



Criatividade musical

conceitos e práticas



**Reitor**

Targino de Araújo Filho

Vice-Reitor

Pedro Manoel Galetti Junior

Pró-Reitora de Graduação

Emília Freitas de Lima

Secretária de Educação a Distância - SEaD

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Coordenação UAB-UFSCar**

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Lee Otsuka

Valéria Sperduti Lima

Coordenador do Curso de Educação Musical

Glauber Lúcio Alves Santiago

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

www.uab.ufscar.br

uab@ufscar.br

**Conselho Editorial**

José Eduardo dos Santos

José Renato Coury

Nivaldo Nale

Paulo Reali Nunes

Oswaldo Mário Serra Truzzi (Presidente)

Secretária Executiva

Adriana Silva

EdUFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8137

<http://www.editora.ufscar.br>

edufscar@ufscar.br

Fred Siqueira Cavalcante

Criatividade musical

conceitos e práticas

São Carlos



EdUFSCar

2009

© 2009, Fred Siqueira Cavalcante

Concepção Pedagógica

Daniel Mill

Supervisão

Douglas Henrique Perez Pino

Equipe de Revisão Linguística

Ana Luiza Menezes Baldin

André Stahlhauer

Andréia Pires de Carvalho

Ângela Cristina de Oliveira

Jorge Ialanji Filholini

Mariucha Magrini Neri

Paula Sayuri Yanagiwara

Priscilla Del Fiori

Sara Naime Vidal Vital

Equipe de Editoração Eletrônica

Izis Cavalcanti

Juliana Greice Carlino

Rodrigo Rosalis da Silva

Equipe de Ilustração

Jorge Luís Alves de Oliveira

Thaisa Assami Guimarães Makino

Capa e Projeto Gráfico

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar

C376c	Cavalcante, Fred Siqueira. Criatividade musical : conceitos e práticas / Fred Siqueira Cavalcante. -- São Carlos : EdUFSCar, 2009. 60 p. -- (Coleção UAB-UFSCar).
	ISBN – 978-85-7600-170-6
	1. Música. 2. Processos criativos. 3. Educação musical. 4. Criatividade. 5. Motivação. I. Título.
	CDD – 780 (20ª) CDU – 78

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
UNIDADE 1: Criatividade musical: contextos e processos de invenção	
1.1 Primeiras palavras	13
1.2 Problematizando o tema	13
1.3 Em busca de conceitos para a criação e para a criatividade	13
1.4 Considerações finais	18
1.5 Estudos complementares	18
1.5.1 Saiba mais	18
1.5.2 Outras sugestões de fontes de informação	18
1.5.3 Referências	18
UNIDADE 2: Perspectivas da criatividade musical	
2.1 Primeiras palavras	23
2.2 Problematizando o tema	23
2.3 Perspectivas da criatividade no âmbito da educação musical	24
2.3.1 A pessoa criativa	26
2.3.2 O processo criativo	30
2.3.2.1 Compreensões sobre estágios criativos	31
2.3.2.2 Elementos presentes durante o processo criativo	33

2.3.3 O produto criativo	36
2.4 Considerações finais	38
2.5 Estudos complementares	39
2.5.1 Saiba mais	39
2.5.2 Outras sugestões de fontes de informação	39
2.5.3 Referências	39

UNIDADE 3: Aspectos do som e desenvolvimento de ideias musicais

3.1 Primeiras palavras	45
3.2 Problematizando o tema	45
3.3 Elaboraões a partir da percepção sonora.	46
3.3.1 Buscando sons ao redor, na memória e na imaginação.	46
3.3.2 Reflexões sobre as práticas de percepção, ordenação e execução dos sons.	48
3.3.3 Explorando os efeitos sonoros de um instrumento musical	49
3.3.4 Inventando e ordenando ideias musicais.	49
3.3.5 Explorando aspectos melódicos e harmônicos por meio de improvisação livre.	53
3.3.6 Explorando estruturas formais	53
3.4 Considerações finais	55
3.5 Estudos complementares	56

3.5.1 Saiba mais	56
3.5.2 Outras sugestões de fontes de informação	56
3.5.3 Referências	57

APRESENTAÇÃO

Esta obra tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento da capacidade inventivo-musical, bem como o seu entendimento sobre os processos criativos em seus diversos aspectos e âmbitos de ação na sociedade.

Um dos pontos iniciais é demonstrar que a criatividade não se priva às artes, mas está presente nas ciências e no cotidiano, nas diferentes atividades desempenhadas pelo ser humano em todos os lugares e tempos onde há e houve desenvolvimento cultural. Nesse sentido, entendemos que tal competência é possível a todos que desempenham funções sociais, sempre em busca de solução e superação de problemas advindos de situações do dia a dia, nos diversos contextos e realidades.

Para isso, as unidades 1 e 2, construídas a partir de referenciais teóricos diversos, estão voltadas para a reflexão sobre conceitos e aspectos da criatividade na música e em outros campos de atuação do ser humano. Os elementos apontados orientarão as práticas de elaboração na música, sejam elas desenvolvidas na composição, na improvisação, no arranjo, na interpretação, na regência ou em quaisquer outras áreas de conhecimento e ação da arte sonora.

A unidade 3 baseia-se numa proposta mais ativa de criação, fazendo uso de exercícios predominantemente de confecção de peças musicais. A partir das atividades indicadas, a participação e o fazer são valorizados e significados na prática e à luz das primeiras reflexões trabalhadas nas unidades 1 e 2.

Os processos sugeridos estão vinculados a um recorte das elaborações possíveis na área, elegendo atividades de composição e improvisação como promotoras e articuladoras de conhecimentos e estruturas musicais.

Cada uma das unidades foi organizada de forma a apresentar inicialmente um texto-base composto de conceitos e orientações e, em seguida, atividades referentes aos conceitos apresentados na primeira parte.

Para isso, o texto está organizado em três unidades temáticas:

- Na Unidade 1 desenvolveremos conceitos e discussões a respeito de criatividade.
- Na Unidade 2 abordaremos o tema criatividade musical sob vários aspectos levantados pelas pesquisas recentes.
- Na Unidade 3 exploraremos a elaboração musical a partir da percepção de aspectos sonoros e da reflexão sobre aspectos culturais – como uma abordagem inicial para a prática de composição.

É necessário acrescentar que criatividade é um conceito aberto a muitas interpretações e enfoques de análise sobre as artes, as ciências e o cotidiano. Longe de ser entendido como uma coisa determinada, com sentido absoluto, é algo que é ressignificado empiricamente e a cada instante. Portanto, o presente estudo não pretende apresentar respostas definitivas ao tema, mas unicamente propor questões que ampliem o seu entendimento. Nossa compreensão sobre o termo se aprofunda cada vez que saímos de um pensar para um agir e vice-versa, estabelecendo relações entre teorias e práticas, entre o que vamos construindo reflexivamente e o que se faz em cada contexto e a cada tempo da existência humana.

UNIDADE 1

Criatividade musical: contextos e
processos de invenção

1.1 Primeiras palavras

Esta unidade foi elaborada com o objetivo de motivar o questionamento sobre a ação criativa do ser humano em muitas de suas áreas de atuação e de saber para, em seguida, permitir que alguns contextos mais específicos da música e da educação musical sejam explorados.

Esta Unidade inicial é breve e introdutório em relação às demais, embora aborde diversos conceitos, pensamentos e pontos de vista sobre o tema *criatividade*, no intuito de que esses aspectos possam servir de subsídio para a sua formação nos campos de atuação mencionados.

1.2 Problematizando o tema

Quando falamos a respeito de criatividade, certas abordagens e discussões podem nos induzir a preconceitos e confusões. Isso pode acontecer, por exemplo, quando o assunto nos reporta a um universo mágico e enigmático, especialmente ao considerar a criatividade como coisa exclusiva a poucos, àqueles que são contemplados com qualidades sobre-humanas (possuidores de algo inerente que os tornam superiores à maioria), ou como pertencentes a minorias de gênios (de mentes acima da média, daqueles que se situam além do lugar comum, dos que se destacam de todos os mortais).

Esses equívocos nos suscitam os primeiros questionamentos dessa parte do texto: Será que a capacidade de criar é uma rara qualidade humana? É um privilégio pertencente a poucos felizardos e “sortudos” em toda a Terra? A criatividade se processa exclusivamente nas artes?

Entender como, onde, quando e porquê ocorre uma criação é uma meta que pode ser alcançada por meio de um exame de referenciais teóricos e vivenciais – tal entendimento depende de saber o que pensadores descobriram a respeito, mas também depende de nossa percepção e reflexão a respeito do mundo. Depende de que experimentemos os nossos próprios potenciais para saber o quanto somos capazes de transformar a realidade em que vivemos.

1.3 Em busca de conceitos para a criação e para a criatividade

Se examinarmos “criação” e “criatividade” em alguns dicionários, enciclopédias ou livros especializados nesses assuntos, logo admitiremos a natureza multifacetada desses termos. Isso acontece porque em cada perspectiva da

experiência humana e em cada área do saber há aspectos próprios em que essas palavras fazem sentido, há maneiras de agir e de se fazer coisas, sempre por meio de variados modos de pensar e conforme a visão de cada universo delimitado pelas ciências e pelas artes – mesmo na existência de aspectos semelhantes entre campos de conhecimentos diferentes, em que as fronteiras de distintas áreas do saber são pouco evidentes.

Assim, criações de pintura e de música, por exemplo, terão aspectos muito semelhantes ao partirem da escolha de formas comuns observadas no cotidiano para serem representadas – como é o caso de uma paisagem cheia de detalhes visuais e sonoros num dia ensolarado, com grandes montanhas, árvores frondosas e infindáveis sons da natureza ao redor. No entanto, as artes mencionadas se utilizam de materiais distintos e de linguagens próprias, cada qual expressando ângulos da realidade com uma aparência própria e sob o ponto de percepção e capacidade expressiva do artista. Como resultado, muitas vezes a pintura se apresentará relativamente mais estática¹ e apresentará pormenores visuais de efeitos de luz e de âmbito espacial, enquanto a obra musical será relativamente mais dinâmica, temporal, abstrata e de âmbito sonoro.

Como se não bastasse, todas essas impressões dependerão do entendimento de quem contempla as obras, ou seja, da maneira como o receptor (vendo ou ouvindo) apreende os fenômenos pelos sentidos e os ordena mentalmente – como que a ler e traduzir para o seu entendimento o que o artista procurou expressar ou, de outra maneira, como que a reelaborar uma obra por meio de sua interpretação pessoal.

Assim, aquela paisagem representada pela pintura e pela música poderá ser totalmente reconstruída a partir da experiência e da imaginação do receptor, que trará para a sua compreensão tudo o que lhe fizer sentido. O contorno melódico da música, que a priori representaria o contorno da montanha, talvez seja apreendido com outro sentido, por exemplo, o movimento de pássaros que voam subindo e descendo, ou ficaria apenas num sentido abstrato, sem necessária relação com algo do mundo visível. Já o traço que apenas separaria visualmente o céu da linha do horizonte poderia ser compreendido simbolicamente como o encontro da amplitude cósmica com a finitude terrena, uma delimitação imaginária entre os elementos da eternidade e os da transitoriedade.

