SAKAMOTO, 2008.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANTUNES, Celso. *A criatividade na sala de aula*. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

BODEN, Margaret A. *Dimensões da criatividade*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRITO, Teça Alencar de. *Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITTO, Sulami Pereira. *Psicologia da aprendizagem centrada no estudante*. Campinas: Papyrus, 1986.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1993.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP, 2004

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*. Porto Alegre: Artemed-Bookman, 1995.

_____. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed-Bookman, 1997.

_____. *O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

_____. *Mentes que criam*. Porto Alegre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. *A cabeça nem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A religação dos saberes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 4.ed., Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, UNESCO, 2007.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.

HENTSCHKE, Liane, SOUZA, Jussamara. organizadoras. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

JOURDAIN, Robert. *Música, Cérebro e Êxtase: como a música captura nossa imaginação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

NEWMAN, Alexander. *As idéias de D.W. Winnicott. pus: um guia*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

MINICUCCI, Agostinho. *Desenvolvendo a criatividade*. São Paulo: Vetor, 1998.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAYNTER, John. *Sound & Structure*. Cambridge: Cambridge Press, 1992.

PORENA, Boris. *Kindermusic*. Roma: Curzi-Milano, s.d.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. *Um olhar criativo sobre a prática em psicologia: proposições teóricas e técnicas*. São Paulo: Editora Mackenzie 2007.

- SPINELLI, João J., YOSHIURA, Eunice V., YÁZIGI, Eduardo, YAZIGI, Latife/organização. *Criatividade – uma busca interdisciplinar*. São Paulo: UNESP/Instituto de Artes, 1999.
- SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. 20 ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- STAHLSCHIMIDT, Ana Paula...[et al.] *O som e a criatividade: dimensões da experiência musical/ organizadora Esther Beyer*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.
- TAYLOR, Calvin W. *Criatividade: progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- TORRANCE, Ellis Paul. *Pode-se ensinar a criatividade?* São Paulo: E.P.U., 1974.
- _____. *Criatividade – Medidas; Testes e Avaliações*. São Paulo: Ibrasa, 1976.
- WESCHLER, Solange M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Livro Pleno, 2003.
- WINNICOTT, Donald W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artmed, 1983.
- _____. *Tudo começa em casa*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- _____. *O gesto espontâneo*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. Aparecida. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2004.
- VIVER MENTE E CÉREBRO. *Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. Suplemento especial “A educação na idade média”. (Coleção Memória da Pedagogia n.2).
- VIVER MENTE E CÉREBRO. *Paulo Freire: a utopia do saber*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. Suplemento especial “A educação no iluminismo”. (Coleção Memória da Pedagogia n.4).
- VIVER MENTE E CÉREBRO. *Perspectivas para o novo milênio*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2006. Suplemento especial “As novas tecnologias”. (Coleção Memória da Pedagogia n.6).
- VIVER MENTE E CÉREBRO. *Jung: a psicologia analítica e o resgate do sagrado*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo; Segmento-Duetto, 2006. (Coleção Memória da Psicanálise n.2).
- VIVER MENTE E CÉREBRO. *Winnicott: os sentidos da realidade*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo; Segmento-Duetto, 2006. (Coleção Memória da Psicanálise n.5).

ANEXOS

Anexo I

Conservatório Souza Lima

CURSOS TEÓRICOS

Curso de Teoria

TEORIA I	
I - Conceito	II - Notação Musical - Pentagrama e Grande Pentagrama
Música Som - Vibração regular Vibração irregular Propriedades do som - Altura Duração Intensidade Timbre	Claves (Sol, Fá e Dó) Notas Leitura relativa Transposição Duração - Ponto de aumento Duplo ponto de aumento Ligadura de valor Fermata Ponto de diminuição Valor simples Valor composto
III - Compasso	IV - Noção de Intervalo
Relação entre: Compasso, Andamento e Ritmo Compasso - Fórmula de compasso, barras, travessão, grafia e localização da FC Unidade de Tempo Unidade de compasso Compassos correspondentes	Tom, Semitom, Compasso - Simples e composto Alterações Alterações ou acidentes - Sustenido, dobrado sustenido, bemol, dobrado bemol, bequadro Sistema Natural x Sistema Temperado Grafia dos acidentes no pentagrama Semitom -Natural Diatônico Cromático
TEORIA II	
I - Escalas	II - Intervalos - Melódico e Harmônico
Graus de escalas - Tetracordes Formação das escalas maiores sustenizadas e bemolizadas, a partir de Dó Maior (progressão de tom e semitom) Armadura de Clave Ciclo das Quintas Identificação do nome das escalas ou da armadura nas escalas com sustenidos e com bemóis Escalas - teóricas, enarmônicas e	Ascendente e descendente Conjunto e disjunto Simples e composto Classificação - quantitativa Qualitativa Intervalos - Justos Maiores e menores Aumentados e diminutos Superaumentados e superdiminutos Intervalos - Consonantes e

