

Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo

BETWEEN EXPLORATIONS AND INVENTIONS: GLIMPSING A REFERENCE MODEL FOR
THE CREATIVE DEVELOPMENT IN COLLECTIVE LEARNING ENVIRONMENTS

LUCIANO DA COSTA NAZARIO Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ▶ lucomposer@yahoo.com.br

JOSÉ AUGUSTO MANNIS Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ▶ jamannis@uol.com.br

resumo

O conteúdo deste ensaio, gerado a partir de um estudo em andamento relacionado aos processos criativos em música, propõe a reflexão e articulação de algumas atividades inventivas destinadas ao ensino coletivo através de diferentes níveis de operações. A pesquisa*, fundamentada em investigações teóricas e prático-pedagógicas focadas integralmente no processo criativo e educativo, conjectura ações que possam contribuir para a assimilação de conhecimentos musicais dentro de uma perspectiva priorizando processos volitivos quanto a aspectos intrínsecos à aprendizagem. Como resultado, apresentamos um modelo referencial para o desenvolvimento criativo, evidenciando-o através de exercícios e atividades exemplificadas minuciosamente durante o escrito.

PALAVRAS CHAVE: educação musical, criatividade, processos heurísticos.

abstract

The content of this essay, generated from an ongoing study related to creative processes in music, proposes the reflection and articulation of some inventive activities aimed to collective learning through different levels of operations. The research, based on theoretical and practical pedagogy investigations focused entirely on creative and educational process, conjecture actions that may contribute to the assimilation of musical knowledge inside a prioritizing perspective of volitional processes as intrinsic aspects of learning. As a result, we present a reference model for the creative development, showing it through exercises and activities exemplified thoroughly during writing.

KEYWORDS: music education, creativity, heuristic processes

* Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

introdução

As bases para uma aprendizagem ativa estão diretamente relacionadas a fatores intrínsecos ao estudante enquanto indivíduo e aos seus processos volitivos durante o aprendizado. É fundamental que o conteúdo a ser integrado aos seus saberes tenha alguma significação e relevância lógica e/ou prática, para que possa ser agregado às suas atividades cotidianas. De modo geral, as primeiras experiências musicais objetivam a aproximação e compreensão semântica do conteúdo musical praticado. A maneira como cada trecho musical realizado se insere no seu contexto sociocultural faz com que o indivíduo lhe atribua determinado significado e importância. É, portanto, fundamental que ao estudante faça sentido e seja de sua vontade participar de tal realização, com a qual se identifica. Ao desconsiderar tais premissas, o estudante estaria submetido a um processo no qual não percebe de maneira clara a relação com aquilo que está buscando. Assim, o processo de aprendizado e os elementos do fazer musical a serem assimilados devem ser plenamente vivenciados.

Em experiências anteriores, observamos que este fenômeno tem impacto de diversas formas sobre o indivíduo, notadamente no aprimoramento de suas capacidades musicais de cognição e síntese. O trabalho vivenciado nos últimos anos em ambiente universitário pelos autores deste ensaio permitiu vislumbrar algumas problemáticas cotidianas. Mesmo estudantes com alguma base musical pouco relacionam automaticamente o conteúdo teórico transmitido à sua aplicação sistemática. Apresentam ainda dificuldades no exercício da imaginação sonora e na prática de atividades criativas. O simples conhecimento teórico, por exemplo, de um acorde e de uma escala musical a ele relacionada, não é suficiente para garantir uma criação espontânea ou uma aplicação decorrente bem sucedida. Inserir atividades inventivas integradas à prática musical desde o início do processo de aprendizagem, potencializa o desenvolvimento da criatividade, dando ao aluno mais autoconfiança e segurança para se lançar expressivamente em performances, podendo ousar mais em suas investidas musicais e ser mais criativo.

Desenvolver a criatividade implica, segundo Giglio (1992), na prática de exercícios que orientem o indivíduo a integrar-se em diversas ações necessárias para o seu apuramento. Tais exercícios teriam como objetivo treinar o indivíduo a ser mais flexível em ideias e atitudes, a deixar emergir o material do inconsciente e pré-consciente, a ter uma boa capacidade de concentração e trabalho, e a lidar agilmente com as informações que possui. Com isso, criam-se meios para que os estudantes enfrentem situações novas, tornando-se mais abertos a estímulos internos e externos, aumentando sistematicamente o 'repertório'¹ (Giglio, 1992, p.102). Ao assimilar e fixar o conteúdo por meio de uma atividade inventiva, o estudante, além de enfrentar uma situação nova e desafiadora, experimenta-o em uma situação prática, aplicando-o imediatamente em um contexto musical que privilegie a descoberta, a liberdade de escolha e sua livre expressão pessoal.

