UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

Programa de Pós-Graduação em Música

**PEDAGOGIAS ABERTAS E O MODELO
ARTÍSTICO NO ENSINO DO VIOLÃO PARA
INICIANTEs**

Fábio Carrilho Santos Barros

São Paulo

2017

FÁBIO CARRILHO SANTOS BARROS

**PEDAGOGIAS ABERTAS E O MODELO ARTÍSTICO NO
ENSINO DO VIOLÃO PARA INICIANTEs**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Mestre em
Música

Área de concentração: Processos de
criação musical

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa
Alencar de Brito

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Barros, Fábio Carrilho Santos

Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes / Fábio Carrilho Santos Barros. -- São Paulo: F. C. S. Barros, 2017.
198 p.: il. + DVD.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito

Bibliografia

1. Violão 2. Educação Musical 3. Pedagogias abertas 4. Modelo artístico de ensino de música 5. FLADEM I. Teresa Alencar de Brito, Maria II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Nome: Fábio Carrilho Santos Barros

Título: Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes

Dissertação apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Mestre em
Música

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Dedicado à Ana
e à Isabel*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Maria Teresa Alencar de Brito, pela generosidade, paciência e aconselhamento durante todo este processo.

Ao professor Edelson Gloeden, pelas aulas durante o mestrado, sugestões e pelo estímulo à realização deste trabalho.

À Paola Picherzky, pela forma carinhosa que recebeu esta pesquisa em suas aulas coletivas de violão na FIAM-FAAM.

À Teca Oficina de Música e à FIAM-FAAM, por permitirem a realização desta pesquisa com seus alunos.

A todos os participantes desta pesquisa.

Ao colega Gustavo Alves, pela dedicação e sensibilidade na interpretação dos meus estudos violonísticos, e ao Pedro Paulo Santos, pela gravação, edição e mixagem.

Aos amigos John Harborne e Richard Wightwick, pela generosidade nas traduções.

Ao meus pais Luiz e Marlene, pelo carinho, apoio e acolhimento durante todo este trabalho.

À Esther, pela grande ajuda ao longo do mestrado.

À Ana e à nossa filha Isabel, pelo amor diário.

Ao CNPQ e à CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

BARROS, Fábio Carrilho Santos. **Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes**. 2017. 198 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, 2017

Esta dissertação visa apontar possíveis caminhos e reflexões para uma pedagogia criativa para o violão em sintonia com propostas contemporâneas de educação musical que tem como base as pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música. Ambos conceitos formam o alicerce do pensamento pedagógico-musical do Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM). As pedagogias abertas propõem a superação de estruturas curriculares rígidas e de procedimentos de ensino planejados de maneira a não considerar os interesses dos alunos. O modelo artístico de ensino de música integra o conceito das pedagogias abertas e significa trabalhar a música a partir da música, com os conhecimentos sendo construídos a partir das experiências vivenciadas pelos alunos, as quais incluem práticas criativas, como a composição e a improvisação. São tomados como referenciais teóricos a obra pedagógica da educadora musical argentina Violeta de Gainza (n.1929) e de autores associados ao FLADEM, assim como o legado pedagógico do músico e educador alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), pela grande proximidade de seu pensamento com os conceitos das pedagogias abertas e do modelo artístico. Será também analisado o que chamei de “abordagem geográfica” do violão enquanto ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de práticas criativas. Tal recurso musical consiste na exploração do instrumento a partir de seus aspectos físicos, algo notadamente presente na literatura violonística em obras de Villa-Lobos (1887-1959), Abel Carlevaro (1906-2001), Leo Brouwer (n.1939), entre outros. Questões específicas sobre estratégias de aulas envolvendo assuntos como composição, improvisação, experimentação instrumental, desenvolvimento técnico, sonoridade, fraseado, teoria musical, notação e o tocar de ouvido também são objetivos deste trabalho. A parte prática analisada envolve duas categorias: as experiências pedagógicas realizadas com estudantes de violão da FIAM-FAAM e da Teca Oficina de Música, instituições de ensino localizadas em São Paulo, e as minhas experiências composicionais próprias correspondentes à série de estudos violonísticos “Desenhos”. Entre os aspectos observados, a criatividade, o perfil artístico e a formação pedagógica do professor de instrumento foram tidos como essenciais para o desenvolvimento deste modelo de ensino com o público iniciante.

Palavras-chave: Violão; educação musical; pedagogias abertas; modelo artístico de ensino de música; FLADEM

ABSTRACT

BARROS, Fábio Carrilho Santos. **Open pedagogies and the artistic model in guitar teaching for beginners**. 2017. 198 p. Dissertation (Master's Degree) - Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, 2017

This dissertation aims to point out possible paths and reflections for a creative guitar pedagogy in harmony with contemporary proposals of musical education that are based on open pedagogies and the artistic model of music teaching. Both concepts form the foundation of the pedagogical-musical thinking of the Latin American Musical Education Forum (FLADEM). The open pedagogies propose the overcoming of rigid curricular structures and planned teaching procedures that do not take the students' interests into consideration. The artistic model of music teaching integrates the concept of open pedagogies and implies to work with music from the music itself, with the knowledge being constructed from the experiences lived by the students, which include creative practices, such as composition and improvisation. The pedagogical work of Violeta de Gainza (b. 1929) and authors associated with FLADEM as well the pedagogical legacy of German musician and educator Hans-Joachim Koelleutter (1915-2005) were used as theoretical references due to the close proximity of their thinking with the concepts of open pedagogies and the artistic model. I will also analyze what I call the "geographical approach" of the guitar as a pedagogical tool for the development of creative practices. This musical resource consists of the exploration of the instrument from its physical aspects, something notably present in the guitar literature on the works of Villa-Lobos (1887-1959), Abel Carlevaro (1906-2001), Leo Brouwer (b.1939) among others. Specific questions about classroom strategies involving subjects such as composition, improvisation, instrumental experimentation, technical development, sonority, phrasing, music theory, notation and playing by ear are also objectives of this dissertation. The practical part analyzed encompasses two categories: the pedagogical experiences with guitar students of FIAM-FAAM and of the Teca Oficina de Música, which are educational institutions located in São Paulo, and my own compositional experiences corresponding to the "Desenhos" series of guitar studies. Among the aspects observed, the creativity, the artistic profile and the pedagogical formation of the instrumental teacher were considered to be essential for the development of this model of teaching with beginners.

Key words: Guitar; musical education; open pedagogies; artistic model of music teaching; FLADEM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – 12

CAPÍTULO I - Visões de educação musical na contemporaneidade

1. O modelo conservatorial de ensino de música – 15
 - 1.1 Origens históricas – 15
 - 1.2 Aspectos pedagógicos e sociais - 20
2. Os métodos ativos – 23
 - 2.1 Primeira geração: experienciando para aprender - 23
 - 2.2 Segunda geração: pedagogias musicais e a música contemporânea - 26
3. Pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música - 29
 - 3.1 O Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM) - 29
 - 3.2 Violeta de Gainza e as pedagogias abertas - 32
 - 3.3 O modelo artístico de ensino de música - 38
 - 3.4 A proposta pedagógico-musical de Hans-Joachim Koellreutter - 42
4. Panorama da educação musical no início do século XXI - 46
 - 4.1 Educação musical no Brasil - 46
 - 4.2 Diversidade e convivência de tendências opostas – 49
 - 4.3 Educação musical e ensino do instrumento: uma “dicotomia” a ser superada - 53

CAPÍTULO II - A abordagem geográfica enquanto ferramenta pedagógica no ensino do violão para iniciantes

1. O instrumentismo de Villa-Lobos nos “12 Estudos” para violão - 55
 - 1.1 Panorama histórico - 55
 - 1.2 Inovações técnicas e musicais - 56
 - 1.3 Simetrias, paralelismos e assimetrias - 57
 - 1.4 Cartografia e estilo: o instrumentismo villalobiano - 63
2. A *scordatura* enquanto interface física - 66
3. A abordagem geográfica em obras didáticas - 69
 - 3.1 “Microestudio II” (Abel Carlevaro) - 69
 - 3.2 “Breves II – Arpejando” (Guerra-Peixe) - 72

CAPÍTULO III – Análise das experiências práticas

1. Experiências pedagógicas - 74

1.1 Pesquisa-ação: encontros violonísticos na FIAM-FAAM - 74

1.1.1 Origem da pesquisa-ação na FIAM-FAAM - 74

1.1.2 A estratégia da pesquisa-ação - 75

1.1.3 Procedimentos e problemas - 77

1.1.4 Perfil dos participantes - 78

1.1.5 Resumo das atividades violonísticas realizadas - 81

1.1.6 Análise dos depoimentos recolhidos - 85

1.2 Relatos de experiências - 101

1.2.1 O relato de experiência - 101

1.2.2 Local das experiências: A Teca Oficina de Música - 102

1.2.3 Justificativa dos relatos de experiências - 103

1.2.4 A descrição das experiências - 104

1.2.5 Perfil dos alunos - 104

1.2.6 Composições desenvolvidas - 106

1.2.6.1 “Estudo 1” (Cecília) - 106

1.2.6.2 “Estudo 2” (Álvaro) - 110

1.2.6.3 “Estudo 3” (Álvaro) - 116

1.2.6.4 “Tema Instrumental” (Rogério) - 122

1.2.7 Análise dos processos composicionais - 130

2. Experiências composicionais: Série “Desenhos” - 131

2.1 “Desenhos 1” - 132

2.2 “Desenhos 2” - 135

2.3 “Desenhos 3” - 138

2.4 “Desenhos 4” - 141

2.5 “Desenhos 5” - 144

CONSIDERAÇÕES FINAIS - 147

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - 150

APÊNDICES

A Pesquisa-ação FIAM-FAAM: Diário de atividades violonísticas - 155

B Questionário para pesquisa de perfil dos participantes - 191

C Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa (FE/USP) - 193

D Termos de consentimento livre esclarecido - 194

ANEXOS

DVD com gravações das experiências práticas - 198

ABREVIATURAS

p	-	dedo polegar da mão direita
i	-	dedo indicador da mão direita
m	-	dedo médio da mão direita
a	-	dedo anular da mão direita
()	-	corda do violão
comp.	-	compasso
Fig.	-	figura
m	-	intervalo menor
M	-	intervalo maior
J	-	intervalo justo
aum	-	intervalo aumentado
FLADEM	-	Fórum Latino-americano de Educação Musical
SLADEM	-	Seminário Latino-americano de Educação Musical

INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa apontar possíveis caminhos e reflexões para uma pedagogia criativa para o violão sintonizada com propostas contemporâneas que têm como base as pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música. Ambos conceitos formam o alicerce do pensamento pedagógico-musical do Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM).

As pedagogias abertas propõem a superação de estruturas curriculares rígidas e de procedimentos de ensino planejados de maneira a não considerar os interesses dos alunos. O modelo artístico integra o conceito das pedagogias abertas e significa trabalhar a música a partir da música, com os conhecimentos sendo construídos a partir das experiências vivenciadas pelos alunos, as quais incluem práticas criativas como a composição e a improvisação.

No Capítulo I, apresento visões de educação musical que têm exercido influência, sob maior ou menor grau, sobre práticas e propostas pedagógico-musicais relacionadas ao ensino do violão para iniciantes na contemporaneidade. Parto do modelo conservatorial, correspondente à orientação tradicional para o ensino do instrumento, o qual, adaptado às demandas dos tempos atuais, ainda serve de base para a ação pedagógica de grande parte das escolas de música e dos professores de violão. Na sequência, discorro sobre os chamados “métodos ativos”, que representaram uma grande revolução no campo das ideias e da prática pedagógico-musical no século XX, exercendo influência, na área do ensino instrumental, principalmente sobre o conteúdo dos métodos voltados ao público iniciante.

Sob uma perspectiva mais recente, apresento o FLADEM e os conceitos das pedagogias abertas e do modelo artístico, associados à figura da educadora argentina Violeta Heimsy de Gainza (n.1930), idealizadora do movimento. Destaco também o pensamento pedagógico do músico alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), cuja trajetória realizou-se de maneira independente ao FLADEM, em razão da grande sintonia de suas ideias com tais conceitos. Por fim, apresento um panorama sobre a educação musical neste início de século XXI.

Sobre a terminologia utilizada, gostaria de esclarecer o uso da palavra “musicalização”, que normalmente é utilizada no Brasil como sinônimo de “iniciação musical infantil” e também de “aulas de música nas escolas regulares”. No contexto deste trabalho, “musicalização” está ligada a um sentido amplo, não-restrito ao

público infantil, podendo ser entendida como o processo de desenvolvimento musical do indivíduo, independente da faixa etária, ou como sinônimo de “educação musical”.

Na literatura violonística do século XX, é comum encontrarmos obras cujos materiais musicais são derivados da exploração da dimensão física do instrumento, procedimento que chamo de abordagem geográfica. Um dos pioneiros na utilização de tal ferramenta composicional foi Heitor Villa-Lobos (1887-1959) que, por meio de recursos idiomáticos relacionados à geografia do instrumento conseguiu gerar materiais musicais de grande expressão na sua obra para violão.

Ao fazer uso de um tipo peculiar de construção musical baseado na exploração da mecânica da mão esquerda livre de regras harmônicas, Villa-Lobos sugere tacitamente uma ferramenta útil para os professores de instrumento trabalharem processos criativos com seus alunos, envolvendo, por exemplo, a composição e a improvisação. Tal recurso também serve como porta de entrada para o universo das dissonâncias, da música atonal e de outros materiais musicais presentes na produção contemporânea.

No Capítulo II, apresento possíveis caminhos da abordagem geográfica em uma das obras mais emblemáticas do repertório do instrumento, os “12 Estudos” de Villa-Lobos, tendo como foco os momentos em que o compositor cria, por meio dela, linhas de fuga aos sistemas musicais consagrados. Ilustro os três tipos usados de abordagem geográfica: por meio de combinações de digitações da mão esquerda; por deslocamentos do mesmo desenho de acorde usando somente cordas presas; e por deslocamentos do mesmo desenho de acorde usando cordas presas e soltas. Partindo da abordagem geográfica, desenvolvi o conceito de “instrumentismo”, no qual o sistema musical advém, entre outros fatores, das características físicas do instrumento. Ainda nesse capítulo, analiso duas obras didáticas que fazem uso da abordagem geográfica, uma de Abel Carlevaro (1916-2001) e outra de César Guerra-Peixe (1914-1993).

No Capítulo III, analiso as experiências práticas realizadas neste trabalho, as quais foram divididas em dois tipos: experiências pedagógicas e experiências composicionais próprias. Ambas permitem uma análise sobre a viabilidade da realização de práticas pedagógicas que dialogam com as pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música e, também, sobre o potencial da abordagem geográfica enquanto ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de práticas criativas.

As experiências pedagógicas seguiram duas linhas de pesquisa de cunho qualitativo, a pesquisa-ação e o relato de experiência, o que se justifica pela singularidade das situações sociais envolvidas, as quais possuem naturezas e realidades distintas. A pesquisa-ação foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Música da FIAM-FAAM, instituição sediada em São Paulo, que atendiam à disciplina “Prática Coletiva: Violão”, ministrada pela violonista Paola Picherzky; e os relatos de experiência correspondem aos processos criativos realizados com alunos de violão da Teca Oficina de Música, também localizada na capital paulista. Tais situações são abordadas e analisadas de maneira independente, com seções dedicadas a cada uma delas, seguidas de uma reflexão final.

As experiências composicionais próprias correspondem ao processo criativo da série “Desenhos”, formada por cinco estudos violonísticos escritos por mim, os quais correspondem à minha pesquisa pessoal sobre a abordagem geográfica enquanto procedimento composicional, a qual permite deslocamentos para finalidades pedagógicas.

Este trabalho é fruto das minhas reflexões pessoais enquanto professor de violão e os questionamentos aqui apresentados surgiram, em um primeiro momento, como uma necessidade de mudança da metodologia das minhas aulas. A proposta pedagógica-musical que tenho seguido dialoga com o pensamento dos autores citados e incorpora ideias que desenvolvi a partir da minha atuação como instrumentista, da observação de metodologias praticadas por alguns professores com quem tive oportunidade de estudar e do contato com violonistas diversos.

Na minha trajetória musical, estudei violão clássico e popular, guitarra elétrica, arranjo e orquestração, toquei em grupos de choro, jazz, salsa, música instrumental brasileira, rock, canções autorais e improvisação livre, e também compus trilhas para teatro. Acredito que essa pluralidade de experiências pode me proporcionar uma visão generosa de diferentes fazeres musicais e de seus respectivos processos criativos, os quais tento incorporar na minha ação pedagógica.

CAPÍTULO I - Visões de educação musical na contemporaneidade

1. O modelo conservatorial de ensino de música

O conservatório é a instituição que, historicamente, mais se identifica com o ensino instrumental especializado. Este modelo de ensino espalhou-se pelo Ocidente a partir do século XIX, estabelecendo condutas e visões pedagógicas as quais, apesar de todas as mudanças de pensamento envolvendo a educação musical surgidas no século XX, seguem influenciando, até os dias atuais, a ação pedagógica de escolas e professores. O modelo conservatorial, na medida em que é utilizado para categorizar padrões de condutas pedagógicas, extrapola os limites da instituição, carregando seus valores, descritos ao longo desta seção, para situações de aulas mais diversas.

1.1 Origens históricas

O modelo conservatorial que conhecemos atualmente surgiu na segunda metade do XVIII, mais precisamente a partir de 1795, com a fundação do Conservatório de Paris (*Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris*), primeira instituição moderna de ensino especializado de música. O Conservatório de Paris forjaria um modelo de educação musical voltado originalmente à formação instrumental, o qual seria adotado, em linhas gerais, como padrão nas escolas de música estabelecidas nos anos subsequentes pela Europa e América, resultando na disseminação do modelo conservatorial ocidente afora.

Os conservatórios, no entanto, surgiram muito antes disso, em meados do século XVI na península itálica. O modelo de educação musical dos conservatórios italianos do século XVII, criados em cidades como Nápoles e Veneza, era diferente dos conservatórios modernos em vários sentidos, a começar pelo seu objetivo de cunho social, que era propiciar o acolhimento e a educação de crianças órfãs, assim como a sua proposta pedagógica, com as aulas de música envolvendo basicamente o canto dentro de um contexto religioso voltado ao culto (FONTERRADA, 2008)

O conservatório moderno tinha outro objetivo, que era propiciar uma formação musical ampla dos estudantes, visando a excelência no desempenho dos alunos enquanto instrumentistas, compositores ou regentes, cultivando repertórios e procedimentos musicais consagrados associados à música de concerto europeia. O

público atendido, dessa maneira, era diferente daquele dos conservatórios italianos, sendo composto por indivíduos que usualmente já haviam passado por algum tipo de iniciação musical, de uma faixa etária predominantemente a partir da adolescência e que buscavam aprimorar seus estudos musicais com o intuito de se tornarem profissionais. Para os seus entusiastas, era uma grande inovação, na medida em que o modelo anterior de ensino musical especializado estava baseado na transmissão de conhecimentos de mestre para aprendiz realizada, geralmente, no formato de aulas particulares. Os objetivos do conservatório, pelo contrário, seriam atingidos por meio da divisão dos assuntos musicais em diversas disciplinas, seguindo o modelo de escolas especializadas de outras áreas do conhecimento.

Os conservatórios napolitanos e venezianos aprimoraram sua organização ao longo do século XVIII, trazendo mestres de capela famosos para compor obras exclusivas e também para atuarem como administradores, além de contratarem professores para aulas de instrumentos de cordas e sopros (GREIF, 2007). Essas escolas ganharam fama pela Europa até o seu declínio no final do século XVIII. Antes disso, porém, inspirariam a criação de escolas que viriam a ser o embrião do conservatório moderno, como primeira academia de música francesa, a *École Royale de Chant*, criada em 1783, ainda sob a monarquia de Luis XVI, assim como a *École pour la Musique de la Garde Nationale*, fundada em 1792, já após a Revolução Francesa e que daria origem ao *Institut National de Musique*, o qual seria integrado, em 1795, ao recém-criado Conservatório de Paris (GREIF, 2007).