1 É certo que o artista pode imprimir sentido de movimento a uma pintura, valendo-se de recursos materiais e de linguagem da própria arte para transmitir tal impressão, mesmo que essa imagem contenha o momento fixado, sem movimentos reais, estático na tela. Para que se tenha a ilusão de movimento também é necessário que o receptor participe desse jogo de mensagens contidas na obra.

Partindo das definições de criação que forem mais adequadas a este estudo, veremos que seu significado pode ser avaliado como “ação humana de conceber, de inventar, gerar, de dar existência ao que não existe, ou de dar nova forma, novo uso a alguma coisa ou, ainda, de aperfeiçoar coisas já existentes” (HOUAISS, 2005).

Nesse caso, estaremos considerando uma dinâmica ativa qualquer do ser humano ao conceber uma novidade por meio de seu agir. Então, com facilidade nos virá à mente algum episódio de nossa vivência, de nossa experiência de vida, e talvez seja possível lembrar ou imaginar: um marceneiro fazendo uma cadeira, implementando nela uma novidade que pode ser um entalhe no assento, para que chame mais a atenção sobre ele, ou uma inclinação maior nas pernas, para que a cadeira fique mais firme; um músico, escolhendo um acorde pouco usual para um trecho de sua música, a fim de prestar a ela certo grau de informação, surpresa e uma progressão rítmica atraente, a fim de que ela se torne mais dançante e bela; algum episódio em que um cientista em seu laboratório descobre um composto ativo retirado de uma planta da floresta amazônica (até então desconhecido para a ciência), elaborando uma possibilidade para o seu uso farmacológico.

Investigando, lembrando ou imaginando, podemos ainda elencar muitas outras possibilidades que ilustrem o conceito exposto anteriormente. Mais facilmente nos virão à mente as grandes invenções ou obras artísticas produzidas pela humanidade, de grande vulto, de impacto revolucionário e de alto teor de originalidade. No entanto, o cotidiano está cheio de episódios de inovação, mesmo que sejam relativamente modestos para um domínio² de ação e conhecimento e mesmo que tenham uma importância voltada para a formação de um único indivíduo, durante seu processo de elaboração.

A capacidade de estruturação e reestruturação do ser humano por meio de seu potencial criativo nos reporta ao conceito no qual cultura é “tudo o que o homem cria e recria”, e é “todo o resultado da práxis humana como acréscimo que ela faz ao mundo natural que ele não fez” (FREIRE, 1970, p. 28). Admitiremos resultados relativamente novos não somente a partir dos recursos oferecidos pela natureza, mas também a partir de feitos antecedentes, num contínuo que faz da cultura “a aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 1971, p. 109). Talvez a partir desse entendimento seja possível compreender criatividade como um potencial humano para a transformação, sempre num agir e pensar situado culturalmente.

² Segundo Houaiss (2005), domínio significa especialidade, pertença. Para Ferreira (1986, p. 607), é o “âmbito de uma arte ou uma ciência”.

Ainda recorrendo ao dicionário, também podemos entender criação como “produção artesanal, artística e/ou intelectual; tudo aquilo que é fruto do trabalho e do talento humano, tudo que é produto da sua ação criadora” (HOUAISS, 2005) ou ainda a “produção intelectual; elaboração de trabalho científico geralmente com fins práticos, utilitários” (HOUAISS, 2005). Nesses casos estamos considerando a função e a adequação do artefato à vida cotidiana, seja ele considerado um produto, uma obra ou um objeto inventado por meio de algum processo de elaboração do ser humano, e que derive resultado útil para seu bem estar – incluindo resultados de fruição estética, especialmente almejados pelas artes. No entanto, a partir dessa possibilidade conceitual, não valorizamos a perspectiva de originalidade para que um objeto seja julgado importante, bastando que ele seja artesanal e sem necessariamente ter se submetido a um rigor extremado em sua feitura.

Se entendermos que criatividade é “inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, esportivo etc.” (HOUAISS, 2005), novamente abordaremos o aspecto da originalidade. No entanto, por essa expressão também concluiremos que tal fenômeno tem sido presente na vida cotidiana e tem sido significado de muitas formas por meio da experiência e da história do ser humano, nas muitas atividades que este tem desenvolvido ao longo de milênios de civilizações e nas muitas culturas e seus campos de atuação que existiram e nas que existem no tempo presente.

Temos a nossa frente toda uma produção literária,³ artística e tecnológica como exemplos advindos de muitas épocas e lugares, em contextos muito diversos pelo mundo todo. Vasos da dinastia Ming, pinturas rupestres, a filosofia clássica, o teatro grego, o direito romano, as obras arquitetônicas (desde pirâmides do antigo Egito até os arranha-céus atuais) e as obras bibliográficas (elaboradas nas diferentes áreas do conhecimento, desde os primeiros manuscritos mesopotâmicos até as impressões de hoje) são algumas ilustrações que representam apenas uma parcela de um universo muito maior do conjunto de criações do ser humano nas diversas culturas, em contextos, tempos e espaços diferentes.

Esses exemplos testemunham a existência de uma vasta e diversificada produção do conhecimento humano em seus muitos contextos históricos e geográficos e em suas múltiplas possibilidades tecnológicas e facetas da realidade – coisas concebidas por meio de motivações funcionais e estéticas (do que é útil e do que é belo) e pela solicitação de relativos níveis de criatividade disponíveis em diferentes realidades da existência, a cada instante da experiência individual e social.

3 Produção literária aqui se refere não somente a tudo que se fez no domínio da arte literária, mas também ao “conjunto das obras científicas, filosóficas etc., sobre um determinado assunto, matéria ou questão; bibliografia” (HOUAISS, 2005).

Lançamos um olhar para a linha do tempo para constatarmos que o potencial de criação humano é constituído, a cada momento pontual, por tradições passadas e inovações que, como tais, se constituem assim de época em época, muito embora, na maioria das vezes, tais inovações encontram-se enraizadas em heranças de saberes e valores de práticas sociais outrora existentes. Por esse mesmo olhar, é possível evidenciar progressões e relações entre contextos culturais, entre elaboradores e seus pensamentos e intenções de criação, e entre processos e produtos que se interligam em episódios contemporâneos ou não e em espaços comuns ou não.

Assim, compreendemos que funções e gêneros musicais, compositores, ouvintes e intérpretes são, ao mesmo tempo, influenciados e influenciadores entre si e ao longo da história. Entendemos, por exemplo, que não haveria toda a produção e toda a personalidade de Beethoven como a conhecemos hoje sem antes ter havido as de Mozart e de Haydn; assim como não teríamos o choro brasileiro e o ragtime estadunidense sem a intervenção de elementos surgidos anteriormente, como a polca europeia e as rítmicas africanas que tanto contribuíram para a gênese dessa vertente musical e para uma série numerosa de outras mais no continente americano; e não existiria bossa nova sem muitas das concepções de vertentes do samba e do jazz dos anos 40 e 50, “além de alguns elementos melódicos e harmônicos das músicas de Chopin, Villa-Lobos, Debussy e Ravel” (McGOWAN, 1998, p. 83).

Com raras exceções, normalmente se inova a partir de algo precedente – que já existia e que, num dado momento, se desvenda para o repertório de conhecimentos do inovador – de obras referenciais para um domínio,⁴ de um contexto cultural, de um movimento que aglutina ideias e pensadores, etc. Inovação e tradição são fenômenos imbricados como as faces de uma mesma moeda, uma dinâmica contínua que no caso da música se faz por intermédio de todos que a pratiquem e dela usufruam, quer sejam ouvintes, compositores ou intérpretes, quer sejam considerados profissionais ou amadores.

4 À luz da teoria de Feldman (1994 apud GARDNER, 1998, p. 136-137), a música pode ser classificada como um domínio cultural se a considerarmos vinculada à realidade de todos os indivíduos de uma mesma cultura. Nesse caso, todos deveriam conhecê-la a ponto de incorporá-la na vida cotidiana, como acontece no caso da alfabetização para a maioria dos contextos ao redor do mundo atual. No entanto, a arte sonora pode ser entendida como um domínio disciplinar se for apreendida ao longo de alguns anos (geralmente por intermédio de um contexto escolar e a mediação de um educador), embora, nesse caso, não haja exigência de que todos de uma mesma sociedade venham a conhecê-la a fundo.

1.4 Considerações finais

Há muitas maneiras de entendermos a criatividade humana, quer seja ela um potencial para a inovação quer seja um agir-pensar transformador, situado na cultura e voltado para funções sociais pertinentes às muitas realidades e contextos do cotidiano.

Nesse sentido é que conceitos como originalidade ou utilidade terão maiores ou menores valores, dependendo da situação contextual em que um resultado científico ou uma obra de arte se encontra.

1.5 Estudos complementares

Aqui estão dispostas algumas sugestões para quem almejar desenvolver ainda mais os temas abordados nessa unidade.

1.5.1 Saiba mais

Leia os textos indicados no item *Referências*, no final desta unidade. Para saber mais a respeito do que se produziu ao longo da história da música ocidental, desde a cultura clássica grega até o século XX, leia Grout (1994). Sobre o que se produziu ao longo da história do jazz, leia Berendt (1987), e a respeito do que se produziu ao longo da história da música popular brasileira, leia Tinhorão (1986), Campos (1978), Castro (1990) e McGowan (1998).

1.5.2 Outras sugestões de fontes de informação

Para saber mais sobre criação e criatividade, leia os textos dos seguintes links:

<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Criatividade>>

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a17.pdf>>

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a10.pdf>>

1.5.3 Referências

BERENDT, J. E. *O jazz do rag ao rock*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CAMPOS, A. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

CASTRO, R. *Chega de saudade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, P. *Cambio*. Bogotá: Editorial América Latina, 1970.

_____. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GROUT, D. J. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 1994.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 1 CD-ROM.

McGOWAN, C. *The Brazilian sound: samba, bossa nova and the popular music of Brazil* (new edition). Philadelphia: Temple University Press, 1998.

TINHORÃO, J. R. *Pequena história da música popular: da modinha ao tropicalismo*. 5. ed. São Paulo: Art Editora, 1986.

UNIDADE 2

Perspectivas da criatividade musical

2.1 Primeiras palavras

Esta unidade foi elaborada com o objetivo de apresentar algumas das principais teorias sobre a criatividade desenvolvidas em pesquisas recentes, especialmente aquelas que se aplicam à música e a educação musical. Como sugere Barret (2000), abordaremos o assunto em três vias de entendimento: a pessoa, o processo e o produto criativo.