cromáticas	Dissonantes Inversão de intervalos (simples e compostos) Regras para ampliação, redução e manutenção de qualificações dos intervalos
III - Escalas Menores	IV - Tríades de 5ª
Definição Escalas Relativas Armadura de clave Escala Menor - Primitiva Harmônica Melódica Bachiana Escalas Homônimas Transposição de modo menor p.maior, e vice-versa	Formação de Acordes - Perfeito Maior Perfeito Menor Aumentado Diminuto Inversão dos acordes Cifragem e/ou cifra

Disponível em:

<http://www.souzalima.com.br/cursosteoricostecnico1.htm>

acessado em 28/04/08

CURSOS TEÓRICOS

Curso de Percepção

PROGRAMA DO CURSO DE PERCEPÇÃO I

Objetivos:

- 1º Desenvolver o reconhecimento auditivo das propriedades do som
 - a) altura
 - b) duração
 - c) intensidade
 - d) timbre
- 2º Compreensão, leitura e escrita dos fatores ligados a duração do som
 - a) valores de duração
 - b) pulsações e suas organizações
 - c) células rítmicas
 - d) sincopas e contratempos
- 3º Reconhecimento das variações de altura, assim como os "Desing" melódicos, leitura e solfejos entoados em "Clave de Sol" da 2ª linha e "Clave de Fá" na 4ª linha

Bibliografia Básica

- Pozzoli Ditado Musical
- Willens-Edgar - Curso Elementar de Solfejo

Bibliografia sugerida para leitura

- Méd-Bohumil - Teoria da Música
- Lacerda-Osvaldo - Curso de Solfejo
- Hiwdmit-Paul - Treinamento Elementar para Músicos

Carga horária

Aulas semanais no período de um semestre, com duração de 60' cada aula

Avaliações

Duas avaliações separadas por bimestre, contendo ditados musicais (rítmicos e melódicos).

Uma avaliação substitutiva no caso de perda de uma das provas bimestrais.

PROGRAMA DO CURSO DE PERCEPÇÃO II

Objetivos:

- 1º Desenvolver o reconhecimento auditivo, assim como a leitura do código musical e de seus elementos
- 2º Reconhecimento auditivo de escalas maiores e menores (harmônicas, naturais e melódicas).
- 3º Reconhecimento auditivo de intervalos ascendentes
- 4º Reconhecimento auditivo de tríades maiores, menores, aumentadas e diminutas, em posição fundamental.
- 5º Leitura rítmica, utilizando-se de compassos simples e compassos compostos