A disseminação do modelo conservatorial por diversos países do ocidente foi rápida no século XIX. Diversas escolas europeias foram criadas sob influência do Conservatório de Paris (1795), em cidades como Bolonha (1806), Praga (1811), Graz (1815), Viena (1817), Londres (1822), Milão (1824), Leipzig (1843), Colônia (1845), Munique (1846), Berlim (1850), Dresden (1856), Frankfurt (1861), São Petersburgo (1862), Moscou (1866), Weimar (1872), Hamburgo (1873), Roma (1877), entre outras (GREIF, 2007, p.43).

Os conservatórios cruzariam o Atlântico, chegando aos Estados Unidos e Canadá a partir de 1860 (FONTERRADA, 2008, p.81). No Brasil, as primeiras escolas especializadas foram o Conservatório de Música (Rio de Janeiro, 1848), o Conservatório Carlos Gomes (Belém, 1895), o Instituto de Música da Bahia (Salvador, 1897) e o Conservatório Dramático e Musical (São Paulo, 1906), todas adotando, em linhas gerais, o modelo conservatorial francês. Nos demais países da

América Latina, podemos citar os conservatórios de Santiago do Chile (1850), da Cidade do México (1866), de Havana (1885) e de Buenos Aires (1924) como pioneiros.

Em seu livro “De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação”, a educadora Marisa Trench de Arruda Fonterrada (2008) argumenta que as escolas de música do século XIX seriam fruto da visão científica típica daquele momento histórico no mundo ocidental. A concepção do ensino de música baseado no modelo conservatorial estaria, nesses termos, em sintonia com correntes de pensamento de ordem filosófica, sociológica e política que exerciam forte influência sobre a sociedade europeia contemporânea à Revolução Industrial e à Revolução Francesa (1789), como o positivismo e o liberalismo. Tais correntes de pensamento remontam às transformações culturais iniciadas séculos antes no Renascimento (1300-1550), que se aprofundariam e ganhariam maior consistência no século XVIII, formando o arcabouço do pensamento iluminista, o qual serviria de base para pensamento contemporâneo.

O século XVII, na Europa, foi marcado por um grande desenvolvimento científico e cultural, desenvolvendo a crença de um progresso contínuo da humanidade em direção a um estágio superior. Às já citadas Revolução Industrial e Revolução Francesa, esta última dando início ao processo de queda dos regimes absolutistas e marcando a ascensão política da burguesia, soma-se a independência das antigas colônias europeias nas Américas, a começar pelos Estados Unidos (1783), o que produziria uma transformação radical dos valores culturais. A “revolução intelectual” do século XVIII integrava essa transformação de valores e estava assentada em ideias geradas há cerca de cem anos por autores como o francês René Descartes (1596-1650) e os ingleses Isaac Newton (1642-1727) e John Locke (1632-1704). A “revolução intelectual” abarcaria a “revolução científica”, que tinha o racionalismo como alicerce de pensamento.

As bases do moderno racionalismo seriam lançadas por René Descartes, um dos fundadores da filosofia moderna. A razão era defendida por ele como sendo o único caminho para o conhecimento, excluindo-se, assim, o conhecimento baseado na autoridade, religiosidade ou tradição. Descartes possuía uma atitude de questionamento constante, um ceticismo metodológico no qual poderia dizer a existência de algo que pudesse ser provado, utilizando, de acordo com esse

pensamento, procedimentos lógico-matemáticos, a ordem, o método e a reflexão como condições para a compreensão da verdade.

A contribuição do método cartesiano para a epistemologia foi essencial para o desenvolvimento da ciência moderna. Em seu “Discurso do Método”, obra de 1637, Descartes elenca os seguintes preceitos de seu método: a clareza e a distinção, que envolveria a verificação de evidências reais e indubitáveis acerca do fenômeno estudado, “nunca aceitando coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal”; a análise, que envolveria “dividir cada uma das dificuldades que examinasse em parcelas menores quantas fosse possíveis e necessárias para melhor resolvê-las”; a síntese, correspondente à ordenação do pensamento, “começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos”; e a enumeração de todas as conclusões e princípios utilizados, mantendo a ordem do pensamento, que nas palavras do autor corresponderia a “fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir” (DESCARTES, p.23, 2001).

Isaac Newton, aprofundando as visões desenvolvidas pelos matemáticos e astrônomos Nicolau Copérnico (1473-1543), Johannes Kepler (1571-1630) e Galileu Galilei (1564-1642) no Renascimento, e também por René Decartes na primeira metade do século XVII, rejeitaria a concepção medieval de um universo imóvel e estático. O movimento seria considerado absoluto e, partir dessa ideia, Newton desenvolveria o seu conceito mecanicista do universo pelo qual todo o mundo material, tanto orgânico como inorgânico, poderia ser ensinado em função do movimento. Pela concepção newtoniana, o universo funcionaria de maneira análoga a uma grande máquina, composta de peças variadas que se conectariam como engrenagens (FONTEERRADA, 2008).

O filósofo inglês John Locke, ideólogo pioneiro do liberalismo político, foi também, ao lado de filósofos como George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776) e John Stuart Mill (1806-1873), um dos fundadores da doutrina empirista inglesa, que atuava em contraponto ao racionalismo. Sua contribuição para a revolução intelectual do século XVIII corresponde a sua “Teoria do Conhecimento”, que considerava a percepção sensorial como elemento básico para a aquisição do conhecimento, ao contrário da doutrina das ideias inatas de Descartes, pela qual os homens nasceriam com determinadas ideias já formadas. O empirismo tinha como

base a experimentação, com as ideias formadas a partir das sensações e da percepção delas na mente humana, sendo as ideias o objeto do conhecimento. A Locke deve-se a teoria da “tábula rasa”, que negaria o inatismo argumentando que os indivíduos viriam ao mundo como uma folha em branco, a qual seria “escrita” com as sensações vividas.

Descartes, Locke e Newton forneceriam os alicerces de ideias para a revolução intelectual do século XVIII, influenciando pensadores das mais diversas áreas assim como a pesquisa científica. A música e as artes em geral não passariam incólumes por tais transformações de pensamento, assimilando, em diversos aspectos, as visões racionalista e empirista. O racionalismo transpareceria, por exemplo, na formulação dos métodos musicais, amplamente utilizados nos conservatórios, que seguiam, via de regra, a lógica cartesiana, assim como no estudo das características acústicas dos fenômenos sonoros. Na educação musical, no entanto, conviveriam duas tendências opostas, do inatismo e do ser humano enquanto produto do meio, considerando, neste caso, não apenas as sensações à maneira argumentada por Locke, mas também as experiências vividas. Sobre esta última tendência, importante destacar, a partir do século XIX, a importância concebida à educação infantil, com obras dedicadas à transmissão do ensino e dos passos necessários à aprendizagem (FONTEERRADA, p.335, 2008).

A visão cientificista permearia a música de concerto ocidental em outros aspectos, sendo determinante, inclusive, na construção musical. Segundo Fonterrada (2008, p.335), a valorização das medidas exatas, que coincidiriam com o surgimento dos compassos, assim como a utilização de um sistema de afinação estável decorrente da adoção do temperamento igual em substituição às afinações naturais e a fabricação de instrumentos musicais de qualidade superior seriam reflexos do pensamento científico operante desde o Renascimento. Sobre a adoção da afinação moderna a partir do temperamento igual, José Miguel Wisnik (1999, p.94) argumenta, em seu livro “O som e o sentido”, sobre o impacto dessa mudança sobre a maneira de se fazer música. O autor sustenta que a antiga crença no poder afetivo dos modos, sobre os quais era produzida a música medieval, especialmente a religiosa, passaria a ser considerada “mera superstição na Europa ilustrada e racionalista”, fazendo este som recuar “para o domínio da lenda”, assegurando o domínio completo da música tonal.

A música sendo entendida como ciência ganharia força a partir da metade do século XIX, propiciando o desenvolvimento de áreas como a musicologia, que se

proporia a estudar e reconstruir a música do passado. O pensamento positivista, que exalta o método científico, colaboraria para elevar a musicologia ao status de ciência, o que alteraria o rumo das investigações na área da música. A escola formalista, representada pelo crítico checo Eduard Hanslick (1825-1904), seria fruto dessa visão cientificista, na medida em que almejava uma análise estética desprendida de sentimentos pessoais, o que era diametralmente o oposto à concepção romântica, na qual a música seria a expressão máxima dos sentimentos (FONTEERRADA, 2008, p.73)

1.2 Aspectos pedagógicos e sociais

“Na época do individualismo e do virtuosismo, as escolas de música privilegiavam a formação do instrumentista virtuoso e corroboravam a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos” (FONTEERRADA, 2008, p.81)

A concepção do conservatório moderno estava alinhada com a visão científica decorrente da revolução intelectual do século XVIII, porém não impedia que tendências contraditórias inerentes ao romantismo permitissem a existência de ações, abordagens e posturas contrastantes (FONTEERRADA, 2008). Um aspecto que ilustra tais paradoxos é a concepção inatista fortemente arraigada na educação musical, calcada na questão dos talentos, dons ou vocações naturais dos alunos, em contraposição ao objetivo educacional do conservatório de formar músicos, o qual deveria, pelo menos em tese, pressupor o conhecimento musical como algo a ser desenvolvido.

A perspectiva de que apenas pessoas talentosas estariam aptas para fazer música seria altamente limitadora, uma vez que excluiria os indivíduos que não se enquadrassem neste “perfil”, correspondentes à grande maioria. A educadora Teca Alencar de Brito, em sua tese de doutorado “Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação”, classifica tal postura como o “ranço da concepção inatista”, que acolheria ou excluiria alunos segundo o reconhecimento ou não de seu talento natural, com terceiros, e aqui podemos incluir professores ou familiares, decidindo pelo indivíduo se valeria a pena estudar música ou não em função de um possível futuro promissor (BRITO, 2007, p.58).

A questão do talento e a lógica de “escolher os melhores” pode ser especulada por ângulos que ultrapassam a concepção inatista. A organização pedagógica do conservatório, com planos rígidos de ensino envolvendo a presença massiva de exercícios teóricos anteriormente ao estudo instrumental, o seguimento rigoroso de métodos musicais e o estudo obrigatório de determinadas obras do repertório erudito, entre outros fatores, colaborariam para o afastamento de alunos com maior dificuldade de adaptação a esse sistema, os quais, equivocadamente, poderiam ser taxados como “sem o dom” ou “com pouco talento”. A concepção inatista, dessa maneira, operaria segundo a lógica de privilegiar a exceção à média, outro aspecto de tendência contraditória, uma vez que a criação dos conservatórios tinha como objetivo atender a maior demanda pelo ensino musical, vinda principalmente do público dileitante, assim como formar um número maior de músicos profissionais (FONTEERRADA, 2008).

Outro possível ângulo a ser especulado relacionado à presença marcante do conceito inatista na educação musical remete a um dos objetivos centrais dos conservatórios modernos que era a formação de solistas virtuosos. De fato, grandes ícones da música formaram-se nos principais conservatórios europeus ao longo dos séculos XIX e XX, não apenas instrumentistas, mas também compositores e regentes, o que realimentaria a busca dos grandes conservatórios por novas figuras de destaque, procedimento que seria adotado por conservatórios menores.

Fonterrada (2008, p.337), neste contexto, afirma que o músico formado nessas escolas deteria o “controle máximo das possibilidades técnicas a serviço da expressão artística”. Visando este objetivo, o ferramental pedagógico utilizado pelos professores incluía, invariavelmente, a aplicação rigorosa dos métodos musicais. Os métodos clássicos de instrumento produzidos nos séculos XVIII e XIX, que poderiam perfeitamente ser chamados de tratados de técnica instrumental, eram, assim como o conservatório, fruto do pensamento cientificista. A proposta cartesiana de dividir um problema maior em unidades menores para facilitar a compreensão era aplicada de forma quase literal nos métodos, com os exercícios sendo organizados em ordem crescente de dificuldade, visando a modelação progressiva da técnica. De uma maneira geral, notava-se, na prática e apesar disso, uma grande exigência logo nas primeiras lições, tanto em relação à leitura quanto aos desafios técnicos envolvidos, demasiadamente grandes para um iniciante comum. As lições apresentavam grandes saltos de complexidade de uma para a outra, situação que levaria décadas para se

alterar, com a inserção, já no século XX, de conteúdos mais facilitados e amenos, já sob a influência dos educadores relacionados aos chamados métodos ativos, sobre os quais falaremos no item seguinte.

Nesta busca pela virtuosidade do conservatório moderno, privilegiava-se, mais uma vez, os indivíduos que melhor se adaptavam ao sistema estabelecido, correspondendo, no caso dos métodos e também dos repertórios de concerto exigidos, aqueles que conseguiam transpor com maior facilidade tais obstáculos musicais, sendo rotulados como “talentosos” pela equivocada concepção inatista. Fonterrada (2008) argumenta que a busca pela virtuosidade teria como consequência a tendência ao individualismo, presente na formação de parte dos músicos até os dias de hoje. Naquele contexto, o individualismo não decorria apenas da grande dedicação individual aos estudos, mas também do clima competitivo que imperava entre os músicos, inflando egos e a rivalidade. A disseminação dos concursos musicais mundo afora a partir do século XIX, com os alunos direcionando seus estudos e energias para a obtenção de uma boa colocação, a qual serviria de atestado para a sua qualidade musical, ilustra parte do ambiente no qual o comportamento individualista estava inserido.

As características gerais do modelo conservatorial poderiam ser elencadas da seguinte maneira em relação às suas práticas pedagógicas (BRITO, 2007, p.58; JARDIM, 2002 apud GREIF, 2007): a organização sequencial e hierarquizada do conhecimento, a partir de um tratamento rigoroso dos planos de ensino; a separação entre gêneros e estilos musicais; o privilégio dado à escrita e à leitura como fonte de conhecimento musical; a presença massiva de exercícios e obras do repertório erudito, com pouca integração com a música popular, o “tocar por ouvido”, as outras formas de grafia e a música do século XX; a escassez de atividades criativas; a preocupação em controlar os destinos do aluno dentro e fora da instituição, entre outros.

“As entrelinhas do modelo conservatorial europeu se constituem de imposições de como deve ser a música e, principalmente, como a música deve ser feita. O problema desse modelo é a criação de um paradigma que preconiza o fazer musical como o necessariamente virtuosístico da música de concerto e isso não dá conta do que é fazer música, bem como dos diversos empenhos e desempenhos dos caminhos da música. Sendo assim, a prática conservatorial está presente na medida em que o professor se fecha na sua visão de mundo e desconhece outras possibilidades, em especial aquelas apontadas pelo perfil a ser formado” (TEIXEIRA, 2010, p.54)

2. Os métodos ativos

2.1 Primeira geração: experienciando para aprender

Permeada pelas grandes mudanças sociais que vinham ocorrendo na sociedade ocidental no início do século XX, a educação musical passaria por uma série de transformações no campo das ideias por meio do surgimento, em um curto espaço de tempo, de propostas pedagógicas inovadoras que ficariam conhecidas como “métodos ativos”. Influenciada pelo movimento pedagógico denominado “Escola Nova”¹, a pedagogia musical passaria a focalizar, em primeiro plano, o desenvolvimento da personalidade e as necessidades dos alunos, valorizando, de acordo com esses novos princípios, a vivência musical através do movimento, do canto, da expressão e da criação (FREIXEDAS, 2015, p.28).

Fonterrada (2008) se refere aos autores das propostas dos métodos ativos do início do século XX como os músico-educadores da “primeira geração”, nomenclatura que adoto nesta dissertação. Tais músico-educadores inaugurariam novas maneiras de conceber a educação musical, exercendo grande impacto sobre as aulas de iniciação musical, que seriam completamente revistas e reformuladas pelos métodos ativos a partir de novos conceitos. Os métodos ativos influenciariam, em menor escala, as pedagogias de ensino instrumental voltadas ao público iniciante, incluindo os conteúdos dos métodos produzidos a partir de então.

O músico e pedagogo suíço Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), criador do sistema de educação musical “Eurhythmics”, ou “Rítmica de Dalcroze”, é o principal representante desta primeira geração, sendo pioneiro ao relacionar o ensino de música com o movimento corporal. O método de Dalcroze surgiu em reação à aprendizagem musical virtuosística, mecânica, centrada na partitura e na realização de exercícios estereotipados, que configuravam características típicas do modelo conservatorial. A proposta de Dalcroze ampliou o modo de pensar música e educação, valorizando a primeira por meio da integração entre escuta, experimentação e movimento corporal (GREIF, 2007; FONTEERRADA, 2008), com uma metodologia de ensino que previa

¹ Movimento surgido no fim do século XIX, também chamado de Escola Ativa ou Escola Progressiva em consequência da democratização e universalização do ensino, o qual tinha entre seus princípios a concepção de aprendizado baseada na ação, experimentação e vivência dos alunos. Seus principais representantes são Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Adolphe Ferrière (1879-1960), Roger Cousinet (1881-1973), Maria Montessori (1870-1952), Celestin Freinet (1896-1966), John Dewey (1859-1952), entre outros.

exercícios rítmicos, o solfejo e a improvisação. Fonterrada (2008, p.130) destaca o ideal democrático de Dalcroze, o qual tinha como objetivo o ensino de música para toda a população, dialogando com os movimentos de massificação da educação que se evidenciavam desde o século anterior mas que, até aquele momento, não haviam ainda se estendido ao ensino artístico e, mais especificamente, ao musical, o qual se encontrava ligado ao desenvolvimento técnico e à capacidade expressiva do indivíduo.

Edgar Willems (1890-1978) foi aluno de Dalcroze e desenvolveu uma proposta de ensino de música voltada para a escuta, a qual considerava como base de toda musicalidade (FONTEERRADA, 2005, p.126). O pedagogo considerava que todos poderiam ter um bom preparo auditivo, sendo contrário ao ensino exclusivo para pessoas talentosas, o que o levou a colocar o estudo da audição como uma de suas preocupações centrais. Willems procurava estabelecer relações entre o som e a natureza humana a partir dos aspectos sensorial, afetivo e mental, fenômenos que, de acordo com a sua concepção, se apresentariam simultaneamente. Segundo Fonterrada (2008, p.337), Willems, ansiava fazer da educação musical uma ciência, levando-o a criar instrumentos especiais que lidavam com o desenvolvimento da escuta e com a percepção do espaço intratonal, ao mesmo tempo em que considerava a musicalidade assentada em bases psicológicas. Assim como Dalcroze, Willems defendia que a música deveria ser primeiro vivenciada para depois ser teorizada, fazendo uso de canções e exercícios auditivos aliados ao movimento corporal, e que o ensino musical deveria estar ao alcance das massas. Segundo Gainza (2002, p.12), Willems, a partir de sua visão integradora, foi o primeiro educador musical moderno a colocar as qualidades éticas da música acima das estéticas.

O compositor, educador e etnomusicólogo húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) desenvolveu um trabalho de reconstrução da cultura musical húngara associado ao ensino coletivo de canto para a população. O método de Kodály, de viés nacionalista, utilizava canções folclóricas resgatadas a partir de suas pesquisas etnomusicológicas realizada pelo interior da Hungria a partir de 1905, a qual trouxe à tona sistemas musicais esquecidos, como o pentatônico e o modal, essenciais à música húngara. O método envolvia um programa de alfabetização musical em larga escala por todas as escolas do país, visando não apenas educar o público para música, mas proporcionar a melhoria na qualidade de vida por meio da valorização de aspectos criativos e humanos pela prática musical. O ensino de música era baseado no

canto em grupo e no solfejo, aliados a jogos, brincadeiras e ao movimento corporal. Entre as inovações do método estava o manossolfa, sistema de sinais manuais que indicaria as notas musicais; o sistema do “dó móvel”, utilizado para leitura de alturas relativas; e um sistema de notação rítmica próprio.