Para Lehmann, Sloboda e Woody, fazer música deve ser algo fundamentalmente prazeroso. Os autores observaram que a prática musical informal de estudantes tocando suas músicas favoritas contribui ao aprimoramento da capacidade de *performance* (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007, p. 47-49). Além disso, a realização de atividades criativas em ambiente coletivo proporciona

1. Segundo Giglio, considera-se repertório "todo o acervo de conhecimentos que uma pessoa possui, sejam eles adquiridos empiricamente ou não, sejam de ordem afetiva, intelectual ou pragmática" (Giglio, 1992, p. 102).

estímulos para o desenvolvimento da imaginação sonora, pois os estudantes podem descobrir e interagir com vários materiais e estímulos sonoros, vivenciando situações que promovem o seu desenvolvimento e apuramento.

Neste contexto, a base epistemológica deste ensaio, de cunho reflexivo e principalmente descritivo, se concentra na elaboração de um *modelo referencial* a partir do qual as atividades criativas em ambiente coletivo serão posteriormente construídas. Esse modelo básico de referência deverá comportar elementos permitindo que determinados processos cognitivos sejam examinados e especificados de tal modo que nos possibilite sintetizar resultados parciais no decorrer do processo através de inferências a partir das observações analisadas.

A literatura específica fundamentando as estratégias de aplicabilidade desse modelo referencial encontra-se em trabalhos de cunho teórico ou prático-pedagógico de Kratus (1990, 1991, 1995), Schaeffer (1966, 1967), Hickey e Webster (1990), Monk (2013), Schafer (1991) e Mandolini (2012). Os trabalhos desses autores sugerem ações que suscitam processos heurísticos, potencializando o aprendizado musical para que a assimilação de conteúdos se efetive com maior poder de fixação, ou seja, assimilar não somente conceitos, mas também a maneira como estes se operacionalizam na prática criativa.

Modelo referencial: apontamentos prático-pedagógicos

O modelo de referência deve possibilitar a realização de observações, descrições e constatações relacionadas aos fenômenos criativos. Deve ainda se fundamentar em propostas prático-pedagógicas que priorizem aspectos espontâneos e experimentais, integrando e envolvendo concomitantemente a percepção, a *performance* e a criação. Essas propostas prático-pedagógicas são tarefas e processos orientados para um objetivo prático ou teórico, porém estão simultaneamente dirigidas à aquisição de capacidades de *exploração*, *assimilação*, *aplicação* e *invenção*. Temos um exercício com um objetivo prático operacional, um pretexto para fazer o exercício, e um outro objetivo final, obtido estrategicamente no fazer do exercício, o qual se pretende que seja assimilado pelo aluno no decorrer do mesmo processo. O modelo de referência pretendido deve, portanto, compreender tais propostas.

