

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

CEMY QUEIROZ

**O ENSINO COLETIVO DO VIOLÃO NA ESCOLA:
A COMPOSIÇÃO MUSICAL EM FOCO**

Maringá

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

CEMY QUEIROZ

**O ENSINO COLETIVO DO VIOLÃO NA ESCOLA:
A COMPOSIÇÃO MUSICAL EM FOCO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para obtenção
do grau de Licenciado em Música –
Licenciatura em Educação Musical, pela
Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Me. Andréia Veber.

Maringá

2015

ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO NA ESCOLA:
A COMPOSIÇÃO EM FOCO

CEMY QUEIROZ

BANCA EXAMINADORA

Me. Andréia Veber
(Orientadora)

Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza

Dr. Rael Bertarelli Gimenes Toffolo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha Mãe e a meu Pai que sempre foram meu suporte, auxiliando-me nos mais distintos aspectos. Por esta mesma razão, agradeço à Laís Machado e à Juliana Pinheiro, considerando tamanha compreensão, afeto e companheirismo. Ainda porque, mesmo no infortúnio da distância, mantivemos indissolúveis os nossos laços.

Outrossim, agradeço aos colegas e professores com os quais travei contato por todos os seus ensinamentos e amizade na densidade dos quatro anos, incluindo a orientadora desta pesquisa e a presente banca examinadora.

O que a ti soa poesia, me é sinceridade.

Scott Collie, 2008.

RESUMO

O presente trata-se de uma Monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Música – Licenciatura em Educação Musical – pela Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa objetivou analisar, sob a ótica da criatividade, as contribuições da Composição no ensino coletivo de violão. Com isso, para atingir tal finalidade, o método utilizado foi a pesquisa-ação, desenvolvido junto à Oficina Coletiva de Violão do Colégio Estadual Vinicius de Moraes (C.E.V.M.), situado em Maringá/PR. A construção dos dados fez-se a partir da realização de questionário, entrevista de reflexão em grupo e análise de documentos. Os resultados sinalizam que o cerne em Composição possibilita o aprendizado do instrumento e dos parâmetros musicais, bem como o desenvolvimento da criatividade, a vivência e a racionalização da Música.

Palavras chave: Ensino de Música; Composição Musical; Ensino Coletivo de Violão.

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Interesse dos alunos (fonte: arquivo do autor)..... | 27 |
| Figura 2 – Notação alternativa desenvolvida pelos alunos (fonte: arquivo do autor)..... | 30 |
| Figura 3 – Transcrição (fonte: arquivo do autor)..... | 30 |
| Figura 4 – Engrenagem (fonte: arquivo do autor)..... | 36 |
| Figura 5 – Motivação para aprender a criação do colega (fonte: arquivo do autor)..... | 37 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| CAPÍTULO I | 12 |
| 1. METODOLOGIA | 12 |
| 1.1 CONSTRUÇÃO DOS DADOS | 13 |
| 1.1.1 QUESTIONÁRIO | 14 |
| 1.1.2 ENTREVISTA | 14 |
| 1.1.3 RELATÓRIOS | 14 |
| 1.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 15 |
| CAPÍTULO II | 16 |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO | 16 |
| 2.1. A COMPOSIÇÃO ENQUANTO PROPOSTA DE ENSINO | 18 |
| 2.2 O ENTENDIMENTO DE CRIATIVIDADE..... | 20 |
| 2.3 A IMPROVISACÃO..... | 21 |
| 2.4 O ENSINO COLETIVO DO VIOLÃO | 23 |
| CAPÍTULO III | 25 |
| 3. ANÁLISE DE DADOS | 25 |
| 3.1 O CAMPO..... | 25 |
| 3.2 PERFIL GERAL E PERFIL MUSICAL DOS PARTICIPANTES | 26 |
| 3.2.1 O INTERESSE PELA NOTAÇÃO MUSICAL | 29 |
| 3.2.2 NOTAÇÃO ALTERNATIVA | 29 |
| 3.2.3 NOTAÇÃO TRADICIONAL | 31 |
| 3.3 CONCEITO DE IMPROVISACÃO E COMPOSIÇÃO PARA OS ALUNOS | 32 |
| 3.4 ENGAJAMENTO PARA COM A COMPOSIÇÃO | 36 |
| 3.5 DESDOBRAMENTOS DO ENSINO COLETIVO..... | 39 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 43 |
| REFERÊNCIAS | 45 |
| APÊNDICE I | 49 |
| APÊNDICE II | 51 |
| APÊNDICE III | 53 |
| APÊNDICE IV | 55 |

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisou, sob a ótica da criatividade, as possíveis contribuições da Composição para o ensino coletivo do violão. Para isso, realizou-se uma Oficina Coletiva do referido instrumento (extra-curricular) no Colégio Estadual Vinicius de Moraes (Maringá/PR), direcionada aos alunos dos ensinos Médio e Fundamental do colégio em questão, assumindo como foco a Composição.

A princípio, visou-se como público-alvo jovens que já detivessem conhecimentos acerca do instrumento, para que, desse modo, fosse possível desenvolver o processo composicional com maior densidade. Entretanto, a realidade apresentou uma classe heterogênea, com alunos de nível iniciante junto à alunos já familiarizados com o instrumento e sua técnica. Outrossim, ao início do projeto houve uma greve de professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, o que causou ligeira alteração na turma. A Composição aqui demonstrou sua funcionalidade, viabilizando a construção individual e o coletivo, indo ao encontro da afirmação de Beineke (2009) no que concerne à aprendizagem criativa, que a realização de tarefas de criação colaborativa permitem desenvolver e expandir a compreensão e construção de significados pelos alunos. Concordo ainda com Beineke (2007, p. 4), ao afirmar que “todas as crianças têm um potencial criativo a ser desenvolvido e que a composição musical no contexto da sala de aula pode auxiliar neste desenvolvimento”.

Com um total de quinze inscritos, com ingresso em diferentes datas devido à greve supracitada, a Oficina ocorreu na transição do período vespertino para o período noturno (17h30 às 19h) às sextas-feiras. Os relatórios e demais produções, como gravações, textos, composições e entrevistas nos serviram de material para análise no desenvolvimento da pesquisa, sendo que parte do mesmo encontra-se disponível em apêndice.

A pesquisa objetivou analisar, sob a ótica da criatividade, a referida prática coletiva com foco em Composição. Com isso, buscou-se: 1) conhecer as concepções dos alunos em relação à Composição; 2) analisar de que maneira a Composição contribui com o engajamento musical; 3) analisar como os alunos reagem diante de propostas de criação – ou seja, aceitação ou rejeição para com o ensino de Música a partir da Composição; 4) compreender como os alunos manipulam os elementos da Música nas atividades de Composição, bem como o uso de suas ideias musicais; analisar o desenvolvimento musical dos alunos e sua compreensão sobre o processo

composicional em Música; e 5) compreender o processo de análise musical dos alunos sobre suas miniaturas e criações do grupo; e analisar como acontece o processo criativo, considerando as expectativas dos indivíduos ao desenvolverem suas próprias composições, buscando uma "voz" musical na qual possam se reconhecer.

Tal escolha temática deve-se ao meu relacionamento com as áreas em questão, tendo em vista que sou licenciando em Música, violonista e desenvolvo trabalhos enquanto compositor. Da mesma maneira, creio na Composição como ferramenta pedagógica, de modo a proporcionar significação, técnica, repertório, a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos, de maneira intrínseca. Assim sendo, partilho do pensamento de Burnard, Boyack e Howell, quando propõem que se deve ouvir a composição do aluno como uma janela de reflexão à suas ações, pensamentos e sentimentos no processo comunicativo (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 40)¹.

No que se refere à literatura, Beineke (2007, p. 3), que após revisão bibliográfica sobre a referida temática no âmbito da Educação Musical, apresenta quatro enfoques: análise dos produtos composicionais de alunos, estudo dos processos de composição de forma geral, investigação da natureza do pensamento musical/criativo como compositor, e pesquisa da composição musical na perspectiva das concepções e da atuação do professor. A presente pesquisa utiliza as três primeiras, analisando de que maneira a Composição contribui com o ensino, para a construção do conhecimento dos alunos.

Sobre a criatividade, consideramos a visão de Tafuri (2006, p. 134, apud BEINEKE, 2007, p. 3), que a enxerga como o ato e o processo de fazer algo novo, com variação sobre os níveis de criatividade. Isso, pois, as miniaturas desenvolvidas pelos participantes da Oficina são inauditas a eles próprios, soando novas aos seus criadores. Nesse caso, o 'novo' remete a novidade ao indivíduo. Levamos em consideração ainda o posicionamento de Burnard (2013, p. 6)², configurando a criatividade enquanto agente, de modo a tornar o indivíduo ativo, tão logo comprometido em explorar ideias, iniciando sua própria aprendizagem.

Empregou-se nesta pesquisa caminhos metodológicos com referências da pesquisa-ação. Com caráter investigativo, exige reflexão criteriosa e a presença do pesquisador em campo, intentando para a mudança.

¹ Tradução nossa.

² Tradução nossa.

O trabalho está segmentado em três capítulos, que contemplam a metodologia aplicada à pesquisa, a revisão de literatura junto à fundamentação e a análise do objeto e seus desdobramentos. Por fim, as considerações, demonstrando as possíveis contribuições da Composição no que tange ao ensino, como a valoração atribuída pelo indivíduo às suas criações, a racionalização da Música e o desenvolvimento da criatividade. Há ainda, em apêndice, a relação de parte das criações desenvolvidas pelos integrantes da Oficina.

CAPÍTULO I

1. METODOLOGIA

O processo teve início em 2014 com a revisão bibliográfica de publicações específicas da área, realizada por meio de uma varredura dos anais de eventos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) compreendidos entre os anos de 1992 e 2013, e demais publicações da respectiva associação.

Ao analisarmos algumas das literaturas disponíveis na área de Educação Musical, foi possível perceber que, em relação ao cenário nacional, a Composição é pouco tratada se comparada às outras formas de envolvimento com Música. Considerando-a no contexto da Educação Musical, faz-se presente em atividades exploratórias, em circunstâncias como o primeiro contato com determinado instrumento, mas em âmbito geral a literatura mostra que sua participação na aula de Música afigura ser superficial, tendo em vista que, muitas vezes, não são desenvolvidas, não lhe sendo atribuído caráter artístico, reflexivo e crítico.

Para que tal atribuição aconteça de maneira compreensiva e efetiva, pressupõe-se a relação do professor com o ensino musical criativo, trazendo a juízo suas experiências artísticas (DOGANI, 2004 apud BEINEKE, 2007, p. 2-3). Essa perspectiva soa afrontiva, pois aponta o professor como responsável pela ausência da Composição na escola de educação básica. Robinson e Azzam (2009, apud BURNARD, 2013, p. 6)³ afirmam que, para ensinar Música criativamente, é preciso o envolvimento do professor, visto, por exemplo, em trabalhos colaborativos junto aos alunos.