2.2 Problematizando o tema

Conforme nos apresenta Deliège & Richelle (2006, p. 1), criatividade musical é um fascinante assunto para todos aqueles interessados em criatividade humana – em qualquer de seus significados – e em música, sejam eles compositores, intérpretes, ouvintes ou especialistas em uma das muitas facetas da arte sonora.⁵

Respondendo à curiosidade sobre um dos aspectos mais instigantes do ser humano, Barret (2000) faz um mapeamento sobre as pesquisas realizadas sobre criatividade, centradas não somente na área artística ou de educação musical, mas também em outras áreas do conhecimento humano.

Reconhecendo a existência de uma grande variedade de significações sobre o tema, advindas de diversas pesquisas voltadas para discuti-lo, a autora as agrupa em três perspectivas, vias conceituais de investigação sobre o assunto, que focalizam a pessoa criativa, o processo criativo e o produto criativo.

Dentro dessas vertentes são delineados temas de natureza bipolar como: originalidade e utilidade (adequação ou, ainda, o que é socialmente valioso), pensamento convergente e divergente, tradição e mudança, disciplina e liberdade, capacidade de aquisição e liberdade de imaginação. A autora ainda apresenta modelos teóricos de processos criativos, em que as etapas são caracterizadas em seqüências não lineares. Com isso ela procura mapear elementos que constituam “linhas de orientação eficazes para planejar experiências musicais que fomentem processos criativos e a concretização da criatividade” (BARRET, 2000, p. 39).

A partir dessas primeiras perspectivas sobre o tema, já podemos articular perguntas que nos motivem a buscar novos entendimentos sobre criatividade: Quem pode ser considerado criativo? Na música, que tipos de atuação compreendem atividades consideradas criativas? Por que tais atividades são

⁵ Poderíamos ainda incluir outros participantes de manifestações culturais diversas que se incluem na música por tipos de atuação além das mencionadas nesse parágrafo. Muitas vezes tais atuações incluem outras formas de arte como a poesia, a dança e as artes plásticas, como ocorrem, por exemplo, nos movimentos do hip-hop.

assim consideradas? Que elementos são pertinentes ao processo de elaboração musical? Em que sentido o produto é importante para tal processo? É possível desenvolver a criatividade?

2.3 Perspectivas da criatividade no âmbito da educação musical

Margaret Barret (2000) observa que nas muitas áreas de atuação humana a criatividade é avaliada socialmente e economicamente como uma boa qualidade, como algo considerado positivo, o que fica evidenciado, por exemplo, em premiações como o Nobel.⁶

Como já havíamos visto na unidade anterior, há muitos conceitos e perspectivas sobre criatividade, de modo que não há uma única visão e consenso sobre seu significado. Isso acontece porque, muito longe de serem uniformes, as atividades de criação humana são diversificadas e multifacetadas, sempre constituídas por meio das diferentes culturas espalhadas no mundo e de elementos contextuais e existenciais do ser humano.

Antes de procurar definir o termo, observemos o que para Barret (2000) são as três áreas principais de conflito para conceituar a palavra dentro do domínio da educação musical:

- Há certa frequência de situações e contextos educacionais onde atividades musicais criativas tendem a ser vinculadas a processos de composição e improvisação, o que pode ser considerado questionável uma vez que nem tudo o que é feito nesses âmbitos de atuação pode ser considerado criativo.⁷
- Tradicionalmente na música as habilidades consideradas inventivas restringem-se a composição e a improvisação. No entanto, estas não são as únicas que privilegiam a criatividade. Podemos incluir outras tais como fazer arranjos, dirigir um grupo e executar um instrumento musical.⁸
- Os processos de elaboração por meio de composição e improvisação somam possibilidades interessantes de exploração de recursos sonoros e de estruturas da música, de forma a promover um enfoque motivador de sua

6 Ou, no caso específico das artes, por exemplo, nas premiações de festivais de música e cinema em diversas localidades do mundo. Também fica evidenciado que criatividade é socialmente e economicamente válida quando observamos a atenção exercida sobre as verbas, conforme as instituições venham desembolsá-las destinando-as a projetos de importância social e a produções artísticas inovadoras.

7 No entanto, o valor de uma elaboração não se baseia única e exclusivamente no seu teor de criatividade, mas também em fatores que a tornem significativas num contexto social. Tal aspecto será abordado posteriormente nesta unidade.

8 Isso não quer dizer que esses tipos de atividades acarretam necessariamente resultados criativos, pois tal condição será possível independentemente da função ou da especialidade na área de música.

aprendizagem, sem exclusivamente se objetivar no potencial “criativo” desse campo de atuação artístico (BARRET, 2000, p. 32).⁹

Ao começar a delinear pontos de partida para a definição de *criatividade*, Barret (2000, p. 33) lembra-nos que tal assunto é alvo de especulação filosófica desde o tempo de Platão e Aristóteles, e é estudado na produção científica recente sob diversas abordagens para a literatura, algumas dando “ênfase numa única característica, tal como o estilo cognitivo ou os traços de personalidade”, e outras numa visão sistêmica, que reúne um conjunto de componentes e competências.

Com o intuito de desenvolver compreensões a respeito de criatividade musical, de forma a contemplar suas possíveis definições pertinentes às diversas abordagens atuais sobre o assunto, a autora explora o tema sob vários ângulos, perspectivas e contextos diferentes, decompondo-o em três vias de análise: a pessoa criativa, o processo criativo e o produto criativo.

A seguir, consideraremos tal divisão em subitens com os mesmos títulos, a fim de apreender o fenômeno da criatividade em suas múltiplas formas, contextos e realidades do cotidiano. Essa separação deve ser entendida como uma estratégia didática, que propicia o entendimento sobre o tema por meio da decomposição deste em categorias distintas, pois no cotidiano a criação acontece na interação entre essas vias (incluindo aspectos contextuais): não é possível, por exemplo, compreender completamente os elementos que se articulam num processo criativo sem atentar para aspectos do produto e da pessoa a ele relacionados.

Assim, o processo criativo de Haydn¹⁰ nasce de intenções e formas pré-moldadas de sua época e de seu lugar: essas perspectivas são inseparáveis na sua criatividade. Com ingredientes históricos completamente diferentes, assim também aconteceria na elaboração dos sambas de Noel Rosa:¹¹ outras vias estão inter-relacionadas, mesmo que por características distintas das do compositor austríaco.

9 Este último item justifica em parte porque as atividades e técnicas de composição e improvisação serão desenvolvidas posteriormente, na Unidade 3. Em outras palavras, essa unidade promoverá um enfoque motivador de aprendizagem e exploração de recursos sonoros e de estruturas da música. Por essas razões apontadas, mesmo que não sejam as únicas especialidades musicais a indicar caminhos para a invenção (de acordo com o primeiro item), a composição e a improvisação serão trabalhadas nessa unidade em possibilidades e propostas de desenvolvimento da criatividade musical e em eventuais práticas em que elas não estejam assim objetivadas, mas focadas no processo de aprendizagem (conforme o segundo item).

10 Haydn foi autodidata, um trabalhador paciente, persistente, metódico e regular, cujas obras mais conhecidas foram elaboradas após a morte de Mozart, de quem foi amigo e a quem influenciou e foi influenciado na arte de compor. Haydn e Mozart “representam o período clássico, no mesmo sentido em que Bach e Haendel representam o barroco tardio” (GROUT, 1994, p. 511).

11 Noel Rosa (1910-1937) é um dos grandes nomes da canção brasileira de todos os tempos. Compôs melodias com harmonias ricas e foi pioneiro no uso da linguagem coloquial e na crítica social. Fez parte de uma geração de sambistas cariocas de obras estruturalmente complexas e de versos sofisticados (McGOWAN, 1998, p. 28), tornando-se uma das principais referências para a música popular brasileira até os dias atuais.

2.3.1 A pessoa criativa

Ao ouvir a expressão *pessoa criativa*, talvez alguém fique tentado a considerar a possibilidade de dividir uma população qualquer em duas categorias: a dos sujeitos que são criativos e a daqueles que não são. Provavelmente, tal discriminação estaria partindo de uma visão limitada, irreal e preconceituosa sobre os potenciais humanos, especialmente se a iniciativa nem ao menos tiver como base um conjunto de definições e teorias – referenciais mínimos de avaliação para sabermos, nesse caso, o que é ser criativo.

Ao contrário disso, moldaremos nossa compreensão a partir de estudos qualitativos elaborados cientificamente e que analisam aspectos de pessoas consideradas mais criativas, ou seja, com maior tendência a demonstrar resultados úteis e originais em relação ao seu domínio de conhecimento e de produção prática. Esses estudos não procuram mensurar o potencial criativo de indivíduos numa abordagem quantitativa, o que provavelmente só seria possível por especulação ou por um procedimento metodológico-reducionista.

Partiremos também do seguinte pressuposto: de forma geral, e considerando a diversidade de contextos, todos são criativos em diversos graus e qualidades. Ainda assim, podemos supor: mais do que *ser ou não ser*, cada um de nós *está* (à medida do tempo) mais ou menos criativo,¹² conforme as circunstâncias do dia a dia (isto é, mediante as condições materiais, afetivas e culturais oportunas cotidiano) e conforme as condições experimentadas na existência ao longo da vida. Além disso, a condição de ser ou estar criativo é orientada também pelo que entendemos por processo e produto criativo, aspectos anteriormente mencionados e que serão posteriormente abordados com maior profundidade.

Para Elliot (1995, p. 229), a pessoa criativa é alguém que “tem um alto nível de conhecimento prático-específico e a habilidade para usar este conhecimento para produzir resultados originais e significativos em relação aos padrões e tradições de um domínio”.

Tal definição é concordante à de Gardner (apud Barret, 1993, p. 34), quando afirma ser a pessoa criativa “uma pessoa que regularmente resolve problemas, imagina produtos ou define novas questões num domínio, de uma forma que inicialmente é considerada uma novidade, mas que, por fim, se torna aceite numa área cultural específica” – esta significação corresponde ao sentido de inteligência defendido pelo autor.

12 No entanto, existem também, para algumas pessoas, quesitos de comportamento, traços de personalidade e aspectos do contexto em que vivem que apontam tendências para atividades inventivas. Se levarmos em consideração a continuidade e a frequência desses elementos, concluiremos que essas pessoas são criativas.

Para Barret (2000, p. 34), essas definições enfatizam as duplas características de “novidade e utilidade” que, por sua vez, estão relacionadas aos resultados de elaboração, bem como de suas funções sociais e significados culturais. Além desses aspectos, as definições frisam conhecimentos e habilidades da pessoa criativa, especialmente ao se referir sobre a regularidade para a resolução de problemas e aspectos pertinentes ao seu ser e à sua ação inovadora.

Num certo sentido, salvo as limitações apresentadas pelas generalizações,¹³ as pesquisas apontam diversos aspectos da personalidade criativa que são úteis para a compreensão do educador musical a respeito da singularidade de seus educandos. Tal compreensão possibilita um maior entendimento sobre a criatividade como um todo, ao incluir as capacidades, os traços de personalidade, os traços sociais e os comportamentos do sujeito criativo.