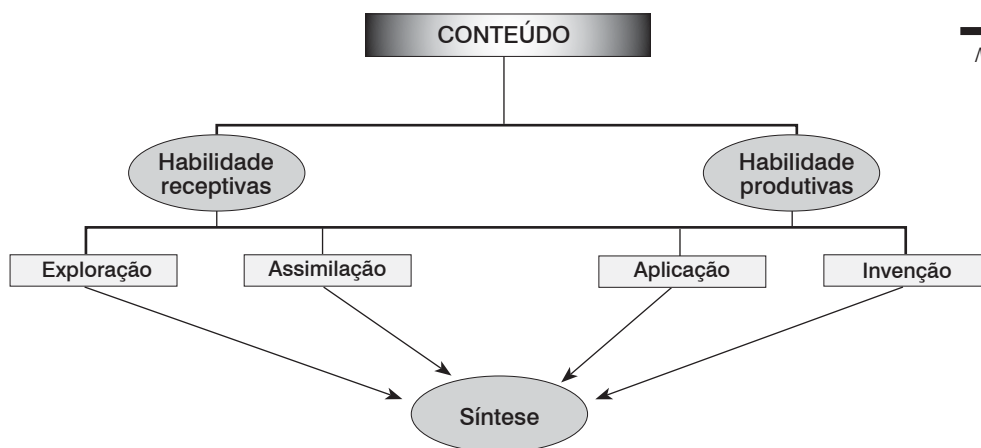


FIGURA 1
Modelo referencial

Conforme observado no diagrama (figura 1), o “conteúdo” constitui o núcleo de todas as atividades envolvidas no processo de aprendizagem. As ações de *exploração*, *assimilação*, *aplicação* e *invenção* são atividades pré-determinadas e estruturadas conforme o conteúdo abordado. As *habilidades receptivas e produtivas*² decorrem simetricamente de processos de *cognição* e de síntese através dos quais os alunos adquirem o conhecimento transmitido. Estes processos são de natureza cíclica e flexível. Diversificam-se durante as atividades de ensino em função das eventualidades ocorridas e dos resultados parciais atingidos. Na instância de cognição, informações sobre o pretendido conteúdo transmitido são identificadas e percebidas pelo aluno. O conteúdo, contudo, ainda não está consolidado. Em uma instância intermediária de *análise*, as informações percebidas são examinadas, comparadas e classificadas, sendo o conteúdo adquirido organizado e armazenado. Na instância de *síntese*, o conteúdo adquirido é operacionalizado e aplicado, seja na elaboração de uma imagem representativa consolidada e coerente do próprio conteúdo então assimilado, seja no processo de invenção artística ou de reflexão.

A partir da consciência do conteúdo a ser estudado, elabora-se o norteamento e planejamento das ações práticas a serem propostas. A transmissão do conteúdo iniciada pelo formador é concluída pelo aluno na etapa de assimilação, e em seguida é fortalecida por atividades criativas. A operacionalização do conteúdo faz com que sua assimilação seja mais profunda e que suas conexões na memória se ampliem. As atividades criativas estimulam de forma sistemática e reiterada as capacidades de percepção, análise e formulação/criação (expressão musical). O aluno tem assim a oportunidade de perceber auditivamente o conteúdo estudado, recriando-o e desdobrando-o através de tarefas programadas. A assimilação mais aprofundada é acompanhada de uma compreensão ampla e perene do conteúdo antes pretendido, agora transmitido.

As habilidades receptivas e produtivas podem ser estimuladas pela imaginação sonora e criadora. Para Hickey e Webster (1990), o professor de música jamais deve perder a oportunidade de encorajar os estudantes a imaginarem os sons, criando oportunidades para que escutem cada som e cada música sempre de uma nova maneira (Hickey; Webster, 1990, p. 21).

Consideramos aqui a sequência de processos: *exploração*, *assimilação*, *aplicação* e *invenção*. A primeira familiarização com um conteúdo a ser assimilado é realizada pelo aluno através de sua *exploração* imaginativa, operacionalizando elementos desse conteúdo diretamente através de seus aspectos sonoros, ou seja, pensar o conteúdo musical através de gestos sonoros. Nesta fase, a curiosidade deve ser o elemento guia para a aprendizagem, tendo o mínimo de intervenção do professor/orientador. Com a exploração espontânea, dá-se início o processo de aprofundamento da *assimilação*, quando os estudantes começam a interagir de forma pragmática com o conteúdo abordado, objetivando dominar seus fundamentos e funcionalidades. Na *aplicação*, o conteúdo deve ser direcionado a um contexto musical corriqueiro, com grande liberdade de escolha do material e seu uso. Uma vez que o conteúdo torna-se parte de repertório de conhecimentos adquiridos pelos alunos, estes podem ser desafiados em um exercício de *invenção* (improvisações, composições, jogos, arranjos etc.), para resolverem determinados problemas musicais. O foco, nesta fase, está no estímulo a processos heurísticos, suscitados pelo objetivo estabelecido, as limitações impostas e a incorporação de elementos ainda desconhecidos.

2. Termos usados frequentemente em linguística (dentre outras áreas ligadas ao aprendizado) referindo-se aqui a percepção musical (habilidade perceptiva), instância de cognição e criação musical (habilidade produtiva) instância de síntese.

