



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Artes – Campus São Paulo

RODRIGO ASSAD L. T. MOGAMES

**PRÁTICAS CRIATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS:
uma trilha ao fazer musical criativo**

São Paulo
2020

RODRIGO ASSAD L. T. MOGAMES

**PRÁTICAS CRIATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS:
Uma trilha a caminho do fazer musical criativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música, com a área de concentração em “Música: processos, práticas e teorizações em diálogos” do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.^a Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

São Paulo
2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

M696p

Mogames, Rodrigo Assad Lossurdo Toniolli, 1980-

Práticas criativas em diferentes contextos : uma trilha ao fazer musical criativo / Rodrigo Assad Lossurdo Toniolli Mogames. - São Paulo, 2020.

201 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Musica - Instrução e estudo. 2. Atividades criativas na sala de aula. 3. Improvisação (Música). 4. Criação (Literária, artística, etc.). I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

RODRIGO ASSAD L. T. MOGAMES

**PRÁTICAS CRIATIVAS EM DIFERENTES CONTEXTOS:
Uma trilha a caminho do fazer musical criativo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista - Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Dissertação aprovada em: 21/09/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Presidente – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Consiglia Raphaela Carrozzo Latorre
Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabio Miguel
Instituto de Artes da Unesp

São Paulo
2020

Dedicatória

*aos meus filhos, Luisa e Antonio
luzes que me guiam por todas as minhas trilhas*

à Camilla, com todo o meu amor

Agradecimentos

À Camilla, Luisa e Antonio, por serem minha dose diária de poesia, por estarem sempre de mãos dadas, eterna fonte de inspiração e força na caminhada da vida.

Aos meu pais, Assad Mogames (*i.m*) e Paulina Toniolli Mogames, por todo amor e entrega, por terem me ensinado o que mais precisava saber para viver.

Aos pais que a vida generosamente me deu, José Antonio Salmazi e Ida Luzia Salmazi, por estarem sempre presentes.

À minha querida irmã Patrícia Mogames, e ao nosso caçulinha Kalil Mogames, por tanto amor e amizade.

Ao meu amigo irmão, Ricardo Arroio, por ter me ajudado a dar forma a essa pesquisa, e por ter participado ativamente da minha formação como educador.

À minha orientadora, professora e amiga Marisa Trench de O. Fonterrada, por suas precisas, e preciosas orientações, que me indicaram sempre trilhas mais floridas e transitáveis nesta caminhada.

À Profa. Consiglia Latorre, pela amizade, carinho e comprometimento. Por ter aceitado fazer parte dessa caminhada como membro da banca de qualificação e defesa, e por ter sempre me ajudado a descobrir minha própria voz.

Ao Prof. Fabio Miguel, presente em todos os anos que estive na Unesp, na graduação e no mestrado, por ter aceitado participar como membro da banca de qualificação e defesa e por ser um exemplo para mim, como músico, educador e ser humano.

Ao Prof. Victor Flusser, pelos ensinamentos, por me lembrar o quanto “A Música é mais do que a Música”, e pelo inestimável material pedagógico, base para a estruturação da trilha desta pesquisa.

A todas as crianças, jovens e adultos que participaram das Oficinas de Música e foram responsáveis por dar vida a esta pesquisa.

Aos meus companheiros de G-PEM, que tanto me inspiram.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por ter apoiado e financiado esta pesquisa.

Aos membros da seção de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da UNESP, pelo sempre pronto e eficiente atendimento.

À toda equipe do STAEPE, do Instituto de Artes da UNESP, em especial a Alexandre Sampaio, por todo auxílio e dedicação.

À Luisa Salmazi Mogames, por ter feito as artes dos cartazes de divulgação e capas dos capítulos dessa dissertação.

Epígrafe

Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se
chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que
penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que esta-
mos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não
vêem.

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.

José Saramago

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar
Ao andar faz-se caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a estrada que nunca
se há de voltar a pisar
Caminhante não há caminho,
senão rastros no mar.

Antonio Machado¹

¹ MACHADO, A. ***Antologia Poética***. (Seleção, tradução, prólogo e notas de José Bento). Lisboa: Editorial Cotovia, 1999.

Resumo

Nesta dissertação, se investigou como a utilização de atividades baseadas em Práticas Criativas podem auxiliar a ação do educador musical, em diferentes contextos de ensino e aprendizagem, e a estruturar uma trilha a caminho do fazer musical criativo. A investigação se caracteriza, quanto à sua abordagem, por ser qualitativa. Para o seu desenvolvimento, foram objeto de estudos três diferentes contextos de ensino: a) crianças de 08 (oito) a 11 (onze) anos; b) Graduandos dos cursos de Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas do Instituto de Artes da UNESP – SP; c) Jovens e adultos interessados em geral, com ou sem conhecimento musical prévio. Em cada um dos grupos foram realizados encontros, no Instituto de Artes da UNESP, em formato de Oficina de Música, utilizados, tanto como recurso pedagógico, quanto como procedimento metodológico. Dessa maneira, a pesquisa caracteriza-se por ser um Estudo Multicasos, amparado pelas propostas metodológicas conhecidas por Cartografia (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Como referencial teórico, foram utilizados educadores que se alinham a abordagens criativas. Dentre eles, destacam-se Murray Schafer (1933 -), Hans-Joachim Koellreutter (1915 – 2005), Chefa Alonso (1955 -) e Victor Flusser (1951 -). Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de se divulgar o pensamento pedagógico musical baseado em Práticas Criativas. As atividades propostas foram registradas em áudio e/ou vídeo, descritas e analisadas no trabalho. Como resultado, menciona-se que a utilização de Práticas Criativas pode contribuir com a ação docente do educador musical, e em cenários tão desafiadores como os encontrados por esses profissionais, são, não apenas necessárias, mas fundamentais.

Palavras Chave: Práticas Criativas; Educação Musical; Improvisação Livre; Oficina de Música; Criação Musical

Abstract

In this dissertation, we intend to investigate how the use of activities based on Creative Practices can help the music educator's action, in different teaching and learning contexts, and to structure a path towards creative music making. This investigation is characterized, in terms of its approach, by being qualitative. For its development, three different teaching contexts were studied: a) children from 08 (eight) to 11 (eleven) years; b) Graduates of the Music, Performing Arts and Plastic Arts courses at the UNESP Arts Institute - SP; c) Young people and adults interested in general, with or without prior musical knowledge. In each group, meetings were held at the UNESP Arts Institute, in the form of a Music Workshop, used in this research both as a pedagogical resource and as a methodological procedure. Thus, it is characterized by a Multicase Study, supported by the methodological proposals known as Cartography (DELEUZE and GATTARI, 1995). As a theoretical framework, educators were used that are aligned with creative approaches. Among them, Murray Schafer (1933 -), Hans-Joachim Koellreutter (1915 - 2005), Chefa Alonso (1955 -) and Victor Flusser (1951 -) stand out. This research is justified by the need to disseminate musical pedagogical thinking based on Creative Practices. The proposed activities were recorded in audio and / or video, described and analyzed in the work. As a result, it was found that the use of Creative Practices can contribute to the teaching action of the music educator, and in scenarios as challenging as those found by these professionals, they are not only necessary, but are fundamental.

Keywords: Práticas Criativas; Educação Musical; Improvisação Livre; Oficina de Música; Criação Musical

Lista De Ilustrações

FIGURA 1 - ENVELOPE SONORO	86
FIGURA 2 - PARTITURA GRÁFICA - CRIANÇAS.....	106
FIGURA 3 - PARTITURA GRÁFICA - JOVENS E ADULTOS	134
FIGURA 4 - OS CINCO EIXOS	140
FIGURA 5 – ESQUEMA ATUALIZADO - VICTOR FLUSSER.....	143
FIGURA 6 - UNIDADES SONORAS, EXPRESSIVAS E DISCURSIVAS	150
FIGURA 7 - NOTAÇÃO GRUPO 2 - CRIANÇAS	164
FIGURA 8 - NOTAÇÃO GRUPO 1 - CRIANÇAS	164

Lista de Tabelas

TABELA 1 – FONTES DAS PESQUISAS G-PEM, TCC E ATUAL	31
TABELA 2 - TESES DE DOUTORADO - G-PEM.....	33
TABELA 3 - TESES DE DOUTORADO - TCC	34
TABELA 4 - TESES DE DOUTORADO - PESQUISA ATUAL	35
TABELA 5 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO - G-PEM	39
TABELA 6 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO - TCC	40
TABELA 7 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO - PESQUISA ATUAL.....	42
TABELA 8 - MAPA DE INTENSIDADES.....	97
TABELA 9 - VARIAÇÕES DO JOGO DA FLECHA	123
TABELA 10 - ATIVIDADES POR DIA / POR CONTEXTO.....	138

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 - TESE DE DOUTORADO POR PESQUISA.....	36
GRÁFICO 2 - TESE DE DOUTORADO POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO	36
GRÁFICO 3 - TESE DE DOUTORADO POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM CADA PESQUISA	37
GRÁFICO 4 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO POR PESQUISA	43
GRÁFICO 5 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	44
GRÁFICO 6 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM CADA PESQUISA	45
GRÁFICO 7 - ANAIS DA ANPPOM POR PESQUISA.....	48
GRÁFICO 8 - ANAIS DA ABEM POR PESQUISA	54
GRÁFICO 9 - REVISTA OPUS POR PESQUISA	59
GRÁFICO 10 - REVISTA DA ABEM POR PESQUISA	61
GRÁFICO 11 - TOTAL DE PUBLICAÇÕES POR PESQUISA.....	63
GRÁFICO 12 - TOTAL DE ATIVIDADES EM CADA CONTEXTO.....	138

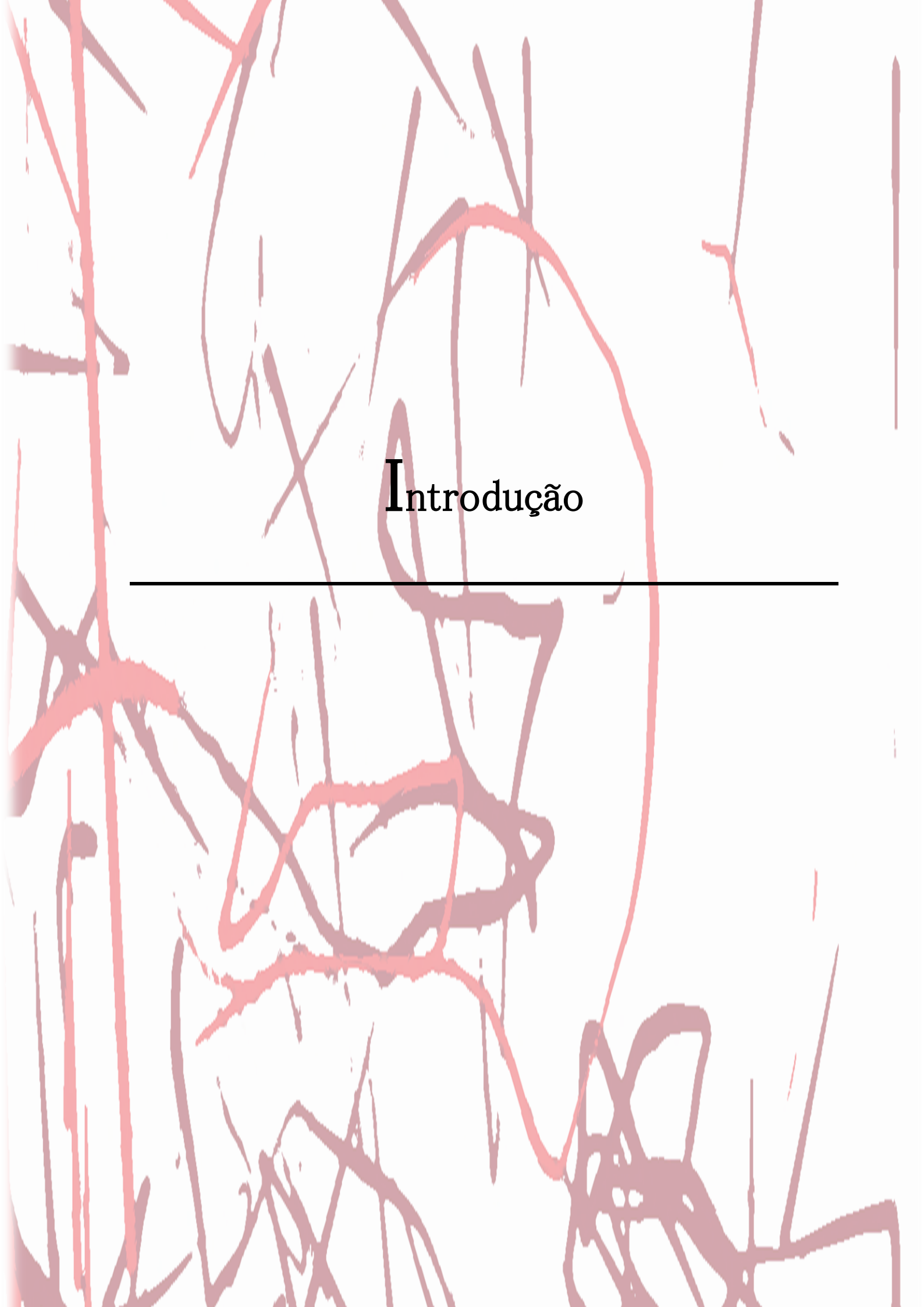
Lista de Partituras

PARTITURA 1 - ADOLETÁ EM CÂNONE	99
PARTITURA 2 -ESTOU OUVINDO.....	103

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 – Práticas Criativas na produção acadêmica e mídia especializada	28
1.1 Tese de Doutorado	32
1.2 Dissertação de Mestrado	38
1.3 Práticas Criativas na Mídia Especializada	46
1.3.1 Anais da ANPPOM	48
1.3.2 Anais da ABEM.....	53
1.3.3 Revista OPUS	58
1.3.4 Revista da ABEM.....	60
1.4 Considerações.....	62
Capítulo 2 – Práticas Criativas: Improvisação Livre na Educação Musical	66
2.1 Práticas Criativas: a Educação Musical na Atualidade	68
2.1.1 A Ação Docente na Educação Musical.....	70
2.1.2 Uma Trilha, Não um Trilho	73
2.1.3 Em Defesa Das Práticas Criativas.....	75
2.1.4 Improvisação como Recurso Pedagógico	77
2.2 Improvisação Livre	80
2.2.1 Improvisação Livre: é possível ?	81
2.2.2 O Som como Matéria – Prima	83
2.2.3 Tipos de Improvisação Livre	86

2.2.4	Improvisação Livre na Educação Musical	88
Capítulo 3 – Verso e Reverso: Relato das Oficinas de Música		92
3.1	As Crianças	93
3.2	Os Graduandos do Instituto de Artes	108
3.3	Os Jovens e Adultos	121
Capítulo 4 – Análise das atividades: Uma trilha a caminho do fazer musical		136
4.1	Victor Flusser e os Cinco Eixos	139
4.1.1	Abertura dos Ouvidos	143
4.1.2	Criação e Exploração de Unidades Sonoras	145
4.1.3	Ampliação do Conceito de Música	151
4.1.4	Som que Vira Imagem	160
4.1.5	Imagem que Vira Som	166
Considerações Finais		173
Referências		180
Apêndice		185
Apêndice A - Atividades realizadas nas Oficinas de Música		186
Anexos		193
Anexo A - Cartaz de divulgação das Oficinas de Música		194
Anexo B - Esquema original de Victor Flusser		195
Anexo C - Aprovação: Plataforma Brasil		196
Anexo D – TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido		199

The background of the page is a light gray with a dense, abstract pattern of red and black scribbles. These scribbles are of varying thickness and length, creating a complex, organic texture that covers the entire page. The red lines are more prominent and vibrant, while the black lines are thinner and more subtle.

Introdução

Este é um trabalho de defesa das Práticas Criativas. Defesa de um processo de ensino e aprendizagem musical que tenha como meio atos criativos. Defesa de propostas que visam constantemente a ação criativa nas aulas, com incentivo à criação e à improvisação musical. Defesa de uma abordagem de Educação Musical que possa proporcionar aos alunos um aprendizado baseado na escuta, e que os incentive a experimentar ideias próprias em suas propostas musicais. Defesa de um ensino que possibilite vivenciar a música e utilizar a linguagem musical de maneira autônoma. Enfim, um trabalho que defende a utilização de Práticas Criativas como recurso pedagógico na Educação Musical, e assim, posiciona-se de forma crítica com referência à maneira convencional² de ensino de música, em que o objetivo está apenas na formação tecnicista do educando, com foco no bom desempenho vocal ou instrumental.

Desde o início do século XX surgiram educadores responsáveis por importantes inovações no campo do ensino e aprendizagem de música. Todos eles buscaram alternativas ao ensino convencional, que mantinha o foco na reprodução vocal/instrumental, no desenvolvimento técnico, na repetição e consequente formação de repertório. Esse início representou uma revolução na prática educativa, propondo uma ênfase nas necessidades dos alunos, e não no objeto dos estudos. Dentre eles figuram nomes como Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982) e Shinichi Suzuki (1898-1998). Esses educadores fazem parte do que é chamada hoje “primeira geração de educadores”.

A partir da década de 1950, na mesma época em que compositores como Pierre Schaeffer e Stockhausen traziam novas técnicas³ para a produção musical, surgem na Europa e na América do Norte educadores que buscavam trazer à prática do ensino de música procedimentos dos compositores de vanguarda, com ênfase no som e em suas características,

² Muitas vezes esse tipo de ensino é também chamado de “tradicional”. Nesse trabalho, optou-se pelo termo “convencional”.

³ Pode-se citar a “música concreta” como produto dessas experimentações, como o “sulco fechado” (repetição de um mesmo som, em *loop*, para se perceber suas qualidades sonoras específicas) e o “sino cortado” (ao cortar da gravação o ataque, ou seja, o início do som, não é possível identificar exatamente o timbre daquela fonte sonora). O uso de aparelhos eletrônicos, como sintetizadores, produzidos em estúdio, também são recursos utilizados nas composições, que tinham como foco “o som”, material básico para as composições/experimentações.

privilegiando a criação e a escuta ativa. Neste grupo, conhecido como “segunda geração”, estão George Self (1921-1967) Boris Porena (1927-), John Paynter (1931-2010) e Murray Schafer (1933-).

Segundo Gainza (2004), há algumas diferenças entre os métodos e abordagens trazidos pelos educadores do início do século e os da segunda geração; entre elas destaca-se o fato de que os alunos passaram a intervir como produtores, a inventar suas próprias músicas, o que tornou o exercício da criatividade algo compartilhado com os estudantes, não mais monopolizado pelos docentes.

Porém são as suas semelhanças e suas ideias convergentes que tornaram possível uma verdadeira revolução na forma de se ensinar música. Os educadores da primeira geração influenciaram os das gerações seguintes e novos métodos, modelos e abordagens de ensino foram desenvolvidos, cada qual com sua perspectiva e ênfase colocada neste ou naquele aspecto.

Destacam-se como ideias consonantes três princípios básicos: “que a experiência musical intuitiva deve preceder qualquer forma de conceituação, que a criança deve ter oportunidade de criar e que na Educação Musical deve haver prazer.” (FERNANDES, 2013. p. 121) Outro fator semelhante entre essas abordagens pedagógicas é a democratização do ensino de música, no sentido de que se defende que todos podem e têm o direito de aprender, e não apenas aqueles que possuem, supostamente, habilidades inatas.

Tais propostas representam a base do que se entende hoje por Práticas Criativas.

No Brasil, a Educação Musical também passou por transformações, como se pode verificar no trabalho de Fonterrada (2008), no qual a autora apresenta uma contextualização histórica que aborda, desde a chegada dos jesuítas, no período colonial, até os dias atuais.

Em um recorte entre as décadas de 1930 e 1960, a primeira tendência é associar a Educação Musical Brasileira ao Canto Orfeônico, projeto educacional proposto por Villa-

Lobos, com forte inspiração nas propostas de Kodály, com base em material folclórico e popular, o ensino de música por meio do canto coral e a utilização de *manosolfa*⁴.

No final da década de 1960, surgem as primeiras experiências de práticas criativas no Brasil, que se deram de forma isolada, porém paralela, na Bahia e no Rio de Janeiro, com o nome de *workshops*, ou já utilizando o termo *oficina*. (LATORRE, 2014)

Porém, é apontado por muitos pesquisadores (CAMPOS, 1988; LATORRE, 2014; KOLODY, 2014) como marco inicial das Oficinas no Brasil, o surgimento da disciplina OBM – Oficina Básica de Música, no Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB, a partir de 1968. Criada pelos educadores e compositores Emílio Terraza (1929-2011) e Nikolau Kokron (1937-1971), e posteriormente, Conrado Silva (1940-2014), na tentativa de sistematizar, de alguma forma, os princípios e ideias que defendiam para o ensino de música, esses professores apresentavam propostas pedagógicas voltadas à criatividade, associadas a uma estética da música contemporânea, com atividades práticas que colocavam o SOM como principal material a ser organizado e trabalhado no processo de ensino e aprendizagem musical.

O educador e compositor Conrado Silva, um dos principais nomes da música contemporânea e eletroacústica da América Latina, considera como fundamental para o surgimento das Oficinas de Música, a influência da música contemporânea: “A Oficina de Música, como se conhece e se aplica hoje, teve origem sem dúvida nas experiências radicais que os compositores da música chamada erudita empreenderam após a 2ª guerra” (SILVA, apud CAMPOS, 1988, p. 28)

Segundo Conrado Silva, Oficina de Música pode ser definida como

[...] um processo que pode ser estabelecido em diferentes níveis etários ou de conhecimento geral do indivíduo. [...] Esse processo, através da manipulação, individual ou em equipe, de objetos sonoros, descobertos ou inventados pelos próprios indivíduos, leva ao desenvolvimento da capacidade criativa existente em todos nós, e assim ao autoconhecimento e à sua realização pessoal. (SILVA, 1983 p. 12)

⁴ Conjunto de sinais manuais utilizados para indicar as funções melódicas e/ou alturas por relação intervalar, com objetivo de estimular a capacidade de solfejar dos educandos

O educador José Nunes Fernandes acrescenta que, além de se tratar de uma abordagem pedagógico-musical, as Oficinas de Música podem se apresentar como uma possibilidade metodológica.

É, então, uma metodologia de Educação Musical que está fundamentada em novas práticas pedagógicas e em uma nova linguagem musical, já utilizada pelos compositores da música contemporânea: eclética, mista, mixada, polivalente (FERNANDES, 2015. p. 19).

Entretanto, muitas práticas pedagógicas seguiam, e em alguns casos seguem ainda hoje, contrárias às ideias trazidas por estes educadores, e persistentes na forma convencional para o ensino de música.

Embora, à época, essa fosse uma prática bastante difundida, ao menos em alguns redutos importantes ligados à Educação Musical e à composição, infelizmente não se chegou a perceber fortemente sua influência nas escolas especializadas em música (conservatórios e escolas livres) e nem nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio. (FONTERRADA, 2015. P. 18)

Uma das principais críticas feita ao uso das Práticas Criativas é que não se trabalha o ensino efetivo de fundamentos musicais e tampouco as conceituações teóricas, tidas como base para o ensino convencional de música. Fala-se, ainda, que muitas das propostas nas aulas de música são, na verdade, recreação, sem o desenvolvimento de conteúdos específicos.

A presente pesquisa tem por objetivo principal responder diretamente a esse tipo de crítica, e demonstrar como a utilização de Práticas Criativas pode servir de base para o ensino e aprendizagem musical. Como resposta, pretende-se, por meio de atividades práticas, em formato de Oficinas de Música, estruturar um caminho ao fazer musical criativo e à composição/criação musical.

Como possíveis desdobramentos do que se chamou de objetivo principal, surgem os objetivos específicos. Assim, pode-se mencionar:

- Verificar como as Práticas Criativas podem auxiliar a ação do educador musical em diferentes contextos de ensino e aprendizagem;
- Descrever como atividades baseadas em Práticas Criativas podem ser realizadas em diferentes grupos, independentemente de conhecimentos prévios em música;
- Levantar dados e descrições a respeito de pessoas, acontecimentos, opiniões, situações e resultados no decorrer das atividades realizadas em Oficina de Música.
- Analisar como se dá o processo, por parte dos educandos, em direção ao fazer musical criativo;
- Comparar, sempre que possível e/ou necessário, os produtos e resultados das atividades realizadas com os diferentes grupos/contextos;
- Descrever como a utilização de propostas baseadas em Práticas Criativas pode contribuir para a caminhada em direção à criação/composição musical dos educandos.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se divulgar o pensamento pedagógico musical baseado em Práticas Criativas. No livro *Ciranda de Sons*, recente estudo realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Musical – G-PEM, (FONTEERRADA, 2015⁵). foi realizado um mapeamento relativo às publicações científicas que tinham como tema Práticas Criativas entre os anos de 1992 e 2012. Como parte da investigação realizada por este pesquisador, apresentada como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música, na UNESP, ampliou-se esta busca para os anos de 2013 a 2016. Em ambos os trabalhos, verificou-se que a adoção das Práticas Criativas é assunto ainda pouco explorado em pesquisas acadêmicas, o que reflete, também, a sua pequena presença em atividades práticas, nos diversos contextos em que se dá o processo de Educação Musical. Ademais, embora o volume de trabalhos tenha

⁵ FONTEERRADA, M. **Ciranda de Sons**: práticas criativas em Educação Musical. 1. edição. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2015.

aumentado com o passar dos anos, percebe-se, ainda, tímida presença da temática nas pesquisas acadêmicas.

Segundo Ostrower (2012, p.10), “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. Portanto, nesta pesquisa, ao se entender a criação como uma necessidade humana, assume-se que o fazer musical pode existir independentemente de habilidades técnicas ou conhecimentos teóricos. Acrescente-se que não se trata de uma negação à técnica, porém acredita-se que é ela quem deve servir o fazer musical, e não o contrário.

Assim, para o desenvolvimento deste trabalho, foram realizadas Oficinas de Música em três diferentes contextos de ensino: a) crianças de 08 (oito) a 11 (onze) anos; b) Graduandos dos cursos de Música, Artes Cênicas e Artes Plásticas do Instituto de Artes da UNESP – SP; c) Jovens e adultos interessados em geral, com ou sem conhecimento musical prévio. Em cada um dos contextos foram realizados 03 (três) encontros, no Instituto de Artes da UNESP, com duração de 3 (três) horas cada um deles, em formato de Oficina de Música.

Como forma de divulgação, foram produzidos e fixados cartazes⁶ no Céu Pêra Marmelo (onde este pesquisador trabalha como educador musical); no prédio do Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo; e na Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim. Foram ainda divulgados por meios virtuais, em grupos de Whats App e em páginas de Facebook.

A escolha dos três contextos/ grupos para a aplicação das atividades práticas justifica-se a partir de resultados obtidos em Fonterrada (2015); além do mapeamento relativo às publicações científicas que tinham como tema Práticas Criativas, foi aplicado naquela pesquisa, um questionário semiestruturado, que tinha por objetivo verificar quem trabalhava com Práticas Criativas, onde e como isso se dava. O que se verificou foi a “existência de um campo de trabalho aberto a múltiplas experiências, tanto referente aos locais em que se dá a prática da música quanto às faixas etárias atendidas” (FONTERRADA, 2015. p. 184). Isso demonstra a

⁶ Exemplos no Anexo A, à p. 198

pouca oportunidade de especialização, reflexo de uma demanda do mercado de trabalho que faz os educadores atuarem nas “oportunidades que aparecem”. Diante deste cenário, faz-se fundamental que o educador musical tenha como fundamento as Práticas Criativas, para que ela, enfim, se consolide.

[...] o fato de os educadores musicais atuarem nas mais diversas situações, trabalhando com faixas etárias tão variadas, lhes confere uma competência louvável no atendimento a esse tipo de demanda. Por sua vez, na medida em que atuam de maneira tão diversificada, perdem um pouco da competência que poderiam ter caso se dedicassem a faixas etárias determinadas, ou a grupos reunidos com finalidades específicas – atendimento a crianças do ensino regular, formação de professores, formação de músicos profissionais, regentes corais, trabalho com orquestras infantis, juvenis, amadoras e profissionais, grupos ligados à improvisação, entre outros (FONTERRADA, 2015. p. 185).

Como referencial teórico, foram utilizados textos de educadores que se alinham a essas abordagens criativas. Dentre eles, destacam-se: Murray Schafer, pelo trabalho que desenvolve com criação e escuta ativa, por meio do conceito de Paisagem Sonora (*Soundscape*), e pelo ideal de “confluência das artes”; Hans-Joachim Koellreutter, pelo desenvolvimento de atividades que trabalham a improvisação e a criação sonora; e Chefa Alonso, por sua pesquisa e realização de atividades que envolvem a Improvisação Livre. Todas as atividades realizadas nas oficinas de música estão relacionadas a uma dessas três referências aqui citadas, articuladas, ainda, ao pensamento do educador Paulo Freire. Dessa forma, esta pesquisa está fundamentada, também, nas propostas desse educador, levando em conta desenvolver uma educação problematizadora, em que Freire critica o que chama de educação “bancária”, ou seja, aquela que nega o diálogo como essência da educação. (FREIRE, 1991)

O educador e compositor Victor Flusser faz parte deste grupo de educadores que compõem o referencial teórico da presente pesquisa. Seu trabalho intitulado “Uma aproximação à composição com crianças⁷” foi a base para a formulação da trilha a caminho da

⁷ FLUSSER, Victor. Une approche de la composition avec les enfants. Vols. 1 e 2. Editon particulaire, n.p.

criação/composição com os grupos nas Oficinas, neste trabalho. Assim, pode-se citar esse autor e seu trabalho, não apenas como fundamentação teórica, mas, também, como processo metodológico, tanto na formulação quanto nas análises das atividades realizadas.

Esta investigação se caracteriza, quanto à sua abordagem, por ser qualitativa. Assim, ao ter em vista as especificidades que possuem as ciências humanas e as pesquisas nesta área de conhecimento, além das complexidades referentes aos fenômenos a serem estudados, afirma-se o afastamento do modelo positivista lógico e de atributos mensuráveis, característicos de pesquisas quantitativas, por se entender que, em arte/música, essa abordagem tem melhores condições de se desenvolver, quando se trata de um modelo aberto.

Acerca das definições que caracterizam uma pesquisa qualitativa, as autoras Lüdke e André (1986), com base em Bogdan e Biklen (1982), apontam cinco características que configuram esse tipo de estudo:

- 1) *o ambiente natural como fonte direta dos dados*: entende-se que, ao se dividir e fazer o recorte dos grupos, criou-se ambientes que trazem especificidades e características particulares de cada um dos contextos estudados.
- 2) *os dados coletados são predominantemente descritivos*: e apresentam uma descrição, não apenas dos acontecimentos, mas também das pessoas, situações, dos desenhos, das falas dos participantes e de gravações em áudio e/ou vídeo.
- 3) *a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto*: o estudo da questão que esta pesquisa pretende responder não está apenas na análise pura e simples dos resultados, mas, sim, em verificar como o assunto se manifesta nas atividades, nos procedimentos, na trilha escolhida rumo à criação, nas interações e trocas entre os participantes.
- 4) *o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção do pesquisador*: há nesse sentido uma tentativa de perceber o ponto de vista dos participantes, ou seja, como encaram as questões/atividades, práticas e/ou teóricas, que foram focalizadas nos encontros.
- 5) *a análise de dados tende a seguir um processo indutivo*: não há uma preocupação de se buscar evidências que comprovem hipóteses definidas previamente.

Os dados analisados são não métricos, assim, “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova dos fatos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31)

Nesse sentido, optou-se, nesta investigação, pela não formulação de hipótese, para que não houvesse um direcionamento excessivo, principalmente na busca de ela ser confirmada, ou não. A afirmação de Maura Penna corrobora esta decisão. “Diante da complexidade dos fenômenos humanos, sociais e culturais, as hipóteses poderiam, de alguma forma, limitar o próprio processo de pesquisa, direcionando-o demasiadamente. (PENNA, 2015. p. 94)

Segundo as autoras Lüdke e André (1986), “o desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos” (p.13). O pesquisador vai precisando melhor esses focos, à medida que o estudo se desenvolve. Essa ideia, presente na forma e nos procedimentos adotados por este pesquisador na presente investigação, vai ao encontro da proposta metodológica conhecida por *Cartografia* (DELEUZE e GATTARI, 1995). Nessa metodologia, encontra-se como fundamento básico a ideia de que o caminho não se faz em busca de metas prefixadas, mas é o caminhar que traça, no decorrer do trajeto, as suas metas. E essa reversão, que coloca a *metá*, (reflexão, raciocínio) após o *hódos*, (caminho, direção) difere de forma essencial de outros tipos de metodologias de pesquisa-intervenção, que pressupõem uma orientação do trabalho do pesquisador. Dessa forma, associada às premissas metodológicas básicas da Cartografia, criou-se a metáfora do caminhar (processo) por uma trilha (que direciona, porém não limita, como um trilho) em busca da criação/composição musical (fazer musical criativo).

Este é um trabalho de defesa das “Práticas Criativas”. Assim, ele nasce e se desenvolve baseado em atividades práticas, em vivências e experiências. Portanto, ao se assumir uma postura aberta às subjetividades, às relações de trocas, aos processos, torna-se possível a percepção das partes, e destas no contexto do todo, por meio da experiência.

A pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, e neste trabalho, optou-se pelo tipo de *Estudo de Caso*, que pode ser definido como,

um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes. (FONSECA *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 41).

Nesta investigação há um interesse em verificar aquilo que cada grupo/contexto tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, na fase das análises das atividades/resultados, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros grupos/contextos. Assim, por trazer a aplicação em diferentes contextos, a presente pesquisa pode, dessa forma, ser caracterizada como um “estudo multicase”. Essa abordagem permite o estudo de dois ou mais sujeitos, “sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa” (TRIVIÑOS, 2009. p. 136).

Segundo o educador José Nunes Fernandes, a Oficina de Música pode ser caracterizada como uma metodologia. Todavia, Campos (1988) adverte, na conclusão de sua pesquisa, para a “impossibilidade de caracterização da metodologia Oficina de Música através de uma concepção única, rigidamente elaborada” (p. 109). Existem especificidades de cada área, de cada educador, com seus interesses e amplos objetivos, que acabam por invalidar a existência de um propósito comum, e dessa forma, colaboram para que a metodologia seja vista apenas como “intenção”, e não um conjunto de técnicas.

Porém, a autora apresenta ainda elementos comuns que configuram tal prática, e afirma que o entendimento de uma metodologia de Oficina de Música é possível quando mantido seus aspectos, tais como:

O incentivo à criatividade através de experimentação e de uma postura não-autoritária do educador; A realização de experiências e avaliações em grupo, na maior parte das vezes; O interesse pelo desenvolvimento do aluno enquanto pessoa, com todas as suas potencialidades (CAMPOS, 1988, p. 109).

Com base nos aspectos citados, entende-se a Oficina de Música, além de uma prática pedagógica, também como um procedimento metodológico nesta investigação.

Esse trabalho foi registrado em áudio, foto, vídeo e transposto em texto. Porém vale observar que os registros não são apenas do que foi pesquisado, mas de todo o processo de pesquisar. Assim, registra-se o processo, a experiência, em uma forma de intertextualidade que buscou transcrever com o máximo de detalhes os acontecimentos nas Oficinas de Música. No relato das atividades, há vídeos e áudios que podem ser acessados por meio do link ou do “Quick Response Code” – QR Code (código de resposta rápida), ambos indicados ao longo do texto.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O **Capítulo 1 – O que dizem por aí: Práticas Criativas na Produção Acadêmica e Mídia Especializada** apresenta um levantamento, em uma pesquisa caracterizada por Estado da Arte⁸, de trabalhos que trazem como foco principal as Práticas Criativas na Educação Musical. Foram utilizados os mesmos recortes das pesquisas já citadas, Fonterrada (2015) e o Trabalho de Conclusão de Curso deste pesquisador (ainda não publicado). Assim, pretende-se alcançar o mesmo universo das pesquisas anteriores, a fim de se ampliar esse levantamento para os anos seguintes às investigações mencionadas.

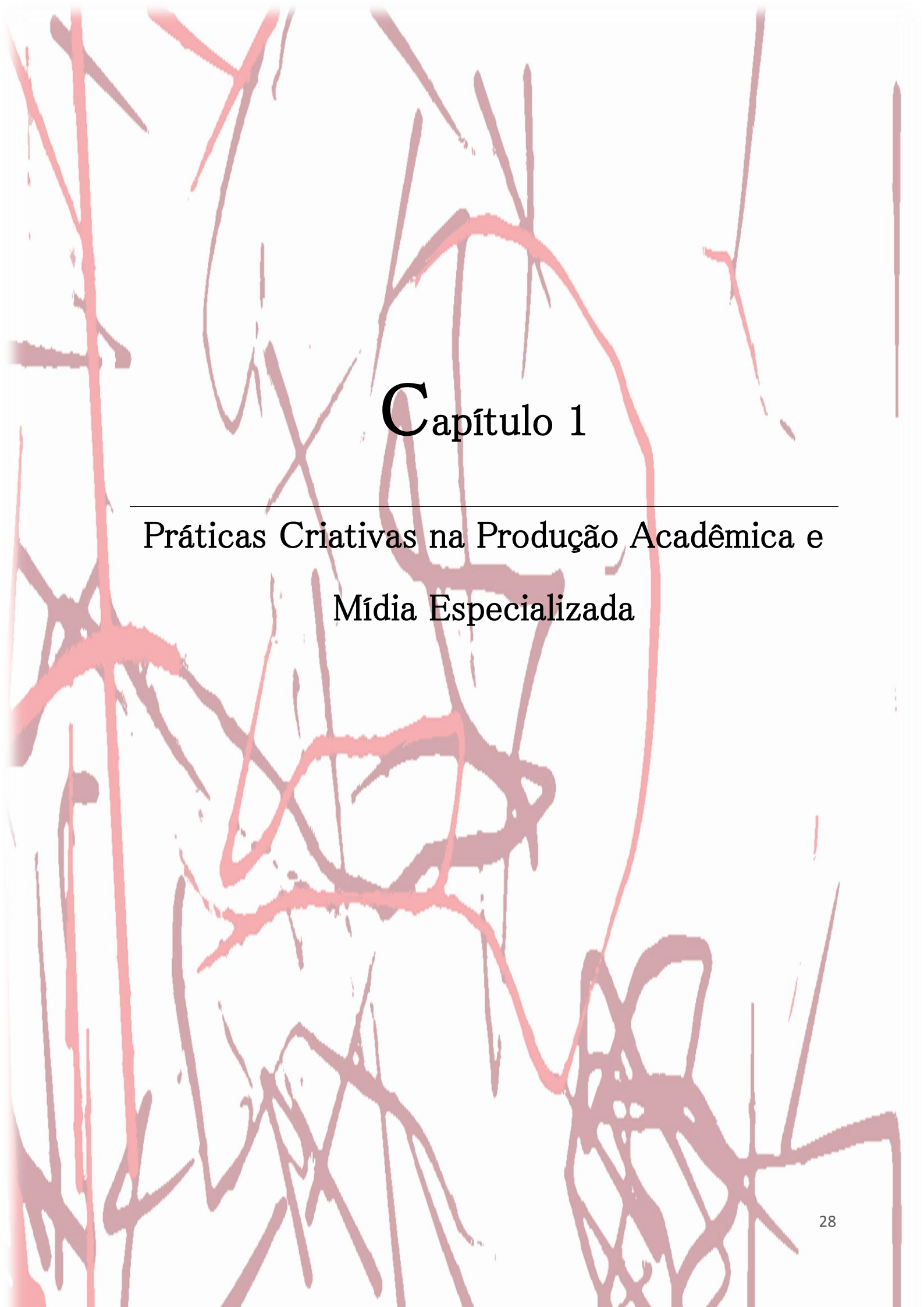
O **Capítulo 2 – Práticas Criativas: Improvisação Livre na Educação Musical** traz na primeira parte a apresentação do conceito de Práticas Criativas, e dentro desse grande “leque” de possibilidades, o recorte e a escolha da Improvisação como recurso pedagógico. A segunda parte é destinada à Improvisação Livre, onde se apresenta conceitos, histórico, diferenças em relação à improvisação idiomática, e sua utilização na Educação Musical.

O **Capítulo 3 – Verso e reverso: relato das Oficinas de Música** apresenta o relato das propostas. Nesse momento é feita, apenas, a descrição das atividades, da forma que surgiram e foram realizadas. Alguns momentos estão demonstrados em fotos e vídeos, no próprio

⁸ Essa metodologia será definida na introdução do referente capítulo.

corpo do texto, e que podem ser acessados por meio de link ou “Quick Response Code” – QR Code (código de resposta rápida).

O Capítulo 4 – Análise das Atividades: uma trilha a caminho do fazer musical criativo” traz a análise das Oficinas de Música, e tem por finalidade relatar o caminho trilhado com as atividades propostas, a estruturação, escolha e realização das atividades. Essa análise está estruturada em cinco principais eixos, criados e desenvolvidos com referência nas propostas do educador Victor Flusser. São eles: Abertura dos ouvidos; Exploração de Unidades Sonoras; Ampliação dos conceitos de música; Som que vira imagem; Imagem que vira som.



Capítulo 1

Práticas Criativas na Produção Acadêmica e Mídia Especializada

Essa pesquisa não começa aqui.

Não parte de um nível zero.

As Práticas Criativas e sua utilização para o ensino musical é o assunto abordado neste trabalho, e é também tema de diversos outros autores, que trazem reflexões, argumentos, análises e conclusões que irão, em determinados momentos, acrescentar importantes pontos à atual pesquisa. São trabalhos que, por tratarem da mesma temática, ou seja, Práticas Criativas, apresentam aspectos semelhantes, ou até mesmo, complementares, com diferentes pontos de vistas, que contribuem para o desenvolvimento desta investigação.

Assim, a primeira parte desta pesquisa está dedicada a verificar e mapear a produção acadêmica que aborda questões relacionadas à criatividade e às práticas criativas para o ensino de música. É uma busca para conhecer o já produzido e construído. Dessa maneira, pode-se ainda verificar se houve um aumento de produção acadêmica na área.

Para isso, foi feita uma busca por teses, dissertações, anais de congressos e revistas científicas, em uma pesquisa caracterizada como estado da arte. Segundo Ferreira (2002, p. 257-72), tal metodologia pode ser assim descrita:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento, tratando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (*apud* FONTER-RADA, 2015, p. 20)

Porém essa busca também não parte do zero. Ela é complementar a duas recentes pesquisas.

A primeira delas é o recente estudo⁹ realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Musical – G-PEM, que apresenta, no período de vinte anos (de 1992 a 2012) trabalhos que abordavam a temática “práticas criativas”. Outra pesquisa que será utilizada como ponto de partida é o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC¹⁰, realizado por esse autor, que verificou a produção acadêmica, que aborda questões relacionadas à criatividade e às práticas criativas para o ensino de música, nos anos posteriores à pesquisa realizada pelo G-PEM, ou seja, de 2013 a 2016.

Assim, neste trabalho, serão buscadas e acrescentadas as pesquisas realizadas nos anos de 2017, 2018 e 2019.

Faz-se importante mencionar que, embora se tenha buscado manter o mesmo formato entre as pesquisas, tanto na metodologia, quanto na forma das buscas, foram necessárias algumas adaptações, para que, naqueles momentos, fizessem mais sentido em relação às especificações de cada investigação.

No estudo do G-PEM, a busca foi efetuada a partir das palavras-chave: *criatividade musical, criação musical, práticas criativas na Educação Musical e Educação Musical criativa*. No TCC, foram acrescentadas às palavras chaves os termos *improvisação livre, livre improvisação e criação sonora*. No trabalho atual, foram utilizados todos os termos buscados nas duas pesquisas anteriores. No escopo das buscas, foram consideradas as categorias *autor, título, resumo, termos anexados e texto completo*, com prioridade para a leitura dos resumos, como é o convencional nesse tipo de metodologia.

Além da produção acadêmica, com as teses de doutorado e as dissertações de mestrado, a pesquisa do G-PEM trouxe as publicações da mídia especializada, com os resultados encontrados nos Anais dos Congressos da ANPPOM e ABEM, além das revistas científicas, Revista da ABEM, Ouvirouver, Música em Perspectiva, Música Hodie, Pesquisa em Música e Ictus. No TCC, foram analisadas praticamente as mesmas fontes: as produções acadêmicas, os Anais

⁹ Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical** / Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. – 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. Disponível em <http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788568334607,ciranda-de-sons>

¹⁰ Mogames, Rodrigo A. **Práticas criativas na escola básica: Improvisação livre e criação sonora como recursos para a Educação Musical**. São Paulo, 2017. n/p

dos Congressos da ABEM e ANPPOM, porém as revistas científicas pesquisadas foram apenas a Revista da ABEM e a Revista Opus, essa última não verificada pelo G-PEM. Nesta pesquisa, assim como no TCC, foram descartadas as buscas nas revistas Ouvirouver, Música em Perspectiva, Música Hodie, Pesquisa e Música e Íctus. Optou-se por esse formato visto o pequeno número de trabalhos publicados nestes periódicos; Ouvirouver (02), Música em Perspectiva (02), Música Hodie (01), Pesquisa e Música (01) e Íctus (01).

Sendo assim, na atual pesquisa, com a preocupação de se manter o mesmo universo entre as investigações, para que fosse possível uma análise comparativas entre seus resultados, optou-se pela busca nos seguintes cenários: Tese de Doutorado e Dissertação de Mestrado, Anais da ABEM e ANPPOM, Revistas da ABEM e OPUS.

	G-PEM	TCC	ATUAL
Tese de Doutorado	X	X	X
Dissertação de Mestrado	X	X	X
Anais - ABEM	X	X	X
Anais - ANPPOM	X	X	X
Revista da ABEM	X	X	X
Revista OPUS		X	X
Ouvirouver	X		
Música em Perspectiva	X		
Música Hodie	X		
Pesquisa e Música	X		
Íctus	X		

TABELA 1 – FONTES DAS PESQUISAS G-PEM, TCC E ATUAL

Os dados acerca da produção acadêmica de teses de doutorado e dissertações de mestrado, assim como nas duas pesquisas anteriores (G-PEM e TCC), foram colhidos no Portal da Capes, disponível em www.capes.com.br, acesso em 19/04/2020. Neste sítio, é possível verificar toda a produção acadêmica do país, em todas as áreas de conhecimento.

Os Anais da ABEM e da ANPPOM, assim como as publicações nas Revistas Científicas OPUS e Revista da ABEM, foram pesquisados nos portais dessas associações: <http://abemeducacaomusical.com.br/> e <https://anppom.org.br/>.

1.1 Tese de Doutorado

Para que fosse possível uma análise comparativa dos três cenários de pesquisa, e para que se pudesse verificar a evolução da presença da temática ao longo dos anos, optou-se por trazer aqui os resultados obtidos nas investigações anteriores.