A partir dos estudos que centram a perspectiva cognitiva (mais do que os traços de personalidade), Barret (2000) lista as seguintes categorias de capacidades relativas às pessoas criativas:

- Capacidade para tolerar a ambigüidade;¹⁴
- Perseverança e a disponibilidade para correr riscos;
- Um estilo cognitivo que tende para o pensamento divergente (fluência, flexibilidade, originalidade);
- Persistência, motivação intrínseca e autonomia;
- Uma orientação para a descoberta (BARRET, 2000, p. 34-35).

Já os estudos que frisam traços de personalidade teriam como pessoas criativas aqueles que tendem a ser relativamente mais

13 Não seria de bom senso que um educador generalizasse as capacidades e os traços de personalidade de seus estudantes mediante tais estudos, mesmo considerando o fato de que estes estejam baseados em referenciais sólidos, trabalhados sob critérios rigorosos da academia e sob cuidadoso método científico. Em outras palavras, é necessário que o mediador evite determinar ou estereotipar as características de cada um de seus educandos utilizando-se de teorias prontas como únicas reguladoras de interação ou ainda como recurso infalível de interpretação e detecção das atitudes dos participantes em seus processos de ensino e aprendizagem. Os dados demonstrados aqui, advindos de diversos estudos que versam sobre o tema da criatividade, podem servir como ferramentas preciosas ao professor, para ajudá-lo a se compreender e a compreender seus educandos, em suas capacidades criativas e traços de personalidade, favorecendo a comunicação e os processos educativos em sala de aula.

14 Conforme Houaiss (2005), ambigüidade é uma “hesitação entre duas ou mais possibilidades; dúvida, incerteza, indecisão”. Conforme Alencar (2009), para Sternberg e Lubart (1995) e Amabile (1996) essa capacidade é vista como condição *sine qua non* para o desempenho criativo em distintas áreas, visto que as ideias necessitam de tempo para amadurecer (e nesse processo não se podem desperdiçar elementos possíveis até que se defina uma ou mais conclusões).

- Introversos;
- Independentes;
- Sensíveis;
- Imaginativos;
- Radicais;
- Expeditos (BARRET, 2000, p. 35).¹⁵

Os estudos voltados para os traços sociais levantam características de pensamento divergente do artista criativo, tais como:

- Dúvida em relação a normas;
- Inconformismo;
- Independência;
- Hostilidade;
- Caráter reservado;
- Antipatia;
- Falta de cordialidade;
- Introversão (BARRET, 2000, p. 35).

Esse mesmo estudo ainda identifica traços não sociais, como os seguintes:

- Abertura à experiência;
- Inclinação para a fantasia;
- Imaginação;
- Impulsividade;

¹⁵ Conforme Houaiss (2005), o adjetivo expedito significa: “que desempenha tarefas ou resolve problemas com presteza, rapidez; diligente, ativo”.

- Ansiedade;
- Problemas com a afetividade;
- Sensibilidade emocional;
- Iniciativa e ambição (BARRET, 2000, p. 35).

Para essa mesma perspectiva, o comportamento da pessoa criativa alterna entre uma variedade de traços contrastantes, identificando de forma específica os seguintes:

- Energia física/períodos de descanso;
- Esperto/ingênuo;
- Espírito brincalhão/disciplina;
- Imaginação e fantasia/sentido de realidade;
- Extroversão/introversão;
- Psicologicamente andrógono;
- Paixão/objetividade;
- Sofrimento e dor/extrema alegria (BARRET, 2000, p. 35-36).

Num estudo sobre pessoas criativas, Csikszentmihalyi (1999) propõe que ao invés de tais indivíduos se apresentarem como introvertidos ou extrovertidos, eles expressam ambas as características ao longo da vida. Conforme ele nos diz, essa ambivalência é constatada nos casos em que sujeitos inventivos tanto necessitam estar sozinhos para produzir como também precisam ver e escutar pessoas, discutir suas ideias, ouvir suas opiniões e conhecer seu trabalho, sempre numa atitude de confrontação das diferentes percepções e opiniões com os seus semelhantes, sempre buscando neles algum *feedback* para sinalizar a receptividade e a qualidade do que se fez ou do que se está elaborando (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 95). Provavelmente, a solução mais prática para conciliar essas necessidades ambivalentes é alternar momentos de introspecção (com reflexões e execuções) com outros de compartilhamento de ideias (em sentidos concordantes ou discordantes).

Conforme Barret (2000, p. 36), uma investigação na área da motivação e da criatividade intrínsecas considera que o “envolvimento na tarefa” é um forte

precursor da criatividade. Para a autora, há paralelismos interessantes entre essa descoberta e pesquisas recentes no campo da educação musical, pois

[...] os resultados desta pesquisa consideram que o nível e a natureza do empenho cognitivo (envolvimento na matéria) enquanto os estudantes praticam as suas competências de *performance* instrumental, contribuem para níveis mais elevados de execução no desempenho musical (BARRET, 2000, p. 36).

Tais aspectos, que envolvem habilidades, motivação intrínseca, criatividade e envolvimento em experiências do cotidiano (aspectos especialmente relacionados a atividades musicais e pedagógico-musicais),¹⁶ podem agir “como um ímã para o aprendizado – isto é, para o desenvolvimento de novos níveis de desafios e habilidades. Em uma situação ideal, uma pessoa deveria estar constantemente crescendo enquanto aprecia o que quer que esteja fazendo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 39-40).

Nesse sentido, o professor, em sua condição de mediador, pode estimular um ambiente de aprendizagem que agencie os elementos descritos anteriormente, além de promover equilíbrio entre aspectos aparentemente contraditórios (mas complementares), tais como “tradição e mudança, disciplina e liberdade, e capacidade de aquisição e liberdade de imaginação” (BARRET, 2000, p. 37).

2.3.2 O processo criativo

É comum nos depararmos com análises de obras artísticas nas quais o processo de criação de um importante escritor, de um eminente pintor ou de um ilustre compositor é demonstrado. Isso é possível por meio de pelo menos três maneiras:

- Quando um artista relata e descreve o que pensou e como agiu ao longo de uma dada elaboração;
- Quando algum estudioso observa o artista durante o seu processo de elaboração;
- Quando algum estudioso deduz quais foram os passos de elaboração de um artista – dedução possível por meio da análise dos elementos resultantes e perceptíveis¹⁷ na obra ou dos elementos contidos num esboço de trabalho ainda em andamento.¹⁸

16 Esses aspectos estão diretamente relacionados ao *flow*, cujo significado será explorado adiante, no subitem 2.3.2 *O processo criativo*.

17 Perceptíveis tanto por meio dos sentidos humanos (audição, tato, visão, olfato ou gustação) quanto do intelecto (por meio de uma teoria de análise, por dedução lógica, por uma técnica de categorização, etc.).

18 Esboços de uma composição podem nos apresentar elementos suficientes para supormos quais foram os passos de elaboração do compositor.

Às vezes essas possibilidades se combinam e se colaboram na descrição do processo criativo de uma obra de arte (muitas vezes apenas porque um estudioso observa e entrevista um artista obtendo mais informações sobre como elabora suas obras, tendo de antemão um entendimento analítico sobre ela). De qualquer forma, para além de uma simples descrição de procedimentos, uma análise é feita à luz de uma ou mais teorias, de forma a permitir a delimitação de categorias dos eventos e dados coletados.

A descrição do escritor americano Alan Poe sobre seu próprio processo de criação é um exemplo da primeira possibilidade demonstrada anteriormente. Seu poema *O Corvo* (*The Raven*) teve tão grande receptividade mediante o público e a crítica especializada que suscitou a curiosidade de todos sobre como a obra foi construída. Atendendo ao apelo de seus leitores, Poe escreveu *A Filosofia da Composição*, um ensaio reflexivo no qual esclarece como seu famoso poema foi feito passo a passo, explica suas intenções, objetivos e procedimentos de elaboração e como essas instâncias da invenção podem se articular num processo consciente e organizado de criação no campo da literatura.

2.3.2.1 Compreensões sobre estágios criativos

Apesar de pertencerem a domínios de conhecimento distintos, há muito em comum entre os processos de trabalho de cientistas e artistas. Ambos os desenvolvem a partir de um estágio inicial exploratório que, como o próprio termo nos sugere, é voltado para explorar elementos e possibilidades do que poderia ou poderá vir a ser o resultado final do trabalho.

O início do processo é uma fase em que a imaginação é fundamental para a elaboração de hipóteses, em que é necessário excluir o medo de falha e do ridículo,¹⁹ se resguardar de estereótipos arraigados, se desprender de convicções e ideias deterministas, tudo o que for preciso para alcançar respostas e formular novas questões. Para Aranha (1986, p. 376), tal disposição está relacionada ao pensamento divergente, ou seja, aquele “que leva a muitas respostas possíveis” e que é contrário ao pensamento convergente, “que leva a uma única resposta considerada certa”.

Como exemplo para essas duas modalidades de pensamento, vamos raciocinar sobre duas perguntas: Para quê serve uma clave no sistema tradicional de notação musical? A única resposta correta seria: para servir como referência de localização e nomeação das notas musicais escritas no pentagrama (mesmo que fosse dita com outras palavras). No entanto, se perguntássemos: Como poderia

¹⁹ Veja que esse aspecto aparecerá no próximo subitem (2.3.2.2 *Elementos presentes durante o processo criativo*) como um dos elementos principais no processo criativo de pessoas consideradas criativas.

ter se constituído a notação musical para nós brasileiros caso a Europa não tivesse sido o continente de referência para a “nossa” notação musical? Tal pergunta estimularia a criação de inúmeras respostas e hipóteses possíveis, sempre em probabilidades constituídas por reflexões especulativas. A primeira resposta foi gerada por pensamento convergente e a segunda divergente. “A primeira envolve memória; a segunda, imaginação” (ARANHA, 1986, p. 376).

No entanto, Csikszentmihalyi (1996, p. 60-61) considera que o pensamento divergente sozinho é insuficiente porque ele “não é muito útil sem a capacidade de distinguir uma boa idéia de uma má, e esta seletividade envolve pensamento convergente”. Isso deve se justificar devido à necessidade de escolhas regidas por objetividade e seletividade, tarefa necessária durante o processo de elaboração, tal qual acontece no relato apresentado por Alan Poe (veja na parte introdutória do subitem 2.3.2 *O processo criativo*).

Para Deliége & Richelle (2006, p. 2), é uma referência frequente o clássico modelo do que vai acontecendo no processo de criação, composto de quatro fases sucessivas, que são distinguidas como *preparação*, *incubação*, *iluminação* e *elaboração*.²⁰ O modelo deriva essencialmente de relatórios de matemáticos e configura os atos criativos como uma situação de resolução de problema – uma interpretação amplamente aceita no paradigma cognitivista dominante e corrente.