No que tange à ótica educacional, os autores acreditam na criatividade pois nela há a irrestrição por rótulos (ROBINSON, AZZAM, 2009, apud BURNARD, 2013, p. 6). Mas por que a criatividade? Burnard (2013, p. 4) aponta uma série de ganhos no que se refere à esfera do estudante, tais quais o desenvolvimento de um prático, íntegro e positivo senso de organização; desenvolvimento de competências musicais; desenvolvimento de questionamentos e a capacidade de inovação, ao encontro da construção da autonomia.

³ Tradução nossa.

Tendo em vista que a presente pesquisa assume caráter qualitativo, concordamos com Beineke (2009, p. 91), quando afirma que “o objetivo dos pesquisadores qualitativos é sempre compreender ou interpretar fenômenos quanto aos significados que eles têm para as pessoas”.

Este estudo seguiu caminhos metodológicos com base nos procedimentos da pesquisa-ação. Assumindo cunho investigativo, o procedimento exigiu reflexão criteriosa e a presença do pesquisador em campo, atentando à mudança. Trata-se de um tipo de investigação-ação – termo genérico a designar o processo que segue um ciclo entre agir em campo e investigar a seu respeito – em que se planeja, implementa, descreve e avalia a mudança visando contribuir junto à prática e a pesquisa (TRIPP, 2005, p. 445).

Todavia, a pesquisa-ação configura-se por características específicas. Tripp (2005, p. 447) apresenta uma definição estrita – utilizando seu próprio termo: uma “[...] forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Faz-se mister frisar sua distinção à prática. Outrossim, mesmo que pesquisa, distingue-se ainda da pesquisa científica tradicional, visto que a pesquisa-ação altera o objeto pesquisado.

A razão pela escolha do instrumento deve-se a minha atuação enquanto ministrante da Oficina Coletiva de Violão, referente à disciplina Estágio Supervisionado III e IV. Assim sendo, a pesquisa-ação possibilitou o desenvolvimento de atividades, bem como a análise do trabalho.

1.1 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Os ferramentais utilizados para a construção dos dados foram três: 1) questionário – aplicado no início do trabalho; 2) entrevista de reflexão em grupo – registrada em áudio e vídeo, no final do processo; 3) análise documental – compilado de relatórios de aulas aplicadas no C.E.V.M.

1.1.1 QUESTIONÁRIO

No início do processo, solicitamos aos alunos que respondessem a um questionário. A razão pela escolha de tal ferramenta deve-se à construção do perfil dos participantes – antecedente ao convívio semanal na Oficina –, com isso, buscamos suas preferências e ambições para com o estudo. A fim de evitar influência nas respostas, solicitamos que preenchessem pós-aula e que retornassem na semana seguinte⁴.

1.1.2 ENTREVISTA

Em atendimento à pesquisa, houve a realização de uma entrevista de reflexão coletiva com os participantes. A mesma visou a analisar de que maneira a Composição contribui com o ensino coletivo do violão sob a ótica da criatividade, entre outras questões, ao final do processo (22ª aula, duas antes do término).

Morgan (1997 apud GONDIM, 2003, p. 151), denominando tal processo como grupo focal, configura-o enquanto técnica de pesquisa que coleta os dados a partir da relação dos integrantes, de modo que os mesmos discutem o tópico sugerido pelo pesquisador. No aspecto da discussão, Triviños (1987, p. 146) – aqui o nominando como entrevista semi-estruturada – coloca a origem nos questionamentos básicos, pautados sobre hipóteses ou teorias, que detêm relacionamento para com a pesquisa em desenvolvimento. Considerando sua organicidade, oferece ainda campo de interrogativas, oriundas de novas hipóteses que surgem no diálogo⁵.

1.1.3 RELATÓRIOS

Os relatórios, em sua totalidade, foram utilizados de modo a contribuir com a análise do campo. Indo além do relato e da reflexão pontual, os escritos foram segmentados em categorias, sendo elas: a) a organização do espaço, pós-greve/oferta de Música na escola; b) temática; c) coletivo; d) reflexão (ministrante e participantes); e)

⁴ O modelo do documento encontra-se em APÊNDICE I.

⁵ O roteiro encontra-se em APÊNDICE II.

conteúdo; f) perfil dos participantes; g) procedimento metodológico; h) criações dos alunos; i) relacionamento com os alunos; e j) dificuldades, interesse e crescimento.

As categorias foram criadas a partir de uma leitura acurada, que ocorrera por repetidas vezes, atentando ao cruzamento entre o material compilado, os objetivos desta pesquisa e a fundamentação teórica aqui utilizada.

1.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de material, buscamos organizá-lo de modo a favorecer sua análise e discussão. Às leituras, foram criados documentos segmentados em categorias norteadas por dois eixos – Ensino Coletivo e Composição –, sendo a base do trabalho. O mesmo, *a posteriori*, fora feito com os relatórios, como mencionado no subtópico acima. Tal processo é colocado por Albarello (et al, 1997) enquanto trabalho de descoberta relacionado à leitura prima dos dados e a fixação de categorias. Na proposição dos autores (ALBARELLO et al, 1997), essa seria a primeira etapa do processo. A segunda, por sua vez, trata-se da comparação das categorias corporificadas, seguida pela terceira, que consiste na discussão do trabalho. Os mesmos frisam ainda a não linearidade, de modo que os três pontos possam relacionar-se.

Em favor do processo, a leitura esteve paralela à prática, o que engendrou um movimento cíclico entre ação e reflexão, indo ao encontro de Ghedin (GHEDIN; PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 152) quando afirma que “[...] perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento”. O autor afirma ainda que “quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria” (GHEDIN; PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 152).

Importante mencionar, ainda, que os nomes de alunos aqui estampados tratam-se, na verdade, de pseudônimos criados com a finalidade de proteger sua identidade. Todavia, o uso das informações foi autorizado pelo colégio, assim como pelos participantes da Oficina.

CAPÍTULO II

2. REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO

Em âmbito nacional, é notória a ausência de pesquisas acerca da Composição em seu relacionamento com o ensino, bem como de seu envolvimento em práticas coletivas. Em varredura nos anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), visualizamos que o envolvimento da Composição na aula de Música, seja qual for o formato (ensino coletivo, tutorial, musicalização) acontece por meio da experimentação, logo não há um desenvolvimento contínuo, que estimule a construção da técnica, do ato reflexivo e das demais situações de aprendizagem em Música. Com isso, ainda, perdem-se materiais que poderiam ser expandidos e aprimorados. Entretanto, a atividade de Composição é de valia ao professor, servindo-lhe como ferramenta pedagógica. De acordo com Beineke (2007, p. 1), o interesse pela Composição é crescente, porém ainda são poucos os trabalhos de relevância no que se refere ao ensino e à aprendizagem que tenham a Composição como foco.

Notando a inconstância com relação à temática, a prática de estágio buscou a Composição como primeiro plano, fortalecendo o desenvolvimento da criatividade em Música de maneira coletiva e, para isso, optou pelo uso do violão enquanto recurso sonoro. A pesquisa, por sua vez, analisou, sob a ótica da criatividade, de que maneira a Composição contribui com o ensino coletivo do instrumento.

Dentre os poucos trabalhos encontrados âmbito nacional, tais quais Maffioletti (2005), Krüger e Araújo (2013), Borges (2014), destacamos a produção de Beineke (2007; 2009; 2013), que dedica-se a questão composicional, com estudos acerca da aprendizagem criativa.

Em favor da importância da Composição acerca dos resultados educacionais e sociais positivos, Burnard afirma que compor auxilia no aprendizado das crianças e, com isso, desenvolve suas habilidades cognitivas, estimulando novas formas de pensar com incentivo à imaginação (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 38). Entretanto, ainda segundo a autora, “para que a Composição seja valorizada enquanto

um importante método⁶ de aprendizagem no Ensino Fundamental, o professor precisa desenvolver uma cultura de oportunidades criativas para que as crianças trabalhem em seus próprios projetos” (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 39). Embora a autora frise o Ensino Fundamental, a referida cultura de oportunidades criativas é necessária para com os distintos públicos – no caso do campo de pesquisa, classe heterogênea em demasia.

Isso posto, por meio da Composição, pautando sobre vultosa quantidade de universos a serem explorados, como melodia, canção, contraponto, *soundpainting*, sonoplastia, paisagem sonora entre outros, há a possibilidade de atingir a cultura de oportunidades, usando o termo de Burnard (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 39).

A paisagem sonora⁷, por exemplo, é defendida por Burnard, de modo a permitir que os alunos criem suas próprias músicas sobre experiências, poemas, lugares etc., podendo demonstrar confiança ao buscar gama de sons, e habilidades de controle dinâmico, compreendendo diferentes estruturas rítmicas, assim como uma série de estratégias de composição, desenvolvendo ideias musicais curtas com a consciência da necessidade de estruturá-las em um todo coeso (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 42). Importante também por desconstruir uma espécie de visão estereotipada, como demonstra Reck:

Nós, no mundo da cultura ocidental... temos a tendência de ver a música, toda a música, sob um determinado prisma. Nós a vemos como se fosse dividida em melodia, ritmo, harmonia, timbre, conjuntos, contraponto e polifonia, orquestrações ou forma, quase como os filósofos medievais dividiam o mundo da natureza nos elementos: fogo, água, ar e terra. Tal modo de ver a música não é nem um pouco universal... ele é apenas o nosso modo (RECK, 1977, apud HOWARD, 2010, p. 24).

Outra questão a ser evidenciada aqui é a Lei 11769/2008 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, configurando a Música enquanto conteúdo obrigatório (SEBBEN, 2010, p.1) – embora não exclusivo –, cujo objetivo “não é

6 Apesar de o termo sugerir uma proposição estanque, considerando os trabalhos desenvolvidos pela autora entendemos que a mesma refere-se à metodologia, tão logo o processo para atingir determinado fim.

7 Tradução para ‘Soundscape’. Trata-se de um neologismo de R. Murray Schafer que traz à juízo a percepção de sons de distintos ambientes, fazendo uso de estratégias que visam a sensibilização da escuta (SCHAFFER, 2011).

formar músicos, mas oferecer uma formação [...]”, logo, tornar a Música e seu entendimento presentes (BRASIL, 2015). De acordo com Sebben (2010), “as ideias a respeito de sua criação começaram a ser delineadas a partir da primeira reunião da Câmara Setorial de Música MINC/Funarte”, ainda em 2005, no Rio de Janeiro.

Todavia, Fonterrada (2008, p. 228), reportando-se a LDBEN n.9394/96, coloca que, de acordo com a lei, o país teria dez anos para adequar-se. Com um tempo de adaptação bastante curto, a autora, visando enfrentar e acelerar o processo, propõe diversas medidas a serem aplicadas por projetos. Dentre elas, menciona situações como a deste campo de pesquisa: atividades extracurriculares que permitem aos alunos, aos professores, aos funcionários e à comunidade o acesso ao fazer artístico em suas múltiplas formas, beneficiando-se dessa prática para a melhoria da qualidade de vida individual e comunitária (FONTERRADA, 2008, p. 232).