A abordagem pedagógica do compositor e educador alemão Carl Orff (1895-1982) tem como princípios o ritmo, o movimento, a expressão, a valorização da experiência e a improvisação por meio da integração de linguagens artísticas, como a música e a dança. As práticas pedagógicas incluem exercícios rítmicos, percussão corporal, cantilenas, rimas e parlendas folclóricas, jogos musicais, a fala expressiva como elemento musical e as improvisações, com destaque para as atividades de “eco”, “pergunta e resposta” e “improviso sobre ostinati” (FONTEERRADA, 2008, p.161; PENNA, 1990, p.64). Uma particularidade do método Orff é o seu instrumental característico, formado por instrumentos de percussão, cordas e flautas doces, com destaque para os xilofones e metalofones, os quais possuem teclas removíveis, permitindo ao professor escolher as notas tocadas pelo aluno, facilitando a expressão e a criatividade.

Dentre os métodos ativos, o único voltado exclusivamente para a formação instrumental é o do músico japonês Shinichi Suzuki (1898-1998). Concebido originalmente como um método de violino para crianças, possui atualmente versões para instrumentos variados, incluindo o violão, sendo um dos mais populares do mundo para a iniciação instrumental infantil. Suzuki parte da ideia de que as pessoas são produtos do meio, argumentando que todo ser humano teria, potencialmente, o mesmo talento para fazer música desde que exposto, desde muito cedo, a um meio musical favorável. O procedimento básico seria ensinar uma coisa por vez, de maneira progressiva, com as crianças reproduzindo as gravações que acompanham o livro de exercícios até decorá-las. A participação dos pais seria fundamental, tocando também o instrumento e transformando o aprendizado em atividade lúdica. O método, dessa maneira, tem como princípios a repetição constante, o estímulo à memória, o tocar de ouvido e o contato direto com o instrumento, com os alunos lendo na partitura apenas aquilo que já sabem tocar (FONTEERRADA, 2008; GAINZA, 1998).

Os métodos ativos revisaram aspectos do modelo de educação musical anterior, calcado pelas práticas conservatoriais, apontando novas possibilidades. Guardadas as particularidades de cada um, possuem como elementos em comum a maior inserção dos indivíduos no processo de aprendizagem musical, com destaque

para a maior atenção ao público infantil, assim como a predominância do fazer e da experiência musical em relação ao conhecimento prévio técnico ou teórico. Sobre o primeiro aspecto, negavam a perspectiva do passado de que fazer música estaria relacionado exclusivamente àqueles indivíduos que tivessem talento, vocação ou dom musical por meio de uma perspectiva que todos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas. A iniciação musical passaria a incluir as pessoas de uma maneira mais ampla, não apenas a criança, que seria vista sob uma nova perspectiva influenciada pelos rumos inovadores da Escola Nova, mas também um maior número de pessoas em geral, refletindo a maior democratização do ensino no século XX e a tendência da educação musical à coletividade.

O fazer musical como experiência de vida, por meio do contato direto dos alunos com a música a partir da utilização de materiais diversos, incluindo-se a voz, o corpo e instrumentos inventados, é característica dos métodos ativos. A aproximação da música por meio da teoria musical e dos exercícios técnicos, tidos no modelo conservatorial como pré-requisitos para fazê-la, seria também descartada. Novos caminhos seriam abertos a partir das concepções dos métodos ativos, influenciando a educação musical até os dias atuais, termo que, desde então, não serviria mais como sinônimo de educação instrumental.

2.2 Segunda geração: pedagogias musicais e a música contemporânea

A partir da década de 1950, influenciados pelo ambiente musical de vanguarda no qual se destacavam as pesquisas de Pierre Schaeffer (1910-1995) com a música concreta e as experiências de Herbert Eimert (1907-1972) e Karlheinz Stockhausen (1928-2007) com a música eletrônica, uma segunda geração de educadores emergiu buscando incorporar elementos e procedimentos desta música nova aos processos didáticos musicais. Esta geração, cujos principais representantes são os compositores-pedagogos ingleses George Self (n.1921), Brian Dennis (1941-1998), John Paynter (1931-2010), o canadense Murray Schafer (n.1933), os suecos Folke Rabe (n.1935) e Jan Bark (1934-2012), entre outros, tinham em comum um grande interesse pelas propriedades do som, como timbres e intensidades, e a sua transformação enquanto matérias-primas para música, privilegiando a criação musical e a escuta ativa (FONTERRADA, 2008; GAINZA, 2002).

A prática e a manipulação do som, que agora abarcaria novas possibilidades para além da nota musical e dos sons percussivos emitidos por instrumentos consagrados (ou corporalmente, à maneira de Dalcroze), deveria preceder, assim como nos métodos da primeira geração, a conceituação e a teorização. Entre os procedimentos utilizados, estariam inclusos a exploração do ambiente sonoro, a invenção e a construção de instrumentos, o uso sem preconceitos dos instrumentos tradicionais, entre outros (FONTERRADA, 2008; GAINZA, 1998). A utilização de sonoridades não-convencionais e de materiais musicais fora do sistema temperado é um dos pontos centrais da ação pedagógica de tais educadores, algo diretamente oposto aos padrões tonais adotados como referencial para a formação musical (PENNA, 1990, p.70). Importante destacar o caráter democrático deste processo, na medida em que propicia a imediata inserção dos indivíduos na prática musical, independente de habilidades prévias ou de conhecimentos já adquiridos.

O conceito de objeto sonoro, apresentado originalmente pelo compositor francês e fundador da música concreta Pierre Schaeffer em seu livro “Tratado dos Objetos Musicais” (1993), permite-nos compreender esses tipos particulares de materiais sonoros. Para desenvolver a ideia de objeto sonoro, Schaeffer recorreu ao conceito de escuta reduzida, que corresponderia àquela que não busca compreender os significados semânticos, gestuais ou mesmo musicais do som, estando dirigida aos atributos do som em si, os quais, constituiriam o objeto sonoro (SCHAEFFER, 1993). O ambiente de escuta reduzida requer que o indivíduo liberte-se dos hábitos e de qualquer tipo de condicionamento criado pelos sons. A ideia de “ruído” deveria ser revista e relativizada nessas condições. No seu livro “O ouvido pensante”, Murray Schafer (n.1933) afirma que “ruído é todo som indesejável”. Sendo assim, o objeto sonoro poderia ser um fenômeno sonoro de qualquer natureza, não apenas notas, desde que inserido nas condições de escuta reduzida. Os objetos sonoros poderiam ser transformados, organizados e combinados entre si de modo a construir um discurso musical, como acontece na música concreta.

“Ruído é todo som indesejável. É certo que isso faz de ‘ruído’ um termo relativo; porém nos dá a flexibilidade de que precisamos quando nos referimos ao som. Num concerto, se o trânsito do lado de fora da sala atrapalha a música, isto é ruído. Porém, se como fez John Cage, as portas são escancaradas e o público é informado de que o trânsito faz parte da textura da peça, seus sons deixam de ser ruídos” (SCHAFFER, 1991, p. 138)

Em relação à notação musical, os educadores da segunda geração adotam, inspirados na música contemporânea, uma conduta mais flexível e aberta, abrangendo diferentes possibilidades, como pontos, linhas e desenhos inventados, os quais substituiriam as notas e/ou figuras rítmicas do pentagrama. Para Gainza (1998, p.110), esta linguagem de caráter polivalente, a qual precederia de forma natural a notação tradicional, se encontraria mais próxima da natureza e da sensibilidade da criança, a qual seria sincrética quanto à percepção da realidade e as suas formas de expressão.

A proposta pedagógica de tais educadores usualmente é caracterizada pela expressão “oficina de música”. Segundo Penna (1990, p.70-71), em tais propostas, de caráter criativo e vinculadas à estética da música erudita contemporânea, seriam detectadas influências das concepções de aprendizagem pela descoberta, onde a ação do aluno o levaria a encontrar a solução dos problemas e à formação de conceitos. Deste modo, estariam sendo desenvolvidas as capacidades de trabalho autônomo, de reflexão crítica, da transcendência e do relacionamento dos fatos.

3. Pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música

3.1 O Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM)

O Fórum Latino-americano de Educação Musical² (FLADEM) é uma instituição autônoma e independente que atualmente reúne educadoras e educadores musicais de dezoito países da América Latina. A Assembleia Constitutiva do FLADEM ocorreu na Universidade da Costa Rica, em São José da Costa Rica, em 19 de janeiro de 1995, durante o *III Taller Internacional de Educación*, liderada pelas educadoras Violeta Hemsy de Gainza (Argentina), idealizadora do movimento e sua presidente honorária, ao lado de Carmem Méndez Navas (Costa Rica) e Gloria Valencia (Colômbia). Naquela ocasião, o evento contou com a participação do compositor e educador musical canadense Murray Schafer, um dos sócios fundadores do movimento. Nesse mesmo ano, em 12 de julho, foi realizada a primeira Assembleia Geral, em Santa Fé, Bogotá, Colômbia, durante o *II Encuentro Iberoamericano de Educación Musical*. Deste evento, participou a educadora brasileira Marisa Fonterrada, que tornou-se sócia fundadora, integrando atualmente o grupo de membros honorários.

Em seu artigo “FLADEM – Fórum Latino-americano de Educação Musical: Por uma educação musical latino-americana”, a educadora Teca Alencar de Brito aborda aspectos relativos ao funcionamento do FLADEM e aos fundamentos teóricos norteadores das ações pedagógicas propostas pelo movimento. Segundo Brito (2012), o FLADEM é uma rede solidária que almeja o fortalecimento da educação musical latino-americana e surgiu com o propósito de abrir espaços alternativos de expressão pedagógica, reflexão conjunta e de compartilhamento de experiências, motivo que justifica a sua caracterização como Fórum. Entre as motivações para a constituição do movimento, está a resistência à imposição de modelos e valores culturais eurocêntricos e/ou norte-americanos decorrentes do neoliberalismo e da globalização. O FLADEM, neste contexto, almeja respeitar as necessidades, os valores e os desejos próprios às realidades latino-americanas com suas singularidades, dialogando com conhecimentos e experiências de educação musical de todas as naturezas, contribuindo para suas ações e reflexões pedagógico-musicais. Em vez de implantar

² Foro Latinoamericano de Educación Musical.

verdades, o pensamento flademiano almeja, dessa maneira, o diálogo, a reflexão e a construção coletiva.

O FLADEM conta com uma Junta Diretiva Internacional, eleita bienalmente durante a Assembleia Anual que é realizada a cada Seminário Latino-americano de Educação Musical, a qual cabe não apenas decidir sobre aspectos administrativos, mas, especialmente, pedagógicos. A instituição tem estimulado a criação de seções nacionais, devido à grande extensão territorial do continente, que funcionam como células organizativas locais que tem como objetivo expandir e estimular as atividades do movimento. Brito (2012) observa que, ao contrário do que ocorre no Brasil, onde os educadores musicais contam há mais de duas décadas com a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, vários países latino-americanos não possuíam (ou ainda não possuem) associações de classe, o que ressalta o papel do FLADEM enquanto fortalecedor da área de educação musical no continente.

O principal evento do FLADEM, citado acima, é o Seminário Latino-americano de Educação Musical (SLADEM)³, evento anual de intercâmbio, formação e capacitação de docentes e músicos afins, no qual são realizadas exposições, mostras de propostas de musicalização, com oficinas, mesas de trabalho, exposição de materiais didáticos, apresentações musicais, entre outras atividades. O objetivo principal dos seminários é criar espaços para fazer/pensar a educação musical em seus muitos contextos, da iniciação à formação profissionalizante, incluindo a formação de docentes (BRITO, 2012, p.113).

São objetivos do FLADEM, elaborados por ocasião da constituição do movimento (BRITO, 2012):

- a- Promover, por meio da música, a união e a solidariedade entre os diversos países latino-americanos.
- b- Elevar o nível da educação musical na América Latina.
- c- Fortalecer a identidade latino-americana por meio da educação musical.
- d- Contribuir com o desenvolvimento e a atualização da educação musical a partir da presença latino-americana em encontros internacionais.
- e- Lutar para que a música ocupe um lugar preponderante nos sistemas educativos dos países do continente (BRITO, 2012)

³ Seminario Latinoamericano de Educación Musical.

A Declaração de Princípios do FLADEM foi elaborada em 2002 durante o VIII SLADEM, realizado na Cidade do México, a qual reproduzo a seguir. São princípio do FLADEM (BRITO, 2012):

- 1) A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. A música deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais.
- 2) A educação musical é baluarte e portadora de elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latino-americanos, o que a torna prioritária em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação da identidade latino-americana.
- 3) A educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, permitindo canalizar, positivamente, diferenças de todos os tipos.
- 4) Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social.
- 5) A educação musical, por meio da vivência e da produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental.
- 6) Integrando os povos de origem ameríndia, ibérica e caribenha que formam o continente latino-americano, o FLADEM é uma instituição independente que propõe preservar as raízes musicais e validar projetos educativos que emergem dos processos históricos e culturais dos diferentes países.
- 7) O FLADEM é uma instituição com bases artísticas e humanas amplas, integrando educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas e toda pessoa que abrace esta Declaração de Princípios, sem restringir sua participação em outras organizações.
- 8) O FLADEM constitui uma rede de serviço e de pesquisa que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais dos países participantes.
- 9) O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida.
- 10) O FLADEM se compromete a implementar políticas educativas e culturais favoráveis à realização plena destes princípios (BRITO, 2012).

3.2 Violeta de Gainza e as pedagogias abertas

As pedagogias abertas formam o alicerce do pensamento pedagógico-musical do FLADEM, cuja principal divulgadora é Violeta Hemsy de Gainza (n.1930), idealizadora do movimento e personalidade de grande importância no cenário internacional da educação musical desde a década de 1970. Nascida em Tucumán, Argentina, Gainza é membra vitalícia da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME⁴) e autora de dezenas de livros, abrangendo títulos sobre pedagogia da música, a didática do violão, do piano e de conjuntos vocais, a improvisação musical, a musicoterapia, e também sobre eutonia e psicopedagogia.

Diversos educadores associados ao FLADEM compartilham diretamente das ideias e propostas de ação pedagógica de Gainza envolvendo as pedagogias abertas, como Alejandro Simonovich (Argentina), Carmen Méndez Navas (Costa Rica), Andrea Tejera Iriarte (Uruguai), além das brasileiras Teca Alencar de Brito e Marisa Fonterrada, entre outros. Importante ressaltar a presença recente das pedagogias abertas e do termo “abertura”, este último em um sentido geral, para além da ação educativa, no principal espaço de discussão do FLADEM, o Seminário Latino-Americano de Educação Musical (SLADEM). O XXI SLADEM, realizado de 2016 em Buenos Aires, por exemplo, teve como título “Pedagogias abertas na América Latina: mitos, utopias e realidades”; o XIX SLADEM, realizado em 2013 em Montevidéu, chamou-se “Pedagogias abertas na educação musical latino-americana: mitos, realidades e propostas”, e o XV SLADEM, realizado em 2009 em Córdoba (Argentina), recebeu o nome de “Abertura, identidade e realidade na formação e ação do educador musical latino-americano”, o que demonstra o peso de tais conceitos na orientação da ação pedagógica flademiana.

O conceito das pedagogias abertas é fruto de um processo reflexivo de Gainza sobre a educação musical que compreende quase cinco décadas. Determinados trabalhos da educadora anteriores à década de 1980, precedendo, portanto, em muitos anos a criação do FLADEM, já apresentavam ideias relacionadas a tais conceitos sem fazer uso de tal nomenclatura. Ao longo de sua literatura, percebe-se que a autora segue um percurso de constante revisão de suas ideias, atualizando-as às novas realidades, aprimorando seus conceitos. As pedagogias abertas enquanto proposta de

⁴ International Society of Music Education.

ação pedagógica compreendem a fase mais recente de seu pensamento, aparecendo em seus trabalhos de forma mais intensa e conceitual a partir da última década do século XX. Neles, os princípios das pedagogias abertas são elencados sem uma grande preocupação quanto à sua organização de maneira unificada, aparecendo de maneira esparsa, porém constante e incisiva, de acordo com as temáticas abordadas.

Gainza (2011) afirma que o conceito das pedagogias abertas teria surgido como uma resposta à situação da educação musical latino-americana no final do século XX que, em plena era do neoliberalismo, rendera-se ao fascínio pelas modas e modelos educativos que vinham se multiplicando desde a década de 1980. As relações entre reflexão e prática nos territórios da educação, principalmente na área das artes, teriam se enfraquecido à medida em que se fortaleceram o enfoque condutivista e a pesquisa educativa, que passou a ser considerada como a mola mestra da eficiência.

Segundo a educadora, a tendência condutivista, a qual diminuiria o espaço da reflexão em detrimento da prática, era fundamentada nos princípios teóricos da pedagogia geral defendida pelo neoliberalismo educativo, os quais poderiam ser chamados de modelo didático ou curricular. O cognitivismo⁵, neste contexto, se estabeleceria como caráter da plataforma ideológica nos sistemas educativos do mundo latino, privilegiando novamente, como no século XIX, a teoria e a investigação educativa sobre a prática, com o pretexto de sistematizar e significá-la (GAINZA, 2011, p.14).

Em seu trabalho “El arte en la escuela. ¿Por qué no se legitima?”, da década de 1980⁶ e provavelmente um dos primeiros em que Gainza usa a expressão “pedagogias abertas”, a autora afirma que, assim como o condutivismo apontaria para a produção em série, as pedagogias abertas tenderiam a liberar o pensamento e a expressão, implicando em uma espécie de protesto mediante uma ação personalizada e contestatória da tradição, que revalorizaria o cotidiano, tradicionalmente segregado da escola e relegado os espaços de tempo livre e da educação não-formal⁷ (GAINZA,

⁵ O cognitivismo é uma abordagem teórica na área da Psicologia que visa o entendimento da mente utilizando métodos quantitativos e científicos. As funções mentais, neste contexto, são descritas como modelos de processamento de informação, os quais são construídos a partir da maneira como as pessoas solucionam determinadas tarefas.

⁶ Este trabalho integra seu livro “Pedagogía Musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa”. A autora não especifica precisamente sua data, apenas menciona ser “da década de 1980”.

⁷ “Así como los modelos conductistas apuntan la producción en serie, las pedagogías abiertas tienden a liberar el pensamiento y la expresión; implican una especie de protesta mediante una acción personalizada, contestataria de la tradición, que revaloriza lo cotidiano, tradicionalmente segregado de la escuela y relegado a los espacios del tiempo libre y la educación no formal” (GAINZA, 2002, p.29)

2002, p.29). Neste mesmo trabalho, elenca algumas características de sua concepção sobre pedagogias abertas àquela época, a qual reproduzo a seguir:

- “Os processos internos do educando adquirem primazia frente a qualquer proposta de transmissão ou mera sistematização da informação;
- Apenas se encerra ou delimita um processo quando a circunstância pessoal ou grupal assim o requer;
- A música e a arte como linguagem de comunicação natural e cotidiana precedem a música e a arte como atividade estética;
- A prática musical criativa, a experimentação, a descoberta pessoal e grupal constituem as condições naturais de liberdade para crescer e se desenvolver. A criatividade é ponto de partida e meta, tanto em relação ao educando como ao professor, como ao processo e as formas de ação pedagógica;
- Todos os processos educativos e de crescimento são de caráter integral, porque supõem uma pluralidade de aspectos que apenas com finalidades de estudo ou análise podem ser tratar de maneira isolada;
- A solidez musical e humana do professor constitui o pilar essencial do ensino. Se impõe um resgate da intuição: a partir da sua própria musicalidade, o professor induz a musicalidade do aluno, a que modela com sensibilidade e cuidado artesanal;
- O saber não é patrimônio exclusivo do professor e se encontra em contínua gestão; sendo assim, é motivo de permanente questionamento” (GAINZA, 2002, p.14, tradução do autor⁸).

