

A group of children, mostly girls, are seated in rows, playing violins. They are in a music classroom or rehearsal space with a thatched roof. The children are focused on their instruments. The text is overlaid on the center of the image.

Educação Musical e Criatividade

Propostas para o desenvolvimento criativo em ambientes coletivos de banda de música

Luciano da Costa Nazario



Resumen: El contenido de este artículo fue generado a partir de una investigación en ejercicio, financiada por la Fundación de Apoyo a la Investigación de São Paulo (FAPESP), desarrollada junto al programa de posgrado en música de la Universidad Estadual de Campinas – UNICAMP. La investigación propone la reflexión sobre los aspectos creativos y cognitivos en ambientes de enseñanza colectiva de bandas de música, así como la búsqueda de referentes teóricos y prácticos y el empleo de una investigación de laboratorio con la intención de obtener diagnósticos que faciliten la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos educativos. Siendo así, el principio epistemológico de este artículo es la reflexión y la articulación de algunas actividades de improvisación, así como el análisis y el examen de determinadas propuestas enfocadas integralmente en el proceso creativo y educativo. De esta forma suponer la posibilidad de estimular el acto creativo desde el aprendizaje instrumental, proponiendo y analizando los elementos que promuevan procesos heurísticos y el desarrollo musical, considerando los diversos contextos sociales y formaciones musicales de los estudiantes.

Palabras Clave: Educación musical, Creatividad, Procesos heurísticos.

Resumo: O conteúdo deste artigo foi gerado a partir de uma pesquisa em andamento, financiada pela Fundação de Apoio a Pesquisa de São Paulo (FAPESP), desenvolvida junto ao programa de pós-graduação em música da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. A investigação propõe a reflexão sobre os aspectos criativos e cognitivos em ambientes de ensino coletivo de bandas de música, bem como a busca por referenciais teóricos e práticos e a o emprego de uma pesquisa laboratorial com intuito de se obter diagnósticos que facilitem o ensino e aprendizagem nestes contextos educacionais. Sendo assim, o princípio epistemológico deste artigo é a reflexão e a articulação de algumas atividades de improvisação, bem como a análise e o exame de determinadas propostas focadas integralmente no processo criativo e educativo. Com isso, conjectura-se a possibilidade de instigar o ato criativo desde a aprendizagem instrumental, propondo e analisando os elementos que promovam processos heurísticos e o desenvolvimento musical, considerando os diversos contextos sociais e formações musicais dos estudantes. Agência financiadora: FAPESP

Palavras-chave: educação musical, criatividade, processos heurísticos

Education in music and creativity: a proposal for a creative development in collective ambiances of a music band.

Abstract: The content of this article was generated from an ongoing study, funded by the Foundation for Research Support of São Paulo (FAPESP), developed at the music postgraduate program at University of Campinas - UNICAMP. The research proposes a reflection on the creative and cognitive aspects inside collective learning of music bands environments, as well as the search for theoretical and practical references and the use of a laboratory research with the aim of obtaining diagnoses that facilitate teaching and learning in these educational contexts. Thus, the epistemological principle of this article is the reflection and articulation of some activities of improvisation, as well as the analysis and examination of certain proposals focused entirely on creative and educational process. Thus, it is conjectured the possibility of instigating the creative act along with the instrumental learning, proposing and analyzing the elements that promote heuristic processes and musical development, considering the different social contexts and musical backgrounds of the students.

Keywords: Music education, creativity, heuristic processes

O uso da capacidade criadora como uma 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. Atualmente, há um consenso de que o ato criativo é considerado como um elemento constitutivo ao ser humano, o que não advinha anteriormente em defesas que partiam da premissa de que a criação seria uma peculiaridade do artista ou escritor, nascidos propensos à criatividade. Como menciona Asimov, há alguns séculos, a escrita e leitura eram privilégios de poucos, imperando a crença de que estas habilidades eram muito complexas e somente alguns cérebros afortunados poderiam adquirir tais competências. De forma similar, atualmente, poucos fazem uso pleno de seu potencial criativo, preponderando a crença de que a criatividade é prerrogativa de poucos privilegiados, que nasceram criativos (citado por Alencar, 1992, p. 74). Em música, o estímulo criativo não precisa necessariamente originar um novo compositor (uma vez que isso depende de fatores idiossincráticos), mas sim estimular a inventividade já em sua fase inicial, permitindo ao estudante a oportunidade de aprender música de um modo mais abrangente.