No diagrama (figura 1), todos os caminhos convergem para a síntese. Ela concentra todos os fenômenos observados através das habilidades receptivas e produtivas do indivíduo. A observação do professor sobre os produtos sintetizados pelos alunos permite identificar eventuais carências e assim adequar e dimensionar atividades futuras.

Se por um lado neste processo de aprendizado através de práticas criativas é importante que o aluno se encontre em um contexto cultural com o qual se identifica e compreende, por outro lado é importante que as aberturas proporcionadas pelo método de trabalho e pelas oportunidades criativas que brotam naturalmente nos exercícios conduzam e introduzam os alunos a experiências e conteúdos que complementem sua formação e sua cultura musical. Neste contexto, o modelo referencial apresentado poderá comunicar e conduzir, de modo igualitário e simultâneo, tanto elementos da gama sonoro-musical tradicional³ como também da não-tradicional⁴. Com isso, o estudante, além de compreender alguns aspectos semânticos de seu repertório habitual, tem a oportunidade de alargar seus horizontes e sua percepção a outros modelos musicais e mesmo em contextos transculturais.

aplicando o modelo referencial

As etapas que sistematicamente conduzem à aprendizagem do conteúdo específico pretendido estão baseadas em pilares analíticos trazendo à luz questões como:

- Maneiras de apresentação e de assimilação de determinado conteúdo;
- Contextualização em prática criativa dos elementos em estudo;
- Interações e conversas musicais ocorridas durante uma improvisação;
- Reações a estímulos perceptivos;
- Observação crítica da dinâmica criativa, quanto a pessoa, o processo e o produto;
- Identificação de estímulos e contextos propiciando o surgimento de processos heurísticos;
- Planejamento pedagógico com base na síntese de seus resultados.

Ao trabalhar com exercícios ou atividades no grupo, é fundamental contextualizar e delimitar preliminarmente o conteúdo a ser colocado. No exemplo a seguir, apresentamos uma situação que estimula o apuramento da percepção e reconhecimento dos elementos sonoros, podendo ser aplicada mesmo em estudantes iniciantes, uma vez que é solicitada apenas a execução de uma única altura.

Com o objetivo de estimular a percepção quanto aos aspectos sonoros antes não percebidos, Murray Schafer (1991) elabora uma atividade denominada "limpeza de ouvidos", com a qual instiga os estudantes a ouvir avidamente os sons de seus ambientes (Schafer, 1991, p.67). Seguindo a linha de pensamento proposta pelo autor, as atividades a seguir orientam os estudantes a analisarem e praticarem os diversos aspectos presentes em um som. A tabela 1

3. Contendo elementos musicais denominados por alguns autores como "prática comum": temperamento igual, escalas diatônicas, contornos melódicos e fraseologia com ideia de tensão e relaxamento, pulsações métricas regulares, harmonia tonal e modal, texturas homofônicas, polifônicas e suas combinações, etc.

4. Referindo-se às práticas próprias da música experimental: ênfase no som e sua morfologia como matéria prima composicional, ampliação do material sonoro (uso de microtons, ruído etc.), uso de objetos sonoros em contraposição a ideia tradicional de desenvolvimento melódico, métricas irregulares e sobrepostas, harmonizações livres de uma estrutura fixa, texturas pontilhistas, micropolifonia etc.

apresenta alguns elementos e materiais sonoros a serem trabalhados no grupo, seguidos por uma descrição concisa quanto as suas características físicas.

SOM	determinada	Sensação auditiva ligada à percepção de um som possuindo uma altura fundamental
	Altura	
	indeterminada	Sensação auditiva ligada à percepção de um som complexo sem uma altura fundamental
	Timbre	Características estruturais de um evento sonoro
	Intensidade	Sensação auditiva associada à energia (amplitude) de uma onda sonora
	Envelope dinâmico	Ataque, decaimento, sustentação e relaxamento do som quanto à sua intensidade. Perfil dinâmico da intensidade.
Silêncio	Ausência de som.	