Bibliografia Básica
<ul style="list-style-type: none"> - Pozzoli - Ditado Musical - Willens-Edgar - Curso Elementar de Solfejo
Carga Horária
<p>Aulas semanais no período de um semestre, com duração de 60'</p> <p>Avaliações bimestrais, contendo ditados musicais (rítmicos e melódicos), além dos ditados dos elementos acima mencionados.</p>
PROGRAMA DO CURSO DE PERCEPÇÃO III
Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> 1º Reconhecimento auditivo e leitura de frases musicais em tonalidades diversas 2º Reconhecimento auditivo de intervalos ascendentes, descendentes e harmônicos 3º Reconhecimento auditivo de tríades em posição invertidas e aberta. 4º Desenvolvimento da leitura e reconhecimento auditivo de células rítmicas com estruturas "quíalteras" (grupos rítmicos que não obedecem a divisão natural da música).
Carga horária
Aulas semanais no período de um semestre com duração de 60'
Avaliações
<p>Duas provas bimestrais, contendo ditados musicais com os itens acima citados</p> <p style="text-align: center;">Bibliografia básica</p> <p style="text-align: center;">- Berklee Ear Training</p>
Bibliografia Básica
<ul style="list-style-type: none"> - Hindemit-Paul - Treinamento Elementar para Músicos - Med-Bohumil - Curso de Rítmica - Med-Bohumil - Curso de Solfejo - Méd-Bohumil - Curso de Teoria Musical
PROGRAMA DO CURSO DE PERCEPÇÃO IV
Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> 1º Desenvolver o reconhecimento auditivo de escalas modais 2º Desenvolver a leitura e entoação de escalas cromáticas e diatônicas e modais 3º Leitura melódica e rítmica a duas vozes em claves diversas e tonalidades diversas 4º Ditados de acordes com sétimas ou tétrades 5º Ditados de acordes dominantes e tríades 6º Ditado de funções harmônicas <ul style="list-style-type: none"> a) Cadências (perfeita, plagal de engano) b) Dominantes secundárias e primárias c) Funções harmônicas (da escala diatônica)
Bibliografia básica
- Berklee Ear Training
Bibliografia sugerida para leitura
- Hindmit-Paul - Treinamento Elementar para Músicos

- Hindmit ' Paul - Harmonia Tradicional - Koureuther - Harmonia Funcional
Carga Horária
Duração de um semestre com uma aula semanal de 60'
Avaliação
- Duas provas bimestrais com os ditados musicais dos exemplos acima mencionados - Uma avaliação substitutiva em caso de perda de uma das avaliações anteriores

Disponível em:

<http://www.souzalima.com.br/cursosteoricostecnico1.htm>

acessado em 28/04/08

Anexo II

Grade Curricular da Faculdade Conservatório Dramático Musical de São Paulo

Instrumento/Canto

1º Semestre

Instrumento I/Canto I, Teoria I, Solfejo Cantado I, Música de Conjunto I, História da Música I, História da Arte I Canto Coral I, Língua Portuguesa I, Estruturação I, Harmonia I

2º Semestre

Instrumento II/Canto II, Teoria II, Solfejo Cantado II, Música de Conjunto II, História da Música II, História da Arte II Canto Coral II, Língua Portuguesa II, Estruturação II, Harmonia II

3º Semestre

Instrumento III/Canto III, Harmonia III, Canto Coral III, Música de Conjunto III, História da Música III, História da Arte III Estruturação III, Acústica I, Língua Portuguesa III, Contraponto I, Introdução a Administração I, Atividade Complementar I

4º Semestre

Instrumento IV/Canto IV, Harmonia IV, Canto Coral IV, Música de Conjunto IV, História da Música IV, História da Arte IV Estruturação IV, Acústica II, Língua Portuguesa IV, Contraponto II, Introdução a Administração II, Atividade Complementar II

5º Semestre

Instrumento V/Canto V, Harmonia V, Canto Coral V, Música de Conjunto V, História da Música Brasileira I, Contraponto III, Estética Musical I, Organologia I, Música e Educação I, Análise Musical I, Folclore I, Atividade Complementar III

6º Semestre

Instrumento VI/Canto VI, Harmonia VI, Canto Coral VI, Música de Conjunto VI, História da Música Brasileira II, Contraponto IV, Estética Musical II, Organologia II, Música e Educação II, Análise Musical II, Folclore II, Atividade Complementar IV

Regência

1º Semestre

Instrumento Complementar - Piano I, Teoria I, Solfejo Cantado I, Música de Conjunto I, História da Música I, História da Arte I Canto Coral I, Língua Portuguesa I, Estruturação I, Harmonia I

2º Semestre

Instrumento Complementar - Piano II, Teoria II, Solfejo Cantado II, Música de Conjunto II, História da Música II, História da Arte II Canto Coral II, Língua Portuguesa II, Estruturação II, Harmonia II

3º Semestre

Instrumento Complementar - Piano III, Harmonia III, Canto Coral III, Música de Conjunto III, História da Música III, História da Arte III Estruturação III, Acústica I, Língua Portuguesa III, Contraponto I, Introdução a Administração I, Atividade Complementar I