Observa-se que parte de estudos e análises sobre a criatividade (principalmente com ênfase psicológica), analisam seus fenômenos em seus aspectos temporais mais amplos, relacionando-a a uma maneira de encontrar soluções a um problema proposto. As teorias associalistas, por exemplo, consideram como pensamento, uma ação cognitiva que consiste em agregar ideias derivadas da experiência, segundo as leis de frequência, recência e vivacidade. O pensamento criador seria, então, a ativação de tais conexões mentais até que a combinação certa apareça¹ (Kneller, 1999, p. 39). Da mesma forma, Graham Wallas, propõe uma divisão do ato criativo em fases lineares, classificadas como: preparação, incubação, iluminação e verificação (citado por Kneller, 1999, p. 62).

Mas o que é ser criativo? A que nos referirmos quando afirmamos que alguém é criativo? Etimologicamente, o verbo “criar” tem origem do latim *creare*: “produzir, fazer crescer”, significando, por extensão: “fazer existir, dar origem, gerar, formar, etc.” (Houaiss, 2009). A pessoa criativa seria, então, aquela que origina ou produz algo (que não necessariamente necessita ser novo ou não produzido anteriormente). É neste ponto que a generalidade do termo é pouco compreendida pelo sendo comum, atribuindo-o apenas a ações humanas complexas e/ou “originais”. Do ponto de vista musical, o ato criativo pode estar inserido tanto em uma obra composicional consagrada² quanto em uma simples improvisação

¹ Kneller critica tal pensamento afirmando que muitas vezes, os *insights* que originam novas soluções aos problemas propostos, surgem do próprio afastamento e negação de associações anteriores.

² Como as obras sinfônicas de compositores como Beethoven e Brahms, por exemplo.

experimental³, onde o material é conhecido e reconhecido, atravessando, em frações de segundos, pelas fases propostas por Wallas. Se uma criança, ao tocar o piano pela primeira vez (sem nunca ter tido aulas de música), improvisa melodias ludicamente, explora as teclas brancas e pretas do instrumento, associa e escolhe determinadas sonoridades, não estará ela desenvolvendo sua capacidade inventiva? Ao brincar com as notas, descobrindo e redescobrendo os sons, o ato criativo é afirmado em sua expressão espontânea, curiosidade e originalidade. Esse processo, nomeado por John Kratus de *exploração*, é considerado pelo autor como um estágio necessário à descoberta sonora, direcionando o estudante a outros níveis de improvisação⁴ (Kratus, 1991, p.38).

Neste contexto, algumas propostas pedagógicas buscam o desenvolvimento da criatividade musical através de diferentes níveis e atividades de improvisação, estimulando a inventividade em maior ou menor grau dependendo do plano de criação sugerido. A improvisação, por ser uma prática cotidiana e natural ao ser humano (uma vez que estamos sempre aprendendo através de improvisações em nossas ações diárias), ajusta-se perfeitamente às atividades musicais, atuando como uma ferramenta educativa fundamental à aquisição de conhecimento.

Neste artigo, analisaremos duas modalidades básicas de improvisação inseridas em práticas musicais e educativas (a improvisação idiomática e livre), observando alguns de seus aspectos mais relevantes, refletindo, através de uma revisão de literatura, sobre algumas propostas pedagógicas que as utilizem e que estejam focadas inteiramente no processo criativo. A partir da análise destas, vislumbraremos ações que possam incentivar processos heurísticos e o desenvolvimento musical, considerando o contexto primário deste artigo: a reflexão sobre os aspectos criativos e cognitivos em ambientes de ensino coletivo de bandas de música.

Improvisação idiomática versus improvisação livre

Uma improvisação musical idiomática é uma forma de criação vinculada a um determinado gênero que apresenta um vocabulário sonoro específico (jazz, samba, rumba, etc.). É uma prática amplamente difundida, ensinada, valorizada e procurada por instrumentistas que desejam criar e compor sobre determinados gêneros musicais. Embora importante ao desenvolvimento musical, este tipo de improvisação proporciona um conjunto de regras gramaticais que podem inibir atividades criativas em suas primeiras manifestações. Para tornar possível sua execução, nos vemos compelidos a primeiro entender sua linguagem para apenas futuramente manifestarmos um ato inventivo. Ao haver uma lacuna

³ O termo experimental, nesse contexto, é entendido como uma atividade que visa o descobrimento através de um vivenciamento prático em um objeto de estudo novo e/ou desconhecido.