TABELA 1

Seleção de elementos e materiais sonoros para trabalho em grupo

1. Atividades de exploração

Após uma breve explicação e exemplificação prática, os estudantes são convidados a explorarem em seus instrumentos os materiais e elementos sonoros apresentados, originando questionamentos diversos, tais como:

- Quantos timbres são possíveis de realizar em cada instrumento?
- Quais os níveis de intensidade que podem ser produzidos?
- Como podem ser os envelopes dinâmicos produzidos por cada instrumentista do grupo?
- Como os envelopes se modificam para produzir articulações ou expressividades?
- Como o ruído convive com a música?
- Como o silêncio pode continuar existindo apesar da persistência de pequenos rumores sonoros?

A exploração é um princípio individual, sendo assim, é importante que cada integrante tenha o seu tempo para experimentar os aspectos sonoros de acordo com a técnica instrumental que dispõe. O interesse não está, por exemplo, na gama de articulações ou dinâmicas que determinado estudante é capaz de executar em seu instrumento, mas sim em como o seu repertório de articulações e dinâmicas, e sua capacidade técnica, podem estar inseridos criativamente dentro da exploração de um único som. Da mesma forma, o foco não está no som (uma vez que ele sempre esteve presente), mas na atitude consolidada após sua escuta por parte do instrumentista que o produz. Neste contexto, a ideia de objeto sonoro e escuta

reduzida, proposta por Schaeffer (1966, 1967), pode ser apresentada gradualmente, estimulando uma criação fundamentada no som como matéria prima da música, percebido plasticamente por seus atributos físicos e abstraído de significado semântico-musical.

2. Atividades de assimilação

Após apresentar e trabalhar os aspectos sonoros, o próximo passo é a elaboração das primeiras “conversas musicais”, desenvolvendo a percepção e o diálogo em um contexto interativo. Neste exercício, propomos a contribuição de Augusto Monk (2013), no que diz respeito ao apuramento de um aspecto importante no desenvolvimento criativo: a “improvisação colaborativa”, isto é, uma atividade que prioriza a comunicação, na qual o material emerge a partir do diálogo musical que ocorre entre os indivíduos envolvidos (Monk, 2013, p.77). Com o objetivo de desenvolver tais interações, o autor sugere e sistematiza uma série de estratégias (influenciadas pelas práticas de improvisação teatral), constituindo a base para uma abordagem alternativa no ensino da improvisação musical. São elas assim denominadas: copiando, adaptando, contrastando, pontuando, destacando, apoiando, sinalizando e permitindo (Monk, 2013, p. 78). Tais estratégias apresentam elementos relacionados ao um contexto musical que poderá ser relevante aos estudantes, uma vez que são usadas tanto em improvisações idiomáticas quanto em improvisações livres.

Uma vez que os sons foram explorados e a concepção de objeto sonoro foi incorporada às atividades criativas, cada estudante exercitará a criação de tais objetos utilizando as estratégias propostas por Monk. Começamos inserindo apenas três, a serem praticadas pelos participantes aos pares⁵:

► **Copiando:** o estudante (A) apresenta seu objeto sonoro com no máximo três sons (utilizando apenas uma altura). O objeto deverá apresentar diferentes características sonoras (mudança de timbre, intensidade, ritmo, inserção ou não de ruído⁶ e/ou silêncio). O estudante (B) deverá executar exatamente o que ouviu⁷:



FIGURA 2
Copiando

5. Sugere-se o uso de instrumentos iguais ou com tessituras e ataque semelhantes (trompete x saxofone alto/flauta x clarinete/piano x vibrafone).

6. Entenda-se aqui por ruído uma componente sonora de altura indeterminada.

7. Os pontos e linhas presentes nas figuras representam, simbolicamente, a duração de cada som.

- ▶ **Adaptando:** O estudante (A) cria o objeto sonoro. O estudante (B) utiliza um ou mais elementos deste, para criar o seu próprio objeto:



FIGURA 3
Adaptando

- ▶ **Contrastando:** O estudante (A) apresenta a objeto, o estudante (B) executa, segundo seus critérios, a ideia musical oposta:

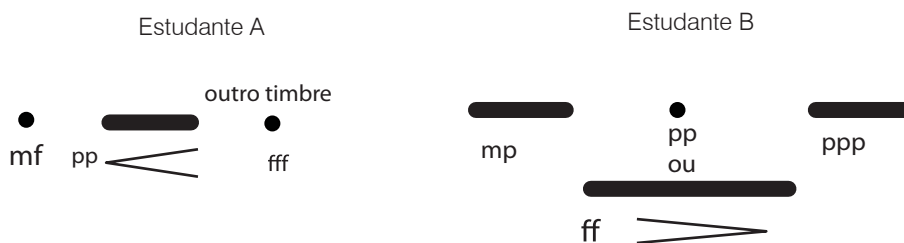


FIGURA 4
Contrastando

3. Atividades de aplicação

É nesta fase que as atividades são incorporadas a um contexto prático que simula uma situação musical corriqueira. Sugere-se que os exercícios a seguir sejam realizados da seguinte forma:

1. Trabalhar apenas o som, sem acompanhamento rítmico-harmônico e sem o uso de métrica regular;
2. Realizar as atividades com acompanhamento rítmico percussivo (percussão/bateria, palmas etc.). Pode ser marcada apenas a pulsação ou tocar uma célula rítmica característica de um gênero específico;
3. Utilizar um fundo harmônico, podendo-se inserir também, um acompanhamento rítmico.

O uso de uma harmonização contribui para que o estudante incorpore em seu repertório de sonoridades diversas relações existentes entre os sons e o fundo harmônico inserido. As bases harmonizadas podem ser produzidas por instrumentos harmônicos (piano, violão, vibrafone etc.), ou por grupos de três a cinco instrumentos melódicos disponíveis⁸. Sugerimos utilizar estruturas verticais distintas (tríades, tétrades e extensões, quartas, cluster etc.), para que ocorra uma

8. Neste caso, é importante que os integrantes tenham alguma experiência de prática em conjunto.

familiarização com as sonoridades. Nesta situação, elucidam-se, dentro do possível, as relações sonoras, em relação a uma única nota escolhida:

Relação harmônica convencional ocidental	Relação harmônica complexa ou não convencional
Exemplo: nota Dó Tríades: C / F / Am / Ab / etc. Tétrades e extensões: F#7(b5) / DbM7(#11) etc. Quartas: (Lá-Ré-Sol-Dó) etc. Cluster diatônico: (Si-Dó-Ré-Mi) etc. Cluster cromático: (Si-Dó-Dó#-Ré) etc.	Exemplo: nota Dó Tríades: Bb / D / Eb etc. Tétrades e extensões: E7(#9) / A7(b13) etc. Quartas: (Fá-Sib-Mib-Láb) etc. Cluster diatônico: (Mi-Fá-Sol-Lá) etc. Cluster cromático: (Mi-Fá-Fá#-Sol) etc.

QUADRO 1

Relações harmônicas com a nota Dó

Ao utilizar os instrumentos melódicos disponíveis como base harmônica, recomendamos a sistematização de pausas para que os instrumentistas possam respirar. Eles podem, por exemplo, executar a harmonia sem marcação métrica ou utilizar um ritmo fixo sobre determinado gênero, permitindo o tempo necessário para respiração mediante um compasso de pausa entre os acordes:



FIGURA 5

Ritmo fixo sobre gênero idiomático

O uso de uma harmonização e/ou de um acompanhamento rítmico como fundo sonoro para as atividades propostas tornará o exercício mais próximo a uma situação musical corriqueira. Neste caso, há uma forte tendência de as improvisações se ajustarem ao gênero ou às pulsações propostas, o que não caracteriza um problema criativo, uma vez que se trata de um processo intuitivo de adaptação ou acomodação ao acompanhamento rítmico sugerido. Além de simular uma situação musical idiomática, o fundo sonoro pode, pedagogicamente, ser utilizado para duas finalidades:

1. Oferecer as primeiras bases práticas para a compreensão de um gênero musical àqueles que ainda o desconhecem⁹ ;
2. Oportunizar aos que possuem maior experiência uma prática que permita explorar outros aspectos sonoros sobre um gênero específico.

9. Quanto às características e nuances rítmicas necessárias para que determinada melodia ajuste-se a um baião ou jazz, por exemplo.

No exercício de aplicação, após definido o fundo harmônico, o estudante (A) deverá criar um objeto sonoro conforme sugerido no exercício de assimilação. Após determinado tempo (de três a cinco segundos), o estudante (B) copia, adapta ou contrasta (segundo seus critérios) com o objeto apresentado. No mesmo espaço de tempo, o estudante (A) irá fazer o mesmo procedimento (copiar, adaptar ou contrastar) sobre o objeto tocado pelo estudante (B). Após algumas repetições, o estudante (C) entra no exercício e continua o procedimento até que toda a classe tenha tocado. Ao finalizar o exercício, o professor/orientador deverá ter as seguintes questões em mente:

1. Quais foram as estratégias mais usadas (copiando, adaptando ou contrastando)?
2. Os estudantes exploraram intensamente os elementos e materiais musicais abordados (timbre, intensidade etc.)?