4º Semestre

Instrumento Complementar - Piano IV, Harmonia IV, Canto Coral IV, Música de Conjunto IV, História da Música IV, História da Arte IV Estruturação IV, Acústica II, Língua Portuguesa IV, Contraponto II, Introdução a Administração II, Atividade Complementar II

5º Semestre

Instrumento Complementar - Cordas I, Harmonia V, Canto Coral V, Música de Conjunto V, História da Música Brasileira I, Contraponto III, Estética Musical I, Organologia I, Música e Educação I, Análise Musical I, Regência I, Folclore I, Atividade Complementar III

6º Semestre

Instrumento Complementar - Cordas II, Harmonia VI, Canto Coral VI, Música de Conjunto VI, História da Música Brasileira II, Contraponto III, Estética Musical II, Organologia II, Música e Educação II, Análise Musical II, Regência II, Folclore II, Atividade Complementar IV

7º Semestre

Instrumento Complementar - Sopro I, História Música V, Canto Coral VII, Harmonia Superior I, Fuga I, Instrumentação e Orquestração I, Regência III

8º Semestre

Instrumento Complementar - Sopro II, Música de Conjunto VIII, Canto Coral VIII, Harmonia Superior II, Fuga II, Instrumentação e Orquestração II, Regência IV

Composição**1º Semestre**

Instrumento Complementar - Piano I, Teoria I, Solfejo Cantado I, Música de Conjunto I, História da Música I, História da Arte I Canto Coral I, Língua Portuguesa I, Estruturação I, Harmonia I

2º Semestre

Instrumento Complementar - Piano II, Teoria II, Solfejo Cantado II, Música de Conjunto II, História da Música II, História da Arte II Canto Coral II, Língua Portuguesa II, Estruturação II, Harmonia II

3º Semestre

Instrumento Complementar - Piano III, Harmonia III, Canto Coral III, Música de Conjunto III, História da Música III, História da Arte III Estruturação III, Acústica I, Língua Portuguesa III, Contraponto I, Introdução a Administração I, Atividade Complementar I

4º Semestre

Instrumento Complementar - Piano IV, Harmonia IV, Canto Coral IV, Música de Conjunto IV, História da Música IV, História da Arte IV Estruturação IV, Acústica II, Língua Portuguesa IV, Contraponto II, Introdução a Administração II, Atividade Complementar II

5º Semestre

Instrumento Complementar - Cordas I, Harmonia V, Canto Coral V, Música de Conjunto V, História da Música Brasileira I, Contraponto III, Estética Musical I, Organologia I, Música e Educação I, Análise Musical I, Composição I, Folclore I, Atividade Complementar III

6º Semestre

Instrumento Complementar - Cordas II, Harmonia VI, Canto Coral VI, Música de Conjunto VI, Contraponto IV, Contraponto IV, Estética Musical II, História da Música Brasileira II, Organologia II, Música e Educação II, Composição II, Folclore II, Atividade Complementar IV

7º Semestre

Instrumento Complementar - Sopros I, Música de Conjunto VII, Harmonia Superior I, Composição III, Fuga I, Prosódia Musical I, Instrumentação e Orquestração I, Canto Coral VII, História da Música V

8º Semestre

Instrumento Complementar - Sopros II, Música de Conjunto VIII, Contraponto IV, Harmonia Superior II, Composição IV, Fuga II, Prosódia Musical II, Instrumentação e Orquestração II

Anexo III

Centro Paula Souza (ETEC)

Técnico em Música

Área profissional: Artes

PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO

É o profissional que compõe, arranja e interpreta obras musicais, por meio de instrumento e de voz, ao vivo em estúdios de gravação. Ensina, ensaia, rege e dirige grupos vocais, instrumentais e eventos musicais em geral. Estuda e pesquisa na área de Música a fim de aperfeiçoar e atualizar as qualidades técnicas de execução e de interpretação. Editora partituras e elabora textos técnicos de acordo com os fundamentos e com a terminologia da área profissional.