⁴ Mesmo músicos experientes, em ocasiões em que experimentam novos instrumentos ou sintetizadores, retornam a este nível para entender melhor as relações entre suas ações e os sons criados (Kratus, 1991, p. 31).

entre o nosso conhecimento e as regras do jogo no qual pretendemos jogar, teremos, como resultante, implicações negativas na alto-afirmação como sujeito criativo. A falta de conhecimento destas regras inibe o livre desenvolvimento das idéias musicais e acabamos por pensar que somos pouco criativos, contudo, apenas não conhecemos bem o caminho que estamos querendo percorrer. Uma das consequências dessa ação é o excesso de autocritica, criando obstáculos ao desenvolvimento musical. Como observa Nachmanovitch “o que temos que expressar já existe em nós, é nós, de forma que trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem seu fluxo natural” (Nachmanovitch, 1993, p. 21). A improvisação idiomática pode ser uma ferramenta eficaz ao desenvolvimento musical se o improvisador tem conhecimento prévio do gênero a ser executado. Em determinadas circunstâncias, é desejável que o estudante crie sobre um esquema formal e harmônico pré-elaborado, permitindo-o compreender, assimilar e construir representações que funcionem musicalmente com o padrão apresentado. Tal atividade, no entanto, não caracteriza um exercício de invenção integral, uma vez que o executante está frequentemente preso à forma e conteúdo musical do gênero improvisado⁵.

... o que absolve o improvisador da tarefa de avaliação e um planejamento a longo prazo é a relativa rigidez estrutural ‘formal’ dentro do qual sua improvisação acontece, e na qual dita a estrutura em longa escala de sua *performance*. Por esta estrutura persistir em muitas improvisações, o executante constrói um repertório de coisas que funcionaram bem no passado. (Sloboda, 1985, p.149)⁶

Em outra direção, as atividades de “improvisação livre” propõem um modo de criação não preso a um gênero específico, caracterizando uma prática de invenção integral onde há uma atenção em todos os aspectos musicais que a cercam (forma, estrutura, desenvolvimento, etc.). Seus antecedentes estão no *free jazz*, onde, em um determinado momento, os grupos de *free improvisation* sentiram a necessidade de romper com uma tradição que mantinha todas essas renovações dentro do território do jazz (Costa, 2003, p. 20):

Os primeiros passos para este plano ambicioso é a negação. Evidentemente, negação dos idiomas, dos seus gestos característicos. (ritornelos impregnados nos músicos devido às formações diversas), negação da direcionalidade, determinismo e causalidade (tensão/relaxamento, tônica/dominante) do sistema tonal, negação do tempo pulsado, medido, estriado, simétrico, molar dos idiomas e sistemas diversos. (Costa, 2003, p. 21)

⁵ Salvo os casos em que alguns improvisadores profissionais ultrapassam os limites formais do gênero.

⁶ ... what absolves the improviser from the task of evaluation and long term planning is that relatively rigid formal ‘frame’ within which his improvisation takes place, and which dictates the large scale structure of his performances. Because this frame persists over many improvisations, the performer builds up a repertoire of things that have worked well in the past.

Em uma improvisação livre, o executante indubitavelmente entesta situações novas, uma vez que cada improvisação é um mundo a ser explorado. O desenvolvimento criativo torna-se parte de seu sujeito subjetivo, tornando mais simples a busca pelo conhecimento e o aumento de repertório. O principal foco está na imaginação criadora, expandindo o repertório de sonoridades do improvisador (que se encontra muitas vezes preso à música comercial). As práticas de improvisação livre, no entanto, apresentam alguns desafios:

- São pouco conhecidas e estimuladas em atividades educacionais e por improvisadores profissionais, correndo o risco de não serem bem aceitas pelos estudantes;
- Se não forem bem contextualizadas, perdem todo o seu conteúdo educacional;
- Por ser uma atividade de invenção integral onde a imprevisibilidade está presente, há o risco de uma não coerência musical levando o ouvinte a um desinteresse pela obra;

Veja, no quadro abaixo, os aspectos favoráveis e não favoráveis destas duas modalidades de improvisação:

Improvisação idiomática	
Aspectos favoráveis	Aspectos não favoráveis
<ul style="list-style-type: none"> • Permite a prática e assimilação de improvisações sobre padrões pré-estabelecidos; • Permite a compreensão de gêneros populares. • É uma atividade amplamente difundida e ensinada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exige prévio conhecimento do gênero; • Não privilegia uma atividade de invenção integral; • Imaginação presa a regras gramaticais.
Improvisação livre	
Aspectos favoráveis	Aspectos não favoráveis
<ul style="list-style-type: none"> • Constitui, como base metodológica, uma atividade de invenção integral; • Amplia o repertório de sonoridades; • Foco na imaginação não presa a regras gramaticais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Precisa ser bem contextualizada para um bom desenvolvimento da atividade; • Há o risco de uma não coerência musical;