Na investigação realizada pelo G-PEM, no período de 1992 a 2012, foram encontradas 27 teses. Tais trabalhos estão listados na tabela a seguir:

Ano	Qtd.	Instituição de ensino / Departamento	Autor	Título
1998	1	UFRJ - Educação	Fernandes, José Nunes	Análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro. 1/6/1998
1999	0	-	-	-
2000	0	-	-	-
2001	1	Unesp/Araraquara – Educação Escolar	Borges, Maria Helena Jayme	O ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia: uma experiência inovadora. 1/6/2001
2002	2	USP – Música	Salles, Pedro Paulo	A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical. 1/11/2002
		Unicamp - Multi-meios	Paiva, José Eduardo Ribeiro De	Sonorização em multimídia: técnicas específicas para a música digital. 1/4/2002
2003	1	PUC - SP - Comunicação e Semiótica	Costa, Rogério Luiz Moraes	O músico enquanto meios e os territórios da livre improvisação. 1/6/2003
2004	0	-	-	-
2005	0	-	-	-
2006	4	UFF - Educação	Peixoto, Maria Cristina Dos Santos	Cenários de educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de educadores(as)
		Unicamp - Música	Santos, Fátima Carneiro Dos	A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da ideia de música 1/8/2006
		USP - Artes Cênicas	Cintra, Fabio Cardozo De Mello	A musicalidade como arcabouço da cena: caminhos para uma educação musical no teatro. 1/11/2006
		Unicamp - Educação	Schroeder, Jorge Luiz	Corporalidade musical: as marcas do corpo na música, no músico e no instrumento. 1/6/2006
2007	3	UFMG - Educação	Paoliello, Guilherme	A circulação a linguagem musical: o caso da FEA. 1/12/2007
		UFBA - Música	Silva, Alexandre Reche E	Proposta e aplicação de um modelo para acompanhamento do processo composicional. 1/6/2007
		PUC - SP - Comunicação e Semiótica	Rodrigues, Rodrigo Fonseca E	A imagem da escuta: os <i>sites person-to-person</i> e os compositores heterônimos. 1/5/2007
2008	4	UFRGS - Educação	Lino, Dulcimar	Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância. 1/9/2008
		UFBA - Música	Trindade, Brasi-lena Pinto De	Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos com deficiência visual. 1/1/2008

		UFRGS - Educação	Kebach, Patricia Fernanda Carmen	Musicalização coletiva de adultos: o processo de co-operação nas produções musicais em grupo. 1/2/2008
		UFMG - Ciências da Saúde	Albinati, Maria Eugenia Castelo Branco	Recursos musicais aplicáveis à saúde da criança e do adolescente. 1/6/2008
2009	4	USP – Música	Storolli, Wânia Mara Agostini	Movimento, respiração e canto: a performance do corpo na criação musical. 1/3/2009
		UnB - Educação	Pederiva, Patrícia Lima Martins	A atividade musical e a consciência da particularidade. 1/3/2009
		UFRGS - Música	Beineke, Viviane	Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 1/9/2009
		UFBA - Música	Almeida, Jorge Luís Sacramento De	Ensino e aprendizagem dos alabês: uma experiência nos terreiros Ilê Axé Oxumarê e Zoogodo Bogum Malê Rundó. 1/1/2009
2010	3	UFBA - Música	Menezes, Mara Pinheiro	Avaliação em música: um estudo sobre o relato das práticas avaliativas de uma amostra de professores de música em quatro contextos de ensino em Salvador – Bahia. 1/12/2010
		UFSC - Psicologia	Waslawick, Patrícia	Música e vida em criação: dialogia e est(ética) na música de um duo de violões. 1/7/2010
		Unicamp - Música	Furlanete, Fábio Parra	Modelagem de interações musicais com dispositivos informáticos. 1/2/2010
2011	4	USP – Música	Carrasqueira, Antonio Carlos Moraes Dias	Estudos criativos para o desenvolvimento harmônico do instrumentista melódico: uma contribuição para a formação do músico. 1/5/2011
		UFRGS - Educação	Pacheco, Eduardo Guedes	Por uma (des) educação musical. 1/12/2011.
		Unicamp - Música	Rosa, Lilia De Oliveira	Três peças aleatórias de L. C. Vinholes numa abordagem pedagógica para criança: análise, criação de atividades musicais e site". 1/2/2011
		USP / Ribeirão Preto - Enfermagem Psiquiátrica	Leonardi, Juliana	Logomúsica: a criação de um novo <i>approach</i> musicoterápico como veículo na promoção da saúde mental. 1/8/2011
2012	0	-	-	-

TABELA 2 - TESES DE DOUTORADO - G-PEM

No período entre 2013 a 2016, na pesquisa realizada no TCC, foram encontradas seis teses de doutorado que abordam a temática pesquisada. São elas:

Ano	Qtd.	Instituição de ensino / Departamento	Autor	Título
2013	3	USP – Música	Fridman, Ana Luisa	Diálogos com a música de culturas não ocidentais: um percurso para a elaboração de propostas de improvisação. 20/3/2013
		USP – Música	Freitas, Maria Thereza Peric De	A fala como música no jogo dramático: um caminho resultante da ampliação da

				experiência estética na prática pedagógica
		UERJ - Educação	Guimaraes, Pablo De Vargas	Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir música da educação. 1/2/2013
2014	2	USP – Música	Machado, Andre Campos	A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas'
		UFC - Educação	Latorre, Maria Consiglia Raphaela Carrozzo	SONORIDADES MÚLTIPLAS: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonoro-musical na contemporaneidade
2015	1	UERJ - Música	Silva, Joao Marcelo Lanzillotti Da.	“Vamos montar uma banda?”: um olhar sobre os processos de criação musical de crianças Rio' 27/02/2015
2016	0	-	-	-

TABELA 3 - TESES DE DOUTORADO - TCC

Na presente pesquisa, foram encontradas, no período entre 2017 e 2019, catorze teses, conforme tabela a seguir:

Ano	Qtd.	Instituição de ensino / Departamento	Autor	Título
2017	5	USP – Música	Nunzio, Mario Augusto Ossent Del	Práticas colaborativas em música experimental no Brasil entre 2000 e 2016' 16/05/2017
		USP – Música	Miranda, Paulo Cesar Cardozo De	Música e jogos sonoros: a experiência lúdica no ambiente hospitalar infantil humanizado' 31/05/2017
		Unicamp - Música	Nazario, Luciano Da Costa.	Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos: uma teoria substantiva' 10/02/2017
		UFC - Educação	Oliveira, Marcelo Mateus De.	A aprendizagem musical compartilhada e a didática do violão: uma pesquisa-ação na licenciatura em música da ufc em sobral (ceará) sobral' 04/08/2017
		UNESP - Música	Valiengo, Camila.	Diálogo, protagonismo e criatividade: a cocriação na aprendizagem musical' 15/09/2017
2018	3	UFBA - Música	Santos, Eduardo Goncalves Dos.	Aprendizado e desenvolvimento da improvisação da clarineta no choro: estudo realizado com quatro clarinetistas brasileiros da atualidade' 26/03/2018
		UNESP - Música	Henriques, Wasti Silverio Ciszevski.	Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, criação e integração na educação infantil do colégio pedro ii' 26/02/2018

		USP – Música	Zanetta, Camila Costa.	Oficinas como composição e modo menor em educação musical: tentando viagens e experiências' 04/04/2018
2019	6	UFPB - Música	Andrade, Klesia Garcia	Coro Criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral' 29/04/2019
		USP – Música	Moreira, Tamya De Oliveira Ramos.	Escola Nova e Educação Musical: um estudo através de imprensa pedagógica no entre-guerras' 31/07/2019
		UFRJ - Música	Oliveira, Marcio Pizzi De.	A cultura participativa e a educação musical: a ampliação da visão educacional sobre práticas e habilidades dos alunos' 06/06/2019
		UFRGS - Educação	Rasslan, Simone Nogueira.	A escuta e o silêncio: matéria da educação' 23/07/2019
		USP – Música	Stolfi, Ariane De Souza.	Música em Rede: experimentos em interação musical' 15/03/2019
		UFPR - Música	Madalozzo, Tiago.	A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização.' 01/08/2019

TABELA 4 - TESES DE DOUTORADO - PESQUISA ATUAL

Em síntese, foram encontradas 47 teses de doutorado (G-PEM 27; TCC 6; ATUAL 14) que abordam a temática criatividade e práticas criativas no ensino de música. No gráfico a seguir, é possível verificar como o assunto tem sido mais recorrente nas pesquisas. Vê-se assim uma tendência de aumento, principalmente nos últimos três anos, com cinco defesas em 2017, três defesas em 2018 e seis defesas em 2019. Esse último ano foi ainda o recorde de publicações, o que confirma essa tendência.

TESE DE DOUTORADO por pesquisa

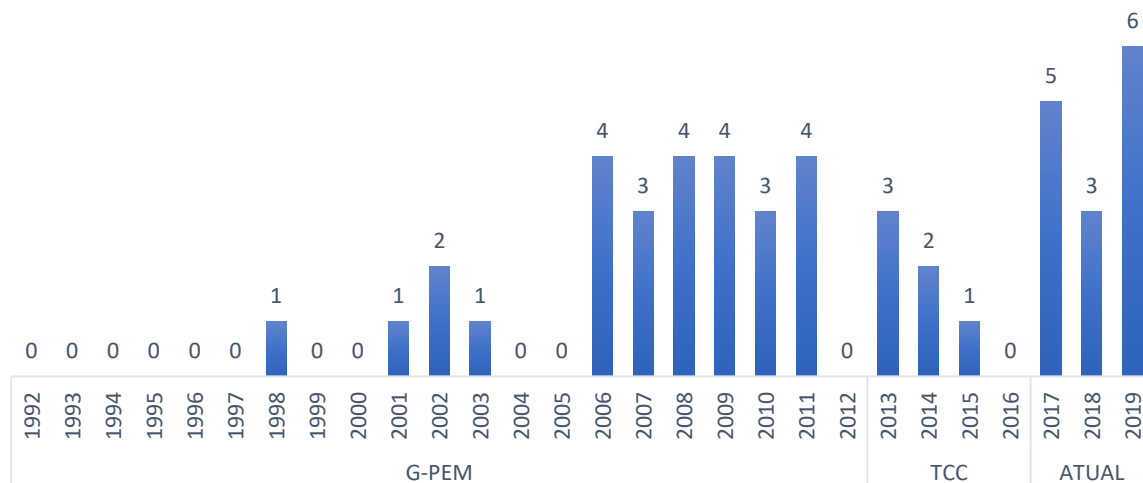


GRÁFICO 1 - TESE DE DOUTORADO POR PESQUISA

Em relação às instituições de ensino onde ocorreram as defesas de doutorado, as 47 teses encontradas, nesta e nas pesquisas anteriores foram realizadas em dezesseis diferentes universidades, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

TESE DE DOUTORADO Por Instituição de Ensino

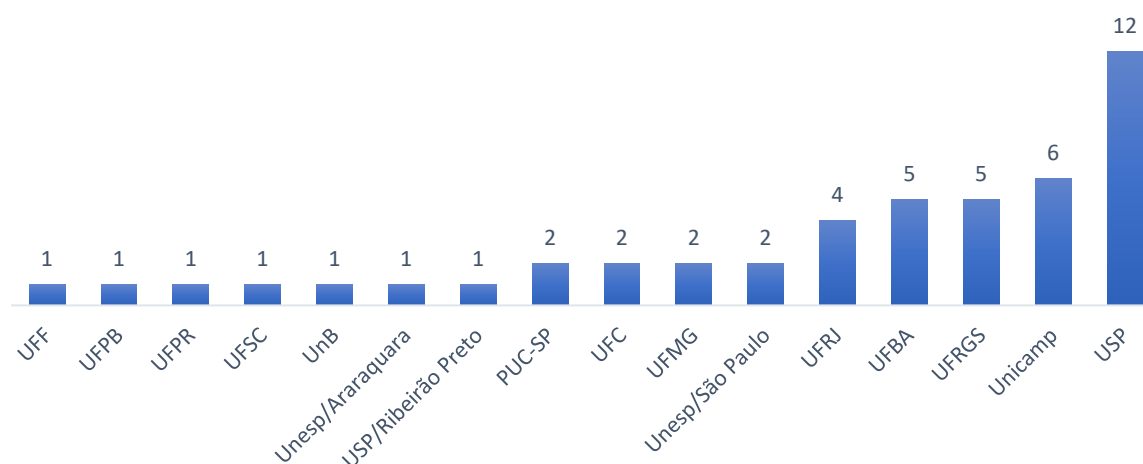


GRÁFICO 2 - TESE DE DOUTORADO POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Além do aumento no número de defesas de doutorado, no total de teses encontradas, desde a pesquisa do G-PEM até a investigação atual, pode-se verificar que, em relação às instituições de ensino onde foram defendidos esses trabalhos, surgiram novos nomes de universidades. O gráfico a seguir mostra que, a partir de 2013, cinco novas instituições aparecem nas buscas. São elas: UFC, UFPB, UFPR, UFRGS e Unesp/São Paulo.

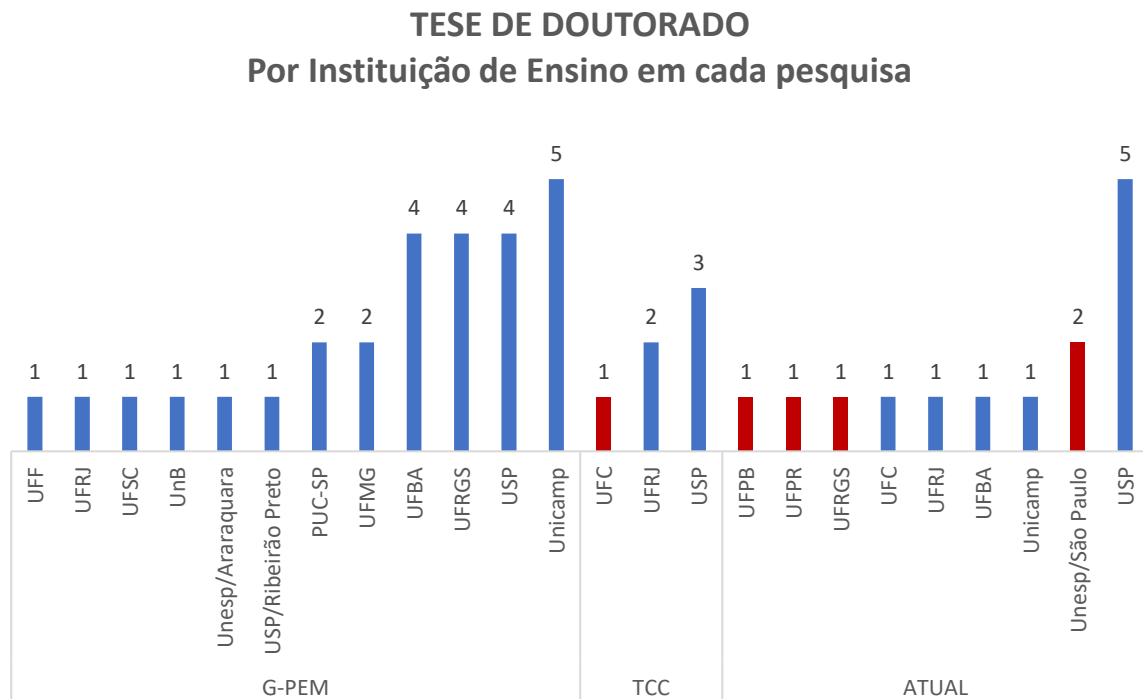


GRÁFICO 3 - TESE DE DOUTORADO POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM CADA PESQUISA

1.2 Dissertação de Mestrado

Entre os anos de 1992 e 2012, foram relacionadas pela pesquisa realizada pelo G-PEM doze dissertação de mestrado, conforme tabela a seguir:

Ano	Qtd.	Instituição de ensino / Departamento	Autor	Título
1992	-	-	-	-
1993	-	-	-	-
1994	-	-	-	-
1995	1	Unirio - Educação	Ramalho, Georgina Maria C. Gama	Afinando o piano: um estudo sobre o caráter criativo ou reprodutivo na formação do músico. 1/4/1995
1996	-	-	-	-
1997	-	-	-	-
1998	-	-	-	-
1999	-	-	-	-
2000	-	-	-	-
2001	1	UFRGS - Educação	Finck, Regina	O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo de construção do conhecimento a partir da criação musical. 1/6/2001
2002	-	-	-	-
2003	-	-	-	-
2004	1	UFG - Música	Silva, Adelia Dias da	Música no ensino médio: possibilidade e caminhos na criatividade. 1/3/2004
2005	-	-	-	-
2006	1	UFRJ - Música	Rocha, Simone Moreira	Educação musical no ensino: uma proposta introdutória com base na criação. 1/4/2006
2007	-	-	-	-
2008	2	Unesp - Música	Bellodi, Julio Novaes Ignácio	Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo. 1/8/2008
		Unesp - Música	Borges, Álvaro Henrique	Abordagens criativas: possibilidades no ensino/aprendizagem da música contemporânea. 1/8/2008
2009	1	Unesp - Música	Albino, César Augusto Coelho	A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete. 1/6/2009
2010	3	UFBA - Música	Fogaça, Vilma de Oliveira Silva	Criatividade musical: abordagem Pontes no desenvolvimento das

				competências articulatórias na formação do professor de música. 1/5/2010
		Unirio - Música	Oliveira, Janaina Sabino de	A criação musical como prática discursiva: uma investigação do curso de licenciatura em pedagogia na Unirio. 1/9/2010
		UFRGS - Educação	Carneiro, Julio Cesar Rodrigues	Educação musical infantil e criatividade: um estudo comparativo. 1/3/2010
2011	1	UFRJ - Música	Aguiar, Frederico Neves de	Uma proposta inicial de educação musical aplicada à prática de canto coral, com ênfase na criação. 1/6/2011
2012	-	-	-	-

TABELA 5 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO - G-PEM

Na pesquisa de TCC deste autor, que investigou as dissertações que abordam o tema criatividade e práticas criativas no ensino de música entre os anos de 2013 e 2016, foram relacionadas 21 pesquisas, conforme tabela a seguir:

Ano	Qtd.	Instituição de ensino / Departamento	Autor	Título
2013	3	UFMG - Música	Abreu, Felipe Jose Oliveira	O jogo musical cobra (1984) de John Zorn: reflexões sobre sua história e prática
		UFU - MÚSICA	Luz, Jane Finotti Rezende	Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano de nível técnico do conservatório estadual de música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG
		UnB - Música	Tossini, Rosa Barros	Aprender improvisando: o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos
2014	5	USP - Música	Almeida, Maria Berenice Simoes De	Processos criativos no ensino de piano
		USP - Música	Zanetta, Camila Costa	Espaços para criar e conviver: processos criativos em jogos cênico-musicais na educação musical com crianças
		UnB - Música	Meio, Daniel Baker	Criação musical com o uso das tics: um estudo com os alunos de licenciatura em música à distância na Unb
		Unesp - Música	Audra, Giuliana Cunha Bueno	Os recursos sonoros da música contemporânea como ferramenta criativa no ensino musical

		UFRJ - Música	Almeida, Rebeca Vieira De Queiroz	A criatividade no foco da educação musical
2015	10	USP - Música	Neto, Fabio Martinele	Viewpoints como estratégia de criação para a livre improvisação musical
		USP - Música	Freixedas, Claudia Maradei	Caminhos criativos no ensino da flauta doce
		UFC - Educação	Santos, Marcos Paulo Miranda Leao Dos	Os exercícios de criação de J.H. Koellreutter: um estudo de sua aplicação na escola regular.
		UFSCar – Música	Silva, Mariana Galon Da	Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora
		UFRJ - Música	Cotrim, Ricardo Murtinho Braga	Musicalização em ambiente de estúdio eletroacústico
		UFG - Música	Silva, Rejane De Melo E Cunha E	Processo criativo musical: o modalismo como ferramenta de ensino-aprendizagem na linguagem musical
		UFBA - Música	Vasconcelos, Monica Cajazeira Santana	Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividade de criação em turma de teclado em grupo
		Unicamp - Música	Liedke, Claudia Coutinho	O ensino das texturas musicais: uma abordagem multissensorial
		UDESC - Música	Fugimoto, Tatiane Andressa Da Cunha	Composição musical com idosos: re-arranjando a felicidade
		UFRGS - Música	Farias, Flavio Miranda De	Suporte para a criatividade musical cotidiana: mixdroid segunda geração'
2016	3	USP - Música	Antar, Miguel Eduardo Diaz	O clownprovisadorlivre: um estudo sobre interação e performance na livre improvisação musical
		Unesp - Música	Macedo, Pedro Lopes Da Silva	A preparação para performance de livre improvisação no contrabaixo
		UFMG - Música	Machado, Daniel Augusto Oliveira	Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical: princípios e práticas

TABELA 6 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO - TCC

Na presente pesquisa, ao se buscar as dissertações de mestrado defendidas entre os anos de 2017 e 2019, foram encontrados 22 trabalhos, listados a seguir:

Ano	Qtd.	Instituição de ensino / Departamento	Autor	Título
2017	11	USP - Música	Gomes, Stenio Ramalho Biazon	Improvisações livres de uma perspectiva anarquista: invenção de heterotopias do fazer musical' 19/12/2017
		UFPR - Música	Serpe, Fabio Rodrigo	A livre improvisação como ferramenta composicional: catereando, para viola caipira' 10/03/2017
		USP - Música	Barros, Fabio Carrilho Santos	Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes' 29/09/2017
		UFRJ - Música	Goncalves, Eliete Vasconcelos	Música como necessidade humana: a desfuncionalização da música' 19/10/2017
		UFG - Música	Meira, Antonio Carlos Santos	Livre improvisação como processo de composição musical: elaboração de performances musicais' 28/03/2017
		USP - Música	Silva, Luzilei Aliel Da	Ensaio sobre improvisações em ecologia sonora: perspectivas práticas e teóricas' 22/09/2017
		USP - Música	Sollero, Pedro Azevedo	Relatos e reflexões sobre processos de subjetivação e preparação para improvisação musical livre' 08/12/2017
		Unicamp - Música	Rocha, Rafael Beling	O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação musical' 26/04/2017
		UFRJ - Música	Palizza, Luis Alfredo Pedraza.	Compondo criações musicais na "sala de aula": relato de uma experiência na escola municipal Brasil' 28/08/2017
		UFSJ - Música	Marinho, Leandro Drumond	. A viola caipira e a experiência musical em uma escola pública do campo – emboabas/mg' 12/05/2017
2018	5	UFRJ - Música	Masquio, Leonardo Stefano.	A criação coletiva de canções nas brechas do currículo de música na educação básica: uma estratégia de ocupação.' 28/08/2017
		USP - Música	Monnazzi, Joao Paulo Silva	Body building music: sistema interativo para criação musical controlado por performance' 10/12/2018
		UFC - Artes	Maia, Antonio Layton Souza.	Sonoridades múltiplas: corpos-instrumento musicais à escuta em oficinas de improvisação livre' 27/04/2018

2019		Unesp - Música	Giorgetti, Luiz Rafael Moretto.	Práticas pedagógicas de auxílio ao desenvolvimento da escuta musical na disciplina de percepção musical' 31/07/2018
		USP - Música	Siufi, Claudia Jaqueline De Souza.	A ludicidade e a inquiribilidade no processo da educação musical na primeira infância' 10/09/2018
		UFPR - Música	Floriani, Gabriel Stocchero	. Complexidade e experimentação em música' 13/11/2018
	6	UFSC - Psicología	Aragon, Leandro Almir	Política da música e experimentação política do som na livre improvisação musical' 15/04/2019
		UFMG - Música	Rodrigues, Vinicius Mendes	A porta do sem nexo: estratégias colaborativas na performance de improvisação livre do grupo um' 11/07/2019
		Unicamp - Música	Moreira, Cassio Antonio	Improvisação livre: um estudo etnográfico sobre a música que não se repete' 21/08/2019
		Unesp - Música	Bertolini, Liliana Maria	Processos criativos: uma experiência com a orquestra infanto-juvenil da Emia ' 03/08/2019
		UFPB - Música	Ciacchi, Matteo.	Improvisação livre e forma: processo criativo entre estímulos e efeitos' 29/07/2019
		UFPR - Música	Silva, Flavia De Andrade Campos	. "Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da teoria do fluxo"' 19/02/2019

TABELA 7 - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO - PESQUISA ATUAL

Em suma, foram relacionadas 55 dissertações de mestrado. Entre os anos de 1992 e 2012, a pesquisa realizada pelo G-PEM encontrou doze dissertações que abordavam a temática pesquisada. Nos anos seguintes, com a pesquisa de TCC, que investigou a produção de dissertações entre 2013 e 2016, foram levantadas 21 dissertações; ou seja, em apenas quatro anos, foram produzidas quase o dobro de pesquisas em relação ao período de vinte anos, pesquisados pelo G-PEM. Os resultados encontrados pela investigação atual confirmam essa tendência de aumento: entre os anos de 2017 e 2019 foram produzidas 22 pesquisas de mestrado que abordaram o assunto criatividade e práticas criativas.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Por pesquisa

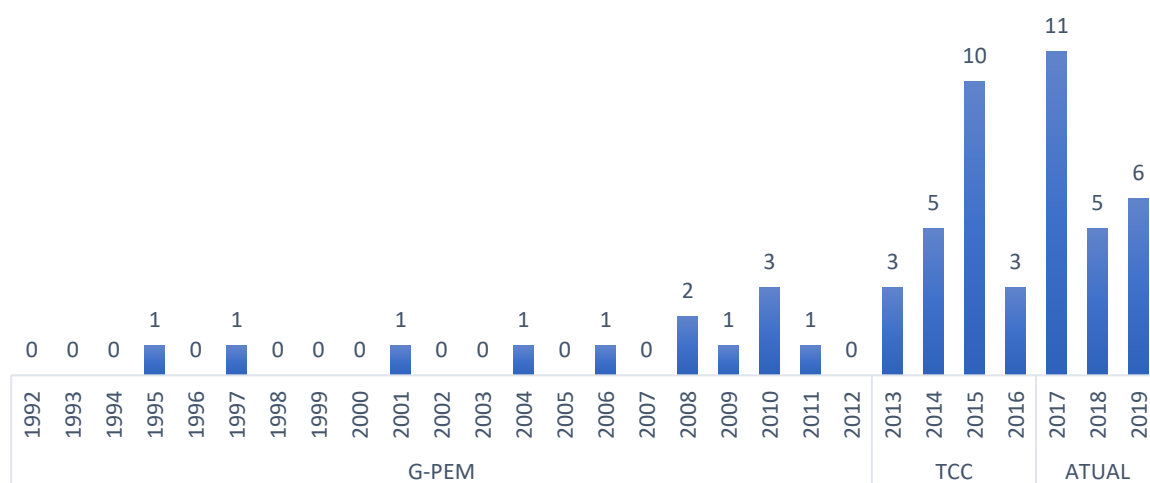


GRÁFICO 4 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO POR PESQUISA

Além do aumento no número de defesas ao longo dos anos, o que mostra, assim como nas teses de doutorado uma tendência de crescimento, é possível verificar também que, a partir de 2013, não houve nenhum ano em que não tivessem ocorrido defesas nesse tipo de modalidade.

As 55 dissertações foram defendidas em dezoito diferentes instituições de ensino, conforme gráfico a seguir:

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Por Instituição de Ensino

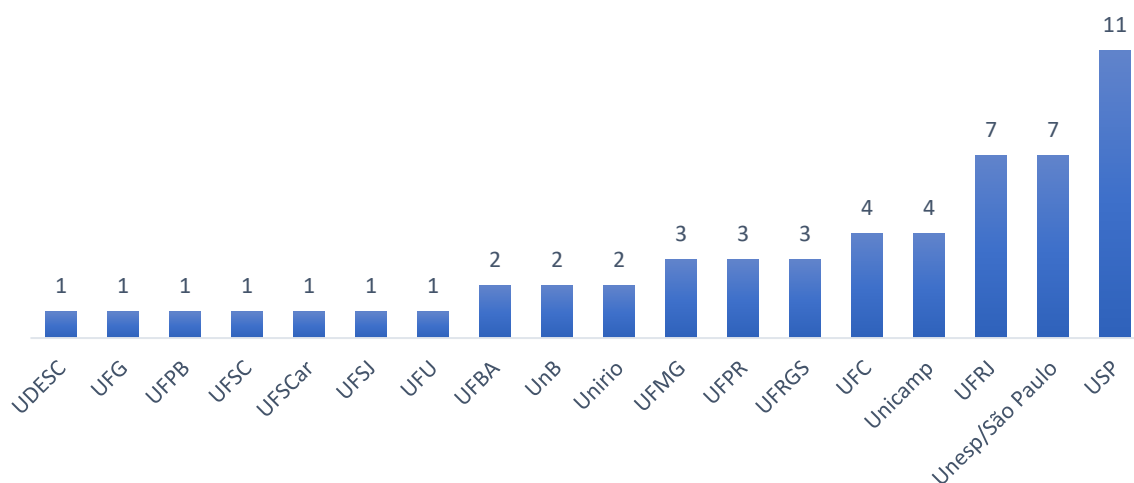


GRÁFICO 5 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO - POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Ainda em relação às instituições de ensino onde ocorreram as defesas, assim como observado no caso das teses de doutorado, além do significativo aumento no número de dissertações defendidas, é possível verificar que outras instituições, diferentes das encontradas na pesquisa do G-PEM, aparecem na lista. Isso demonstra como o assunto, além de ter sido abordado em mais trabalhos, foi também uma temática que se espalhou por mais instituições acadêmicas, por várias regiões do país. No gráfico a seguir, é possível verificar o aparecimento de novas instituições de ensino, (grifadas em vermelho):

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Por Instituição de Ensino em cada pesquisa

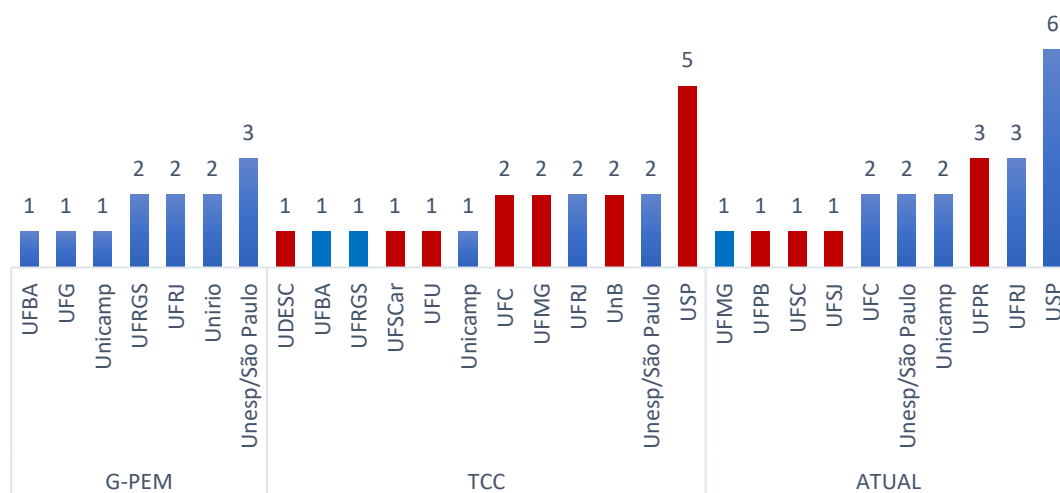


GRÁFICO 6 - DISSERTAÇÃO DE MESTRADO POR INSTITUIÇÃO DE ENSINO EM CADA PESQUISA

1.3 Práticas Criativas na Mídia Especializada

Para verificar a abrangência e relevância da temática abordada na presente pesquisa, além dos trabalhos acadêmicos de doutorado e mestrado, foram realizadas buscas por trabalhos na mídia especializada, por meio das publicações de Anais de Congressos e Revistas Científicas.

Os Anais pesquisados foram os da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, a ANPPOM, e os Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, a ABEM.

As revistas Científicas pesquisadas foram as produzidas por estas mesmas instituições: A OPUS, Revista da ANPPOM, e a Revista da ABEM.

Assim como nos trabalhos acadêmicos, a presente pesquisa buscou as publicações nas fontes mencionadas entre os anos de 2017 e 2019. Assim, complementam-se as pesquisas realizadas pelo G-PEM, com buscas entre 1992 e 2012, e o TCC deste autor, que pesquisou as publicações entre os anos de 2013 e 2016.

Será mencionada a quantidade de trabalhos encontrados na pesquisa do G-PEM referente às publicações na mídia especializada, por ano, porém não serão relacionados na pesquisa atual. Tais trabalhos podem ser encontrados no livro “Ciranda de Sons¹¹”, entre as páginas 101 e 131.

Pelo fato de ainda não ter sido publicada a pesquisa realizada no TCC, a relação de trabalhos lá mencionada será transcrita na presente investigação.

ANPPOM - OPUS

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) foi fundada em 1988, e tem como objetivo, dentre outros, promover e consolidar a pesquisa e a pós-

¹¹ FONTEERRADA, M. T. O.. **Ciranda de Sons**: práticas criativas em educação musical. 1. edição. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2015.

graduação em música no país, ao proporcionar espaços para divulgação e discussão do conhecimento produzido na área.

Desde a sua criação, a ANPPOM já realizou um total de 29 congressos. De 1988, até 1999, foram realizados doze eventos, um a cada ano. A partir desse ano, a periodicidade dos eventos passou a ser bianual, com congressos realizados em 2001, 2003 e 2005. A partir de 2006, os encontros voltaram a ser anuais, até o último ano de realização, em 2019.

A ANPPOM também possui uma revista eletrônica, a Revista OPUS. Classificada no estrato A1 do Qualis Periódicos, da CAPES, publica artigos, resenhas, traduções e entrevistas em português, espanhol e inglês, e tem como foco principal compor um panorama dos resultados mais representativos da pesquisa em música no Brasil.

Mais informações a respeito da ANPPOM e suas publicações estão disponíveis no site <https://anppom.org.br/>

ABEM – REVISTA DA ABEM

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), criada em 1991, promove encontros para o debate e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da Educação Musical dos diversos níveis e contextos de ensino.

A associação realiza encontros nacionais desde a sua criação, e encontros regionais, realizados a partir de 1998. Os congressos nacionais totalizam 24 encontros, sendo o primeiro deles em 1992. Desta data até o ano de 2011, foram realizados vinte congressos, um por ano. A partir desse ano, a periodicidade dos encontros passou a ser bianual, com eventos realizados em 2013, 2015, 2017 e 2019..

Desses encontros são publicados pela Associação os Anais, com trabalhos dos participantes dos eventos.

Além dos Anais, a ABEM possui, ainda, duas revistas; a Música na Educação Básica (MEB), voltada à produção de material didático, dirigida a professores que atuam na educação básica, estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em propostas pedagógicas para o trabalho com Educação Musical em sala de aula; e a Revista da ABEM, uma revista

científica no campo de Educação Musical, que tem como objetivo divulgar a pluralidade do conhecimento na área.

Mais informações a respeito da ABEM e suas publicações, estão disponíveis no site <http://www.abemeducacaomusical.com.br/>.

1.3.1 Anais da ANPPOM

No período de 2001 a 2012, a pesquisa realizada pelo G-PEM encontrou 24 publicações que abordavam a temática pesquisada no presente trabalho. A pesquisa de TCC deste autor, que investigou as publicações entre os anos de 2013 a 2016, relacionou doze trabalhos, enquanto na busca da presente pesquisa, foram encontradas dezoito publicações entre os anos de 2017 a 2019, totalizando-se, assim, 54 artigos.

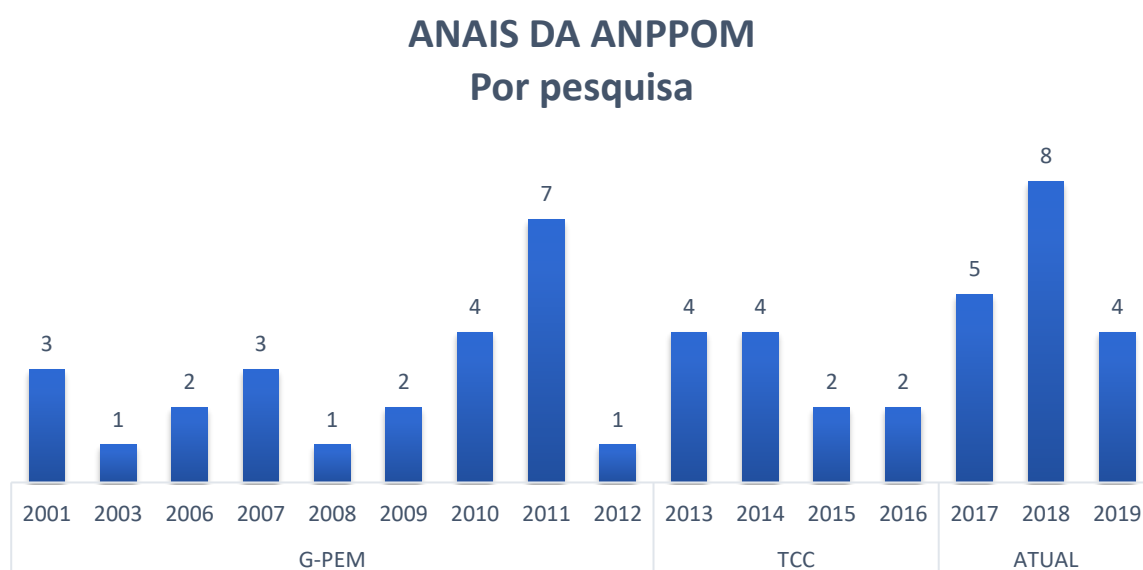


GRÁFICO 7 - ANAIS DA ANPPOM POR PESQUISA

A seguir, seguem relacionados os trabalhos encontrados pela pesquisa de TCC, de 2013 a 2016 e pela investigação atual, de 2017 a 2019.

XXIII CONGRESSO DA ANPPOM – Natal/RN – 19 a 23 de agosto de 2013

- COSTA, R.; SCHAUB, S.. Expandindo os conceitos de *knowledge base* e *referent* no contexto da livre improvisação coletiva. *In: XXII Congresso da Anppom – Natal/RN, Brasil, ago. 2013.*
- FALLEIROS, M.. A Livre Improvisação no contexto pós-moderno: indícios de uma “Hiperimprovisação”. *In: XXII Congresso da Anppom – Natal/RN, Brasil, ago. 2013.*
- MACHADO, A.. Da palavra ao gesto instrumental: uma proposta de improvisação livre. *In: XXII Congresso da Anppom – Natal/RN, Brasil, ago. 2013.*
- MOREIRA, T.. A Pedagogia Freinet e suas implicações na Educação Musical: o dossiê L'Educateur - Musique Libre de 1974. *In: XXII Congresso da Anppom – Natal/RN, Brasil, ago. 2013.*

XXIV CONGRESSO DA ANPPOM - São Paulo/SP – 25 a 29 de agosto de 2014

- DIAZ ANTAR, M.. Permeabilidades entre o *clowning* e a livre improvisação ou a livre improvisação não é palhaçada. *In: XXIV Congresso da Anppom - São Paulo/SP, Brasil, jul. 2014.*
- ROCHA, J.. Autonomia na aprendizagem musical: contribuições para práticas informais no ensino de piano. *In: XXIV Congresso da Anppom - São Paulo/SP, Brasil, jul. 2014*
- FONTERRADA, M. *et al.* Práticas criativas em Educação Musical: análise dos resumos de Teses de Doutorado no Brasil. *In: XXIV Congresso da Anppom - São Paulo/SP, Brasil, jul. 2014*
- CISZEWSKI HENRIQUES, W.; TRAVERZIM, M.. Práticas criativas na formação do licenciado em música. *In: XXIV Congresso da Anppom - São Paulo/SP, Brasil, jul. 2014.*

XXV CONGRESSO DA ANPPOM - Vitória/ES – 17 a 21 de agosto de 2015

- MENESES, E.; FORNARI NOVO JUNIOR, J.. Educação musical através da improvisação livre com recursos computacionais: contribuições e desafios. *In: XXV Congresso da Anppom - Vitória/ES, Brasil, jun. 2015.*
- NICOLETTI, D.; BERG, S.. A importância da experiência estética e criativa com a Música na infância: contribuições de Rudolf Steiner. *In: XXV Congresso da Anppom - Vitória/ES, Brasil, jun. 2015.*

XXVI CONGRESSO DA ANPPOM - Belo Horizonte/MG – 22 a 26 de agosto de 2016

- MENESES, E.; FORNARI NOVO JR., J.. Experimentos tecnológicos e experiências didáticas na construção e performance de um instrumento musical expandido. *In: XXVI Congresso da Anppom - Belo Horizonte/MG, Brasil, jul. 2016.*
- PAZIANI, D.. O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões acerca do modelo na perspectiva da experiência com a criação musical. *In: XXVI Congresso da Anppom - Belo Horizonte/MG, Brasil, jun. 2016.*

XXVII CONGRESSO DA ANPPOM – Campinas/SP – 28 de agosto a 01 de setembro de 2017

- MIGUEL, F.; *et al.* Oficinas de Canto Coral na Escola Miss Browne: Um relato de experiência. *In: XXVII Congresso da Anppom – Campinas/SP, Brasil, ago-set. 2017*
- OLIVEIRA, L. O funk Deu onda: das críticas às possibilidades pedagógicas. *In: XXVII Congresso da Anppom – Campinas/SP, Brasil, ago-set. 2017*

- SIUFI, C. J. de S. A ludicidade na iniciação musical da primeira infância. *In: XXVII Congresso da Anppom – Campinas/SP, Brasil, ago-set. 2017*
- SIMÕES, A. C. Do caos à autonomia: um relato de experiência a partir do modelo pedagógico desenvolvido por Lucy Green. *In: XXVII Congresso da Anppom – Campinas/SP, Brasil, ago-set. 2017*
- BELING, R. O desenvolvimento da criatividade na música sob a ótica da psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação musical. *In: XXVII Congresso da Anppom – Campinas/SP, Brasil, ago-set. 2017*

XXVIII CONGRESSO DA ANPPOM – Manaus/AM – 27 a 31 de agosto de 2018

- SANTOS, E. B. dos,; BRITO, T. A. de,. Práticas de improvisação vocal coletiva: cenas em conexão. *In: XXVIII Congresso da Anppom – Manaus/AM, Brasil, ago. 2018.*
- BRIETZKE, M. M.; OLIVEIRA, M. A. W. de,; PRESGRAVE, F. S. Ensino coletivo do violoncelo em três contextos socioeducativos: reflexões a partir de uma pesquisa-ação no estado de São Paulo. *In: XXVIII Congresso da Anppom – Manaus/AM, Brasil, ago. 2018.*
- CARNEIRO, I. Educação Musical enquanto formação humana. *In: XXVIII Congresso da Anppom – Manaus/AM, Brasil, ago. 2018.*
- SILVA, H. C. da,. Esquemas e conceitos musicais sobre as propriedades do som na musicalização infantil. *In: XXVIII Congresso da Anppom – Manaus/AM, Brasil, ago. 2018.*

- VIANNA, K. V. Iniciação infantil ao violino com músicas folclóricas brasileiras. *In: XXVIII Congresso da Anppom – Manaus/AM, Brasil, ago. 2018.*
- MACHADO, D. A. O,. Prática de conjunto nos estágios iniciais de formação musical: uma proposta integradora. . *In: XXVIII Congresso da Anppom – Manaus/AM, Brasil, ago. 2018.*
- MATOS, F. A,. Música e design de produtos: construção de materiais sonoros a partir de resíduos de madeira da região amazônica. *In: XXVIII Congresso da Anppom – Manaus/AM, Brasil, ago. 2018.*
- STRÖHER, K. L,. Experiência com Música, Inventividade e Devir: considerações sobre Filosofia da Educação Musical. *In: XXVIII Congresso da Anppom – Manaus/AM, Brasil, ago. 2018.*

XXIX CONGRESSO DA ANPPOM – Pelotas/RS – 26 a 30 de agosto de 2019

- MOREIRA, A. J. A experiência musical a partir do jogo: práticas criativas em Kinder-musik, de Boris Porena. *In: XXIX Congresso da Anppom – Pelotas/RS, Brasil, ago. 2019.*
- PELIZZON, L. V; BEINEKE, V. Criatividade e Educação Musical: pesquisas emergentes nos Anais dos Congressos da ABEM (2015 e 2017). *In: XXIX Congresso da Anppom – Pelotas/RS, Brasil, ago. 2019.*
- PONTES, S. C. de,. Música, educação e cultura nos escritos de Boris Porena: um estudo acerca da composizione di base - Brasil/Itália, uma troca possível?. *In: XXIX Congresso da Anppom – Pelotas/RS, Brasil, ago. 2019.*

- FARIAS, M. A. B. DE,. Ouvir, experimentar e criar: efetivando saberes musicais nas práticas de tecladistas. *In: XXIX Congresso da Anppom – Pelotas/RS, Brasil, ago. 2019.*

1.3.2 Anais da ABEM

Em todo o período consultado, na soma das três pesquisas, foram encontrados 102 artigos publicados nos Anais dos Congressos da ABEM. Entre 1992 e 2012, a pesquisa realizada pelo G-PEM apontou 68 artigos; nas buscas realizadas no TCC deste autor, foram mencionadas dezesseis publicações, enquanto na presente pesquisa, estão relacionados dezoito trabalhos, entre os anos de 2017 e 2019.

Embora a pesquisa realizada pelo G-PEM tenha buscado as publicações nos congressos nacionais/anuais e regionais desta associação, tanto na pesquisa de TCC quando na investigação atual, foram considerados apenas os encontros nacionais/anuais.

Outro aspecto relevante para a análise das publicações nesta categoria é o fato de que, de 1992 a 2011, foram realizados vinte encontros nacionais, um a cada ano. Porém, a partir de 2011, os encontros passaram a ser realizados com intervalos de dois anos. Daí o fato de, nos anos de 2014, 2016 e 2018, não existirem trabalhos relacionados.

ANAIS DA ABEM Por pesquisa

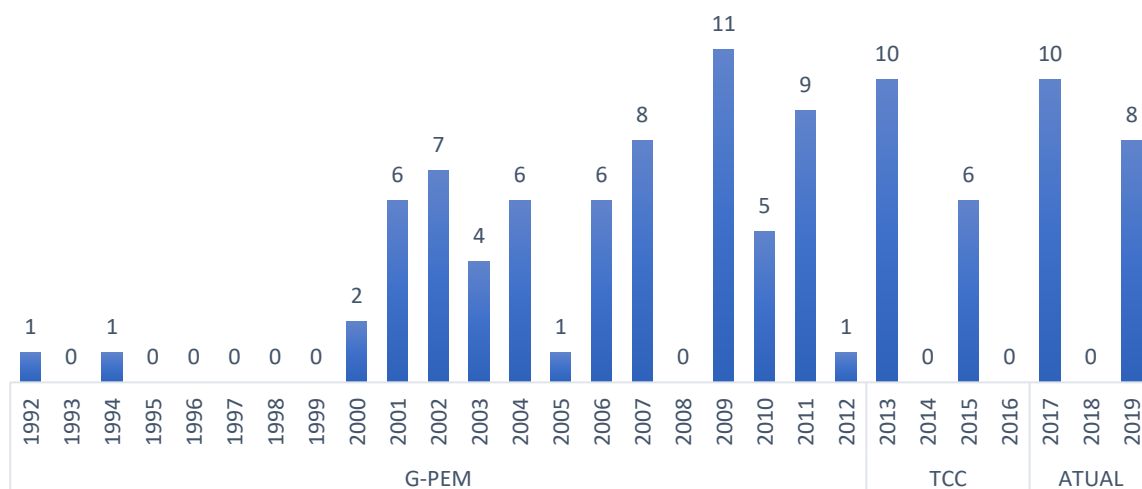


GRÁFICO 8 - ANAIS DA ABEM POR PESQUISA

A seguir estão relacionados os trabalhos encontrados pela pesquisa de TCC, de 2013 a 2016, e pela investigação atual, de 2017 a 2019.