SÍNTESE DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Módulo I

1. Analisar elementos básicos da música, como notação musical, compassos, sinais de alterações, intervalos, escalas tonais, modais e exóticas, sinais de expressão e andamento, acordes, inversões e cadências, abreviaturas e sinais de repetição, modulação, consonância e dissonância.
2. Analisar fundamentos de qualidade do som, de recursos rítmicos e melódicos, de intervalos, tríades, melodia e ritmo, harmonia e polifonia.
3. Analisar aspectos históricos e estéticos da música da Antiguidade, da Idade Média e da Renascença.
4. Analisar aspectos básicos de execução musical utilizando o canto, o violão e o piano.
5. Analisar técnicas e aplicações de instrumentos de percussão.
6. Analisar técnicas de formação de fanfarras utilizando instrumentos de percussão e de sopro, de acordo com ritmos diversos, como marchas, garbo, alinhamento, ordem unida etc.
7. Analisar metodologias de ensino de Música, correlacionando-as ao público-alvo e aos objetivos dos cursos e/ ou disciplinas.
8. Analisar aspectos "mentais" e "intelectuais" da Música, por meio de técnicas de sintetização da melodia.

Módulo II

9. Correlacionar fundamentos da gramática musical a ritmos diversos, timbres e principais instrumentos.
10. Pesquisar e analisar técnicas de transcrição de peças musicais.
11. Analisar metodologias de organização de espetáculos musicais - canto coral.
12. Planejar e avaliar ensaios e apresentações de grupos de canto coral.
13. Analisar características do folclore brasileiro e das influências no ensino da Música.
14. Caracterizar diversos estilos, ritmos e tendências e movimentos musicais, como lundu e modinha, maxixe, músicas folclóricas, samba, carnaval, festivais da canção, Tropicália, Jovem-Guarda, rock brasileiro, bossa nova etc.
15. Correlacionar formas de organização de orquestras do período clássico às práticas contemporâneas.
16. Interpretar superestruturas e cadências musicais.
17. Analisar conceitos e metodologia de aplicação de melodia acompanhada (harmonização e re-harmonização).
18. Organizar planos de ensino de música utilizando conceitos e técnicas de superestruturas musicais, cadência, baixo cifrado, melodia acompanhada e escalas.
19. Analisar textos musicais canônicos e não-canônicos, de acordo com sua sintaxe e com o estilo e/ ou tendência.
20. Interpretar tessituras monofônicas e polifônicas em obras musicais.
21. Interpretar e caracterizar fundamentos de formas musicais, simples (binária, ternária) ou maiores (minueto, sonata, etc.)
22. Analisar tendências e expectativas de diferentes tipos de público de Música.
23. Correlacionar aspectos da retórica musical a formas de composição original e/ ou releituras.
24. Avaliar performances de interpretação musical com utilização de violão, de piano e de canto.

Módulo III

25. Pesquisar e analisar técnicas e estilos em interpretação de obras musicais.
26. Correlacionar técnicas de ensaio a diferentes tipos de obras interpretadas.
27. Pesquisar e organizar programas e repertórios de apresentações musicais.
28. Regeer e avaliar grupos musicais.
29. Correlacionar principais compositores e obras musicais dos períodos Barroco e do Romantismo às tendências atuais.
30. Compor textos musicais embasados na reinterpretação/ reelaboração de obras já existentes, canônicas e não-canônicas.
31. Interpretar e compor arranjos musicais.
32. Analisar conceitos e técnicas de instrumentação e transposição.
33. Participar do planejamento de utilização de recursos institucionais, financeiros, materiais, de suprimento e de serviços auxiliares em atividades de Música: produção de espetáculos e ensino. Organizar banco de patrocinadores, fornecedores, clientes etc.
34. Construir cronogramas físico-financeiros de atividades de Música: produção de espetáculos, ensino etc.
35. Identificar processos de tramitação para aprovação de projetos e de programas educativos/ culturais relativos á atividade de produção de espetáculos de música.
36. Organizar planos didáticos de música voltados ao processo ensino-aprendizagem de técnicas de composição musical, original e releituras/ reelaborações críticas.

Mercado de trabalho

Escolas e outras instituições públicas ou privadas, organizações não-governamentais e fundações.