Quadro 1: aspectos da improvisação idiomática e livre

Para Giglio é necessário estimular a prática de exercícios que orientem o indivíduo a integrar-se em diversas ações que desenvolvam a sua criatividade, dentre elas: deixar emergir material do inconsciente e pré-consciente; enfrentar situações novas; ser mais aberto aos estímulos internos e externos e aumentar sistematicamente o repertório⁷. Neste contexto, analisaremos e refletiremos sobre algumas atividades que propõem a ampliação e aprofundamento destas ações, envolvendo direta e indiretamente práticas de improvisação idiomática e/ou livre:

⁷ Entende-se por repertório “a 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).

Propostas educativas para o desenvolvimento da criatividade musical

O professor John Kratus apresenta uma abordagem na qual organiza e sistematiza os níveis do desenvolvimento criativo. Através da análise de três componentes interdependentes que compõem o ato criativo: a pessoa⁸, o processo⁹ e o produto¹⁰, o autor sugere delineamentos pedagógicos específicos, estabelecendo metas e planos a cada um destes elementos (Kratus, 1990, p. 34). Com isso, o Kratus evidencia **sete níveis de improvisação**, percebidos a partir da análise do conhecimento e habilidade do estudante. Com isso, o professor tem a oportunidade de minimizar as carências de acordo com cada nível, sugerindo uma sequência lógica de ensino ao desenvolvimento musical do aluno. Os níveis são assim denominados: exploração, improvisação processo-orientado, improvisação produto-orientado, improvisação fluída, improvisação estrutural, improvisação estilística e improvisação pessoal (Kratus, 1991, p. 38). Mais do que destacar tais níveis em categorias hierarquicamente definidas (uma vez que a aprendizagem não ocorre de modo tão linear), a importância da pesquisa realizada pelo autor está em delinear caminhos pedagógicos importantes para o desenvolvimento criativo. Ao examinar o processo, o produto e a pessoa, o professor poderá definir estratégias e ações que visem o aprimoramento e o desenvolvimento em quaisquer “níveis” em que o estudante se encontre.

Em outra direção, o professor Augusto Monk propõe o apuramento de um aspecto importante ao desenvolvimento criativo: a **improvisação colaborativa**, isto é, uma atividade que prioriza a interação, onde o material emerge a partir do diálogo musical que ocorre entre os indivíduos envolvidos. Com o objetivo de desenvolver tais interações, o autor alinha 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. 76-79). Após a apresentação destas estratégias, Monk sugere alguns exercícios e apresenta algumas sugestões aos professores interessados em guiar seus alunos nesta prática. Apesar dos exemplos em cada estratégia estarem fortemente ligados à improvisação idiomática (em específico ao Jazz), o autor afirma que a improvisação colaborativa pode ser utilizada com eficácia em qualquer vocabulário e nível musical, desde um trabalho simples

⁸ Referindo-se aos meios utilizados para que os estudantes se tornem mais imaginativos e mais abertos a resolverem os problemas musicais.

⁹ Referindo-se à natureza da atividade criativa.

¹⁰ Referindo-se à compreensão quanto ao uso dos elementos musicais utilizados pelos estudantes, apreendendo, assim, quais as carências a serem minimizadas.

diatônico à materiais da música contemporânea (Monk, 2013, p. 77). Ao focar o desenvolvimento da improvisação do ponto de vista da interação, as improvisações se transformam em jogos e conversas musicais, podendo-se ampliar inclusive, as estratégias apresentadas pelo autor.

Em sua pesquisa sobre a **livre improvisação**, o professor Rogério Luiz Moraes Costa apresenta uma proposta que procura, basicamente, delinear os elementos presentes neste ambiente de criação, apresentando subsídios teóricos e práticos que corroboram para esta prática criativa (Costa, 2003. p.6). Seu trabalho, fundamentado filosoficamente na obra do francês Gilles Deleuze, aduz as concepções sobre som, ruído e silêncio de compositores como Varèse, John Cage, entre outros, além refletir sobre o objeto sonoro e escuta reduzida proposta por Pierre Schaeffer. A incorporação destes conceitos fundamenta o desenvolvimento da livre improvisação, uma vez que esta prática, segundo o autor, não é uma espécie de vale-tudo, sem interação e sem uma necessidade técnica e auditiva (Costa, 2007, p.12). O som originado por um músico gera novos sons por parte do coletivo, podendo fundir, se opor ou complementar, criando uma atmosfera sonora global na improvisação musical. A atenção cognitiva de cada músico é focada no discurso dos outros músicos e no seu próprio discurso. Para introduzir e desenvolver esta atividade, o autor propõe:

- Começar as improvisações idiomáticamente, ou seja, dentro de um gênero simples em que todos tenham conhecimento de suas regras, primeiramente com base harmônica e posteriormente sem ela, para que a questão rítmica (acentuações e deslocamentos) fique em destaque;
- Introduzir, através de interações, “conversas” focalizadas nos aspectos puramente sonoros (escuta reduzida), ampliando o universo de materiais (ruído, técnica expandida, etc.);
- Introduzir roteiros, instruções e caminhos que conduzam o grupo a ideias composicionais mais complexas. (Costa, 2007, p.20).

Observa-se que o autor tem uma preocupação em delinear estratégias que direcionem, gradualmente, as práticas de improvisação idiomática para uma improvisação livre, introduzindo conceitos e ampliando os horizontes sonoros. Neste contexto, o Costa evidencia um grande desafio ao educador no que concerne à ampliação da escuta e percepção de alunos que ainda estão procurando compreender o sistema musical tradicional.

Na mesma direção, a **improvisação generativa**, atribuída ao francês Alain Savouret (1942)¹¹, caracteriza-se por ser uma atividade com ênfase na criação e seleção e integração de objetos sonoros (gesto sonoro, geralmente curto, produzido por um corpo sonoro¹²), dando suporte inicial ao ato criativo e abrindo caminhos para novas sonoridades. É uma ação individual/coletiva tendo como base o princípio de escuta versus criação.

¹¹ Ver em <http://www.cairn.info/revue-traces-2010-1-page-237.htm>

¹² Conceito de instrumento ampliado. Tudo o que pode produzir som (Mannis, 2008, p. 3).

Através dos conceitos de escuta imediata, média e global o improvisador procura gerar uma composição instantânea englobando diversas relações musicais. Segundo Markeas, acontece frequentemente nesse tipo de criação, uma flutuação de energia entre os sons, nesse contexto, os improvisadores procuram seguir naturalmente seu percurso energético levando a momentos de maior ou menor densidade sonora (Mannis, 2008 p. 5). A liberdade da improvisação generativa não anula o estabelecimento de um discurso musical, sendo importante estabelecer estratégias para o desenvolvimento das ideias durante a execução, com o propósito de se obter o máximo de coerência, conexão, direcionamento e interesse musical. Pedagogicamente, os exercícios dão ênfase na seleção e transmutação de objetos sonoros, através de interações entre seus participantes, citando como exemplo o seguinte jogo musical:

Cada músico deve escolher quatro objetos sonoros diversificados (com decorrentes motivos e situações musicais). É dada uma duração na qual os músicos devem interagir entre si, cada um com seus objetos sonoros, usando também o silêncio, respondendo uns aos outros, procurando formar e seguir a energia dos gestos e dos sons. Cada músico deve empregar seus objetos sequencialmente, podendo manter-se em cada um deles, mas passando ao seguinte sem repetir nenhum dos anteriores, isso durante a duração pré-estabelecida. Após cada improvisação, tem início outra com duração mais curta. A série de durações empregada foi: 2 minutos, 1 minuto, 15 segundos e 5 segundos. Na menor das durações o desafio sendo o de assegurar de fato uma economia dos meios bem como uma atenção extrema de escuta e apurada sensibilidade de cada um para intervir de maneira certa no momento certo (Mannis, 2008 p. 4).

Quadro 2: Jogo de improvisação nº 5

O professor e compositor Ricardo Mandolinia apresenta uma proposta que prioriza a intuição, experimentação e descoberta como ferramentas para o desenvolvimento criativo: a **heurística musical**, uma forma de aprendizagem em que a construção do conhecimento desponta a partir de *deinsights* surgidos durante o processo cognitivo. Ao analisar o processo de criação musical, Mandolini propõe uma pirâmide invertida da concepção musical (Mandolini, 2012, p. 112), identificando, através de exemplos, os esquemas heurísticos elucidados em exercícios alitrados pelo autor. Como exemplo, Mandolini apresenta uma obra existente que deverá ser reconstruída coletivamente sendo executada com os instrumentos disponíveis e posteriormente escrita seguindo as representações simbólicas criadas pelos próprios alunos. A escuta ativa, as improvisações e a experimentação são atividades importantes em cada etapa onde, frequentemente durante as ações, irrompe a intuição formal da obra, uma vez que determinados materiais são escolhidos em detrimento de outros.