2.1. A COMPOSIÇÃO ENQUANTO PROPOSTA DE ENSINO

A priori, faz-se mister conceitualizar o termo Composição e as distintas maneiras de pensar o mesmo. Nesta pesquisa, optamos pela Composição entendida sob a ótica da criatividade. Com isso, apoiamo-nos em Tafuri, quando “usa o termo criatividade para nomear o ato e o processo de fazer algo novo, considerando toda a atividade composicional criativa, podendo variar os níveis de criatividade em cada uma delas” (2006, p. 134, apud BEINEKE, 2007, p. 3). Desse modo, a Composição aqui não se refere a uma perspectiva vanguardista, mas sim ao desenvolvimento criativo do indivíduo através de atividades de Composição. Sobre a criatividade, Borges (2014, p. 35) traz à juízo a espontaneidade, sendo ela “[...] um jorro criativo proveniente de um lastro de vivência e experiência musical, isto é, a criação musical improvisada através de um suporte latente próprio indivíduo”.

Considerando a espontaneidade, um possível caminho para o desenvolvimento da Composição está na improvisação, configurada, neste caso, como recurso didático. Gainza (1990) e Borges (2014) trazem o entendimento da mesma no sentido de composição espontânea, caracterizada como atividade de caráter funcional dentro do processo educativo. Ainda sobre espontaneidade, Spolin nos diz que a mesma:

[...] é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa (SPOLIN, 2010, p. 4).

Desse modo, o aluno improvisará como uma forma de se expressar. Isso, porém, quando o próprio indivíduo, ou o professor, julgar necessário ou adequado, pois, caso contrário, tornar-se-á algo mecânico e, tão logo perderá sua essência e sentido. Gainza (1990) nos diz, ainda, que esse envolvimento que gerará descobertas será decisivo no desenvolvimento do indivíduo e de sua conduta, vindo ele a tornar-se músico ou entusiasta.

Fortalecendo e levando em consideração esta afirmação da autora, bem como os resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem, enxergamos a Composição enquanto agente viabilizador à expressão singular, entrelaçado ao ato reflexivo e à criticidade. No âmbito da Oficina Coletiva de Violão, houve a constância da discussão acerca das produções, fazendo que os alunos refletissem e analisassem suas próprias escolhas e a dos colegas, engendrando a compreensão de que compor, ou mesmo improvisar, não é “fazer qualquer coisa”, mas sim organizar suas ideias de maneira racional apresentando um discurso inteligível e coerente.

Outro aspecto a salientar acerca da atividade de Composição no ensino de Música refere-se à satisfação no fazer musical. Maffioletti (2005, p. 154) nos diz que o “[...] envolvimento afetivo da criança com sua música propicia-lhe o prazer de usufruir de suas próprias ideias, porque elas não lhe fogem e podem ser reproduzidas novamente”. Isso porque a Composição dá margem à imensuráveis possibilidades. Burnard sinaliza que as composições dos alunos podem ter origem em improvisações, ou por meio de estilos familiares, sendo reinvenções de melodias tradicionais ou novos arranjos de canções conhecidas (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 40).

Assim, como se considera aqui a improvisação enquanto recurso didático (GAINZA, 1990), atribui-se à notação musical (tradicional e alternativa) o mesmo entendimento, pautando-nos em França (2010, p. 11).

2.2 O ENTENDIMENTO DE CRIATIVIDADE

Com o cerne na criação, oriundo do latim, *creatio* (BUSARELLO, 2007), o termo ‘criatividade’ é entendido como a capacidade de criar. Aprofundando o entendimento do mesmo, o filósofo Huberto Rohden faz distinção entre os termos ‘crear’ e ‘criar’. O primeiro, palavra latina, seria o novo em absoluto, e o segundo a transição de uma existência à outra. Exemplificando, traz à juízo a lei de Lavoisier – nada se *crea*, nada se aniquila, tudo se transforma (ROHDEN, 2006, p. 11). Essa discussão refere-se ao aspecto da matéria, porém pode ser estendida de modo a dar clareza ao conceito de criatividade.

Colocando-o na ótica da Educação Musical, o termo criatividade emerge com crianças tornando-se ativamente comprometidas em explorar ideias, dando início a sua própria aprendizagem, fazendo escolhas e controlando as decisões sobre como se expressar utilizando diferentes sons e práticas (BURNARD, 2013, p. 6). Para Tafuri (2006, p. 134, apud BEINEKE, 2007, p. 3), a relação se dá no ato e processo do desenvolvimento de algo novo – no caso, novidade ao próprio indivíduo.

O campo em análise assumiu a Composição como foco, flanqueada pela improvisação. De acordo com Tafuri,

a composição e a improvisação estão relacionadas à criatividade e é imperativo que todos os professores de música estejam conscientes que através desta atividade eles podem promover ou inibir o potencial criativo dos estudantes (2006, p. 134, apud BEINEKE, 2007, p. 3).

A prática analisada nesta pesquisa foi ao encontro de tal afirmação, fomentando o potencial criativo dos indivíduos em uma ação coletiva. Outrossim, St. John (2006, apud BEINEKE, 2009, p. 58) nos diz que, na aprendizagem criativa, “a realização de tarefas de criação colaborativa permite desenvolver e expandir a compreensão e construção de significados pelos alunos”. Fortalecendo tal ideia, Craft assume uma perspectiva de que “[...] todos são capazes de serem criativos e que a criatividade no ensino primário estimula as crianças enquanto escritores e compositores, dado o ambiente adequado de aprendizagem, agora comum” (CRAFT et al, 2007 apud BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 39). Além disso, Burnard (2013, p. 10) aponta que “a participação criativa em Música ajuda as crianças a aprenderem de forma

mais eficaz, desenvolvendo assim suas habilidades musicais e inspirando novas formas de pensar sobre, experimentando e fazendo música”.

Burnard apresenta, ainda, outra questão, ponderada na presente pesquisa, que consiste em reconhecer o esforço criativo e sua realização musical, ou seja, como já mencionado, a questão da criatividade não pressupõe o novo em absoluto, mas sim a descoberta no universo do próprio indivíduo (BURNARD, 2013, p. 10).

Seguindo adiante no que tange à criatividade em Música, Kratus (1991 apud STIFFT e MAFFIOLETTI, 2004, p. 2-3) propõe as seguintes modalidades:

- ❖ **Exploração:** o ato do indivíduo tocar o instrumento sem compreender o som enquanto resultado de sua ação;
- ❖ **Improvisação:** relacionamento consciente do som às ações do indivíduo – ouvindo internamente e organizando-o no uso de padrões, constituindo o produto final;
- ❖ **Composição:** o indivíduo, em reflexão às suas ideias musicais, as avalia e modifica quando julga necessário – com isso, alterando o produto final.

No caso, a prática em análise, embora tenha visitado as três modalidades supracitadas, visou à Composição, proporcionando a reflexão do aluno em relação às suas produções e oferecendo ferramental para que pudesse desenvolvê-la de acordo com suas ambições. Sobre isso, Kratus (1991 apud STIFFT e MAFFIOLETTI, 2004, p. 2-3) diferencia a produção de um iniciante de um indivíduo com mais experiência. *A priori*, o iniciante volta-se ao processo exploratório em aprazimento à atividade, enquanto o outro tem como objetivo o público e visa atingi-lo em sua *performance*.

2.3 A IMPROVISACÃO

Sobre a improvisação em específico, KRATUS (1991 apud STIFFT e MAFFIOLETTI, 2004, p. 2-3) vai além e mapeia sua variedade, apresentando-a em sete níveis, sendo:

❖ **Nível 1 – Exploração**

Etapa pré-improvisacional em que o estudante diferencia sons e combinações sonoras sem contextualização, e descobre que elementos podem ser repetidos.

❖ **Nível 2 – Improvisação com processo orientado**

Resultado musical dirigido e esquematizado, engendrando padrões coesos. O indivíduo não utiliza ainda convenções que permitam aos outros participarem sua intenção, todavia padrões estão estruturados.

❖ **Nível 3 – Improvisação com produto orientado**

Consciente de convenções como pulso, compasso e tonalidade, há a possibilidade de improvisação coletiva, e o melhoramento de sua interpretação.

❖ **Nível 4 - Improvisação fluente**

Técnica automatizada, logo o indivíduo concentra-se na estrutura da improvisação de forma ampla, utilizando a fraseologia.

❖ **Nível 5 – Improvisação estruturada**

Elaboração de estratégias que favorecem a construção da improvisação, como o uso de modos, padrões, imagens, etc.

❖ **Nível 6 - Improvisação estilística**

O indivíduo é capaz de improvisar de acordo com o estilo, expondo características melódicas, harmônicas e rítmicas.

❖ **Nível 7 – Improvisação pessoal**

Transição à estilos consagrados, engendrando um estilo singular.

Para Brito (2001, apud ALBINO, 2009, p. 86), a valia da improvisação encontra-se em permitir que o indivíduo vivencie questões de cunho musical, abrindo espaço para diálogo e discussão com a classe e, desse modo, introduzir os conteúdos adequados. Goulart (2000) define a improvisação como “sinônimo de brincar musicalmente”. Entretanto, a mesma é submetida a regras, que vão desde a esfera interpretativa à capacidade criativa. Para Almada (2006, apud SOUZA, 2013, p. 129), “o ato de improvisar nada mais é que do que compor instantaneamente”. Albino (2009, p. 46) coloca ainda a questão do erro, entendendo-o como “a busca curiosa do desconhecido”.

2.4 O ENSINO COLETIVO DO VIOLÃO

De acordo com Teixeira (2008) e Cruvinel (2004), o ensino coletivo mostra-se uma ferramenta democrática, posto a possibilidade de desenvolver práticas com diversos alunos simultaneamente e, ainda, viabilizando aulas de instrumentos musicais em escolas regulares ou projetos (TEIXEIRA, 2008, p. 5). Já Cerqueira (2010, p. 137) coloca o ensino coletivo sob a ótica da atual conjuntura político-social que, com a implementação da Música na Educação Básica enquanto conteúdo. Assim, o ensino coletivo de instrumentos musicais torna-se uma alternativa viável para a democratização do acesso.

Outrossim, Valsecchi afirma que o mesmo promove a inclusão social, configurando a Música, neste caso, como agente transformador, proporcionando sociabilidade, companheirismo, disciplina, respeito e senso de igualdade (VALSECCHI, 2004, apud TEIXEIRA, 2008, p. 13). Com tal afirmação, o caráter democratizante aqui se refere não somente ao maior número de alunos em classe, mas à contribuição na formação de uma sociedade mais humana e colaborativa. Como supracitado, diversos autores defendem a importância do coletivo, salientando o dinamismo, compartilhamento de ideias, apoio e espelho – esse não somente em relação à figura do professor, mas aos colegas, ainda que o mesmo seja fundamental. (GONÇALVES, 1986; TOURINHO, 2002 apud DUCATTI, 2004).

Em um breve panorama, Cruvinel e Leão (2003) frisam que é crescente, a partir da década de 90, o desenvolvimento de pesquisas e artigos acerca do ensino coletivo em instrumentos musicais, vindo à superfície em encontros e seminários em âmbito nacional. Com isso, aliado à organização e sistematização de metodologias, tem se comprovado que é possível ensinar instrumentos musicais em grupo (CRUVINEL e LEÃO, 2003). Logo, a interação entre os participantes do processo é o principal fator acerca do coletivo, indo além do conteúdo, do cumprimento do planejamento – aqui, sem desmerecimento, pois detêm seu valor. Na ação coletiva é possível visualizar na prática o que significa proporcionar sociabilidade e companheirismo.