Ao observar as criações, identificando seus pontos convergentes e divergentes, bem como os momentos de maior fluidez e carência de material, é possível, seguindo as concepções propostas por John Kratus (1990, 1991, 1995), realizar a análise de três elementos interdependentes que compõem o ato criativo: a pessoa, o processo e o produto, sendo que a investigação de cada um destes permite estruturar delineamentos pedagógicos específicos, estabelecendo metas e planos, permitindo esboçar uma sequência lógica para se atingir o aprimoramento musical do aluno. Segundo o autor, é possível evidenciar “níveis de improvisação¹⁰”, percebidos a partir da análise do conhecimento e habilidade do estudante (Kratus, 1991, p.38).

Mais do que destacar tais níveis em categorias hierarquicamente definidas, a importância da pesquisa realizada por Kratus está em delinear caminhos pedagógicos importantes para o desenvolvimento criativo. Ao examinar os elementos que compõem o processo criativo, o professor tem a oportunidade de definir estratégias e ações que visem o seu apuramento em quaisquer “níveis” em que o estudante se encontre.

4. Atividades de invenção

O professor e compositor Ricardo Mandolini (2012) apresenta uma proposta que investiga a intuição, experimentação e descoberta como ferramentas ao desenvolvimento criativo: a “heurística musical” (Mandolini, 2012, p.18), ou seja, uma forma de aprendizagem em que a construção do conhecimento desponta a partir de insights surgidos durante o processo cognitivo. A escuta ativa, as improvisações e a experimentação são atividades importantes em cada etapa quando, frequentemente durante as ações, irrompe a intuição formal da obra, uma vez que determinados materiais são escolhidos em detrimento de outros (Mannis, 2008, p. 18).

O exercício de invenção proposto tem como objetivo estimular processos heurísticos através de atividades que delimitem o uso de material, oferecendo um número restrito de alternativas para resolver determinados problemas musicais. Ao focalizar os parâmetros sonoros, neste exercício, cada estudante deverá escrever uma composição (com cerca de um minuto) utilizando apenas um som¹¹ (variando registros, ataques percussivos e/ou introdução de sons de altura indeterminada).

10. Os níveis são assim denominados: exploração, improvisação processo-orientado, improvisação produto-orientado, improvisação fluida, improvisação estrutural, improvisação estilística e improvisação pessoal (Kratus, 1991, p. 38).

11. Neste caso é permitido o uso de classe de notas, ou seja, ao escolher uma nota com determinada altura (a nota “Lá” 440 Hz, por exemplo), permite-se o uso de suas oitavas equivalentes (Lá1, Lá2, etc.).

A composição deverá ser escrita para que toda a classe execute o trecho musical composto sem o uso de uma notação tradicional. Com isso, os estudantes deverão encontrar uma maneira de desenvolver uma criação que tenha significado dentro destas limitações, utilizando uma notação musical suficiente para a realização pretendida, com soluções inventadas de grafia musical e com a regência revezada entre os próprios compositores e performers. Sugerimos, ao finalizar a atividade, a escuta de algumas obras que priorizam, ao menos em parte, a repetição de um único som¹².

considerações finais

O uso da capacidade criativa como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo tem ganhado destaque em diferentes análises educacionais, propondo uma pedagogia libertadora, desvinculada de sistematizações ideológicas e aprendizagens receptivas e mecânicas. Neste sentido, o modelo referencial apresentado neste ensaio sinaliza uma tentativa de estabelecer uma relação horizontal entre educador e educandos, encorajando a troca experiências e agregando conhecimentos em ambos.