XXI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM – Pirenópolis/GO – 04 a 08 de novembro de 2013

- MOREIRA, R. S. O. A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia. *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*
- BRAZIL, M. TOURINHO, C. Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo. *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*
- CESCA, S.C., GALON, L.E.S., PEREIRA, G.C. Criação musical: um tal fazer que se reinventa enquanto faz. *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*

- NAZARIO, L. da C. Desenvolvimento de práticas de invenção musical através de processos heurísticos: o estímulo da criatividade em ambientes de ensino coletivo com bandas de música. *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*
- ZANETTA, C.C, BRITO, T.A. Espaços para a Criação: a improvisação em jogos cênico-musicais. *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*
- SANTOS, R.M.S. Fazer música em grupo: o Centro de Convivência Musical – CECOM. *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*
- CORRÊA, J.B. O fazer musical antecedendo a teoria. *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*
- LIMA, A.R.B, STENCEL, E.A.B. Proposta de Musicalização no Contexto Escolar. *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*
- KROMINSKI, P.H., CACIONE, C.E.S. Reflexões sobre a aplicação de um jogo de ensino-aprendizagem musical baseado no C(L)A(S)P de Keith Swanwick . *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*
- SENS, J., BEINEKE, V. Uma Festa Agitada: relato de atividade de composição em Oficina de Música para crianças. *In: XXI Congresso Nacional da Abem – Pirenópolis/GO , Brasil, nov. 2013.*

XXII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM – Natal/RN – 05 a 09 de outubro de 2015

- BAIZON, S. Improvisação livre a partir de vídeos: estratégias de realização, considerações e hipóteses. *In: XXII Congresso Nacional da Abem – Natal/RN , Brasil, out. 2015.*
- PINHEIRO, T.P.B.C., LUZ, J.A.. Criação musical com a Flauta Doce: Uma experiência com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. *In: XXII Congresso Nacional da Abem – Natal/RN , Brasil, out. 2015.*

- TRAJANO, T. da Cruz, Educação Musical e a prática de projetos: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical com alunos do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico. *In: XXII Congresso Nacional da Abem – Natal/RN , Brasil, out. 2015.*
- LEITE, J.C., DUARTE, K., NUNES, H. de S.. A composição de Microcanções na Escola Básica: um relato de experiência. *In: XXII Congresso Nacional da Abem – Natal/RN , Brasil, out. 2015.*
- MARTINS, A. da Costa. Linhas, vozes e tracks: a textura na composição musical de crianças. *In: XXII Congresso Nacional da Abem – Natal/RN , Brasil, out. 2015.*
- FONTERRADA, M.; GEPEM Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Musical. MIGUEL, F.; MAKINO, J.; VERTAMATTI, L.; VALIENGO, C.; LATORRE, M.; MIRANDA, P.; XAVIER, T.; SANTANA, J.;PAZIANI, J.; TRAVERZIM, M.; MORAES, G.; COLOMBINI, J.; LUTIZOFF, P.; MARTINS, C.. Práticas criativas no ensino e aprendizagem da música - um estudo dos artigos dos Anais e Revistas da ABEM. *In: XXII Congresso Nacional da Abem – Natal/RN , Brasil, out. 2015*

XXIII CONGRESSO NACIONAL DA ABEM – Manaus/AM – 16 a 20 de outubro de 2017

- LOPES, V. A.; PALHARES, T. H.. Perspectivas metodológicas para o ensino de música e sua aplicabilidade no contexto da educação básica brasileira. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM , Brasil, out. 2017*
- DIDIER, A. R.. Jesualdo: um educador uruguaio em busca da expressão criadora. . *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM , Brasil, out. 2017*
- SIMÕES, A. C.. Autonomia em práticas informais de aprendizagem musical: Um diálogo entre Paulo Freire e Lucy Green. . *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM, Brasil, out. 2017*

- SILVA SÁ, F. A. da,; LEÃO, E. Ensino Coletivo de Violão: uma proposta metodológica para escolas de educação básica. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM, Brasil, out. 2017*
- ERTEL, D. I.; WOLFFENBÜTTEL, C. R.. Brincando com Música na Educação Infantil: um estudo sobre a utilização de instrumentos musicais infantis no dia a dia do aluno. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM, Brasil, out. 2017*
- GOMYDE, L. D. C.; NAKAO, J. V. D.; REIS, L. A. dos,. O ensino de Música e suas aprendizagens na escola: práticas criativas em sala de aula. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM, Brasil, out. 2017*
- LANDGRAF, R. M.. Paisagem sonora na Educação Infantil: o caminhar para uma escuta pensante através de ações do PIBID. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM, Brasil, out. 2017*
- BENI, L. T.. O canto coletivo como instrumento de iniciação musical. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM, Brasil, out. 2017*
- DOMINGOS, D.. Processos de criação musical: construindo caminhos no Programa Escola Integrada. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM, Brasil, out. 2017*
- FELLER, M. K.; SBAFFI, E.; REIS, C. S.. A ludicidade no ensino de piano para crianças: a proposta de uma prática docente e de escolha de repertório. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Manaus/AM, Brasil, out. 2017*

XXIV CONGRESSO NACIONAL DA ABEM – Campo Grande/MS – 11 a 14 de novembro de 2019

- SOUSA, E. R. de,. Adultos também se divertem: relatos de jogos musicais como recurso de aprendizagem para o ensino técnico-profissionalizante. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Campo Grande/MS, Brasil, nov. 2019*

- SOUSA, E. R. de,; SANTOS, G. M. dos,. Arranjo coletivo: perspectivas sobre a prática criativa em Canto Coral. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Campo Grande/MS, Brasil, nov. 2019*
- MAZIERO, M. G.. Percussão corporal com crianças: relato de experiência em prática baseada no grupo Barbatuques. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Campo Grande/MS, Brasil, nov. 2019*
- PEREIRA, G. R.; LOBATO, R. N. B.. Métodos, técnicas e materiais do ensino de música: Aplicações nas turmas de musicalização em um polo do Projeto Música e Cidadania. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Campo Grande/MS, Brasil, nov. 2019*
- BRITZKE, M. M.; OLIVEIRA, M. A. W.; PRESGRAVE, F. S.. Jogos de criação na iniciação coletiva ao violoncelo: critérios de seleção, adaptação, elaboração e implementação de um material pedagógico. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Campo Grande/MS, Brasil, nov. 2019*
- FERLIM, U. D. C.. Canto Coletivo Improvisado: uma comunidade de prática musical em âmbito universitário Relato de experiência de professor . *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Campo Grande/MS, Brasil, nov. 2019*
- PONICK, E.. O humor e a alegria na Educação Musical. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Campo Grande/MS, Brasil, nov. 2019*
- SILVA, R. C. L. da,; ALVEZ, D. R.. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: um relato de experiência da disciplina tecnologia aplicada à educação. *In: XXIII Congresso Nacional da Abem – Campo Grande/MS, Brasil, nov. 2019*

1.3.3 Revista OPUS

Na busca realizada pelo G-PEM, a Revista OPUS não foi pesquisada. Assim, serão relacionados os resultados encontrados entre os anos de 2013 e 2016, consultados pela pesquisa de TCC deste autor, e entre os anos de 2017 e 2019, pesquisa realizada na investigação atual.

Nesse período, foram encontradas seis publicações que abordam a temática do presente trabalho; três relatados pela pesquisa de TCC e três relacionados pela investigação atual.

As publicações, por ano e por pesquisa estão assim distribuídas:



GRÁFICO 9 - REVISTA OPUS POR PESQUISA

Revista OPUS - (Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música – ANPPOM)

2014

- COSTA, Rogério Luiz Moraes. Livre improvisação e ecologia sonora: uma aproximação a partir da estética da sonoridade. Opus, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 189-206, jun. 2014.

2015

- GOES, Amanda A. Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal. Opus, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 89-100, jun. 2015.

2016

- FRIDMAN, A. L.; MANZOLLI, J.. O ritmo como sistema evolutivo: o músico imerso em ciclos de percepção. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 451-470, dez. 2016.

2018

- BEINEKE, V. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. *Opus*, v. 24, n. 1, p. 153-166, abr. 2018.

2019

- CASTELLO BRANCO, Marta Cardoso; QUEIROZ, João. Técnica estendida para flauta transversal e criatividade transformacional. *Opus*, [s.l.], v. 25, n. 3, p. 474-491, dez. 2019.
- PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. "Mão na Roda": uma roda de choro didática. *Opus*, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 93-121, jul. 2019.
-

1.3.4 Revista da ABEM

No período pesquisado, foram relacionadas catorze publicações na Revista da ABEM que abordam a mesma temática da pesquisa atual. Na investigação feita pelo G-PEM, foram relacionadas cinco publicações; no TCC, aparecem mais quatro artigos, enquanto no período verificado pela investigação atual, aparecem cinco publicações.

Os artigos, por ano de publicação estão distribuídos da seguinte maneira:

Revista da ABEM Por pesquisa

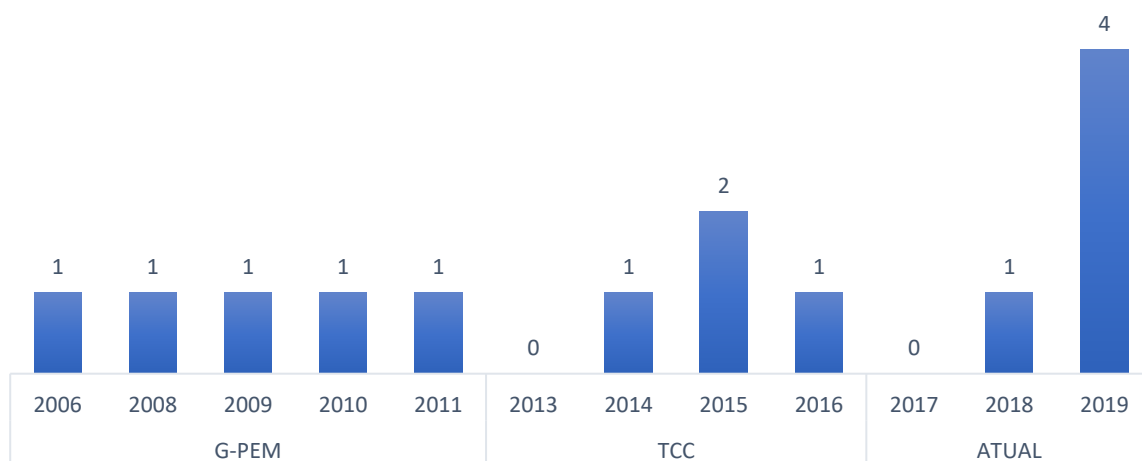


GRÁFICO 10 - REVISTA DA ABEM POR PESQUISA

Revista da ABEM

2014

- NAZARIO, L., MANNIS, J.. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. Revista da ABEM, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 22, jul. 2014.

2015

- NARITA, F.. Em busca de uma Educação Musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. Revista da ABEM, Universidade de Brasília - UnB, 23, oct. 2015
- BEINEKE, V.. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. Revista da ABEM, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, 23, jul. 2015.

2016

- VISNADI, G., BEINEKE, V.. "De amizade, letras e ritmos": ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. Revista da ABEM, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 24, apr.

2018

- MATEIRO, T., PEDROLLO, S.. O CÉU ESTÁ CAINDO: MÚSICA, DRAMA E IMAGINAÇÃO. Revista da ABEM. 26, dec. 2018.

2019

- NAZARIO, L., MARTINS, E., MARTINS, A.. O modelo cognitivo de Beck como ferramenta de identificação de crenças relacionadas à inibição criativa em música. Revista da ABEM, 27, nov. 2019.
- MOREIRA, T.. Educação musical e inovação pedagógica: o caso da Creative Music de Satis Coleman. Revista da ABEM, 27, nov. 2019.
- PELIZZON, L., BEINEKE, V.. Criatividade e práticas criativas em Educação Musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da ABEM. Revista da ABEM, 27, jun. 2019.
- LINO, D., DORNELLES, G.. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na Educação Musical. Revista da ABEM, 27, jun. 2019.

1.4 Considerações

Ao analisar as publicações dos trabalhos acadêmicos de doutorado e mestrado, os Anais dos congressos organizados pela ANPPOM e ABEM, e as revistas científicas destas duas

associações, a Revista OPUS e a Revista da ABEM, pode-se verificar que, o assunto referente às Práticas Criativas, tem sido tema recorrente nas pesquisas, nos trabalhos e publicações, com números crescentes, que indicam uma tendência de aumento.

No total das três pesquisas mencionadas, foram relacionadas 47 teses de doutorado, 55 dissertações de mestrado, 54 trabalhos publicados em Anais de congressos da ANPPOM, 102 trabalhos publicados em Anais de congressos da ABEM, seis artigos na Revista Científica OPUS e catorze artigos na Revista da ABEM. É possível verificar esses números no gráfico a seguir:

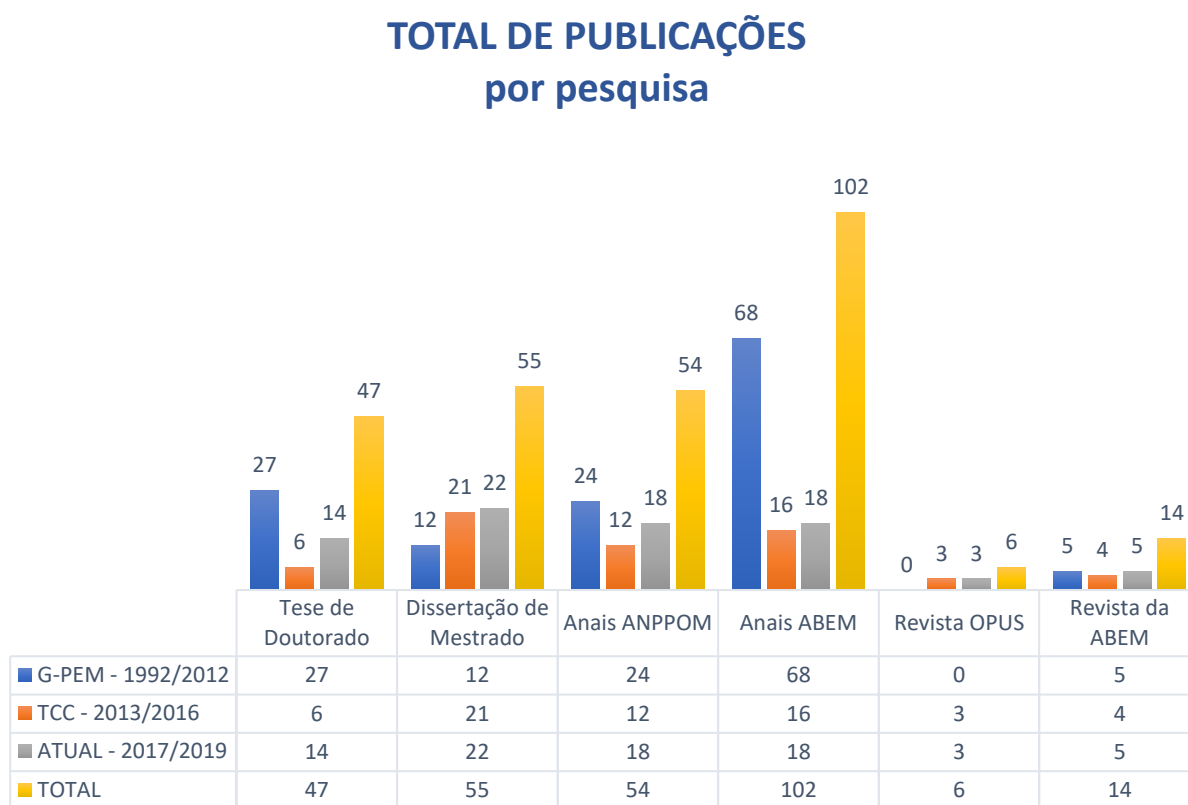


GRÁFICO 11 - TOTAL DE PUBLICAÇÕES POR PESQUISA

Em relação às teses de doutorado, nos últimos seis anos, entre 2013 e 2019 foram encontradas vinte teses que abordam a temática pesquisada. Esse número representa quase a mesma quantidade levantada na pesquisa G-PEM, que relacionou 27 trabalhos, ao longo de vinte anos.

Além do significativo aumento na quantidade de teses, há ainda o aumento no número de instituições de ensino onde esses trabalhos foram desenvolvidos, o que representa uma maior pulverização e abrangência da temática em diferentes regiões e instituições espalhadas pelo país. A partir de 2013, aparecem nas pesquisas trabalhos defendidos em cinco novas instituições, que não figuram nos resultados apontados pelo G-PEM; dentre elas, duas da região Nordeste (UFC e UFPB); duas da região Sul (UFPR e UFRGS); e uma do Sudeste (UNESP/SP).

Nas dissertações de mestrado, esse crescimento é ainda mais significativo. Ao se comparar os resultados apontados pelo G-PEM, de 1992 a 2012 foram produzidas doze dissertações, enquanto nos últimos seis anos, de 2013 a 2019, foram encontradas 43 dissertações.

Assim como mencionado nas teses de doutorado, houve também um aumento nas instituições de ensino onde foram desenvolvidas estas pesquisas. Na pesquisa realizada durante o TCC e na presente investigação, são apontadas onze novas instituições, que não aparecem nos resultados encontrado pelo G-PEM, conforme apontado no gráfico 3.

Nos Anais da ANPPOM, essa tendência de aumento também foi verificada. Nos últimos seis anos, foram publicados trinta artigos com a temática pesquisada, mais do que o total relacionado pela investigação feita pelo G-PEM, que encontrou 24 trabalhos.

Ao se analisar os resultados relacionados às publicações em Anais da ABEM, vê-se que de 2013 a 2019 foram publicados 34 trabalhos, o que representa metade do total encontrado entre 1992 e 2012. Cabe mencionar ainda que, conforme já relatado, a pesquisa realizada pelo G-PEM fez buscas nos congressos nacionais/anuais e regionais, diferentemente das duas pesquisas posteriores, que buscaram apenas trabalhos publicados nos Anais de congressos nacionais.

O grande número de publicações relacionadas nas modalidades tese, dissertação e Anais de congressos, não é encontrado nas publicações das revistas científicas pesquisadas. Na Revista OPUS, foram relacionados apenas seis trabalhos nos últimos seis anos, enquanto na Revista da ABEM estão mencionados catorze artigos.

Embora a pesquisa realizada pelo G-PEM não tenha consultado a Revista OPUS, é possível verificar, mesmo nos periódicos aferidos naquela ocasião, o baixo número de publicações ao longo dos vinte anos pesquisados

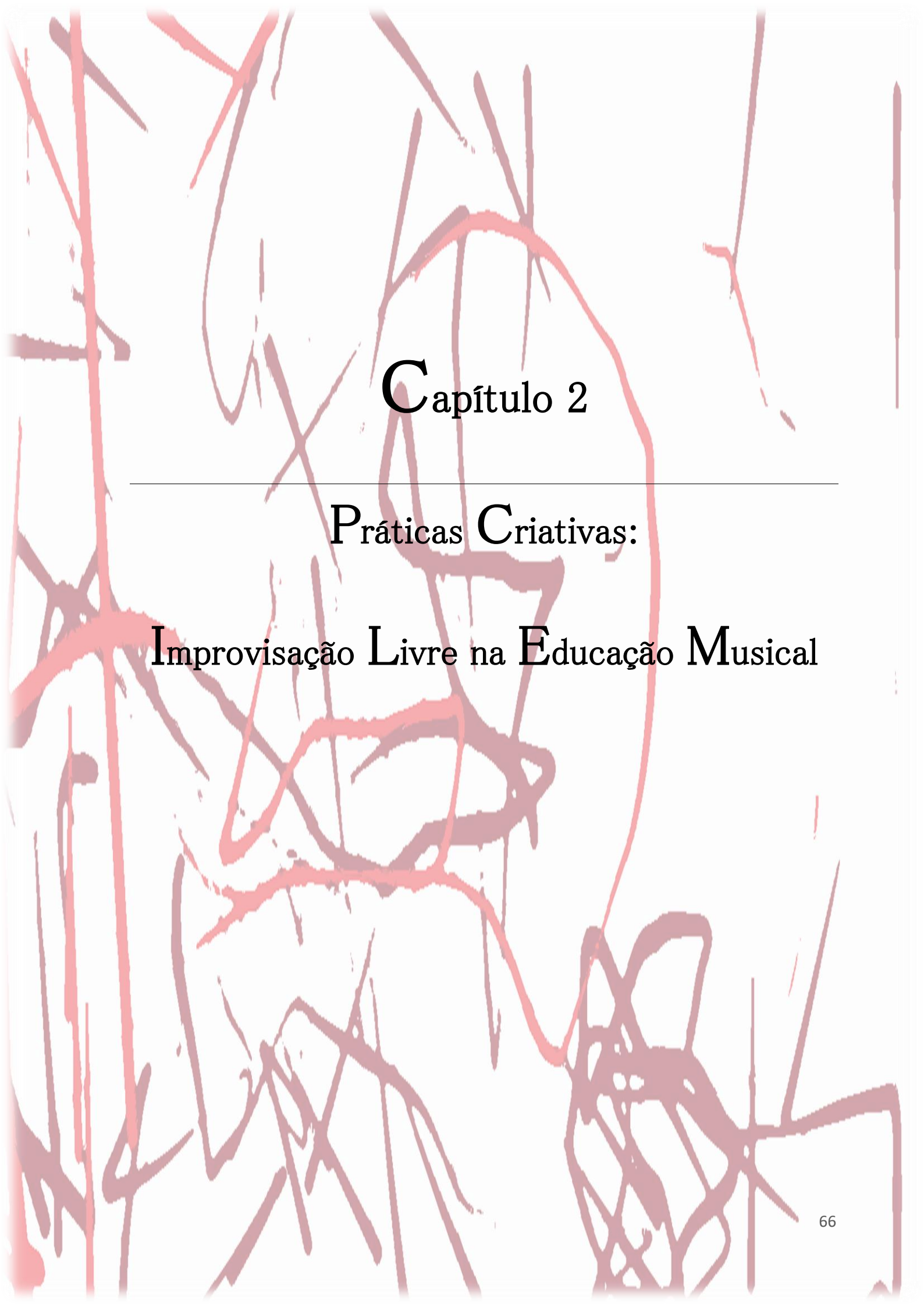
(...) o primeiro artigo a respeito do tema em estudo foi da *Revista Pesquisa e Música*, em 1996. Somente três anos depois saiu uma publicação referente ao mesmo tema, na *Revista Ictus*, em 1999. O primeiro artigo a respeito dessa temática publicado pela *Revista da ABEM* data de 2006. Em 2005, saíram 2 artigos, um na *Música Hodie* e o outro em *Ouvirouver*. Em 2008, foi publicado um artigo na ABEM; em 2009, 1 artigo na *Música em Perspectiva*; em 2010, 1 artigo na *Revista da ABEM* e, em 2011, 2 artigos, 1 na *Revista da ABEM* e outro em *Música em Perspectiva*. (FONTEERRADA, 2015. p. 127)

Em recente trabalho publicado nos Anais da VII Semana de Educação Musical do Instituto de Artes da UNESP / SP, foram realizadas buscas nas revistas científicas OPUS, Revista da ABEM, *Música Hodie* e *Per Musi*, publicações que trouxessem como temática principal a *improvisação e o uso da voz*. Embora não seja o mesmo recorte de buscas que o realizado na pesquisa atual, e nas pesquisas anteriores aqui relatadas, cabe mencionar esse trabalho, por conta do também baixo número de artigos encontrados, e pelas possíveis causas das poucas publicações nas revistas científicas mencionadas naquela oportunidade.

Muitos pesquisadores optam por publicar artigos em Anais de congressos em vez de fazê-lo em revistas científicas. Outra justificativa pode ser a de que o escopo e foco das revistas pesquisadas não são exatamente ligados à temática, o que faz que possíveis pesquisas não sejam submetidas a esses periódicos. (MOGAMES, 2019. p. 203)

Como conclusão, considera-se que a produção de trabalhos que trazem como temática Práticas Criativas e criatividade na Educação musical apresenta um crescimento significativo em todas as modalidades de publicação pesquisadas ao longo dos anos, principalmente entre os anos de 2013 e 2019, o que confirma uma tendência de aumento.

Há ainda que se considerar o fato de que publicações científicas e acadêmicas representam apenas parte do que se pode considerar o todo. Em diversos contextos em que se dá o processo de ensino e aprendizagem musical, muitas vezes as Práticas Criativas são os principais recursos utilizados pelos educadores, que, em alguns casos, não se preocupam ou não têm interesse em publicar ou escrever a respeito de suas práticas diárias.



Capítulo 2

Práticas Criativas:

Improvisação Livre na Educação Musical

A presente pesquisa traz, já na Introdução, a afirmação: *“Este é um trabalho de defesa das Práticas Criativas”*. Porém, o que são Práticas Criativas? Quais suas propostas e por que seria necessário um trabalho que parta em sua defesa? Neste capítulo, procura-se entender o significado desta expressão, o que ela representa no contexto da Educação Musical, quais são as diferenças entre suas propostas e o ensino convencional de música e por que razão é necessário defender sua utilização nos processos de ensino e de aprendizagem musical.

Após a apresentação inicial, fala-se a respeito da prática docente, e de como o papel do educador está configurado na Educação Musical que se baseia em Práticas Criativas. Nesse momento, utiliza-se como principal referência teórica o compositor e educador musical canadense Murray Schafer. Em seguida, fala-se a respeito dos métodos, modelos e abordagens destinados à utilização de Práticas criativas; aqui, somam-se às ideias de Schafer, os pensamentos trazidos pelo compositor e educador musical Hans-Joachim Koellreutter. Segue-se, então, para os argumentos que discutem a necessidade de se defender o uso das Práticas Criativas no cenário da Educação Musical. A primeira parte encerra-se com um recorte, dentro do vasto campo de possibilidades em que se configuram tais práticas, para a improvisação e sua utilização como recurso pedagógico; como aporte teórico, somando-se aos dois educadores já citados, utiliza-se o trabalho da improvisadora e educadora espanhola Chefa Alonso, pois a segunda parte deste capítulo está destinada à Improvisação Livre.

Nesse momento, tomam-se emprestados alguns conceitos encontrados na filosofia de Gilles Deleuze, em busca de fundamentar o que se entende por Improvisação Livre. Após a apresentação inicial dos conceitos do que é improvisação livre e idiomática, suas principais diferenças e modelos de aplicação, há uma reflexão acerca do termo “Livre”, e a possibilidade de sua utilização para caracterizar esse tipo de improvisação; em seguida, fala-se a respeito do som como matéria prima básica do fazer musical, no contexto da Improvisação Livre. Logo após, relacionam-se alguns tipos de Improvisação Livre, em que são apontadas as suas principais semelhanças e diferenças.

O capítulo encerra-se com uma reflexão a respeito das diferenças entre a improvisação livre e idiomática no contexto da Educação Musical, e com a justificativa do viés adotado nesta pesquisa, que irá amparar as atividades desenvolvidas nas Oficinas, relatadas no capítulo 3.

2.1 Práticas Criativas: a Educação Musical na Atualidade

A utilização de Práticas Criativas na Educação Musical representa uma contraposição ao ensino convencional de música. Suas propostas pedagógicas visam uma ação docente que incentiva a criação e a improvisação musical, auxiliam os alunos a desenvolverem suas próprias ideias musicais, a efetuarem um aprendizado pautado na escuta e a utilizarem a linguagem musical de forma autônoma. Como relata a educadora musical e pesquisadora Marisa T. Fonterrada:

Em geral, (os defensores das práticas criativas) assumem uma posição crítica com referência à maneira tradicional de ensino de música, em que a repetição de procedimentos e o treinamento do aluno são enfatizados, tendo em vista seu bom desempenho instrumental ou vocal (FONTERRADA, 2015, p. 17).

Em relação ao que se chama ensino convencional, entende-se como aquele que adota práticas pedagógicas baseadas na reprodução vocal/instrumental, no desenvolvimento técnico, na repetição e consequente formação de repertório. Ainda hoje, essa forma convencional de docência é empregada em algumas instituições, privilegiando-se, mais intensamente, para os jovens e crianças, o aprendizado de um instrumento conjugado a aulas de teoria da música, que complementarão a formação exigida para esta prática. Tal abordagem pedagógica tem sido questionada há alguns anos, pois enfatiza bem mais o resultado (o produto) do que o processo de aprendizagem. Pode-se mencionar, também, a falta de incentivo à criatividade do aluno, pois não há espaço para que esta seja desenvolvida; muitas vezes, o educando limita-se a obedecer a regras ditadas pelo professor, a repetir exercícios até resolver problemas técnicos; além disso, raramente ele tem espaço para opinar acerca da interpretação. Cabe ainda salientar, a fim de se evitar generalizações de quaisquer tipos, que não se trata apenas “do que” ensinar, mas também, e principalmente, de “como” ensinar. Ou seja, há inúmeros assuntos abordados, e tidos como fundamentais, no ensino convencional, que são

importantíssimos no processo de ensino e aprendizagem musical, que faz ou não uso de Práticas Criativas; é possível, por exemplo, utilizar jogos de improvisação para o estudo de desenvolvimento técnico de um determinado instrumento. O compositor e educador italiano Boris Porena apresenta em seu trabalho *Kindermusik* (1972) inúmeras atividades que possibilitam abordar variados tipos de assuntos, como teoria musical, técnica, leitura de partitura convencional, entre outros, por meio de jogos e dinâmicas criativas.

Fonterrada assim se expressa quanto a essa modalidade de ensino:

A intenção do ensino (musical) variava a cada época, de acordo com a maneira pela qual a criança e o jovem eram vistos em determinada sociedade, bem como a visão de mundo e os valores eleitos por essa sociedade. No século XIX que findava, essa intenção encontrava-se, antes de mais nada, na produção de bons intérpretes musicais; no âmbito acadêmico, o que se buscava era a excelência no conhecimento técnico/instrumental e científico (FONTERRADA, 2008. p. 121).

Acredita-se que o papel do educador, assim como o da Educação Musical (*intenção de ensino*) na época atual deva ter o foco no educando e em seu desenvolvimento integral como indivíduo, e não somente em sua formação técnica como musicista. Keith Swanwick, um dos mais importantes educadores musicais contemporâneos, afirma que, por conta do ensino convencional e monótono, não se ensina musicalmente. Acrescenta que o papel do educador musical é possibilitar que os alunos possam ser “in-formados” pela experiência, pois esse é o propósito final da Educação Musical. (SWANWICK, 2003, p. 66)

Embora o presente trabalho não tenha como objetivo definir uma concepção de criatividade, faz-se importante esclarecer, neste momento, alguns pontos relacionados ao termo, presente ao longo da pesquisa. Muitos autores trazem em seus trabalhos conceitos acerca da criatividade, como ALENCAR; FLEITH, 2009; BODEN, 1999; GARDNER, 1996; OSTROWER, 2012; VASCONCELOS, 2001, para citar apenas alguns. Entre diversos pontos convergentes em suas ideias, esses autores trazem a definição de que criatividade está relacionada à manifestação de algo novo.

No contexto educacional, BEINEKE (2015), com base no trabalho proposto por CRAFT (2005), apresenta três termos, vistos por ela como diferentes aspectos dentro de um mesmo processo, que podem auxiliar o aporte teórico desta pesquisa. O ensino criativo, que consiste no uso de abordagens imaginativas que tornem a aprendizagem mais interessante e efetiva, concentrando-se na atuação do professor; o ensino para a criatividade, que se interessa, em primeiro lugar, pelo desenvolvimento da criatividade dos alunos, com foco voltado para a aprendizagem das crianças; e a aprendizagem criativa, um enfoque mais recente, que procura capturar a perspectiva do professor e a dos alunos.

2.1.1 A Ação Docente na Educação Musical

O músico e educador Murray Schafer é um dos principais nomes da Educação Musical na atualidade. No presente trabalho, figura como uma das principais referências teóricas; em sua já clássica obra *O Ouvido Pensante* (1991) afirma que,

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças (SCHAFFER, 2011. p. 270).

Schafer defende que “o professor precisa trabalhar para a própria extinção” (p. 274). Entretanto, a própria ação docente do autor, relatada ao longo do livro, nos faz entender que não se trata de uma proposição objetiva, ou seja, em que venha a se consumir de fato a ausência do professor, mas sim uma metáfora para que o educador esteja atento ao seu papel dentro dos processos de ensino e aprendizagem. É a extinção da função, e não da pessoa, no sentido de que, se o educador cumpre sua função, realmente, o aluno não necessitará mais dele; é um modelo que incentiva a autonomia, a capacidade de decisão e o desenvolvimento do senso crítico no educando. Percebe-se nessa afirmação de Schafer um posicionamento exatamente oposto ao descrito acerca do ensino convencional, no início deste texto.

Faz-se aqui uma analogia ao professor que se vale de Práticas Criativas em suas atividades e, assim, apresenta maior relação com essa postura, pois se coloca como facilitador do conhecimento, um orientador para as pesquisas individuais do educando. Em oposição, temos o educador engessado, fixo, imutável do ensino convencional; o *rinoceronte na sala de aula*, encouraçado e preso às práticas baseadas em métodos, que não se atentam às necessidades individuais, e são, conseqüentemente, excludentes, como comenta Schafer num dos capítulos de *O ouvido pensante*, O rinoceronte na sala de aula. (SCHAFFER, 2011, p. 265)

Nesse capítulo, Schafer mostra uma postura altamente crítica ao ensino de música convencional. Para isso, faz uma lista a respeito do que considera importante no educador musical, onde destaca, dentre outros pontos, a necessidade de se colocar a prática num momento anterior ao conceito; a valorização do fracasso, visto como um bom mestre, que mostra a necessidade de reflexão; a proximidade que existe entre o ensino e a vida, devendo o educador assumir riscos e sair de sua zona de conforto, onde tem controle de tudo.

Em relação ao seu trabalho em Educação Musical, o autor destaca três pontos: a importância de descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por elas mesmas; a apresentação dos sons do ambiente, tratando a paisagem sonora mundial como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; sendo assim, tal música é passível de ser transformada para melhor; e a descoberta de um ponto de confluência, em que todas as artes possam se encontrar e se desenvolver harmoniosamente.

Para Schafer, o papel da Educação Musical é incentivar a presença de outros tópicos e não somente os conteúdos específicos de música, como costuma ser trabalhado nos modelos convencionais de ensino. Entre esses tópicos, destacam-se: o aperfeiçoamento da escuta, o incentivo à criatividade e à experimentação e a confluência das artes. Assim, o autor se posiciona contrário à Educação Musical preocupada, única e exclusivamente, com a formação do músico especialista.

Esse posicionamento faz lembrar o Relatório produzido para a UNESCO pela Comissão Internacional acerca da Educação para o século XXI, no qual são apresentados quatro pilares que deveriam apoiar o ambiente educativo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2001. p. 101,102).

Voltadas a uma educação integral do indivíduo, essas quatro dimensões podem ser associadas às Práticas Criativas, e à maneira de se ensinar música com base nesta proposta, que, diferentemente do que se pratica no ensino convencional, não mostra interesse, por parte dos educadores, apenas pela formação do músico mecanicista.

A educadora Camila Valiengo, em sua tese de doutorado, argumenta que, no processo de Educação Musical, há fragilidades; assim, é possível reconhecer que se trata de algo que pode ser melhorado. “É preciso alimentar o processo da Educação Musical com atenções e cuidados que vão além do fazer musical. É preciso olhar, ouvir e sentir o que mais faz parte deste contexto”. (VALIENGO, 2017. P. 16) Esse conceito vai ao encontro do que se propõe com a utilização de Práticas Criativas; uma proposta de se trabalhar com base em princípios e não na busca de resultados.

2.1.2 Uma Trilha, Não um Trilho

São muitos os métodos, abordagens, modelos e propostas que fortalecem e fundamentam as práticas criativas no ensino de música. Entre eles, Alonso (2008); Brito (2001); Ciavatta (2009); Fernandes (2015); Fonterrada (2008, 2012, 2012A); Gainza (1964, 1983); Kater (1997, 2011); Paynter (1970 e 1972); Porena (1972); Schafer (2011), para citar apenas alguns. Importante mencionar que, mesmo as propostas que se colocam como métodos, como no caso de Ciavatta (2009), é possível verificar que, ao utilizá-las, o educador deve procurar entender as condições, individuais e coletivas, do contexto de sua aplicação. O que se vê são ideias, proposições, orientações, que servem como trilha (flexível, adaptável), e não como trilho (estático, imutável).

Schafer também possui uma máxima que procura definir sua metodologia: “Eu não digo: Faça assim! Digo: Eu fiz assim!” (SCHAFFER apud FONTEERRADA, 2012. p. 291), em que afirma não escrever de maneira prescritiva, mas sim descritiva.

Hans-Joachim Koellreutter (1915 – 2005), músico, compositor, ensaísta e educador alemão naturalizado brasileiro, costumava dizer que seu método era não ter método. “Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder de invenção.” (BRITO, 2015. p. 30). Exerceu grande influência sobre várias gerações de músicos no país ao enfatizar a necessidade de um ensino personalizado, criativo, que respeitasse a individualidade de cada aluno. Pode-se associar esse tipo de proposta à utilização de Práticas Criativas; guiava-se “prioritariamente pela observação e pelo respeito ao universo cultural, aos conhecimentos prévios, às necessidades e aos interesses de seus alunos.” (BRITO, 2015. p.28).

Em relação à Educação Musical, suas propostas trouxeram um aprofundamento das questões musicais e do desenvolvimento de processos criativos, embora, em âmbito restrito

de instituições¹², estes representassem os principais centros de pesquisa e educação à época, e se configurassem como enormes multiplicadores das ideias e propostas trazidas pelo autor.

Dessa maneira, Koellreutter considera como objetivo da Educação Musical a aquisição de técnicas e procedimentos necessários para a sua realização. Para ele, o “mais importante a ser desenvolvido por meio da música é um raciocínio globalizante e integrador, consequente ao despertar da consciência de interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética” (BRITO, 2015. p. 42), com o objetivo principal de desenvolver as capacidades humanas. **“O humano, meus amigos, como objetivo da Educação Musical”** (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015. p. 42)

O que foi mencionado até aqui, isto é, as ideias de Schafer, fortalecidas com as colocações de Koellreutter, é a tentativa de ultrapassar a barreira de uma pedagogia/método fechada(o), a necessidade de “ensinar aquilo que o aluno quer saber”, a fim de estimular o ser criativo que habita em cada um. Nesse sentido, tal conceito se mostra bastante convergente com os ideais do educador Paulo Freire.

Ambos¹³ enunciam que o professor não é o único detentor de saberes e que o fluxo do processo de ensino/aprendizagem é constituído por várias direções, ou seja, tanto o professor/educador quanto o aluno/educando aprendem e produzem saberes compartilhando experiências. Não sendo um ato isolado, a educação se concretiza na interatividade dialógica entre professor e alunos e na experiência que todos trazem de suas realidades. O professor/educador é apenas o mediador na aquisição/produção do conhecimento, cujo papel é de ajudar o despertar da consciência do aluno/educando (LATORRE, 2014. p. 18).

¹² Na Pró-Arte do Rio de Janeiro, nos cursos internacionais de férias de Teresópolis, nos seminários de Música Pró-Arte, em São Paulo, em sua escola sucursal, em Piracicaba, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, e, um pouco mais tarde, em Fortaleza. (FONTERRADA, 2008. p. 215)

¹³ Citação extraída da tese de doutorado da educadora musical e pesquisadora Consiglia Latorre, que no caso, fazia referência à Koellreutter e Paulo Freire

Ao mencionar Paulo Freire, pode-se indicar ainda como ponto de confluência entre o pensamento desse educador e a presente pesquisa, a autonomia dos educandos. Esse é, segundo o autor, um valor que deve conduzir a ação docente:

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [...] transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE *apud* LATORRE, 2014, p.85).

2.1.3 Em Defesa Das Práticas Criativas

Hoje, as práticas criativas podem ser uma excelente via em direção ao aprendizado musical; por serem atividades de fácil acesso à população, destinam-se a diferentes faixas etárias, aos músicos e não músicos. Sobretudo nesse período em que, conforme instituído pelos ordenamentos das políticas públicas, tornou-se obrigatório o ensino musical na Educação Básica, em conjunto com a dança, o teatro e as artes visuais¹⁴, em que essa modalidade poderia se fortalecer. Vale acrescentar que, mesmo estando na Lei, na prática a música só comparece à escola brasileira excepcionalmente.

Nesse sentido, segundo a improvisadora e educadora espanhola Chefa Alonso (2008), bem como com os resultados obtidos pela já citada pesquisa do G-PEM (2015), e também com base na experiência profissional deste pesquisador, embora existam exceções de algumas abordagens criativas produzidas nos últimos tempos, de maneira geral, a forma mais usual de

¹⁴ No ano de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.769/2008, que determinava a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, porém, em 2016 essa lei foi substituída pela Lei 13.279/2016, que coloca a música, assim como as artes visuais, a dança e o teatro como linguagens que deverão integrar o conteúdo curricular da educação básica, reforçando o que a LDB no. 9394/96 já estabelece desde o final da década de 1990. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil, contempla parte das atividades que devem ser introduzidas nessas instituições de ensino.

Educação Musical, seja no ensino regular, seja em escolas de música especializadas, conservatórios musicais, instituições religiosas, projetos sociais, ou universidades, ainda tem sido a maneira convencional de se ensinar, com base em três aspectos básicos:

Um repertório fundamentalmente restrito à música do passado; um tipo de ensino rígido que deixa de lado as peculiaridades de cada indivíduo, suas necessidades expressivas, sua cultura musical e sua maneira de aprender, e por último, a ausência da improvisação como técnica básica de aprendizagem musical, pessoal e social¹⁵ (ALONSO, 2008. p. 51, tradução nossa).

Na escola regular, quando há o ensino de música na grade curricular, a criatividade e a improvisação são pouco valorizadas. O que se encontra, muitas vezes, é um destaque à obediência, à uniformidade – que buscam diminuir as individualidades e, sobretudo, o medo; “medo de ser diferente, medo de errar, de experimentar, de criar, medo de ser si mesmo¹⁶” (ALONSO, 2008. p. 57, tradução nossa).

Em muitos destes contextos, quando há a utilização de Práticas Criativas, estão quase sempre inseridas na fase inicial da musicalização; entretanto, observa-se que, quando iniciam o seu aprendizado instrumental/vocal, essas atividades são deixadas de lado, enfatizando-se uma prática pedagógica voltada para a técnica, a repetição e a formação de repertório, com foco na performance, ou seja, voltam-se para o ensino convencional.

Cabe observar que não se está negando a importância do estudo técnico para o processo de aprendizagem, mas, sim, a forma como se ensina esta habilidade. Na atualidade, o aprendizado instrumental/vocal pautado nos resultados, de certa forma, faz que a técnica seja a prioridade do fazer musical, e não o processo de aprendizagem. Aqui, volta-se ao ponto já mencionado neste capítulo, em que se deve olhar, não para *o que* se ensina, mas sim para *como* esse ensino se dá.

¹⁵ Un repertorio fundamentalmente restringido a la musica del pasado; un tipo de enseñanza rígida que olvida las peculiaridades de cada individuo, sus necesidades expresivas, su cultura musical y su manera de aprender, y por último, la ausencia de la improvisación como técnica básica de aprendizaje musical, personal y social.

¹⁶ Miedo de ser distinto, miedo de equivocarse, de probar, de crear, miedo de ser uno mismo.

(...) é preciso apontar o papel fundamental exercido pelas novas abordagens propostas por uma Educação Musical construtivista que, apoiada num paradigma da arte enquanto invenção e pensando a atividade musical enquanto agenciamento criativo singular, questiona a Educação Musical tradicional (que se limita a transmitir conceitos, conteúdos e regras) e questiona também as fronteiras entre a música popular e a música erudita, entre a chamada “alta cultura e baixa cultura” e entre a figura do compositor e do intérprete. Neste tipo de abordagem, a prática criativa é o fundamento (COSTA, 2017. p. 10).

Como já mencionado anteriormente neste texto, no item 1.1.2, são muitas as possibilidades dentro do vasto campo das Práticas Criativas. Uma delas, que será a base para o desenvolvimento das atividades práticas, descritas no capítulo 3 desta pesquisa, será a Improvisação, presente em grande parte das propostas na trilha a caminho da criação/composição musical em formato de Oficinas de Música.

2.1.4 Improvisação como Recurso Pedagógico

A improvisação usada no processo educativo pode trazer muitos benefícios; dentre eles, mencionem-se a melhora nas relações interpessoais, pelo fato de se caracterizarem como criativas, e, no contexto da sala de aula, não competitivas e baseadas na igualdade, o que cria um sentimento de confiança no outro e em si mesmo. A improvisação pode ainda ser pensada como uma forma de compor; assim, a sua utilização é, também, uma maneira de compreender melhor a música composta por outros músicos e em outros períodos históricos, pois permite ao educando uma postura analítica das obras ao se estudar, e improvisar, com base nestas composições, o que pode ser feito com o estímulo do professor e a relação com os colegas, além de se estimular a autocrítica.

Além disso, a improvisação aplicada à Educação Musical faz entender a música como um processo que combina a prática, a tomada de decisões e a exploração de propostas

individuais e coletivas; “é uma oportunidade insuperável para a experimentação da imaginação¹⁷” (ALONSO, 2008. p. 58, tradução nossa).

Para Koellreutter, a criação ocupa lugar importante no processo de ensino e aprendizagem musical, e assim, a improvisação é ferramenta fundamental. Segundo o professor, ela permite introduzir novos conteúdos, ao abrir espaço para o diálogo e o debate com os alunos. Além das questões musicais, a improvisação, também, possibilita o trabalho de aspectos ligados a valores, à socialização e à reflexão, como autodisciplina, tolerância, respeito e capacidade de compartilhar, criar, refletir, entre outras. Portanto, além de ter uma finalidade musical, a improvisação propõe-se, também, a auxiliar no objetivo (maior) da Educação Musical, ou seja, o ser humano.

Na infância, a improvisação é uma ação natural: as crianças são grandes improvisadoras, quando inventam personagens ou quando jogam entre si, porém, faz-se necessário que sejam criadas maneiras de se motivar essa condição no contexto da Educação Musical.

Se os educadores simplesmente mantivessem viva essa qualidade natural da infância, e a conduzissem aos aspectos artísticos que interessam às crianças, seja a pintura, a dança, a música, o teatro, etc., teríamos adultos mais criativos e, portanto, mais felizes¹⁸ (ALONSO, 2008. p. 57).

Nesse sentido, Koellreutter alerta que improvisar não é fazer qualquer coisa, mas tem necessidade de minucioso planejamento.

Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir. É preciso ter um roteiro, a partir daí trabalhar muito: ensaiar, experimentar, refazer, avaliar, ouvir, criticar, etc. O resto é vale-tudismo (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015. p. 46).

¹⁷ Es una oportunidad inmejorable para la experimentación imaginaria.

¹⁸ Si los educadores simplemente mantuvieran despierta esta cualidad natural de la infancia, y la orientaran más tarde hacia los aspectos artísticos que interesan a os niños, ya se ala pintura, la danza, la música, el teatro, etc., haríamos adultos más creativos y por tanto más felices.

No ensino de artes visuais e teatro, a criação e a improvisação são muito mais incentivadas do que no ensino de música, embora existam redutos em que a improvisação encontra espaço; os professores daquelas disciplinas frequentemente incentivam a criação, o que abre possibilidades para a imaginação e fantasia. “Por meio do jogo teatral, o ator ou estudante aprende a lidar de modo espontâneo com diferentes situações da vida ou propostas no contexto do teatro”. (FONTERRADA, 2015. p. 15)

Por meio da improvisação a relação entre o músico e o seu instrumento musical torna-se mais intensa, visto que o estudante faz uma exploração maior sobre as possibilidades e limites que o instrumento oferece.

A educadora musical e pesquisadora Teresa Alencar de Brito, em sua tese de doutorado, argumenta que

[...] interessa-nos salientar a importância da improvisação nos planos da educação, seja porque improvisar é um dos modos de realização que mais se aproxima do modo musical da criança (especialmente das menores), seja porque proporciona vivenciar questões importantes que transcendem o musical, envolvendo as crianças maiores e os adolescentes, constituindo-se, por fim, em ferramenta pedagógica de grande importância (BRITO, 2007, p. 159).

Considera-se que a prática da improvisação, portanto, faça parte da Educação Musical desde o começo; é importante que não se espere que o aluno saiba tocar um instrumento ou que já tenha algum domínio técnico sobre ele, para fomentar essa prática, pois a própria improvisação é uma técnica de aprendizagem.

2.2 Improvisação Livre

Embora a improvisação tenha um papel constante na história da música, como no caso do período barroco, das músicas folclóricas e populares, no flamenco, no da música hindu ou do *jazz*, por exemplo, o que se verifica nesses casos é a presença da chamada improvisação idiomática, ou seja, que está inserida em um idioma musical, e assim segue suas regras específicas – acordes melódicos ou rítmicos, regras de contraponto, progressões harmônicas, entre outros. Nos exemplos citados, para que o músico improvise, são necessários muitos anos de estudo para um domínio técnico do instrumento, da teoria e da forma, das progressões dentro do campo harmônico, entre outras habilidades.