Em seu relacionamento com a proposta de ensino a partir da Composição, a sociabilidade pode ocorrer sobre atividades tais quais o desenvolvimento de criações coletivas, assim como o aspecto da criticidade, em que os participantes, pós-audiência, imprimem sua opinião (BEINEKE, 2013, p. 3), ou seja, em favor da interação supracitada. Sendo assim, concordamos com Krüger e Araújo (2013, p. 107), quando

afirmam que a Composição, quando trabalhada em grupo, gera mais possibilidades de aprendizado, tendo em vista o compartilhamento de suas criações.

CAPÍTULO III

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1 O CAMPO

A escolha do Colégio Estadual Vinicius de Moraes (C.E.V.M.) deve-se a minha presença no mesmo desde ano anterior (2014), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Interdisciplinar – Artes Cênicas e Música, em observações, apresentações, oficinas interdisciplinares, e na extensão de ações da UEM ao C.E.V.M., como o evento Recitais Scherzo⁸. Na referida instituição, houve uma crescente proposição de atividades extracurriculares devido ao ingresso do programa supracitado, com oferta de diversas propostas para a ampliação da Arte na escola.

Durante o período em que se deu o contato, o colégio em questão era sinalizado como um dos piores IDEB's (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município de Maringá. Localiza-se em uma região periférica, há aproximadamente dez quilômetros da Universidade e detém uma estrutura precária. É formado por três pavilhões: o administrativo, o laboratório/biblioteca e o de salas de aula/refeitório. Todavia, esses pavilhões são próximos e pequenos, enquanto há vultosa área livre. Ao final do terreno, há uma quadra poliesportiva.

Em 2014, de posse do colégio, havia uma série de violões sem uso, uma das razões pelas quais a Supervisora do PIBID Interdisciplinar solicitou uma Oficina. Ainda na fase de planejamento, o C.E.V.M. foi violado e os instrumentos – entre outros itens – furtados. Para remediar tal eventualidade, o referido programa engendrou uma campanha em favor da Oficina, que recebeu instrumentos usados e doações em dinheiro para a aquisição de novos, enquanto o programa auxiliou na compra de bens não duráveis, como cordas.

⁸ Evento de extensão em vigor desde 2013, que engendrou espaço de exercício à *performance*. O mesmo, de acordo com Queiroz (2014, p. 1), é oriundo da “(...) necessidade de criar momentos nos quais os acadêmicos dos cursos de Graduação em Música pudessem compartilhar suas práticas musicais de forma periódica”.

Tal questão, ou seja, ter acesso ao violão, é fundamental pois, como pode-se constatar antes da liberação dos instrumentos:

[...] mesmo com a proposição didática, não atingimos resultado satisfatório – os iniciantes, pelo fato de não terem o instrumento em casa e, conseqüentemente, não terem praticado, não estavam conseguindo realizar a tarefa devido à dificuldade (RELATÓRIO, 4ª AULA).

Após a violação, os violões foram guardados na Sala de Informática – onde, segundo a Coordenação, seria o local mais seguro, tendo em vista as três chaves para abri-la. Com a Oficina em vigor, a partir da 4ª aula optou-se por utilizar tal espaço, visando evitar o transporte dos instrumentos para o outro pavilhão. Embora a sala não fosse adequada à proposta, foi utilizada durante o ano letivo – salvo raras exceções, devido a problemas de organização do espaço escolar. A questão organizacional, em algum grau, fez o processo mais dificultoso, em específico sobre a comunicação entre a instituição e a coordenação da Oficina. Por exemplo:

No dia anterior (quinta-feira), terceiros me dão ciência de que, por razão nebulosa, o colégio não será aberto e nós não poderemos ministrar Oficinas. Hoje, pela manhã, travei contato com a Secretaria, e a responsável pondo-me a parte mencionou a suspensão das aulas de todos os colégios no âmbito municipal para o tratamento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Com isso, no horário da Oficina o colégio estaria fechado. Todavia, considerando especialmente os alunos que não pertencem ao corpo discente do C.E.V.M., tais quais Artemis, Borus, Streck e Sama, optei por ir ao colégio para recebe-los e explicar a situação. Porém, chegando lá a coordenação do período me deu liberdade para atuar, tendo em vista que a zeladora estaria no colégio no hiato entre período vespertino e noturno. Desse modo, coloquei-me a esperar os alunos que por ventura aparecessem (RELATÓRIO, 22ª AULA).

3.2 PERFIL GERAL E PERFIL MUSICAL DOS PARTICIPANTES

Embora no período de divulgação tenha sido colocada a distinção entre classe com iniciantes e classe com alunos que já detivessem conhecimentos acerca do instrumento, a Oficina em análise apresentou uma turma deveras heterogênea, com a participação desde alunos do 6º ano em diante a adultos da comunidade, o que tornou o planejamento e aplicação eventos desafiadores. Todavia, todos detinham conhecimentos

musicais, oriundos de situações extra-oficina, e a maioria já conhecia o violão. Alguns conheciam também outros instrumentos, como o participante Icarus que, ainda quando criança, estudou flauta doce e trombone, posteriormente vindo a ser parte integrante de uma banda marcial. Indo além, os participantes detinham outros conhecimentos que não referem-se somente a execução de um instrumento, como outro participante, Dovydas, que, a partir dos exemplos musicais:

[...] trouxe a juízo [...] a Lira e, conseqüentemente, a mitologia grega, por conta de Orfeu. Dovydas perguntou se eu conhecia o evento entre Orfeu e Eurídice e o explanou resumidamente à turma. Dovydas e Märte frisaram seu grande interesse por mitologia. Satisfatório é descobrir mais sobre os interesses dos alunos, e vislumbrar o conhecimento dos mesmos, soando surpresa o fato de conhecerem a Lira (RELATÓRIO, 23ª AULA).

Isso posto, a partir das observações e análise dos questionários, mapeamos os interesses dos participantes. Paralelamente ao processo, com a crescente oferta de oficinas no colégio, perguntamo-nos o que os atraiu para a Oficina e fez com que permanecessem engajados para com o estudo em Música. Com isso, elaboramos o seguinte gráfico:



Figura 1– Interesse dos alunos (fonte: arquivo do autor)

O mesmo traz à luz os principais aspectos que despertaram a curiosidade dos alunos. Aos que travaram contato e estiveram presentes na primeira aula, conheceram os demais pontos e se atraíram pela Oficina, o que se estendeu aos alunos com ingresso posterior – embora, em primeira instância, a motivação que tenha levado os participantes a se inscreverem fosse o estudo do violão, como pudemos constatar em suas respostas ao questionário. Apesar da organização do gráfico, o mesmo não apresenta hierarquia. Isso pois todos os pontos são fundamentais e relacionáveis sobre o processo.

De acordo com Burnard (2013, p. 1-2), as crianças encontram imenso prazer ao participar do fazer musical, seja em papéis formais como *performers*, compositores, improvisadores ou audiência. Embora o campo de pesquisa tenha lidado com um público heterogêneo, e não somente crianças, tal afirmação relaciona-se ao gráfico supracitado, tendo em vista que vai ao encontro dos interesses dos participantes, tão logo lhes propiciando satisfação em ser parte do processo. Evidenciando tal apreço sobre a Música de forma geral, a autora coloca ainda que:

[...] as crianças usam a música para ajudar a manter o bem-estar emocional e social, e celebrar a cultura e comunidade de maneira que envolva entretenimento ou compreensão de si [...] (elas) iniciam atividades musicais para si mesmas, estimulando a imaginação seja enquanto indivíduo ou com os amigos, comunidade ou família em suas variadas experiências diárias (BURNARD, 2013, p. 2, tradução nossa).

Indo além, sobre o subtópico, faz-se menção aos alunos que, tamanho seu interesse e persistência, propuseram-se a vir de outra cidade com o único intuito de estar junto à classe com foco em Composição – “Artemis vem de Sarandi – cidade vizinha a Maringá – somente para participar da Oficina, pois não é mais discente do C.E.V.M.” (RELATÓRIO, 6ª AULA). Outro exemplo, visto em Borus quando “[...] chegou mais tarde e [...] me explicou seu atraso: assim como Artemis, vem de Sarandi, porém, gerando a estupefação da turma, [...] vai para a aula pedalando” (RELATÓRIO, 22ª AULA). Frisamos que sua participação refere-se à Composição, pois havia uma segunda oficina de violão no colégio, mas com outro foco. Todavia, os alunos optaram por essa devido ao aspecto composicional.

3.2.1 O INTERESSE PELA NOTAÇÃO MUSICAL

Ao início do processo, a classe expôs seu vultoso interesse pela notação musical – sobre a partitura, em específico. Como já mencionado, em 2014, por meio do PIBID, houve a aplicação de uma Oficina Coletiva de Violão no C.E.V.M. Com resultados satisfatórios e a crescente demanda de alunos, no ano seguinte, expandiu-se em dois módulos: o primeiro trataria do público iniciante, enquanto o segundo receberia os alunos que já detivessem conhecimentos sobre o instrumento – esse assumia ainda distinta proposição, colocando a composição enquanto foco do trabalho.

Quando apresentada tal distinção na primeira aula da presente Oficina, os participantes evidenciaram entusiasmo e curiosidade, questionando se, com isso, também aprenderiam a ler partitura. Com a resposta, veio a surpresa de um coro enérgico e ansioso por aprender (RELATÓRIO, 3ª AULA).

Com isso, considerando o perfil dos participantes, aprofundaram-se os estudos no âmbito da notação, sem perder, no entanto, o cerne em Composição. Com isso, visitamos uma variedade de formas de escrita, tais quais a tablatura (francesa, italiana etc.), cifra, notação alternativa – essa, desenvolvida pelos alunos – e, por fim, a partitura. Assim sendo, a inserção deu-se em doses homeopáticas.

A partir dos estudos em notação, houve o relacionamento com a questão composicional, de modo que, a fim de exercitar o conteúdo estudado, frente uma atividade prática e não exclusiva ao âmbito das ideias, os alunos compuseram miniaturas. Os mesmos eram estimulados tanto na escrita de criações após sua conclusão, como a racionalização e escritura antes da execução. O uso da notação veio a contribuir junto à prática, em especial sobre a compreensão dos alunos sobre estruturas musicais.

3.2.2 NOTAÇÃO ALTERNATIVA

Tendo em vista a Composição enquanto foco de trabalho, o uso da notação alternativa veio a contribuir com o desenvolvimento da criatividade, por meio de exercícios de criação a partir da mesma. Abaixo, um exemplo desenvolvido ainda no

primeiro mês de trabalho (figura 2) e posteriormente transcrito para notação tradicional (figura 3).