Da mesma forma, os fatores individuais e sociais envolvidos em uma atividade em grupo não devem ser desconsiderados. O ser humano não é uma “caixa vazia” esperando para ser preenchida a cada aula ou atividade. Cada indivíduo carrega e traz consigo experiências e concepções próprias, apreendidas através de sua experiência. Refletir sobre estas questões e observar as diferentes realidades vivenciadas em cada encontro pode, inclusive, delinear futuras atividades. Diante da identificação da diversidade, promovemos o diálogo e estabelecemos metas, de acordo com a necessidade de cada estudante e do grupo em si como um todo.

Finalmente, parece-nos importante considerar que o modelo proposto, embora ainda possua limitações, é capaz de evidenciar possibilidades de ensino realizáveis em diversos parâmetros educativos (desde o ensino básico ao superior), conforme o conteúdo e as estratégias adotadas pelo educador. O caráter descritivo deste trabalho se fez necessário para atingir uma melhor compreensão quanto à aplicabilidade do modelo proposto. Não se pretende aqui determinar técnicas e métodos precisos para sua utilização prática. A exploração, assimilação, aplicação e invenção podem ser usadas livremente de acordo com as ferramentas que o professor possuir. Porém, o foco analítico deve estar sempre presente nas habilidades receptivas e produtivas, para que sua síntese contenha as reais necessidades pedagógicas pretendidas nas atividades subsequentes.

Por fim, acreditamos que o estímulo e o desenvolvimento da criatividade podem estar integrados ao processo de aprendizado musical, instrumentalizando e preparando todos aqueles envolvidos neste processo para um desempenho mais fluente e espontâneo face a uma diversidade de contextos musicais. Pensamos ser de fato este o caminho para uma pedagogia que vise libertar e transformar o sujeito enquanto indivíduo, despertando sua imaginação para

12. Obras como “Suíte em dó” de Lindembergue Cardoso, “Samba de uma nota só” de Tom Jobim ou “In C” de Terry Riley, por exemplo.

novos horizontes, e abrindo sua visão e seus caminhos para novos conhecimentos. Eventuais trabalhos laboratoriais decorrentes desta proposta podem propiciar insights em seus participantes e verificar como a capacidade criativa é inerente a todos os indivíduos, e também oportunizando a vivência de novas experiências, estímulos, observações e reflexões, atingindo assim sua plenitude num ambiente propício à invenção e à criatividade.

referências bibliográficas

GIGLIO, Z. G. Sobre criatividade e escola. In: GIGLIO, Z.G. (Org.). *Núcleo de estudos psicológicos: de criatividade e de educação*. Campinas: Editora UNICAMP/ NEP, 1992. p. 92-137.

HICKEY, M; WEBSTER, P. Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, v. 88, n. 1. p. 19-23, 2001.

HOUAISS, A (Ed.). Dicionário eletrônico. Versão 3.0. Editora Objetiva LTDA, 2009. CD-ROM.

KRATUS, J. Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, v. 76, n. 9, p. 33-37, 1990.

_____. Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, v. 88, n. 4, p. 36-40, 1991.

_____. Developmental approach to teaching music improvisation. *International Journal of Music Education*, v. 26, n. 1, p. 27-38, 1995.

LEHMANN, A. C; SLOBODA, J.A; WOODY, R.H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New york: Oxford University Press, 2007.

MANDOLIN, R. *Heuristique musicale: Contributions pour une nouvelle discipline musicologique*. Sampzon: Delatour France Editions, 2012.

MANNIS, J. A. *Ricardo Mandolini: heurística musical (processos criativos) – aprofundamento com abordagem crítica da semiologia musical de J.-J. Nattiez*. . Relatório FAPESP 2009/07547-0. UNICAMP, Campinas, 2009, 87 p.

MONK, A. Symbolic Interactionism in Music Education: Eight Strategies for Collaborative Improvisation. *Music Educators Journal*. p. 76-81, 2013.

SCHAEFFER, P, (1966). *Traité des objets musicaux: essai interdisciplines*. Paris: Seuil ed., 1966.

SCHAEFFER, P.; REIBEL, G. *Solfège de l'objet sonore*. Paris: Seuil e GRM, 1967.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1991.

Recebido em
23/02/2014

Aprovado em
21/03/2014

Luciano da Costa Nazario é doutorando em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e músico da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) - RS. lucomposer@yahoo.com.br, lucianonazario@furg.br

José Augusto Mannis é Professor Pleno do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pesquisador do Laboratório de Acústica e Artes Sonoras (LASom); doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). jamannis@unicamp.br