Os procedimentos nessas fases estão essencialmente descritos a seguir:²¹

- Preparação – nesse estágio procura-se compreender o problema proposto. Inicia-se pela coleta do maior número de informações sobre ele, depois se procura pensá-lo com base nas informações disponíveis (de leituras, discussões e anotações) para que se cultive a atenção sobre o assunto.
- Incubação – esse estágio constitui-se num período em que o problema é colocado à parte, permitindo que a mente descanse e se desligue dele, passando a se ocupar de outras coisas, apenas com a consciência de que o mesmo ainda não foi resolvido.
- Iluminação – nesse estágio a solução aparece subitamente durante a execução de outras atividades não relativas ao problema em foco. É o que entendemos pelo senso comum como *ideia luminosa*, *insight* ou o clássico *eureka* de Arquimedes.

20 Ou *verificação*, para Wallas (1926).

21 Baseado em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n16/criativida16.html>>. Acesso em: 8 set. 2009.

- Elaboração ou Verificação – o quarto e último estágio consiste na avaliação, depuração e julgamento de possíveis aplicações a partir dos resultados encontrados, por meio de comunicação escrita ou verbal destes. É interessante que nessa fase haja interação com outras pessoas, para que seja possível a observação das reações alheias, por meio de testes, críticas, julgamentos e avaliações.

Conforme Barret (2000), somando os estágios de *comunicação* e *validação* propostos por Cropley (1997, p. 89) aos estudos sobre criatividade de Wallas (1926), teremos o seguinte modelo de processo criativo, com mais etapas de elaboração:

- Preparação;
- Incubação;
- Iluminação;
- Verificação;
- Comunicação;
- Validação.

Observando o modelo apresentado anteriormente, talvez venhamos a entender que suas etapas são sucessivas ou que, em outras palavras, somente a conclusão de uma permita o início de outra. No entanto, referindo-se ao modelo de Wallas, Csikszentmihalyi (1996, p. 79-80) considera que “o processo criativo nunca é linear, antes é recorrente,²² com o criador a voltar aos períodos de incubação acrescentando [pequenos lampejos] de discernimento”.

2.3.2.2 Elementos presentes durante o processo criativo

Csikszentmihalyi, professor de psicologia e educação da Universidade de Chicago,²³ tem se dedicado à investigação de um fenômeno presente na vida cotidiana, o *Flow*.²⁴ Esse elemento pode ser entendido como um estado de gratificação em que o indivíduo entra quando se sente completamente envolvido no que está fazendo num dado momento.

22 Que parece retornar ao estado ou ponto de origem (HOUAISS, 2007); que retorna ao ponto de partida (FERREIRA, 1986, p. 1465).

23 O autor também foi professor de Ciências Sociais da Peter Drucker Scholl of Business, na Universidade de Claremont, na Califórnia.

24 *Flow* (fluxo ou fluir para o português) é um termo escolhido pelo autor para nomear um fenômeno de envolvimento e imersão numa atividade. Trata-se de um tipo de experiência descrita em diversos estudos não somente nos Estados Unidos, como também na Austrália e em países da Europa.

Tal estado pode ser vivenciado em inúmeras atividades humanas, em episódios como o momento durante a prática de: esquiar (ou de surfar) em que se desliza suavemente por um declive de uma montanha (ou com uma prancha, por uma onda do mar); jogar futebol com disposição e felicidade num dia ensolarado; contar histórias fabulosas para crianças, improvisando alguns episódios; compor uma canção em um momento de inspiração; pintar um quadro motivado por um *insight*;²⁵ estar totalmente envolvido ao tocar um solo difícil com o seu instrumento ou cantar uma bela melodia numa ocasião especial da vida; etc.

Cada atividade terá um efeito e um significado muito subjetivo, uma podendo proporcionar experiência de *flow* e outra não – isso dependerá do nível de envolvimento e disposição que uma pessoa tenha em relação ao que faz, das circunstâncias em que ela esteja submetida à atividade e de outros fatores de ordem psicológica e social. No entanto, é fundamental que a atividade apresente simultaneamente altos níveis de desafio e habilidades para que se configure uma verdadeira experiência de *flow*.

Tal condição é frequentemente constatada durante o processo criativo de milhares de pessoas em diversos campos de atuação e saber, desde figuras ilustres, detentoras de prêmios Nobel, por exemplo, até aquelas que não são públicas. A partir desse novo entendimento da ciência sobre “o modo como experimentamos o que fazemos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 24), o autor identifica elementos principais no processo criativo de pessoas consideradas criativas, como os listados a seguir (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 111-113):

- Identificação de objetivos claros;
- Presença de um *feedback* imediato;
- Equilíbrio entre desafio e capacidades;
- Fusão de ação e consciência;
- Exclusão de distrações;
- Falta de medo de falha;
- Desaparecimento de autoconsciência;
- Distorção do sentido de tempo;
- Natureza autotélica²⁶ da atividade.

25 Ou seja, por uma boa ideia.

26 Personalidade intrinsecamente motivada (o inventor concentra-se na tentativa de resolver problemas).

Para o autor húngaro-americano esses elementos são mais frequentes para a maioria das pessoas nos momentos em que estão envolvidas em atividades de lazer ativo.²⁷ Estudos desenvolvidos pelo autor e por colaboradores em outros países revelam as vantagens desse tipo de lazer sobre o lazer passivo, especialmente ao compararem os resultados verificados nas experiências cotidianas que abrangem esses dois tipos de categorias (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 69-70; 116-119).

Por esse levantamento, vemos que o *Flow* (experiência ótima) é mais frequente em atividades como jogos, esportes e *hobbies*²⁸ do que nas de lazer passivo, cuja atenção é relativamente reduzida e de menor envolvimento, como assistir televisão. O lazer ativo tende a produzir mais experiências ótimas a partir do equilíbrio entre altos desafios e altas habilidades (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 69-70).

A despeito dos fatores listados anteriormente serem mais frequentes em atividades de lazer (especialmente de lazer ativo), é no trabalho que seu conjunto será “muito mais parecido com um jogo do que a maioria das outras coisas que realizamos durante o dia” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 62), com objetivos claros, regras de desempenho e *feedback* (algo que nos sinalize que um ação foi bem sucedida, que nos faça saber que cumprimos bem uma tarefa).

Quando alguém se dedica completamente aos afazeres profissionais, perde a noção de tempo por estar totalmente envolvido, com a atenção voltada para as suas atividades. Nesse sentido, “o trabalho tende a ter a estrutura de outras atividades intrinsecamente recompensadoras que fornecem o fluxo, tais como jogos, esportes, música e arte. Em comparação, grande parte do resto da vida carece desses elementos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 62).

No entanto, conforme o autor

[...] as recompensas intrínsecas do trabalho são mais fáceis de constatar nas profissões altamente individualizadas, em que uma pessoa está livre para escolher suas metas e estabelecer a dificuldade da tarefa. Artistas, empresários e cientistas altamente produtivos e criativos tendem a experimentar seus trabalhos como nossos ancestrais caçadores o faziam – como algo completamente integrado com o resto de suas vidas (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 64).

27 Csikszentmihalyi (1999, p. 18-23) afirma que a vida cotidiana é definida pelo que fazemos (em três funções principais: produção, manutenção e lazer) e por aqueles com quem estamos (com “estranhos”, ou seja, colegas de trabalho ou estudos; com familiares; ou na ausência de outras pessoas, isto é, na solidão).

28 Entre as inúmeras possibilidades de *hobbies*, podemos incluir práticas musicais como: tocar um instrumento, dirigir uma orquestra, cantar num coral, elaborar um arranjo para uma banda, etc. – visto que nesses tipos de situações muitas pessoas desempenham suas funções como amadores, ou seja, atuam não profissionalmente.

Csikszentmihalyi esclarece que o que ele denomina como *Flow* “costuma ocorrer quando uma pessoa encara um conjunto claro de metas que exigem respostas apropriadas” e “tende a ocorrer quando as habilidades de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limite de sua capacidade de controle” e “geralmente envolvem um fino equilíbrio entre a capacidade do indivíduo de agir e as oportunidades disponíveis para a ação” (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 36-37).

2.3.3 O produto criativo

Fazer algo que seja considerado significativo é o primeiro passo para que tal feito seja estimado como uma legítima criação. Em outras palavras, a importância de um produto criativo está relacionada à sua realização concreta (ELLIOT, 1962, p. 139) e tal resultado, que é tangível para o contexto social em que o produto foi feito, está frequentemente associado às características de *novidade* (originalidade, diferença, algo invulgar, inesperado) e *utilidade* (ou o que é apropriado, socialmente valioso).

Segundo Merker (2006, p. 25), devemos considerar que criatividade musical não pode ser definida sem referências relativas à qualidade de música que é produzida. Nesse sentido é que o autor nos chama a atenção para a tendência das discussões sobre criatividade musical que, embora levem em consideração os fatores de novidade ou originalidade, excluem atributos relevantes da obra que a colocam num alto nível de importância e de função na sociedade.

A partir de um entendimento mais ampliado sobre o que é produto criativo, devemos então considerar o significado de criatividade como “a capacidade de produzir trabalho que é tão invulgar (i.e., original, inesperado) quanto apropriado (i.e., útil, adaptável no que diz respeito aos constrangimentos da tarefa)” (STERNBERG & LUBART, 1999, p. 3).

Retomando os conceitos anteriores, avaliamos que o padrão de qualidade para que um produto musical seja considerado criativo é orientado basicamente por duas diretrizes: nas suas relativas possibilidades e condições de *inovação* e *utilidade*. É importante acrescentar que esta última pode ser entendida de duas maneiras, ou seja, relativa aos *usos* e às *funções*, o que para Merrian (1964) são conceitos distintos. “O ‘uso’ [...] se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a ‘função’ diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização” (MERRIAN, 1964, p. 209).

As funções sociais da música têm se constituído um tema amplamente estudado no cenário da educação musical brasileira, especialmente a partir do estudo de Merrian (1964), mas com outros desdobramentos e perspectivas de análise. O conceito de função social tem sido muito importante para aprofundar

compreensões e delinear ações educativas e culturais nesse campo de conhecimento e ação que é a arte sonora. Para se ter uma ideia da dimensão da teoria de Merriam, as diversas atividades na música podem ser entendidas mediante as seguintes categorias:

- Função de expressão emocional;
- Função de prazer estético;
- Função de divertimento;
- Função de comunicação;
- Função de representação simbólica;
- Função de reação física;
- Função de impor conformidade às normas sociais;
- Função de validação das instituições sociais;
- Função de distribuição para a continuidade e estabilidade da cultura;
- Função de contribuição para a integração da sociedade.

Essas funções não somente serviram de base para pesquisas,²⁹ permitindo desdobramentos na academia por meio de elaborações e reflexões, como também foram muitas vezes reformuladas por diversos autores, em ampliações ou reduções das categorias originalmente estabelecidas por Merriam. Em suma, a partir dessa visão teórica, muitos contextos musicais puderam ser compreendidos e analisados.