⁸ “En una pedagogía abierta:

- Los procesos internos del educando adquieren primacía, frente a cualquier propuesta de acopio o mera sistematización de la información.
- Sólo se cierra o acota un proceso cuando la circunstancia personal o grupal así lo requiere.
- La música y el arte como lenguaje de comunicación natural y cotidiano preceden a la música y al arte como actividad estética.
- La práctica musical creativa, la experimentación, el descubrimiento personal y grupal constituyen las condiciones naturales de la libertad para crecer y desarrollarse. La creatividad es punto de partida y meta, tanto en relación con el educando como con el maestro, con el proceso y las formas de la acción pedagógica
- Todos los procesos educativos y de crecimiento son de carácter integral, porque suponen una pluralidad de aspectos que sólo con fines de estudio o análisis pueden tratarse de manera aislada.
- La solidez musical y humana del maestro constituye el pilar esencial de la enseñanza. Se impone un recate de la intuición: desde su propia musicalidad, el maestro induce la musicalidad del alumno, al que modela con sensibilidad y cuidado artesanal.
- El saber no es patrimonio exclusivo del maestro y se encuentra en continuo gestión; por ende, es motivo de permanente cuestionamiento” (GAINZA, 2002, p.14).

Em seu artigo de 2015 “Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad”, mais próximo de sua concepção atual, a educadora argumenta que as pedagogias abertas envolveriam uma ação pedagógica personalizada que teria como objetivo, através da experiência e da reflexão, promover ao educando a dose de autonomia necessária para que ele pudesse se desempenhar como protagonista ativo em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem. Neste mesmo artigo, considera não ser adequado propor ou prescrever maneiras de se ensinar e/ou aprender com a abertura pedagógica, pois uma educação verdadeiramente aberta não reconheceria limites para o desenvolvimento nem para a aprendizagem. Para isso, o docente deveria ter a capacidade de observar e interpretar criticamente, a partir da realidade, a sua própria ação pedagógica, assim como a dos demais (GAINZA, 2015, p.98-99). Também afirma ser possível detectar, a partir de uma prática própria ou de outrem, o que caracterizaria o contrário das pedagogias abertas, as “pedagogias fechadas”:

- “A rigidez, a falta de flexibilidade, frente ao previamente estabelecido, tanto ao nível das metas como dos recursos e processos educativos;
- O autoritarismo, que procede verticalmente, desde o planejamento até a ação;
- O mecanicismo (exercitação, repetição) e a falta de protagonismo do estudante nos processos de ensino-aprendizagem (este não compreende, não aprende, porque não consegue mobilizar-se nem proceder de uma maneira autónoma);
- A linearidade (a “flecha” em apenas um sentido) em vez da interação (“flecha-dupla”), a fragmentação em vez da construção, a análise antes da síntese (ponto de partida);
- A assimetria e a estereotipação no vínculo professor-aluno: a ausência de interações nos processos de ensino-aprendizagem” (GAINZA, 2015, p.98-99, tradução do autor⁹).

⁹ “Las pedagogías ‘cerradas’ se reconocen por:

- La rigidez, la falta de flexibilidad, frente a lo previamente establecido, tanto a nivel de las metas como de los recursos y procesos educativos,
- El autoritarismo, que procede verticalmente, desde la planificación a la acción,
- El mecanicismo (ejercitación, repetición) y la falta de protagonismo del estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (este no comprende, no aprende, porque no consigue movilizarse ni proceder de manera autónoma),
- La linealidad (la “flecha” en un solo sentido) en vez de la interacción (doble flecha), la fragmentación en vez de la construcción, el análisis previo a la síntesis,
- La asimetría y estereotipia en el vínculo maestro-alumno: la ausencia de interacciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (GAINZA, 2015, p.98-99)

Um dos pilares do pensamento que envolve a abertura pedagógica é a negação de estruturas curriculares rígidas e de procedimentos de ensino planejados de maneira a não considerar os interesses dos alunos. Brito (2012), ao analisar a proposta de ação pedagógica flademiana, afirma que a abertura pedagógica significa não se vincular a modelos, sem, no entanto, ignorá-los, implicando ampliar a visão do educador, o qual deveria discernir entre o aceitável e o descartável.

“O modelo (...) aberto organiza os objetivos do trabalho em planos que respeitam a singularidade dos indivíduos (...) Sendo aberto, propicia uma contínua e dinâmica observação das necessidades, das questões que emergem, dos interesses e das relações entre os elementos (...) favorecendo o desenvolvimento de uma convivência harmônica, quer entre pessoas, quer com a música. As ações se constroem em conjunto, (...) em planos e organizações curriculares dinâmicas, atentas à singularidade, à emergência dos acontecimentos, com disposição constante para rever, transformar, reorganizar” (BRITO, 2012, p.115).

O modo de utilização dos métodos musicais, nesses termos, integra a discussão flademiana sobre pedagogias abertas, a qual não os exclui, porém defende sua aplicação de maneira mais maleável, criativa e criteriosa. Gainza argumenta que não seria possível aprender tudo a partir de um único método, na medida em que cada um deles privilegia um aspecto particular do processo de musicalização, sendo todos válidos e complementares (GAINZA, 2002, p.26). Em seu artigo, “Aplicación de los distintos métodos a una didáctica general”, de 1969, já salientava, naquela época, a necessidade de uma conduta aberta do professor frente aos métodos que aplica, de modo que fosse capaz de recriá-los a partir do reconhecimento da essência de cada um deles:

“Do mesmo modo que uma obra de arte musical deve ser recriada pelo intérprete que a executa, o educador que aplica na forma total ou parcial um método que não tenha sido autor deve tratar de recriar a visão pedagógica de seu criador e perceber as essências que consciente ou inconscientemente o motivaram, sem se apegar aos recursos e procedimentos que serviram para colocá-lo originalmente em prática” (GAINZA, 1977, p.50¹⁰, tradução do autor).

¹⁰ “Del mismo modo que una obra de arte musical debe ser recreada por el intérprete que la ejecuta, el educador que aplica en forma total o parcial un método del que no ha sido autor, debe tratar de recrear la visión pedagógica del creador del método y de percibir las esencias que consciente o inconscientemente lo motivaron, si aferrarse a los recursos y procedimientos que sirvieron para ponerlo originariamente en práctica” (GAINZA, 1977, p.50)

Gainza (2011, p.15) também ressalta que, do ponto de vista dos professores, a ideia de se trabalhar a partir da abertura pedagógica pressupõe uma formação pertinente e periodicamente atualizada. Caso contrário, afirma que mesmo com as melhores diretrizes pedagógicas em mãos haveria a possibilidade delas serem aplicadas mecanicamente, com a utilização de práticas, conceitos, materiais e as técnicas de sempre sendo utilizados envoltos de um vocabulário novo e de aspecto mais evoluído.

Segundo a educadora, quando um professor aplica uma metodologia obsoleta, apenas aprenderiam aqueles especialmente motivados ou que possuem capacidade de aprender por conta própria sem a necessidade de mediação pedagógica. A “música para todos, enquanto uma verdadeira democracia educativa”, defende, “deveria ser mediada de uma maneira natural, prática, direta e acessível às maiorias” (GAINZA, 2011, p.15). Aqui vale lembrar Murray Schafer em seu livro “O ouvido pensante”, no qual afirma que “somente o aluno altamente qualificado e com aptidões musicais deveria ser encorajado a passar pelo extensivo programa de treinamento necessário ao ensino de música no sentido tradicional” (SCHAFFER, 1991, p. 303).

O compositor e educador argentino Alejandro Simonovich, em seu livro “Apertura, identidad y musicalización”, editado pelo FLADEM, resume o conceito das pedagogias abertas a um estado de espírito que envolveria uma postura humanista, livre de dogmas e preconceitos, portanto menos burocrática e científica, no processo educacional:

“Abertura é eliminar preconceitos, arrogâncias e dogmatismos, aceitando outros modos de organização do ensino. Mas (...) a real abertura é mental, é a aceitação, a compreensão e o aproveitamento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical. É também a predisposição para agregar, para experimentar novas propostas e manter-se atento ao que emerge. O contrário da abertura é o fechamento, a limitação, a estagnação. Concluindo, a abertura pedagógica é uma posição humanista no campo da educação” (SIMONOVICH, 2009).

3.3 O modelo artístico de ensino de música

O modelo artístico, igualmente presente na linha de ação pedagógica do FLADEM, integra o conceito das pedagogias abertas. Gainza (2002, p.14), ao elencar as características das pedagogias abertas, coloca a prática criativa como condição natural para a crescimento e o desenvolvimento musicais, considerando-a, em suas palavras, como “ponto de partida e meta, tanto em relação ao educando como ao professor, como ao processo e as formas de ação pedagógica”. A educadora afirma que a pedagogia da arte deveria ser, por definição, uma pedagogia aberta, considerando que “aberto” seria sinônimo de criativo, livre, experimental, como contraposto ao fixo, fechado, controlado, técnico, burocrático, pseudocientífico. “A música se aprende fazendo música, participando ativamente das experiências musicais” é um dos princípios do modelo artístico de ensino de música defendido por Gainza (2002, p.20).

Para Simonovich (2009), trabalhar a música a partir da música, construindo conhecimentos por meio de um fazer sensível e inteligente, com as reflexões e fundamentos teóricos tendo como base as experiências vivenciadas pelo aluno, o que se diferenciaria de um fazer meramente empírico, definiria o modelo artístico. Entre as estratégias possíveis de serem utilizadas, podemos citar a improvisação, a composição e o tocar de ouvido inseridos em um contexto musical plural, não restrito apenas a modelos, regras ou fazeres musicais consagrados (sistemas tonal, modal, temperado, etc).

“A música não é um conjunto de notas ordenadas segundo uma série de regras. Regras e combinações constituem um acidente menor no campo artístico, no qual contam a criatividade, a mudança, a forte coesão semântico-pragmática, a originalidade e, ainda, a transgressão” (SIMONOVICH, 2009)

Em seu artigo “Necesidad de una pedagogía actual para la formación del intérprete”¹¹, de 1979, Gainza (1988, p.116), ao se referir à educação musical de crianças, argumenta que as considera como intérpretes, compositores, maestros e ouvidos qualificados em potencial, sendo que o aprofundamento das características

¹¹ Trabalho apresentado à V Conferência Interamericana de Educação Musical, realizada no México, em 1979.

essenciais a cada uma dessas áreas deveria ser realizado de maneira paulatina, de modo análogo ao crescimento e ao desenvolvimento humano em geral. A educadora argumenta que a educação musical tradicional¹² se concentrou intensamente no ensino da técnica, com duas obsessões fundamentais: como proceder para ler a música escrita e, depois, como proceder para poder executá-la. Este processo seria realizado de “fora para dentro” e o professor contemporâneo, ressalta, deveria ter como objetivo o processo educativo-musical inverso, realizado “de dentro para fora”, buscando resgatar e integrar aspectos musicais e individuais descuidados na educação tradicional, como a percepção auditiva, a compreensão mental, a inibição causada devido à ênfase excessiva sobre a técnica, e a criatividade e a conscientização a partir da experiência (GAINZA, 1988, p.116-117).

“A educação musical tradicional geralmente concebia os seres humanos como máquinas decodificadoras de uma linguagem escrita e dedicava a maior quantidade de sua energia a decifrar as notas para que fosse possível transferi-las para o instrumento. Desse modo, as pessoas funcionavam em um nível mental muito pobre, embora fossem treinadas e chegassem a ser excelentes leitores (...)” (GAINZA, 1988, p. 116).

Ainda sobre a proposta educativo-musical tradicional, afirma que a transmissão do conhecimento estaria em primeiro plano, criando um obstáculo que alteraria a ordem universal e lógica do desenvolvimento musical, o qual procederia de acordo com a seguinte sequência: fazer música; nomear e rotular os fenômenos sonoro-musicais constituintes da experiência; representá-los gráfica ou corporalmente; e codificá-los e simbolizá-los (GAINZA, 2002, p.21). Gainza argumenta que através desses quatro momentos o aluno adquiriria um nível de consciência crescente, orientando-se até a fase da abstração, citando o raciocínio de Edgar Willems de que o passo do global ou empírico para a consciência mental constituiria um momento verdadeiramente crítico da aprendizagem, algo similar a um “alumbramento” (GAINZA, 2002, p.20-21).

¹² Podemos tomar como sinônimo de educação musical tradicional o modelo conservatorial.

“O conhecimento musical propriamente dito ocorre a partir de uma reflexão sobre a própria vivência musical. A observação crítica do objeto musical, assim como da atividade ou conduta humana que a origina, permite a pessoa chegar ao conhecimento como uma fase ou nível superior em relação à própria experiência. Se atua para conhecer; se conhece para controlar a realidade sonora com maior plenitude e independência” (GAINZA, 2002, p.31)

Ao analisar a educação instrumental, elenca outro princípio básico, o “fazer para conhecer”, defendendo que, desde o primeiro dia de aula, o aluno deveria ser estimulado a se conectar de maneira direta e sem preconceitos com o instrumento, deixando de lado qualquer tipo de condicionamento externo, por exemplo, o aprendizado prévio ou prematuro da técnica ou da leitura musical (GAINZA, 2002, p.33). Em relação ao enfoque técnico com o público iniciante, principalmente o infantil, recomenda aos professores que não tenham uma conduta obsessiva ao ponto de impedirem a participação ativa e a adesão do aluno (GAINZA, 1998, p.118).

Enseñanza-aprendizaje de un instrumento Actividades musicales básicas

Tanto la acción como el conocimiento musical interactúan y circulan libremente, en todas direcciones, realimentándose mutuamente.

Fig.1: Modelo de ensino e aprendizagem instrumental (Fonte: GAINZA, 2002, p.35)

O professor é peça chave para a concretização da ação pedagógica inserida no conceito das pedagogias abertas e do modelo artístico. A função do professor seria fazer uma ponte eficaz entre o sujeito e o objeto do conhecimento musical, atuando como uma espécie de motivador, orientando, guiando e ajudando os alunos a

desenvolver sua musicalidade de forma natural (GAINZA, 2002 p.31). Em um processo de ensino personalizado, o professor deveria, segundo Gainza, procurar se conectar ao projeto de cada aluno e fazê-lo também seu, de maneira que o conhecimento musical prosperasse e se desenvolvesse ao redor deste vínculo criado (GAINZA, 2002, p.32).

Em seu artigo “El educador musical hoy: la formación del educador musical latinoamericano”, a educadora costarriquenha Carmen Méndez Navas, sócia-fundadora do FLADEM, recorda as palavras do educador canadense Murray Schafer proferidas no VIII SLADEM, realizado em 2002 na Cidade do México, relacionando-as com as características desejáveis do educador musical no âmbito das pedagogias abertas e do modelo artístico, o qual deveria ter um perfil com “traços de artista”:

“Em primeiro lugar, deve possuir um perfil com traços que usualmente se relacionam com o ser artista. Não basta dominar alguns tópicos musicais e pedagógicos. É indispensável que o educador musical seja, em primeiro lugar, um profissional que vive os princípios éticos e estéticos. Que se deixa levar pela inspiração, essa faísca de transcendência que o faz surpreender-se de seu próprio trabalho, que lhe permite observar com surpresa aquilo que ele mesmo tem criado e recriado em suas lições. Sob sua guia, a aula se converte nessa grande partitura inédita que reúne seus achados criativos” (SCHAFFER apud NAVAS, 2015, p.21, tradução do autor¹³)

Navas (2015, p.22) argumenta que a autenticidade artística na contemporaneidade, por “superar o conceito do harmonioso, indo além da tríade maior, incluindo a dissonância, o som indeterminado”, permitiria ao aluno, com o auxílio do professor, criar novos acontecimentos sonoros, novas peças e canções, gozando de uma ampla liberdade para experimentar. A educadora ressalta o que chama de “coragem pela novidade”, o que levaria a exposição ao risco, como um aspecto peculiar do artista desejável ao educador musical, o qual não deveria temer fazer algo que não fosse necessariamente da complacência dos demais (NAVAS, 2015, p.24). Assim como Gainza, defende que o educador desenvolva a sua própria

¹³ “En primer término debe poseer un perfil con rasgos que usualmente se relacionan con el ser artista. No basta con dominar algunos tópicos musicales y pedagógicos. Es indispensable que el educador musical sea en primer término, un profesional que vive los principios éticos y estéticos. Que se deja llevar por la inspiración, esa chispa de trascendencia que lo hace sorprenderse de su propio trabajo, que le permite observar con asombro aquello que él mismo ha creado y recreado en sus lecciones. Bajo su guía, el aula se convierte en esa gran partitura inédita que reúne sus hallazgos creativos” (SCHAFFER apud NAVAS, 2015, p.21)

metodologia, uma “filosofia educativa própria”, a qual seria construída segundo seus interesses pessoais e seu entorno cultural particular, o que daria coerência aos seus enfoques, orientando suas atividades e lhe permitindo auto-avaliar seu exercício docente (NAVAS, 2015, p.25).

3.4 A proposta pedagógico-musical de Hans-Joachim Koellreutter

Conforme foi colocado anteriormente, o conceito das pedagogias abertas e do modelo artístico de música é um dos pilares da ação pedagógica do FLADEM, a qual tem grande influência das ideias da educadora argentina Violeta Hemsy de Gainza. Determinados objetivos, princípios e características da ação pedagógica flademiana, no entanto, encontram paralelos em trabalhos de educadores não ligados à instituição e/ou de épocas anteriores ao seu surgimento. É notória, por exemplo, a influência de educadores pioneiros associados aos métodos ativos, como Émily Jacques-Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, Zóltan Kodály e, em certa medida, Shinichi Suzuki, sobre o pensamento de Gainza, assim como do trabalho de compositores-pedagogos como Murray Schafer. Uma das propostas educacionais em maior sintonia com as pedagogias abertas e ao modelo artístico de ensino de música corresponde à do músico, compositor e educador alemão naturalizado brasileiro Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), cuja trajetória desenvolveu-se de maneira anterior e independente ao FLADEM.

Koellreutter exerceu forte influência no cenário musical brasileiro desde a sua chegada ao país em 1937. Na área da educação musical, fez prevalecer sua visão humanista e de estímulo à liberdade de expressão e criação, influenciando várias gerações de músicos e educadores brasileiros. O educador possui diversos textos e artigos publicados nos quais retrata sua visão sobre música e educação, no entanto, seus procedimentos pedagógicos – e a sua visão sobre música, de modo geral – encontram-se documentados de maneira mais minuciosa em trabalhos da educadora Teca Alencar de Brito, sua ex-colaboradora, os quais uso como referência nesta dissertação, e do educador Carlos Kater.

Em proximidade com a Declaração de Princípios do FLADEM, especialmente o nono princípio¹⁴, a educação musical, para Koellreutter, não teria como objetivo apenas a formação de músicos profissionais, mas a formação integral do ser humano, transcendendo os limites da educação musical tradicional. O educador costumava afirmar que a música seria, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade, ressaltando, assim, a função social da música. Era taxativamente contra uma educação fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetiam a épocas passadas, quando viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias (BRITO, 2001; BRITO, ZANETTA, 2015). A “educação para a música” e a “educação pela música” eram igualmente princípios norteadores de sua conduta pedagógica, que via a educação como um jogo em que as qualidades da música influenciariam as qualidades humanas, e vice-versa, sem pretender formar músicos, como foi dito, mas seres humanos preparados para viver o “novo mundo” (BRITO, 2015, p.99).

Uma das principais críticas de Gainza ao que chama de modelo condutivista seria o enfraquecimento da reflexão frente à práxis musical, o que dialoga diretamente com a visão de Koellreutter sobre a educação enquanto processo de conscientização. “Educar é conscientizar” e “o professor não ensina nada, ele sempre conscientiza”, eram bordões repetidos inúmeras vezes por Koellreutter, que costumava lembrar que a comparação era a melhor estratégia para se promover o processo de conscientização, o qual se realizaria na integração do pensar e do agir, da vivência e do processo intelectual (BRITO, 2015, p.96). Dessa maneira, a educação musical na concepção koellreutteriana visaria o estímulo à participação ativa, à criação, ao debate, à elaboração de hipóteses e à análise crítica, com o educador guiando-se pela observação e pelo respeito ao universo cultural, à cultura e aos interesses dos alunos, aspecto que poderia ser resumido pela frase do educador “o professor deve aprender a apreender do aluno o que ensinar” (BRITO, 2015, p.101).