Figura 2 – Notação alternativa desenvolvida pelos alunos (fonte: arquivo do autor)

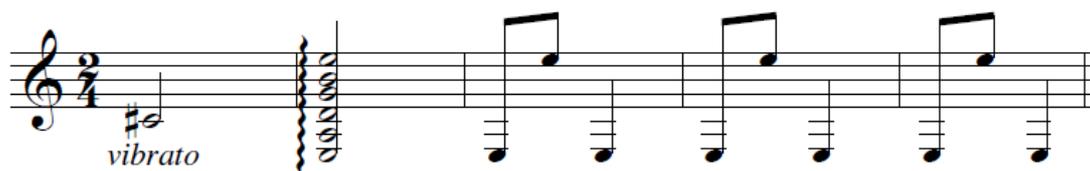


Figura 3 – Transcrição (fonte: arquivo do autor)

Denominada por França (2010, p. 11) como notação musical analógica, está pautada sobre a aproximação entre propriedades do campo auditivo e visual. A autora menciona que trata-se de um recurso facilitador à *performance*, escuta e compreensão musical, assim como de mais rápida assimilação em comparativo à tradicional. Tais fatores evidenciam seu aspecto didático (FRANÇA, 2010, p. 11). O trecho em notação tradicional (figura 3) fora transcrito pós-aula, indo ao encontro de França (2010, p. 10) quando afirma que “registrar é uma forma de se materializar e organizar o complexo processo da percepção musical”.

Faz-se mister mencionar aqui tal temática, pois os alunos viram-se “ébrios” pelo estudo da notação, de modo que houveram encontros em que os mesmos se encontraram integralmente concentrados, seja na escritura de suas miniaturas ou na extração de conteúdos em partituras. Por exemplo:

Para surpresa geral, o envolvimento dos alunos foi tamanho que ocupamos mais da metade da aula com tal atividade. Destaque para Valkyria, que compreendeu rapidamente e, em poucos minutos, concluíra [...]. Destaque nos foi ainda Borus e Likk que, antes mesmo de desafiados, estavam buscando tocar a peça, encontrando as notas no instrumento (RELATÓRIO, 21ª AULA).

3.2.3 NOTAÇÃO TRADICIONAL

No início do processo, os alunos estavam curiosos para aprender como se lê uma partitura. O interesse perdurou, de modo que trabalhamos a mesma com maior intensidade, pois lhes soava atraente. Com isso, escrever miniaturas, por exemplo, relaciona-se com a proposta em razão do estímulo à criação, considerando que o trabalho desenvolvido encontrava-se sob a ótica da criatividade. Entretanto, o que significa ser criativo em uma atividade de Composição a partir da notação musical? Para Tafuri (2006, p. 134, apud BEINEKE, 2007, p. 3), ser criativo consiste no ato e processo de fazer algo novo. Todavia, o termo 'novo' aqui é direcionado à novidade ao próprio indivíduo. Com isso frisamos que as criações dos alunos da Oficina em análise soam novas aos seus criadores. Burnard (2013, p. 6, tradução nossa), por sua vez, configura enquanto exploração de ideias. Howell aponta para o aspecto imaginativo, com isso pensando em questões que fujam do óbvio, do corriqueiro, gerando novas ideias – considerando o indivíduo enquanto universo. Aliado a isso, há o aspecto exploratório, experimental, o que faz o indivíduo se engajar ao processo de ensino criativo (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 40).

Os aspectos levantados pelos três autores citados acima, como fazer algo novo (TAFURI, 2006, p. 134, apud BEINEKE, 2007, p. 3), explorar ideias (BURNARD, 2013, p. 6) e ser imaginativo (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 40), aparecem nas aulas no transcorrer das atividades, não somente sobre a notação em específico, mas de forma geral.

Ambas as formas de notação aqui apresentadas (alternativa e tradicional), assim como outras escrituras, são de importância e funcionais quando inseridas junto às propostas de criação. Por meio da notação, foi possível aprofundar conhecimentos teóricos sem, para isso, suprimir a prática, contribuindo com o desenvolvimento musical dos alunos.

No que tange ao coletivo e, com isso, à heterogeneidade da classe em questão, a notação mostrou-se, em âmbito geral, não somente atrativa, mas eficaz, atendendo tanto aos iniciantes quanto aos alunos que detêm determinado conhecimento sobre o instrumento.

3.3 CONCEITO DE IMPROVISAÇÃO E COMPOSIÇÃO PARA OS ALUNOS

Inicialmente, aplicada a alguns alunos, a proposta de improvisação mostrou-se nebulosa, de modo que em determinadas atividades os mesmos esboçaram notas aleatoriamente. Uma leitura após esse evento sugere que tratou-se da não-exposição frente aos colegas, tendo em vista que são alunos tímidos, com dificuldade em se expressar.

Goulart (2000) afirma que vultosa parcela de alunos não detém conhecimento acerca de suas capacidades no que se refere à vivência musical criadora e deleitosa, julgando-se incapazes de produzir Música. Tendo em vista os primeiros encontros, em análise à prática, comprovamos a afirmação da autora, que questiona, ainda, o que haveria de misterioso em escolher uma nota que “combine”, ou ainda o receio de errar com audiência da classe, de modo que o aluno via-se paralisado quando solicitado a improvisar (GOULART, 2000), situação que, por vezes, ocorrera durante o trabalho. Por exemplo:

Voltamos à Adnanreff, [...], mas constantemente parava, dizia ‘é isso’, e seguia pouco mais adiante, aparentemente visando minha aprovação, como se estivesse fazendo algo errado (RELATÓRIO, 1ª AULA).

O mesmo pode ser evidenciado em outros eventos, como quando:

Os alunos iniciantes sentiram dificuldade ao se apresentar utilizando o violão [...], inibidos pelo (seu) entendimento de ‘certo’ ou ‘errado’ (RELATÓRIO, 3ª AULA).

O improviso deixa o indivíduo exposto, o que pode gerar um obstáculo a alunos mais tímidos. Em entrevista realizada ao término do processo, os participantes – na ocasião, mais seguros – mencionam tal problemática quando questionados sobre como é estar em primeiro plano:

Eu: O que vocês sentem quando [...] estão aqui na frente [...]?
Likk: Ah... me sinto realizado!
Artemis: Vou falar a verdade: muitas vezes eu me senti constrangida.
Dovydas: Me senti constrangido também... (RELATÓRIO, 22ª AULA).

Todavia, em pouco tempo, tais alunos compreenderam que o erro integra o processo, como defende Albino (2009, p. 46). De acordo com o autor, “[...] a própria ideia de erro assume outro caráter, mais identificado com a busca curiosa do desconhecido. O erro está, para a improvisação, mais para um *fazer em construção*” (ALBINO, 2009, p. 60, grifo do autor). O trecho abaixo, que trata de uma atividade de criação e execução, ilustra a afirmativa sobre a mudança:

Ao término, todas elas foram expostas à classe e registradas em vídeo. Algumas delas, se comparadas às partituras originais, não coincidem, entretanto, como estive presente e ouvi todas as progressões individualmente antes de expô-las ao grupo, entendo que os equívocos sejam com relação ao nervosismo frente aos colegas e à câmera, e não ao entendimento da notação. Outrossim, os exercícios de leitura em aulas anteriores e as perguntas [...] evidenciam sua compreensão [...] (RELATÓRIO, 14ª AULA).

Sobre seu entendimento, em específico, em relação às proposições direcionadas ao improviso, a classe, quando questionada acerca do que havia se realizado em atividade, apresentava respostas genéricas como ‘estávamos nos expressando’, ‘apresentando um sentimento’. Em um dado evento, certo aluno mencionou o termo ‘improvisação’. Quando questionado se o solo existia antes da atividade, o aluno frisou que não, porém, passou a existir a partir daquele momento. Quando solicitado a tocar novamente – tendo em vista que, em seus dizeres, o solo passou a existir –, ele afirmou que não poderia, pois o havia perdido.

Tal atividade consistia em uma improvisação orientada, utilizando apenas quatro notas sugeridas e, em outro momento, uma improvisação livre. De acordo com os alunos, mais notas configuram a expansão de possibilidades para expressão. Entretanto, Dovydas, novamente, apresentou outro ponto: embora haja mais possibilidades, torna-se difícil o desenvolvimento de algo que se relacione com a harmonia. O direcionamento da discussão levou-nos a pensar que o improviso é efêmero, entretanto, não é feito de qualquer maneira (RELATÓRIO, 1ª AULA).

Segundo Kratus (1991 apud STIFFT e MAFFIOLETTI, 2004, p. 2), no que tange ao processo criativo, há três modalidades distintas de criação. No evento supracitado podemos notar duas delas: a exploração – execução sem a real compreensão do som enquanto resultado de sua ação, visto nos alunos iniciantes – e improvisação – relação do resultado sonoro às suas ações e, logo, organização através de padrões, por exemplo, visto nos alunos que já detêm conhecimentos musicais. Sob a ótica do autor,

até a 3ª aula, em média, os encontros configuram a primeira modalidade, ou seja, o primeiro contato com o desenvolvimento de ideias, utilizando o violão enquanto recurso.

A priori, o iniciante volta-se ao processo exploratório por sentir prazer com a atividade, que pode ser visto em outras situações, tal qual o momento em que “Murdoc concentrou-se por admiráveis cinco minutos, com atenção integral em seu solo, buscando novas notas, novos sons [...]” (RELATÓRIO, 5ª AULA). Tal evento, também registrado em vídeo, afirma o envolvimento desse aluno em relação ao fazer musical, usufruindo de uma situação de descoberta.

No que tange a Composição, na entrevista os alunos evidenciaram opiniões distintas. Parte deles a via enquanto algo inatingível. Todavia, no transcorrer das aulas os participantes puderam perceber que o processo composicional é racional e, tão logo, acessível, como visto na fala de Sama em entrevista:

Eu pensava que era, assim... compor era uma coisa MUITO séria, pra quem sabe MUITA coisa!... para uns muito iluminados, não sei... e eu não sabia, né... no início eu entrei, eu não sabia que era assim... mas eu gostei... do jeito que você ensina, o que você mostrou... não são só alguns, né... que todo mundo pode! (RELATÓRIO, 22ª AULA).

Houve contribuições também aos que já detinham apreço pela Composição, como é o caso de Artemis, que vinha compondo antes da Oficina. Revelou que após as aulas, passou a considerar seu arcabouço e a utilizá-lo de maneira mais proveitosa. Ela – em entrevista –, diz que, anteriormente, ao compor não pensava no que pretendia realizar, mas sim explorava em um movimento fluido. Após a Oficina, muda a sua maneira de pensar:

[...] aí depois eu paro: ‘não, vou usar alguma coisinha que eu já sei’, tipo escala... agora eu já uso um pouco [...] (RELATÓRIO, 22ª AULA).

Evidenciou ainda a valia da Composição perante o ensino, frisando que “[...] quando você começa a fazer alguma coisa, surgem dúvidas... e dúvidas te levam a conhecer mais... acho que por isso que é legal compor aprendendo” (RELATÓRIO, 22ª AULA). Em tal evento a situação da criatividade lembra Burnard (2013, p. 10), quando afirma que a mesma auxilia de maneira eficaz o aprendizado, desenvolvendo habilidades musicais e estimulando o pensar sobre, experimentando e fazendo música.