No caso da livre improvisação não há um marco normativo, mas “um desejo de criar no momento, e coletivamente uma nova música¹⁹”. (ALONSO, 2008. p. 13). Esta atividade não está vinculada a nenhum idioma musical, a regras tonais, modais ou qualquer outro princípio da tradição musical, mas sim em características pré-musicais, no evento sonoro, ou seja, no próprio som, matéria-prima básica para qualquer música. Dessa forma, segundo Alonso, a Improvisação Livre não faz uso de uma “gramática referencial”, como nos outros modelos mencionados: “É uma música que nasce a partir do desejo de criar no momento e coletivamente uma nova música²⁰” (ALONSO, 2008 . p.13, tradução nossa).

Porém, mesmo sem uma “gramática”, é possível refletir acerca da existência de uma forma de organização, uma estrutura que, embora menos rígida que a existente nos exemplos citados de improvisação idiomática, também pode ser encontrada na Improvisação Livre.

Obviamente isso não implica na inexistência de algum tipo de estruturação dentro deste contexto. Ao contrário, ao evitar as referências explícitas a sistemas musicais estabelecidos, a improvisação livre busca uma organização formal que é aberta e indeterminada, ao mesmo tempo em que constrói uma coerência do discurso

¹⁹ Tradução do original em espanhol, feita pelo pesquisador, bem como as demais citações do livro *Improvisación libre: la composición en movimiento* de Alonso, 2008.

²⁰ Es una música que nace desde el deseo de crear en el momento y colectivamente una música nueva.

musical, momento a momento, a partir da experiência musical de cada intérprete e de sua habilidade de adaptação contínua ao contexto sonoro que se desenrola no tempo (COSTA; VILLAVICENCIO; IAZZETTA, 2013, p. 3).

As mudanças que ocorreram no início do século XX mudaram a concepção de obra de arte, e da composição musical – em que, como reflexo do sentir contemporâneo, incluíam-se elementos como a indeterminação, a desordem, o azar. Todas essas mudanças foram o que permitiram e possibilitaram o surgimento da improvisação livre, desde Debussy, passando por Schoenberg, John Cage, Morton Feldman, Cornelius Cardew e coletivos como Música Eletrônica Viva – MEV. (ALONSO, 2008)

Alonso cita ainda outras três linhas evolutivas que levam à improvisação livre: o *Free Jazz* da década de 1960 (Albert Ayler, Cecil Taylor, Ornette Coleman, John Coltrane, entre outros); a própria tradição da improvisação na história da música, que apresenta, independentemente do contexto histórico ou estilístico, um impulso para a improvisação, implícito em qualquer processo criativo; a música popular, tradicional ou folclórica, que se mescla à música experimental, ao jazz de vanguarda e à improvisação livre.

2.2.1 Improvisação Livre: é possível ?

O músico e educador Rogério Costa, em sua tese de doutorado, procura relativizar o conceito de improvisação livre, ou o que também chama de “totalmente despreparada”, ao afirmar que de certa forma, tais práticas não existem realmente.

Chegamos porém à paradoxal conclusão de que a improvisação totalmente livre não existe. Ou melhor, só existe relativamente. Há ao menos uma (ou mais) vontade aplicada a um determinado plano de imanência/composição. Este plano de composição já delimita as possibilidades e, em grande parte as virtualidades. A improvisação é um ato coletivo dirigido a um certo ambiente territorializável no próprio ato. Pressupõe vários atos de vontade que visam dar consistência a vários elementos e componentes. Estes elementos e componentes - o físico/corpo do músico, os idiomas a que foi submetido, sua biografia musical e pessoal - já delimitam as possibilidades.

Os próprios procedimentos (variar, desenvolver, imitar, contrastar, transpor, etc.) que compõem o pensamento musical são ritornelos que traçam caminhos de consolidação. A percepção em suas diversas formas, erigida na relação de configuração entre sujeito e material se soma na tarefa de fazer com que um certo ritmo estabeleça interações entre os meios/músicos agenciando assim um território (em alguns casos, altamente instável) onde se agenciam os discursos de cada músico envolvido na improvisação (COSTA, 2003, p. 169).

Essa reflexão está baseada no conceito de territorialização, trazido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *Mil Platôs*. Portanto, a ideia de idioma está diretamente relacionada ao conceito de território; “O território é de fato um ato que afeta os meios e os ritmos, que os territorializa. O território é o produto de uma territorialização dos meios e dos ritmos” (DELEUZE; GUATTARI, 1995. p. 122 e 124). Nesse sentido, a tendência que se cria é que qualquer plano tenda a se territorializar e desterritorializar, de maneira contínua.

Deste modo, o que Rogério Costa coloca, de forma bastante provocativa, é a reflexão acerca do entendimento de que, se há naquele momento elementos e componentes que estão em um mesmo “território”, mesmo que seja na busca de se desterritorializar, ou no caso, não se inserir em nenhum idioma, de certa forma cria-se um idioma próprio, criando-se, assim, um novo território. Daí, dizer que improvisação totalmente livre não existe.

Pode-se também mencionar, a partir desta reflexão, que, da mesma forma que a Improvisação Livre não é tão livre assim, a improvisação idiomática também não é tão rígida e fechada. É possível encontrar músicos que em suas improvisações, dentro de um idioma, buscam novas e múltiplas possibilidades, o que faz que, muitas vezes, cheguem a transpor a barreira do que seria a demarcação daquele território. No caso de música popular brasileira, pode-se ter como referência, dentro de cada época e estilo, os compositores Pixinguinha, Tom Jobim, e mais recentemente Guinga, como usuais desses procedimentos.

Entretanto, na Improvisação Livre existem regras menos rigorosas, fronteiras mais flexíveis e ambientes menos delimitados do que na Improvisação Idiomática. Nesse sentido, há o entendimento de que a livre improvisação não é contrária aos idiomas, mas possui, sim, uma postura avessa ao que seria uma submissão a estes.

Para Derek Bailey, um dos pioneiros da livre improvisação na Europa,

‘livre improvisação não é um tipo de música é um modo de fazer musical (*music making*)’. O elemento básico do método do livre improvisador pode ser encontrado nas suas atitudes do que diz respeito às tradições musicais, os idiomas, gêneros, etc. Tem sido apontado, e corretamente, que a livre improvisação não pode de antemão excluir os idiomas tradicionais... A diferença entre aquele que é ativo dentro das fronteiras de um idioma particular e o livre improvisador está na maneira com que este lida com este idioma... Idiomas particulares não são vistos como pré requisitos para o fazer musical, mas sim como ferramentas que, em qualquer momento podem ser usadas ou não... da mesma maneira o ponto de partida do livre improvisador contém uma recusa em se submeter a qualquer idioma particular ou tradicional [sic no original] (BAILEY *apud* COSTA, 2012, p. 65).

Embora reflexão acerca dos termos livre e idiomático seja pertinente e necessária, para a presente pesquisa será utilizado o termo Improvisação Livre para se referir a uma prática que, diferentemente da Improvisação Idiomática, não faz uso de idiomas, ou sistemas pré-estabelecidos.

Assim, entende-se a Improvisação Livre como prática que coloca o som como material original, matéria-prima de qualquer prática musical, independentemente das ideias de música, que não estão presas a nenhum sistema pré-concebido, mas se constitui em uma prática aberta a inúmeras possibilidades, que não se detêm ao controlado, ao previsível, ao estático, a um idioma ou a uma “gramática referencial”.

2.2.2 O Som como Matéria - Prima

A Improvisação Livre, ao se estabelecer como prática desvinculada de qualquer idioma ou sistema fechado, apresenta-se como uma atividade em que o material básico, fundamental e essencial é o som, e não a nota ou os tons. Por haver muita controvérsia em relação

às terminologias adotadas em música, faz-se importante definir os termos que serão utilizados no presente trabalho, referentes a *som*, *ruído*, *tom* e *nota*.

Entende-se como *som* o fenômeno sonoro, as vibrações acústicas percebidas pelo sistema auditivo, ou seja, uma percepção física; entretanto, vai além da concepção físico-acústica: o som é o material fundamental que possibilita a existência da música. O compositor norte-americano John Cage, quando Schafer lhe perguntou “o que é música”, respondeu: “Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto!”. (CAGE *apud* SCHAFFER, 2011, p. 108).

Essa definição, ao trazer a escuta como elemento fundamental, amplia o entendimento a respeito do que é som, e conseqüentemente, do que é música. Abre-se então um campo infinito de possibilidades: “Eis a nova orquestra: o universo sônico. E os novos músicos: qualquer coisa que soe!”. (SCHAFFER, 2011, p. 109). Nesse contexto, até mesmo o *ruído*, definido como “um som não desejado” (SCHAFFER, 2011a, p. 258), torna-se um termo subjetivo. Por exemplo, se em uma improvisação, usa-se sons diversos, e dentre estes usam-se, também, ruídos, estes passam a serem vistos como sons.

Marcelo Petraglia (2010) aponta para o fato de que, quando os sons se tornam organizados e, de certa forma, estáveis, com uma frequência regular bem definida, é possível que se conheça sua identidade: Dó, Ré, Mi. Fá, etc. A esses sons, também denominados “sons musicais”, ele chama de *tons*.

No senso comum, o termo *nota*, quando se fala de música, significa o mesmo que tons: Do, ré, mi... No entanto, tecnicamente, há uma relação explícita desse termo com a notação, isto é, como diz Mário de Andrade, ao explicar o termo: “sinal gráfico utilizado para representar o som musical no que diz respeito à sua altura (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) e duração (breve, semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa)” (ANDRADE, 1989, p. 364)

Esse entendimento leva ao conceito de objeto sonoro e às categorias criadas por Pierre Schaeffer, em seu *Traité des objets musicaux* (SCHAEFFER, 1966). Sua publicação pode ser considerada uma das mais importantes para a reflexão acerca da música produzida no século XX, ao introduzir uma quebra de paradigmas em relação ao repertório de sons

considerados como musicais e às maneiras de se relacionar com esse material. Para o autor, objeto sonoro é “o próprio som, considerado em sua natureza ‘sonora’ e não como objeto material (qualquer instrumento dispositivo) de que provém” (SCHAEFFER, 1988. p. 23, *apud* JACQUES, 2018. p. 8).

Portanto, o que é proposto é uma ênfase no som: é o som que importa e interessa, por si mesmo, e não exatamente a sua fonte. A percepção do som e de suas características é mais importante do que o conhecimento de sua fonte, seja esta um instrumento convencional, ou não. Dessa forma, o objeto sonoro não se limita aos sons ditos musicais, com altura definida (tons), mas diz respeito também a todo tipo de som.

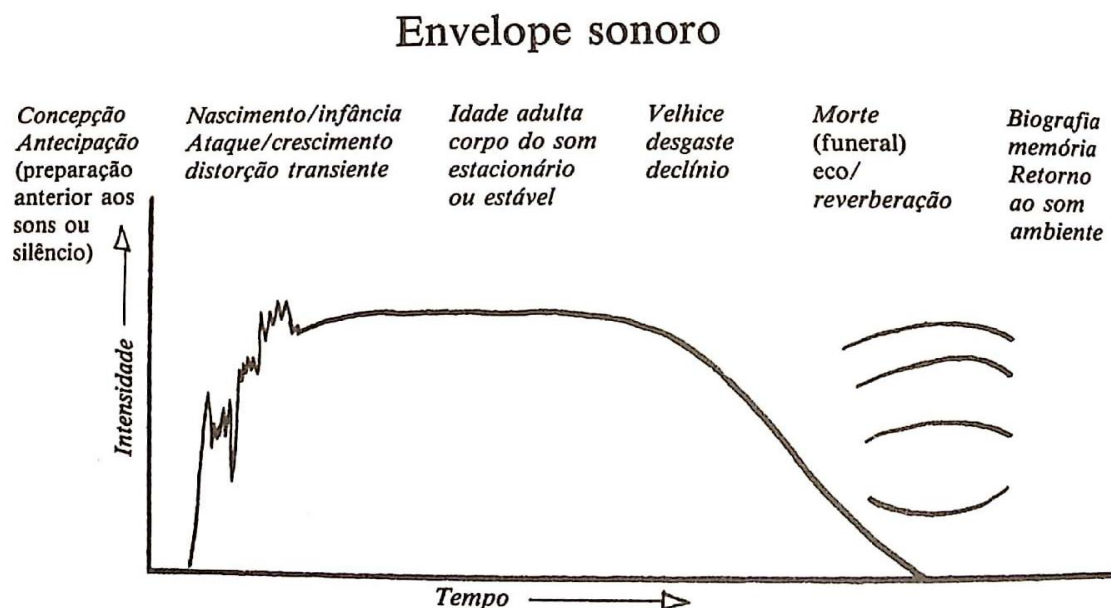
A dissociação entre visão e ouvido favorece aqui outra maneira de escutar: a escuta das formas sonoras, sem outro propósito que o de escutá-las melhor, a fim de poder descrevê-las através de uma ‘análise do conteúdo de nossas percepções’ (SCHAEFFER, 1988. p. 57, *apud* JACQUES, 2018. p. 8 e 9).

Para Murray Schafer, objeto sonoro é “cada coisa que você ouve”, e pode ser encontrado em qualquer parte, “dentro ou fora das composições musicais”. Apresenta-o como “um evento acústico completamente autocontido”; assim, algo que nasce, vive e morre, ou seja, uma forma de falar da “vida biológica do objeto sonoro”, e quando associado a outros objetos sonoros, da “vida social” deste. (SCHAFER, 2011. p. 165 e 166)

É claro que, por se tratar de um fenômeno acústico, que consiste em “vibrações mecânicas e sem vida”, trata-se de uma metáfora, que faz sentido mencionar nesse momento da pesquisa, para apoiar a ideia da importância do som, e não apenas os tons, como matéria-prima básica na música. Segundo Schafer,

Cada objeto sonoro está envolvido por um ectoplasma, que chamamos de envelope sonoro. Dentro, há uma existência vibrante, que podemos dividir em vários estágios da vida bioacústica. Aos diferentes estágios podem ser dados nomes diferentes, dependendo da maneira como se deseja observá-lo, mas as divisões do envelope permanecem mais ou menos as mesmas. (SCHAFER, 2011. p. 168)

FIGURA 1 - ENVELOPE SONORO



FONTE: (SCHAFFER, 2011, p. 168)

2.2.3 Tipos de Improvisação Livre

Conforme verificado nos resultados relatados no primeiro capítulo deste trabalho, as Práticas Criativas, e a Improvisação Livre têm sido tema de diversos trabalhos nos meios acadêmicos nos últimos anos. É um campo de pesquisa em que figuram nomes como Chefa Alonso, Rogério Costa, Cesar Villavicencio, Fernando Iazzetta, Consiglia Latorre, Manuel Falleiros e Liliana Bertolini, apenas para citar alguns, muitos deles já mencionados ao longo deste capítulo. Porém, não apenas na academia este tema tem sido recorrente; há muitas manifestações artísticas que estão relacionadas à improvisação livre, seja de forma direta ou não.

Dessa maneira, pretende-se aqui, com base em Costa (2017), apresentar algumas categorias desta prática, mesmo que de forma sintética, em busca de se entender não somente as diferenças entre elas, mas também, e principalmente, suas semelhanças.

- Improvisação Livre Instrumental (Solista ou Grupo): conhecida como a “improvisação livre clássica”, realizada com instrumentos convencionais, suas performances são, ou planejadas, com um roteiro pré-definido, ou totalmente não-preparadas, ou seja, sem planejamento prévio.
- Improvisação Livre Mista (Solista ou Grupo): Similar à categoria anterior, porém incorpora recursos eletrônicos ou digitais, além de instrumentos informais, inventados.
- “*People who do noise*”²¹: Utiliza como material um vocabulário de sons e ruídos. Raramente são utilizados instrumentos convencionais, e há uma atitude empírica, de experimentação dos sons, imprevisibilidade e aleatoriedade.
- Criação coletiva: grupos que produzem composições de forma colaborativa, onde todos são, ao mesmo tempo, *performers* e criadores. Há casos em que às performances se incorporam diversas formas artísticas, como vídeos, dança, artes visuais, etc.
- *Soundpainting* e *Conducting*: nos dois modelos, há a presença de um regente que exerce o papel de compositor, em tempo real. Os *performers* improvisam com base nos sinais de sua regência.

Neste momento, no entanto, mais importante do que identificar as especificidades de cada modelo, é entender e relacionar as características que os aproximam. A primeira delas é o fato de todas as modalidades divergirem da chamada improvisação idiomática; nesse sentido, incluem todo e qualquer som como material potencialmente musical independentemente de idiomas e regras pré-determinadas. Em todos os casos há uma abertura para que se atue de forma criativa, em que os performers estabelecem relações de diferentes formas: por

²¹ Ver documentário “*People who do noise*” disponível em <https://youtu.be/dGrN6PeliOU> (Acesso em 22/01/2020)

associação, imitação, negação, contrastes, entre outras; há, assim, uma autonomia do performer, ou seja, torna-se, além de executante, um criador, rompendo-se, desse modo, a distinção entre compositor e intérprete. Dessa maneira, se a improvisação livre é, de fato, uma forma de composição, o improvisador é, ao mesmo tempo, compositor e intérprete (*performer*) da sua obra, pois se trata de uma composição/criação em tempo real.

E nesse ponto surge a principal semelhança, o que une estes modelos, muitas vezes tão distintos: a questão do tempo real. São criações no momento, no tempo presente. Diferentemente da composição convencional, que está baseada no tempo diferido, a improvisação é constituída no agora, o que, na improvisação livre, pode ser ainda mais acentuado, por se tratar de “uma expressão ainda mais radical em relação ao instante, já que o improvisador está lidando com os sons que cria e escuta no presente momento”. (FALLEIROS, 2012, p. 18)

A questão do tempo real é tida como característica fundamental na improvisação, relacionada a outros aspectos como memória, percepção, escuta, imaginação, intenção e presença. (COSTA, 2017)

Muitos destes aspectos são mencionados no decorrer das oficinas, descritas no capítulo 3 desta pesquisa, como no caso de escuta, percepção e intenção.

2.2.4 Improvisação Livre na Educação Musical

A improvisação pode e deve ser entendida como uma importante atividade pedagógica, um elemento facilitador dentro do processo de ensino e aprendizagem musical.

Seus benefícios são muitos, de acordo com o exposto no decorrer do presente texto. Entretanto, cabe mencionar que, voltando-se à Educação Musical, muitas abordagens que se valem da improvisação em seus processos, baseiam-se em parâmetros musicais estabelecidos, o que nem sempre é garantia de uma ferramenta pedagógica libertadora; ao contrário, voltam-se a um ensino técnico, tão sem criatividade quanto os modelos convencionais já mencionados anteriormente.

Podem-se citar, como exemplos, os casos de utilização da improvisação presente em contextos específicos, baseados em um ensino convencional, que requerem controle e conhecimento dos conceitos musicais neles inseridos, para que assim, depois de um total domínio da linguagem, seja possível uma experimentação. Muitas vezes, essa fluência técnica instrumental/vocal pode levar anos para ser atingida, e, enquanto não se atinge esse estágio, não se permite ao educando improvisar.

Não se pretende negar o estudo técnico, porém a crítica refere-se à forma como esse conteúdo é trabalhado; acredita-se que tal assunto deva ser abordado de forma criativa, com base em Práticas Criativas. Nesse sentido, a improvisação, seja ela livre ou idiomática, pode ser uma ferramenta fundamental no processo, com atividades que trabalhem com aquilo que se quer ensinar. Assim, não se descarta o estudo de conteúdos específicos, fundamentais para a aquisição da linguagem, e posterior construção do discurso musical do educando.

Boris Porena, compositor e educador musical italiano, traz em seu livro *Kindermusik* (1972), uma coletânea de atividades que permitem abordar conteúdos musicais diversos, que visam o desenvolvimento musical de seus executantes por meio de jogos, com ênfase no fazer musical, na criação e na improvisação, sempre com a utilização de procedimento lúdico. O autor busca, a partir de suas proposições, abordar músicas de várias épocas, lugares e estilos, com jogos de diversos formatos. A utilização de cada material, assim como seu ordenamento e utilização, nos diversos contextos que se dá o ensino e aprendizagem musical, com as mais variadas faixas etárias, deve ficar a cargo do educador, que atuará como mediador. Nesse sentido, o autor apresenta um material que se abre em muitas possibilidades, e que pode ser abordado das mais diversas formas. Embora mencione alguns exemplos e faça a indicação para a sua utilização, o autor deixa claro que essas são apenas sugestões, e que caberá ao educador a escolha do material a ser utilizado, de acordo com as especificidades de cada contexto.

Este é apenas um exemplo dentre inúmeros modelos que se utilizam de Práticas Criativas, como a improvisação e criação, porém abordando conteúdos específicos, muitas vezes tidos como fundamentais dentro do processo de ensino e aprendizagem musical. Volta-se, então, mais uma vez à questão: não se trata *do que* ensinar, mas de *como* se ensinar.

Embora o viés desta pesquisa seja a utilização da Improvisação Livre no caminho para a criação/composição musical, é inegável que, no caso da Educação Musical, a improvisação idiomática pode ajudar a desenvolver conteúdos musicais diversos. É exatamente a sua ausência no processo, ou quando colocada apenas em seu final, que mais se critica no presente trabalho.

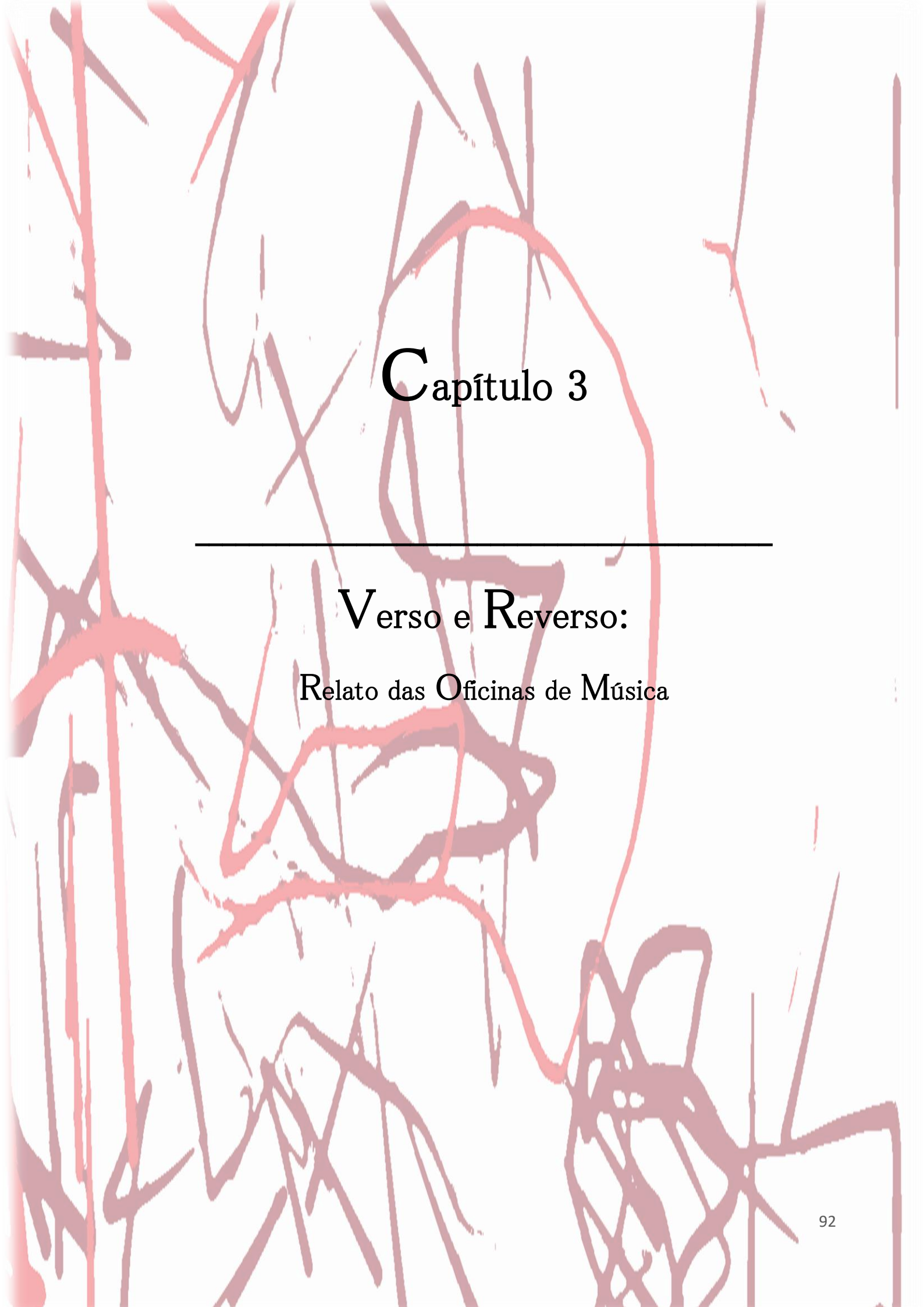
Para os leigos, a improvisação é uma possibilidade de descobrir e desenvolver talentos ocultos. Para os músicos treinados, a improvisação pode proporcionar experiências totalmente novas e estimulantes. Pode-se improvisar em qualquer combinação pensável ou impensável de instrumentos (STENSTRÖM, 2009: 12 *apud* MACHADO, 2012, p. 2).

A escolha da improvisação livre dá-se por diversos aspectos. Dentre eles, pode-se destacar a questão de que os participantes não necessitam ter formação musical específica, e nem nível técnico instrumental/vocal, imprescindíveis na improvisação idiomática, mesmo que de forma elementar; nesse sentido, há a possibilidade de participação em atividades antes reservada apenas a músicos especialistas ou estudantes iniciados. Esse tipo de atuação pode dar espaço a uma “criação musical despretensiosa e informal”, acessível aos não iniciados, e que permite emergir “um tipo de artista criativo e versátil, que incorpora em sua atuação vários tipos de atividades” (COSTA, 2017, p. 11). É um processo que desmistifica a arte e o fazer artístico, tornando-os acessíveis não apenas aos “gênios” ou possuidores de dons inatos; entende-se, assim, a Educação Musical como um direito de todos, e não como um privilégio para alguns.

Pode-se mencionar, ainda, a questão relacionada à utilização do som e do ruído como materiais básicos do fazer musical, nas atividades de improvisação livre. Assim, ao ampliar as possibilidades sonoras para além dos tons, pode-se ampliar também os conceitos e ideias de música. Esta é uma postura que vai ao encontro do que sugere Schafer, ao mencionar uma educação sonora, voltada a aprender e organizar, sonora e criativamente, os sons que nos cercam.

Finalmente, cita-se a valorização da autonomia e das capacidades criativas. “A autonomia como valor extremo, que deve presidir toda a ação educativa que se pretende solidária,

possui uma incomensurável dimensão ética.” (LATORRE, 2014, p. 85). Entretanto, neste contexto, por não estarem sujeitas às convenções ou a elementos pré-determinados, há espaço para que as pessoas estabeleçam relações antiautoritárias, baseadas em diálogos, na sensibilidade da escuta, na interação com o outro, em um resultado artístico criado em tempo real.



Capítulo 3

Verso e Reverso: Relato das Oficinas de Música

3.1 As Crianças

Dia 1 - 09/03/2019

Primeiro dia de oficinas. Crianças de 8 a 10 anos. 17 inscritos. A sala já estava toda preparada para recebê-las, e assim foi. As 8h50 começaram a chegar as primeiras crianças acompanhadas por pais e familiares, que se dispuseram a sair de casa em um sábado, alguns antes mesmo da 7h00 da manhã, para conseguirem chegar a tempo em uma oficina de música da qual pouco sabiam o que seria. Às 9h15 havia 8 participantes – Ana, Gabrielly, Lorena, Rafael, Miguel, Renan, Tainá e Gabi. Era hora de começar.

A primeira conversa foi rápida, uma apresentação da pesquisa e breve explicação do que seriam as atividades – jogos e brincadeiras. Aprender e brincar. Brincar e aprender – não havia necessidade de saber onde começa uma coisa ou termina outra. Ali seriam tratadas como sinônimos.

Em respeito aos familiares que, como já mencionado, saíram de suas casas em um sábado de manhã, para levarem suas crianças para uma atividade que iria ocorrer das 9h ao meio-dia, a primeira proposta foi a de fazermos uma atividade coletiva – familiares e crianças juntos. Outro motivo foi o de termos um momento de acolhimento e, assim, facilitar a chegada e inserção das crianças. E isso, sem dúvida, funcionou muito bem.

Após esse momento, ficaram apenas as crianças, já em outro clima, dispostas e presentes. Ávidas por mais e ansiosas em saber o que encontrariam a partir dali. Essa disponibilidade, sem o momento inicial com os familiares, seria muito mais difícil de ser alcançada. Estávamos muito à vontade e integrados. Quando olhei para o lado, vi Lorena nas costas da Gabrielly, brincando de “cavalinho”. Não resisti e perguntei:

- De onde vocês se conhecem?

- Daqui – elas respondem. “Acabamos de nos conhecer”

O clima foi esse. Desde o início.

A primeira atividade foi a **“Abertura dos Ouvidos”²²**. Fizemos silêncio e tentamos ouvir os sons a nossa volta, tanto os de dentro quanto os de fora da sala. Durante um minuto, apenas ouvimos os sons.

Em seguida, fizemos uma roda de conversa. Quais sons ouvimos? Como eles eram? Ouvimos mais os sons de fora ou os de dentro da sala? Nesse momento, a resposta foi unânime: “Os sons de fora”. Isso porque havia um grupo de metais na sala ao lado, ensaiando uma música, que, aliás, a maioria das crianças já conhecia; *Bohemian Rhapsody*, do Queen. Esse então foi a deixa para a pergunta: *“Mas afinal, o que é música?”*

Renan: Música é poesia. É feita de poesia.

Rodrigo: É uma boa resposta. Alguém tem outra? De que mais é feita a música?

Gabrielly: De instrumentos.

Renan: De ritmo e poesia.

Gabriel: De som.

Rodrigo: Muito bom. Mas que tipo de som?

Renan: Sons eletrônicos, sons “não-eletrônicos”...

Gabrielly: Sons de instrumentos e de voz.

Lorena: ...e sons. Tem esse ó (e começa a fazer um som com a boca, batendo a mão nos lábios)

Quando a Lorena começou a fazer o som, todos começaram a mostrar vários sons que sabiam fazer, usando apenas o corpo. Não foi nem preciso incentivá-los a mostrar. Assim, fizemos uma roda, onde cada um apresentava um som que conseguia fazer, e os demais imitavam. A atividade foi se desenvolvendo e a cada momento as crianças estavam mais soltas, mais participativas. Após algum tempo, já tínhamos um grande repertório de sons produzidos apenas com o uso do corpo. Esse repertório foi importante para o desenvolvimento da próxima atividade, o **“Jogo do espelho com sons”**. Nesse jogo, uma das crianças sai da sala por um momento enquanto se escolhe outro aluno, que irá produzir sons – os mesmos sons já

²² Muitas das ações realizadas nas oficinas foram desenvolvidas por este educador ou adaptadas, ou até mesmo criadas no decorrer dos encontros. As atividades, com as referências, estão descritas no [Apêndice A](#)

explorados na atividade anterior –; os demais alunos na roda devem imitá-lo. Cada vez que a criança escolhida muda o gesto/som, todos na roda devem segui-la. O aluno que estava fora da sala retorna e tenta adivinhar quem é o líder, isto é, quem está fazendo os sons para os outros imitarem. Como o objetivo aqui era trabalhar a escuta, depois de algumas rodadas, fizemos uma adaptação: a criança no centro da roda fica vendada, e tenta acertar quem é a outra criança que está emitindo os sons. <https://youtu.be/KzpM4QEfG-s>



Após várias rodadas, nos sentamos no chão, ainda em círculo. A ideia era fazer uma roda de conversa, e tentar trazer à consciência o que havíamos praticado até aquele momento. Antes mesmo de conseguir dizer alguma coisa, a Gabrielly diz: *“Eu sei falar Libras”*. A partir daí, todos começaram a mostrar tudo o que sabiam em Libras: - Esse é o sinal que diz: *“Você é bonito”*; - Assim que se diz: *“Isso é mentira”*; - Eu sei fazer as letras, assim: *“A, B, C, D...”*; - Assim se diz: *“eu te amo”*.

A minha proposta após a roda de conversa seria a de continuarmos a exploração dos sons, porém, agora, por meio de objetos sonoros; valiam quaisquer objetos da sala, uma exploração sonora do ambiente. Porém, isso não foi possível. A linguagem de sinais estava muito forte e, principalmente, despontava a necessidade de competição entre as crianças. Decidi mudar a estratégia e criar uma nova atividade. Assim, nasceu o **“Jogo dos sinais”**. A criação das regras foi coletiva e decidiu-se que seria uma competição: aquele que errasse deveria ficar uma rodada sem jogar. A Gabrielly, que foi quem começou a história de Libras, foi quem iniciou a criação dos sinais. Todos deveriam fazer sons com o corpo, os mesmos sons já explorados desde o início da oficina, porém agora deveriam seguir as indicações da regente. Depois de conversarem, e entrarem em alguns acordos, os sinais criados foram: Início (entrada), fim (corte), intensidade (forte e fraco), uso da voz (em que todos falariam aleatoriamente), sinal para todos rirem e por último, sinal para todos tossirem. <https://youtu.be/oApMBiK2hZM>



Após um pequeno intervalo, iniciamos uma roda de conversa. Comentamos o que tínhamos feito até ali, e retomamos a conversa com a pergunta: “O que é música”. Depois de um momento, chegamos à conclusão de que a matéria-prima básica da música é o SOM. Por isso, até aquele momento, tudo o que tínhamos feito era explorar e voltar nossa atenção ao SOM – do nosso corpo, à nossa volta, do ambiente.

A partir daí, conseguimos avançar para a atividade seguinte **“Mapa Sonoro do IA”**. Apresentei às crianças um decibelímetro. Um simples aplicativo no celular foi capaz de atrair a atenção deles e deixá-los ainda mais atentos. Medimos o som da sala (30 db), depois medimos novamente, porém com o ar-condicionado desligado (22 db); alguém sugeriu fazermos muito barulho e medirmos (80 db). Em seguida perguntei se eles acreditavam que, no prédio do Instituto de Artes, há lugares mais silenciosos que a nossa sala? E mais barulhentos? Que tipos de sons encontraríamos?

Assim, começamos nossa busca. Antes de sairmos, cada criança levou uma folha de papel e uma caneta para fazer anotações. Nossa primeira parada foi na Galeria de Artes, no primeiro andar. Geralmente, o Instituto de Artes fica praticamente deserto aos sábados, porém, para nossa surpresa, estavam trabalhando na instalação de uma exposição, naquele dia. Registramos 75 db, em um ambiente com bastante ruído.

As nossas paradas foram aleatórias – quando algo chamava a atenção de alguém, parávamos e medíamos a intensidade do som. Após a exposição, medimos a intensidade do som dentro do elevador (58 db) e no vão da escada, entre o primeiro e o segundo andares (52 db). Quando estávamos atentos aos sons que tínhamos encontrado na escada, de repente, ouvimos uma música: um coral ensaiava no terceiro andar. Quase como um chamado, que, provavelmente, passaria despercebido se não estivéssemos atentos aos sons ao redor, todos partiram imediatamente em direção ao som. Ensaio do coral (62 db). No final do passeio, tínhamos o seguinte mapa de intensidades:

LOCAL	MEDIÇÃO	LOCAL	MEDIÇÃO
Exposição (montagem)	75 db	Ensaio do coral	62 db
Exposição vista de cima (mezanino)	79 db	Hall de entrada (1º andar)	47 db
Elevador	58 dg	Entrada (parte externa)	50 db
Escada (vão entre o 2º. e o 3º. andar)	52 db	Sala de estudos	19 db

TABELA 8 - MAPA DE INTENSIDADES

Ao voltarmos para a sala, conversamos acerca dos sons encontrados. Quais foram os mais intensos? Quais incomodavam mais? E os mais agradáveis? É possível reproduzimos os sons que encontramos pelo caminho? Foram algumas perguntas que direcionaram nossa conversa. Em seguida, surgiu mais uma atividade: a de transformar aqueles sons registrados nos lugares visitados em imagens, ou seja, criarmos uma notação gráfica dos sons.

Após analisarmos a produção de todos, fizemos uma roda de conversa a respeito do que havia sido feito no nosso primeiro encontro. Um fechamento. Comentamos como qualquer conteúdo consegue ser mais bem assimilado e fazer sentido quando é trazido à discussão. O fazer por si só não é nada, se não for trazido à consciência, e é nesse momento que os conteúdos podem ser assimilados. Era hora de ir embora.

Dia 2 - 23/03/2019

Nosso segundo encontro. Das 8 crianças que vieram no primeiro dia, apenas Miguel e Rafael voltaram. Além deles vieram também Rafael C. , Davi, André, Malu e Liz. O grupo girou. Dos 17 inscritos, somando-se os dois dias, 13 apareceram. No momento da inscrição, foi

pedido que todos participassem, de preferência, aos três dias de oficinas, porém essa não era uma condição para a participação nos demais dias.

Começamos, como na primeira oficina, com atividades de integração e acolhimento entre as crianças e os familiares. Dessa vez, o foco desse primeiro momento foi o uso da voz. Fizemos algumas brincadeiras vocais, a fim de aquecer e trabalhar um pouco com a voz cantada. A ideia era conseguir, em um curto espaço de tempo, por meio de atividades lúdicas e orgânicas, trabalhar corpo, postura, respiração, emissão de som e audição.

A primeira atividade foi **“Caminhar Sonoro”** pela sala. Aos poucos eram passadas algumas instruções aos participantes: “- Explore todos os espaços da sala”; “ativem o corpo e como se estivessem pendurados por um gancho imaginário, deixem a coluna ereta”; “sintam os pés tocando o chão, e sintam a pressão no calcanhar e na parte de baixo dos dedos dos pés”. Em seguida, as instruções pretendiam criar uma maior interação entre as pessoas: “- Agora olhem nos olhos de alguém. Retribuam esse olhar”; “agora transmitam um olhar de muita alegria”; “agora, um olhar de indiferença”; “um olhar calmo, com uma expressão tranquila”; “agora caminhem em silêncio, e tentem produzir o menor número de ruídos possível”. Essas foram algumas das indicações, com o propósito de fazer que interagissem entre eles, e também para que acordassem e ativassem o corpo.

A próxima atividade foi **“Jogo da Flecha”**, um exercício de comunicação com o outro por meio do olhar, do som e do gesto. Os participantes ficam em pé, formando uma roda e em contato visual entre si. O exercício inicia no momento em que uma pessoa bate uma palma e a envia para qualquer pessoa da roda. A pessoa que recebe a palma, em seguida, a envia na direção de qualquer outra pessoa da roda, e assim por diante. Porém, nesse momento, já iniciamos com uma variação: usamos as palavras **TUM** e **PÁ**, onde **TUM** significa bater o pé no chão, e **PÁ** significa uma palma. Assim, a “flecha” era passada com um som de batida de pé no chão (TUM), seguido de uma palma flecha (PÁ).

A partir daí, começamos com algumas práticas de aquecimento vocal, jogos e brincadeiras que trabalhavam respiração, articulação, ressonância e principalmente, a emissão do som de forma suave e saudável, com foco no som de cabeça. Entre essas brincadeiras, podemos mencionar: a) glissando, do agudo para o grave, em *Boca Chiusa*, vocalises com diferentes

vogais (a; e; i; o; u); b) contagem de 1 a 20, para trabalhar a articulação; c) contagem de 1 a 5, com altura, começando pelo tom Ré3, até o Lá3, subindo o tom e a velocidade gradativamente.

A seguir, começamos a brincar com **“Manosolfa com parlenda”**, com os tons SOL – MI (terça menor). Usamos uma parlenda, sugerida pelo pai do Miguel, para fazermos a atividade: *“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”*. A cada sílaba era entoada um dos tons, indicadas pelo gesto de um regente; para o SOL, com as palmas das mãos voltadas para si; para o MI, as palmas das mãos voltadas para baixo. Após a primeira rodada, feita por mim, logo as crianças também quiseram fazer. Repetimos algumas vezes, antes de partirmos para a próxima atividade.

Ainda com o mesmo material (terça menor), iniciamos o jogo da **“Adoletá com tons”**. Essa é uma tradicional brincadeira, porém, aqui, acrescentamos alturas ao texto, ou seja, os tons SOL e MI. Sentados em roda, a cada rodada, aquele que recebesse a última palma, deveria sair do jogo e esperar no centro da roda. Isso foi repetido até os integrantes que haviam deixado o jogo, formassem outra roda, interna à primeira. Nesse ponto, iniciamos um cânone, entre a roda externa e a interna. A cada rodada, subíamos o tom – sempre com o intervalo de terça menor – e aumentávamos a velocidade. Repetimos mais algumas vezes.

Adoletá em cânone

1 2

A - do - le - tá Le pe - tit pe-tit po - lá, le ca - fé com cho-co - lá, A - do - le -

9

tá Pu-xa o ra-bo-do-ta - tu, Quem sa - iu foi tu, com a le-tra U, A E I O U

PARTITURA 1 - ADOLETÁ EM CÂNONE

Quando terminamos, algumas crianças e alguns pais perguntaram se poderíamos repetir mais uma rodada, porém era hora de seguirmos apenas com as crianças.

A atividade com os familiares durou cerca de 30 minutos. Foram muitas coisas feitas, todas de forma dinâmica, sequenciais e fluídas.

Assim, começamos as atividades com as crianças. Nesse momento, assim como no primeiro dia, o estado de presença era total, com todos presentes, atentos e dispostos. Começamos com uma rápida conversa acerca das atividades que fizemos no encontro anterior (primeira oficina). Como estavam presentes apenas o Miguel e o Rafael, foram eles que fizeram um breve relato a respeito das atividades. Ao final, chegamos à conclusão de que tudo o que tínhamos feito naquele dia, foi com objetivo de escuta e percepção dos sons. Em seguida, fizemos mais uma vez um exercício de silêncio: com os olhos fechados, apenas ouvimos os sons ao redor, de dentro e de fora da sala – que dessa vez, diferentemente do primeiro encontro, estava absolutamente silenciosa.

A atividade agora era “**Exploração dos objetos sonoros**”. Todos andavam livremente pela sala buscando sons que pudessem ser produzidos por eles. Em pouco tempo, a quantidade de sons e gestos era enorme. Pedi para que encontrassem uma grande variedade do que chamei de “tipos de sons”, que, depois de identificados e qualificados, chamaríamos de TIMBRE. Os “tipos de sons” que mencionaram foram: metálicos, madeira, oco, escuro, claro, raspado, fraco, entre outros. Cada criança então escolheu um único som, aquele de que mais gostaram, para mostrar aos colegas. Em seguida gravamos esses sons, cujos nomes foram dados por eles.

Após a gravação, fizemos mais um exercício de escuta. Coloquei para tocar os sons que escolheram, porém não na ordem em que gravamos. Eles deveriam escutar e identificar de quem era aquele som que estava sendo reproduzido. Acertaram todos.

Após ouvirmos fiz a pergunta:

Rodrigo: *E agora, o que a gente pode fazer com esses sons?*

Davi: *A gente pode fazer uma música ! A gente só precisa juntar tudo e fazer a música.*

Rodrigo: *Mas será que esse som pode virar música?*

Miguel: *Claro que sim. Qualquer som pode virar música.*

André: *Mas professor, eu quero tocar bateria.*

Miguel: *Sim, vamos tocar instrumentos, e juntar com esses sons?*

Mais uma vez o caminho estava sendo traçado ao caminhar. A ideia que tinha trazido para aquele momento seria a de fazermos uma criação sonora com os sons gravados, porém pegamos outro rumo. Decidimos então que iríamos usar alguns instrumentos musicais.

Sugeri, então, que fizéssemos uma **“Contação de história com sons”**, em que eles deveriam escolher uma história e contá-la, usando apenas sons, sem usar palavras. Os sons poderiam ser de alguns instrumentos ou os que haviam explorado na atividade anterior. Ao assistir, eu deveria descobrir que história era aquela.

Assim, enquanto sentaram em um canto isolado da sala, e falando bem baixo para que eu não ouvisse, separei alguns instrumentos que tínhamos disponíveis: tambor, pau de chuva, metalofone, xilofone, xilindró e caxixi. Nessa conversa, eles deveriam decidir, além da história, como e quais seriam os sons que usariam. Isso durou cinco minutos.

Após esse momento, eles começaram a explorar as possibilidades sonoras dos instrumentos. Assim como fizemos com os objetos sonoros da sala, pedi para que cada um mostrasse aos colegas os sons que “havia descoberto” com aquele instrumento. Com o repertório de sons ampliado (objetos sonoros + instrumentos), eles voltaram a conversar de que forma contariam a história.

Depois de alguns minutos, fizeram a apresentação. Além dos sons, usaram também bastante recurso cênico. Como não havia mencionado esse aspecto, se poderiam ou não fazer, também, uma encenação, decidi deixá-los livres para mostrar como haviam decidido contar a história. Ao final nos sentamos em roda e conversamos a respeito do resultado. Disse que era a história dos “Três Porquinhos”. Eles ficaram muito contentes por eu ter acertado, porém, na sequência, começaram a conversar em relação às coisas que haviam ou não dado certo, conforme o que tinham combinado. Assim, pediram para fazer novamente. Porém a Malu sugeriu: “Que tal se a gente apresentar para os nossos pais, que estão lá fora?”. Todos acharam uma ótima ideia.

Convidamos então os familiares para entrarem na sala. As crianças pediram para que todos se sentassem no chão (posicionaram o público), e iniciaram a *performance*.
<https://youtu.be/1KHZjYtQLZw>



Ao final, iniciamos uma conversa. Os familiares acertaram de primeira a história: “Os três porquinhos”. Mais uma vez, as crianças ficam felizes por terem conseguido contar uma história usando apenas sons. A seguir, alguns momentos da conversa:

Rodrigo: *Como foi para vocês o processo de criar e depois apresentar?*

Liz: *Foi bem difícil. Depois que decidimos quais sons seriam os personagens ficou mais fácil. Mas o difícil foi lembrar o que era pra fazer. Mas achei a segunda vez melhor.*

Malu: *Teve uma hora que você (falando para o Rafael) esqueceu de soprar, daí eu fiquei esperando, esperando, mas você não soprava, daí eu tive que sair da casa. Eu tive vontade de falar, mas não falei nada.*

Rodrigo: *Isso é muito legal. Você viu que alguma coisa estava diferente, então teve que improvisar algo.*

Malu: *Isso, mas deu certo né?*

Rodrigo: *Eu tenho certeza que sim. Todos os pais aqui acertaram a história. Esse era o nosso objetivo, não era? E para vocês que assistiram, como foi?*

Joel (pai do Rafael): *Eu gostei muito. Achei bastante divertido.*

Camila (mão da Malu): *Achei incrível. E gostei muito que eles não usaram só instrumentos. Usaram cadeira, a parede. Muito legal.*

Marinety (mão do Rafael C.): *Eu gostei muito da interação entre eles.*

Nesse momento entram na sala os pais do Davi e André. A Liz então sugere: “Vamos fazer de novo para eles?”. Imediatamente todos topam, e já se posicionam. Iniciam a terceira apresentação. Ao final, voltamos para nossa roda de conversa. As crianças perguntam para o Cícero, pai de André e Davi:

Crianças: *E aí, que história era?*

Cícero: *Marcha soldado?*

Crianças: *Não ! E você, o que acha?* – perguntam para Alessandra, mãe dos meninos.

Alessandra: *Os três porquinhos?*

Crianças: *Sim!*

Malu: *Mas porque você achou que era marcha soldado?*

Cícero: *Por causa dos passos no início.*

Camila (mão da Malu): *O que eu achei mais legal foi ter visto pela segunda vez. Se vocês fizessem dez vezes, de alguma forma, seria diferente em cada uma delas.*

Malu: *Diferente mas igual, né? (risos)*

Continuamos nossa roda de conversa. As crianças relataram todas as atividades que tinham feito durante a oficina. Novamente o fechamento foi o de tentar trazer à consciência o que tínhamos feito na prática. O que ficou de mais significativo, segundo as falas das crianças, foi o de entender o SOM como principal matéria-prima para a música.