¹⁴ “O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida”.

“Quando trata da educação musical, ele (Koellreutter) propõe que os processos de aquisição de competências musicais de cada indivíduo – para escutar, produzir, refletir – sejam entendidos e considerados como processos de conscientização, e não como mera aprendizagem no sentido tradicional da instrução. Para isso, é preciso que ocorra uma efetiva interação com o fazer musical, pela integração do corpo e mente, prática e teoria, intuição e razão; enfatizando a pesquisa, a exploração de possibilidades e a criação, que, dentre outros, são aspectos considerados essenciais ao processo de educação” (BRITO, 2015, p.96)

Em relação à crítica flademiana quanto à utilização de modelos curriculares fechados, tinha um posicionamento semelhante, argumentando que o educador deveria facilitar situações para uma aprendizagem autogerida com ênfase na criatividade em vez da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional (BRITO, 2001, p.33). Para o educador, a ampliação do número de métodos de ensino musical homogêneos e padronizados tráfegariam na contramão das necessidades emergentes do mundo atual, pois deixariam de lado aspectos essenciais, como o respeito ao interesse, à experiência, ao conhecimento do aluno e à postura efetivamente ativa, o que implicaria experimentar, criar, analisar, criticar, dialogar e incluir-se afeiçãoadamente com o trabalho realizado.

Koellreutter ofereceria uma alternativa ao modelo curricular por meio do que chamou de modelo de ensino circular, o qual consistiria em dispor em círculos os conteúdos adequados ao trabalho a ser realizado em cada etapa, considerando assim sua condição de interdependência e superando hierarquias (BRITO, 2015, p.101). O currículo koellreutteriano considerava a possibilidade de se trabalhar livre de uma ordem estritamente sequencial, o que implicaria em cada acontecimento disparando um outro, misturando possibilidades de realização, cruzando conhecimentos e conscientizando os conceitos envolvidos (BRITO, 2012, p.226). A transcendência do pensamento dualista no processo educativo, com educador e educandos se constituindo partes de um todo, de modo complementar e se influenciando mutuamente, era outra meta do educador. Brito resumiria o modelo de ensino circular pela expressão “caminho que se traça ao caminhar”, parafraseando os versos do poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939)¹⁵ (BRITO, 2015, p.101).

Em comparação ao modelo artístico de ensino de música proposto pelo FLADEM, Koellreutter defendia a presença do espírito “criador” como algo vital ao

¹⁵ “Caminante, no hay camino. Se hace el camino al andar”

ambiente do ensino artístico, o que seria incompatível com aulas guiadas exclusivamente por métodos e modelos programados (BRITO, 2001, p.33). Ao propor um sistema de educação que incitaria o homem a se comportar perante o mundo “como um artista diante de uma obra a criar”, o músico reitera e reforça o conceito de consciência que propõe, o qual implica o inter-relacionamento constante e criativo entre corpo, mente e ambiente (BRITO, 2015, p.97).

Ainda sobre o “espírito criador” no ensino artístico, Koellreutter cunhou dois conceitos de ensino, o figurativo e o pós-figurativo, os quais remetem à caminhos possíveis de ação pedagógica.

“Ensinar composição fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas, também, dos mestres do presente, é ‘pós-figurativo’. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma é ‘pré-figurativo’” (KOELLREUTTER, 1997, p.42 apud: BRITO, 2015, p.97)

4. Panorama da educação musical no início do século XXI

4.1 Educação musical no Brasil

A introdução do ensino de música no país remete ao período colonial, o qual era realizado tanto por iniciativas particulares quanto no âmbito da igreja católica, a qual visaria, em um primeiro momento, a catequização dos povos locais e, posteriormente, a realização do culto e de festividades do calendário cristão (ANTUNES, 2012). Excluindo os períodos mais remotos, concentremo-nos a partir do século XIX, quando foram criados os primeiros estabelecimentos especializados no ensino musical no país, de modo a traçarmos um panorama da educação musical nacional atual.

Segundo Loureiro (2001, p.52), a importância atribuída à música pela classe dominante levaria à fundação, em 1841, do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, a primeira grande escola de música do Brasil¹⁶. O gosto artístico das elites, profundamente marcado pela influência europeia, levaria à adoção do Conservatório de Paris enquanto modelo a ser seguido, o qual serviria de base para a maioria dos conservatórios e escolas de música que viriam a ser criados pelos governos ou pela iniciativa privada. A educação musical do século XIX apresentaria, assim, duas facetas: a do ensino formal, praticado dentro do contexto escolar, nas escolas regulares¹⁷ ou conservatórios; e a do ensino informal, fora dele (LOUREIRO, 2001).

O ensino do violão entraria tardiamente nos conservatórios brasileiros, o que se deve a diversos motivos, entre eles o ainda baixo reconhecimento do instrumento no universo da música erudita - o que perduraria, pelo menos, até o primeiro quarto do século XX - o pequeno número de violonistas que dominavam a técnica clássica no país e a grande associação do instrumento à música popular. Segundo Antunes (2012, p.15), o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo seria o primeiro a oferecer o curso de violão no Brasil, o que aconteceria no ano de 1947, sob a iniciativa do violonista e professor uruguaio Isaías Sávio (1900-1977), com a sua institucionalização ocorrendo apenas em 1960.

Nas escolas públicas, o ensino de música havia sido instituído no currículo em 1854, ainda na fase do Império, com um conteúdo prevendo o aprendizado de noções

¹⁶ Correspondente à atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹⁷ Segundo Loureiro (2001), o ensino de música estava presente nas escolas religiosas e leigas desde o século XVII.

elementares de música, os “rudimentos musicais”, e exercícios de canto (FONTERRADA, 2008, p.210). O grande impulso ao ensino musical na escola regular aconteceria a partir do decreto no.19.890, de 18/4/1931, o qual criou a disciplina “Canto Orfeônico”, cujo projeto para colocação em prática seria coordenado pelo compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959). Trabalhando junto à Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), Villa-Lobos elaborou um amplo aparato envolvendo cursos para professores, a criação de métodos e o levantamento de repertórios, resultando no surgimento de inúmeros corais e bandas escolares pelo país (PAZ, 2013, p.14). A ênfase pedagógica estaria no canto coletivo, o qual, segundo Villa-Lobos, seria o ponto inicial para a formação de uma consciência musical brasileira e propiciaria, pela sua prática, caminhos para se trabalhar aspectos básicos da formação musical (PAZ, 2013, p.18).

Paralelamente ao Canto Orfeônico, cursos de iniciação musical começaram a ser ofertados nos conservatórios e escolas de música a partir de iniciativas de educadores locais influenciados pelos métodos de Dalcroze, Willems e Orff, como Sá Pereira (1888-1966), Liddy Chiaffarelli Mignone (1901-1962), Anita Guarnieri (1916-1996) e Jurity de Souza (1910-1980), e também desenvolvedores de propostas originais, como Gazzi de Sá (1901-1981) (PAZ, 2013). Na década de 1970, o método Kodály seria trazido ao Brasil pelo educador húngaro Ian Guest (n.1957), enquanto na década seguinte seria a vez do método Suzuki, por intermédio da educadora austríaca Wilfred Gassemayer¹⁸. Importante destacar as oficinas de música, presente no país desde a década de 1960, com destaque para as iniciativas de alunos e professores da Universidade de Brasília, onde surgiu este movimento (PAZ, 2013; FONTERRADA, 2008).

Ainda na década de 1960, surgiram os primeiros cursos superiores em Música, diminuindo o “status” dos conservatórios, os quais ocupavam, até aquele momento, o patamar mais alto da educação musical no país. A Lei de Diretrizes e Bases no. 5692/1971 contribuiria para isso, trazendo profundas mudanças na educação musical nacional. A partir dela, os conservatórios seriam enquadrados como escolas técnicas, deixando a formação dos educadores musicais como responsabilidade dos cursos superiores, os quais passariam a ofertar também cursos de bacharelado, o que levaria diversos conservatórios a serem incorporados por universidades públicas. A mais

¹⁸ Data de nascimento não identificada.

impactante delas, no entanto, seria a substituição da disciplina “Educação Musical” no currículo obrigatório das escolas regulares pela atividade “Educação Artística”, o que enfraqueceria enormemente o ensino de música no país, restringindo-o às escolas privadas que optassem por continuar oferecendo a disciplina ou a ambientes de ensino especializado (FONTERRADA, 2008).

Os conservatórios e as escolas de música, que já vinham expandindo sua área de atuação, por exemplo, pela inclusão de aulas de iniciação musical a partir da década de 1950, paulatinamente passariam a oferecer, devido à grande demanda, cursos voltados à música popular na década de 1970, com algumas instituições tendo foco exclusivo neste segmento¹⁹. Nas duas últimas décadas do século, surgiria uma nova leva de escolas públicas de música pelo país, como a Universidade Livre de Música (1989), em São Paulo, e o Conservatório de Música Popular Brasileira (1992), em Curitiba, assim como uma grande quantidade de faculdades de música particulares. O ensino musical ganharia espaço dentro de projetos sociais, o que valorizaria, entre outros aspectos, o formato da aula coletiva de instrumento. Completando este cenário, cursos de mestrado e doutorado foram criados a partir das décadas de 1980 e 1990, respectivamente, nas universidades e faculdades brasileiras.

Com a nova LDB no. 9394/1996, o ensino da música voltaria a ser incluído no currículo do sistema educativo das escolas regulares, gerando uma grande expectativa na sociedade em como seria este processo após mais de duas décadas de exclusão, o que valorizaria o trabalho de instituições como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). A reforma do ensino médio, apresentado por medida provisória pelo governo federal em 22 de setembro de 2016, no entanto, limitaria o oferecimento da disciplina ao ensino fundamental, gerando dúvidas sobre o futuro do ensino de música nas escolas regulares.

A partir deste contexto, é possível detectar um cenário bastante desequilibrado na educação musical brasileira. Nos últimos anos, se por um lado assistimos a uma grande expansão das instituições de ensino musical, incluindo escolas de música, projetos sociais, faculdades e cursos de pós-graduação, por outro nos deparamos com a prática musical quase inexistente na escola regular. As aulas de iniciação musical, que em outras épocas integravam planos de governo, atualmente excluem a maior

¹⁹ Podemos citar, como exemplo, a criação em São Paulo, em 1973, do Centro Livre de Aprendizagem Musical (CLAM), escola dirigida pelo Zimbo Trio e considerada a primeira a ensinar música popular brasileira e jazz do país.

parte da população, limitando-se a estabelecimentos privados ou escolas públicas de música e projetos sociais que as oferecem, cuja participação dos alunos depende, além de sua própria mobilização ou da família em procurá-los, da disputa por uma vaga - e, no caso dos estabelecimentos privados, da capacidade em pagar pelos estudos.

As consequências deste desequilíbrio são notáveis em diversos aspectos, a começar pelo social. Na medida em que se limita o acesso da maioria das pessoas à prática musical, perde-se um elemento de grande potencial enriquecedor para a formação do ser humano, além de contribuir para uma sociedade pouco sensível e afeita à música, acrítica e susceptível aos gostos impostos pela indústria cultural. Sobre o aspecto pedagógico, Fonterrada (2008, p.120) argumenta que a escassa prática musical nas escolas regulares fez com que muitas abordagens pedagógicas fossem esquecidas ou ficassem limitadas a um número restrito de seguidores. A tendência em se começar o estudo da música pelo instrumento, outra consequência, reforçaria a responsabilidade e a função musicalizadora dos professores de instrumento com o público iniciante, demandando uma formação docente que envolvesse não apenas o conhecimento técnico, mas também pedagógico.

Em linhas gerais, é possível afirmar que a educação musical brasileira atual privilegia as instituições de ensino musical, cujo acesso é limitado à maioria da população, em detrimento ao ensino de música nas escolas regulares ou a criação de um sistema educativo musical de massas. O alcance reduzido das aulas de iniciação musical tem contribuído para aumentar a dicotomia existente no cotidiano entre “educação musical” - expressão vulgarmente utilizada para caracterizar as aulas de musicalização e que foge do sentido amplo empregado a ela nesta dissertação - do “ensino do instrumento”, o qual costuma dialogar pouco com as diversas abordagens pedagógicas desenvolvidas ao longo do século XX.

4.2 Diversidade e convivência de tendências opostas

Um dos pontos críticos apontados por Violeta de Gainza em relação a educação musical no final dos anos 1990 é, como no século XIX, a valorização da teoria e da investigação científica sobre a prática, motivo atribuído à vigência do modelo educativo neoliberal por quase duas décadas e ao cognitivismo presente no modelo didático curricular que se estabeleceria como plataforma ideológica presente nos sistemas educativos (GAINZA, 2011, p.14). Em seus artigos “Educación musical

siglo XXI: problemáticas contemporáneas” (2011) e “Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad” (2015), Gainza analisa a educação musical sob uma perspectiva mais atualizada, “pós-neoliberal”, assim por dizer, neste início de século XXI, a qual retrato a seguir.

Para Gainza, atualmente seria notada uma tendência de gradativo regresso às atividades musicais calcadas na prática e, mais especificamente, na oralidade. A educadora cita, como exemplo, a maior aproximação de projetos sociais, conservatórios, escolas de música e cursos superiores com a música popular, ressaltando que as pedagogias musicais adotadas nessas situações são essencialmente práticas, orais e, muitas vezes, de caráter lúdico, com as pessoas começando a fazer música com seus instrumentos de forma direta, sem passar previamente pelo aprendizagem da escrita e leitura musicais (GAINZA, 2015, p.92; GAINZA, 2011, p.15).

Apesar de envolverem tendências aparentemente similares, Gainza aponta diferenças entre o momento atual de regresso progressivo à prática e à oralidade em comparação com as propostas metodológicas-musicais ativas surgidas no início do século XX. A educadora afirma que os métodos ativos, surgidos como uma reação lógica ao positivismo teoricista do século XIX, apesar de centrados na prática, não excluíam enfoques didáticos que abordariam, em maior ou menor medida, aspectos conceituais básicos da linguagem musical. Em relação à época atual, vê uma outra situação, com a iniciação musical sendo abordada, de um modo geral, de maneira quase exclusivamente ativa e menos reflexiva (GAINZA, 2015).

Em relação à ênfase no caráter lúdico, Gainza o justifica como uma necessidade em se distanciar do racionalismo do cognitivismo liberal. Como vimos, o ensino tradicional inverteria a ordem natural do aprendizado ao centrar o processo na teoria e na compreensão dos códigos musicais de leitura e escrita para acessar, a partir de ali, a prática. Pela ótica da educadora, o ensino de música atual recairia frequentemente no erro contrário, ao supervalorizar as primeiras fases do aprendizado, ou seja, a prática musical e empírica, demorando desnecessariamente para dar o passo seguinte, que consistiria em nomear, grafar e simbolizar o realizado (GAINZA, 2002, p.21), ou seja, fazer a conexão da prática com a teoria. Neste contexto, argumenta que enfoques educativos que não se encontrassem baseados na integração natural e funcional do fazer com o sentir e o pensar, assim como o

“oralismo puro” desconectado de uma compreensão da linguagem musical, poderiam chegar a ser igualmente deficitários (GAINZA, 2015, p.94).

“A riqueza e a complexidade do nosso patrimônio cultural e artístico exige que os garotos integrem desde cedo a consciência mental em seu fazer musical: em outras palavras, que não apenas atuem, percebam e desfrutem, mas que também participem compreendendo de algum modo a música que eles mesmos produzem. Seria desejável que tanto os garotos como seus maestros e professores voltassem a se entusiasmar, a se nutrir e aprender não apenas através da ação e, eventualmente, da internet, mas também a partir da experimentação, da reflexão e do intercâmbio com os seus pares e com o professor. Porque é óbvio que não bastam as propostas de ação, ao menos que se encontrem integradas com os princípios que as sustentam e as justificam. Como na vida cotidiana” (GAINZA, 2015, p.94, tradução do autor²⁰)

A tendência à prática em detrimento à reflexão não seria exclusividade de nenhum tipo de enfoque específico, na medida em que uma das características da época atual, segundo Gainza, seria a convivência de uma multiplicidade de abordagens pedagógicas as quais, não raramente, são opostas e contraditórias. Neste contexto, estariam presentes desde o tradicionalismo até as orientações de vanguarda, passando por um *revival* de métodos emblemáticos do século XX, como Dalcroze, Orff, Kodaly e Suzuki ao lado das abordagens cognitivistas típicas do neoliberalismo (GAINZA, 2015, p.92).

“Em outras palavras, se dão a mão o teoricismo e a criatividade, o academicismo e a liberdade, a alfabetização e a oralidade emergente... Enfim, todas as variantes da excelência assim como da mediocridade pedagógica” (GAINZA, 2015, p.92, tradução do autor²¹)

²⁰ “La riqueza y la complejidad de nuestro patrimonio cultural y artístico exige que los niños integren tempranamente la consciencia mental en su quehacer musical: es decir, que no sólo actúen, perciban y disfruten, sino que también participen comprendiendo de algún modo la música que ellos mismos producen. Sería deseable que, tanto los niños como sus maestros y profesores vuelvan a entusiasmarse, a nutrirse y aprender, no sólo a través de la acción y, eventualmente, de internet, sino también a partir de la experimentación, la reflexión y el intercambio con sus pares y con el maestro. Porque es obvio que no bastan las propuestas de acción, a menos que se encuentren integradas con los principios que las sustentan y justifican. Como en la vida cotidiana”(GAINZA, 2015, p.94)

²¹ “En otras palabras, se dan la mano el teoricismo y la creatividad, el academicismo y la libertad, la alfabetización y la oralidad emergente... En fin, todas las variantes de la excelencia así como las de mediocridad pedagógica” (GAINZA, 2015, p.92)

Segundo a educadora, esta “superabundância” de opções musicais e pedagógicas tenderia a desorientar os docentes pouco experientes, que são a maioria, resultando, nesta época marcada pela diversidade e pela urgência, no oferecimento aos estudantes daquilo que, ao seu critério, poderia lhes resultar mais “divertido” (GAINZA, 2015, p.93). A motivação pedagógica estaria centrada, segundo a educadora, mais no prazer e no entretenimento, aos quais não nega sua importância, do que nos valores culturais e humanos, assim como na transcendência da música enquanto linguagem universal.

Um exemplo desta desorientação seria o desenvolvimento equivocado de propostas envolvendo a criação musical, principalmente no âmbito da proposta das oficinas de música. O amparo no discurso experimental é algo que costuma servir de justificativa para o não-planejamento das aulas, o espontaneísmo e o improviso pedagógico, o que substituiria o rigor e o método. Segundo Fonterrada (2008, p.219), tal conduta não seria uma técnica a ser desenvolvida, mas um procedimento comum que confundiria espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, associados à preocupação em não tolher a expressão dos alunos. Tal conduta é vista por Penna (1990, p.71) como a degeneração da proposta em um *laissez-faire*, com o aluno deixado solto e sem orientação, desperdiçando a oportunidade em se trabalhar a formação conceitual. Uma outra desorientação envolvendo a influência da música contemporânea sobre as pedagogias criativas, apontada também por Gainza (2002, p.102), seria a “negação” do sistema tonal, como se um padrão tivesse que ser substituído pelo outro, ao invés da música tonal ser apresentada como uma das possibilidades de linguagem musical (PENNA, 1990, p.72).

Gainza (2015) afirma que a crise educativa atual se justificaria não pela diversidade de caminhos pedagógicos, mas pela confusão que isso tem gerado no campo educativo, algo que seria difícil de superar. O caminho para revertê-la, e também estabelecer um melhor equilíbrio entre a prática e a reflexão, passaria pela promoção de uma atitude de caráter crítico em relação às vias de aprendizagem, o que implicaria um trabalho profundo de elaboração, apropriação e de construção orgânica, aberta e criativa da realidade pedagógico-musical (GAINZA, 2015, p.97).