Interessante notar ainda o posicionamento de Dovydas em entrevista. O mesmo resistiu ao pós-greve e, por essa razão, principalmente através dele é possível notar com maior densidade o crescimento e a reflexão sobre suas impressões – essas possibilitadas mediante a intensa discussão a cada aula, sobre suas produções e as produções dos colegas. A afirmativa pode ser constatada na entrevista de reflexão em grupo, quando Dovydas salienta:

Cara... uma coisa que você me falou e que ficou na minha cabeça... é que antes de aprender a gente vai lá testar, né... a gente fica... ([ele] mexe no violão simulando uma pessoa sem saber como lidar com o instrumento)... [o] que a gente vai escrever...? Depois que a gente tomou um certo conhecimento, a gente começa a pensar nos sons antes de escrever eles... isso que é uma coisa interessante que eu gostei muito (RELATÓRIO, 22ª AULA).

O comentário do aluno é deveras interessante, pois é relacionável à dizes de outros participantes já mencionados nesta pesquisa, como o fato do criar não ser sinônimo de ‘fazer qualquer coisa’, mas sim o ato de racionalização.

No transcorrer do trabalho ocorrera um movimento entre três pontos, sendo a criticidade, a reflexão e a expressão. Isso pois o trabalho desenvolvido colocava o aluno na posição de crítico, seja enquanto parte da audiência ou como intérprete/compositor, refletindo sobre as construções de seus colegas, bem como sobre as suas. Cremos que a reflexão esteja em favor da expressão, de modo que a partir da primeira, o indivíduo consiga colocar melhor suas impressões.

A questão reflexiva tem sua valia pois, assim como aponta Burnard (2000, p. 26,) ao citar Polanyi (1966) – “Nós sabemos mais do que podemos dizer” –, a mesma espelha a natureza experiencial da aprendizagem, desse modo concordo com a autora quando fala sobre incorporar a criticidade, encorajando-a aos alunos. A engrenagem a seguir ilustra a colocação.



Figura 4 – Engrenagem (fonte: arquivo do autor)

3.4 ENGAJAMENTO PARA COM A COMPOSIÇÃO

Nesta pesquisa, entendemos o engajamento a partir do aspecto imaginativo, em que o indivíduo coloca-se frente a outras maneiras de pensar, aliado ao processo exploratório. Para Burnard, Boyack e Howell (2013, p. 45) é a maneira como geralmente o indivíduo se envolve no processo de ensino criativo. Burnard (2013, p. 6) afirma que o indivíduo engajado é o que faz a si e a outros indagações, iniciando seu próprio aprendizado, ou seja, a independência, e assim fazendo escolhas, configurando uma participação ativa.

Com relação ao envolvimento, pode ser constatado em diversas situações, como atividades de criação. Por exemplo:

Durante a criação, assessorando as turmas, ouvi a Sama dizer duas frases interessantes para sua companheira: “vamos ensaiar para que fique bom” e “a nossa está ficando bonitinha”. Tal situação [...] [evidencia] o engajamento dos alunos [...], de modo que se preocupam com sua participação, com resultados [...] (RELATÓRIO, 22ª AULA).

No trecho acima, em ambas as sentenças, é claro o comprometimento da aluna diante a proposta, primando pela qualidade sonora quando faz questão do ensaio, visando aperfeiçoamento. É possível notar ainda o apreço com sua produção, quando a adjetiva. Em diversas ocasiões fez-se evidente o empenho e valoração dos alunos para com a Oficina, visto não somente no espaço de tempo que confere à aula propriamente, mas no pré e pós-classe, ambiente online, e em visitas e apresentações geradas pelo PIBID.

[...] atendendo a Semana de Integração do C.E.V.M. em representação ao PIBID, nos apresentamos [...]. Menciono tal informação pois ao termino me vi em uma situação espontânea e de grata surpresa. Murdoc e Valkyria estavam na plateia e, ao final, vieram me parabenizar pela apresentação, e logo Murdoc perguntou: “Hoje nossa aula pode ser maior?”. Sem entender perguntei se seria por conta da ausência das aulas no período da Semana de Integração, e ele replicou dizendo: “Não, não. É só para ficarmos mais tempo na aula, é legal! (RELATÓRIO, 20ª AULA).

A sentença do aluno ilustra o interesse para com o violão, assim como a Composição e, inevitavelmente, o ambiente da sala de aula. Sobre o espaço virtual mencionado acima, pode-se citar o pedido de um aluno estimulado, motivado a aprender a composição de Likk e CAP (figura 5), apresentada na aula expositiva:

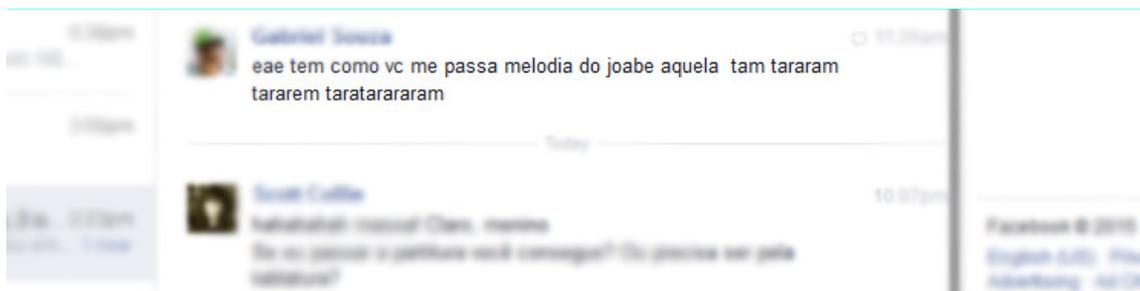


Figura 5 – Motivação para aprender a criação do colega (fonte: arquivo do autor)

A imagem acima apresenta um trecho do diálogo com o aluno, em que o mesmo solicita registro em partitura e tablatura de uma das miniaturas desenvolvidas por seus colegas, mostrando valorização ao material desenvolvido.

Além do envolvimento, a prática mostrou os outros aspectos supracitados, sendo a imaginação, exploração (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013, p. 45) e questionamentos (BURNARD, 2013, p. 6). Sobre a exploração, em específico:

[...] o domínio de execução por parte dos alunos deu margem à exploração dinâmica, de modo a conhecerem os extremos de seus respectivos instrumentos (RELATÓRIO, 10ª AULA).

Ou ainda:

[...] Murdoc, dentre todos, ousou mais, com saltos inesperados e exploração intensa de notas (RELATÓRIO, 24ª AULA).

Continuando a tratar sobre o envolvimento, corroboramos com França e Swanwick quando afirmam que

Ao executar suas próprias composições, os alunos estão tocando algo tecnicamente apropriado e expressando seu próprio pensamento musical, com suas formas, expressividade e significados: eles têm a oportunidade de ‘falar’ por eles mesmos. Não é surpreendente que, em vários casos, os alunos tenham tocado suas composições de uma maneira mais sensível e musicalmente mais consistente do que as peças de seu repertório tradicional (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 33, apud PINHEIRO MACHADO, p. 107, 2013).

A afirmação vai ao encontro de Maffioletti (2005, p. 154), ao considerar que o “[...] envolvimento afetivo da criança com sua música propicia-lhe o prazer de usufruir de suas próprias ideias, porque elas não lhe fogem e podem ser reproduzidas novamente”. Compactuamos com os autores na prática quando pudemos visualizar tais afirmativas, em eventos como:

[...] antes do início da aula [...] Murdoc e Valkyria estavam criando uma música juntos e a ensaiando. Aprendi [...] e empreguei uma série de improvisos, de modo que nos envolvemos por minutos a fio na prática espontânea (RELATÓRIO, 18ª AULA).

Junto ao engajamento, se fez notória a motivação dos participantes. De acordo com Ilari (2007, p. 41), quando o indivíduo participa porque quer participar, conhecendo seus objetivos e ambições, o processo faz-se distinto e, conseqüentemente, mais profundo, tendo em vista sua motivação intrínseca. Tal acontecimento esteve presente em diversas aulas e, por vezes, estiveram intimamente ligados à espontaneidade propiciada pela improvisação. Por exemplo:

[...] No mesmo improviso de Syrus, começamos tocando em pianíssimo a fim de ressaltar seu solo. O solo gerou abertura para alteração de dinâmica, de modo que houve um crescendo coletivo, e deu margem para que Likk se remontasse ao baixo e improvisasse ao lado de Syrus. O ápice da dinâmica veio quando Fernando iniciou uma percussão no tampo de violão [...] (RELATÓRIO, 1ª AULA).

O fragmento de relatório acima pode ser relacionado também com a afirmação Albino sobre a improvisação, entendendo-a como um *fazer em construção* (ALBINO, 2009, p. 60), tendo em vista as variações dinâmicas, as variações rítmicas e o próprio solo improvisado. O mesmo também pode ser visto como um evento que permitiu a exploração de ideias (BURNARD, 2013) e ser imaginativo (BURNARD, BOYACK e HOWELL, 2013).

Outro exemplo que evidencia a motivação dos participantes em aula surgiu através de uma composição em que o grupo optou pelo enxerto de um improviso:

[...] Interessante neste caso é que Murdoc solou e Dovydas fez a base, que consistia em apenas dois acordes. Murdoc concentrou-se por admiráveis cinco minutos, com atenção integral em seu solo, buscando novas notas, novos sons, evidenciando novamente a, já mencionada, experiência de fluxo. Entregou-se intensamente a seu improviso, de modo que a ‘miniatura’ cessou somente quando Dovydas esbravejou “chega!” e todos gargalharam (RELATÓRIO, 5ª AULA).

3.5 DESDOBRAMENTOS DO ENSINO COLETIVO

Na ação coletiva foi possível notar que a mesma proporciona sociabilidade, companheirismo, por meio de atividades aludidas a um contexto social, como nas apresentações de resultado. Em tal atividade um aluno ou grupo está à frente, no 'palco', proporcionando um acontecimento artístico, enquanto os demais encontram-se na audiência. Nela visualizamos a disciplina e o respeito para com o outro. A questão colaborativa vem *a posteriori*, quando surge a discussão sobre a produção, em que a audiência tem voz para crítica, salientando em que o grupo pode melhorar, colaborando com seu crescimento, ou ainda elogiando e, com isso, valorizando uma produção racional, ou seja, consciente. Por exemplo:

Pedi ao grupo que auxiliasse [uma aluna com dificuldade]. Märte disse que ela deveria tocar com mais volume. Artemis falou sobre o

uso dos dedos, para que não se confunda – um dedo para cada casa. De fato ela melhorou sua execução após as dicas (RELATÓRIO, 4ª AULA).

Em adendo, em similaridade à ausência da Composição nas aulas de Música em âmbito nacional, de acordo com Teixeira (2008, p. 14) são escassos os materiais didáticos com metodologias e experiências acerca da iniciação musical no ensino coletivo de violão. Todavia, a Composição, se presente, mostra-se enquanto uma viável ferramenta para o desenvolvimento de experiências de criação coletiva – ação que ocorrera em demasia. Ilustramos com o trecho a seguir:

[...] a criação de Kremmer e Märte que, sem intensão – de acordo com a dupla –, desenvolveu uma espécie de interpolação entre binário e quinário, de modo que o tempo forte e a tônica não voltam a encontrar-se. Os alunos apreciavam tais apontamentos e, eventualmente, realizavam outros (adjetivando), ou trazendo a juízo ambientações para as criações – se dissonantes, fúnebres, por exemplo (RELATÓRIO, 18ª AULA).