Dia 03 - 06/04/2019

Terceiro e último dia de oficinas com as crianças. Dessa vez, o grupo ficou misturado, com crianças que participaram dos três dias (Rafael e Miguel), crianças que vieram apenas no segundo dia (Rafael C. e Malu) e duas crianças que tinham vindo apenas no primeiro dia (Gabrielly e Renan).

Mais uma vez começamos a oficina com atividades que envolviam os familiares. Iniciamos com alguns exercícios que buscavam trabalhar a respiração, a concentração e a movimentação corporal. A ideia era despertar um estado de presença nos participantes. Em seguida fizemos um jogo que unia as atividades que fizemos com os pais nos dois primeiros encontros – exploração sonora e uso da voz. Esse foi o jogo “**Estou Ouvindo**”²³.

PARTITURA 2 -ESTOU OUVINDO

²³ Essa é uma adaptação, criada por este educador, da tradicional cantiga francesa “Frère Jacques”

Estou Ouvindo



Começamos com dois tambores. Ao cantar a canção, os participantes deveriam, em roda, passar de mão em mão os dois instrumentos. Quando a música parava, quem estivesse segurando os instrumentos deveria começar uma conversa (sonora), em uma espécie de diálogo, com pergunta e resposta. Quando o grupo voltava a cantar a canção, os instrumentos voltavam a ser passados. Fizemos algumas vezes e, como variação, acrescentamos mais pares de instrumentos: caxixis e pandeiros. Ao final, tínhamos na roda três pares de instrumentos com timbres diferentes. A cada rodada, subíamos a tonalidade em meio tom, e aumentávamos gradativamente a velocidade da execução.

Como o planejamento da oficina, que envolvia um fechamento por ser nosso último encontro, estava bastante apartado em relação ao tempo, nossa atividade inicial com os familiares foi mais curta dessa vez. Por isso, após esse jogo, começamos as atividades somente com as crianças.

Como mais da metade do grupo não havia participado dos dois primeiros encontros, iniciamos com uma conversa acerca do que tínhamos feito até aquele momento. Com isso, deixamos claro por onde tínhamos passado e o que viria daqui para frente.

A primeira atividade foi a de transformar os sons que haviam sido explorados e gravados, no encontro anterior em imagem. **“Som que vira imagem”** (partitura gráfica). Para isso, conversamos um pouco a respeito de partitura convencional, que todos disseram já ter visto.

Rodrigo: Na aula passada exploramos vários objetos da sala e produzimos sons com eles. Esses sons foram usados para contarmos uma história – Os três porquinhos. Vocês também falaram que esses sons poderiam se transformar em música. Mas se a partitura convencional serve para escrever as notas, como se faz para conseguir escrever esses sons dos objetos que exploramos?

Renan: Ah professor, isso eu não sei. Acho que tem que tirar a clave de sol, né?

Rodrigo: Para isso podemos usar a partitura gráfica. Assim podemos transformar esses sons em imagens. Como quisermos. Não precisa de clave ou de pentagrama.

Rafael: Por exemplo no som que o André fez, eu posso então desenhar só uma caneta?

Rodrigo: Pode. Mas no caso você está desenhando uma caneta porque você sabe como aquele som foi feito. Na verdade, seria mais legal se você tentasse desenhar o som em si.

Gabrielly: Nossa, parece difícil.

Rodrigo: Vamos fazer assim... vamos ouvir os sons e vocês descrevem como eles são e o que eles se parecem. Em seguida vocês desenham esse som como acharem melhor, pode ser?

Os sons que gravamos na oficina anterior foram reproduzidos, cada um deles, de duas a três vezes. Nesse momento, após conversarmos acerca do que tinham ouvido, as características desses sons, e ouvir alguns comentários dos que participaram do encontro anterior a respeito de como havia sido feito, as crianças desenhavam aquele som. Ao final as crianças mostravam seus desenhos para os demais colegas. Essa era uma oportunidade para falarmos das semelhanças e diferenças de cada um dos sons e de como essas características foram demonstradas em imagens. <https://youtu.be/VdSgryRIjTY>



Em seguida apresentei os desenhos que eu mesmo tinha feito ao ouvir os sons. Eu havia trazido esse desenho pronto para nosso encontro, pois serviria de base para nossa próxima atividade. Analisamos e comparamos os nossos desenhos, e apontamos quais as

semelhanças e diferenças. As crianças comentavam e discutiam a respeito de quais daqueles desenhos representavam quais dos sons ouvidos.



FIGURA 2 - PARTITURA GRÁFICA - CRIANÇAS

A imagem que levei pronta serviu de base para a atividade que veio a seguir. Com a utilização de um dispositivo eletrônico chamado **“MakeyMakey”²⁴**, usamos essa imagem e a associamos aos sons executados pelas crianças na aula anterior. <https://youtu.be/0opcO-JUi3QE>



Antes de iniciarmos a próxima atividade, fizemos uma breve retrospectiva do caminho que havíamos feito até aquele momento. No primeiro dia, trabalhamos a abertura dos

²⁴ É um dispositivo que permite, por meio de conectores, transformar qualquer objeto ou imagem em um teclado de computador. <https://makeymakey.com/>

ouvidos, a escuta e a percepção dos sons à nossa volta; no segundo encontro, exploramos os objetos sonoros e a ideia de que qualquer som pode ser material para se fazer música; e no terceiro e último dia, até aquele momento, transformamos esses sons em imagens.

A seguir iniciamos nossa última atividade (“**Imagem que vira som**”), uma criação sonora a partir de uma imagem. Comentamos que, pelo caminho percorrido, transformamos sons em partituras gráficas. A ideia agora era fazer o sentido contrário, ou seja, transformar uma imagem em sons. Assim, fizemos dois grupos de três crianças; cada um deles recebeu uma imagem que serviu de modelo para a criação que fariam. Ao receber a imagem, deveriam conversar sobre o que ou quais elementos daquele quadro gostariam de reproduzir em suas composições/improvisações. Poderiam utilizar todos os instrumentos que tínhamos à disposição, além dos objetos sonoros e dos sons já gravados nas aulas anteriores, porém não poderiam “ensaiar” antes, ou seja, deveriam conversar sobre a imagem e os sons, porém a execução deveria ser única. O Grupo 1 ficou com a imagem do quadro “*Improvisation 28*”, do pintor Vasily Kandinsky, e o Grupo 2 escolheu a imagem referente ao quadro “*Mother with a Dead Child II*”, de Pablo Picasso. As imagens podem ser vistas na edição das gravações de cada um dos grupos.

Os grupos deram nomes às composições e fizeram, para que pudessem se guiar na execução, partituras gráficas.

Grupo 1 – “As cores da Natureza” - https://youtu.be/tPU21_MHXEY



Grupo 2 – “Música de tristeza” - <https://youtu.be/ULEDgvR2GI8>



3.2 Os Graduandos do Instituto de Artes

Dia 1 - 27/04/2019

Primeiro dia de atividades com o grupo de alunos graduandos do Instituto de Artes da UNESP. Mais uma vez muitos inscritos, porém poucas presenças. A divulgação das oficinas para esse grupo foi feita via e-mail, grupos do Facebook e cartazes colocados no prédio do IA (Instituto de Artes). O convite foi feito para alunos de todos os cursos; assim, havia inscritos dos cursos de Artes Cênicas, Artes Visuais e Música. Das 22 inscrições, dezesseis responderam a um e-mail enviado durante a semana que antecedeu o encontro e confirmaram presença, sendo cinco de Artes Cênicas, cinco de Artes Visuais e seis de Música.

Porém, dos inscritos, apenas quatro apareceram para o primeiro dia de oficina. Milena (Licenciatura em Música, 1º ano), José Pedro (Licenciatura em Música, 1º ano), Fernanda (Licenciatura em Música, 3º ano) e Ulisses (Bacharelado em Violão, 3º ano). Isso fez que as atividades planejadas para o encontro fossem adaptadas ou, até mesmo, alteradas, por conta do número reduzidos de participantes. O início da oficina estava marcado, assim como nos demais dias, para às nove horas. Esperamos quinze minutos para ver se chegariam mais pessoas e, durante esse tempo, conversamos brevemente a respeito do que é a pesquisa e do porquê das oficinas e dos contextos em que elas seriam realizadas. Comentamos, também, acerca da relação que havia entre os participantes: José Pedro e Milena eram da mesma turma (LEM I) e me conheceram durante o estágio docência que fiz na disciplina “Práticas Pedagógicas da Oficina de Música” da profa. Margarete Arroyo, durante o 1º semestre de 2019; Ulisses e Fernanda souberam da oficina pelas divulgações nas redes sociais, e me conheciam do Da Capo²⁵, onde dei aula de História da Música para eles, antes de entrarem para a graduação.

²⁵ O Da Capo é um cursinho pré-vestibular no Instituto de artes da UNESP, que prepara os graduandos para as provas de conteúdos específicos de Música. Sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Yara Caznok, o curso é gratuito e desenvolve conteúdos e habilidades referentes às áreas de Teoria Musical, Percepção e Rítmica, História da Música, Prática de Canto Coral, Composição e Regência. <https://cursinhodacapo.wordpress.com/> (acesso em 12/12/2019)

A primeira atividade foi o que chamei de **“Caminhar Sonoro”**. Começamos a caminhar pela sala e aos poucos eu dava alguma instrução: “sinta como está seu corpo ao caminhar”; “veja se há algum ponto de tensão nele”; Se seu corpo está equilibrado; “sinta os pés tocando o chão, desde o calcanhar até a parte dos dedos”. Em seguida, começamos uma variação com as seguintes instruções: “ao ouvirem uma palma, vocês caminham mais depressa”; “ao ouvirem duas palmas, caminhem mais lentamente; e, “se ouvirem três palmas, vocês param”. Em seguida, toquei ao piano três sons – um som grave substituiu o som de uma palma, um som médio substituiu duas palmas e um som agudo ficou no lugar de três palmas.

O prédio do IA estava bastante silencioso. Geralmente, há aulas ou alunos estudando nas salas, porém, nesse dia, havia silêncio. Na última vez que toquei o som agudo (sinal para parar), deixei soando o máximo que o piano conseguia, e pedi, então, que escutassemos os sons ao redor. Ficamos imóveis e em silêncio durante aproximadamente um minuto. Em seguida, nos sentamos no chão, em roda e conversamos acerca do que havíamos ouvido.

Rodrigo: *E aí, como foi ? O que ouviram?*

Milena: *Nossa, está muito silencioso. Nunca vi o IA assim.*

Ulisses: *Ouvi bastante harmônicos do piano. Ficaram soando por muito tempo depois que você “deu” a última nota.*

Fernanda: *É porque hoje é sábado. Fica bastante silencioso aqui. Eu também ouvi os harmônicos.*

Rodrigo: *Sim, geralmente está mais tranquilo aos sábados. Mas acho que hoje está diferente dos outros dias em que fizemos oficina.*

Fernanda: *Consegui até ouvir alguns sons do meu corpo, sei lá, meu estômago. (risos)*

Em seguida aproveitei para ler um trecho do livro **“OuvirCantar”** de Murray Schafer.

Hoje o mundo está cheio de sons que são mais fortes do que jamais foram na história. Nossos ouvidos estão ficando paralisados. Tentamos abafar os sons. Mas não temos pálpebras auditivas. Estamos condenados a ouvir. Se todos os professores do mundo adotassem a abordagem descrita em *Educação Sonora*²⁶ e nesse livro, os

²⁶ SCHAFFER, Murray. *Educação Sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2009

problemas de poluição sonora no mundo desapareceriam. Isso é para ver quão poderosos são estes exercícios.” (SCHAFER, 2018. P. 8)

Ao final da leitura, perguntei o que achavam dessa fala. O primeiro a comentar foi o José Pedro.

***José Pedro:** Hoje estava saindo do metrô, e ao passar pela catraca vi um grupo com mais ou menos umas 30 pessoas conversando. Quando me aproximei estranhei porque não ouvi barulho nenhum, eu estava esperando ouvir alguma coisa, sei lá, porque 30 pessoas conversando faz barulho, mas elas estavam conversando em libras. Foi interessante, porque eu não ouvi o barulho que esperava ouvir.*

Todos acharam a história do José Pedro bastante interessante, e comentaram como às vezes esperamos uma coisa e de repente acontece outra, como no caso do grupo conversando em libras. Perguntei se gostariam de fazer mais algum comentário a respeito da atividade inicial, e da escuta que tivemos do ambiente. Ninguém mais se manifestou.

Assim, iniciamos a próxima atividade, um **“Jogo de nomes”**, que faria mais sentido se tivéssemos mais participantes envolvidos. Com apenas quatro (comigo cinco), essa atividade perdeu um pouco o sentido. O jogo consistia em falar o próprio nome, com uso de sons corporais (mão na coxa, estalo e palmas). Fizemos com os nomes dos participantes e depois variações com uma parlenda, sugerida pela Fernanda. *“Chove chuva, chuvisquinho. Minha casa tem furinho. Chove chuva, chuvarada. Minha casa está furada”*. Outras parlendas: *“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”* e *“Batatinha quando nasce, espalha a rama pelo chão. Menininha quando dorme, põe a mão no coração”*.

Na sequência, fizemos o **“Jogo do Espelho”**, também realizado com as crianças no primeiro dia de oficina, porém assim como o jogo de nomes, por conta do número reduzido de participantes, perdeu-se o sentido da brincadeira, por ficar óbvio e facilitar aos brincantes a sua resolução. Mesmo assim, realizamos algumas vezes, com algumas variações: com o participante do centro da roda vendado; com os participantes em fila, ao invés de roda, e o jogador que tentava adivinhar vendado.

Partimos então para mais uma atividade de escuta, o “**Jogo das chaves**”, proposta apresentada por Schafer no livro “OuvirCantar”. Nessa atividade os participantes entregam seus molhos de chaves e ficam em fila, de costas para o líder, que balança uma chave. Assim que um participante achar que o som emitido por esse molho de chaves é o dele, deve levantar a mão. As chaves que foram balançadas são colocadas no chão, atrás do jogador que levantou a mão. Quando todas as chaves tiverem sido sacudidas, os participantes se viram e verificam se encontraram as próprias chaves.

Ao final dessa atividade, conversamos a respeito do significado desse exercício.

***José Pedro:** É muito louco, porque é uma coisa que a gente usa todos os dias, mas não reconhece o som.*

***Milena:** É verdade. Acho que eu nunca tinha reparado no som das minhas chaves.*

***Rodrigo:** Essa é uma atividade que o Schafer trás no livro “OuvirCantar” e, na descrição do exercício, ele fala que os sons mais próximos são, frequentemente, os mais misteriosos.*

***Ulisses:** Depois da segunda vez, a gente já estava conseguindo identificar os molhos de chaves. Acho que eles tinham timbres bem diferentes.*

***Rodrigo:** Sim, na última rodada todos acertaram.*

A seguir, fizemos mais uma atividade, o “**Jogo dos 8 sons**”; nesse jogo, definimos um pulso comum, e cada jogador deveria escolher dois números, de 1 a 8. Escolhia também um som, que, no caso, deveria ser de animais ou passarinhos. Eu dava a entrada para o início, e os participantes contavam, mentalmente, de 1 a 8. Quando chegasse nos números que havia escolhido, o jogador deveria emitir o som. <https://youtu.be/MijE57erDA0> ²⁷



²⁷ Algumas atividades foram registrada apenas em áudio, e embora não tenham imagens, estão na plataforma Youtube.

Quando terminamos a atividade, ouvimos a gravação. Todos comentaram como, de certa forma, o resultado ficou bastante musical. Nesse momento iniciamos uma conversa acerca dos significados de “Música”

Rodrigo: *Sim, fica bem musical o resultado. Mas isso é música?*

José Pedro: *Depende.*

Rodrigo: *Boa resposta (risos). Mas depende do que?*

José Pedro: *Depende de quem tá ouvindo. E depende da intenção que ela quer dar para isso no ouvido dela. Se ela quiser dizer que é música, é música. Não sei, acho que é isso.*

Fernanda: *Depende de quem escuta e depende de quem faz. Porque aqui tinham sons, e tinha uma certa organização.*

José Pedro: *Tinha uma pulsação.*

Fernanda: *Tinha uma regra, tinha uma organização dos sons.*

Rodrigo: *E por isso, é música?*

José Pedro: *Tem máquinas que emitem sons e tem pulsação, porque se repetem constantemente. Como o trem, por exemplo.*

Fernanda: *Mas não há intenção de se fazer música.*

Ulisses: *Isso (o trem) não é necessariamente música, mas posso usar esses sons para fazer música. Porque não são notas (tons), mas são sons.*

Rodrigo: *Isso é muito legal. Porque, antes das ideias de música, se é ou não é música, há o som. Tudo parte do som, e é pelo som que daremos partida nas criações que iremos fazer, é o som que inicia o processo.*

Fernanda: *Isso é muito o que o Schafer fala né? Sons, que são organizados de alguma forma, com a intenção de serem ouvidos: isso é música. Por isso acho que o que fizemos é música.*

Após essa conversa fizemos uma pausa, um pequeno intervalo antes das próximas atividades. Quando voltamos, partimos para a utilização dos instrumentos musicais. Na sala 114 há um armário com xilofones e metalofones, glockenspiel, ganzá, caxixi, reco-reco, xequeré, entre outros. Na sala há, ainda, um piano.

Cada pessoa escolheu qual deles usaria. O primeiro momento foi para exploração sonora; pedi para que eles explorassem o máximo de sons que cada instrumento escolhido pudesse fazer.

Após esse primeiro contato, sugeri que cada um mostrasse aos companheiros alguns sons que tinham explorado e de que mais gostaram. A seguir iniciamos o **“Jogo pergunta e resposta”**, ou seja, uma conversa, como sons diversos, de pergunta e resposta entre os participantes. <https://youtu.be/gJPuyuyOGkE>



Na sequência dessa exploração, fizemos o **“Jogo dos 4 sons”**, proposta da Chefa Alonso. Os participantes ficam sentados em roda, cada um com um instrumento. O primeiro jogador começa a atividade, e deve emitir 4 sons, dois curtos e dois longos, sendo que, necessariamente, o último deve ser curto e forte. Ao ouvir o último som, o próximo jogador, sentado ao lado do primeiro começa a tocar. Assim que esse emitir o quarto som curto e forte, entra o próximo e assim sucessivamente.

Fizemos algumas vezes, e ao final de cada rodada, conversávamos acerca do que tinha dado certo e o que poderia ser melhorado. Alguns pontos comentados foram: “o participante, ao ouvir o som forte e curto, não deve esperar, mas iniciar imediatamente; explorar mais o silêncio entre os sons; usar os sons que exploraram na atividade anterior, e não usar os instrumentos apenas de forma convencional”. Pedi para que fizéssemos de olhos fechados, assim deveríamos estar atentos ao som curto e forte. <https://youtu.be/Bz40DNJ4qUE>



Na sequência fizemos o jogo **“Refrão e Improviso”**. Essa atividade é uma variação de “Solo-fantasia”²⁸. Criamos um “refrão”, um *ostinato* que deve ser tocado por todos na roda.

²⁸ BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: O humano como objetivo da Educação Musical – São Paulo : Peirópolis, 2001

Enquanto todos estão fazendo o *ostinato*, um participante deixa de tocar esse refrão e começa a improvisar em seu instrumento: nesse momento todos param de tocar, e só retornam quando quem estava improvisando voltar a fazer o refrão. Todos tocam até que o próximo jogador, sentado na sequência do primeiro, comece a improvisar. Todos os demais param e só retornam quando este voltar a fazer o refrão. A atividade segue até que todos na roda tenham improvisado pelo menos uma vez.

Após algumas rodadas, fizemos mais uma variação: não havia ordem para a entrada do improvisador, que rompe com o *ostinato*. Assim, os demais participantes deveriam estar atentos com alguma mudança no padrão estabelecido; caso comessem dois participantes, um deveria ceder, ou seja, deixar que o outro continuasse o improviso. <https://youtu.be/ry-DdU8AcYw>



Em nossa última atividade fizemos uma proposta de improvisação chamada “**Duo encadeado**”. Esse é um jogo que apresenta um formato bastante usual em grupos de improvisação livre: um participante inicia um pequeno solo que se converterá em duo com um segundo jogador. Uma terceira pessoa entra e começa a tocar com esse duo; assim que o terceiro participante entra, o primeiro, que começou o jogo deve sair. Assim, cria-se um novo duo, que irá se desfazer assim que outra pessoa entre e interaja com esse duo. Nesse momento, o segundo participante sai, e cria-se um novo duo. O jogo segue nesse formato, até que todos tenham feitos duos.

A variação que fizemos foi que, ao final, quando o último duo estivesse improvisando, todos poderiam entrar, formando, assim, um grupo de improvisação coletiva. Esse foi o resultado do exercício: <https://youtu.be/5CXyDWS2Vjg>



Terminamos nosso primeiro encontro com mais uma conversa a respeito do que havíamos feito até aquele momento. Comentamos que a quantidade de atividades durante a Oficina havia sido enorme. Disse que algumas delas não estavam programadas para aquele dia, e outras, que havia pensado em colocar, tinham sido substituídas, por conta do número de participantes. Falamos ainda em relação ao número de pessoas presentes, de como isso pode alterar o resultado de uma atividade, e como pode, em alguns casos, facilitar a aplicação de outras. Já era quase 12h30. Hora de ir embora.

Dia 2 - 11/05/19

Nosso segundo encontro. Além dos participantes do primeiro dia (José, Milena, Fernanda e Ulisses), apareceram mais duas pessoas; Raquel, aluna de LeM I, da mesma turma da Milena e José, e que também me conheceu durante o estágio docência nesta turma; e a Fernanda Aiub, aluna de BLAV (Bacharelado em Artes Visuais), que havia se inscrito para as oficinas, porém não pode participar do primeiro encontro.

Agora, com o grupo um pouco maior, iniciamos as atividades. Começamos, da mesma forma que havíamos feito no primeiro dia, com a atividade de **“Caminhar Sonoro”**; a ideia era despertar um estado de presença; começamos com alguns exercícios simples de respiração e alongamento; a seguir, pedi para que caminhassem pela sala, e tentassem ocupar os espaços vazios deixados pela ausência das cadeiras. Indiquei para que, nesse momento, observassem, ao redor, os objetos que poderiam servir de fontes sonoras. Depois de algum tempo, toquei ao piano dois sons: um grave e outro agudo. Ao ouvirem o primeiro, deveriam parar e ao ouvirem o segundo som, deveriam voltar a caminhar. Quando voltavam a andar, pedi para que alterassem a velocidade, mais rápido ou mais lento. A partir daí fizemos algumas variações; toquei dois acordes, um maior (em que eles paravam) e outro menor (em que

caminhavam); em seguida, pedi para que parassem quando ouvissem um trítono, e quando eu tocasse a resolução deste, que voltassem a caminhar.

Ao final dessa primeira parte, comentaram a respeito da atividade, que poderia ser um ótimo exercício de percepção. Mesmo a Fernanda A., que nunca havia estudado música, e nem sequer tinha ouvido falar de trítono, comentou que, depois da segunda ou terceira repetição, conseguia identificar os intervalos propostos e não teve dificuldade em fazer o jogo.

A atividade que fizemos após esse primeiro momento foi o que chamei **“Jogo das nacionalidades”**. Essa é uma variação de um exercício criado por Schafer descrito em “OuvirCantar” (2018). Nesse jogo, entreguei para cada participante um papel onde estava escrito o nome de uma nacionalidade: havia dois papéis para cada um dos idiomas – “árabe”, “chinês” e “alemão”. Ao receber essa instrução, os jogadores começavam a caminhar livremente pela sala, que, nesse momento, já estava escura. Ao caminhar, o participante deveria falar palavras que tivessem uma sonoridade parecida com a do idioma que estava marcado no papel recebido. O objetivo do jogo é encontrar o seu par, ou seja, aquele que está falando o mesmo “idioma” que cada participante. Ao final dessa atividade, comentamos como, ao fazê-la no escuro, o sentido da audição fica mais aguçado, o que de certa forma auxilia na sua execução. Comentamos ainda que, embora tenha funcionado, o jogo melhoraria em vários aspectos se houvesse mais jogadores e mais nacionalidades.

A seguir fizemos a atividade **“Exploração dos objetos sonoros”**. Quando estavam caminhando pela sala no primeiro exercício, eu havia pedido para que olhassem ao redor, à procura de objetos que servissem de fonte sonora. Assim, todos iniciaram uma pesquisa, que durou aproximadamente 10 minutos, de materiais e de sons que pudessem ser produzidos por eles. Pedi para que percebessem a variedade desses sons, principalmente no que diz respeito ao timbre. Cada um escolheu um objeto sonoro e mostrou aos colegas o(s) som(ns) que poderia(m) ser feito(s). Gravamos cada um dos sons produzidos e partimos para a próxima atividade, um jogo de **“Improvisação Livre”** com esse material sonoro escolhido por cada um deles.

Ainda com o mesmo material, propus que fizéssemos uma **“Contação de história com sons”** no mesmo formato que o grupo das crianças havia feito: os participantes deveriam

escolher uma história e contá-la usando apenas sons. Não poderiam usar palavras. Porém, agora, pedi para que utilizassem apenas os sons que haviam explorado na atividade anterior. Ao assistir, eu deveria descobrir que história era aquela. <https://youtu.be/jv45RrPraH0>



Coincidentemente o grupo escolheu a mesma história que as crianças: “Os três porquinhos”. Quando disse a eles a respeito dessa coincidência, comentaram que a escolheram pelo fato de haver sons bastante característicos, como o soprar, o som dos passos dos porquinhos fugindo e das casas caindo, entre outros, e isso faria com que eu adivinhasse mais facilmente. Foi o que aconteceu: acertei na primeira tentativa.

Fizemos um pequeno intervalo, e na volta pedi para que escolhessem alguns instrumentos para a próxima atividade. A ideia era partirmos para algumas rodadas de Improvisação Livre, porém iniciamos com os jogos que havíamos feito no encontro anterior. Assim, iniciamos com o “**Jogo dos 4 sons**”, que repetimos duas vezes. Em seguida fizemos um “**Duo encadeado**”, porém dessa vez pedi para que ficassem à vontade para usarem os instrumentos que estavam habituados a estudar. Como todos haviam escolhido usar seus próprios instrumentos, sugeri que fizéssemos esse jogo, porém, que utilizassem em suas improvisações, elementos sonoros que tivessem como referência materiais de estudos que, geralmente, faziam: *pizzicato*, arpejos, notas longas, escalas, entre outros.

A seguir fizemos uma “**Improvisação Livre**”. https://youtu.be/nsPz_LPMkCI



Ao final, ouvimos a gravação e tivemos uma conversa a respeito do resultado.

Rodrigo: E aí, o que acharam?

José Pedro: Achei que rolou bastante interação.

Rodrigo: Concordo. Achei que todos estavam se ouvindo. E isso faz com que role uma interação legal. E em relação ao material sonoro em geral, o que perceberam?

Milena: Eu senti que fiquei muito restrita ao lance mais convencional. Por exemplo, fiquei super presa à questão técnica; o máximo que eu ousei foi fazer pizzicato. Fiquei bastante com o arco. E acabei que explorei pouco do que tinha feito nos outros exercícios, como no “4 sons”, por exemplo

Fernanda: Eu também achei isso. Ficou bem mais métrico né?

Rodrigo: Sim.

Raquel: Acho que também pelo fato de termos feito o exercício anterior com o material de estudo.

Rodrigo: Pode ser. Mas acho que também tem a ver com a “pregnância”, ou seja, estamos inseridos em um contexto musical que privilegia o métrico e o tonal. Sair disso nem sempre é muito fácil.

Milena: Mas engraçado que nos exercícios anteriores eu não tinha percebido isso.

Rodrigo: Eles (exercícios) servem um pouco pra isso, pra tentar explorar novas possibilidades, novos sons.

Após essa conversa, sugeri que fizéssemos mais uma rodada de “Improvisação Livre”, porém agora tentando retomar o que fizéramos nos exercícios anteriores, e nos afastar dessa “pregnância” do métrico/tonal. <https://youtu.be/cuIDpBKWNFQ>



Ouvimos a gravação e iniciamos uma conversa

Rodrigo: O que acharam? Ficou diferente da anterior?

Fernanda: Achei bem diferente. Acho que fiquei meio perdida nessa.

Raquel: É, eu achei que rolou menos interação nessa.

José Pedro: A gente estava mais pensando em explorar os sons, que ninguém se escutou.

Fernanda: Eu até que tentei. Interagia com um, depois com outro, mas não rolou uma interação com o todo. Achei essa mais difícil.

Rodrigo: *Sim, pode ser que não tenha tido tanta interação, mas a proposta era fugir do métrico e tonal, não é? E isso eu acho que rolou.*

Ao final da conversa, percebi que a interação era uma questão recorrente. Assim, sugeri que fizéssemos a nossa última Improvisação Livre, porém com uma instrução: deveríamos terminar com uma dinâmica forte, com todos tocando junto (geralmente os finais são sempre em *fade out*). Isso faria com que tivéssemos a necessidade de interagir, em grupo, para conseguirmos finalizar o improviso. <https://youtu.be/1wegiLOiq6Q>



Dia 3 - 25/05/19

Terceiro e último dia de oficina com o grupo de alunos da graduação do IA. Estavam presentes, como desde o início Ulisses, José Pedro e Fernanda. Das seis pessoas que vieram na oficina do segundo dia faltaram Milena, Raquel e Fernanda A.

Nosso encontro, marcado para as 9h00, teve início apenas às 9h35, porque os participantes atrasaram a chegada. Assim, a atividade inicial, de respiração e movimentação corporal, que havia sido planejada para esse dia, não foi realizada. Diferentemente dos outros dois dias, dessa vez iniciamos com uma roda de conversa acerca do conteúdo dos encontros, do que havíamos feito até aquele momento: a ideia das oficinas, a exploração sonora, a escuta e abertura dos ouvidos, entre outros pontos.

A partir daí, conversamos acerca da exploração dos objetos sonoros que havíamos feito no encontro anterior. Iniciamos, então, uma atividade de transformar esses sons em imagens. Ou seja, propus que fizéssemos uma partitura gráfica baseada naqueles sons. Assim, reproduzi os sons gravados na oficina anterior. Ouvimos três vezes cada um deles e os

participantes fizeram suas notações. Em seguida comparamos as imagens e falamos a respeito das características de cada um, com suas semelhanças e diferenças.

Após essa comparação e análise, propus que fizessem apenas uma partitura gráfica. Essa notação serviria de base para a utilização do *MakeyMakey*. Ao apresentar esse recurso aos alunos, eles ficaram completamente empolgados com essa tecnologia. A proposta era fazermos, assim como foi com as crianças, o caminho inverso, ou seja: exploramos os sons, transformamos esses sons em imagens e agora essas imagens voltariam e emitir sons. Porém, com esse recurso, era possível tocar esses sons, utilizá-los em uma improvisação, em uma composição, em tempo real. Para isso era preciso apenas encostar o dedo no desenho.

Depois de terem explorado esses sons, e as possibilidades que o recurso poderia trazer, sugeri que fizéssemos uma Improvisação Livre, utilizando apenas os sons gravados. Utilizamos um programa chamado *Soundplant*²⁹, que possibilita vincular sons ao teclado do computador. Além disso, foi possível adicionar alguns efeitos sonoros, como *Reverb* e *Delay*.
<https://youtu.be/ADOX3rapBLE>



Todos estavam bastante entusiasmados com o recurso do *MakeyMakey*, e com as possibilidades que poderiam ser criadas com a utilização dessa ferramenta.

Rodrigo: *Como foi fazer essa atividade? O que acharam?*

Fernanda: *Nossa, achei incrível.*

José Pedro: *Legal que foi a mesma coisa que se estivéssemos fazendo com os instrumentos.*

Fernanda: *É, foi a mesma “brisa” (risos)*

Ulisses: *Acho que o caminho é bem parecido, porque a gente entende o som primeiro. Entende o que dá pra fazer, explora e depois usa na música.*

²⁹ Disponível em <https://soundplant.org/>, acesso em 11/01/2020

José Pedro: *E aqui tem um lance que dá pra perceber, melhor até que quando estamos com instrumentos, que é o gesto da pessoa ao lado. Se ele para, ou muda de som, da pra ter uma interação bem grande...*

Na sequência fizemos então um pequeno intervalo e quando retornamos, iniciamos nossa última atividade, uma improvisação a partir de uma imagem. Essa criação sonora, assim como a última atividade feita com o grupo das crianças³⁰, foi realizada com base na imagem referente ao quadro *“Mother with a Dead Child II”*, de Pablo Picasso.

Como instruções, sugeri que o grupo conversasse por volta de 15 minutos a respeito da imagem: o que transmitia, qual seria a sua mensagem, como esta poderia ser transformada em sons, qual estratégia seria utilizada pelo grupo, qual a forma, quais elementos teriam destaque, entre outras indicações. Nessa conversa, os participantes não poderiam utilizar os instrumentos. A ideia era evitar qualquer tipo de ensaio, e a composição/improvisação fosse criada uma única vez. <https://youtu.be/0Kc5cYdyQbo>



3.3 Os Jovens e Adultos

³⁰ Naquele momento, como tínhamos dois grupos de crianças, as improvisações foram feitas a partir de duas imagens: *“Improvisation 28”*, do pintor Vasily Kandinsky, e *“Mother with a Dead Child II”*, do pintor Pablo Picasso.

Primeiro encontro de uma sequência de três oficinas com o grupo “Jovens e Adultos”. Essa foi uma divulgação aberta para a comunidade, feita principalmente via redes sociais (Facebook e WhatsApp). Não era necessário nenhum conhecimento prévio de música, não haveria seleção. Estava aberta a todos os interessados.

Assim como nos outros dois contextos, o de grupo de crianças e graduandos do IA, nesse grupo não foi diferente: muitos inscritos e poucas participações. Dos 28 inscritos, três enviaram mensagens cancelando as inscrições. 25 confirmaram presença por e-mail, enviado a todos na semana que antecedeu o primeiro encontro. No entanto, apenas seis pessoas apareceram, todas mulheres: Naiara, estudante de licenciatura em música pela faculdade Cantareira; Rita, professora aposentada de Educação Física; Hosana, professora de ensino infantil da rede pública estadual, em São Paulo; Joice, aluna da Etec de Artes e professora de música em projetos sociais; Célia, aposentada e que, segundo ela, “nunca pegou em um instrumento musical na vida”; e Sonia, professora aposentada de História.

Iniciamos, como nas outras oficinas, com uma atividade de respiração e alongamento, na busca de despertar um estado de presença, de concentração, de sentir o próprio corpo. A primeira atividade foi o **“Caminhar Sonoro”**; no início foi um caminhar em silêncio; na sequência pedi para que apenas caminhassem e percebessem o corpo, o equilíbrio, se havia alguma tensão; pedi para que ativassem esse corpo, e notassem a postura. Iniciamos o jogo com três sons: uma palma, em que todos paravam, duas palmas, em que as pessoas andavam mais rápido e três palmas, quando andavam mais lentamente. A seguir, as palmas foram substituídas por sons do piano: no som grave, elas paravam, no médio, andavam mais lentamente e no som agudo, andavam mais rapidamente.

O último som do exercício foi grave e forte. Deixei soando e pedi para que todas ouvissem esse som, até que ele terminasse. A seguir, pedi para que aproveitassem esse estado de atenção e escuta, e percebessem os sons da sala, e tentassem ouvir além das paredes, os sons ao redor e de fora daquele ambiente. Formamos uma roda, e pedi para que notassem se havia alguma diferença no corpo com que tinham chegado naquele dia, e no que estava presente, naquele momento. Célia foi a primeira a comentar: “Estou me sentindo bem mais

solta”. A seguir, Joice comentou a respeito de como foi impressionante ter se concentrado e conseguido ouvir alguns sons de fora da sala que, antes, ela não tinha percebido.

A próxima atividade foi o **“Jogo de nomes”**. O objetivo era falar o próprio nome, com uso de sons corporais (mão na coxa, estalo e palmas). Fizemos com os nomes das participantes e, depois de termos falado todos os nomes, iniciamos uma conversa.

Rodrigo: *Muito bom. Vocês foram muito bem.*

Rita: *Nossa, achei bem difícil. Mas foi legal (risos)*

Rodrigo: *É um jogo ótimo. E para que vocês acham que ele serve? O que a gente trabalha com isso?*

Naiara: *Ritmo e coordenação.*

Joice: *Memória, concentração.*

A seguir fizemos o **“Jogo da Flecha”**, no mesmo formato que tinha sido realizado com o grupo das crianças. Como relatado naquele momento, esse é um exercício de comunicação com o outro por meio do olhar, do som e do gesto. Além da flecha simples, ou seja, apenas uma palma, fizemos algumas variações, utilizando as palavras **TUM** e **PÁ**, em que **TUM** significa bater o pé no chão, e **PÁ**, uma palma. Assim, fizemos algumas variações:

Variações	Uma pessoa passa a flecha com	A outra pessoa responde com
1	TUM PÁ	TUM PÁ
2	PÁ TUM	PÁ TUM
3	TUM PÁ	PÁ TUM
4	PÁ TUM	TUM TUM PÁ

TABELA 9 - VARIAÇÕES DO JOGO DA FLECHA

Antes de iniciarmos a próxima atividade, conversamos mais uma vez a respeito do que estávamos trabalhando com aqueles jogos. À medida que algumas palavras foram surgindo, anotei-as no quadro branco, para que pudéssemos nos guiar ao longo da oficina. Até aquele

momento, as palavras eram: ritmo, concentração, memória, coordenação, interação e presença.

Na sequência fizemos o **“Jogo do Espelho”**, também realizado com as crianças e com os alunos de graduação do IA. Ao final da atividade, comentamos a respeito da direcionalidade da escuta, e de como essa escuta atenta e concentrada pode nos auxiliar em jogos como esses. Nesse momento, Sonia comentou:

Sonia: Acho que vale acrescentar a palavra “escuta” naquela lista, não é ?

Rodrigo: Claro, muito bem observado. E além de escuta, vou também colocar “som”.

Aliás, já que chegamos nesta conversa, eu pergunto a vocês: “o que é música?”

Joice: Música é um combinado de sons.

Rodrigo: No jogo do espelho usamos sons. Então é música?

Joice: Depende.

Rodrigo: Boa resposta. (risos)

Sonia: Não é o sentido que você dá ao som?

Rita: E a organização desse som também.

Apenas Naiara, estudante de Licenciatura em Música já tinha ouvido falar de Schafer, porém nessa conversa, que durou menos de 40 segundos, chegamos bem próximos à definição de música trazida por esse autor no Livro *O ouvido pensante* e que, para nós naquele grupo, e nas oficinas com os grupos anteriores, era uma definição que nos bastava e nos atendia, visto que o foco não era o conceito ou as ideias de música, mas sim o entendimento do som como material imprescindível para qualquer atividade musical. Era do som que partíamos para chegarmos à música.

Essa conversa foi importante para iniciarmos a nossa próxima atividade, a **“Exploração dos objetos sonoros”**. No mesmo formato realizado nas oficinas anteriores com as crianças e os alunos do IA. O grupo deveria andar pela sala e encontrar objetos que pudessem servir de fonte sonora. Após explorar algumas possibilidades, cada pessoa deveria escolher um som de uma fonte ou objeto sonoro. Cada um desses sons foi gravado para servir de base para as atividades de criação nos próximos encontros. Conversamos acerca das características de cada um desses sons escolhidos; como eram produzidos, se eram metálicos, secos, estridentes, suaves, fortes, entre outros aspectos. <https://youtu.be/yHmUnR1VeWY>



Nesse momento, falei um pouco a respeito das propriedades do som: altura, duração, intensidade e timbre. Após essa definição, pedi para que cada uma reproduzisse novamente os sons escolhidos, porém, agora, com uma escuta direcionada ao objetivo de categorizar esses sons, conforme suas características. <https://youtu.be/ZMe6GI3xJ10>



Fizemos, na sequência, um pequeno intervalo e quando retornamos, repetimos a atividade de exploração sonora, porém, agora, com os instrumentos disponíveis na sala. Assim como nos outros grupos, deixei-as livres para escolherem qual(s) instrumento(s) gostariam de usar. Pedi para que pensassem como se estivessem usando objetos sonoros, que explorassem as possibilidades de cada um deles e quais tipos de sons produziriam, baseando-se nos diversos parâmetros e características sobre as quais tínhamos conversamos na atividade anterior, e nos que os instrumentos pudessem emitir. Após alguns minutos, pedi para que cada uma apresentasse três sons para o grupo; nessa primeira rodada os sons escolhidos foram bastante convencionais, ou seja, os participantes ficaram restritos às possibilidades que os instrumentos trazem como características. Conversamos a respeito delas, e nas possíveis formas de se explorar os instrumentos, da mesma maneira que os objetos sonoros da sala haviam sido explorados. Na sequência repetimos a apresentação dos sons, que surgiram com muitas variações, comparando-se à primeira rodada. https://youtu.be/u1L_owu-XNw



A seguir conversamos a respeito das duas rodadas de apresentações.

Rodrigo: *Alguém quer fazer algum comentário a respeito das duas execuções?*

Naiara: *Achei que na segunda vez a gente explorou bem mais. Quando você disse para buscarmos novas formas e novos sons eu pensei, “nossa, mas eu já explorei tudo”, e na verdade não. Achei muitos outros sons e outras maneiras de tocar.*

Hosana: *Eu tive que desconstruir tudo isso. Quando eu vi a Naiara tocando eu disse: “nossa, mas não é assim que toca esse instrumento (bongo), ela tá tocando errado.” Eu tive que desconstruir essa questão da “pregnância” que a gente conversou.*

Joice: *Eu trabalho com contação de histórias pra crianças, e às vezes tem alguém que toca junto comigo. E quando eu peguei esse instrumento (xilofone baixo) eu imaginei cenas. E quando eu vi a Naiara explorando o bongo, eu consegui imaginar muitos elementos, muitos objetos que podem virar instrumentos, como um copo com água, uma jarra, com o próprio brincar ali com a lousa, o som raspado que eu trouxe na outra atividade (de exploração de objetos sonoros). Minha mente meio que foi abrindo, brotando instrumentos alternativos. E a possibilidade de você usar um instrumento de muitas formas diferentes é muito interessante.*

Após esse momento, com os mesmos instrumentos escolhidos, iniciamos a nossa última atividade do dia, o **“Jogo do Refrão e Improviso”** no mesmo formato que fora realizado no grupo dos alunos de graduação. Escolhemos um refrão, um ostinato, que era tocado por todos. Assim que uma pessoa começava a improvisar, fora do ostinato, todos paravam, e só retornavam quando essa pessoa, que estava no improviso voltava a fazer o refrão, ou seja, o ostinato que havia sido criado. Repetimos algumas vezes a atividade, e a cada repetição, o desenvolvimento dos solos, a variedade dos sons criados com os instrumentos, os gestos e as formas de tocar, eram, a cada vez, maiores. Ao final da atividade, fizemos mais uma roda de conversa.

Rodrigo: *E aí, o que acharam?*

Rita: *Quando vi a Naiara raspando a baqueta no instrumento, a primeira coisa que me veio à cabeça foi: “se um aluno meu faz isso na aula, eu acho que mato ele...” (risos). Imagina, você deixar 40 crianças fazer isso, vão destruir os instrumentos. Mas achei super legal, é um jeito muito criativo de aprender.*

Rodrigo: E eles (alunos) gostam muito, e exploram de formas muito criativas os instrumentos. Claro que o professor deve atuar como um orientador, e verificar os limites de cada instrumento.

Sonia: Eu gostei muito do som que a Rita fez. Achei que você entrou de verdade na brincadeira.

Joice: Teve uma hora que parecia que ela (Rita) estava tocando um reco-reco. E com esse “instrumentinho” que você não dá nada (xilindró), ela conseguiu tirar uns sons incríveis.

Naiara: Eu gostei da interação do grupo. Quando uma pessoa começava a improvisar, todo mundo parava. Estavam todas bem atentas.

Celia: Eu acabei me esquecendo do refrão. Por isso demorei para voltar.

Rita: É mesmo, eu percebi. Me deu vontade de te ajudar. (risos)

Rodrigo: Mas isso é normal acontecer. A gente entra tanto no improviso, faz tantas variações, que acabamos nos esquecendo de como era o ostinato.

Celia: É, mas no final eu lembrei.

Rodrigo. Sim, você foi muito bem.

Sonia: Agora, uma coisa que pra mim é difícil, é entender isso como um produto final, ou seja, uma composição, uma música. Tenho um amigo que faz doutorado e pesquisa muito isso de música contemporânea. Eu acho difícil, tenho uma certa dificuldade. Eu tenho que ouvir uma, duas, três vezes pra conseguir entender qual a proposta do trabalho. Mas quando ouvi o solo da Rita, acho que teve mais sentido, porque teve solo, nuances, ela entrou mesmo na brincadeira; e é uma coisa que a gente percebe que tem que ser cultivada, né? Porque a gente tá sempre acostumado a reconhecer harmonia, melodia, letra, e aqui, a gente tá fazendo uma desconstrução disso.

Rodrigo: Muito legal essa sua fala. E isso que você percebeu na atividade eu costumo definir como “expressividade”. Foi a expressividade da execução da Rita que chamou sua atenção. É a expressividade que faz com que passemos do som, ou seja, do sonoro, para a música, para o musical. A passagem do sonoro para o musical acontece com a expressividade. E isso, Sonia, acaba criando muito sentido, que às vezes nos faz entender e apreciar outros tipos de música, porque entendemos como algo musical, e não apenas um monte de sons jogados, sem sentido.

Sonia: Mas hoje a gente ficou muito no som né, no sonoro.

Rodrigo: Sim, exatamente. Esse foi nosso ponto de partida, o som. Agora as atividades que faremos serão para buscar essa expressão, uma expressividade. E nosso caminho tem como destino chegar em algo musical, ou seja, na composição em si.

Dia 2 - 15/06/2019

Segundo dia de oficina e, assim como das outras vezes, não conseguimos começar pontualmente. Iniciamos as atividades apenas às 9h30. A primeira a chegar foi a Sonia, e com ela, o Marcelo, seu neto, de 8 anos. Ela perguntou se havia problema de ele ficar na sala. Respondi que, obviamente, sua presença não incomodaria em nada. Falei para que ficasse e, em alguns momentos, ele até participou ativamente das atividades. Em seguida chegaram a Célia, a Hosana e a Joice.

A nossa última conversa, na oficina anterior, ainda estava ressoando em mim e nas participantes. Ao chegarem, o assunto inicial foi esse: conceito de música e passagem do som à música, ou seja, do sonoro ao musical. Voltamos a falar a respeito da expressão como elo entre essas duas pontas. Para trazer exemplos, preferi colocar algumas referências.

Assistimos ao vídeo do duo formado pelo violoncelista Dimos Goudaroulis e o percussionista Eduardo Contrera. <https://youtu.be/EypsXgB5PxU>



Após o exemplo, voltamos à nossa conversa:

Rodrigo: *E aí, comentários? O que acharam?*

Sonia: *Quer falar alguma coisa Marcelo? Me lembra você quando pega a guitarra em casa. (risos). Mas sério, me lembrou muito as explorações que ele faz no instrumento, e ele fica lá tirando sons, e na cabeça dele ele acha que tá tocando, e tá mesmo né? Agora, a minha observação como expectadora, eu penso que eles (o duo) devam tocar juntos, certo?*

Rodrigo: *Sim, eles são um Duo.*

Sonia: *E eles estão habituados a fazer esse trabalho. Quero dizer, isso não é um exercício, é ?*

Rodrigo: *Não, essa é uma apresentação de Improvisação Livre. Essa foi uma criação em tempo real, ou seja, uma performance.*

Sonia: Mas eu acho que isso não foi improviso, acho que estava super ensaiado.

Joice: Também não me deu a impressão de improviso. No máximo, um improviso ensaiado. Porque não parece um improviso, parece uma música.

Rodrigo: Então pra você isso é música?

Joice: Sim. Eu sinto falta de melodia, e essas coisas, mas acho que é música. Pode ser uma trilha sonora, sei lá, um filme de suspense.

Sonia: Eu não acho que isso seja música. Porque isso pra mim é muito perturbador, me incomoda.