Tal perspectiva pode orientar novas possibilidades e configurações sobre o produto criativo, especialmente mediante a sua pertinência a uma prática social específica, com valores significados no seio de um grupo e em um determinado contexto cultural.³⁰ A compreensão de tais funções sociais não somente evitará riscos de desrespeito aos valores de uma comunidade³¹ como potencializará as ações de seus integrantes, cooperando em seu processo de humanização. Nesse

29 Conforme Hummes (2004), destacam-se os trabalhos de Ibañes (1988), Gifford (1988), Freire (1999), Souza (1992; 2000), Tourinho (1993; 1994), Swanwick (1997; 2003), Beyer (2001), Del Bem e Hentschke (2002).

30 Veja as sugestões de leitura a respeito desse assunto no subitem *Saiba mais*, no final desta unidade.

31 Segundo Freire (1977, p. 186), a invasão cultural em um grupo social, de uma cultura estranha que o invade “sem respeito à potencialidade do ser, impondo-lhe a sua visão do mundo, freando a sua criatividade e inibindo a expansão” de seus integrantes, é contrária ao conceito de síntese cultural, que “consiste na incidência da ação dos atores sobre a realidade que deve ser transformada em vista da libertação dos homens” (FREIRE, 1977, p. 219).

sentido compreendemos que a intervenção educativa deve ser, acima de tudo, dialógica e colaborativa, com o propósito de fazer com que os anseios do grupo sejam alcançados.

Levando-se em consideração fatores como a atenção voltada a inúmeras e diferentes particularidades contextuais e suas funções na sociedade, os desafios em atingir uma boa qualidade estética numa dada realidade, as habilidades pessoais requeridas do compositor e as exigências de inovação e utilidade às quais uma obra musical deve ser submetida em sua elaboração, tudo isso nos induziria a concluir que tal processo depende de muito esforço, empenho, tempo e maturidade num domínio artístico. Afinal, conforme a crença regida pelo senso comum, especialmente em ditados populares, a qualidade dos resultados depende muito mais de transpiração do que de inspiração. Porém, não se trata apenas de uma suspeita sem comprovação criteriosa: estudos constatam essa realidade ao revelarem que o produto criativo é realmente resultado de um processo de formação, na qual a realização criativa legítima só é possível após um período significativo de tempo de trabalho num mesmo domínio para que o indivíduo desenvolva conhecimento e experiência suficientes para efetuar qualquer mudança importante ou contribuição significativa dentro desse domínio.³² Para Csikszentmihalyi (1996, p. 1), “[...] uma concretização genuinamente criativa quase nunca é o resultado de um discernimento repentino, um flash incandescente no escuro, mas vem após anos de trabalho”.

2.4 Considerações finais

O texto aqui apresentado procurou aglutinar os estudos desenvolvidos sobre criatividade musical no intuito de fornecer alternativas para o desenvolvimento desse aspecto do fazer musical, focalizando a experiência, a motivação e o estímulo à curiosidade, ao questionamento, ao envolvimento e à concentração.

Para tanto, o tema foi apresentado em três perspectivas, vias conceituais de investigação sobre o assunto: aquelas que focalizam a pessoa criativa, o processo criativo e o produto criativo. Além disso, foi configurado a experiência de *flow* em atividades que apresentam simultaneamente altos níveis de desafios e habilidades – condição frequentemente constatada durante o processo criativo de milhares de pessoas e cujos elementos principais constatados durante o processo criativo foram mencionados anteriormente.

Tais elementos podem nos fornecer ideias e estratégias para o desenvolvimento pessoal da criatividade em situações práticas de elaboração e para a

³² Para Csikszentmihalyi (1996), Gardner (1993), Gruber & Wallace (1999, p. 111) e Weisberg (1999), tal período demandaria um prazo de amadurecimento de aproximadamente dez anos.

intermediação educativa, visando um tipo de aprendizagem mais inventiva e motivadora.

O conhecimento desenvolvido nesta unidade pode gerar indagações e curiosidades, reflexões e aplicações práticas no desenvolvimento da capacidade criativa, tanto nas situações individuais quanto nas coletivas, tornando o fazer e o pensar mais envolventes e significativos.

2.5 Estudos complementares

Aqui estão dispostas algumas sugestões para quem almejar desenvolver ainda mais os temas abordados nessa unidade.

2.5.1 Saiba mais

Leia os textos indicados no item *Referências*, no final desta unidade. Para conhecer mais sobre criatividade musical, consulte Barret (2000). Para saber mais sobre *flow*, consulte Csikszentmihalyi (1999). E sobre *funções sociais da música*, consulte Merriam (1964), Freire (1992) e Swanwick (1997; 2003).

2.5.2 Outras sugestões de fontes de informação

Conheça mais sobre contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade e sobre o processo de criação no fazer musical lendo os textos dos seguintes links:

<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0036f.html>>

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000200016&script=sci_arttext&tIng=in#n2>.

2.5.3 Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade*. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0036a.html>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

AMABILE, T. *Creativity in context*. Boulder: Westview Press, 1996.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1986. p. 373-418.

BARRET, M. O conto de um elefante: Explorando o Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, 2000.

- BEYER, E. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Imprensa Universitária – UFSM, 2001.
- CROPLEY, A. J. Fostering creativity in the classroom: general principles. In: RUNCO, M. A. (E.). *The creativity research handbook*. Cresskill: Hampton Press, 1997. p. 83-114.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers, 1996.
- _____. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Tradução de Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 166 p.
- DEL BEM, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, 2002.
- DELIÈGE, I.; RICHELLE, M. The Spectrum of musical creativity. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. New York: Psychology Press, 2006.
- ELLIOT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, V. L. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Porto Alegre: ABEM, 1992. (Série Teses 1).
- GARDNER, H. *Creating minds*. New York: Basic Books, 1993.
- GIFFORD, E. F. An Australian rationale for music education revisited: a discussion on the role of music in curriculum. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 5, n. 2, p. 115-140, 1988.
- GROUT, D. J. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 1994.
- GRUBER, H. E.; WALLACE, D. B. The case study method and involving systems approach for understanding unique creative people at work. In: STERNBERG, R. J. (E.). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 92-115.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 1 CD-ROM.
- _____. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.
- HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções sociais da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 17-25, 2004.
- IBAÑES, T. Representaciones sociales: teoría y método. In: _____. *Idelogias de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988.
- MERKER, B. H. Layered constraints on the multiple creativities of music. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006.
- MERRIAN, A. O. *The anthropology of music*. Evason: Northwestern University Press, 1964.

SOUZA, J. Funções e objetivos da aula de música visto e revisto através da literatura dos anos trinta. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 1, 1992.

_____. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2000.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: STERNBERG, R. J. (E.). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 3-15.

SWANWICK, K. *Music as culture*. 1997. Disponível em: <<http://www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/papers/swanwick1a.html>>.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, I. *Usos e funções da música na escola pública de 1º grau*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

_____. A vitalidade da música como mecanismo de controle no ritual da escola. *Boletim do Nea*, Porto Alegre, n. 2, 1994.

WALLAS, G. *The art of thought*. London: Jonathan Cape, 1926.

WEISBERG, R. W. Creativity and knowledge: a challenge to theories. In: STERNBERG, R. J. (E.). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999. p. 251-272.

UNIDADE 3

Aspectos do som e desenvolvimento de
ideias musicais

3.1 Primeiras palavras

Apesar de a criatividade musical envolver muitos tipos e possibilidades de atuação (tais como interpretar uma música por meio de um instrumento ou da voz, dirigir um grupo regendo-o, inventar atividades lúdicas para crianças, mixar sons num estúdio de gravação, organizar uma boa aula de teoria musical para adultos, etc.), mais especificamente abordaremos algumas maneiras de se comportar ou arranjar, quer seja por meio de planejamento prévio quer seja por meio de improvisação.

As atividades de elaboração terão como ponto de partida uma avaliação de potenciais e parâmetros do som, uma exploração de recursos da linguagem musical, uma reordenação para os episódios sonoros de nossa memória e algumas propostas de invenção. Resumidamente, daremos atenção aos referenciais sonoros e musicais percebidos ao redor de onde estamos espacialmente e temporalmente, quer sejam elementos apreendidos na natureza quer sejam aqueles que nos constituem culturalmente.

A partir desse material, será possível seguirmos em busca de ordenações de sons com significações musicais interessantes, à procura de procedimentos de criação e resultados musicais satisfatórios que tragam uma formação artística mais sólida.

3.2 Problematizando o tema

Conforme foi abordado na unidade anterior, nem tudo o que é feito em composição e improvisação pode ser considerado necessariamente criativo. Além disso, tudo o que é criativo na música não se restringe a essas duas áreas, mas pode se desenvolver também por meio de outras, em atividades como organizar um ensaio, fazer arranjos, dirigir um grupo, mixar uma gravação, executar um instrumento musical ou preparar uma aula de música.

No entanto, por meio dessas duas áreas de atuação é possível explorar recursos sonoros e estruturas musicais sem exclusivamente se objetivar no potencial criativo. Compondo e improvisando é possível desenvolver conhecimentos da arte sonora, ampliar experiências e saberes e permitir a elaboração de novas questões que vão surgindo ao longo do processo.

Não será nosso objetivo para a presente unidade alcançar resultados originais, ou seja, produtos verdadeiramente criativos, mas sim estabelecer conexões entre teorias e práticas musicais. Cabe ao tempo de trabalho, por meio do acúmulo de experiências significativas, o amadurecimento ao longo de um processo gradual de desenvolvimento quando, enfim, começam a aparecer resultados e

elaborações consideradas criativas, no sentido de originalidade e inovação num dado domínio.

Começemos a presente unidade buscando respostas às seguintes indagações: É possível compor com elementos sonoros simples? Como podemos organizá-los e significá-los de forma que resultem em produtos de boa qualidade estética? Como podemos aplicar atividades de composição e improvisação no campo da educação musical?

3.3 Elaborações a partir da percepção sonora

3.3.1 Buscando sons ao redor, na memória e na imaginação

É possível elaborar uma peça musical de maneira semelhante ao que fazemos em aulas de artes visuais quando, por exemplo, desenhamos algo que vemos à nossa frente (como uma paisagem), quando pintamos um quadro abstrato ou ainda quando colamos numa folha de papel figuras retiradas de uma revista. Em qualquer desses casos, ou exploramos formas pré-existentes (representando-as por meio de diversos materiais) ou configuramos uma obra de arte a partir de nossa imaginação (sem necessariamente nos basearmos em alguma coisa concreta que possamos ver ou captar pelos sentidos).

Assim como recorremos a formas visuais como matérias-primas para as artes plásticas, devemos recorrer ao som como substância principal na elaboração de peças musicais, percebendo seus aspectos e potenciais expressivos, onde podem ser buscados e como podem ser realizados.

Como ilustração de uma situação real, o som de uma cigarra pode ser representado numa folha de papel por um desenho comprido (que demonstre o tempo longo de duração de sua “cantoria”) e de largura cada vez maior em relação ao tempo (que demonstre o parâmetro crescente da intensidade desse som).