4.3 Educação musical e ensino do instrumento: uma “dicotomia” a ser superada

Até o surgimento dos métodos ativos, o que inauguraria uma “nova era” da iniciação musical, o ensino da música era quase sinônimo de ensino do instrumento, concepção que segue presente, até os dias atuais, no imaginário de boa parte das pessoas. Conceitualmente, o termo “educação musical” abarcaria toda a sorte de ensino e aprendizado musical, no entanto, a larga adesão das propostas dos métodos ativos por educadores no Ocidente somada ao relativo pouco interesse dos professores especialistas – instrumento, composição e regência - por elas criaram, não apenas conceitualmente, mas na prática, uma “dicotomia”. De um lado, estariam os métodos ativos voltados aos processos de iniciação musical, os quais seriam popularmente associados ao termo “educação musical”. Do outro, o “ensino especializado”, no qual se integram as demais categorias, entre elas o ensino do instrumento, que seguiria até os dias atuais uma trajetória de pouco diálogo com os métodos ativos, ou com a “educação musical”, assim por dizer.

Esta “dicotomia” suscita diversas reflexões no contexto do ensino instrumental para iniciantes no Brasil, as quais passam pelos perfis do professor que atende a este público e do próprio público iniciante. Ao procurarmos por professores de instrumento, um fato comum é encontramos músicos que tiveram uma formação voltada exclusivamente à carreira de instrumentista. Requião (2002) categoriza este profissional como “músico-professor”, sendo aquele que tem como objetivo profissional a produção artística, colocando a atividade docente em segundo plano, embora, muitas vezes, seja essa a sua função mais constante e fonte de renda mais regular. Glaser e Fonterrada (2007) usam a nomenclatura “músico-instrumentista” para se referir ao músico que atua dando aulas de instrumento.

A tendência em se acreditar que “todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento” desconsidera a formação pedagógica que este profissional deveria ter (Glaser, Fonterrada, 2007; Weber, Garbosa, 2015). Os cursos de bacharelado, por exemplo, não costumam oferecer em seus currículos disciplinas de pedagogia ou psicologia, privilegiando a formação do músico executante, apesar da maioria desses profissionais virem a atuar futuramente como docentes. Glaser e Fonterrada (2007, p.28, p.31) ressaltam a dificuldade do instrumentista completar a sua formação visando a docência, pela escassa bibliografia e os raros cursos

específicos sobre pedagogia do instrumento em comparação com a abundância de cursos voltados à educação musical em geral, o que resultaria em dificuldades no trato com os alunos e na condução da metodologia dos cursos, principalmente nos primeiros anos de trabalho.

“Essas dificuldades são detectadas por muitas escolas de música, que pedem por mudanças e tem solicitado a seus professores de instrumento musical que adotem pressupostos pedagógicos diferentes daqueles que vivenciaram como alunos. No entanto, pela ausência de subsídios e informações que os levem a refletir a respeito da prática pedagógica de seu instrumento e das mudanças conceituais em termos de questões psicopedagógicas que os ajudem a compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem, a tendência predominante continua a ser a reprodução do mesmo modelo de ensino que experienciaram quando alunos, conscientes ou não de estar procedendo desta maneira” (Glaser, Fonterrada, 2007, p.29)

Ao considerarmos a realidade educacional brasileira, que praticamente exclui o ensino de música do sistema educativo oficial, é possível inferir a grande importância do papel exercido pelo professor de instrumento pois, muito provavelmente, o aluno terá com este profissional as primeiras aulas de música de sua vida. O professor de instrumento, nesses termos, tem uma responsabilidade dobrada ao atender o público iniciante, a qual demandaria uma formação compatível envolvendo a docência, pois além de ensinar o instrumento estará formando musicalmente o indivíduo de maneira ampla por meio de suas ações e escolhas pedagógicas. No prefácio do livro “Violão para Crianças”, de Mabel Macêdo e Cristina Tourinho, a educadora Patrícia Furst Santiago defende uma maior transversalidade entre o ensino do instrumento e as propostas dos educadores musicais, de modo a superar esta velha “dicotomia”.

“ (...) podemos encontrar caminhos que formem pontes entre educação musical e o ensino do instrumento favorecendo a integração desses campos de conhecimento e a ampliação das mentalidades de professores de música. Aquele professor de instrumento que se preocupa com as temáticas que educadores musicais têm discutido nos últimos anos terá uma visão mais ampla das possibilidades do ensino do instrumento e poderá contribuir de maneira mais sólida para a formação de pedagogias que atendam à formação de habilidades especificamente instrumentais e musicais e também à formação da pessoa” (SANTIAGO, 2016, p.11)

CAPÍTULO II – A abordagem geográfica enquanto ferramenta pedagógica no ensino do violão para iniciantes

1. O instrumentismo de Villa-Lobos nos “12 Estudos” para violão

1.1 Panorama histórico

Os “12 Estudos” para violão de Heitor Villa-Lobos foram compostos entre 1924 e 1929 a pedido do violonista espanhol Andrés Segovia (1893-1987), que estreou e gravou somente os Estudos 1 e 8, ambos em 1949, e o Estudo 7, em 1952. A publicação integral aconteceu em 1953, pela editora francesa Max Eschig, e a primeira gravação completa foi do violonista brasileiro Turíbio Santos (n.1943), em 1962. Desde então, figuram entre as obras para violão mais tocadas e gravadas no século XX. Segundo Zanon (1995), correspondem ao maior esforço individual em termos de composição para violão durante a primeira metade do século XX, tendo influenciado obras violonísticas posteriores de compositores como Hans Werner Henze (1926-2012), Benjamin Britten (1913-1976), Elliott Carter (1908-2012), Milton Babbitt (1916-2011), Camargo Guarnieri (1907-1993), Leo Brouwer (n.1939), Nuccio d’Angelo (1955), Maurice Ohana (1913-1992), entre outros.

Os “12 Estudos” são uma referência que remonta a numerosas coleções de peças na arte musical do Ocidente, tais como a série de estudos de Frédéric Chopin (1810-1849), Niccolò Paganini (1782-1840), Franz Liszt (1811-1886), Claude Debussy (1862-1918) e Johan Sebastian Bach (1685-1750) (PRADA, 2008, p.83). São comparados, mais especificamente, aos estudos para piano de Chopin, os quais alargaram as possibilidades técnicas e sonoras deste instrumento, embora a estrutura tonal tivesse permanecido relativamente estável nessas obras pianísticas. Os “12 Estudos” abriram novas possibilidades para o uso do instrumento e seu principal aspecto revolucionário deve-se ao fato de que, pela primeira vez, o violão foi explorado em sua dimensão física resultando em um material de grande expressão (PRADA, 2008, p.66).

Segundo Tarasti (1995), os “12 Estudos” revelam a natureza polimórfica do pensamento musical de Villa-Lobos, pois esta é a fase da sua maior produção de trabalhos de vanguarda. Foram compostos no período em que realizou viagens a Paris, no qual teve contato direto com músicos como Paul Dukas (1865-1935), Vicent

d'Indy (1851-1931), Igor Stravinsky (1882-1971), Edgar Varèse (1883-1965) e Sergei Prokofiev (1891-1953).

A maioria das obras villalobianas escritas nesta fase representam a fase mais experimental e inovadora da sua expressão nacionalista (PRADA, 2008, p. 84). Neles, há referências estéticas diversas, como a literatura violonística clássica do século XIX, notadamente dos estudos de Mauro Giuliani (1781-1829), Matteo Carcassi (1792-1853) e Dionisio Aguado (1784-1849), mas também Bach e melodias brasileiras, do choro ao ponteados dos violeiros. Sobre este último aspecto, o violonista Turíbio Santos (1975, p.15) observa que Estudos como o 2, 3, 4, 6 e 9 possuem arcabouços próximos do acompanhamento do violão popular, aplicando, por vezes, fórmulas idênticas às de Carcassi e Aguado, o que revelaria a influência do choro na música do compositor.

A seguir, comento sobre o procedimento composicional que chamo de “abordagem geográfica” no processo criativo de Villa-Lobos nos “12 Estudos”, o qual consiste na geração de materiais musicais a partir da exploração do violão em sua dimensão física, e o estilo criado a partir dele pelo compositor. A minha perspectiva não é apenas enquanto ouvinte, mas, principalmente, na condição de violonista que estudou algumas dessas obras, além do meu contato com o conceito de “literatura menor”²² presente na obra dos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Felix Guattari (1930-1992).

1.2 Inovações técnicas e musicais

Na tradição da música ocidental, uma obra do tipo “estudo” compreende assuntos técnicos a serem trabalhados pelo instrumentista. A partitura enunciada como “estudo” permite uma dupla leitura, pois apresenta-se como proposta técnica e, ao mesmo tempo, como música. Quando o lado técnico supera o musical, o estudo usualmente é de pouco interesse artístico, ficando restrito à prática individual. Por outro lado, quando a música transcende a abordagem técnica, porém sem destituí-la de sua força inicial, e mesmo realimentando-a, o estudo pode alcançar um outro

²² O conceito de “literatura menor” corresponde ao dispositivo utilizado por Deleuze e Guattari para analisar a obra do escritor tcheco Franz Kafka (1883-1924) no livro “Kafka: por uma literatura menor” (DELEUZE, GUATTARI, 2014). Segundo os autores, toda língua tem a sua territorialidade, estando inserida em certo território físico e em certa tradição e cultura. A língua menor subverteria e desintegraria esta língua maior, arrancando-a dessas condições, sendo um desafio ao sistema constituído (GALLO, 2008, p.63).

patamar, tornando-se obra de concerto ou objeto de gravações, categoria na qual encontram-se os “12 Estudos”.

Do ponto de vista instrumental, os “12 Estudos” foram fonte para a música de violão no século XX por trazerem inovações como exploração de diversos modelos de arpejos; exploração sistemática de posições fixas em conjunto com cordas soltas; incorporação de cordas soltas à harmonia; enriquecimento do aspecto tímbrico; rápida alternância de movimentos contrastantes; vozes inusitadas em escrita polifônica; apresentações da linha melódica sobre um modelo arpejado; uso de *glissandi* em notas sozinhas ou em blocos; e obtenção simultânea de traços melódicos e técnicos (ZANON, 1995). Assim como os estudos pianísticos de Chopin, são estudos instrumentais no sentido literal, sendo impensável enquanto obras de interesse artístico transcrevê-los para outro instrumento sem perda de expressividade.

Quanto ao aspecto musical, apresentam caminhos inovadores e alinhados à música vanguardista da época, aspecto que os diferenciava de grande parte dos estudos violonísticos anteriores. A literatura clássica de estudos violonísticos, apesar do seu escasso interesse enquanto material de concerto, solucionava a maioria dos problemas técnicos para o repertório do violão até o início do século XX. Tais estudos estavam presos em alguma medida ao sistema tonal porque, historicamente, este era o paradigma da música, o que começou a mudar de figura a partir da geração de compositores das fases romântica e impressionista.

No final do século XIX e início do século XX, não surgiu um novo sistema substituindo o tonal, mas uma mistura, uma multiplicidade de soluções para os problemas das progressões harmônicas e da tonalidade (KOSTKA, 2012). A música tonal tampouco desapareceu, configurando a harmonia da música popular do século XX, presente em praticamente todos os estilos rotulados pela indústria do disco. Os “12 Estudos” refletem, do ponto de vista organizacional harmônico, essa variedade de possibilidades, envolvendo tanto soluções tonais-diatônicas, tonais-cromáticas ou mesmo atonais.

1.3 Simetrias, paralelismos e assimetrias

Um dos caminhos explorados por Villa-Lobos para criar linhas de fuga ao sistema tonal é por meio das simetrias. As simetrias podem dizer respeito tanto às alturas ou, no caso da abordagem geográfica, também à digitação. Segundo Salles

(2009, p.45), na música para violão, e também na música para piano do compositor, o processo das simetrias ficaria mais claro porque sua realização busca os recursos mais idiomáticos em relação à topografia desses instrumentos. No piano, isso se manifestaria na divisão entre teclas brancas e pretas, dispostas para cada uma das mãos, enquanto no violão há o deslizamento de uma disposição fixa dos dedos sobre a escala²³, sobre a qual são delineadas figurações rítmicas de acordes arpejados²⁴ ou simultâneos de quatro, cinco ou seis sons.

“A construção de estruturas simétricas é uma das características mais evidentes da poética villalobiana, embora comentada com muita parcimônia. A ocorrência das simetrias villalobianas surge na maior parte das vezes que elas são derivadas do próprio material, sem que assumam um papel nitidamente estrutural na composição. Ainda assim destacaremos alguns casos em que a superposição das escalas diatônicas e cromática – tão típicas da música de Villa-Lobos – resulta em padrões simétricos bem apreciáveis, ocasionalmente até com função estrutural. Em outros casos, o padrão simétrico é resultado de um processo rítmico ou ainda textural. Para Villa-Lobos, a simetria não é necessariamente uma ‘planta arquetípica’, mas um ponto de partida ou mesmo um ocasional patamar de estabilidade que o compositor eventualmente adota como um elemento estrutural a ser transformado” (SALLES, 2009, p.45)

O uso de estruturas simétricas não era exclusividade de Villa-Lobos, estando presente na escrita de outros compositores, como Béla Bartók (1881-1945). Segundo Salles (2009, p.46), o uso de simetrias na obra do músico húngaro refletiria um aspecto da música folclórica adotada por ele, mas também teria uma implicação formal no sentido de unificação do material. Segundo o autor, este aspecto apenas ocasionalmente se manifestaria na obra de Villa-Lobos, pois este faria uso das estruturas simétricas predominantemente em momentos pontuais da composição ou para gerar estruturas estáveis que seriam sistematicamente desestabilizadas.

Em relação ao violão, suas características de construção são convidativas para o aparecimento de estruturas simétricas por meio do procedimento que chamo de “abordagem geográfica”. A escala é dividida em trastes, permitindo que transposições de alturas sejam realizadas com o simples deslizar dos dedos sobre as cordas. Desde que sejam utilizadas apenas cordas presas, um desenho de acorde ou digitação de uma

²³ Mão esquerda.

²⁴ Mão direita.

deslocado três casas para a esquerda, na sexta posição da escala, fazendo o caminho de volta, indo corda a corda da sexta até a primeira, conforme indica a figura a seguir:

Fig. 3: “Estudo 12” (comp.25-27) – digitações simétricas (fonte: SALLES, 2012, p.49)

A segunda e terceira abordagens envolvem o deslocamento de desenhos de acordes pela escala. Quando Villa-Lobos utiliza apenas cordas presas, as simetrias ocorrem tanto no plano das alturas quanto da digitação. Tocar o mesmo desenho com cordas presas em diferentes regiões da escala, por exemplo, implica em uma simetria do tipo paralela mecânico-musical. A transposição é literal e o acorde em questão não perderá sua qualidade, apenas será tocado em outro tom enquanto a mão esquerda mantiver a mesma apresentação. Os Estudos 4 e 6 são os que exploram de maneira sistemática tal recurso.

No trecho ilustrado a seguir do “Estudo 4”, Villa-Lobos explora deslocamentos a partir de um único desenho e solicita mudanças de alinhamento do ataque da mão direita. Na primeira colcheia do segundo tempo do compasso 11, por exemplo, a mão direita ataca simultaneamente as cordas 1, 2, 3 e 4, enquanto na segunda colcheia este mesmo ataque é deslocado uma corda acima, agora sobre as cordas 2, 3, 4 e 5. Tal procedimento de mudança de alinhamento ocorre em todas as mudanças de posições seguintes deste trecho. O ataque sobre a corda 5 solta, correspondente a nota Lá na voz mais grave, soa como uma espécie pedal, sobre o qual ocorrem as mudanças de acorde.

Fig. 4: “Estudo 4”(comp.11-12) – deslocamento de desenhos de acorde pela escala
(fonte: próprio autor)

Fig. 5: “Estudo 4” (comp.11-12) – desenho utilizado (fonte: próprio autor)

É possível citar o “Estudo 1” como um caso clássico de obra que contém movimento paralelo de um mesmo desenho de acorde misturando cordas presas e soltas. O desenho do acorde diminuto é deslocado cromaticamente de maneira descendente mantendo a mesma fórmula de dedilhado da mão direita do compasso 12 ao 21²⁷. Diferente do trecho comentado do “Estudo 4”, as cordas soltas não atuam aqui sugerindo apenas a sensação de pedal. O fato de cada acorde soar por bastante tempo transforma as suas características sonoras conforme avançam as mudanças de posição devido à geração de novos intervalos internos.

Fig. 6: “Estudo 1” (comp.15-18); fonte: (VILLA-LOBOS, 1990)

Fig. 7: “Estudo 4” (comp.15-18) – desenho utilizado

²⁷O trecho completo compreende os compassos 12 a 21. Na Fig.6, apresento apenas os compassos 15 a 18.

Explorar a relação entre cordas soltas e presas como modo de enriquecer a textura e compensar a falta de variedade harmônica talvez seja a principal marca estilística da abordagem geográfica de Villa-Lobos. O ponto crucial sobre a presença do elemento “corda solta” é que ela muda completamente o aspecto simétrico em relação à parte musical, além de o compositor conseguir criar uma nova textura dentro da pré-existente (ZANON, 1995, p.9).

A simetria, ou paralelismo, neste caso, ocorre apenas nos planos mecânico da digitação e da memória visual, pois a apresentação da mão esquerda trasladada, correspondente ao desenho do acorde é a mesma. Neste procedimento, não há que se falar em paralelismo global de alturas, porque há um desmembramento do conjunto de notas original já na primeira movimentação, com as cordas soltas²⁸ estáticas compondo uma camada sonora e o desenho trasladado outra. A criação de uma nova textura pode ser identificável aos ouvidos, porém tais momentos trazem uma sonoridade de caráter flutuante e harmonias de grande efeito que ultrapassam tal análise. As cordas soltas estáticas atuando sobre o desenho trasladado alteram a sonoridade global porque as relações intervalares internas são diferentes, não se tratando de uma mera transposição. Os Estudos 1, 7, 9 e 10 são os que utilizam tal recurso de maneira sistemática e com resultados surpreendentes.

“Portanto, uma particularidade dos instrumentos de cordas, no caso o dedilhado, sugeriu a Villa-Lobos meios de estabelecer estruturas com simetrias translacionais (no nível das notas escritas) e com desenho balanceado quanto à ação do instrumentista, ou vice-versa, simetrias translacionais no nível mecânico com desenho balanceado (ou não) das notas escritas. Em ambos os casos, abrem-se possibilidades de quebras de simetria em nível formal, pois essa atitude francamente empírica com relação ao gesto instrumental impede a percepção das formas clássicas, principalmente quando gera estruturas cuja representação escrita é, ou parece ser, francamente assimétrica. Isso valeu a Villa-Lobos a fama de compositor *caótico*, expressão que, usada por uma ótica ‘clássica’, adquire conotação negativa, mas que, no campo da composição contemporânea, é um dos aspectos mais interessantes de sua personalidade musical” (SALLES, 2009, p. 51)

²⁸Irei me referir a elas a partir daqui no plural, apesar de Villa-Lobos, por vezes, utilizar trechos com apenas uma corda solta.