O estímulo da criatividade em ambientes coletivos de bandas de música - reflexões e propostas

Antes de refletirmos e contextualizarmos algumas propostas pedagógicas relacionadas ao estímulo da criatividade em ambientes coletivos de banda de música, faz-se necessário, porém, esclarecer o que entendemos por banda de música e quais as razões que elegeram estes ambientes para o desenvolvimento da pesquisa.

Dentre seus diversos significados, o termo “banda”¹³, em música, pode ser usado genericamente para indicar quaisquer formações maiores que um conjunto de câmara¹⁴, podendo, segundo Botelho, levar em conta o seu relacionamento com a sociedade¹⁵ (citado por Alves, 2009), ou ainda, em denotações mais específicas, referir-se a um conjunto de instrumentos compostos por sopro e percussão (Houaiss, 2009), divididos em categorias e subcategorias: banda de percussão, banda de fanfarra, banda marcial, banda musical de marcha e de concerto, banda sinfônica, etc.¹⁶. Em todos os casos, as definições apresentam problemas terminológicos, sejam por sua generalidade ou por sua especificidade, onde são excluídas diversas formações reconhecidas e denominadas atualmente como banda (*big band*, banda de rock, etc.). No entanto, no contexto da pesquisa, o termo “banda de música” não apresenta um problema filosófico e/ou estrutural ao trabalho, uma vez que a proposta pedagógica não prioriza uma formação instrumental específica, tendo como principal função, destinar suas atividades a determinados grupos musicais escolares (reconhecidos como bandas de música), desenvolvendo assim métodos e estratégias para o desenvolvimento criativo nestes ambientes. No Brasil, as bandas de música possuem uma importância histórica e cultural (estando também associadas às

¹³ Etimologicamente, o termo tem provável origem do latim medieval *bandun* (estandarte), a bandeira sob o qual marchavam os soldados.

¹⁴ Formações onde dois ou mais músicos estão encarregados de tocar a mesma parte musical.

¹⁵ Bandas militares e bandas sociedades musicais.

¹⁶ Ver regulamento geral da Confederação Nacional de Bandas de Fanfarras (CNBF), disponível em: <http://www.cnb.org.br/portal/index.php/downloads/category/3-regulamentos.html>



atividades escolares), e o aumento de publicações e trabalhos educativos que propõem uma pedagogia para o ensino coletivo técnico-instrumental tem sido significativo¹⁷. Em contrapartida, poucos trabalhos tem dado ênfase ao desenvolvimento criativo em bandas de música relacionando suas atividades com a formação para uma música atual¹⁸. Tal fenômeno, denominado por Johann Hasler de “alienação do sujeito histórico da música de sua época” (Hasler, 2012, p.35), está presente tanto no ensino informal quanto formal. Neste contexto, as reflexões apresentadas a seguir estão estreitamente alinhadas a um conhecimento do material de nossa música atual, estando suas atividades (relacionadas a bandas de música), fundamentadas nas seguintes questões funcionais:

- As atividades são destinadas a iniciantes, com pouca base técnica, uma vez que o objetivo é incentivar o ato criativo desde o princípio da aprendizagem instrumental;
- São atividades coletivas sugeridas para instrumentos de sopro e percussão (principais instrumentos em bandas escolares) e indicadas para grupos que priorizem o aspecto pedagógico formativo¹⁹;

As bases para uma aprendizagem eficaz estão relacionadas a fatores intrínsecos e volitivos na participação do estudante. Para que isso seja possível, a aquisição de conhecimento deve seguir o seu curso natural, identificado por Swanwick através de padrões que caracterizam a gênese do desenvolvimento musical:

- As habilidades receptivas (percepção) precedem as habilidades produtivas (composição);
- A espontaneidade (experimentação) precede o controle em habilidades produtivas;
- Operações concretas precedem operações abstratas. A visão holística deve preceder a visão analítica (citado por Sloboda, 2007, p. 34).