No caso, sobre o exemplo acima, o coletivo não se refere somente à criação e execução da dupla, mas ao espaço de discussão em que, após audiência, tanto os alunos como os compositores, apontavam aspectos observados. A criatividade aqui seria referente ao comentário inovador. Isso pois, havia uma regra: os termos 'gostei' ou 'não gostei' estavam proibidos se não fossem seguidos pela crítica. Aqui pautamo-nos em Beineke (2013, p. 3), que entende a “crítica musical de forma bastante ampla, incluindo as análises e sugestões das crianças”.

Em entrevista, os alunos foram questionados sobre como é ouvir a música dos colegas, e responderam: “interessante, porque a gente aprende um pouco” e “eu gosto de ver eles [os colegas] avançando” (RELATÓRIO, 22ª AULA), indo ao encontro de Valsecchi quando fala sobre a sociabilidade do coletivo, afirmando que o mesmo é promotor à inclusão, proporcionando companheirismo, disciplina, respeito e senso de igualdade (Valsecchi, 2004, apud Teixeira, 2008, p. 13). Outrossim, além das questões levantadas, Krüger e Araújo (2013, p. 107) frisam que a Composição em ambiente coletivo possibilita outras vias de aprendizagem, a partir do compartilhamento das obras e, com isso, engendrando debates sobre o processo composicional.

Valorizando o coletivo, em entrevista, um participante imprimiu seu posicionamento sobre a diversidade em classe, ou seja, alunos com níveis distintos:

Likk: Na minha opinião, gente que sabe com gente que não sabe é melhor porque as pessoas que não tem... que não sabem, podem adquirir conhecimento (RELATÓRIO, 22ª AULA).

Todavia, nem todos os alunos concordaram com tal argumento, rebatido em seguida por outros dois participantes:

Dovydas: Eu acho que não...

Artemis: Eu discordo... eu acho que não, porque a gente não vai evoluir, né... (RELATÓRIO, 22ª AULA).

A discussão seguiu e o aluno reafirmou seu argumento:

Likk: (...) acho que tem que ter iniciante porque é bom você ensinar. Se você tem conhecimento passe pro outro. Se ele é iniciante, ajuda ele. Se ele não sabe fazer um 'dó maior', ajuda ele (RELATÓRIO, 22ª AULA).

A disputa mostrou que uma pequena parcela de alunos – mencionados no trecho acima, que já detêm conhecimento sobre o instrumento –, possuíam predileção por segmentar a classe, assim como fora planejado para a Oficina. Todavia, tal questão não pode ser concretizada.

Houve dificuldades no processo, que vão desde a esfera técnica – pontual ao nível em que cada participante se encontrava – até o desafio do ato de lecionar a um grupo – distinto ao tutorial. Algumas questões foram sanadas, como a falta de instrumentos, enquanto outras permearam o processo. Com relação à técnica, por exemplo, houve a dificuldade ao fazer música coletivamente devido ao nível de cada participante.

Entretanto, novamente, houve problema com o andamento. Valkyria e Kremmer são iniciantes e aumentam ou diminuem a velocidade com constância, pois não têm sua técnica construída, além da dificuldade de ouvir o coletivo (RELATÓRIO, 7ª AULA).

Ao início, sobre a necessidade de possuir violão, constatei:

[...] mesmo com a proposição didática, não atingimos resultado satisfatório – os iniciantes, pelo fato de não terem o instrumento em casa e, conseqüentemente, não terem praticado, não estavam conseguindo realizar a tarefa devido à dificuldade (RELATÓRIO, 4ª AULA).

Outra dificuldade encontrada, especificamente sobre as eventualidades do ensino coletivo, pode ser exemplificada:

Likk é muito ativo musicalmente, curioso e participante. Responde a todas as perguntas e faz várias outras. [...] Entretanto, tal comportamento incomodou os outros alunos que, aparentemente, se sentiram suprimidos por ele. Com isso, na divisão dos grupos, Likk assumiu a liderança, solicitando coisas que os colegas não poderiam executar, tendo em vista que eles detêm técnica primeva, e sua compreensão musical está em construção. [...] solidificado um clima desconfortável aos participantes [...] (RELATÓRIO, 8ª AULA).

No encerramento da Oficina houve a gravação de um DVD, no qual constava uma breve carta aos participantes e uma série de miniaturas desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano⁹.

⁹ O material encontra-se em APÊNDICE III e IV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou, sob a ótica da criatividade, de que maneira a Composição Musical contribui com o ensino, debruçando-se sobre a Oficina Coletiva de Violão ocorrida no C.E.V.M. em 2015. Por meio da pesquisa-ação foi possível atingir o objetivo, de modo que esse instrumento gerou um movimento cíclico entre ação e investigação, permeado pela leitura acerca da temática.

Isso posto, os resultados alcançados na pesquisa apontam para uma série de contribuições oriundas de uma prática de aprendizagem em Música com foco em Composição – nesse caso, utilizando o violão enquanto recurso sonoro. Dentre elas, considerando o viés da criatividade, pode-se destacar o desenvolvimento de um senso de organização, competências musicais, questionamentos e a capacidade de inovação – em favor da construção da autonomia –, indo ao encontro de Burnard (2013, p. 4) no que tange o ensino criativo. cremos ainda na valoração que o indivíduo atribui a atividade, tendo em vista o sentimento de pertencimento por se tratar de algo desenvolvido pessoalmente; a racionalização da Música, permitindo que os indivíduos travem contato com a criação; e ainda o próprio desenvolvimento da criatividade. Tais aspectos puderam ser constatados nos dizeres dos alunos frente às atividades, bem como na entrevista coletiva, em que houve a discussão pontual sobre os aspectos da Composição no ensino, possibilitando aos participantes imprimir sua opinião sobre a proposição.

Indo além no aspecto educacional, Goulart diz que:

[...] o papel do professor é o de mediador, organizador, facilitador. Seu objetivo é ajudar o aluno a “dominar as ferramentas essenciais do próprio aprender.” [...]. É evidente que este tipo de educação vai produzir um aluno intelectualmente mais independente, contestador, gradativamente capaz de buscar os conteúdos que julgar relevantes para os seus objetivos de aprendizado e organizá-los, dando-lhes significado (GOULART, 2000).

Por essa razão, ou seja, o entendimento do professor enquanto agente no processo de independência do indivíduo, frisamos as contribuições da Composição frente ao ensino e à aprendizagem, de modo que a mesma vai ao encontro da construção da autonomia. Isso pois, como mencionado acima, o aluno racionaliza, tão logo pondera e realiza escolhas. Ao encontro de tal afirmativa, Goulart (2000) defende ainda que o

professor tem por dever encorajar seus alunos, de modo que os mesmos descubram princípios por si, enquanto ele atuará como uma espécie de intérprete, traduzindo as informações de forma adequada ao estágio de compreensão de seus orientandos.

Embora desafiador o trabalho com níveis discrepantes, como ocorrera em campo, a Composição enquanto proposta mostra-se funcional, de modo a viabilizar a construção individual e a coletiva.

Tendo em vista o instrumento de análise escolhido, torna-se dificultosa a distinção entre o olhar do pesquisador e o ministrante. Isso pois, enquanto o estágio visava a desenvolver a criatividade em Música de forma coletiva utilizando o violão, a pesquisa analisava de que maneira a Composição contribui com o ensino coletivo do instrumento sob a ótica da criatividade. Com isso, pautando sobre procedimentos da pesquisa-ação, é inevitável a transfiguração do objeto de análise (TRIPP, 2005, p. 447). Todavia, há tamanha aproximação com os participantes, que é possível mais acurada observação. Além disso, mesmo sob adversidades, é vultuoso o apreço dos alunos por atividades extracurriculares, considerando que, assim como essa em pauta, os remove do lugar comum e os insere na ação como foco, com participação ativa em estímulo à reflexão.

Com essa pesquisa esperamos contribuir com a área de Educação Musical, somando proposições e trazendo à luz a Composição enquanto ferramental para o ensino de Música pois, assim como sinalizara Gainza (1982, p. 108) sobre o século passado, é atribuído aos compositores ‘contemporâneos’ o mérito da influência direta na pedagogia musical do século XX. Por fim, concordamos com Burnard (2013, p. 4) quando afirma que os professores terão demasiado ganho ao ouvir iniciativas dos próprios indivíduos, aprendendo sobre o ensino criativo e o desenvolvendo. Acreditamos ainda que por meio da Composição seja possível desenvolver a reflexão e criticidade, proporcionando independência ao indivíduo sem, para isso, desconsiderar prática no espaço da aula de Música.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, L. et al. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1997.

ALBINO, C. A. C. **A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete**. São Paulo, 2009.

BEINEKE, V. “A atividade de composição musical na educação musical escolar: projeto de pesquisa”. **XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 1**, 2007, Campo Grande. Anais... Florianópolis: UESC, 2007.

BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2009. 289f. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>. Acesso em: 25 Mar. 2015.

BEINEKE, V. “Compor, apresentar e criticar música na educação musical escolar”. **XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Natal, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 Dez. 2015.

BORGES, A. **Ciclo Pedagógico, sonoridades contemporâneas para educação musical**. Curitiba: Alvaro Henrique Borges, 2014.

BURNARD, P.; MURPHY, R. **Teaching Music Creatively**. Publisher: Routledge, 2013.

BURNARD, P. **How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: rethinking pedagogy in music education**. Publisher: Routledge, 2000.

BUSARELLO, R. **Dicionário Básico Latino-Português**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

CERQUEIRA, D. L. O ARRANJO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO COLETIVO DE PIANO. **Música Hodie**, [S.l.], v. 9, n. 1, ago. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/10744>>. Acesso em: 25 Mar. 2015.

CRUVINEL, F. M. Projeto de Extensão “Oficina de Cordas da EMAC/UFG: O ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental”. In: **I Encontro de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**, 2004, Goiânia. Anais... Goiânia, UFG, 2004, p. 68-71.

CRUVINEL, F. M.; LEAO, E. “O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora”. In: **XII Encontro Anual da ABEM, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM**. Florianópolis: Editora da ABEM, 2003.

DUCATTI, R. H. “O ensino de piano em grupo: uma experiência com alunas de piano do curso de licenciatura em artes/música da UNASP”. In: **I Encontro de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**, 2004, Goiânia. Anais... Goiânia, UFG, 2004, p. 92-98.

FRANÇA, C. C. **Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical**. Música na educação básica. Porto Alegre, v.2, n. 2, setembro de 2010.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAINZA, V. H. de. **A improvisação musical como técnica pedagógica**. 1990. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.html>. Acesso em: 4 Jun. 2014.

GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo, 1982.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Juiz de Fora, 2002.

GOULART, D. **A Improvisação na Educação Musical**. Trabalho para a disciplina Fundamentos da Educação Musical do curso de pós-graduação em Educação Musical

no Conservatório Brasileiro de Música RJ, 2000. Disponível em: http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Impro_Edu_Mus.html.