1.4 Cartografia e estilo: o instrumentismo villalobiano

“Servir-se do polilinguismo em sua própria língua, fazer desta um uso menor ou intensivo, opor o caráter oprimido dessa língua a seu caráter opressivo, achar os pontos de não cultura e de subdesenvolvimento, as zonas de terceiro mundo linguísticas por onde uma língua escapa, um animal se enxerta, um agenciamento se instala. Quantos estilos, ou gêneros, ou movimentos literários, mesmo bem pequenos, têm apenas um sonho: desempenhar uma função maior da linguagem, fazer ofertas de serviço como língua de Estado, língua oficial (...) Sonhar o contrário, saber criar um devir-menor” (DELEUZE, GUATTARI, 2014, p.53)

A abordagem geográfica de Villa-Lobos ao violão como geradora de material musical permite traçar pontos de contato com a prática da cartografia, estratégia analítica formulada por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) para estudar a subjetividade. A prática cartográfica envolve considerar características que seriam impossíveis de serem representadas, demandando um modo de investigação que fosse capaz de acompanhar o processo em curso da subjetividade. Na “atitude francamente empírica em relação ao gesto instrumental” de Villa-Lobos, citada por Salles (2009, p.51) anteriormente, estão presentes o movimento, a transformação e a processualidade, as três características da subjetividade que são objeto da prática da cartografia (KASTRUP, BARROS, 2014, p.76). Em Villa-Lobos, há uma espécie de auto-aplicação da prática cartográfica, sendo ele, em conluio com o violão-instrumento, objetos a serem investigados e, ao mesmo tempo, criadores e condutores deste processo específico, ou seja, são também cartógrafos.

Nos espaços-tempo em que ocorrem as abordagens geográficas, a partitura permite ao leitor observar o dinamismo da “oficina criativa” de Villa-Lobos e o nítido empirismo envolvido na exploração de desenhos inventados e combinações de digitações. A conexão de Villa-Lobos com o violão-instrumento é direta, indissociável e, ao mesmo tempo, biunívoca, de duplo-roubo, por isso sua atitude empírica envolve um alto grau de vivacidade, sendo pesquisa-viva em forma de partitura, partitura-cartográfica. Neste procedimento, há uma explosão da ideia de estudo instrumental. A partitura não deixa de sê-lo, mas radicaliza este conceito, porque é, entre outros aspectos, também um retrato do processo criativo de Villa-Lobos por meio da abordagem geográfica.

Há um certo primitivismo envolvido, não necessariamente de conteúdo, mas no plano processual. Um bebê defronte de um pandeiro exploraria a textura do couro esticado deslizando seus dedos sobre ele e, sobre a ótica do processo investigatório em curso, Villa-Lobos não se distanciaria deste procedimento. Se fosse um artista plástico, poderíamos dizer que ele estaria pintando a partir de cores geradas no deslizar das pinceladas. É o “sensível”, implicando uma dimensão imanente da experiência, de acordo com abordagem de Deleuze e Guattari, entrando em ação como elemento do jogo villalobiano geográfico, o qual se constrói pelo contato “jogada a jogada” dos dedos sobre as cordas em posições diferentes da escala e propicia as agitações constituintes da “aquarela sonora” villalobiana.

Chamo de violão-instrumento o domínio sobre o qual a abordagem geográfica villalobiana acontece, sendo composto por três facetas: a sua construção física peculiar (o violão espanhol moderno²⁹); a sua *scordatura* (a afinação padrão usualmente adotada no violão clássico) e o seu modo de ser tocado (a técnica clássica³⁰). Do agenciamento desses três elementos emerge o terreno do possível onde o empirismo de Villa-Lobos atua e faz surgir ideias essencialmente violonísticas. Sob esta ótica, é válida uma analogia com o seguinte comentário de Deleuze sobre o processo criativo cinematográfico:

“Mais uma vez, ter uma ideia em cinema não é a mesma coisa que ter uma ideia em outro assunto. Contudo, há ideias em cinema que também poderiam valer em outras disciplinas, que poderiam ser excelentes em romances, por exemplo. Mas elas não teriam, absolutamente, os mesmos ares. Além disso, existem ideias no cinema que só podem ser cinematográficas. Não importa. Mesmo quando se trata de ideias em cinema que poderiam valer em romances, elas já estão empenhadas num processo cinematográfico que faz com que elas estejam predestinadas” (DELEUZE, 1999, p.6)

Talvez por ser demasiadamente tangível e “inculta” por uma ótica clássica do pensamento musical, a abordagem geográfica villalobiana produz uma língua nova, um estilo o qual chamo de “instrumentismo” que até então não havia sido usado de maneira reiterada na literatura violonística. Por sua simplicidade enquanto procedimento, chega a soar provocativa, levando em conta o alto nível de

²⁹ Modelo que segue, em linhas gerais, o projeto concebido pelo luthier espanhol Antonio de Torres (1817-1892).

³⁰ A técnica moderna do violão clássico desenvolvida a partir dos princípios do violonista espanhol Francisco Tarrega (1852-1909).

engenhosidade composicional de diversas obras existentes para violão até a década de 1920. Como poderia um compositor elaborar trechos de peças com sonoridades tão revolucionárias apenas manuseando o violão em um estado singelo de “ignorância calculada” aos sistemas musicais? A presença do “selvagem” na biografia do Villa-Lobos, tão explorada por meio de relatos de suas viagens à Amazônia e do contato com indígenas, poderia ser aqui invocada pelo seu alto teor instintivo: a abordagem geográfica também é uma abordagem “selvagem” sob a ótica clássica, escapando a ela.

Sendo assim, a língua maior sobre a qual Villa-Lobos cria linhas de fuga por meio de seu “instrumentismo” é composta pelo agenciamento de duas forças básicas. Uma delas é o violão-instrumento, o domínio e o terreno do possível onde o compositor opera seu empirismo. A outra é a música tonal, que confunde-se com a história da música até meados do século XIX, onde o repertório violonístico está inserido. Da sua abordagem geográfica intermediada pelo seu imperativo estado de “ignorância calculada” em relação aos sistemas musicais surge o “instrumentismo villalobiano”, que opera como língua menor, fazendo o violão-instrumento se desterritorializar, passando a ser violão-fonte, violão-sistema musical, violão-compositor. Villa-Lobos inventa um multilinguismo violonístico no qual reside sua marca estilística, onde ele se encontra, no horizonte deleuziano, “falando em sua língua própria como um estrangeiro”.

2. A *scordatura* enquanto interface física

“Há uma característica peculiar ao desenvolvimento do violão³¹ desde o seu surgimento até os dias de hoje: jamais lhe definiram padrão de estrutura, forma, tamanho, afinação, número de cordas, etc. A anatomia do instrumento apresenta elementos comuns aos cordofones: cordas pinçadas para produção do som, mecanismo de afinação, braço e escala que permitem modificar o comprimento da corda e produzir notas diferentes, corpo e caixa de ressonância. O formato oitavado da caixa é distintivo do violão” (TABORDA, 2011, p.34).

A ideia de praticidade, comodidade e naturalidade associadas à execução é bastante associada ao termo “idiomático”. Em seu livro “Musical Instrument Design”, o músico e inventor de instrumentos estadunidense Bart Hopkin relaciona esses elementos, no caso de instrumentos de cordas, ao tipo de *scordatura* adotado. Segundo o autor, a disposição das alturas na escala do violão configuraria tanto uma interface física quanto uma ferramenta para o intérprete conceber, conscientemente ou inconscientemente, relações musicais em termos do posicionamento das notas na escala. No domínio de determinada *scordatura*, a configuração de seus elementos de altura estabeleceria quais tipos de padrões musicais seriam característicos. Uma obra seria mais ou menos “idiomática” na medida em que a *scordatura*, atuando como interface física entre músico e instrumento, melhor refletisse a lógica musical subjacente (HOPKIN, 1996, p.28).

O conceito de interface usado por Hopkin não é exatamente inédito, integrando a literatura sobre design industrial e inovação tecnológica. Nos tempos atuais, com novas plataformas tecnológicas brotando a todo momento, o termo é utilizado para se referir ao ponto de contato por onde ocorre o fluxo de informação entre dois sistemas: o indivíduo, de um lado, e a máquina, de outro. Em um nível mais básico, poderíamos pensar em uma maçaneta, que representaria a interface entre uma porta e o sujeito que a abriria; no caso de um aplicativo de computador, por exemplo, a interface seria a maneira como o usuário realiza determinada tarefa, o que envolveria a arquitetura de comandos ao seu alcance e como o programa responderia a eles (RASKIN, 2000, p.2).

³¹ A autora usa o termo “violão” em um sentido amplo, associando-o às guitarras em geral.

Para Reinmoeller (1994, p.96), quanto maiores as diferenças entre os dois sistemas que estão em contato, maior a necessidade de uma interface bem desenhada que proporcione uma interação facilitada. Para este autor, a interface refletiria as propriedades físicas dos sistemas, as funções desempenhadas por eles e o equilíbrio de força e controle entre os sistemas ao interagirem. A expressão “interface humana”, bastante utilizada na literatura sobre plataformas digitais, faz referência à interação entre o indivíduo e a máquina. Estudar as emoções e a mente das pessoas seria um dos pilares para se desenvolver “interfaces humanas” eficazes e, por essa razão, a importância dada às ciências cognitivas seria cada vez maior na esfera do design de interfaces (RASKIN, 2000; REINMOELLER, 1994).

Considerando o violão moderno enquanto “máquina sonora”, para adotar a terminologia de Reinmoeller, teremos um processo evolutivo de vários séculos se considerarmos a *vihuela* e a guitarra de quatro ordens³² como seus antepassados mais distantes. Tal processo culminaria não apenas com surgimento da guitarra espanhola desenvolvida pelo luthier espanhol Antonio de Torres (1817-1892) por volta de 1850, o “violão moderno”, mas também de outros modelos de seis cordas simples, entre eles as guitarras estadunidenses de Christian Frederick Taylor (1796-1873) e Orville Gibson (1856-1918), surgidas também na segunda metade do século XIX; as guitarras francesas Selmer-Maccaferri, desenhadas pelo luthier italiano Mario Maccaferri (1900-1993) e produzidas pela empresa Selmer na primeira metade do século XX, que se tornariam associadas ao estilo *gypsy jazz* e ao guitarrista belga Django Reinhardt (1910-1953); entre tantas outras derivações de guitarras³³ de seis cordas existentes (MARTIN, 1998).

Quanto às *scordaturas*, a “interface física”, são admitidas diversas possibilidades no universo das guitarras de seis cordas a depender do estilo musical ou do gosto do compositor. A preponderante - Mi(1), Si(2), Sol(3), Ré(4), Lá(5) e Mi(6) – não surgiu de uma escolha individual de determinado construtor³⁴, mas foi derivada de um processo histórico que envolveu o surgimento, a popularização e o posterior desuso, em alguns casos, de diversos instrumentos que precederam o

³² A *vihuela* e a guitarra de cinco e quatro ordens são pioneiras no formato oitavado, por isso são consideradas como os antepassados mais distantes do violão moderno (TABORDA, 2011).

³³ Guitarra é o nome genérico do violão. No Brasil, a expressão “violão” é usada para se referir às “guitarras acústicas”, enquanto a expressão “guitarra” é associada a “guitarra elétrica”.

³⁴ Poderíamos pensar, analogamente, no sistema de chaveamento do saxofone, fruto de uma decisão isolada seu inventor, Adolphe Sax (1814-1894), e que atua como interface física deste instrumento.

aparecimento das guitarras românticas no início do século XIX, as primeiras a utilizar seis cordas simples. O padrão intervalar quartal, por exemplo, acompanhou a evolução das guitarras desde meados do século XV, sendo receptivo no universo da música escrita a diferentes tipos de entonação utilizados no período que antecede ao uso da notação vocal, quando a música para guitarra era notada em tablatura (TYLER, 1975).³⁵

Presente desde os primeiros métodos para guitarras de seis cordas, a *scordatura* padrão tornou-se preponderante no repertório violonístico de concerto e também na música popular. Para fins pedagógicos e dentro de uma perspectiva tradicional do ensino do instrumento, é a interface sobre a qual alunos e professores se deparam no processo de aprendizagem, pois todos os assuntos são intermediados por ela. Integra a “língua maior” da música, na medida em que a *scordatura* padrão é a que melhor dialoga com o paradigma tonal da música, o habitat no qual as guitarras se desenvolveram ao longo de séculos.

³⁵ Tal sistema não retrata as alturas, mas o mecanismo da mão esquerda, permitindo, assim, *scordaturas* com entonações variadas

3. A abordagem geográfica em obras didáticas

Villa-Lobos utiliza a abordagem geográfica como ferramenta composicional em momentos pontuais de suas obras, criando linhas de fuga aos sistemas musicais estabelecidos por meio do que chamei de “instrumentismo”, criando, assim, uma de suas principais assinaturas musicais. O impacto da obra para violão de Villa-Lobos influenciou a escrita de diversos compositores para violão do século XX, contemporâneos ou de épocas posteriores a ele, levando-os a adotar, em alguma medida, a abordagem geográfica como recurso composicional.

Em obras de cunho didático mais contemporâneas, é possível identificar o uso da abordagem geográfica não apenas como elemento gerador de linhas de fuga ou desestabilizador de sistemas estabelecidos, mas sim desempenhando um papel estrutural central nas composições. Nesta seção, analiso duas obras simples de cunho didático construídas integralmente a partir da abordagem geográfica: “Microestudio II”, de Abel Carlevaro (1916-2001); e “Breves II – Arpejando”, de César Guerra-Peixe (1914-1993).

3.1 “Microestudio II” (Abel Carlevaro)

A série “Microestudios”, do violonista e pedagogo uruguaio Abel Carlevaro (CARLEVARO, 2006, 1994, 2007, 2000), talvez corresponda a obra didática para violão que emprega de maneira mais notória a abordagem geográfica enquanto geradora de material musical. É composta por 20 estudos que apresentam desafios técnicos de dificuldades variadas, nos quais é possível notar a influência de aspectos da escrita de Villa-Lobos. Como dado histórico, é importante ressaltar que Carlevaro trabalhou obras de Villa-Lobos na companhia do próprio compositor em 1943, dentre elas vários de seus “12 Estudos”, quando passou uma temporada morando no Rio de Janeiro. Carlevaro inclusive estreou algumas obras de Villa-Lobos, como os Prelúdios 3 e 4, na presença do próprio compositor.

O “Microestudio II” utiliza a ferramenta da abordagem geográfica em sua totalidade, explorando combinação de dedos e mudanças de alinhamento das mãos direita e esquerda. É um estudo de simples execução que utiliza um dedilhado básico de mão direita *p*, *i* e *m* tocado em tercinas enquanto a mão esquerda explora

combinações dos dedos 3-2 e 4-1 recaindo sobre duas cordas contínuas seguidas por uma corda solta (dedo *a*). A seguir, apresento os oito primeiros compassos desta composição.

Fig. 8: “Microestudio II” (comp.1-8) - notação tradicional (fonte: CARLEVARO, 2006)

À primeira vista, a partitura deste estudo poderia intimidar o violonista iniciante devido à alta ocorrência de sustenidos e bemóis. A complexidade da sua notação, no entanto, não condiz com a dificuldade para se tocar a mão esquerda, que se resume em duas “combinações” básicas que se deslocam verticalmente na primeira posição. Sonoramente, as combinações de dedos 3 e 2 geram intervalos de 3M nos pares de cordas Mi(6)-Lá(5); Lá(5)-Ré(4) e Ré(4)-Sol(3); e de 3m no par Sol(3)-Si(2). A combinação dos dedos 4 e 1 gera intervalos de 2M nos pares de cordas Mi(6)-Lá(5), Lá(5)-Ré(4) e Ré(4)-Sol(3); e 2m no par Sol(3)-Si(2).

Fig. 9: “Microestudio II” (comp.1-7) - notação por diagramas de acordes (fonte: próprio autor)

A figura a seguir apresenta a outra metade do “Microestudio II”, na qual as duas combinações de dedos são deslocadas paralelamente para a segunda posição, mantendo o mesmo padrão dedilhado, porém com nova distribuição dos intervalos de 2M, 3m e 3M.

Fig.10: “Microestudio II” (comp.7-17) - notação tradicional (fonte: CARLEVARO, 2006)

Fig.11: “Microestudio II” (comp.8-17) - notação por diagramas de acordes (fonte: próprio autor)

3.2 “Breves II – Arpejando” (Guerra-Peixe)

O compositor brasileiro César Guerra-Peixe produziu importantes obras para o violão, como a “Suíte para Violão”(1946), “Sonata”(1969) e os “5 Prelúdios” (1969). Dentre suas obras didáticas, destacam-se as “10 Lúdicas” (1979-1980) e “Breves” (1981). Assim como Carlevaro, Guerra-Peixe estruturou diversas de suas composições a partir de materiais musicais gerados pelo uso da abordagem geográfica.

A peça a seguir é “Arpejando”, a qual integra a série “Breves II”. Trata-se de um estudo simples de arpejos com deslocamentos paralelos de acordes utilizando cordas presas e soltas que ecoa bastante a escrita e a sonoridade de Villa-Lobos. O compositor optou por uma notação que foge do convencional para violão solo, usando dois pentagramas na clave de Sol, algo que usualmente é empregado para duos.

“Arpejando” utiliza basicamente quatro desenhos de acordes. Do compasso 2 ao 4, Guerra-Peixe desloca paralelamente o mesmo desenho de maneira cromática enquanto as notas Si e Mi são tocadas soltas. Nos compassos 5 e 6, outro desenho é usado, porém o compositor sugere digitações de mão esquerda diferentes para cada um deles, conforme indica a partitura. Os compassos 1, 7, 8 e 10 utilizam o mesmo desenho de acorde, só que no 7 ele é tocado na primeira casa ao invés da segunda. O desenho do compasso 9 aparece apenas uma vez, antes de ser tocado o acorde final do compasso 10, correspondente ao desenho dos compassos 1, 7, 8 e 10.

Em relação mão direita, Guerra-Peixe não especifica o dedilhado, mas uma fórmula possível é *p-i-m-i-m-i-a-m-i-p-i-m-a*. O primeiro sublinhado corresponde ao alinhamento dos dedos *p-i-m* às cordas 5, 4 e 3, e o segundo ao alinhamentos dos dedos *p-i-m-a* às cordas 4, 3, 2 e 1. O único momento em que a fórmula muda de padrão é no compasso 9, mais especificamente na primeira semicolcheia, quando o dedo *m* é substituído pelo dedo *i*. No compasso 10, não há fórmula de dedilhado, mas um único ataque com dedo *p* sobre todas as cordas.

3-Arpejando

Allegro moderato ($\frac{1}{4}$ = 88)

Rio, 04-05-81

Fig.12: “Breves II – Arpejando” (fonte: GUERRA-PEIXE, 1981)

c.1 c.2 c.3

c.4 c.5 c.6

c.7 c.8 c.9 c.10

Fig.13: “Breves II – Arpejando” – desenhos de acordes (fonte: próprio autor)

CAPÍTULO III - Análise das experiências práticas

1. Experiências pedagógicas

1.1 Pesquisa-ação: encontros violonísticos na FIAM-FAAM

1.1.1 Origem da pesquisa-ação na FIAM-FAAM

A ideia de realizar esta pesquisa-ação na FIAM-FAAM surgiu a partir de conversas com a violonista Paola Picherzky, que é professora de violão nesta faculdade. Já havia lhe apresentado meu projeto de pesquisa em meados de 2015, o qual despertou nela grande interesse pelo fato de envolver práticas criativas em aulas com iniciantes, assunto que muito lhe instiga.

No final de 2016, senti a necessidade de incluir nesta dissertação experiências práticas que envolvessem a perspectiva docente sobre as pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música, assim como de trabalhar estratégias de aulas dentro desses conceitos com outros públicos. Importante ressaltar que, até aquele momento, minhas experiências práticas resumiam-se às atividades desenvolvidas com alunos individuais, inseridos dentro de uma situação social característica e de um perfil típico, usualmente pré-adolescentes ou adolescentes iniciantes não apenas no instrumento, mas na música de maneira geral.

Sabendo do interesse de Picherzky pelos assuntos do meu projeto, fiz a proposta de realizarmos esta pesquisa-ação junto aos seus alunos de violão do curso de Licenciatura da FIAM-FAAM. Além de lecionar aulas individuais na FIAM-FAAM voltadas ao curso de Bacharelado, ela ministra também a disciplina “Prática coletiva – Violão”, que é ofertada aos alunos de Licenciatura no formato de aula em grupo. Os alunos desta disciplina, sobre a minha ótica, apresentavam um perfil peculiar de grande interesse para esta pesquisa, o que pude verificar de perto ao assistir algumas aulas como ouvinte ainda em 2016, pois agregavam duas facetas: eram iniciantes ao violão, porém com uma formação musical prévia predominantemente em outro instrumento; e eram potencialmente familiarizados com assuntos relacionados à educação musical, por serem alunos do curso de Licenciatura em Música.