Além disto, Green observa que as práticas que provém de um contexto musical real ou realizadas em grupos informais, objetivando o simples divertimento, podem gerar motivações intrínsecas importantes ao desenvolvimento musical (citado por Sloboda, 2007, p. 48). É dentro desta realidade que as propostas

pedagógicas aduzidas por Kratus²⁰, Monk²¹, Costa²², Savouret²³ e Mandolini²⁴ podem ser contextualizadas ao aprendizado coletivo de bandas de música. Ao priorizarem os aspectos espontâneos, experimentais e analíticos da criação, integrando e envolvendo concomitantemente a percepção, a *performance* e a criação, suas diretrizes permitem vislumbrar etapas que sistematicamente produzam o conhecimento específico sobre o assunto abordado.

Por outro lado, as habilidades receptivas e produtivas podem ser estimuladas através da ênfase em uma imaginação sonora e criadora. Para Hickey e Webster, o professor de música jamais deve perder a oportunidade de encorajar os estudantes a imaginarem os sons, criando oportunidades para que eles escutem cada som e música de uma nova maneira, proporcionando atividades que envolvam respostas divergentes através de *brainstorms* musicais²⁵ (Hickey & Webster, 1990, p. 21). Neste contexto, cada exercício necessita ter o seu foco sonoro a ser explorado e percebido pelos estudantes. As atividades (que poderão ser improvisações, composições, arranjos, jogos e brincadeiras musicais) devem apresentar elementos que evidenciem processos heurísticos²⁶, através de limitações e soluções de problemas ainda não conhecidos²⁷.

As improvisações livres e idiomáticas são fundamentais ao aprendizado, oportunizando a capacidade de criar dentro e fora das regras gramaticais. A concepção de uma ação criativa idiomática ou livre não precisa estar necessariamente vinculada a atividades de improvisação. Arranjos, composições, jogos e brincadeiras também podem ter caráter livre ou idiomático (um conhecimento não anula o outro, e ambos são necessários). Contudo, torna-se necessário, antes de trabalhar qualquer atividade com um grupo, contextualizar os escopos e conceitos da prática a ser realizada, priorizando a realização musical real do conteúdo a ser abordado. As concepções abordadas apresentam as seguintes bases pedagógicas, que podem ser assim resumidas:

¹⁷ Ver as publicações recentes de encontros e congressos promovidos pela ABEM, ENECIM e ANPPOM.

¹⁸ No Brasil, o método “Da Capo Criatividade”, proposto por Joel Barbosa, apresenta um planejamento pedagógico para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de voltado a iniciantes, procurando desenvolver a percepção e criatividade. O método apresenta, basicamente, exercícios de improvisação idiomática (utilizando canções folclóricas) e imitações onde os alunos são estimulados, desde o princípio, a criarem suas primeiras improvisações e composições. Apesar da maioria dos exercícios serem realizados dentro de escalas e harmonias diatônicas ou modais, Barbosa expõe algumas atividades com ênfase na sonoridade da música contemporânea.

¹⁹ No entanto, devido à ênfase no ato criativo, muitas das atividades, do ponto de vista instrumental, são genéricas, permitindo substituições de acordo com a realidade do grupo.

²⁰ Quanto aos níveis de improvisação.

²¹ Quanto à interação entre os improvisadores.

²² Quanto aos elementos presentes em um ambiente de livre improvisação..

²³ Quanto aos jogos de improvisação, seleção e integração dos objetos sonoros.

²⁴ Quanto aos processos heurísticos.

²⁵ Criando, por exemplo, diversos finais a uma mesma frase musical inicial (Hickey & Webster, 1990, p. 21).

²⁶ Embora não os garantem, uma vez que as atividades heurísticas não dependem de uma ação consciente.

²⁷ Podemos citar, como exemplo, o exercício proposto por Schafer, onde é solicitada à classe a criação de uma composição com apenas um som (Schafer, 1991, p. 74).



Figura 1: Bases pedagógicas

Considerações finais

A partir do exposto, depreendemos a importância de uma metodologia que contemple atividades criativas em todas as fases do aprendizado. Através do acareamento de informações teóricas apresentados neste artigo, conjecturamos a possibilidade de incluir alguns de seus elementos pedagógicos dentro de uma proposta que priorize o desenvolvimento inventivo em ambientes de ensino coletivo de bandas de música.