HOWARD, J. **Aprendendo a compor**. 2.ed. Rio de Janeiro, 2010.

ILARI, B. **Música, identidade e relações humanas em um país mestiço**: implicações para a educação musical na América Latina. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 18, 35-44, out. 2007.

KRÜGER, I. M.; ARAÚJO, R. C. de. **O processo de aprendizagem da composição musical em aulas coletivas por meio das experiências vicárias**. Paraná, 2013.

MAFFIOLETTI, L. de A. “Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil”. Porto Alegre, 2005. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO MACHADO, C. M. **“No nosso mundo a gente inventa”**: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. 2013. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2013.

QUEIROZ, C. **A inserção da Arte na escola**: um relato de experiência sobre a relação do PIBID Interdisciplinar com o projeto Recitais Scherzo. Maringá, 2014.

QUEIROZ, C. **O ensino coletivo do Violão por meio da Composição**. Plano de Ensino, Planejamentos e Relatórios das disciplinas ‘Estágio Supervisionado III e IV’ do Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

ROHDEN, H. **Einstein**: o enigma do universo. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

SEBBEN, E. E. **Música como conteúdo curricular obrigatório:** mediações e contradições entre música na sociedade e práticas musicais escolares. Ponta Grossa, 2010.

SOUZA, G. M. L. de. **A Prática do Choro:** tecendo considerações sobre performance, interpretação e improvisação. Revista Música Hodie, Goiânia, V.13 - n.1, 2013, p. 123-134.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

STIFFT, K. e MAFFIOLETTI, L. de A. “Reflexões sobre a Improvisação Musical no contexto das alunas do curso de Pedagogia”. In.: GOBBI, Valeria (Org) **Questões de Música ouvir, sentir, entender - música e educação musical.** Passo Fundo: EdiUPF, 2004. p. 119 -134.

TEIXEIRA, M. S. B. **Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes.** Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE I



Oficina de Violão

Turma II

Intermediário



Nome:Idade:.....

Quais são suas músicas favoritas? E os gêneros favoritos?.....

.....
.....

Você toca com outras pessoas (banda, dupla, orquestra, etc.)? Se sim, o que tocam?.....

.....
.....

Alguém em sua família sabe tocar algum instrumento? Se sim, qual?.....

.....
.....

Onde você costuma ouvir música (Celular, Rádio, YouTube, etc.)?.....

.....
.....

Com qual frequência você ouve Música?.....

.....
.....

Por que você escolheu a Oficina de Violão?.....

.....
.....

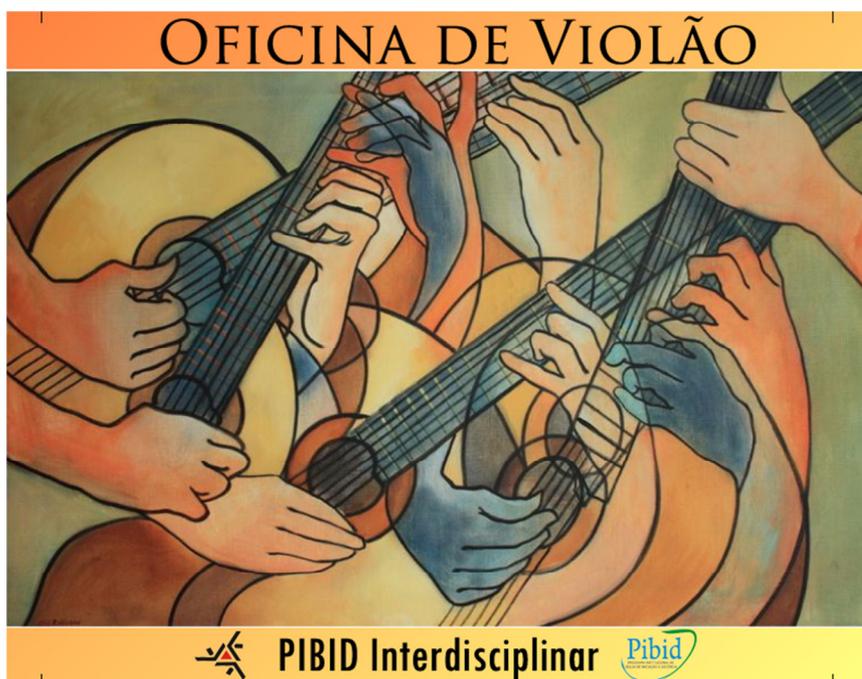
APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- ❖ O que você pensa sobre música?
- ❖ O que é composição?
- ❖ Por que as composições existem?
- ❖ Em sua opinião, o que é uma boa composição?
- ❖ O que é necessário para compor?
- ❖ Quando compõe, o que julga mais importante? O que é fácil e o que é difícil?
- ❖ O resultado corresponde ao imaginado?
- ❖ Suas composições assemelham-se às músicas que você gosta?
- ❖ O que pensa sobre mostrar suas criações aos seus colegas?
- ❖ Como se sente com seu colega ouvindo suas criações?
- ❖ Como avalia as criações de seus colegas?
- ❖ Como é aprender violão por meio da composição?
- ❖ Como enxergava a composição antes? E agora?

APÊNDICE III

DVD COVER



DVD BACK


OFICINA DE VIOLÃO


Colégio Estadual Vinicius de Moraes

| FOTOGRAFIAS |

| PARTITURAS |

| VÍDEOS |

| | |
|----------|----------|
| Faixa 01 | Faixa 10 |
| Faixa 02 | Faixa 11 |
| Faixa 03 | Faixa 12 |
| Faixa 04 | Faixa 13 |
| Faixa 05 | Faixa 14 |
| Faixa 06 | Faixa 15 |
| Faixa 07 | Faixa 16 |
| Faixa 08 | Faixa 17 |
| Faixa 09 | |



©Scott Collie - 2015

APÊNDICE IV



Oficina de Violão

Turma II



No presente documento encontram-se partituras de algumas das miniaturas/criações/composições desenvolvidas pelos alunos da Oficina de Violão (Turma II), ofertada no Colégio Estadual Vinicius de Moraes (C.E.V.M.), em Maringá/PR, durante o período compreendido entre abril e novembro de 2015, às sextas-feiras, das 17h30 às 19h.

Agradeço ao C.E.V.M. por permitir a aplicação da proposta, e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na pessoa da Prof^a Me. Andréia Veber, por disponibilizar Violões aos participantes e financiar o presente material. Gratulo ainda o acadêmico Fernando Henrique pelo auxílio na gravação *in coppia*, e os alunos – Christian, Christinni, Ellen, Fernanda, Gabriel, Inácio, Joabe, João, José, Michel, Nátali, Natália, Noemi, Thaís e Wellington – pelo empenho e comprometimento para com o estudo em Música – em especial sobre a Composição –, pela participação ativa e companheirismo. Paz e entusiasmo em suas jornadas individuais.

Maringá, 13 de Novembro de 2015

Scott Collie

scott_collie@rocketmail.com

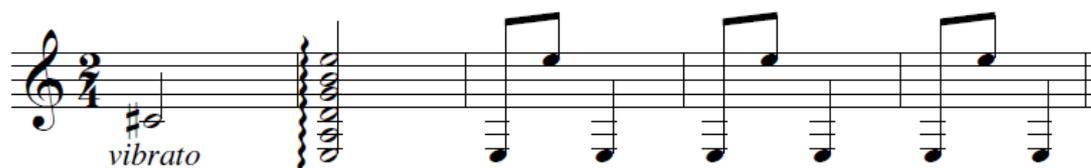
CRIAÇÃO COLETIVA | 3 de Julho de 2015

Faixa 01

- Notação Alternativa



- Notação Tradicional



Thaís e Gabriel | 10 de Julho de 2015

Faixa 02



Ellen | 10 de Julho de 2015

Faixa 03



João e Natália | 10 de Julho de 2015

 Faixa 04



Joabe e Wellington | 14 de Agosto de 2015

 Faixa 05



Musical notation for Faixa 05, featuring two systems of piano accompaniment. The first system consists of two staves in 3/4 time, with the right hand playing a melody of eighth notes and the left hand playing a rhythmic accompaniment of eighth notes. The second system continues the accompaniment, with the right hand playing a melody of eighth notes and the left hand playing a rhythmic accompaniment of eighth notes. The notation includes a treble clef, a 3/4 time signature, and a key signature of one sharp (F#).

Nátali e Thaís | 14 de Agosto de 2015

🔊 Faixa 06

João e Ellen | 14 de Agosto de 2015

🔊 Faixa 07

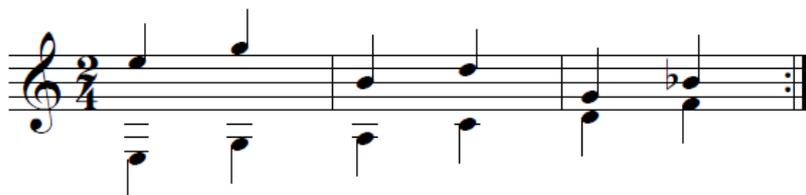
João e Ellen | 11 de Setembro de 2015

🔊 Faixa 08

Christinni | 25 de Setembro de 2015
 Faixa 09
**Gabriel e Natália** | 25 de Setembro de 2015
 Faixa 10
**Inácio e Joabe** | 25 de Setembro de 2015
 Faixa 11
**João e Ellen** | 25 de Setembro de 2015
 Faixa 12


Noemi e Nátali | 25 de Setembro de 2015

 Faixa 13



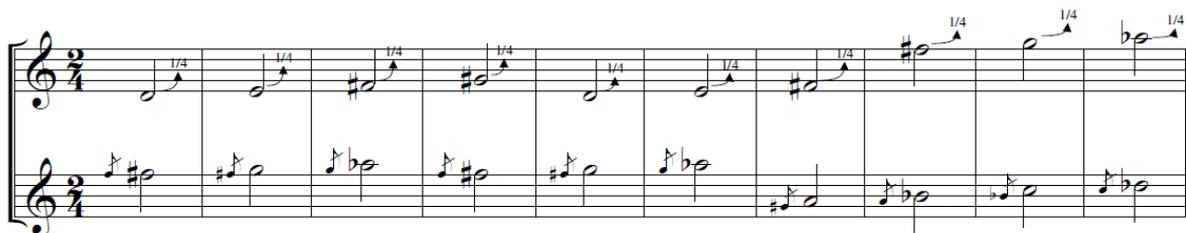
Joabe e Gabriel | 30 de Outubro de 2015

 Faixa 14



Nátali e Noemi | 30 de Outubro de 2015

 Faixa 15



Christian | 30 de Outubro de 2015 **Faixa 16**

Musical score for Faixa 16, consisting of four systems of two staves each. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The score is written in treble clef. The first system starts at measure 1. The second system starts at measure 6. The third system starts at measure 12. The fourth system starts at measure 18. The music features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with some measures containing rests or longer note values.

Ellen | Extra Classe **Faixa 17**

Musical score for Faixa 17, consisting of two systems of two staves each. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The score is written in treble clef. The first system starts at measure 1. The second system starts at measure 4. The music features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, often beamed together, with some measures containing rests or longer note values. There are some complex rhythmic figures and ties between notes.