Antes de seguir para as atividades, sugeri que assistimos ao vídeo da mezzo-soprano americana Cath Berberian. <https://youtu.be/0dNLAhL46xM>



Sonia: Esse já foi bem mais divertido. Quase um stand-up musical. (risos)

Celia: Ela se expressou só com sons. Parecido com o que fizemos no primeiro dia.

Joice: Eu achei bastante interessante. E gostei das imagens.

Rodrigo: Isso é a partitura da peça.

Sonia: Muito legal, porque quando você pensa em partitura você já imagina aquelas bolinhas, pentagrama etc.

Rodrigo: Sim, é verdade. Mas existe a partitura convencional, que é essa que a Sonia mencionou, mas posso escrever música de outra maneira, com partitura não convencional, ou também chamada de partitura gráfica.

Celia: Fica mais fácil de ler, né?

Rodrigo: A questão não é se é mais ou menos fácil, mas é que a partitura convencional não consegue registrar os sons de músicas como essa, por exemplo. Imaginem os sons que fizemos na oficina anterior, como será que poderíamos colocá-los em uma partitura?

Sonia: Mas esse já é bem mais musical, mas não sei se é música.

Rodrigo: Vamos fazer o seguinte. Que tal partirmos para as atividades, e devagar a gente retoma esse tema?

A nossa primeira atividade foi trabalhar um pouco a voz cantada. Fizemos alguns aquecimentos e percebi que elas responderam bem aos exercícios vocais: glissando, do agudo para o grave, em *Boca Chiusa*, *alguns vocalises* com diferentes vogais (a; e; i; o; u); contagem de 1 a 20, para trabalhar a articulação; contagem de 1 a 5, com altura, entre outros. A seguir iniciamos algumas brincadeiras cantadas como a utilização de **“Manosolfa com parlenda”**, com apenas dois tons, em intervalo de terça menor. Primeiro em *boca chiusa*, depois com algumas vogais e na sequência usamos um trava línguas: *“O rato roeu a roupa do rei de Roma”*. Fizemos algumas vezes revezando as pessoas na regência.

A seguir fizemos, assim como no grupo das crianças, o jogo **“Estou ouvindo”**. Os instrumentos que circulavam na roda foram dois pandeiros, depois acrescentamos dois chochinhos e por último, dois tambores, totalizando seis instrumentos, um para cada participante. Todas cantavam a canção, enquanto eu as acompanhava ao violão. Nesse momento, os instrumentos eram passados de mão em mão e assim que a música parava, quem estava com um deles procurava seu par para iniciar uma conversa, usando apenas sons.

Com a mesma ideia de diálogos entre os instrumentos, iniciamos o **“Jogo pergunta e resposta”**, ou seja, uma conversa usando apenas os sons dos instrumentos. Cada participante fazia duas perguntas à pessoa sentada ao seu lado; esta, por sua vez, fazia duas perguntas à próxima pessoa. O jogo seguia assim, até que todos tivessem perguntado e respondido, usando seus instrumentos. Durante essa atividade, Rita chegou e se juntou a nós.

Antes de fazermos nosso intervalo, expliquei qual seria a nossa próxima atividade: **“Contação de história com sons”**, que seria no mesmo formato em que fora realizada nos grupos das crianças e dos graduandos, isto é, os participantes deveriam escolher uma história e contá-la, usando apenas sons. Não poderiam usar palavras, apenas instrumentos, corpo e voz, ou qualquer outro objeto sonoro, explorados no encontro anterior. Ao final da apresentação, eu tentaria adivinhar qual era a história escolhida.

Fizemos um intervalo, e quando retornamos me retirei da sala para que pudessem conversar a respeito da história e de como a contariam. Eles ficaram durante 20 minutos nessa elaboração, e quando retornei, fizeram a apresentação. <https://youtu.be/ZKTLsfslc1Q>



Ao final da performance eu disse que não sabia exatamente qual era a história. Não estava tão elementar quanto à história dos Três Porquinhos, feita pelos dois grupos anteriores. Assim, arrisquei: “Cinderela”. Ouvi um sonoro não! Todos ficaram desacreditados da minha capacidade de perceber a história, contada com tantos detalhes, e com tantos personagens. A história era “João e o Pé de Feijão”. Após revelarem, comentaram a respeito dos detalhes.

Rita: *Eu era a mãe, brava da vida porque ele vendeu a vaca.*

Marcelo: *Eu era o João e troquei a vaca por três feijões. Mas eram mágicos.*

Hosana: *Eu era a vaca. (risos)*

Joice: *Eu fazia o som da vaca andando, das patas dela.*

Rodrigo: *Eu consegui visualizar isso, mas pensei em um cavalo, por isso imaginei uma carruagem, da Cinderela. E você Celia, o que era?*

Celia: *Eu era o feijão, ora. (risos)*

Conversamos um pouco mais acerca da atividade. Mencionei que esse era um exercício no qual o que menos importava era acertar qual era a história. O mais importante, é que tinha acontecido de forma bastante intensa; foi a interação, a troca, a intenção e a expressividade que o grupo conseguiu atingir.

Na sequência, para terminarmos nosso segundo dia, sugeri que fizéssemos uma rodada de Improvisação Livre. Prefiri não conceituar o que seria, apenas disse que tocaríamos, em grupo, uma performance com início, meio e fim, porém sem nada mais programado. Um jogo de escuta e interação, da mesma forma que o Jogo de Pergunta e Resposta, utilizando os sons que quiséssemos. Participei da atividade com o violão. <https://youtu.be/HDdLowX9h-Y>



Antes de finalizarmos, perguntei se alguém gostaria de fazer algum comentário.

Sonia: *Eu não sei se isso é música, mas é bem legal fazer. (risos)*

Rodrigo: *Você disse, no começo do dia ao assistir ao vídeo do duo, que pra você aquilo não fazia sentido. E agora, faz?*

Sonia: *Fazer é bem mais interessante do que assistir. Aqui eu consigo pensar na ideia do som, no que falamos de organização, da intenção. Mas é difícil pra mim...*

Joice: *Eu consigo entender muito mais o que a gente fez como música agora.*

Rodrigo: *Mas essa questão, se é ou não música, nem sei se é tão importante assim. Achei que vocês conseguiram trabalhar os sons de forma bastante criativa, e isso fez (com) que surgissem elementos bastante expressivos.*

Dia 3 - 29/6/2019

Último dia de oficinas para o grupo de jovens e adultos. Até as 9h40 não havia chegado ninguém. Esperaria até as 10h00 e, caso ninguém aparecesse, iria embora. As 9h45 chegaram a Joice e a Hosana. Decidi que, mesmo com apenas as duas, iria dar continuidade às atividades. Logo na sequência chegou, também, a Célia. Esse foi o grupo.

Assim como na oficina anterior, no segundo dia, sugeri que começássemos assistindo a alguns vídeos. O primeiro deles foi a peça “Miniwanka”, do compositor e educador Murray Schafer. <https://youtu.be/ViBbRM3gFnI>



A ideia era, além de ouvirmos os sons, que também observássemos a partitura, e o tipo de notação utilizada pelo compositor. A seguir, trouxe mais referências de partituras, dos compositores Iannis Xenakis e György Ligeti.

https://youtu.be/71hNI_skTZQ - *Artikulation* (Ligeti). Nesse vídeo, há uma notação gráfica criada nos anos 70 pelo artista Rainer Wehinger.



<https://youtu.be/MZ5771zMOeE> - *Jonchaies* (Iannis Xenakis).



Logo surgiram os comentários:

Hosana: *Dá para ver que eles usavam “notas”, mas também usavam outros sons. Aí, esses outros sons eles escrevem de outra forma.*

Rodrigo: *Exatamente. É o que falamos na oficina anterior. A notação não convencional é usada para notar vários tipos de sons, como ruídos por exemplo, coisa de que a partitura convencional não dá conta.*

Esse foi o caminho para iniciarmos a próxima atividade. Entreguei a elas papel e lápis, e pedi para que, utilizando como referência as partituras dos compositores que havíamos ouvido, que registrassem os sons no papel. Esses sons seriam os que gravamos no primeiro dia de oficina, na atividade de exploração de objetos sonoros. Reproduzi três vezes cada um deles,

sem dizer quais eram nem quem havia feito. Pedi para que tentassem adivinhar. Acertaram todos.

Ao final, comparamos as notações feitas por elas, e verificamos que estavam bastante parecidas. Sugeri que colocassem todos os sons numa única partitura.

Esse foi o resultado:

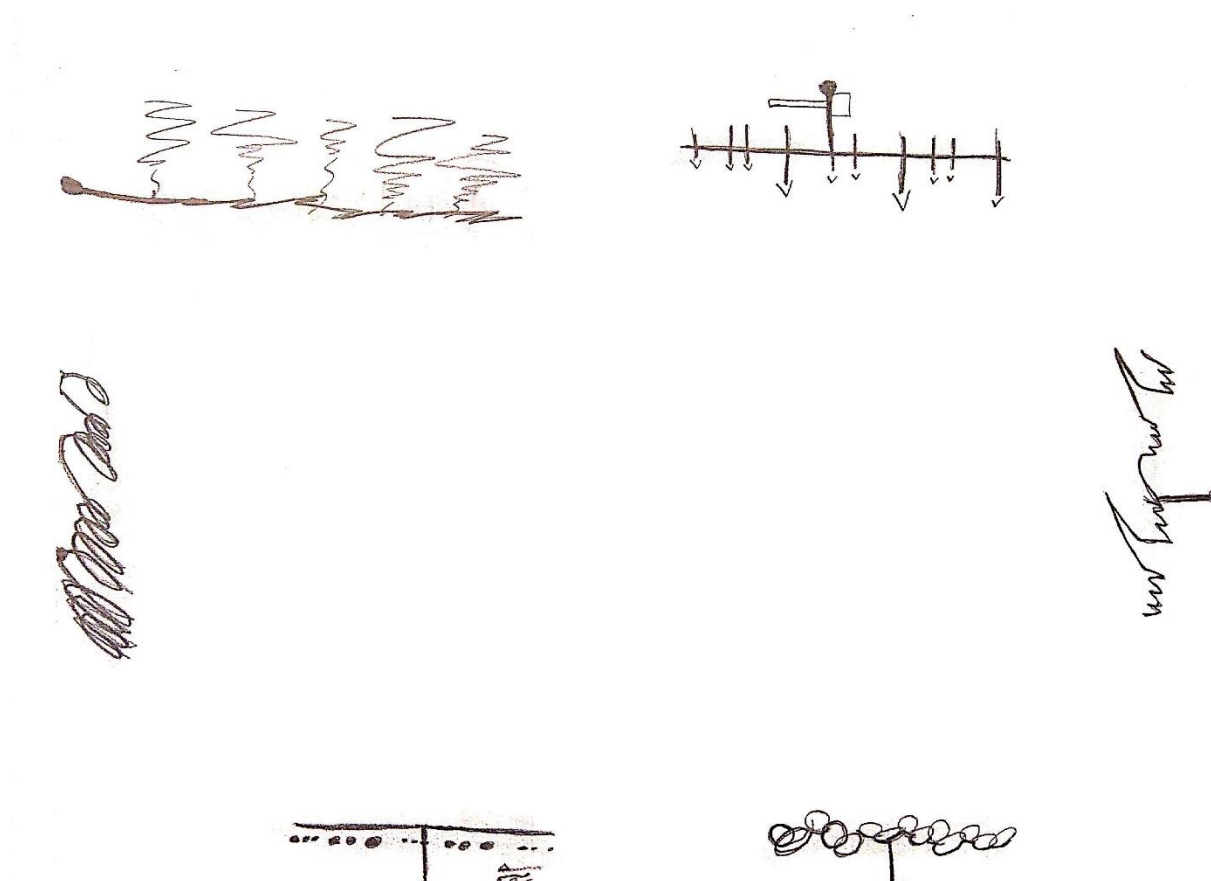


FIGURA 3 - PARTITURA GRÁFICA - JOVENS E ADULTOS

Com essa partitura, utilizamos o *MakeyMakey*, da mesma maneira que fizéramos nas atividades com os grupos das crianças e dos graduandos. E, assim como naquelas oficinas, todas ficaram bastante empolgadas e impressionadas com a possibilidade de executarem os sons, apenas tocando no desenho da partitura. Ficaram por alguns minutos explorando as possibilidades dessa ferramenta. <https://youtu.be/gfSNAtM0IWc>



Na sequência, sugeri que fizessem uma criação, uma improvisação livre, utilizando apenas os sons com auxílio do *MakeyMakey*. Deixei-as livres para criarem, e esse improviso durou 7 minutos. Ao final, elas comentaram como foi difícil parar, ou seja, dar um final à criação.

Fizemos um rápido intervalo, e durante esse momento apresentei a imagem referente ao quadro “*Mother with a Dead Child II*”, de Pablo Picasso. Projetei-a no telão, e pedi para que conversassem a respeito do que era retratado naquela pintura. Comentei que agora faríamos o caminho inverso da atividade anterior, ou seja, tínhamos transformado sons em imagem, e agora faríamos o contrário: de uma imagem criaríamos sons. Uma criação a partir dessa figura. Assim, sugeri que o grupo conversasse por volta de 15 minutos a respeito da imagem e, sem o uso dos instrumentos, estruturassem essa composição: quais instrumentos usariam, o que seria retratado, a quais elementos do quadro elas dariam ênfase, como iria começar e terminar, entre outras indicações. <https://youtu.be/ExILWX9Y96g>



Essa foi a última atividade. Assim, fechamos nosso último encontro com o grupo de Jovens e Adultos, e também encerramos a série de Oficinas propostas nesta pesquisa.

Este foi um capítulo essencialmente descritivo: das atividades, grupos, participantes, comportamentos, situações, desenho, diálogos, resultados, entre outros. O capítulo 4 será destinado à análise dos dados coletados nas Oficinas.

Capítulo 4

Análise das Atividades: Uma Trilha A Caminho do Fazer Musical

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados encontros, em formato de Oficinas de Música, com três diferentes grupos: Crianças de 8 a 10 anos; Graduandos dos cursos do instituto de Artes da UNESP; e Jovens e Adultos.

As atividades realizadas nas oficinas foram, em parte, previamente selecionadas. Assim como verificado no relato descrito no capítulo 3, é possível perceber momentos em que o planejado não foi suficiente, ou outros em que, por iniciativa dos participantes, ou pelos caminhos que surgiram no decorrer da caminhada, permitiram novas possibilidades e configurações.

Essa liberdade, esse não “engessamento” do que seria considerado, naquele momento, a atividade correta a ser realizada, ou seja, o plano, só foi possível por estarem muito bem estruturados os objetivos daquelas propostas.

Havia um direcionamento e uma intenção bem definida: aonde queremos chegar. Porém os caminhos poderiam ser os mais diversos. **Havia uma trilha, não um trilho.**

Quando se trabalha dessa maneira, não há um olhar exclusivo para o final, para a chegada. O fim não é mais determinante que o meio. Tão importante quanto o resultado, é também o processo, pois este pode ser diverso e seguir as especificidades de cada contexto, com suas demandas e necessidades características.

Dessa maneira, muitas atividades foram desenvolvidas nos três diferentes grupos, enquanto outras tenham ficado exclusivas a apenas um dos contextos. No quadro a seguir, constam as atividades realizadas por dia, em cada um dos contextos.

	CRIANÇAS	GRADUANDOS	JOVENS E ADULTOS
DIA 1	Limpeza dos ouvidos	Caminhar sonoro	Caminhar sonoro
	Jogo do espelho com sons	Jogo de nomes	Jogo de nomes
	Jogo dos sinais	Jogo do espelho com sons	Jogo da flecha
	Mapa sonoro do IA	Jogo das chaves	Jogo do espelho com sons
		Jogo dos oito sons	Exploração de objetos sonoros
		Jogo pergunta e resposta	Refrão e improviso
		Jogo dos quatro sons	
		Refrão e improviso	
DIA 2		Duo encadeado	
	Caminhar sonoro	Caminhar sonoro	Referências
	Jogo da flecha	Jogo das nacionalidades	Manosolfa com parlenda
	Manosolfa com parlenda	Exploração de objetos sonoros	Estou ouvindo
	Adoletá com tons	Contação de história com sons	Jogo pergunta e resposta
	Exploração de objetos sonoros	Jogo dos quatro sons	Contação de história com sons
	Contação de história com sons	Duo encadeado	Improvisação Livre
		Improvisação Livre	
DIA 3		Improvisação Livre	
		Improvisação Livre	
		Improvisação Livre	
	Estou ouvindo	Som que vira imagem	Referências
DIA 3	Som que vira imagem	MakeyMakey	Som que vira imagem
	MakeyMakey	Imagem que vira som	MakeyMakey
	Imagem que vira som		Imagem que vira som

TABELA 10 - ATIVIDADES POR DIA / POR CONTEXTO

Em resumo, com as Crianças foram realizadas catorze diferentes atividades. Nos grupos dos Graduandos e no de Jovens e adultos foram desenvolvidas quinze, conforme gráfico a seguir.

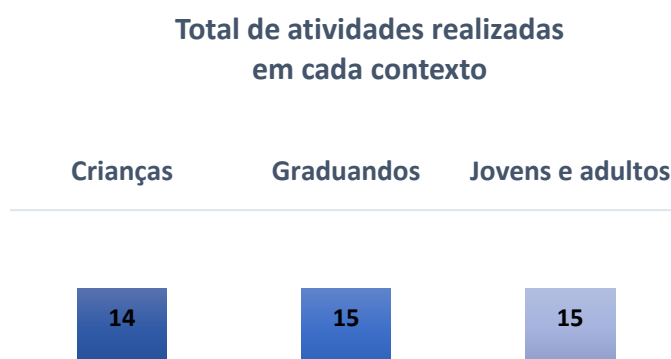


GRÁFICO 12 - TOTAL DE ATIVIDADES EM CADA CONTEXTO

4.1 Victor Flusser e os Cinco Eixos

Além de observar quantas e quais foram as atividades, para possibilitar uma análise faz-se importante observar o caminho seguido, ou seja, qual foi a trilha (e não o trilho) dos encontros.

Essa trajetória foi mencionada em diversos momentos, em nossas rodas de conversa no decorrer das oficinas, conforme relatado no capítulo 3. Alguns exemplos:

No primeiro dia, trabalhamos a abertura dos ouvidos, a escuta e a percepção dos sons à nossa volta; no segundo encontro, exploramos os objetos e as Unidades Sonoras, e a ideia de que qualquer som pode ser material para se fazer música; e no terceiro e último dia, até aquele momento, transformamos esses sons em imagens. A seguir iniciamos nossa última atividade, uma criação sonora a partir de uma imagem. Comentamos que, pelo caminho percorrido, transformamos sons em partituras gráficas. (Capítulo 3; Crianças, p. 107)

A proposta era fazermos, assim como foi com as crianças, o caminho inverso, ou seja: exploramos os sons, transformamos esses sons em imagens e agora essas imagens voltariam e emitir sons. (Capítulo 3; Graduandos, p. 121)

Antes de iniciarmos a próxima atividade, conversamos mais uma vez a respeito do que estávamos trabalhando com aqueles jogos. À medida que algumas palavras foram surgindo, anotei-as no quadro branco para que pudéssemos nos guiar ao longo da oficina (Capítulo 3, Jovens e adultos, p.125)

Nesse sentido, podemos entender essa trilha, comum aos três contextos, com os seguintes eixos principais: Abertura dos ouvidos; Exploração de Unidades Sonoras; Ampliação dos conceitos de música; Som que vira imagem; Imagem que vira som.

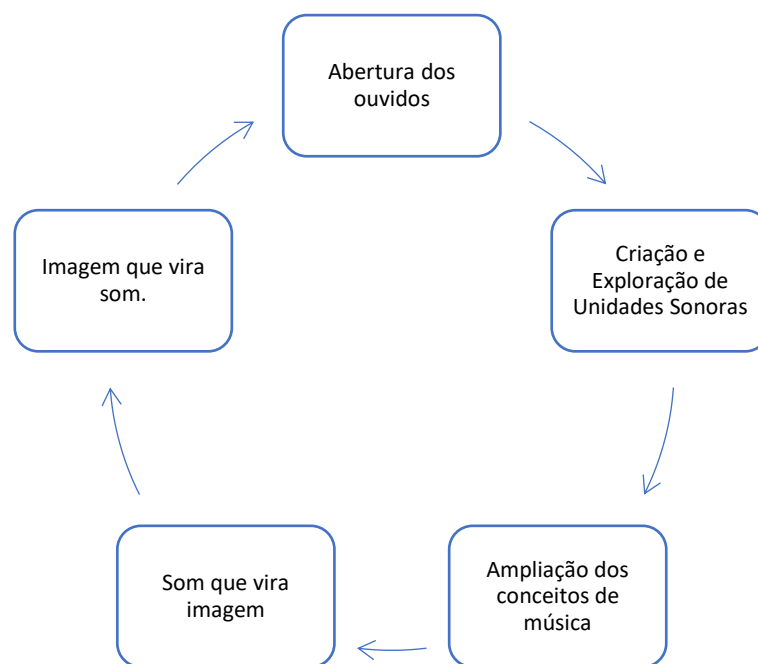


FIGURA 4 - OS CINCO EIXOS

Esses são apenas alguns pontos para que seja possível, nesta análise, uma organização das atividades realizadas. Porém, acredita-se que um trabalho de criação/composição/improvisação, independentemente do contexto/grupo que seja, não deve ser fragmentado; no entanto, deslocamentos e imprevistos não podem ser descartados, e, em alguns casos, são bem-vindos.

São muitos os educadores e compositores que abordam em seus trabalhos diferentes formas de se estruturar um desenvolvimento de criação/composição no contexto de Educação Musical. Mesmo quando Murray Schafer afirma “meu método de educação musical não é linear”, é possível verificar, ao se aprofundar em seu material, que, embora em forma de mosaico, como o próprio autor afirma serem suas propostas, há um direcionamento, que passa pela escuta, pela percepção dos sons e suas características, pela manipulação e exploração desse material sonoro, pela escrita convencional e não-convencional desses sons e pela criação e composição em si.

Ou, ainda, quando Hans-Joachim Koellreutter afirma “meu método é não ter método. O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...” (BRITO, 2001. p. 31), é possível verificar que, embora suas propostas visem planos abertos, que aqui neste trabalho têm sido chamados de trilha (plano aberto) em contraposição ao trilho (plano

fechado), há certamente um plano de ações que se estrutura, de forma a abordar elementos musicais, como a utilização de criação/composição e, principalmente, os jogos de improvisação, além de reflexões a respeito do contexto sonoro e de sua transformação em musical.

Outras propostas seguem no mesmo caminho, como, por exemplo, quando François Delalande menciona que a criação está ligada à escuta, e parte desse sentido para a elaboração do que chama de *Singularidades Sonoras*, nascente do trabalho composicional, a ideia musical presente no processo de criação. Em seguida, vêm o desenvolvimento dessas ideias e a exploração sonora, a criação de fechamentos e conclusões que permitem a ideia de forma, com começo/meio/fim e a criação de símbolos, signos e significados. É uma trilha bastante parecida com a traçada nas oficinas neste trabalho.

Além desses três exemplos há, ainda, inúmeras outras propostas que seguem o mesmo caminho, que partem da escuta para o processo de criação. Entre eles, podem-se citar os trabalhos de Improvisação Livre de Chefa Alonso (2008); as propostas da educadora Teca Alencar de Brito e de Hans-Joachim Koellreutter (2001); o trabalho de escuta e criação de Carlos Kater (1997, 2011); a versatilidade das atividades criadas por Boris Porena (1972); ou as propostas educacionais de John Paynter (1970 e 1972), apenas para citar alguns.

Porém, o trabalho do educador e compositor brasileiro radicado na França Victor Flusser³¹ pode ser considerado como a principal referência na estruturação do caminho, na criação de eixos e, conseqüentemente, na realização (e escolha) das atividades nas oficinas apresentadas neste trabalho. E não porque sua proposta seja diferente das trazidas nos exemplos citados; pelo contrário, ela é bastante convergente e segue pelo mesmo caminho.

A escolha deste autor se dá por ele trazer uma estruturação que, embora exista em alguns dos exemplos mencionados, não se apresentam de forma tão clara e objetiva quanto no seu trabalho. É o oposto do que apresenta Schafer, com seu mosaico de propostas, embora os dois autores tragam ideias bastante compatíveis. Em Flusser há uma direcionalidade, uma trilha para que se estruture um trabalho em direção à composição/criação. Mesmo que suas propostas, como o próprio autor menciona no título de seu livro, estejam direcionadas ao trabalho com crianças, é possível verificar, assim como foi realizado nesta pesquisa, que suas

³¹ FLUSSER, Victor. Une sapproche de la composition avec les enfants. Vols. 1 e 2. Editon particulaire, n.p.

proposições podem ser utilizadas em diferentes contextos e diversas faixas etárias, no processo de ensino e aprendizagem musical.

Não se pretende descartar outras propostas, já citadas nesta dissertação, tanto no presente capítulo, quanto nos anteriores, que servem, também, de fundamentação teórica para a presente pesquisa, como Murray Schafer, Hans-Joachim Koellreutter e Chefa Alonso. O próprio autor, no Prólogo de seu trabalho, confirma que a apresentação de sua sistematização está fundamentada em outros autores.

A proposta que se segue é um ensaio de sistematização de um trabalho que conduz um grupo de crianças à compreensão da música por meio da prática da composição. Esta tentativa é fundada em um número importante de textos teóricos³², uma prática de interpretação do repertório contemporâneo para crianças e jovens, uma experiência didática (com crianças e futuros pedagogos) e uma atividade de composição de música pelas crianças³³. (FLUSSER, n.p. p. 7, tradução nossa)

Essa estruturação pode ser resumida na apresentação do seguinte esquema³⁴

³² John Paynter: *Sound and Structure*; Paynter and Aston: *Klang und Ausdruck*; R, Murray Schafer: *O ouvido pensante*; G. Meyer-Denkman: *Struktur und Praxis neuer Musik Im Unterricht: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindsalter*; David Cope: *New Music Composition*.

³³ La proposition qui suit est un essai de systématisation d'un travail qui amène un groupe d'enfants à compréhension de la musique à travers la pratique de la composition. Cette tentative est fondée sur un nombre important d'écrits théorique, une pratique d'interprétation du répertoire contemporain pour enfants et jeunes, une expérience didactique (avec des enfants et des futurs pédagogues) et une activité de compositeur de musique pour enfants.

³⁴ No esquema original, Anexo B, constam apenas os sentidos "escutar, olhar e tocar". Porém o próprio autor mencionou a necessidade de se acrescentar o olfato e o paladar como sentidos possíveis para a fase que denomina "observar o mundo". Essa fala se deu no primeiro semestre de 2019, quando a prof.a Marisa Fonterrada ofereceu uma disciplina no Programa de Pós-graduação em Música no Instituto de Artes da UNESP – SP, que se chamou "TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: Práticas Criativas – Uma Abordagem de Composição com Crianças". Nessa oportunidade, Victor Flusser participou presencialmente de uma das aulas.

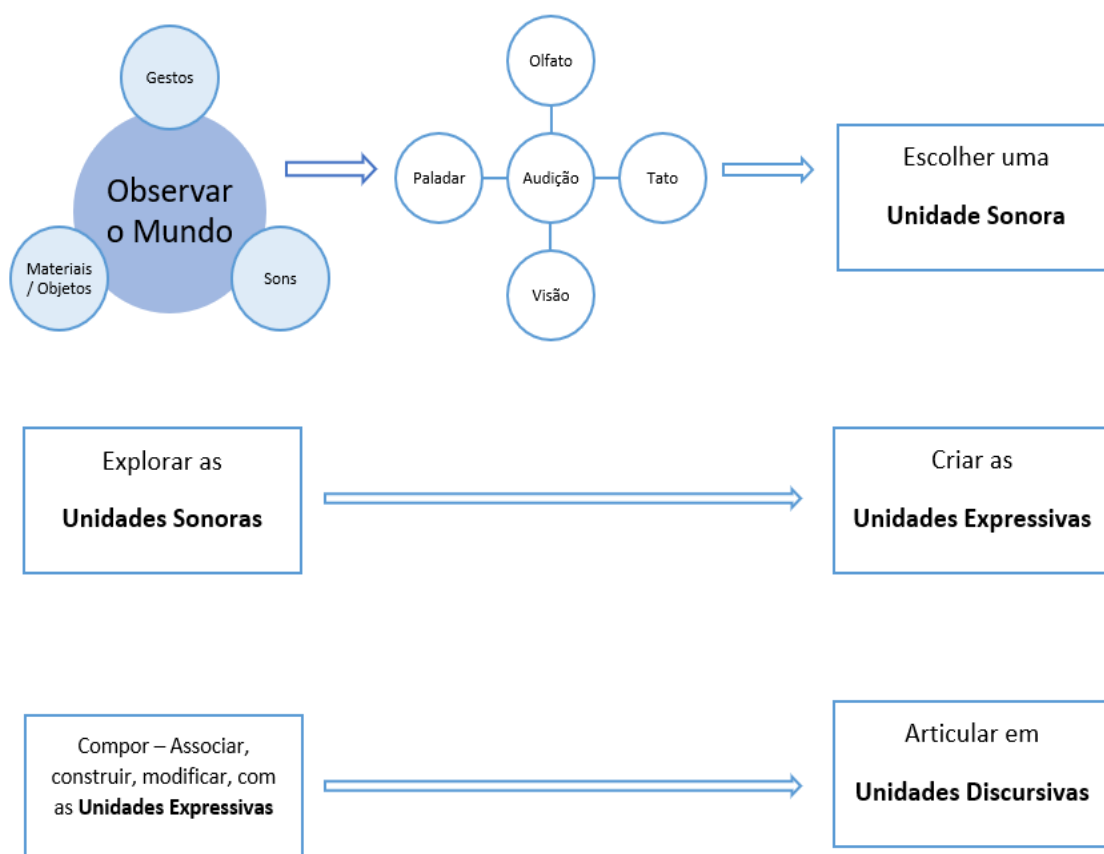


FIGURA 5 – ESQUEMA ATUALIZADO - VICTOR FLUSSER

4.1.1 Abertura dos Ouvidos

Acredita-se que a escuta é o aspecto inicial mais importante no processo de ensino e aprendizagem musical. **Abertura dos ouvidos** é o ponto de partida das oficinas, e as atividades presentes nessa categoria tinham por objetivo estimular a percepção auditiva dos participantes, ampliar e desenvolver o sentido da escuta, para torná-lo mais hábil, sutil, sensível, eficaz e criativo. Algumas propostas realizadas podem ser inseridas nesse ponto. Dentre elas, destacam-se *Limpeza dos ouvidos*, *Jogo do espelho com sons*, *Jogo dos sinais*, *Mapa sonoro do IA*, *Caminhar sonoro*, *Jogo das chaves* e *Jogo dos oito sons*.

Ademais, iniciar a caminhada com o desenvolvimento da escuta faz-se importante para que os participantes possam perceber os sons como novas possibilidades e como possível

matéria-prima de uma criação musical. Há diferentes educadores e compositores que tratam da importância da escuta para o ato de criação; para citar alguns, podemos mencionar Murray Schafer, Chefa Alonso, Victor Flusser, John Cage, John Paynter, Delalande, Koellreutter, entre outros. Nesse sentido, o ponto de partida é o som, que surge antes do conceito de música, e por isso, o trabalho de desenvolvimento da escuta se faz tão necessário.

Embora tenha sido chamada dessa forma, **Abertura dos ouvidos** vai muito além do trabalho de escuta, que talvez fique evidenciado pelo nome. Por representar o início de toda a caminhada, nessa categoria encontram-se, também, atividades que visam a ampliação de um estado de presença, conscientização corporal e movimentação pelo espaço físico, como, por exemplo, em *Caminhar sonoro*. Algumas instruções mencionadas no desenvolvimento dessa atividade:

sinta como está seu corpo ao caminhar, veja se há algum ponto de tensão nele, é um corpo equilibrado, sinta os pés tocando o chão desde o calcanhar até a parte dos dedos (Capítulo 3, Graduandos, dia 1, p. 110).

(...) pedi para que apenas caminhassem e percebessem o corpo, o equilíbrio, se havia alguma tensão; pedi para que ativassem esse corpo, e notassem a postura. (Capítulo 3, Jovens e adultos, dia 1, p. 123)

Há ainda o estímulo à interação dos participantes por meio do olhar, evidenciada pelo *Jogo da flecha*, ou até mesmo no *Jogo do espelho com som*, que embora tenha como foco principal o trabalho de escuta, traz, também, recursos de música corporal (voz e corpo) como fonte sonora.

Em *Mapa sonoro do IA* é possível perceber um exercício exploratório, que tem por finalidade focar a direcionalidade da escuta, além de analisar e classificar as sonoridades encontradas. As crianças trabalharam a escuta em espaços distintos do Instituto de Artes – IA e com anotações, em forma de escrita ou desenho, foi possível compartilharem com os colegas suas percepções e experiências em relação aos sons ouvidos.

Ao voltarmos para a sala conversamos acerca dos sons encontrados. Quais foram os mais intensos? Quais incomodavam mais? E os mais agradáveis? É possível

reproduzimos os sons que encontramos pelo caminho? Foram algumas perguntas que direcionaram nossa conversa. (Capítulo 3, Crianças, dia 1, p. 98)

Compartilhar e analisar as percepções dos outros dentro do grupo, ouvir e analisar as produções – próprias e de outros participantes –, considerar as propostas ou comentários a respeito das impressões dos colegas ao realizarem alguma atividade e, especialmente, conectar-se com o silêncio, de diferentes formas, podem ser considerados, também, exercícios de desenvolvimento de escuta atenta e criativa.

Por óbvio, todas as atividades realizadas em cada um dos contextos nas oficinas, podem ser inseridas no eixo Abertura dos ouvidos, pois, de uma forma ou de outra, tratam da escuta, e necessitam desse sentido para que possam ser realizadas. Porém, essa divisão é somente para que a análise das atividades seja feita de forma mais clara, sem a intenção de fragmentar ou segregar as propostas.

4.1.2 Criação e Exploração de Unidades Sonoras

O eixo seguinte é o **Criação e Exploração de Unidades Sonoras**. Esse termo foi tomado emprestado do compositor e educador Victor Flusser, que assim o define:

Entendo por Unidade Sonora aquilo que John Paynter chama de “ideia” (em *Sound and Structure*), quer dizer, o elemento primeiro (semente) de desenvolvimentos ulteriores. Uma Unidade Sonora pode ser um som, uma reunião de sons (vertical ou horizontal), um gesto, ou um momento polifônico (sonoro ou gestual). Uma Unidade Sonora é sempre breve³⁵. (FLUSSER, n.p. p. 7, tradução nossa)

A ideia de Unidade Sonora pode ser relacionada ao conceito de *Objetos Sonoros*, já mencionado no capítulo 2. Dessa forma, ambos podem ser encontrados em qualquer parte.

³⁵ J’entends par Unité Sonore, ce que J. Paynter appelle “idée”, (in *Sound and Structure*) c’est à dire l’élément premier (semence) des développements ultérieurs. Une Unité Sonore peut être un son, un assemblage de sons (vertical ou horizontal), une geste ou un moment polyphonique (sonore ou gestual). Une Unité Sonore est toujours brève.

“Ele é agudo, grave, longo, curto, pesado, forte, contínuo, interrompido. Os objetos sonoros podem ser encontrados dentro ou fora das composições musicais.” (SCHAFER, 2011. p. 165)

Flusser acrescenta muitas possibilidades para que se chegue a uma Unidade Sonora. É a fase de especulação, de experimentação, de gestos e de sons. De sons que viram gestos e gestos que viram sons (daí o nome do Capítulo 3, de descrição das atividades, ser *Verso e Re-verso*). É o momento de procura de informações, a busca por um vocabulário em torno do som.

A atividade “*Exploração de Objetos Sonoros*” foi realizada nos três diferentes contextos durante as oficinas. A ideia principal era que os participantes buscassem materiais que servissem de base para a criação de uma Unidade Sonora. O som/gesto que, após a pesquisa, cada um selecionava, não era a Unidade Sonora em si, mas serviria de base para sua criação e desenvolvimento.

Nesse momento, o processo de pesquisa, seleção, isolamento e apropriação dos sons era uma atividade individual. Com as crianças, em pouco tempo havia uma quantidade imensa de sons selecionados; já com os graduandos e com os jovens e adultos essa pesquisa não foi tão frutífera assim, sendo necessário mais tempo para o desenvolvimento do processo. Nesse momento, fez-se importante a ideia, trazida por Flusser, de observar o mundo por meio dos sentidos. Não só a audição poderia auxiliar nessa escolha, mas também o tato, a visão e – quem sabe? – até o olfato e o paladar.

Para a criação dessa Unidade Sonora, foi fundamental a análise, não só do material criado por cada um, mas, também, pela escuta do material criado pelo outro. Segundo o próprio autor,

É no estado da procura de informações que intervêm igualmente a aproximação referencial: pelo conhecimento de sons inventados por outras pessoas, pelo conhecimento de objetos e gestos musicais (instrumentos, teatro musical) as crianças alimentam seu imaginário e suas criações³⁶. (FLUSSER, n.p. p. 28, tradução nossa)

³⁶ C’est au stade de la recherche des informations qu’intervient également l’approche référentielle: par la connaissance de sons inventés par d’autres, par la connaissance d’objets et de matériaux sonores (instruments, objets sonores) et par la connaissance de gestes musicaux (instrumentaux, du théâtre musical), les enfants alimentent leur imaginaire et leurs créations.

Desse modo, assim que cada um dos participantes escolhia um som, este era apresentado aos demais, para que fosse possível a análise e a categorização dos exemplos sonoros.

Os “tipos de sons” que mencionaram foram: metálicos, madeira, oco, escuro, claro, raspado, fraco, entre outros. Cada criança então escolheu um único som, aquele de que mais gostaram, para mostrar aos colegas. Em seguida gravamos esse som (os nomes dos sons foram dados por eles). (Capítulo 3, Crianças, dia 2. p. 101)

Pedi para que percebessem a variedade desses sons, principalmente no que diz respeito ao timbre. Cada um escolheu um objeto sonoro e mostrou aos colegas o(s) som(s) que poderia(m) ser feito(s). Gravamos cada um dos sons produzidos e partimos para a próxima atividade (Capítulo 3, Graduandos, dia 2, p.117)

Após explorar algumas possibilidades, cada pessoa deveria escolher um som de uma fonte ou objeto sonoro. Cada um desses sons foi gravado para servir de base para as atividades de criação nos próximos encontros. Conversamos acerca das características de cada um desses sons escolhidos; como eram produzidos, se eram metálicos, secos, estridentes, suaves, fortes, entre outros aspectos. (Capítulo 3, Jovens e adultos, dia 1, p. 125-126)

A escolha de apenas um som/gesto se deu por um processo individual, uma seleção que levou em conta, além dos aspectos sonoros citados anteriormente, questões relacionadas ao gosto particular de cada um. Cada um dos sons escolhidos foi gravado para que pudessem ser utilizados em outros momentos nas oficinas.

A atividade “*Exploração de objetos sonoros*” foi realizada, também, quando, em cada um dos grupos, foram utilizados instrumentos musicais convencionais. A ideia era sempre a de explorar as possibilidades e os recursos possíveis, mesmo que para isso fosse necessária a utilização de novas técnicas, muitas vezes não usuais para aqueles instrumentos. Como exemplo, com o grupo das crianças e com os jovens e adultos, foi realizada a atividade “*Estou ouvindo*”, que, além de envolver a utilização da voz cantada, possibilitava a exploração sonora de instrumentos, naquele momento, utilizados de forma não-convencional pelos participantes.

Assim, as fontes sonoras poderiam ser as mais diversas, porém, o processo de exploração, seleção, análise, isolamento e escolha de um determinado som era feito da mesma maneira. Essa seleção ou isolamento sonoro é que é chamada de Unidade Sonora.

A partir daí, essa Unidade pode ser explorada, desenvolvida e utilizada em diferentes tipos de atividades, como por exemplo, em *“Contação de história com sons”*, *“Estou ouvindo”*, *“Jogo pergunta e resposta”*, *Jogo dos quatro sons*, *Refrão e improviso*, *“Duo encadeado”*, *“Improvisação Livre”*, *“MakeyMakey”* e *“Imagem que vira som”*. Todos os momentos citados têm como ponto de partida e material básico a utilização de sons / gestos pesquisados e selecionados na etapa anterior, que aqui se chama *“Exploração de objetos sonoros”*, e que Flusser chama de *“observar o mundo e criar Unidades Sonoras”*.

A utilização de Unidades Sonoras nas atividades de exploração e desenvolvimento realizadas deu-se em diversos momentos. É possível perceber que os sons selecionados pelas crianças estão presentes em grande parte nos sons utilizados na atividade *“Contação de história com sons”*. Como exemplo, lembre-se que Rafael fez os passos do lobo com a utilização de uma cadeira, mesmo som escolhido por ele na atividade de exploração sonora.

Com o grupo de graduandos, após a fase de exploração de objetos sonoros, seleção e isolamento dos sons, foi realizada uma sequência de atividades que envolviam não só a utilização desses sons, mas, também, a exploração de diferentes fontes sonoras, fossem elas de instrumentos convencionais ou não, porém, sempre com o mesmo processo de exploração e escolha do material. As atividades foram, na sequência, *“Jogo pergunta e resposta”*, *Jogo dos quatro sons*, *Refrão e improviso* e *“Duo encadeado”*. Cabe mencionar que o desenvolvimento com esse grupo envolveu especificidades que permitiram um andamento mais rápido no desenvolvimento das atividades. Porém, embora o caminhar tenha sido mais veloz em alguns momentos, tanto nesse quanto nos outros grupos, ele foi o mesmo.

No terceiro grupo, Jovens e adultos, foi possível perceber o desenvolvimento na forma de exploração, manipulação e seleção dos sons, tanto dos objetos/sala, quanto dos instrumentos convencionais. A atividade *“Refrão e improviso”*, realizada no final do primeiro dia de oficinas, exemplifica como esse desenvolvimento se deu. A cada rodada do jogo, “a cada repetição, o desenvolvimento dos solos, a variedade dos sons criados com os instrumentos, os gestos e as formas de tocar, era cada vez maior” (Jovens e adultos, dia 1. p. 127)

A exploração das Unidades Sonoras, o desenvolvimento, as variações e repetições do material selecionado por meio das atividades aqui mencionadas, fez que se iniciasse uma nova etapa no processo, que Flusser denomina criação de Unidades Expressivas, assim por ele definidas:

Entendo por Unidade Expressiva uma Unidade Sonora em que as informações internas foram desenvolvidas (processos de ponte, variação). Uma Unidade Sonora pode gerar muitas Unidades Expressivas³⁷. (FLUSSER, n.p. p. 7, tradução nossa)

O caminho para a criação das Unidades Expressivas é o mesmo que o descrito para se chegar às Unidades Sonoras: experimentação, análise, referências, criação, e em seguida, experimentações, que nas oficinas ocorreram por meio das atividades / jogos de criação e improvisação. “Essa experimentação toma a forma de improvisações que serão cada vez mais ‘encadeadas’ pelos procedimentos do desenvolvimento³⁸”. (FLUSSER, n.p. p. 67, tradução nossa)

Nesse sentido, enquanto a pesquisa em direção à criação das Unidades Sonoras foi realizada de forma individual, o caminho para a formulação de Unidades Expressivas foi um processo que se deu de forma coletiva, por conta dos caminhos – atividades – realizados no decorrer dos encontros.

Para sintetizar o que significa a passagem das Unidades Sonoras às Unidades Expressivas, Flusser faz uma analogia entre a passagem do fonema (Unidades Sonoras), ao morfema (Unidades Expressivas). É a passagem de um repertório fonético para a constituição de um repertório de palavras. Assim, em resumo, nesta analogia, pode-se entender que,

³⁷ J’entends par Unité Expressive une Unité Sonore dont les informations intérieures ont été développées (procédés de pont, variation). Une Unité Sonore peut générer plusieurs Unités Expressives.

³⁸ Cette expérimentation prend la forme d’improvisation qui seront de plus en plus “encadrées” par des procédés de développement.

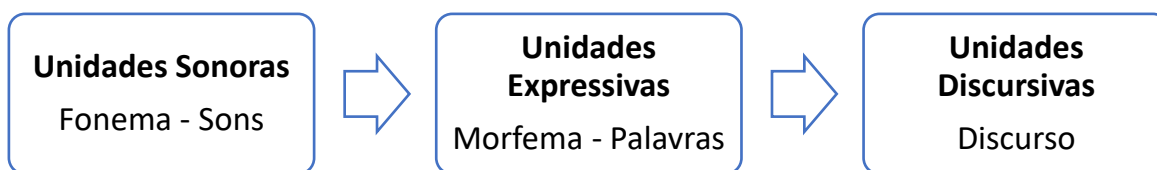


FIGURA 6 - UNIDADES SONORAS, EXPRESSIVAS E DISCURSIVAS

É a passagem do fenômeno sonoro para o musical, o que, segundo Flusser é um momento delicado no trabalho, “pois as operações de desenvolvimento demandam, por sua própria dinâmica temporal, uma capacidade de memória sintética abstrata e uma compreensão intuitiva do crescimento orgânico³⁹” (FLUSSER, n.p. p. 67, tradução nossa).

Com base nesse desenvolvimento, podem-se analisar as atividades realizadas com o grupo de crianças nas oficinas com a seguinte relação: “Exploração de objetos sonoros” e “Estou ouvindo” representam a fase de explorar e desenvolver as Unidades Sonoras, fase da invenção de materiais, do trabalho em nível dos fonemas, da ação do som. Em seguida, a utilização desse material selecionado, em “Contação de história com sons”, corresponde à fase de desenvolvimento das Unidades Sonoras selecionadas, etapa ao nível dos morfemas, passagem do aspecto sonoro ao musical. Nesse ponto, “em certos casos, uma Unidade Expressiva pode se tornar uma composição de uma criança” (FLUSSER, n.p. p. 78, tradução nossa). Como último passo em direção à composição, encontram-se as Unidades Discursivas, neste trabalho, representadas pela atividade “Imagem que vira som⁴⁰”, fase da elaboração de formas, do trabalho em nível da frase, da ação da linguagem.

Pode-se observar o mesmo caminho com as atividades realizadas nos outros dois contextos das oficinas. Mesmo que a quantidade de propostas tenha sido maior nos dois grupos, em virtude de suas singularidades, a trilha a caminho da criação/composição (Unidade Discursiva) foi a mesma.

³⁹ Car les opérations de développement demandent, de par leur propre dynamique temporelle, une capacité de synthétique abstraite et une compréhension (intuitive) de la croissance organique.

⁴⁰ Essa atividade será detalhada neste capítulo no eixo “Imagem que vira som”

4.1.3 Ampliação do Conceito de Música

O fazer musical envolve muito mais elementos do que a técnica de execução vocal ou de um determinado instrumento. Está associado à criação, às formas de experimentação, ao sentir e perceber o macro e o micro universo que se apresenta à imitação, à improvisação, à expressão e, claro, à reflexão.

Esta última fase é fundamental no processo de aquisição de conhecimento: é o momento em que os conteúdos podem ser assimilados, quando o fazer, por meio da reflexão, é trazido à consciência.

Nessa perspectiva, as rodas de conversas se apresentaram como uma importante ferramenta para o exercício da reflexão. Foram muitas as situações em que, no decorrer das oficinas, logo após as atividades, ou quando havia a necessidade de se abordar algum assunto naquela ocasião, eram realizadas conversas, que tinham por objetivo estimular os participantes, independentemente do contexto, a refletir, a fim de trazerem à consciência o que havia sido feito até ali, para que pudessem conferir significados e sentidos às suas práticas.

Desde o primeiro dia de oficinas houve um direcionamento para que os participantes refletissem a respeito do conceito de música. *O que é música?* foi uma pergunta presente nos encontros dos três diferentes grupos. Essa reflexão se fez imprescindível para que fosse possível uma ampliação do conceito e das ideias de música.