Devemos observar, também, os fatores humanos e sociais envolvidos em uma atividade em grupo. O ser humano não é uma “caixa vazia” esperando para ser preenchida em cada aula ou atividade. Ele carrega e traz consigo experiências e concepções próprias, apreendidas através de seus anos de experiência. Refletir sobre estas questões sociais e observar as diferentes realidades vivenciadas em cada encontro pode, inclusive, delinear as atividades a serem realizadas. Diante da identificação da diversidade, promove-se o diálogo e se estabelece metas, de acordo com a necessidade individual e do grupo em si:

Esta necessidade de o educador compreender, respeitar e interagir com a especificidade do grupo implica uma postura de aceitação da diversidade – e queremos enfatizar, particularmente, a diversidade cultural. Lidar com a pluralidade evita, portanto, o etnocentrismo de tomar como referência a nossa própria música (inclusive considerando-a “redentora”), desconsiderando as produções artísticas, culturais e musicais dos grupos com que se trabalha (Penna, 2006, p. 38-39).

Acreditamos ser este o caminho para uma pedagogia que vise libertar e transformar o sujeito subjetivo, despertando a imaginação para novos horizontes e abrindo o caminho para novos conhecimentos. Os trabalhos laboratoriais a serem realizados junto à Escola Livre de Música (ELM) da UNICAMP não apenas pretendem instigar o ato criativo em seus participantes, mas indagar a inerência desta capacidade ao ser humano, oportunizando novas experiências e vivências musicais, estímulos, observações e reflexões, criando, assim, um ambiente propício à inventividade.

Referências bibliográficas

- Alencar, M.L.S. (1992). Pensando no futuro: a necessidade de se promover a criatividade no contexto educacional. *Núcleo de Estudos Psicológicos: de criatividade e de criação*. Campinas: Editora Unicamp/NEP, SP, p. 67-89.
- Alves, L. (2009). As bandas de música e seus mestres. *Cadernos de colóquio*. p. 154-167.
- Barbosa, J. (2010). *Da capo criatividade: método elementar para o ensino individual e/ou coletivo de instrumentos de banda*. vol. 1 e 2. Jundiaí: Editora Keyboard.
- Costa, R. L.M. (2003). *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. São Paulo, 2003. 179 f. Tese de doutorado em música. Programa de comunicação e semiótica. São Paulo: PUC.
- Costa, R.L.M. (2007). *Notas, atos e gestos*. Livre improvisação e pensamento musical em ação: novas perspectivas (ou na livre improvisação não se deve nada). Org. Silvio Ferraz. São Paulo: Editora 7 letras.
- Giglio, Z. G. (1992). Sobre criatividade e escola: *Núcleo de estudos psicológicos. De Criatividade e de educação*. Campinas: Editora UNICAMP/ NEP, SP. p. 92-137.
- Hasler, J. (2012) *Educando para la música de que época? Reflexiones en torno la alienación estética del sujeto histórico desde su educación musical*. (Pensamiento), (Palabra) y Obra. Revista de la facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. N° 9.
- Hickey, M. y Webster, P. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, Vol. 88, (1) pp. 19-23.
- Houaiss, A. (2009). Dicionário eletrônico HOUAISS. Versão 3.0. Instituto Antônio Houaiss. Ed. Objetiva LTDA.
- Kneller, G.F. (1999). *Arte e ciência da criatividade*. Tradução de José reis. 14 ed. São Paulo: IBRASA LTDA, SP.
- Kratu, J. (1995). Developmental approach to teaching music improvisation. *International journal of Music education*. pp. 27-38.
- Kratu, J. (1991). Growing with improvisation. *Music educators journal*, 88, (4), pp. 36-40.
- Kratu, J. (1990). Structuring the music curriculum for creative learning. *Music educators journal*, 76, (9), pp. 33-37.
- Mannis, J.A. (2008). *Alexandros Markeas: improvisação generativa*. Relatório FAPESP 2008/04187-0. UNICAMP, SP.
- Monk, A. (2013). Symbolic Interactionism in Music Education: Eight Strategies for Collaborative Improvisation. *Music educators journal*. pp. 76-81.
- Nachmanovitch, S. (1993). *O poder da improvisação na vida e na arte*. trad. Eliana Rocha. São Paulo: Summus, SP.
- Penna, M. (2007). Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, pp. 38-39, março.
- Sloboda, J.A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A; Woody, R.H y Lehmann, A.C. (2007). *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New york: oxford university press.

Luciano da Costa Nazario

lucomposer@yahoo.com.br

Doutorando pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Brasil. Trabalha na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) atuando como regente de banda, compositor e arranjador. Escreveu obras para orquestra, banda sinfônica, *big band* e diversas formações camerísticas. Como pesquisador e educador musical, publicou livro de harmonia e artigos em congressos e periódicos no Brasil e Argentina.

Artículo recibido en noviembre de 2013 y aceptado en diciembre de 2013