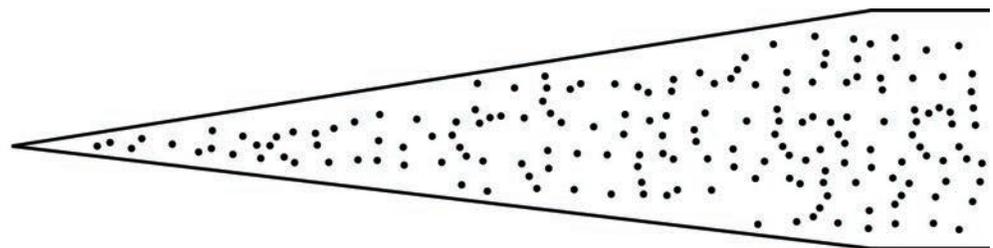


Figura 1 Representação de grafia livre do canto de uma cigarra.

Essa mesma grafia, por exemplo, permitirá a simulação desse som representado pela execução de um chocalho pequeno e agudo,³³ que pode imitar o timbre, a duração e a intensidade crescente do canto desse inseto.

A atenção e o propósito de comunicação podem estar voltados unicamente para o som da cigarra, resultando numa grafia que contém apenas os elementos visuais anteriormente descritos. No entanto, como há outros sons ao redor, é possível escolher representá-los como eventos simultâneos ao do ruidoso inseto. Assim, a atenção e o propósito de comunicação estarão, nessa alternativa, voltados para representar graficamente aquele som da cigarra, juntamente com os sons de pássaros, de automóveis e de uma construção, que são eventos passíveis de serem percebidos numa praça de uma cidade.

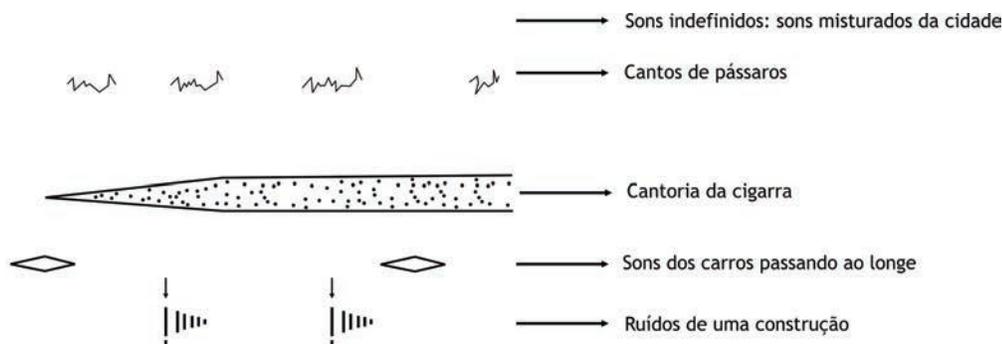


Figura 2 Representação de grafia livre dos sons de uma praça.

A imaginação pode adicionar coisas inexistentes a essa paisagem sonora, de maneira a somar eventos extraordinários àquele episódio da praça narrado anteriormente: mesmo sem ter acontecido na realidade descrita, é possível criar um acontecimento verossímil (que é possível de acontecer na realidade) ou inverossímil (que é pouco ou nada provável de ocorrer), como acontece num “causo” de caipira, numa história de pescador, num conto fantástico ou num filme de ficção. Pode-se acrescentar desde uma situação sonora mais ou menos ordinária, de melodias entoadas por um cantor de ópera cantando ao longe, no meio da praça (o que pode ser um evento considerado possível de acontecer), até um evento fora do comum: um som grave e fortíssimo de um disco-voador pousando no meio de um cruzamento de avenidas largas (evento considerado improvável, mas concebido em histórias de ficção).

33 A escolha do chocalho é apenas uma das muitas opções possíveis para se representar o som da cigarra por meio de um instrumento musical.

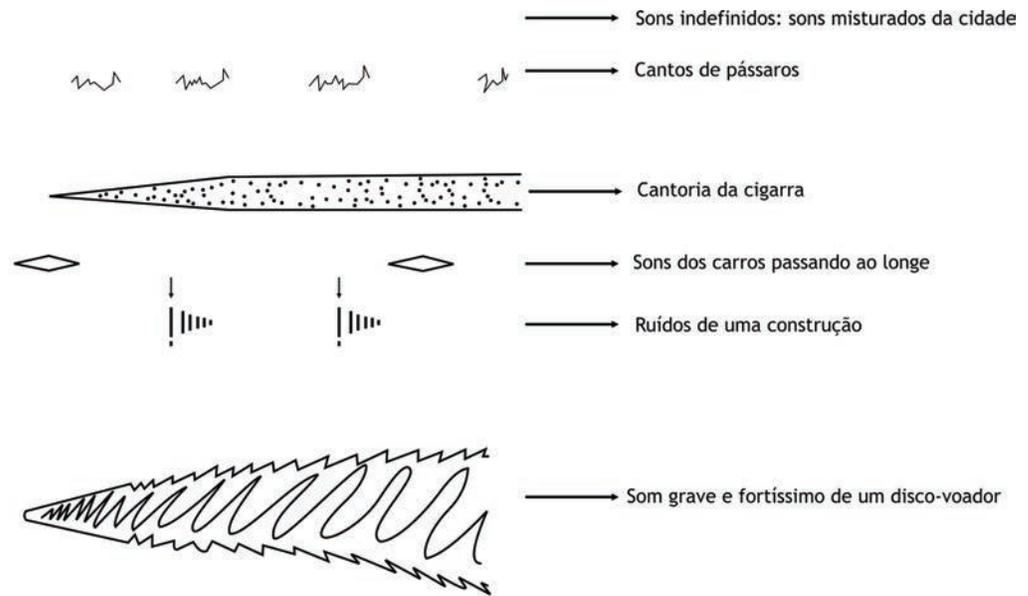


Figura 3 Representação de grafia livre dos sons de uma praça e de eventos sonoros imaginários.

Em quaisquer dessas situações em que foram ouvidos e registrados sons percebidos num episódio real (os sons da cigarra e de outros emissores presentes na praça), em que foram escolhidos sons da própria memória para compor a paisagem (as notas entoadas pelo cantor de ópera) e em que ainda foram adicionados sons imaginários (do disco voador pousando na cidade), foram grafadas de maneira narrativa possibilidades de paisagem sonora, o que, de certa forma, podem ser consideradas composições sonoras, com sons ordenados graficamente. Tais grafias possibilitam que os eventos sonoros sejam posteriormente interpretados como peças musicais.

3.3.2 Reflexões sobre as práticas de percepção, ordenação e execução dos sons

Se em algum momento alguém tenha procedido de forma semelhante à explanada na atividade anterior, ao descrever uma paisagem sonora, de certa forma essa pessoa já estava compondo e de maneira singular, pois a ordenação gráfica dos eventos sonoros possibilitou que estes fossem posteriormente interpretados como peça musical, ao serem tocados por instrumentos.

A respeito desse processo (que começa na percepção auditiva de sons, segue por meio de notação e finaliza com desempenho instrumental), podemos afirmar que não se trata de uma reprodução exata dos eventos, pois os sons executados no final nunca serão precisamente os mesmos que foram ouvidos e registrados no começo, por mais que a intenção tenha sido a de imitá-los.

Portanto, esse procedimento resulta em um tipo de representação que tende a ter um sentido inexato em comparação ao de um registro fotográfico, ainda mais se considerarmos o fato de que as resultantes sonoras finais não podem abarcar todos os mesmos elementos do contexto inicial, no momento em que foram vivenciados: a sensação do vento no rosto, os cheiros e as variações de luz são partes de um todo, são aspectos apreensíveis pelos diversos sentidos do corpo humano quando presentes naquele tempo e espaço específicos. É possível representar, mas não retratar esses elementos valendo-se dos recursos de execução da música instrumental.³⁴

3.3.3 Explorando os efeitos sonoros de um instrumento musical

Numa experiência na qual se use instrumentos musicais para interpretar uma sequência de sons registrados e grafados (tal como foi exemplificado anteriormente com os sons de uma praça), talvez seja possível ponderar sobre quais sons instrumentais se adequam mais a uma representação e simbolização de sons originalmente ouvidos num ambiente. Por esse procedimento, já estaremos explorando os recursos desses instrumentos, procurando efeitos interessantes para a realização final, tocando-os e gravando-os de forma a imitar os sons que percebemos ao nosso redor.

Nessa exploração provavelmente constataremos que cada instrumento pode oferecer uma variedade de sons distintos: um ganzá chacoalhado ritmicamente, por exemplo, soará diferentemente se for percutido com uma baqueta ou se for chacoalhado ininterruptamente com movimentos muito rápidos. Nesse caso, os efeitos poderão ser grafados diferentemente, como sugerem as ilustrações a seguir:



Figura 4 Sugestões de grafia livre para diferentes execuções de um ganzá.

3.3.4 Inventando e ordenando ideias musicais

Há muitas maneiras de se pensar musicalmente para combinar os sons. Uma delas foi abordada no item anterior – *Buscando sons ao redor, na memória e na*

³⁴ Mesmo que para um primeiro registro tenha sido utilizado um gravador para, em seguida, grafar os eventos sonoros numa folha de papel – esta pode ser uma opção para esse tipo de exercício.

imaginação –, no qual a grafia livre foi sugerida como uma ferramenta, um procedimento, um ponto de partida para se ordenar os sons. Seguindo essa orientação, podemos começar a elaboração de uma obra pela percepção auditiva e fazer uso da memória e da imaginação para experimentar possibilidades e combinações sonoras.

De agora em diante executaremos as atividades na maior parte das vezes utilizando partitura convencional, ou seja, os exercícios quase sempre deverão ser escritos em pentagrama e com notas musicais, além de outros elementos de grafia tais como claves, fórmula de compasso, etc.

I. Uma maneira de compor uma peça completa é começar por inventar uma ideia simples, que pode ser um fragmento rítmico, melódico e/ou harmônico, como os exemplificados adiante:



Figura 5 Passo 1: Elaboração de uma ideia simples.

Da esquerda para a direita, veja que a primeira e a quarta ideia referem-se a motivos melódicos, que podem ser realizados por qualquer instrumento que permita emitir alturas definidas nessa região, como é o caso de uma voz feminina, de instrumentos de sopro, de teclados, de instrumentos de cordas, etc. Não seria adequado para percussões de notas indefinidas (como um bombo, um reco-reco ou um tambor) e para instrumentos que tocam notas em regiões muito graves (como uma tuba ou um clarone), pois eles não conseguiriam realizar melodias em regiões tão agudas.

A segunda ideia tem característica predominantemente harmônica (quatro notas de alturas distintas são tocadas a cada vez). Pode ser tocada por um único instrumento harmônico (como um piano ou um violão), por vários instrumentos de um mesmo naipe (como saxofones ou violinos) ou de napes diferentes (como um sax soprano, uma clarineta, um vibrafone e um trombone com surdina).