“Mas afinal, o que é música?” (Capítulo 3, Crianças, dia 1. p. 95)

Sim, fica bem musical o resultado. Mas isso é música? (Capítulo 3, Graduandos, dia 1. p. 113)

Aliás, já que chegamos nessa conversa, eu pergunto a vocês: “o que é música?” (Capítulo 3, Jovens e adultos, dia 1. p. 125)

Nessa circunstância, cabe mencionar a expressão “ideias de música”, utilizada e definida pela educadora Maria Teresa Alencar de Brito:

Escutar, produzir e significar música é fundar-se numa imagem de mundo. Cada ideia de música é ideia de um mundo. Mundo que emerge e se transforma em ideias de música que emergem e se transformam. Que a consciência emergente de cada ser transforma; que a consciência de cada povo em cada espaço-tempo transforma. (BRITO, 2004, p.14).

Com as crianças, a resposta caminhou por diferentes e criativos trajetos: *“Música é poesia. É feita de poesia.”*; *“É feita de instrumentos.”*; *“É feita de ritmo e poesia”*. E já nesse momento, no primeiro dia de encontros com esse grupo, a resposta, que pode parecer óbvia, mas nos outros contextos não foi tão evidente assim, surgiu como consenso: *“música é feita de sons. Sons de instrumentos e de voz, sons eletrônicos e não eletrônicos”*.

No segundo dia de oficinas com as crianças, após terem escutado os sons que eles mesmos escolheram durante a atividade “Exploração de objetos sonoros”, gravados no encontro anterior, o diálogo que se apresentou demonstra como, para aquele grupo, a matéria-prima que compõe a música é o SOM:

Rodrigo: *E agora, o que a gente pode fazer com esses sons?*

Davi: *A gente pode fazer uma música! A gente só precisa juntar tudo e fazer a música.*

Rodrigo: *Mas será que esse som pode virar música?*

Miguel: *Claro que sim. Qualquer som pode virar música.* (Capítulo 3, Crianças, dia . p. 101)

O som é o ponto de partida. Quando Miguel diz que qualquer som pode virar música, fica evidenciado, embora sem a necessidade de ter sido levantada essa questão, como a intenção e a direcionalidade que se dá a esse som pode transformá-lo em música. É a passagem do aspecto sonoro ao musical, de forma simples e objetiva. Davi acrescenta, ainda, a necessidade de uma organização, quando diz *“a gente só precisa juntar tudo”*. Nesse ponto, assim como no caso da intenção, não há a necessidade de refletir quais tipos e formas de organização seriam essas. Pelo menos não para aquele momento.

Dessa forma, não havia dúvidas para todos naquele grupo que o que faziam ali era música. Para eles, todas as atividades envolviam o fazer musical, desde os jogos de escuta,

passando pela exploração e criação de Unidades Sonoras, ou no desenvolvimento das Unidades Expressivas. Para as crianças, a caminhada estava direcionada, e já fazia parte, de um discurso musical, embora muitas vezes esse discurso estivesse, ainda, na fase de exploração do fenômeno sonoro. Segundo Koellreutter, “a arte musical é o reflexo do essencial na realidade” (BRITO, 2015. p. 50), e o essencial para as crianças, assim como o que entendem por realidade, pode se apresentar de formas muito mais poéticas e criativas do que nas fases de crescimento que se seguem após a infância.

Houve, certamente, um direcionamento para que as crianças e os participantes dos outros dois contextos chegassem próximos ao que, em um exercício parecido de reflexão (também com direcionamento), Schafer apresenta como possível resposta à mesma questão (o que é música), no primeiro capítulo de sua obra “*O ouvido pensante*⁴¹”: “MÚSICA É UMA ORGANIZAÇÃO DE SONS (RITMO, MELODIA, ETC.) COM A INTENÇÃO DE SER OUVIDA” (SCHAFER, 2011. p. 23).

Com os graduandos, visto que eram quase todos alunos de música⁴², é possível perceber a estruturação e ampliação desse conceito. No primeiro encontro nesse contexto, houve uma conversa que deixou claro que todos ali já conheciam, ou tinham tido contato com a obra de Schafer, e sua definição a respeito do que é música.

A primeira resposta à questão, “*mas isso é música*”, foi imediata: depende. Segundo o grupo de alunos do IA, ser ou não música depende de quem faz, de quem escuta, da intenção e da organização que se dá aos sons.

Fernanda: *Tinha uma regra, tinha uma organização dos sons.*

Rodrigo: *E por isso, é música?*

José Pedro: *Tem máquinas que emitem sons e tem pulsação, porque se repetem constantemente. Como o trem, por exemplo.*

Fernanda: *Mas não há intenção de se fazer música.*

Ulisses: *Isso (o trem) não é necessariamente música, mas posso usar esses sons para fazer música. Porque não são notas (tons), mas são sons.*

⁴¹ SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 2011. 2ª ed.

⁴² A única exceção era a participante Fernanda Aiub, aluna de BLAV (Bacharelado em artes visuais). Porém ela não estava presente no primeiro dia de encontro, quando surgiu essa conversa.

Rodrigo: *Isso é muito legal. Porque, antes das ideias de música, se é ou não é música, há o som. Tudo parte do som, e é pelo som que daremos partida nas criações que iremos fazer, é o som que inicia o processo.*

Fernanda: *Isso é muito o que o Schafer fala né? Sons, que são organizados de alguma forma, com a intenção de serem ouvidos: isso é música. Por isso acho que o que fizemos é música. (Capítulo 3, Graduandos, dia 1. p. 113)*

Para os participantes daquele grupo, pelo contato com essa e outras definições a respeito do que é música, a ampliação do conceito já era um processo iniciado, ou por já terem tido contato com Práticas Criativas e com educadores/compositores que possibilitam essa reflexão e abertura, ou por terem se aproximado, como ouvintes ou executantes, de obras musicais que fogem dos cânones tradicionais de composição.

Porém, embora considerassem que o que faziam ali era música, percebeu-se uma tendência a permanecerem no âmbito tonal/métrico. Pode-se citar, dentre as razões que incentivam esse comportamento, o fato de que, muitas vezes, os currículos das escolas de música, conservatórios ou até mesmo nas instituições de ensino superior que oferecem cursos de música, estejam baseados, prioritariamente, em repertórios de música tonal e com pouca variação métrica. O contato com o repertório contemporâneo, como a música produzida no século XX, com John Cage, Carl Stockhausen, Murray Schafer, Luciano Berio ou Hans-Joachim Koellreutter, para citar apenas alguns, é em geral, muito menor do que a aproximação dos estudantes ao repertório barroco, clássico ou romântico, produzidos entre os séculos XVI e XIX. O mesmo se dá em relação ao repertório tido como popular, baseado, quase em sua totalidade, no âmbito tonal.

Nesse sentido, o grupo de graduandos, embora com mais acesso e conhecimento de diferentes tipos de estilos e repertórios, foi o que apresentou maior pregnância, ou seja, maior estabilidade na percepção em relação à forma, com a frequente utilização de clichês, de fórmulas prontas. Isso se deve, entre outras coisas, ao fato de terem conhecimentos prévios que condicionam suas escolhas e intenções no exercício da prática criativa, dentro do fazer musical.

Há, obviamente, as ações inconscientes, automatizadas e condicionadas pelas ideias de música, pelos idiomas que atravessam os performers e/ou pela técnica adquirida num determinado instrumento em anos de estudo (memórias corporais) e que

configuram o seu conhecimento de base. O quanto somos condicionados pelo nosso conhecimento de base (COSTA, 2017. p. 7)

Assim, as reflexões ocorridas nesse grupo, além de ampliar as ideias de música, serviram também para potencializar buscas a novas possibilidades, novas configurações, em um sentido de ampliação e, ao mesmo tempo, de fuga e libertação.

Nessa lógica, as Crianças e o grupo de Jovens e Adultos se aproximam e trazem elementos semelhantes. A questão da pregnancy também está presente nesses contextos, porém, por não terem um conhecimento musical específico, como no caso dos graduandos, pode-se mencionar como causa principal, dentre outras questões, o fato de trazerem como referência um repertório basicamente restrito ao âmbito tonal e métrico.

Porém, certamente, a questão marcante no contexto Jovens e Adultos foi a visão mais fechada em relação ao conceito e às ideias de música. Houve estranheza, e algumas vezes reações adversas ao entendimento de que, com aquelas atividades, o grupo estivesse se direcionando ao desenvolvimento de um discurso musical.

No primeiro dia de oficinas, logo após o “Jogo do espelho”, uma das primeiras atividades, surgiu a possibilidade de se refletir a respeito do que é música. A resposta naquele momento foi bem parecida com a ideia apresentada nos outros contextos, e partia do som como material básico para a música.

Joice: *Música é um combinado de sons.*

Rodrigo: *No jogo do espelho usamos sons. Então é música?*

Joice: *Depende.*

Rodrigo: *Boa resposta. (risos)*

Sonia: *Não é o sentido que você dá ao som?*

Rita: *E a organização desse som também. (Capítulo 3, jovens e Adultos, dia 1. p. 125)*

Apenas Naiara, estudante de Licenciatura em Música, já tinha ouvido falar de Schafer, porém essa reflexão aproximou-se da definição de música trazida por esse autor, já mencionada anteriormente.

Todavia, no decorrer das atividades nas oficinas, pode-se perceber que, embora a definição estivesse bastante convergente com os outros dois grupos, não era suficiente para que os conceitos e as ideias de música das participantes fossem contemplados ou ampliados. Havia uma resistência em entender o material sonoro e sua exploração e desenvolvimento como um caminho para se formular uma criação/composição musical.

***Sonia:** Agora, uma coisa que para mim é difícil, é entender isso como um produto final, ou seja, uma composição, uma música. Tenho um amigo que faz doutorado e pesquisa muito isso de música contemporânea. Eu acho difícil, tenho uma certa dificuldade. Eu tenho que ouvir uma, duas, três vezes para conseguir entender qual a proposta do trabalho. Mas quando ouvi o solo da Rita, acho que teve mais sentido, porque teve solo, nuances, ela entrou mesmo na brincadeira; e é uma coisa que a gente percebe que tem que ser cultivada, né? Porque a gente tá sempre acostumado a reconhecer harmonia, melodia, letra, e aqui, a gente tá fazendo uma desconstrução disso. (Capítulo 3, jovens e Adultos, dia 1. p. 128)*

Nessa fala, é possível verificar o fato de que havia uma necessidade de se entender o sonoro como um produto final, ou seja, como musical. Não estava explícito naquele momento, após a atividade “Refrão e Improviso”, que aquele era o meio, um caminho para se chegar à criação, à música, e não necessariamente o fim. Isso se torna claro quando a participante compara o material sonoro originado naquele jogo, com um exemplo de uma composição de música contemporânea com a qual teve contato. Assim, percebe-se que não se trata apenas de ampliação das ideias de música mas, também, da reflexão a respeito da passagem do sonoro ao musical. Para Schafer, essa passagem fica evidenciada quando menciona em sua definição a necessidade de intenção e de organização dos sons. No caso do exercício em questão, pode-se verificar a presença de sons – material sonoro – e de uma organização – as regras do jogo –, porém não havia, naquele momento, intenção, por qualquer uma das partes, de que o produto, ou seja, o objetivo da proposta fosse uma composição/criação musical.

Ao continuar a sua fala, é possível verificar que Sonia percebeu na execução realizada pela Rita uma expressividade que, para ela, trouxe mais sentido ao exercício. Isso demonstra mais uma vez sua busca de compreensão musical para algo que, naquele momento, era apenas sonoro. E essa percepção se deu pelo fato de ter observado a forma expressiva que (a) Rita desenvolveu a partir do material sonoro, entendimento que vai ao encontro do que menciona Victor Flusser, ao definir o momento da passagem do sonoro ao musical, ou seja, das Unidades Sonoras às Unidades Expressivas.

Com base nas reflexões e nos questionamentos levantados no grupo, bastante diversos dos abordados nos dois primeiros contextos de oficinas, o caminho, mais uma vez, foi traçado durante a caminhada. Assim, foram realizadas atividades chamadas “Referências”. A proposta surgiu como uma necessidade de se criar um referencial, com base na aproximação, por parte daquele grupo, às novas formas e possibilidades do fazer musical. O objetivo naquele momento foi trazer, por meio de referências, uma ampliação dos conceitos e ideias de música pré-estabelecidos dentro do grupo, a fim de incentivar e enriquecer as reflexões acerca deste assunto.

Após terem contato com o primeiro vídeo, uma apresentação de Improvisação Livre do duo formado pelo violoncelista Dimos Goudaroulis e o percussionista Eduardo Contrera, as reflexões caminharam para o mesmo sentido das colocações trazidas por Sonia em sua fala anterior. Para as participantes, embora existissem sons, uma organização e uma intenção por parte dos executantes, aquilo ainda não poderia ser considerado música: *“Eu não acho que isso seja música. Porque isso para mim é muito perturbador, me incomoda.”* Mesmo quando Joice afirma que o resultado é, sim, considerado música, o faz com ressalvas: *“Eu sinto falta de melodia, e essas coisas, mas acho que é música”*

As referências apresentadas, embora tenham servido para uma ampliação de repertório, para um contato inicial com a Improvisação Livre, a música contemporânea e com os exemplos de Murray Schafer, Iannis Xenakis e György Ligeti ou, ainda, com a interpretação de Cath Berberian, que também serviram para uma aproximação à escrita não convencional de música⁴³, percebe-se que não houve, por parte das integrantes, uma convicção de que

⁴³ Esse assunto será abordado neste capítulo no próximo eixo, “Som que vira imagem”.

tais exemplos eram música. Mesmo após a construção em conjunto, por meio de rodas de conversa, de uma definição muito próxima à de Schafer acerca do que é música, o grupo não havia ainda se convencido. Houve uma reflexão, frutífera no sentido de informação, porém não emancipadora. Faltava a experiência.

A saída encontrada foi: *“Vamos fazer o seguinte. Que tal partirmos para as atividades, e devagar a gente retoma esse tema?”* Segundo o educador e filósofo da educação Jorge Larrosa, a informação não é experiência e, muitas vezes, pode ser encarada como provocadora de sentidos antagônicos, ou seja, uma “anti-experiência”.

(...) a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2001).

As atividades que aconteceram após as “Referências”, foram, “Manosolfa”, “Estou ouvindo”, “Contação de história com sons” e, como fechamento do dia, uma “Improvisação Livre”. Especificamente a respeito dessa última atividade, a conversa que se seguiu demonstra uma mudança de postura em relação aos pré-conceitos e ideias do que poderia vir a ser ou não música.

Sonia: *Eu não sei se isso é música, mas é bem legal fazer. (risos)*

Rodrigo: *Você disse, no começo do dia ao assistir ao vídeo do duo, que para você aquilo não fazia sentido. E agora, faz?*

Sonia: *Fazer é bem mais interessante do que assistir. Aqui eu consigo pensar na ideia do som, no que falamos de organização, da intenção. Mas é difícil para mim...*

Joice: *Eu consigo entender muito mais o que a gente fez como música agora. (Capítulo 3, jovens e Adultos, dia 2. p. 133)*

Percebe-se um olhar diferente do inicial, quando se mencionou sentimentos de desconforto, como *“muito perturbador, me incomoda”*. A informação, trazida pela definição SOM

– ORGANIZAÇÃO – INTENÇÃO, está presente na fala de Sonia, porém amparada e sustentada, agora, pelo fato de terem experimentado, terem tido contato com algo novo, que criou sentido e significado em relação à informação.

Ao se ouvir o resultado da Improvisação Livre ao final desse dia de oficina, é possível perceber nuances de utilização do material sonoro, explorado no decorrer do dia e no encontro anterior, a utilização de sons com diferentes timbres, variações de dinâmica, com *crescendo* e *diminuendo*, ataques em *fortíssimo* ou momentos de *pianíssimo*, utilização de diversos padrões rítmicos sem a permanência e pregnância em uma única fórmula, a procura por desenvolvimentos fora do contexto tradicional de tonalidades, a interação proporcionada por uma escuta atenta, um estado de presença e intenção, entre outros aspectos que transformaram a execução em algo bastante expressivo. Enfim, pode-se perceber aqui a passagem do sonoro ao musical. Do fonema ao morfema. Dos sons às palavras.

O ponto de partida foi, antes do conceito ou de ideias de música, mais uma vez, o SOM. Por meio dos sons, de sua exploração e seu desenvolvimento, de uma forma de organização, e com direcionalidade e intenção, criou-se música, independentemente de seu conceito ou significado, ou da convicção ou não por parte dos executantes. E qual a importância, nesse ou em qualquer outro contexto das oficinas, em saber se o que faziam era ou não música?

Se a música “está a serviço do homem”, e se “o objetivo da educação musical é o ser humano”, conforme menciona Koellreutter (BRITO, 2015. p. 51) é necessário entender a música como um direito e não como um privilégio, como muitas vezes ocorre. Ainda segundo esse autor “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e a modificação do homem e da sociedade” (*idem*, p. 50). Por esse entendimento, as ideias de Koellreutter são bastante consonantes às de Victor Flusser.

Se compor é como eu disse, na apresentação deste projeto – reivindicar o direito de formular o mundo à sua maneira, então, a música é lugar simbólico da vida e, como muito justamente, diz Guy Manevaus, “a educação musical é mais do que educação musical⁴⁴”. (FLUSSER, n.p p. 81, tradução nossa)

⁴⁴ Si composer est -comme je l'ai dit à la présentation de ce projet- revendiquer le droit de formuler le monde à sa façon, alors la musique est lieu symbolique de la vie et comme Guy Maneveau l'a très justement dit : "l'éducation musicale est plus que l'éducation musicale".

Sendo assim, escancara-se a necessidade de se entender como música o produto de manifestações, vivências, experiências, práticas e realizações sonoro-musicais que nem sempre podem ser inseridas nos padrões convencionais de composição/criação musical. Ainda, não só a “a educação musical é mais do que educação musical” mas, também, A MÚSICA É MAIS DO QUE A MÚSICA.

Há na música (ou seria “nas músicas”) a possibilidade de se criar sentidos e significados, pensamentos e reflexões, questionamentos e contestações, concordâncias e ampliações, não apenas acerca da linguagem musical, mas do que se compreende por Mundo. Deixar de entender a música como algo a mais do que a música é, de certa forma, utilizá-la de maneira restrita e limitada.

4.1.4 Som que Vira Imagem

A trilha a caminho da criação/composição seguida neste projeto pode ser descrita, de maneira sintética, como OBSERVAÇÃO – EXPERIMENTAÇÃO – CRIAÇÃO. Com base nesse desenvolvimento, é possível estabelecer uma ligação entre o caminhar no sentido da expressão musical (fazer musical) e a possibilidade de, nesse mesmo trajeto, estabelecer pontes com a expressão gráfica.

Evidentemente, tais formas de expressão têm particularidades, porém, é possível associar suas naturezas, quando analisadas e comparadas em relação às possibilidades de desenvolvimento, percepção e expressão que ambas as representações artísticas possibilitam aos seus executantes.

Em seu trabalho, Victor Flusser traz a associação entre tais linguagens, quando afirma que a notação (a escritura), não deve vista como fonte de conhecimento, mas sim como um meio para aquisição do saber. É, assim, um recurso, uma parte no processo de Educação Musical, uma forma de potencializar o caminho de observação, experimentação e criação.

Não se trata absolutamente de desenvolver com as crianças um estudo a respeito da notação, mas, simplesmente, de dar a elas os meios para usá-la, de saber como a notação pode lhes ser útil em suas atividades de observação, experimentação, de aprendizagem das categorias e de suas tentativas de invenção e criação⁴⁵. (FLUSSER, n.p. p. 105, tradução nossa)

É uma possibilidade de conscientização que amplia o sentido de escuta atenta, pois, ao se buscar uma conversão do aspecto sonoro ao gráfico, há necessariamente que se atentar às características desse som, como altura, duração, timbre, intensidade, direcionalidade, e escolher, mesmo que de forma intuitiva e espontânea, o que se pretende grafar daquele material ouvido.

Nas oficinas realizadas, a utilização de notação se deu em duas circunstâncias principais: na grafia dos sons selecionados com a atividade “Exploração de objetos sonoros” e na formulação da partitura gráfica para o desenvolvimento da atividade final, denominada “Imagem que vira som”.

Embora sejam duas atividades que envolvam formas de registro e notação gráfica, trazem particularidades e objetivos distintos.

A primeira relaciona-se a uma forma de escrita que Flusser qualifica como notação descritiva. É o “desenho do som”, a representação gráfica do que foi identificado pela percepção auditiva. Segundo o autor, essa modalidade de notação “serve para representar o som, para que ele possa ser estudado e analisado. A função dessa notação não é permitir a alguém refazer o som, mas escutá-lo⁴⁶.” (FLUSSER, n.p. p. 105)

As maneiras de se notar os sons trazem características muito particulares de cada um dos participantes, pois, além de sua percepção/cognição, há, ainda, as diferentes formas e escolhas de como materializar em imagens o que se ouviu. Nesse aspecto, faz-se importante

⁴⁵ Il ne s'agit absolument pas de développer avec les enfants une étude sur la notation, mais simplement de leur donner les moyens de s'en servir, de savoir comment la notation peut leur être utile dans leurs activités d'observation, d'expérimentation, d'apprentissage de catégories et dans leurs tentatives d'invention et création.

⁴⁶ sert à représenter le son pour qu'il puisse être étudié et analysé. La fonction de cette notation n'est pas de permettre à quelqu'un de refaire le son, mais de l'entendre.

o exercício de comparação, não no sentido competitivo ou avaliativo, mas de aproximação e análise dos registros realizados por cada um acerca do mesmo material sonoro.

Ao final as crianças mostravam seus desenhos para os demais colegas. Essa era uma oportunidade para falarmos das semelhanças e diferenças de cada um dos sons e de como essas características foram demonstradas em imagens. (Capítulo 3, Crianças. Dia 3. p. 106)

Assim, reproduzi os sons gravados na oficina anterior. Ouvimos três vezes cada um deles e os participantes fizeram suas notações. Em seguida comparamos as imagens e falamos a respeito das características de cada um, com suas semelhanças e diferenças. (Capítulo 3, Graduandos. Dia 3. p. 121)

Ao final, comparamos as notações feita por elas, e verificamos que estavam bastante parecidas. Sugeri que colocassem todos os sons numa única partitura. (Capítulo 3, Jovens e Adultos. Dia 3. p. 135)

Após a exploração, experimentação e escolha do material sonoro pelos participantes nos três contextos nas oficinas, foram realizadas gravações, registros em áudio dos sons escolhidos. Esse recurso foi imprescindível para que as atividades pudessem ser realizadas sequencialmente, mesmo que em diferentes dias, como de fato ocorreu.

Victor Flusser acrescenta a gravação (registro em áudio) como forma de notação descritiva.

Se a notação descritiva tem por objetivo grafar um som o mais fielmente possível, o registro em áudio pode ser considerado como a notação mais pertinente (Béla Bartók, confrontado em suas pesquisas folclóricas pelos problemas de notação, disse que a única notação válida era a fita gravada). As gravações propostas (e necessárias) nas atividades de observação são, portanto, também, notações descritivas⁴⁷. (FLUSSER, n.p. p. 105, tradução nossa)

⁴⁷ Si la notation descriptive a pour but de rendre un son le plus fidèlement possible, l'enregistrement peut être considéré comme la notation la plus pertinente (Bela Bartok, confronté dans ses recherches folkloriques à des problèmes de notation a dit que la seule notation valable était la bande enregistrée). Les enregistrements proposés (et nécessaires) dans les activités d'observation et d'expérimentation sont donc aussi des notations descriptives.

A utilização do recurso gráfico se deu, também, na formulação de partituras para a criação/composição final, nas oficinas. Nestes casos, o objetivo das produções era apoiar os intérpretes na execução musical. É um tipo de notação diretiva que, segundo Flusser, “não se trata mais, aqui, como no caso da notação descritiva, de associar a escuta interna diretamente à informação visual, mas de criar ligações diretas entre visão e gesto, entre leitura e jogo musical⁴⁸.” (FLUSSER, n.p. p. 106)

A notação diretiva criada pelas crianças permitiu aos intérpretes dos grupos que se lembrassem do que havia ocorrido anteriormente; outra possibilidade da notação diretiva foi dar-lhes subsídios que incentivassem a imaginação de cada um, no processo de fazer/criação. Enfatize-se que a proposta envolvia uma Improvisação Livre, ou seja, um sistema aberto, em que os sinais e códigos ali descritos diziam mais aos que já haviam participado do processo de sua construção, do que a aqueles que não tinham passado pela experiência. Nesse caso, o eventual contato com a partitura gráfica criada pela classe(,) poderia fazê-los participar do processo, porém, no sentido inverso, isto é, chegar ao resultado sonoro por meio da partitura gráfica.

Nessa atividade, a composição/criação foi desenvolvida a partir de uma imagem. Portanto, não havia necessariamente a obrigação de se fazer uma notação, porém, ambos os grupos optaram por fazê-la. A partitura serviu, ainda, para auxiliá-los na forma, visto que, com ilustrações registradas lado a lado, criava-se uma ampliação da noção temporal.

No caso do grupo 2, optou-se, ainda, pela notação das durações de cada um dos sons, além da sequência de instrumentos/fontes sonoras que seriam utilizadas, conforme excerto a seguir:

⁴⁸ Il ne s'agit plus ici, comme c'était le cas dans la notation descriptive, d'associer l'écoute interne directement à l'information visuelle, mais de créer des liens directs entre vision et geste, entre lecture et jeu musical.

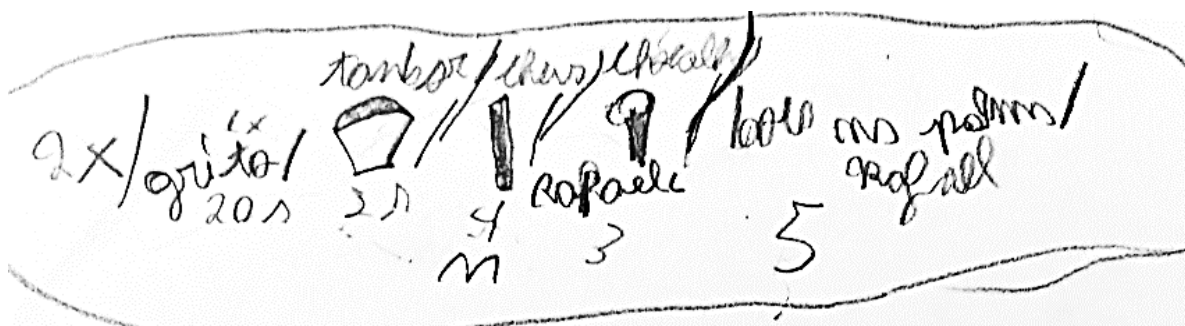


FIGURA 7 - NOTAÇÃO GRUPO 2 - CRIANÇAS

Na partitura criada pelo grupo 1, embora os participantes não tenham optado pela descrição das durações, há, claramente, uma sequência, que determina quais instrumentos/fontes sonoras deveriam ser utilizados a cada momento, que direciona e dá forma à criação/composição. Essa forma auxiliou, ainda, a finalização, ou seja, serviu para que, a partir dela, um final fosse criado; em atividades de Improvisação Livre e em criações abertas e coletivas, como a proposta realizada, encerrar é muitas vezes um processo difícil, que, no caso, foi facilitado pela utilização da notação.

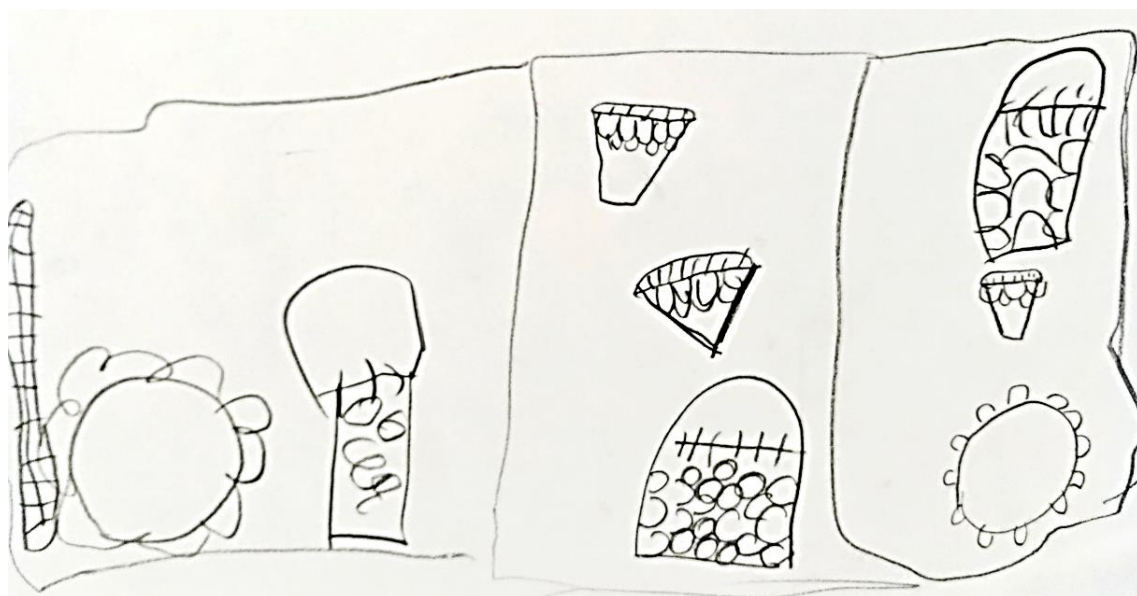


FIGURA 8 - NOTAÇÃO GRUPO 1 - CRIANÇAS

Em relação às notações criadas para a mesma atividade nos outros dois contextos, não houve, de fato, a criação e utilização de uma partitura diretiva. Nestes grupos, a notação

descritiva desenvolvida ao se ouvirem os sons selecionados (Unidades Sonoras) foi a base para a criação/composição final.

Isso se deve ao fato de que, diferentemente das crianças, tanto os graduandos quanto o grupo de Jovens e Adultos, utilizaram para a atividade final “Imagem que vira Som”, o recurso *MakeyMakey*⁴⁹. A mesma notação utilizada naquela atividade foi usada como referência na criação/composição final dos grupos.

Nos três contextos, foi traçado o seguinte trajeto: exploração de objetos sonoros, escolha de um som por cada participante, gravação, escuta, análise e notação gráfica destes sons. Além de todos os aspectos já analisados no presente capítulo com o desenvolvimento dessas atividades, havia, ainda, como objetivo a utilização desses sons e de notações com o recurso *MakeyMakey*.

Dessa maneira, o que se verifica nesses dois casos é a simplificação da relação, muitas vezes complexa, que existe entre o sinal visual e a produção sonora, nos diversos tipos de notação, nos mais variados contextos e níveis de conhecimento musical. É uma marcha análoga à trilha deste projeto em busca da criação/composição; “do olhar, o músico passa a uma interpretação de significado imaginário da notação, passa, em seguida, a uma concepção sonora e, finalmente, realiza o gesto que produz o som”. (FLUSSER, n.p. p. 114, tradução nossa). Quando se trata de notação convencional, tendo em vista a complexidade dos diferentes códigos que a compõem, são necessários anos de estudo e treinamento para que tal marcha seja colocada em prática.

O que foi possível verificar nas situações em questão, foi a utilização de uma notação que, com auxílio tecnológico, pudesse ser, ao mesmo tempo, imagem e som/som e imagem, criados um a partir do outro, isto é, som que vira imagem e imagem que vira som, de forma simples, sintética e objetiva. Uma tentativa de se chegar ao que Schafer apresenta como ideal: “o que precisamos é de uma notação que pudesse ser aprendida em dez minutos, após os quais, a música voltasse a seu estado original – como *som*” (SCHAFER, 2011. p. 295).

⁴⁹ É um dispositivo que permite, por meio de conectores, transformar qualquer objeto ou imagem em um teclado de computador. <https://makeymakey.com/>, acesso em 25/08/20.

É possível dizer que os sons explorados e selecionados (Unidades Sonoras), ao serem transformados em grafia de acordo com suas especificidades e características sonoras, de certa forma, transformam-se em Unidades Expressivas. Na sequência do caminhar, são transformados novamente em sons e utilizados das mais diferentes formas e configurações, para se criar um discurso musical (Unidades Discursivas). O ponto de partida é também o objetivo da chegada: O SOM.

4.1.5 Imagem que Vira Som

O quinto e último eixo na trilha traçada neste projeto a caminho da criação/composição apresenta-se com o mesmo nome da última atividade realizada nas oficinas, três diferentes contextos: “Imagem que vira som”. A caminhada, que parte do som, da escuta, da observação, que passa pela experimentação e pelo desenvolvimento de novas e múltiplas sonoridades, que desperta e potencializa processos criativos, que faz refletir e ampliar os significados de música e do fazer musical, chega a uma fase de estruturação do discurso, isto é, do fonema ao morfema, do morfema à linguagem.

Segundo Victor Flusser, esse é o último passo em direção à composição. É a fase que denomina Unidades Discursivas.

Entendo por Unidades Discursivas o primeiro nível da Composição, uma articulação significativa, coerente e pessoal de uma ou de várias ideias (Unidades Sonoras) desenvolvidas (Unidades Expressivas). As composições das crianças são, frequentemente, formadas por uma Unidade Discursiva, enquanto as obras mais complexas articulam várias Unidades Discursivas em um discurso⁵⁰. (FLUSSER, n.p. p. 7, tradução nossa)

⁵⁰ J’entends par Unité Discursive le premier niveau de la composition, une articulation significative, cohérente et personnelle d’une (ou plusieurs) idées (Unités Sonores) développées (unités Expressives). Les compositions des enfants sont solvante formées par une Unité Discursive, tandis que des oeuvres plus complexes articulent plusieurs Unités Discursives dans um discours

Nesta etapa do trabalho, Flusser sugere cinco formas que podem resultar em muitas possibilidades de organização geral para uma peça. São maneiras de se descrever e categorizar os procedimentos das Unidades Discursivas:

- *o acaso*: jogos de dados, informações pré-textuais como a cor dos sapatos, a hora do dia, a letra inicial do nome, uma informação visual qualquer, como a utilizada por Villa-Lobos em “A música das montanhas” ou em “New York Skyline”.
- *a obra aberta*: definida pelo autor como uma noção ampla, no sentido de “graus aleatórios previstos para uma partitura⁵¹” (FLUSSER, n.p. p. 82. Tradução nossa)
- *algumas formas clássicas*: como a pequena forma ternária, a forma sonata, o cânone, entre outras.
- *a improvisação e desenvolvimento*: atividades que podem auxiliar, tanto o desenvolvimento das Unidades Expressivas, quanto a formulação e estruturação da criação/composição (Unidades Discursivas).
- *as metáforas*: a utilização de poemas, imagens, natureza, estados de espírito, entre outras.

A atividade “Imagem que vira som” pode ser categorizada, segundo as formas sugeridas pelo autor, como “metáforas” e “Improvisação e desenvolvimento”. A proposta, realizada nos três contextos nas oficinas, é um exercício sugerido pela musicista, improvisadora e compositora espanhola Chefa Alonso. A proposta, segundo a autora, segue as seguintes instruções:

Eles têm cerca de vinte minutos para que os grupos escolham uma imagem que lhes seja sugestiva. Eles terão que falar sobre isso e concordar a respeito de como traduzir em música (ou movimento ou ação) o que a imagem sugere. Não é um ensaio, pois eles não podem tocar ou testar nada; eles têm que negociar, discutir, decidir e lembrar de tudo, para interpretar quando chegar a sua vez. Relembramos os parâmetros, que devem considerar como: dinâmica, densidade, tipo de material a ser desenvolvido (em ondas, em fuso, em linha, em pontos (...), caráter, intenção,

⁵¹ degrés d'aléatoire prévus par une partition.

etc. Às vezes é solicitado que façam uma partitura gráfica ou um *mapa* de sua peça⁵². (ALONSO, 2014. p. 57, tradução nossa)

A atividade foi realizada nos três grupos, durante as oficinas. Algumas instruções para a sua realização, em cada um dos contextos:

A seguir iniciamos nossa última atividade, uma criação sonora a partir de uma imagem. Comentamos que, pelo caminho percorrido, transformamos sons em partituras gráficas. A ideia agora era fazer o sentido contrário, ou seja, transformar uma imagem em sons. (Capítulo 3, Crianças, dia 3, p. 108)

Na sequência (...) iniciamos nossa última atividade, uma improvisação a partir de uma imagem. (...) Como instruções, sugeri que o grupo conversasse por volta de 15 minutos a respeito da imagem. (...) Nessa conversa, os participantes não poderiam utilizar os instrumentos. A ideia era evitar qualquer tipo de ensaio, e a composição/improvisação fosse criada uma única vez. (Capítulo 3, Graduandos, dia 3, p. 122)

Comentei que agora faríamos o caminho inverso da atividade anterior, ou seja, tínhamos transformado sons em imagem, e agora faríamos o contrário: de uma imagem criaríamos sons. Uma criação a partir dessa figura. Assim, sugeri que o grupo conversasse por volta de 15 minutos a respeito da imagem e, sem o uso dos instrumentos, estruturassem essa composição. (Capítulo 3, Jovens e adultos, dia 3, p. 136)

Uma maneira de se analisar a criação/composição originada nessa atividade final, independentemente do contexto, pode ser a de se direcionar aos resultados – do produtos – sonoros criados. Porém, além de se analisar apenas o fim, faz-se igualmente necessário o olhar para o meio, ou seja, para o processo, principalmente quando se trata de um trabalho com foco no fazer musical criativo.

⁵² Tienen unos veinte minutos para que los grupos elijan una imagen que les resulte sugerente. Sobre ella tendrán que hablar y ponerse de acuerdo en como traducir a música (o movimiento o acción) lo que la imagen les sugiere. No es un ensayo, ya que no pueden tocar ni probar nada; todo lo tienen que negociar, discutir, decidir y recordar para interpretarlo cuando llegue su turno. Les recordamos parámetros que deben considerar como: dinámica, densidad, tipo de material a desarrollar (em olas, em huso, em línea, em puntos (...)), carácter, intención, etc. Em ocasiones se les pide que hagan una partitura gráfica o un *mapa* de su pieza.

Ao se observar as regras para o jogo proposto, é possível perceber que o processo de construção é tão importante quanto o ato de execução musical em si. Em todos os grupos, durante as oficinas, essa atividade foi uma ação coletiva.

Embora o caminho até a chegada a esse ponto tenha incentivado a exploração sonora, a experimentação, o desenvolvimento, a busca, por meio de investigações, os testes e as novas descobertas para que se chegasse às Unidades Sonoras e Expressivas, a construção das Unidades Discursivas, por meio dessa última atividade, partiu da reflexão, do pensamento e da imaginação, para que fosse possível a articulação do discurso.

Cada grupo teve aproximadamente 20 minutos para conversar a respeito da tarefa que iriam cumprir, não só da imagem e suas características, mas acerca do que, e como, transformariam este quadro, ou parte dele, em sons. Porém, diferentemente da conversão dos sons em imagens, presente na atividade “Som que vira imagem”, agora era necessária a criação de um discurso musical, ou seja, a estruturação de uma obra, uma composição, com início, meio e fim. Assim, a composição iniciou-se com essa conversa. Por meio da reflexão, os integrantes expressaram suas vontades, demonstraram os pontos que mais lhes havia chamado a atenção, e desenvolveram seus pensamentos e sua imaginação. É o que Flusser apresenta, neste último passo em direção à composição, como o desenvolvimento da vontade e do pensamento dos participantes.

No último passo deste projeto em direção à composição, a criança deve trabalhar sua vontade e seu pensamento. Sua vontade, porque compor é um ato de liberdade e generosidade. Compor é oferecer prazer, espanto. E como oferecer e receber são, como todos os opostos, intimamente ligados, compor é, também, um ato de escutar, é, também, um ato de se espantar; é inventar sons e relações de que se gosta e que nos desafiam. A criança deve trabalhar sua vontade, porque deve desenvolver seu imaginário. E imaginar é pensar o desejável, é desejar o pensável. O mundo pertence àquele que imagina. Àquele que deseja e pensa. Pois, sem pensamento, o discurso não se articula, sem pensamento, o desejo não se complexifica, sem pensamento, não há liberdade⁵³. (FLUSSER, n.p. p. 81, tradução nossa)

⁵³ Dans le dernier pas de ce projet vers la composition, l'enfant doit travailler son désir et sa pensée. Son désir, car composer est acte de liberté et de générosité. Composer c'est offrir du plaisir, de l'étonnement. Et comme offrir et recevoir sont, comme tous les opposés, intimement liés, composer c'est aussi écouter, c'est aussi s'étonner ; c'est inventer des sons et des relations qu'on aime et qui nous interpellent. L'enfant doit travailler

O fato de os integrantes não poderem experimentar, ou seja, não testarem as alternativas de sons para suas criações, foi uma forma de incentivar que buscassem na memória as possibilidades sonoras pesquisadas e desenvolvidas ao longo das atividades nas oficinas. Enfim, uma maneira de utilizarem os materiais que tinham feito parte da caminhada, como se, para a criação final, acessassem um banco de dados, formado não só pelas Unidades Sonoras e Expressivas, mas pelos sons e gestos imaginários, pela procura de informações, pelas buscas das possibilidades sonoras, de si e do outro, isto é, da aproximação referencial.

Chefa acrescenta em sua descrição da atividade a possibilidade de se criar partituras gráficas, ou mapas para as composições. A respeito desta questão, ocorreram duas diferentes situações; com as crianças, cada um dos grupos⁵⁴ criou uma partitura gráfica, que, conforme definição de Flusser, pode ser entendida como uma Partitura Diretiva, ou seja, que auxiliou, tanto no processo de criação, quanto no de execução da peça. Já com os Graduandos e com os Jovens e Adultos, a mesma partitura utilizada na atividade “Imagem que vira Som”, ou seja, uma Partitura Descritiva, também serviu de referência para a realização da composição final de cada um dos grupos. Nesse sentido, ao se comparar as criações feitas pelas crianças com os grupos dos contextos seguintes, é possível perceber o quanto, por terem como referência uma notação diretiva, que sinalizava exatamente os pontos – momentos – de cada peça, as composições das crianças foram mais curtas e seguiram por uma forma mais fechada.

Na execução do Grupo 2, o fato de terem criado uma partitura diretiva parece ter atrapalhado mais do que ajudado na execução. Na notação, é possível verificar que os integrantes optaram por descrever, não apenas os instrumentos/sons que deveriam soar, mas também a duração, em segundos, de cada um deles. Porém, um dos integrantes optou em não acompanhar exatamente o que estava notado, e seguiu por um caminho mais livre, mais aberto em

son désir, car il doit développer son imaginaire. Et l'imaginaire c'est penser le désirable, c'est désirer le pensable. Le monde appartient à celui qui imagine, à celui qui désire et qui pense. L'enfant doit alors travailler sa pensée. Car sans pensée, le discours ne s'articule pas, sans pensée, le désir ne se complexifie pas, sans pensée, il n'y a pas de liberté.

⁵⁴ Com as crianças, por conta da quantidade de participantes naquele momento, foram formados dois grupos. Nos dois outros contextos, formou-se apenas um grupo.

relação à direção proposta pela notação, o que gerou, de certa forma, um desconforto aos demais participantes. Aos 55 segundos de peça, um dos integrantes, que seguia o que havia sido notado, encerra a peça ao dizer: “acabou, professor”.

No Grupo 1, o final da partitura traz o desenho de um pandeiro, que atua como o som que deve finalizar a peça. Mesmo quando os demais integrantes/instrumentos/sons decidem não acatar a “ordem” do som do pandeiro para que se encerre o discurso, este ainda insiste em soar, alto e seco, como se estivesse avisando aos demais: “acabou”. E é esse som, que de fato, encerra a obra.

Nos dois exemplos, percebe-se que, de certa maneira, a partitura diretiva criou uma forma, uma estrutura, porém diminuiu a interação entre os participantes para outras e novas possibilidades, que não as notadas nas partituras. Dessa forma, a improvisação ficou restrita a uma bula, a um mapa, que, embora em sua formulação – reflexão e conversa acerca da imagem – tenha dado liberdade e incentivado as crianças à formulação e desenvolvimento do pensamento e imaginação, limitou-as no momento da sua execução.

Nos grupos de Graduandos e Jovens e Adultos, por sua vez, é possível perceber o contrário: houve, em ambos os contextos, interação e equilíbrio entre a decisão musical individual e a capacidade de mudar ou reagir às propostas dos outros participantes, porém foi possível perceber, em alguns momentos, certa hesitação, causada pelo difícil equilíbrio nesta linha tênue, que é a de propor uma ideia, ou reagir às propostas dos outros músicos e, também, pela ausência de uma direção direta, principalmente para o fechamento das peças.

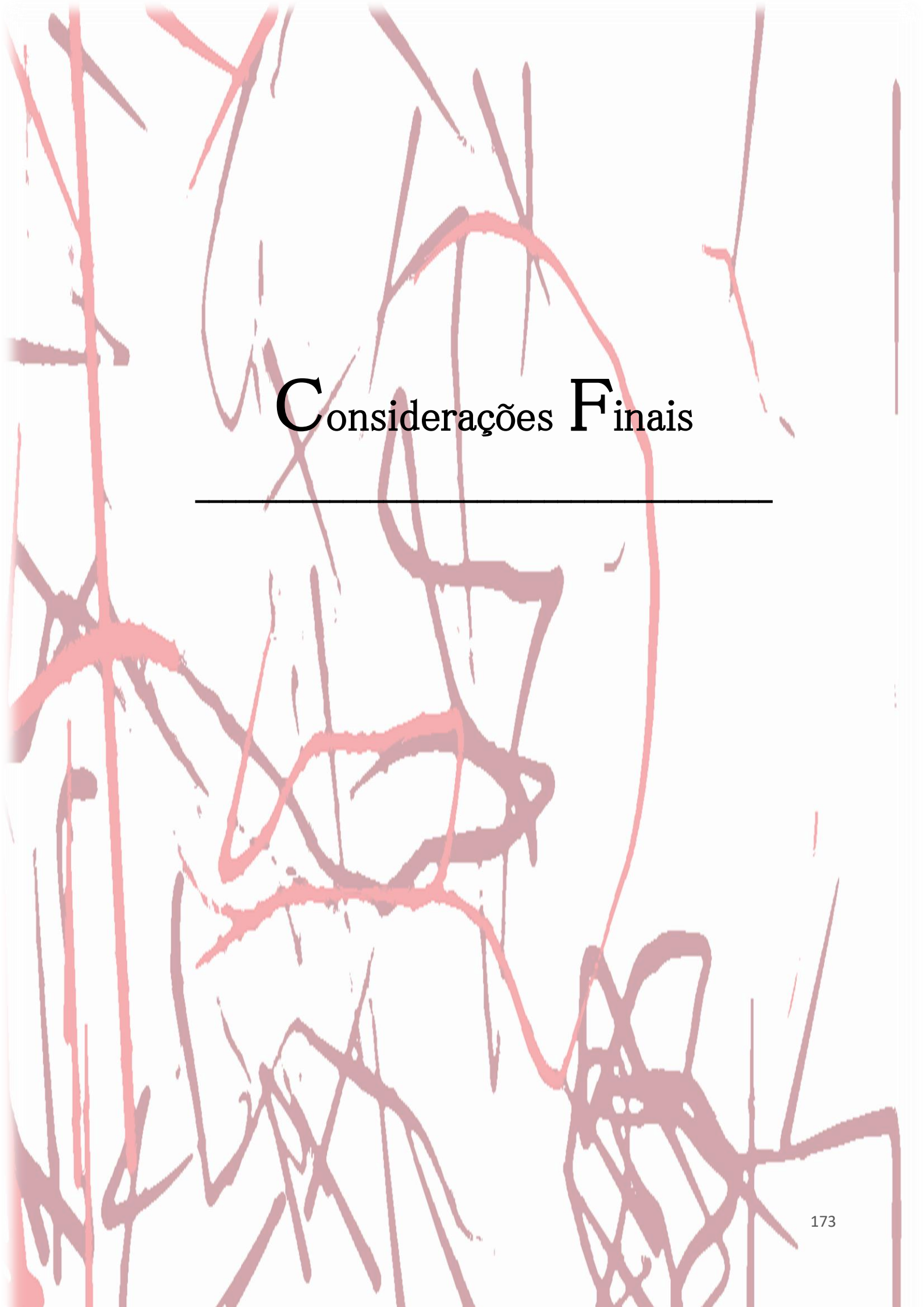
Porém, nos três contextos, é possível perceber a estruturação do discurso musical. As várias atividades que tinham como objetivo a exploração dos sons, tanto dos objetos quanto dos instrumentos, deram aos participantes um repertório de sons e gestos que se tornaram os principais materiais utilizados nas composições. Além do repertório sonoro equivalente a fonemas e morfemas, há, também, dentro das devidas circunstâncias, o desenvolvimento de um repertório técnico: houve, com as atividades, uma busca pelo conhecimento das capacidades sonoras dos objetos/instrumentos, a fim de se chegar a uma fluidez, ou seja, a um estado de presença e interação, em que a técnica auxilia o fazer musical e os executantes,

seguros dos gestos e movimentos, conseguem tocar o que sentem e querem e, com isso, podem, assim, concentrar-se em questões que envolvem a própria expressividade.