Certificações

Módulo I: Monitor de Música (Qualificação profissional técnica de nível médio)

Módulos I e II: Instrutor de Música (Qualificação profissional técnica de nível médio)

Módulos I, II e III: Técnico em Música (Habilitação profissional técnica de nível médio)

Disponível em:

<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Cursos/ETE/Musica.html>

Acesso em junho 2008.

4.1 Proposta de Carga Horária por Componentes Curriculares

MÓDULO I – Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Monitor de Música

Componentes Curriculares	Carga Horária							Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Horas Aula								
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5			
Estruturação e Linguagem Musical	30	30	10	20	40	50	32	40	
Percepção Rítmica e Melódica I	30	30	10	20	40	50	32	40	
Estruturação Musical e Harmonia I	40	30	20	20	60	50	48	40	
História e Evolução da Música I	40	50	00	00	40	50	32	40	
Execução de Textos Musicais: Canto I	30	20	30	30	60	50	48	40	
Execução de Textos Musicais: Violão I	30	20	30	30	60	50	48	40	
Execução de Textos Musicais: Piano I	30	20	30	30	60	50	48	40	
Projeto de Formação de Fanfarras: Planejamento e Execução	20	20	20	30	40	50	32	40	
Projeto de Atividades de Ensino de Música	20	20	20	30	40	50	32	40	
Musicalização Infantil, Juvenil e Adulta	30	20	30	30	60	50	48	40	
Totais	300	260	200	240	500	500	400	400	

MÓDULO II – Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de Instrutor de Música

Componentes Curriculares	Carga Horária							Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Horas Aula								
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5			
Percepção Rítmica e Melódica II	20	30	20	20	40	50	32	40	
Execução de Textos Musicais II: Canto Coral e Regência I	10	20	30	30	40	50	32	40	
Folclore e História da Música Brasileira	40	50	00	00	40	50	32	40	
História e Evolução da Música II	40	50	00	00	40	50	32	40	
Estruturação Musical e Harmonia II	30	20	30	30	60	50	48	40	
Composição Musical Original e Reelaboração	20	30	20	20	40	50	32	40	
Execução de Textos Musicais: Canto II	30	20	30	30	60	50	48	40	
Execução de Textos Musicais: Violão II	30	20	30	30	60	50	48	40	
Execução de Textos Musicais: Piano II	30	20	30	30	60	50	48	40	
Aplicativos Informatizados	30	20	30	30	60	50	48	40	
Totais	280	280	220	220	500	500	400	400	

MÓDULO III – Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Música

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas Aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5		
Execução de Textos Musicais: Canto Coral e Regência II	00	00	100	100	100	100	80	80
História e Evolução da Música II	10	20	30	30	40	50	32	40
Estruturação Musical e Harmonia III	00	00	100	100	100	100	80	80
Introdução à Filosofia da Arte e da Cultura	60	50	00	00	60	50	48	40
Gestão de Processos na Área de Música: Ensino e Organização de Espetáculos	40	30	40	20	80	50	64	40
Cidadania Organizacional	30	40	10	10	40	50	32	40
Inglês Instrumental	20	20	20	30	40	50	32	40
Linguagem, Trabalho e Tecnologia	30	40	10	10	40	50	32	40
Totais	190	200	310	300	500	500	400	400

Disponível em:

<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Cursos/ETE/Musica.html>

Acesso em junho 2008.

Anexo IV

Grade curricular da Escola Municipal de Música

Disciplinas	Total de níveis	Duração de cada nível	Duração total da disciplina	Início do estudo da disciplina no curso
T. A.	6	semestral	3 anos	Ingresso na escola
Harmonia	4	semestral	2 anos	Ao concluir Teoria
História Da Música	6	semestral	3 anos	Ao concluir Teoria
Contraponto	4	semestral	2 anos	Ao concluir Harmonia
Instrumento	variável	semestral	variável	Ingresso na escola
Prática Musical	4	semestral	2 anos	variável

Matérias opcionais: Piano e Voz, Piano Complementar, ou as atividades da Prática Musical: Música de Câmara, Orquestra, Big Band e Coral Jovem.

T.A. – Teoria e percepção para a faixa etária adulta, considerada, nesta instituição, a partir de 16 anos de idade.

Dados fornecidos pela secretaria da escola em junho de 2008.