A terceira ideia tem característica predominantemente rítmica, sem definir alturas. É mais adequada para instrumentos de percussão, mas poderia ser aplicada numa percussão corporal, como batidas de palmas, pés, sons com a boca, estalos dos dedos, etc.

II. Um passo seguinte ao da elaboração proposta anteriormente consiste em criar eventos que sejam semelhantes ou diferentes da ideia inicial. Em outras palavras, você pode criar *repetições*, *variações* e *contrastes* para o fragmento elaborado no começo, como indicam os exemplos adiante:

The figure consists of six musical examples, each on a single staff, illustrating different techniques for developing an initial idea:

- Ideia inicial 1:** Shows a simple melodic line (quarter notes) that is then repeated and finally varied by changing the notes.
- Ideia inicial 2:** Shows a chordal idea (dyads) that is repeated and then varied by changing the notes of the dyads.
- Ideia inicial 3:** Shows a rhythmic idea (beamed eighth notes) that is repeated and then varied by changing the notes, and finally contrasted with a triplet.
- Ideia inicial 4:** Shows a melodic line that is repeated.
- Ideia inicial 4:** Shows a melodic line that is varied by repeating intervals modulated in semitones (chromatic movement).
- Ideia inicial 4:** Shows a melodic line that is varied by imitating the melodic contour of the initial idea.

Figura 6 Passo 2: Elaboração de eventos por repetições, variações e contrastes das ideias iniciais.

Um passo final consiste em ordenar essas repetições, variações e contrastes numa sequência interessante, algo como sugere o exemplo adiante:³⁵

The image displays three systems of musical notation for a 4/4 piece. The first system shows the initial entry: Flautas (Fl.) with a melodic line, Xilofones (Xi.) with chords, Block (Bl.) with a rhythmic pattern, and Contra-baixo (Cb.) with a bass line. The second system shows variations: Fl. has a different melodic phrase, Xi. has different chords, and Bl. has a more complex rhythmic pattern. The third system shows the final arrangement: Fl. has a melodic phrase, Xi. has chords, and Cb. has a bass line. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

Figura 7 Passo 3: Ordenar as repetições, variações e contrastes numa sequência interessante.

Veja que a maioria das ideias ilustradas no *Passo 1*, bem como suas repetições, variações e contrastes do *Passo 2*, foram aproveitadas e sequenciadas, resultando na composição da partitura do *Passo 3* apresentada anteriormente. No entanto, há outros eventos que não haviam sido planejados e que foram enxertados à música, como a pausa de colcheia seguida de duas semicolcheias no primeiro compasso (tocadas pelas flautas), os compassos 3, 5 e 7 tocados pelas flautas (que são variações da primeira ideia inicial) e as frases melódicas dos xilofones e do contrabaixo, tocadas nos três últimos compassos do tema ilustrado.

Cada instrumento da composição demonstrada na Figura 7 pode ser substituído conforme a necessidade. Como exemplo, os blocks podem ser trocados por palmas e os xilofones podem ser trocados por um piano ou um teclado eletrônico.

35 Observe que a partitura é para os quatro instrumentos (ou naipes de instrumentos) anunciados no início da mesma (com indicações à esquerda do primeiro sistema), ou seja, para flautas, xilofones, block e contrabaixo. No entanto, nos sistemas seguintes (segundo e terceiro), onde eles são indicados por abreviaturas, nem todos estão presentes ao mesmo tempo, motivo pelo qual esses sistemas se apresentam com três pentagramas e não com quatro, como no sistema inicial (que deve apresentar todos os instrumentos participantes, mesmo que não venham a tocar no início da música).

3.3.5 Explorando aspectos melódicos e harmônicos por meio de improvisação livre

Os procedimentos mencionados anteriormente estavam voltados para a ordenação sequencial de ideias, o que normalmente fazemos ao elaborar melodias. No entanto, o exemplo da Figura 7 inclui a exploração de ideias simultâneas e não somente sequenciadas. Esse aspecto está associado à elaboração harmônica ou contrapontística, uma vez que dois ou mais sons venham a soar ao mesmo tempo (observe que isso acontece nos compassos 3, 5, 7, 11, 12 e 13).

3.3.6 Explorando estruturas formais

Uma composição musical pode ser estruturada segundo padrões tradicionais da música, mas que são úteis até hoje, especialmente para o entendimento prático de processos de criação musical. Tal peça pode ser organizada em seções, delimitando regiões formais, por exemplo, em uma estrutura binária ou ternária, conceitos que estão explicitados a seguir.

Uma estrutura *binária* pode ser resumida como *A B*, pois possui duas partes distintas, uma *A* e uma *B* contrastante, cada qual com um número específico de compassos que são normalmente organizados em torno da estrutura melódica:



Figura 8 Melodia em forma binária.

Já uma estrutura *ternária* pode ser resumida como *A B A*, pois possui três seções de partes *A* e de uma parte *B* contrastante (em geral as partes *A* inicial e *A* final são iguais ou muito parecidas). Cada seção é estruturada com um número específico de compassos que são normalmente organizados em torno da estrutura melódica:



Figura 9 Melodia em forma ternária.

Observe nos exemplos anteriores que as duas músicas, compostas nas estruturas binária e ternária, têm em cada uma de suas seções um número de compassos igual a um múltiplo de dois ou quatro. Tal disposição abriga quadraturas, termo que para Ferreira (1986, p. 1422) significa “processo de organizar a melodia por número par de frases, todas de tamanho igual”, o que conseqüentemente condiciona a concepção por um número par de compassos.

O uso de quadratura é muito comum em peças do classicismo,³⁶ de tal maneira que essa disposição formal ainda influencia as músicas que fazemos hoje em dia. Essa estrutura é transmitida por meio de representações gráficas, pelos elementos contidos nas partituras. No entanto, ela pode ser apreendida auditivamente (num aprendizado musical desprovido de leitura de partituras) e, por isso, também está presente no cancionário popular e não somente na denominada música erudita.

Em ambas as peças musicais demonstradas anteriormente, perceba também que a parte *B* é contrastante em relação à parte *A* pelos seguintes fatores:

³⁶ Porém, tal estrutura existe desde antes do período clássico da música ocidental.

- A duração média das notas é maior: em *B*, boa parte dos compassos contém mínimas ou é preenchida por mínimas pontuadas, enquanto em *A*, quase todos os compassos contém semínimas.
- A altura média das notas é maior: a segunda parte de *B* tem notas superiores às da seção *A*.

No entanto, outros elementos poderiam ter sido usados para enfatizar contrastes, tais como:

- Mudança de andamento (por exemplo, se uma seção está em andamento lento e a outra em andamento mais rápido);
- Mudança dos intervalos (por exemplo, se numa seção há predomínio de intervalos pequenos e na outra, intervalos grandes);
- Alterações rítmicas (por exemplo, se as duas seções possuem células rítmicas distintas);
- Contrastes de sonoridades (por exemplo, se as duas seções forem tocadas por instrumentos de timbre diferente);
- Contornos melódicos distintos (por exemplo, se numa das seções as notas tendem a formar uma linha melódica descendente e na outra as notas formam linhas ascendentes).

Os fatores anteriormente listados³⁷ podem ser adotados como estratégias de composição que reforçam o contraste entre partes de uma peça musical, delimitando-as mais claramente como seções autônomas.

3.4 Considerações finais

Por meio de sugestões sobre estruturas musicais foi possível explorar e experimentar ordenações e combinações que resultem em peças interessantes, tanto sob o ponto de vista da qualidade, constatável no resultado final de cada produto artístico, quanto do desenvolvimento musical idiomático ao longo de sua formação artística e pedagógica.

É possível produzir boa música com poucos elementos, alcançando resultados criativos e de boa qualidade em cada peça elaborada. Os resultados de uma

³⁷ Outros fatores ainda poderiam ser acrescentados aqui, no entanto, isso fugiria do enfoque pedagógico que esta disciplina tem por objetivo, que é o de dar uma visão panorâmica das práticas de composição, o que inclui uma variedade de conteúdos, mas não tem a pretensão de esgotar possibilidades.

única obra nos servirão a cada momento como um *feedback* para constantemente nos aperfeiçoarmos por meio de um processo criativo consciente, mas que não exclui os potenciais da intuição. Provavelmente, tal processo em seu desenvolvimento contribuirá para um melhor entendimento sobre muitas das possibilidades de organização musical e sobre coisas afins existentes no universo perceptível, incluindo a cada um de nós mesmos.

A percepção, a memória e a imaginação sobre os sons não somente auxiliam o entendimento sobre o mundo e sobre aspectos musicais de diferentes culturas e ambientes, como também possibilitam que possamos explorar os efeitos que esses sons nos causam ao experimentá-los em suas infindáveis ordenações, combinações e formas.

3.5 Estudos complementares

Aqui estão dispostas algumas sugestões para quem almejar desenvolver ainda mais os temas abordados nesta unidade.

3.5.1 Saiba mais

Leia os textos indicados no item *Referências*, logo a seguir, no final desta unidade. Para saber mais a respeito de elaborações musicais a partir da percepção dos sons do entorno, leia Schafer (1991). Sobre as elaborações musicais a partir de elementos fundamentais da música, leia Howard (1991) e sobre improvisação em contextos de educação musical, leia: A improvisação como técnica pedagógica, de Violeta H. Gainza.

3.5.2 Outras sugestões de fontes de informação

Para saber mais sobre composição musical, arranjo e etnografia leia o texto do seguinte link:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Composi%C3%A7%C3%A3o_musical>

Para saber mais sobre improvisação em contextos de educação musical, leia o texto do link:

<<http://www.dianagoulart.pro.br/bibliot/improedu.htm#2>>

3.5.3 Referências

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GAINZA, V. H. A improvisação como técnica pedagógica. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical, nº 1*. São Paulo: Através, 1990. p. 22-30.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 1 CD-ROM.

HOWARD, J. *Aprendendo a compor*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

McGOWAN, C. *The Brazilian sound: samba, bossa nova and the popular music of Brazil* (new edition). Philadelphia: Temple University Press, 1998.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Edunesp, 1991.

SOBRE O AUTOR

Fred Siqueira Cavalcante

Fred Siqueira Cavalcante é graduado em Música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e é mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde atualmente realiza pesquisa de doutorado. Leciona no curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical, na UFSCar, e no curso de Licenciatura em Educação Musical com Habilitação em Recursos Musicais, Didáticos e Tecnológicos, na UAB-UFSCar. Atua na área de Música como arranjador, compositor, instrumentista e leciona Linguagem e estruturação musical, Percepção e notação musical, Pesquisa em Educação Musical, Teclado e Criação musical. Desde 1998, colabora nos trabalhos desenvolvidos pela Orquestra Experimental da UFSCar (projeto de extensão cujas práticas são promovidas no campus de São Carlos), para a qual tocou, dirigiu ensaios e elaborou arranjos e uma composição.