A proposta a caminho da criação/composição presente nesta pesquisa é análoga às ideias trazidas por Victor Flusser em seu trabalho: observar – explorar – compor. Porém, há ainda duas outras fases citadas pelo autor; uma delas refere-se à notação, em suas diferentes formas e experimentações. A outra diz respeito a uma parte importante da composição, que é a apresentação (*performance*).

O único grupo em que foi possível a apresentação do trabalho a um público externo foi o das crianças. Os familiares e responsáveis, que aguardavam pelo final das oficinas, participaram como ouvintes em dois momentos: na apresentação “Contação de história com sons” e na composição final “Imagem que vira som”. Assim, as peças compostas pelas crianças traziam um elemento a mais a ser pensado em relação às criações dos outros dois grupos, pois cada obra composta deveria, não apenas ser interpretada, mas pensada, também, em sua relação com o espaço e com os ouvintes.

Acerca do material sonoro utilizado, as crianças ficaram limitadas aos instrumentos de percussão, assim como o grupo Jovens e Adultos. Embora estivessem disponíveis, não se utilizaram instrumentos melódicos ou harmônicos, com alturas definidas, como por exemplo, violão, piano, metalofones ou xilofones. O único grupo a utilizar tais instrumentos foi o dos Graduandos.



Considerações Finais

Essa pesquisa não se encerra aqui.

O trabalho que se apresenta como uma defesa das Práticas Criativas, e de sua utilização no processo de ensino e aprendizagem musical, com foco no fazer musical criativo, não começa e nem termina nesta dissertação. É um trabalho de uma vida toda. Foi até aqui e será, ainda, nas novas trilhas e desafios que irão se evidenciar ao longo da caminhada deste pesquisador.

Ao assumir uma postura que defende a autonomia, que incentiva a iniciativa e a criatividade nas aulas, que estimula a experimentação, que incita um aprendizado baseado no escuta, enfim, que defende uma Educação Musical que faz uso de Práticas Criativas, manifesta-se contrária a um ensino convencional, que se mantém focado quase que exclusivamente na formação tecnicista do educando, que pouco espaço oferece à criação e à busca de ideias próprias, que não observa as individualidades, pois está amparado em métodos, em trilhos fixos que, embora possam funcionar para alguns, apresentam-se excludentes e limitadores para muitos.

Não é “o que” ensinar, mas “como” ensinar. Não se trata de negar a formação técnica, o aperfeiçoamento de habilidades – que muitas vezes só são possíveis com a repetição, a busca pelo bom desempenho vocal / instrumental ou a formação de um repertório, de qualquer período histórico que seja. Essas são questões que não podem ser descartadas, e os educadores que se utilizam de Práticas Criativas devem estar atentos.

Porém, o “como ensinar” não precisa, e não deve ser uma prática fechada, rígida, baseada em métodos fixos, ou seja, em um trilho. Pelo contrário, deve ser um ato que entende como objetivo principal o educando: assim, ao olhar suas particularidades, suas competências e limitações, a bagagem e o repertório técnico, social e cultural que traz cada indivíduo, dá subsídios ao educador para que este desenvolva caminhos, trilhas abertas, que buscam potencializar as aptidões e enfrentar as dificuldades.

Ao assumir essa postura, o educador consegue definir, sempre com o olhar para o indivíduo, “o que” ensinar. Assim, pode abordar fundamentos musicais e/ou conceituações teóricas, tidos, muitas vezes, como fundamentais nas vertentes de Educação Musical convencional, mas, também, consegue direcionar seu olhar e atenção às questões não necessariamente

musicais; o objetivo não é apenas a aquisição de técnicas e habilidades específicas, mas o desenvolvimento humano, de forma integral. E nesse sentido, muitas vezes, o ensino convencional não dá conta de atingir o “como é possível”, a não ser com o uso de Práticas Criativas.

Nesse ponto entra esta pesquisa, que apresenta como objetivo principal demonstrar de que modo a utilização de Práticas Criativas pode servir de base para o ensino e a aprendizagem musical. Para isso, ela parte da prática, do fazer, da experimentação, de atividades em formato de Oficinas de Música, que buscam estruturar uma trilha a caminho de um fazer musical criativo.

A caminhada começa pela prática, pela experiência, e encontra, após o fazer, o pensar a respeito desse conjunto: praticar, experienciar, fazer. É a reflexão que transforma informação em conhecimento, quando a prática é trazida à consciência. Assim, as rodas de conversa, presentes em todas as atividades nas Oficinas, figuram como importantes ferramentas dentro do processo.

Nesse caminho, faz-se igualmente necessária uma postura de reflexão crítica a respeito da prática e da ação docente. Esse movimento, dinâmico e dialético do fazer/pensar – pensar/fazer, aponta para os sucessos, mas também para os fracassos do processo. O que não deu certo é tão importante quanto os acertos, pois ensina, auxilia na formação do educador e o coloca em situações que, embora muitas vezes aparentemente de riscos, criam uma postura que o leva para áreas distantes de sua zona de conforto. Em suma, aproxima a educação e sua ação docente à vida.

Portanto, nesta breve Conclusão, pretende-se relatar, primeiramente, as desventuras, os insucessos que, por diversas razões, se configuraram ao longo da pesquisa.

A primeira dela diz respeito ao número de participantes das Oficinas de Música realizadas com os três diferentes grupos. Embora um número grande de pessoas tenha sido atingido com as divulgações, esse alcance não se configurou em participações efetivas nos encontros.

No caso do grupo das Crianças, dos dezessete inscritos, treze participaram das Oficinas, porém o grupo não se manteve coeso ao longo dos encontros: apenas dois estiveram

presentes nos três dias de atividades; quatro crianças vieram em dois dias e sete compareceram a apenas uma Oficina.

Nos dois outros contextos, embora houvesse um número grande de inscritos, nem todos os participantes compareceram aos encontros. No grupo de Graduandos do Instituto de Artes, com 22 inscrições, sendo que dezesseis delas foram confirmadas por e-mail na semana que antecedeu ao primeiro encontro, apenas quatro pessoas apareceram para as atividades. O mesmo ocorreu com o grupo intitulado Jovens e Adultos, que teve o total de 28 inscrições, sendo 25 delas confirmadas na semana anterior à primeira Oficina, porém apenas seis pessoas apareceram aos encontros.

Vale à pena dizer, também, que o que está aqui relatado figura como um fracasso na resposta das pessoas interessadas à divulgação, mas não na aplicação das Oficinas, pois as que compareceram estiveram sempre muito engajadas, como se pode verificar no curso do texto.

Outro ponto, que não se configura necessariamente como fracasso, mas que de alguma forma dificultou a investigação, foi a quantidade limitada de tempo em cada Oficina. Os encontros haviam sido pensados para ter três horas de duração cada um, porém, foram, na prática, encontros bem curtos caso se considerem os atrasos para o início das atividades, mais os intervalos ao meio. Isso fez que, em alguns momentos, não fosse possível maior aprofundamento em reflexões, em questões teóricas, nas próprias atividades ou, até mesmo, que se criassem novos desdobramentos das propostas.

Pode-se citar, ainda, como uma possível perda, o fato de não ter sido possível uma apresentação final dos grupos de Graduandos e Jovens e Adultos, assim como foi realizada pelas Crianças. A proposta inicial era fazer, conforme consta do Projeto de Pesquisa que originou esta Dissertação, a realização de uma apresentação, na qual fosse possível a junção dos grupos, em um concerto de encerramento.

Porém, embora se entenda a *performance*, ou seja, a Apresentação, como parte importante no processo de criação/composição, como uma atividade voltada para o desenvolvimento da compreensão musical, aprendizado, experiência, valor, satisfação, crescimento, prazer e significado musical, é possível também entendê-la como algo que apresenta variados significados; um deles pode estar associado ao fato de existir uma câmera de vídeo apontada

para os participantes em todas as atividades, o que faz que, de certa forma, seja possível fazer uma analogia, dentro das devidas circunstâncias, a uma Apresentação.

É possível perceber, assim, que os obstáculos relatados contribuíram, de alguma maneira, para o desenvolvimento da investigação, pois tais circunstâncias foram contornadas graças, em grande parte, aos procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, amparada pela Cartografia, e aos recursos pedagógicos que se caracterizam pela utilização de Práticas Criativas, não só pelo aluno, mas, também, pelo professor. Dessa maneira, as trilhas foram tomando forma e se configurando de acordo com os desafios encontrados. O caminho foi traçado ao caminhar.

E é a esse ponto que convergem os resultados positivos desta caminhada. Acredita-se que, ao se criar um cenário com tantos desafios pelo educador musical, como se fosse uma espécie de “simulação do mundo real” em sua ação docente, com diferentes grupos e faixas etárias distintas, com conhecimentos musicais e/ou técnicos diversos, com baixo número de participantes nos encontros, com pouco tempo para desenvolvimento das atividades, com educandos muitas vezes resistentes a novas abordagens pedagógicas diferentes das convencionais, ou com pré-conceitos a respeito do que pode ser considerado música, fortemente vinculados a uma estética associada a padrões mercadológicos/comerciais, a utilização de Práticas Criativas se faz, não apenas necessária, mas fundamental.

Podem-se mencionar vários resultados, como o desenvolvimento da autonomia dos participantes com a exploração de propostas individuais, experimentações sonoro-musicais e incentivo ao uso e desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Este pesquisador trabalhou, em muitas oportunidades, como um orientador de pesquisas individuais, como, por exemplo, nas explorações sonoras dos objetos/instrumentos sonoros, ou no desenvolvimento e na contação de histórias por meio do uso de sons ou, ainda, na formulação do discurso musical da atividade de composição/criação/improvisação final das Oficinas.

No âmbito coletivo, as atividades incentivaram as relações interpessoais, a integração, a confiança em si e no grupo, a abertura para a escuta do outro, a criação de espaços para o diálogo e para a reflexão.

Como resultados musicais, pode-se mencionar, baseando-se nos cinco eixos temáticos propostos a partir das ideias do educador e compositor Victor Flusser, o desenvolvimento do sentido da escuta, com as atividades vinculadas à Abertura dos ouvidos; a experimentação de gestos e de sons e a criação de um vocabulário em torno do aspecto sonoro, presentes no eixo Criação e Exploração de Unidades Sonoras; o incentivo à reflexão a respeito do(s) significado(s) da música, ao se entender o som como matéria-prima básica, e fundamental, para a criação/composição musical.

Nos eixos seguintes, Som que vira Imagem e Imagem que Vira Som, é possível destacar a relação e a interação entre as práticas musicais e outras formas de linguagens artísticas, como as artes plásticas (partituras gráficas) e artes cênicas (encenação da atividade Contação de história com sons). Ou, ainda, as práticas musicais e o uso de tecnologias, nas atividades nas quais se utilizou o recurso *MakeyMakey*.

A trilha escolhida a caminho da criação musical teve, em sua etapa final, a utilização da Improvisação Livre como atividade que estruturou o discurso (a Unidade Discursiva das etapas sugeridas por Flusser), ou seja, a composição em si. Nesse sentido, é possível perceber que, mesmo com singularidades, dentro de suas potencialidades e limitações, cada grupo conseguiu desenvolver um discurso musical que trabalhasse a sua vontade e o seu pensamento, seus desejos e suas escolhas, em busca da criação artística.

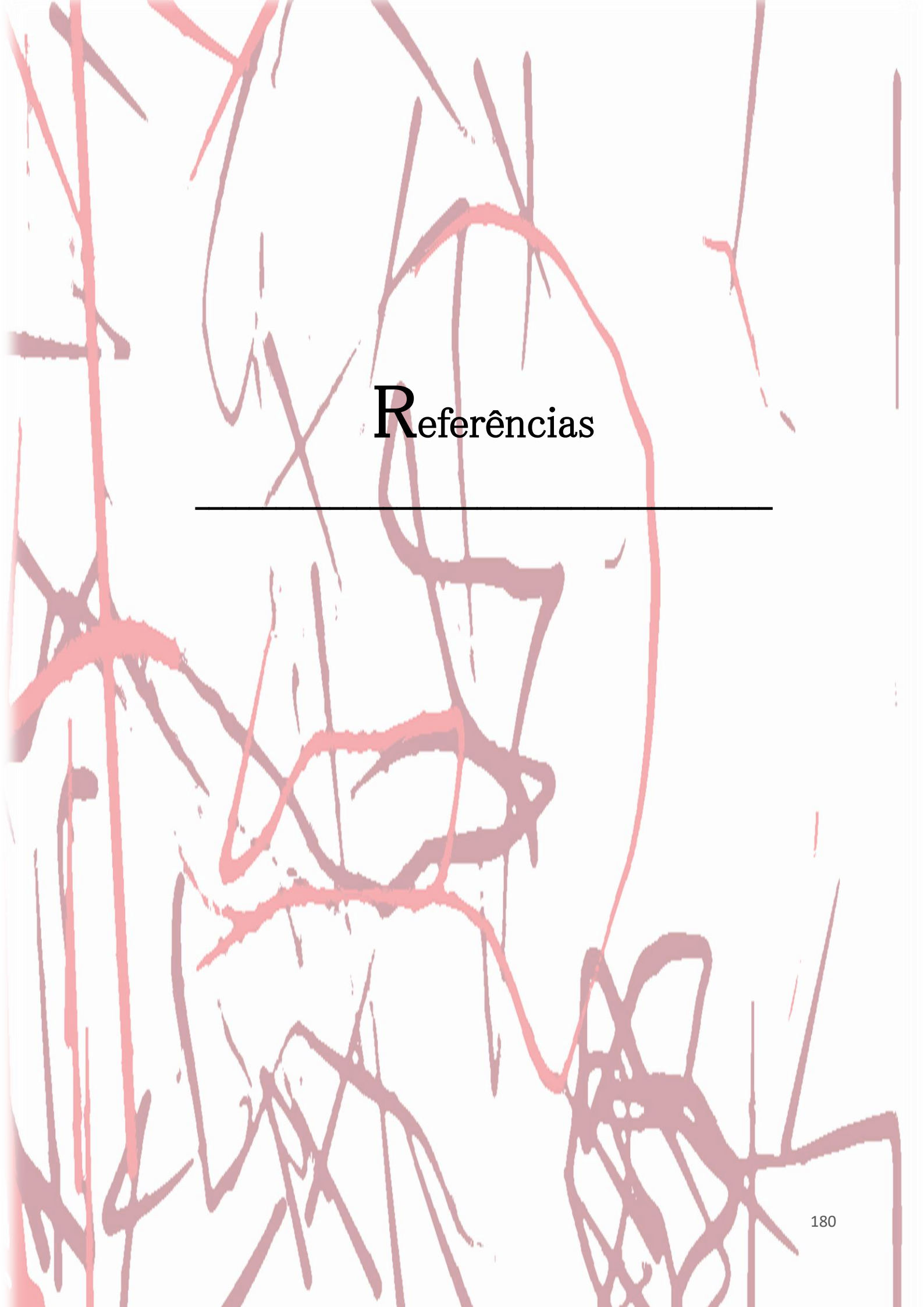
Essa última atividade foi o ponto em que se chegou com a trilha. Não que esse seja um final, porque a caminhada continuaria, ainda, por muitos outros caminhos, não fosse a limitação imposta pelas condições da pesquisa. Mas nas Oficinas, o caminho teve seu ponto de chegada na composição, embora todo o processo tenha sido igualmente importante. É preciso dizer que essa atividade gerou um produto artístico, e isso é extremamente significativo para o processo. Chegou-se a um produto.

Fez-se Arte. Fez-se Música. Algo que, para muitos participantes, em qualquer um dos grupos, soaria como impensável no início da caminhada: composição/criação é entendida, por muitas pessoas, como algo restrito somente aos "músicos de verdade", aos gênios, aos que possuem dons inatos, ou que tiveram oportunidade na vida de pagar pelo ensino de música. Assim, há uma desmistificação, não só da Arte, mas de todo o fazer artístico.

E esse direito não pode ser negado a ninguém. Criar é, sem dúvida, uma forma de pleitear um mundo à sua maneira. É um ato de resistência. É uma forma de se expressar, de articular o pensamento, de se ter liberdade. Se a Música é mais que a Música, sem dúvida o papel da Educação Musical é muito mais amplo e abrangente.

A capacidade de dar forma a algo novo, de significar, de ordenar, está diretamente relacionada à capacidade de compreender.

A Educação Musical que descarta a possibilidade de criação, do fazer, do eleger, que nega a possibilidade de um desenvolvimento integral do indivíduo, não pode ser considerada uma educação libertadora.



Referências

ALENCAR, E. M. L. S., & FLEITH, D. S. **Criatividade**. Múltiplas perspectivas. Brasília: Editora UnB, 2009

ALONSO, Chefa. **Improvisación libre**: la composición en movimiento. Baiona: Dos Acordes, 2008.

ANDRADE, Mario de. **Dicionário Musical Brasileiro**. São Paulo: Instituto de estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, 1989. – (Coleção reconquista do brasil, 2ª série).

BEINEKE, V.. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, 23, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531>>. Acesso em: 20 Dez. 2019.

BODEN, M. A. **Dimensões da criatividade**. Tradução de Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. Petrópolis: Editora Fundação, 2001.

_____. **Criar e comunicar um novo mundo**: as ideias de música de H-J Koellreutter. 2004. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004

_____. **Por uma Educação Musical do Pensamento**: Novas Estratégias de Comunicação, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Artes, 2007.

_____. **Hans-Joachim Koellreutter**: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo**: música e educação. Rio de Janeiro: Trio Studio, 2009.

COSTA, Rogério. L. M. **O Músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação**, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor, 2003.

_____. A livre improvisação musical e a filosofia de Gilles Deleuze. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.60-66.

_____. Processos de consistência e contextos na improvisação livre: aproximações preliminares. **ORFEU**, V.2, n.1,p. 7-20, jan de 2017.

COSTA, R. L. M, VILLAVICENCIO, C. and IAZZETTA, F. Text published in Sonic Ideas, Vol. 10, 2013, **Centro Mexicano para la Musica e las Artes Sonoras**, Michoacán.

Bogdan, Robert. C.; Biklen, Sari. Knopp B. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Ed. Porto, 1982.

CAMPOS, Denise Álvares. **Oficina de música: uma característica de sua metodologia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Brasília. 1988.

CRAFT, A. **Creativity in Schools**: tensions and dilemmas. London: Routledge, 2005.

DELEUZE, G. e GATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001

DONATO, D. As quatro funções da escuta de Pierre Schaeffer e sua importância no projeto teórico do Traité. **DEBATES | UNIRIO**, n. 16, p.32-51, jun. 2016.

FALLEIROS, M. S. **Palavras sem Discurso**: Estratégias Criativas na Livre Improvisação, Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da ECA-USP como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Artes, 2012.

FERNANDES, José Nunes. **Educação Musical**: temas selecionados. 1. edição. Curitiba: Ed. CRV, 2013.

_____. **Mil e uma atividades de oficina de música**: caderno de exercícios. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed. do autor, 2015.

FONTEERRADA, Marisa. T. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. Unesp, 2008. (2ª edição) p. 164 e 165;

_____. **Ciranda de Sons**: práticas criativas em educação musical. 1ª edição. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2015.

FLUSSER, Victor. **Une approche de la composition avec les enfants**. Vols. 1 e 2. Editon particulière, n.p.

GARDNER, H. **Abordagens à criatividade**. In: Mentres que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GAINZA, Violeta Hemsy de. La educación musical en el siglo XX. In: **Revista Musical Chilena**, Año LVIII, Enero-Junio, 2004, N° 201, pp. 74-81. Disponível em: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449/12762> , acesso em 20/08/2020

GAINZA, V.H. de. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

_____. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

JACQUES, T. de A. Silêncios, paisagens e objetos sonoros do filme Vidas Secas. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.6, n.1, 2018, p.1-19

KATER, C. et al. **Livro dos jogos**. Carlos Kater (org). Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1997.

_____. **Erumavez: uma pessoa que ouvia muito bem**. São Paulo: Musa Editora, 2011

KOLOGY, Eduardo. Conrado Silva e seu primeiro momento na Universidade de Brasília. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.2, n.2, 2014, p.87-96

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carrozzo. **Sonoridades Múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonora/musical na contemporaneidade**. 2014. 223f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOGAMES, Rodrigo A. **Práticas criativas na escola básica: Improvisação livre e criação sonora como recursos para a Educação Musical**. São Paulo, 2017. n/p

_____. Improvisação e voz: estado da arte nas revistas da ABEM, OPUS, PerMusi e Música Hódie. In: VII Semana de Educação Musical – Passaredo: Voz na Educação Musical I, São Paulo, 2019. Disponível em https://398a84f4-c40b-404b-b5a5-4293b7811963.file-susr.com/ugd/d82067_8e08e1d39af24749bf939ab9656ae903.pdf, Acesso em: 27/07/2020

OSTROWER, F.. **Criatividade e Processos de Criação**. Editora Vozes, Petrópolis, 2012.

PAYNTER, John.; ASTON, P. **Sound and silence: classroom projects in creative music**. London: Cambridge University Press, 1970.

_____. **Hear and now: an introduction of modern music in schools**. London: Universal Edition, 1972.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PETRAGLIA, M. S. **A música e sua relação com o ser humano**. Botucatu: OuvirAtivo, 2010.

PORENA, B. **Kindermusik**. Milão: Curzi Milano, 1972

SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objects musicaux**: essai interdisciplines. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**, São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. **O ouvido pensante**, 2ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

_____. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011A.

_____. **OuvirCantar**: 75 exercícios para ouvir e criar música; tradução: Marisa Trench Fonterrada. – São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SILVA, Conrado. Oficina de Música. **Revista de Arte**, ano II, n.6, p.12-15, 1983

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2009.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo. **Moderna**, 2003.

VALIENGO, C. **Diálogo, protagonismo e criatividade**: a cocriação na aprendizagem musical / Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. - São Paulo, 2017.

VASCONCELOS, M. S. (Org.). **Criatividade**: psicologia, educação e conhecimento novo. São Paulo: Moderna, 2001.

Apêndice

Apêndice A – Atividades realizadas nas Oficinas de Música

Atividade 1

Nome: “**Abertura dos Ouvidos**”

Referência: Murray Schafer

Descrição: Fizemos silêncio e tentamos ouvir os sons a nossa volta, tanto os de dentro quanto os de fora da sala. Durante 1 minuto apenas ouvimos os sons. Em seguida fizemos uma roda de conversa. Quais sons ouvimos? Como eles eram? Ouvimos mais os sons de fora ou de dentro da sala?

Atividade 2

Nome: “**Jogo do espelho com sons**”

Referência: Tradicional jogo de interação e movimento. Adaptado para as Oficinas de Música por Rodrigo Assad Mogames

Descrição: Nesse jogo, um participante sai da sala por um momento enquanto escolhíamos outro aluno que produz sons. Todos os demais alunos na roda devem imitá-lo. Cada vez que a pessoa escolhida muda o gesto/som, todos na roda devem segui-la. O aluno que estava fora da sala retorna e tenta adivinhar quem é o líder, isto é, quem está fazendo os sons para os outros imitarem.

Atividade 3

Nome: “**Jogo dos sinais**”.

Referência: Atividade criada pelas crianças durante a Oficina de Música

Descrição: Todos deveriam fazer sons com o corpo, os mesmos sons já explorados, desde o início da oficina, porém agora deveriam seguir as indicações da regente. Os sinais criados foram: Início (entrada), fim (corte), intensidade (forte e fraco), uso da voz (todos falavam aleatoriamente), sinal para todos rirem e por último, sinal para todos tossirem.

Atividade 4

Nome: **“Mapa Sonoro do IA”**.

Referência: Teca Alencar de Brito

Descrição: Passeio pelo prédio do Instituto de Artes para verificar, com um decibelímetro, a intensidade dos sons em diversos ambientes.

Atividade 5

Nome: Caminhar Sonoro

Referência: Murray Schafer

Descrição: Os participantes caminham pela sala. Aos poucos eram passadas algumas instruções aos participantes: “- Explore todos os espaços da sala”; “ativem o corpo e como se tivessem pendurados por um gancho imaginários, deixem a coluna ereta”; “sintam os pés tocando o chão, e sintam a pressão no calcanhar e na parte de baixo dos dedos dos pés”. Em seguida, as instruções pretendiam criar uma maior interação entre as pessoas: “- Agora olhem nos olhos de alguém. Retribua esse olhar”; “agora transmita um olhar de muita alegria”; “agora um olhar de indiferença”; “um olhar calmo, com uma expressão tranquila”; “agora caminhem em silêncio, e tentem produzir o menor número de ruídos possível”.

Atividade 6

Nome: **“Jogo da Flecha”**

Referência: Grupo Barbatuques

Descrição: Os participantes ficam em pé, formando uma roda e em contato visual entre si. O exercício inicia quando uma pessoa bate uma palma e a envia para qualquer pessoa da roda. A pessoa que recebe a palma, em seguida, a envia na direção de qualquer outra pessoa da roda, e assim por diante

Atividade 7

Nome: **“Manosolfa com parlenda”**,

Referência: Zoltán Kodály / Villa-Lobos

Descrição: Com os tons SOL – MI (terça menor). Cantamos uma parlenda e a cada sílaba era entoada um dos tons, indicadas pelo gesto de um regente; para o SOL, com as palmas das mãos voltadas para si; para o MI, as palmas das mãos voltadas para baixo

Atividade 8

Nome: **“Adoletá com tons”**.

Referência: Tradicional brincadeira de mãos, adaptada para as Oficinas por Rodrigo Assad

Descrição: Essa é uma tradicional brincadeira, porém, aqui, acrescentamos alturas ao texto, ou seja, os tons SOL e MI. Sentados em roda, a cada rodada, aquele que recebesse a última palma, deveria sair do jogo e esperar no centro da roda. Isso foi repetido até os integrantes que haviam deixado o jogo, formassem outra roda, interna à primeira.

Atividade 9

Nome: **“Exploração dos objetos sonoros”**.

Referência: Victor Flusser

Descrição: Todos andavam livremente pela sala buscando objetos que pudessem emitir sons.

Atividade 10

Nome: **“Contação de história com sons”**.

Referência: Murray Schafer / Chefa Alonso

Descrição: Os participantes deveriam escolher uma história e contá-la usando apenas sons. Não poderiam usar palavras. Os sons poderiam ser de alguns instrumentos ou os sons que haviam explorado na atividade anterior. Ao assistir, eu deveria descobrir que história era aquela.

Atividade 11

Nome: **“Estou Ouvindo**

Referência: Essa é uma adaptação, criada por Rodrigo Assad, da tradicional cantiga francesa “Frère Jacques”

Descrição: Começamos com dois tambores. Ao cantar a canção, os participantes deveriam, em roda, passar de mão em mão os dois instrumentos. Quando a música parava, quem estivesse segurando os instrumentos deveria começar uma conversa (sonora), em uma espécie de diálogo, com pergunta e resposta. Quando o grupo voltava a cantar a canção, os instrumentos voltavam a ser passados.

Atividade 12

Nome: “**Som que vira imagem**”

Referência: Diversos

Descrição: Atividade de transformar os sons que haviam sido explorados e gravados, no encontro anterior (Objetos sonoros), em imagem (partituras gráficas).

Atividade 13

Nome: “**MakeyMakey**”

Referência: Rodrigo Assad

Descrição: Com a utilização de um dispositivo eletrônico chamado “**MakeyMakey**⁵⁵”, usamos uma imagem e a associamos aos sons executados pelas crianças na aula anterior.

Atividade 14

Nome: “**Imagem que vira som**”

Referência: Chefa Alonso

Descrição: Ao receber uma imagem, os participantes deveriam conversar a respeito do que ou quais elementos daquele quadro gostariam de reproduzir em suas

⁵⁵ É um dispositivo que permite, por meio de conectores, transformar qualquer objeto ou imagem em um teclado de computador. <https://makeymakey.com/>

composições/improvisações. Poderiam utilizar todos os instrumentos que tínhamos à disposição, além dos objetos sonoros e dos sons já gravados nas aulas anteriores, porém não poderiam “ensaiar” antes, ou seja, deveriam conversar sobre a imagem e sons, porém a execução deveria ser única

Atividade 15

Nome: **“Jogo de nomes”**

Referência: Tradicional jogo com nomes, adaptado para as Oficinas por Rodrigo Assad

Descrição: O jogo consistia em falar o próprio nome, com uso de sons corporais (mão na coxa, estalo e palmas)

Atividade 16

Nome: **“Jogo das chaves”**

Referência: Murray Schafer

Descrição: Nessa atividade os participantes entregam seus molhos de chaves e ficam em fila, de costas para o líder, que balança uma chave. Assim que um participante achar que o som emitido por esse molho de chaves é o dele, deve levantar a mão. As chaves que foram balançadas são colocadas no chão, atrás do jogador que levantou a mão. Quando todas as chaves tiverem sido sacudidas, os participantes se viram e verificam se encontraram as próprias chaves.

Atividade 17

Nome: **“Jogo dos 8 sons”**

Referência: Rodrigo Assad

Descrição: Nesse jogo, definimos um pulso comum, e cada jogador deveria escolher dois números, de 1 a 8. Escolhia também um som, que, no caso, deveria ser de animais ou passarinhos. Eu dava a entrada para o início, e os participantes contavam, mentalmente, de 1 a 8. Quando chegasse nos números que havia escolhido, o jogador deveria emitir o som.

Atividade 18

Nome: “Jogo pergunta e resposta”,

Referência: H. J. Koellreutter

Descrição: uma conversa, como sons diversos, de pergunta e resposta entre os participantes

Atividade 19

Nome: “Jogo dos 4 sons”

Referência: Chefa Alonso

Descrição: Os participantes ficam sentados em roda, cada um com um instrumento. O primeiro jogador começa a atividade, e deve emitir 4 sons, dois curtos e dois longos, sendo que, necessariamente, o último deve ser curto e forte. Ao ouvir o último som, o próximo jogador, sentado ao lado do primeiro começa a tocar. Assim que esse emitir o quarto som curto e forte, entra o próximo e assim sucessivamente.

Atividade 20

Nome: “Refrão e Improviso”.

Referência: H. J. Koellreutter e Teca Alencar de Brito

Descrição: Cria-se um “refrão”, um *ostinato* que deve ser tocado por todos na roda. Enquanto todos estão fazendo o *ostinato*, um participante deixa de tocar esse refrão e começa a improvisar em seu instrumento: nesse momento todos param de tocar, e só retornam quando quem estava improvisando voltar a fazer o refrão. Todos tocam até que o próximo jogador, sentado na sequência do primeiro, começar a improvisar. Todos os demais param e só retornam quando este voltar a fazer o refrão. A atividade segue até que todos na roda tenham improvisado pelo menos uma vez.

Atividade 21

Nome: “Duo encadeado”.

Referência: Chefa Alonso

Descrição: Esse é um jogo que apresenta um formato bastante usual em grupos de improvisação livre: um participante inicia um pequeno solo que se converterá em duo com um segundo jogador. Uma terceira pessoa entra e começa a tocar com esse duo; assim que o terceiro participante entra, o primeiro, que começou o jogo deve sair. Assim, cria-se um novo duo, que irá se desfazer assim que outra pessoa entre e interaja com esse duo. Nesse momento, o segundo participante sai, e cria-se um novo duo. O jogo segue nesse formato, até que todos tenham feitos duos.

Atividade 22

Nome: **“Jogo das nacionalidades”**.

Referência: Murray Schafer

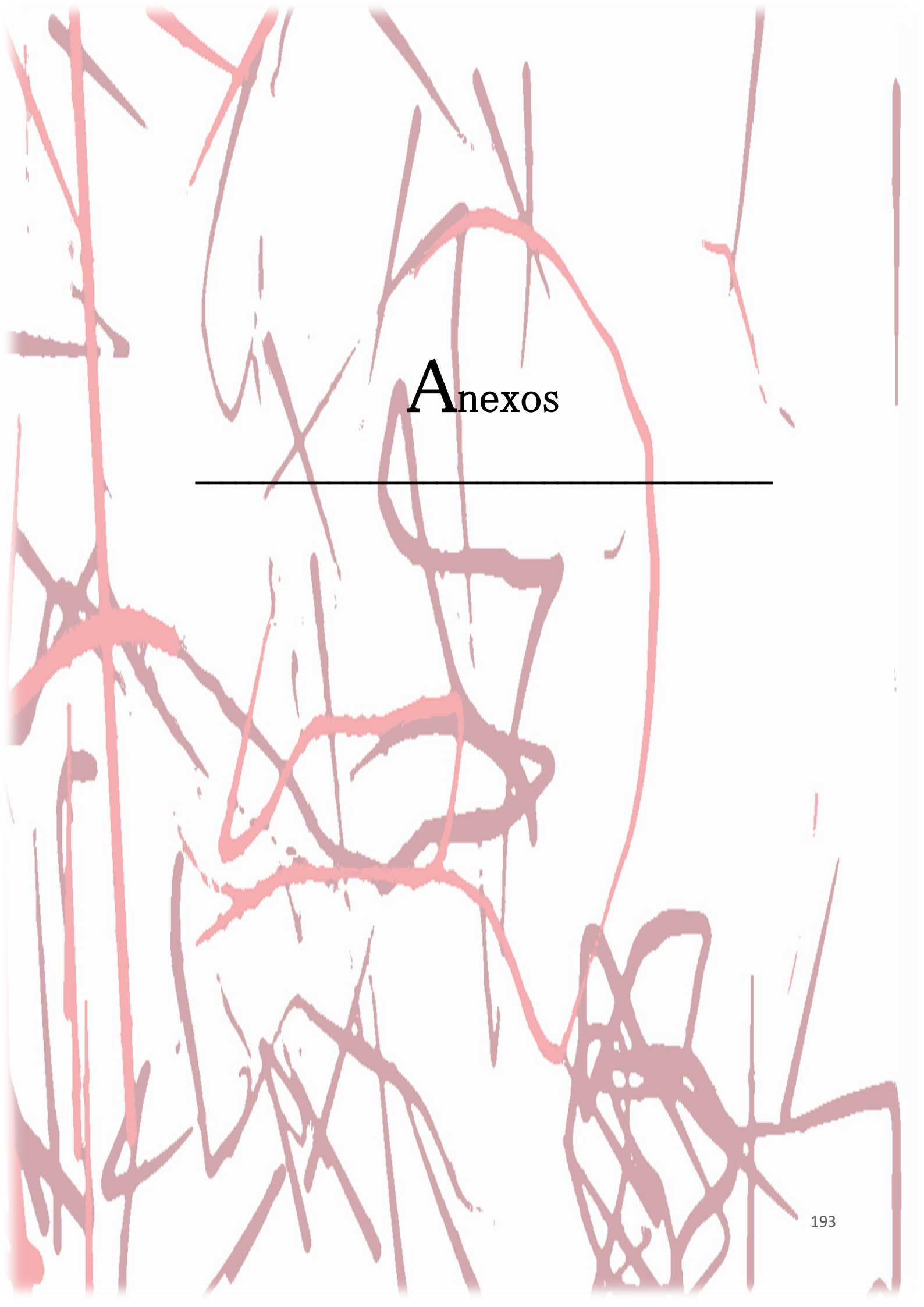
Descrição: Cada participante recebe um papel onde estava escrito o nome de uma nacionalidade: havia dois papeis em que estava escrito “árabe”, dois, “chinês” e dois, “alemão”. Ao receber essa instrução, os jogadores começaram a caminhar livremente pela sala, que nesse momento já estava escura. Ao caminhar, o participante deveria falar palavras que tivessem uma sonoridade parecida com a do idioma que estava marcado no papel recebido. O objetivo do jogo é encontrar o seu par, ou seja, aquele que está falando o mesmo “idioma” que cada participante.

Atividade 23

Nome: **“Improvisação Livre”**

Referência: Diversos

Descrição: Improvisação Livre em grupo.



Anexos

Anexo A - Cartaz de divulgação das Oficinas de Música



- Crianças (de 8 a 10 anos): 9/03, 23/3 e 6/4
- Graduandos IA (todos os cursos): 27/4, 11/5 e 25/5
- Jovens e adultos (de 15 a 99 anos): 1/6, 15/6 e 29/6

Horário: 9h às 12h

oficina de música

Prof. Rodrigo Assad

Práticas Criativas: Criação Sonora e Improvisação Livre como recursos pedagógicos

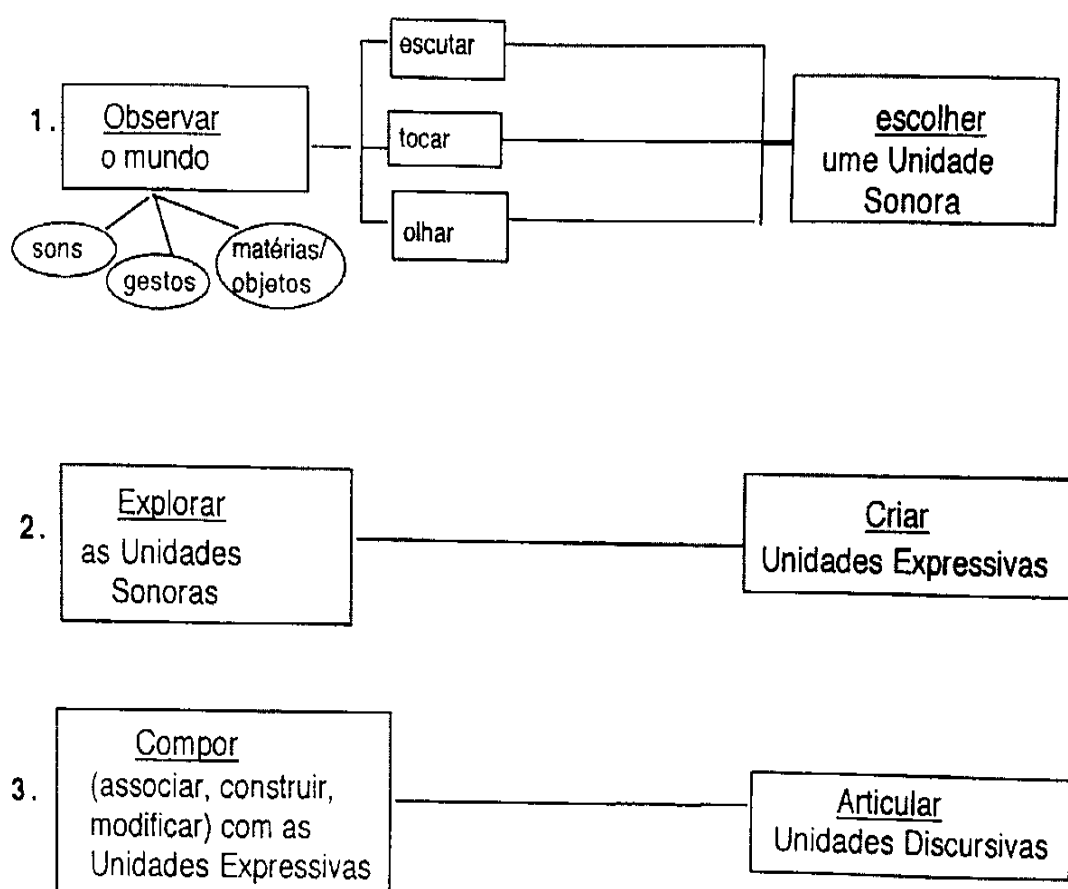
Inscrições: envie e-mail para romogames@gmail.com ou acesse o link: <https://bit.ly/2Xew2Ll>



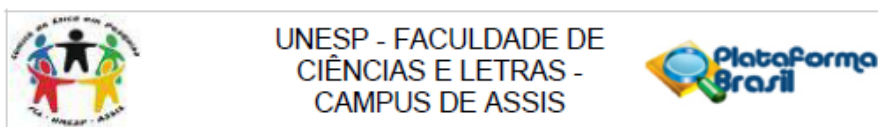
Onde: Universidade Estadual Paulista - UNESP. Instituto de Artes
Rua Bento Teobaldo Ferraz, 271, Barra funda. São Paulo, SP
Sala 114

Anexo B - Esquema original de Victor Flusser

Presente em: FLUSSER, Victor. **Une approche de la composition avec les enfants**. Vols. 1 e 2. Editon particulaire, n.p



Anexo C - Aprovação: Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS CRIATIVAS APLICADAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Pesquisador: Rodrigo Assad

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 12544719.3.0000.5401

Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.520.993

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende verificar como as Práticas Criativas em Educação Musical podem auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos, com ênfase no fazer musical, sem deixar de abordar conteúdos musicais específicos. Esta será uma pesquisa de abordagem qualitativa e caracterizada como um estudo multicase.

Objetivo da Pesquisa:

Em termos gerais pretende-se verificar como as Práticas Criativas em Educação Musical podem auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem, em diferentes contextos, independentemente do conhecimento técnico e/ou teórico dos participantes envolvidos, com ênfase no fazer musical, ao mesmo tempo em que são abordados conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os participantes poderão sofrer eventuais danos físico ou mental no que se refere à aplicação da pesquisa durante a participação das Oficinas de Música, considerando-se as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes envolvidos. Dentre estes relaciona-se: cansaço ou aborrecimento ao responder questões relacionadas às atividades; constrangimento ao realizar debates em rodas de conversas; constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. O pesquisador coloca-se como responsável por qualquer risco ou danos significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube **CEP:** 19.806-900
UF: SP **Município:** ASSIS
Telefone: (18)3302-5607 **Fax:** (18)3302-5804 **E-mail:** cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 3.520.993

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e compromete-se em comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/FAAC, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Quanto aos benefícios que poderão ser obtidos: Os benefícios serão indiretos, considerando-se as dimensões social, cultural e intelectual dos participantes desta pesquisa. Pretende-se proporcionar aos alunos um aprendizado baseado na escuta, para que possam experimentar ideias próprias em suas propostas musicais, vivenciar a música e utilizar a linguagem musical de maneira autônoma.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa encontra-se bem fundamentada e atende às exigências do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram devidamente apresentados e atendem às exigências do CEP.

Recomendações:

A pesquisa encontra-se bem instruída, portanto, não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário da apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. O RELATÓRIO FINAL deverá ser postado na Plataforma como NOTIFICAÇÃO em formulário estabelecido pelo CEP (<http://www.assis.unesp.br/#!/comite-de-etica/humanos/formularios/>) em DEZEMBRO/2019. No relatório Final deverá se informado como foi realizada a devolutiva aos participantes da pesquisa. ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1283210.pdf	26/06/2019 22:29:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/06/2019 22:27:58	Rodrigo Assad	Aceito

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E LETRAS -
CAMPUS DE ASSIS



Continuação do Parecer: 3.520.993

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	11/04/2019 00:08:04	Rodrigo Assad	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.pdf	19/03/2019 11:38:23	Rodrigo Assad	Aceito
Cronograma	etapas_pesquisa.pdf	19/03/2019 11:35:59	Rodrigo Assad	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	19/03/2019 10:45:54	Rodrigo Assad	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ASSIS, 21 de Agosto de 2019

Assinado por:

CLAUDIO EDWARD DOS REIS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênis Clube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

Telefone: (18)3302-5607

Fax: (18)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br

Anexo D – TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

I - Dados sobre a pesquisa científica

1. Título da Pesquisa: “PRÁTICAS CRIATIVAS APLICADAS EM DIFERENTES CONTEXTOS”
2. Pesquisador Responsável: Rodrigo Assad L. T. Mogames
3. Orientadora: Prof.^a Livre Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
4. Função: Estudante de Mestrado em Música
5. Avaliação do risco da pesquisa: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade do participante.

II – Explicações do pesquisador ao indivíduo e seu representante legal a respeito da pesquisa:

1. Justificativa da pesquisa: Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de se divulgar o pensamento pedagógico musical baseado em *práticas criativas*, de forma que o foco desta educação seja o indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, emocional, cognitivo, afetivo e psicomotor do educando, e não preocupada apenas com a estética e a alfabetização musical, visando a formação de um músico especialista.
2. Objetivos: Conhecer como a utilização de práticas criativas, em oficinas de música, podem abordar conteúdos musicais específicos. Descrever os resultados produzidos em diferentes contextos de forma individual e/ou comparativa. Promover a interação entre várias linguagens artísticas em um diálogo criativo com foco no fazer musical e artístico. Realizar apresentações artísticas abertas ao público em geral como forma de divulgação dos resultados alcançados em cada um dos contextos trabalhados. Fazer a interação entre os diferentes contextos em uma apresentação aberta ao público.
3. Procedimentos que serão utilizados e propósitos: Esta pesquisa buscará verificar como as práticas criativas podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem musical, aplicadas em diferentes contextos. Serão realizados 3 (três) encontros em forma de oficinas de música com cada um desses contextos, com atividades que tenham como foco o fazer musical, criação sonora e a improvisação. Os diferentes contextos onde essas oficinas serão oferecidas são: a) crianças de 8 a 10 anos; b) alunos de graduação do Instituto de artes da UNESP, dos cursos de música, artes cênicas e artes plásticas; c) comunidade em geral, com ou sem conhecimento musical.
4. Desconfortos e riscos esperados: Os participantes poderão sofrer eventuais danos físico ou mental no que se refere à aplicação da pesquisa durante a participação das Oficinas de Música, considerando-se as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes envolvidos. Dentre estes relaciona-se: cansaço ou aborrecimento ao responder questões relacionadas às atividades; constrangimento ao realizar debates em rodas de conversas; constrangimento ao se expor durante a realização de testes de qualquer natureza; desconforto, constrangimento ou

alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. O pesquisador coloca-se como responsável por qualquer risco ou danos significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e compromete-se em comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/FAAC, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

5. Benefícios que poderão ser obtidos: Os benefícios serão indiretos, considerando-se as dimensões social, cultural e intelectual dos participantes desta pesquisa. Pretende-se proporcionar aos alunos um aprendizado baseado na escuta, para que possam experimentar ideias próprias em suas propostas musicais, vivenciar a música e utilizar a linguagem musical de maneira autônoma.

III – Dados do pesquisador e informações sobre garantias do sujeito da pesquisa:

1. Você terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre os procedimentos relacionados a esta pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas, no contato com o pesquisador: (Nome: Rodrigo Assad Mogames; tel. 011-99653-1305; e-mail: romogames@gmail.com)
2. “Você poderá desistir da pesquisa científica quando quiser, tendo a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações”;
3. Você tem salvaguardada a confidencialidade, sigilo e privacidade de seus dados, sendo que seu nome não será divulgado em momento algum.
4. Você não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração.

IV – Dados de identificação do sujeito da pesquisa:

Nome do participante: _____

Nome do responsável legal (caso menor que 18 anos)

Documento de identidade Nº: _____.

Sexo: F () M (). Data de nascimento: ____/____/____.

Endereço: _____,

Nº: _____, Complemento: _____, Bairro: _____,

Cidade: _____, CEP: _____.

Telefone: _____.

V – Consentimento pós-esclarecido:

Eu, _____, declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Rodrigo Assad Mogames do projeto de pesquisa intitulado “Práticas Criativas aplicadas a diferentes contextos” a realizar as fotos e filmagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e filmes e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides, CDs e plataformas digitais), em favor do pesquisador e da pesquisa, acima especificadas. Ciente que devo receber uma cópia deste documento.