A proposta agradou de imediato Picherzky, que posteriormente a levou para a coordenação pedagógica da área de Música da FIAM-FAAM, a qual aprovou a realização da pesquisa-ação durante o primeiro bimestre de 2017, correspondente aos meses de março e abril, totalizando cinco encontros. A pesquisa-ação, desta maneira, seria desenvolvida com três grupos distintos, cujos encontros, de frequência semanal e com duração de 45 minutos cada, se dariam no horário em que a disciplina era normalmente oferecida.

Apesar do número reduzido de encontros, havia fatores compensadores para a realização da pesquisa-ação, como o grande número de participantes, ao todo seriam 52, com formações musicais das mais variadas, o que propiciaria uma rica diversidade de pontos de vista. Picherzky também adotava uma estratégia de aula interessante, que resolveríamos manter nos encontros das quartas-feiras, consistindo de uma turma assistir a aula da outra com o propósito de observar e comentar os aspectos pedagógicos envolvidos. Dessa maneira, havia elementos suficientemente convincentes sobre o potencial investigativo da realização desta pesquisa-ação na FIAM-FAAM.

1.1.2 A estratégia da pesquisa-ação

Em seu livro “Metodologia da pesquisa-ação”, Michel Thiollent define a pesquisa ação como um tipo de pesquisa social de base empírica que demanda o envolvimento de pesquisadores e participantes de modo cooperativo ou participativo na resolução de um problema coletivo do qual ambos são representativos da situação (THIOLLENT, 2008, p.16). A participação das pessoas implicadas nos problemas investigados pela pesquisa-ação é absolutamente necessária, com o autor utilizando as expressões “comunidade de espíritos” e “vínculo intelectual” entre pesquisadores e participantes para caracterizá-la.

Thiollent não considera a pesquisa-ação como uma metodologia, apesar de utilizar esta expressão no título de sua obra, mas um método ou estratégia de pesquisa que agrega vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelecem uma estrutura coletiva, participativa e ativa para a captação das informações (THIOLLENT, 2008, p.28). A pesquisa-ação, dessa maneira, tem como objetivo facilitar a busca de soluções para problemas reais sobre os quais os procedimentos convencionais de pesquisa se apresentam pouco eficientes,

resolvendo-os ou, pelos menos, esclarecendo-os. O objeto da investigação, nesses termos, não é constituído pelas pessoas, mas pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas nela encontrados (THIOLLENT, 2008, p.18). A pesquisa-ação difere-se, desta maneira, da pesquisa clássica, a qual utiliza padrões de observações positivistas e tem como preocupação central a quantificação de resultados empíricos, revelando, por sua vez, qualidades, sutilezas e nuances que não estão presentes em processos de pesquisas convencionais ou padronizados.

Em sua obra “A pesquisa-ação”, René Barbier afirma que a pesquisa-ação não teria de formular a priori hipóteses, mas reconhecer um problema que nasceria, em um contexto preciso, de um grupo em crise (BARBIER, 2002). Thiollent usa a expressão “quase-hipóteses”, a qual permitiria ao pesquisador organizar o raciocínio estabelecendo pontes entre as ideias gerais e as comprovações por meio da observação concreta, as quais estariam presentes na pauta das discussões entre pesquisadores e participantes (THIOLLENT, 2008).

Sobre os processos envolvendo a pesquisa-ação, ambos os autores concordam sobre a necessidade de se definir, inicialmente e de maneira precisa, qual seria a ação desenvolvida, quais seriam seus agentes, seus objetivos e seus obstáculos, assim como a exigência de conhecimento a ser produzido. Em relação à coleta de dados, Barbier (2002) salienta que os instrumentos de pesquisa podem ser semelhantes àqueles da pesquisa clássica, mas que, no geral, seriam mais interativos e implicativos.

“Uma nova pesquisa-ação utiliza múltiplas técnicas de implicação (diário, registros, audiovisuais, análise de conteúdo). Em geral, trata-se de técnicas que se aproximam mais dos etnólogos ou dos historiadores do que das análises correlacionais e dos métodos experimentais” (BARBIER, 2002, p.60)

No que diz respeito à avaliação e à qualidade dos dados, Barbier (2002) faz outra analogia com a pesquisa clássica, ilustrando que, naquela, o pesquisador tentaria reduzir toda a influência externa sobre as variáveis, enquanto na pesquisa-ação os dados seriam retransmitidos aos participantes, visando a percepção da realidade e uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. O autor destaca que a interpretação e a análise seriam produto de discussões em grupo, sendo que um traço característico da pesquisa-ação seria o *feedback*, que importaria a comunicação dos resultados da investigação a membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas investigações.

Thiollent (2008, p.32) enfatiza o papel da argumentação no processo investigativo, a qual se manifestaria de modo particularmente significativo nas deliberações relativas à interpretação dos fatos, das informações ou das ações dos diferentes atores da situação. Para este autor, a noção de argumentação na pesquisa-ação poderia chegar a substituir a tradicional noção de demonstração, a qual exigiria um grau formalização ou axiomatização raramente alcançável tanto nas ciências sociais quanto em pesquisas de finalidade prática (THIOLLENT, 2008, p.31).

Para Thiollent (2008, p.26, p.31), as características qualitativas da pesquisa-ação e a incorporação de raciocínios imprecisos, dialógicos ou argumentativos, não a fariam perder a sua legitimidade científica. Barbier (2002, p.69) comenta que alguns experimentalistas teriam a tendência a enxergar rigor científico somente onde aparecessem medidas quantificáveis e que o rigor da pesquisa-ação repousaria na coerência lógico-empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação. Os rigores, desta maneira, se manifestariam em outras dimensões, como o rigor do quadro simbólico, da avaliação permanente, dos campos conceituais e teóricos, da implicação dialética do pesquisador e para manter o que Barbier chama de “tríplice escuta-ação”, que envolveria os campos científico, filosófico e mitopoético³⁶ (BARBIER, 2002, p.70).

1.1.3 Procedimentos e problemas

Os fundamentos da pesquisa-ação apresentados por Thiollent e Barbier na seção anterior serviram-me como referência para a estruturação da pesquisa realizada na FIAM-FAAM. A ação, desta maneira, teria como objetivo a discussão ou a possível resolução, ao longo dos encontros realizados, dos problemas envolvidos na dissertação, a saber: a viabilidade prática de aulas orientadas pelas pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música; e o potencial da abordagem geográfica enquanto ferramenta pedagógica para práticas criativas. O único objetivo estabelecido de ordem prático-musical foi a composição de um estudo coletivo por cada uma das turmas. Os objetos analisados corresponderiam, dessa maneira, à situação social dos encontros realizados, estruturados no formato de aula-reflexiva, a qual estaria em contato permanente com os problemas citados.

³⁶ Relativo à criação de mitos.

Foi elaborado um plano de ação visando propiciar uma imersão efetiva dos alunos-participantes nas discussões pedagógicas pertinentes a este trabalho. No primeiro encontro, realizei uma explanação inicial sobre o conceito de pedagogias abertas, do modelo artístico de musicalização e da abordagem geográfica. Foram selecionados textos para leitura, os quais foram enviados aos grupos de *e-mails* dos participantes, por exemplo, seções dos Capítulos I e II desta dissertação, que versam sobre visões contemporâneas sobre educação musical e a abordagem geográfica, respectivamente, e fichamentos com excertos dos livros citados de Thiollent e Barbier sobre a estratégia da pesquisa-ação. Outro procedimento adotado foi realizar, a partir dos registros em áudio e vídeo dos encontros, transcrições das atividades violonísticas, inclusive em partitura, e dos debates surgidos, enviando-as, semana a semana, aos participantes, de modo a gerar um *feedback* à maneira descrita anteriormente por Barbier, realimentando as discussões.

1.1.4 Perfil dos participantes

Para traçar o perfil dos participantes, foi elaborada um questionário com 27 perguntas de múltipla escolha versando sobre a formação musical dos indivíduos e assuntos sobre pedagogia musical, o qual foi respondido ao longo dos encontros³⁷. Aqui, comento as características mais significativas dos participantes para a argumentação desta pesquisa-ação.

Foram respondidos 52 questionários, então assumiremos este número como o tamanho da população dos participantes. A pesquisa indicou uma média de idade de 25,4 anos, sendo que 56% dos participantes eram do sexo masculino e 44% do sexo feminino. Em relação ao semestre em que estavam do curso de Licenciatura, 46% estavam cursando o quarto semestre e 54% o quinto semestre, sendo que do total de participantes 19% já haviam concluído outra graduação em Música. Sobre a distribuição entre as turmas, a C era a mais numerosa, com 53% dos participantes, ante 27% da turma A e 20% da turma B.

Em relação à formação instrumental, a distribuição completa encontra-se ilustrada na figura a seguir. Os instrumentos predominantes foram o próprio violão (19%), seguido por piano (17%), canto (15%), violino (10%), guitarra (9%) e baixo

³⁷ O questionário encontra-se disponível no Apêndice B.

elétrico (8%). Importante observar que, somando-se o público de violão e guitarra, os quais operam sobre a mesma *scordatura*, atinge-se o percentual de 28%, quase um terço do total. Somando-se o público do baixo elétrico, que também opera sobre uma *scordatura* similar a do violão, o percentual é de 36%, superior a um terço do total. Em relação à área de formação nesses instrumentos, 41% afirmaram ser exclusivamente da área popular ante 31% da erudita, com 28% dizendo ter formação em ambas.

Fig. 14: Formação instrumental dos participantes (fonte: próprio autor)

Em relação ao violão, 88% disseram ter instrumento próprio, enquanto 55% afirmaram já tê-lo estudado alguma vez antes das aulas coletivas da FIAM-FAAM com Picherzky. Quanto ao nível de conhecimento violonístico antes do início das aulas coletivas, 46% responderam como “básico”, 27% como “muito pouco”, 17% como “nenhum” e apenas 10% como “avançado”, o que atesta o caráter predominantemente iniciante dos participantes.

Fig.15: Nível de conhecimento violonístico dos participantes (fonte: próprio autor)

Ao serem questionados sobre o porquê de quererem aprender violão, as respostas foram: “acompanhar canções” (53%), “tocar peças-solo” (14%), “acompanhar canções e tocar peças solo” (10%) e “outro motivo” (23%). Desse último percentual, 41% (9,61% do total) o relacionaram à obrigatoriedade da disciplina “Prática coletiva: Violão” na grade curricular do curso de Licenciatura.

Sobre as experiências envolvendo a criação musical, 59% dos participantes afirmaram improvisar “frequentemente”, enquanto 31% responderam “raramente” e 10% disseram “não ter o hábito”. Em relação à composição, 44% afirmaram nunca terem tido experiências deste tipo antes da pesquisa-ação realizada, um percentual bastante alto.

Ao serem questionados sobre suas atividades docentes, 78% afirmaram dar aulas de música, com 54% desses dizendo ter realizado, pelo menos uma vez, atividades de criação musical (improvisação ou composição) com seus alunos. Entre os que nunca haviam proposto atividades criativas, 51% revelaram “moderadamente instigados” a realizá-las após o contato com a pesquisa-ação, 27% afirmaram se sentir “bastante instigados” e 22% disseram não se sentir instigados. Os conceitos de pedagogias abertas e do modelo artístico de ensino de música despertaram grande interesse para 65% dos participantes, médio interesse para 27% e pouco interesse para 8%.

Em relação à utilização de métodos musicais, 33% afirmaram seguir algum ao lecionar música e 38% revelaram ter seguido algum deles durante sua formação musical. Aos serem questionados sobre a importância em seguir linearmente algum método musical no processo de formação do instrumentista, 65% dos participantes responderam ser importante, mas não essencial; 27% responderam ser essencial e 8%, desnecessário.

1.1.5 Resumo das atividades violonísticas realizadas

Os encontros foram registrados em áudio e vídeo, material que serviu de base para a elaboração do diário de atividades violonísticas realizadas, o qual encontra-se disponível no Apêndice A deste trabalho. Recomendo a leitura deste diário visando, para além do maior contato com os conteúdos abordados, a maneira como se deu o encaminhamento dos assuntos e a dinâmica das atividades.

Em relação a esses dois últimos aspectos, procurei seguir o modelo de ensino circular de Koellreutter no que diz respeito à possibilidade de se trabalhar livre de uma ordem estritamente sequencial, permitindo que cada acontecimento disparasse outro, misturando possibilidades de realização, cruzando conhecimentos e conscientizando os conceitos envolvidos (BRITO, 2012, p.266). Creio que esta concepção é bastante definidora do espírito das pedagogias abertas, por isso resolvi incorporá-la à minha ação pedagógica ao lado dos conceitos de Gainza e de outros educadores associados ao FLADEM.

Neste contexto, considerei trabalhar a partir da integração reflexiva de blocos de assuntos, os quais não seguiram uma ordenação fixa, sendo eles: técnica clássica básica (dedilhados, arpejos, ligados etc), recursos expressivos (dinâmicas, timbres), criação musical (composição e improvisação), tocar de ouvido, teoria musical, conhecimento do instrumento (*scordatura*, localização das notas) e abordagem geográfica. O único objetivo pré-definido para os cinco encontros seria a composição coletiva de um estudo, motivo que me levou a abordar o violão, especificamente dentro desta pesquisa-ação, por um viés mais solista.

Cada uma das turmas possuía níveis violonísticos distintos, o que foi um fator determinante para a escolha dos assuntos e o tipo de tratamento dado a eles. Determinados procedimentos pedagógicos de cunho geral foram aplicados por mim nas três turmas, por exemplo, em relação às regras das improvisações, as quais seguiram apenas dois tipos, “Solo-fantasia” e “Tutti-solo”.

Fig. 16: Proposta de improvisação “Tutti-solo” (turma B) – escala mixolídia

O processo criativo das composições coletivas também seguiu a mesma orientação nas três turmas, sendo feito por continuidade, com os participantes explorando ideias ao violão e sugerindo motivos que dessem sequência ao que havia sido composto anteriormente. Importante ressaltar que os processos composicionais foram realizados sem o uso da partitura, a qual foi utilizada somente no final deles, servindo como material de estudo para a teoria musical a partir da notação das composições.

Fig.17: Composição coletiva 2 turma C (frase 1) – etapa 2

A seguir, apresento um resumo das atividades violonísticas realizadas em cada turma:

Turma A

Esta turma era a mais iniciante das três, com alguns participantes tendo os primeiros contatos com o violão justamente nos encontros desta pesquisa-ação. Sendo assim, trabalhamos com poucos elementos, reduzindo o campo de atuação às três primeiras cordas, com destaque para atividades exploratórias do instrumento, como as improvisações a partir do jogo “Solo-fantasia”, e a execução de melodias simples tocadas de ouvido. A composição coletiva a seguir resume, em boa medida, os assuntos abordados ao longo dos encontros:

Fig. 18: Composição coletiva turma A – versão final

Turma B

Apesar de iniciante, esta turma possuía maior conhecimento violonístico do que a turma A, o que nos permitiu desenvolver atividades ligeiramente mais elaboradas do ponto de vista musical. Entre os diversos assuntos abordados, destacaria as improvisações sobre o ritmo de baião, as quais serviram de inspiração para a composição coletiva; as experiências com a abordagem geográfica, que acabaram não sendo aproveitadas na composição coletiva; e o processo decisório sobre a notação de aspectos rítmicos da composição coletiva, que gerou um intenso debate teórico.

Fig. 19: Composição coletiva turma B – versão final

1.1.6 Análise dos depoimentos recolhidos

No último encontro com as turmas, após encerrarmos a composição coletiva de cada uma delas, foi realizado um debate final para reavaliarmos os problemas da pesquisa-ação, agora sob uma ótica posterior às atividades realizadas. O debate com as turmas A e B foi realizado conjuntamente, aproveitando que o encontro ocorria no mesmo dia, enquanto o da turma C aconteceu em outra data. Nesta seção, reúno por tópicos os principais depoimentos recolhidos.

Maior envolvimento das pessoas nos processos de aprendizagem

“Isso que você fez achei legal porque não prioriza quem toca demais e aquele que toca menos não se sente inferior porque consegue criar junto. Aqui no meio de todo mundo estou me sentindo assim. ‘Estou tocando’ e eu não toco violão, não tenho prática de violão, mas consegui fazer algumas coisas. Você se sente conseguindo fazer. Então você equilibra bem. Se tem uma turma de níveis diferentes, equilibra bastante a turma, porque não vai priorizar nem o que sabe mais nem o que sabe menos igualando todo mundo, uma forma muito bacana” (Celso, 23, piano)

“Achei legal a dinâmica. Organizar assim, de repente, de modo que todos toquem, uma pessoa que não tem o conhecimento” (Gabriela, 25, contrabaixo)

A busca pelo maior envolvimento dos indivíduos nos processos de aprendizagem é um aspecto característico das propostas de educação musical contemporâneas. Os comentários acima de Celso (23, piano) e Gabriela (25, contrabaixo) revelam uma percepção acerca do potencial inclusivo de atividades criativas como a composição coletiva e as improvisações livres. A partir deles, é possível inferir que o condicionamento dos participantes a tocar sobre um plano semelhante, no qual o “novo” exerce o papel de catalizador da prática musical, somado a ausência de formalismos, tais como o enquadramento à sistemas musicais consagrados ou a idiomas musicais, contribuiu para o caráter “comunitário” das atividades, envolvendo a todos sem exceções. A organização das atividades em “fluxo”, como as propostas de composição coletiva por continuidade e o jogo “Solo-

Fantasia” também responderiam pelo maior envolvimento dos participantes por reforçarem a sensação de realização musical em grupo.

Trabalhar a partir de materiais reduzidos

“Não tinha uma vivência anterior muito grande com o violão, apenas na infância. E sempre me lembro daquela coisa de acorde, acorde, acorde, o que gerava muita dificuldade. Então acho que mesmo trabalhando um material mais reduzido, só duas cordas, mas com qualidade, acho mais válido do que tentar jogar um monte de coisas para o aluno ler, porque ele fica meio perdido. Eu, pelo menos, me senti confortável. Duas cordas era muita coisa para administrar, alternando o dedilhado da mão direita, a composição da mão esquerda” (Maria, 23, flauta)

“A gente conseguiu explorar bem a improvisação. Fizemos aquela atividade de que um por vez deveria improvisar intercalando com um motivo em comum, a pesquisa a partir daqueles sons que tivemos. Mesmo com pouco, é possível tirar bastante coisa” (Heitor, 28, violoncelo)

“Queria comentar sobre um exercício que achei muito interessante. Um improvisava e o outro tinha que escutar sem ver. E por isso trabalhamos com elementos reduzidos. Duas notas ou duas cordas. Você ter que escutar e reproduzir, para se familiarizar com o som das cordas soltas e repetir a rítmica que um propôs. Achei isso diferente” (Ludovico, 32, piano)

“Na verdade, sempre achamos que temos muito pouco material para criar. Quando alguém pede para você improvisar, você já se imagina fazendo o maior solo, quando na verdade você pode fazer um improviso com poucas notas” (Nina, 20, canto)

Pelos depoimentos acima, observa-se que a redução do campo de materiais sonoros utilizados aos que estavam ao alcance imediato dos participantes facilitou aspectos como a técnica, a produção sonora, a expressão, a criatividade e a conscientização dos diversos aspectos musicais diversos trabalhados.

O comentário de Maria (23, flauta) alerta que mesmo situações aparentemente simples do ponto de vista técnico podem ser altamente exigentes para o público iniciante, envolvendo uma complexidade de movimentos que não deveria ser menosprezada pelos professores. Nas atividades de improvisação e na composição

coletiva, a redução de materiais sugere um controle técnico maior sobre o instrumento, colaborando para o desenvolvimento da expressividade e da criatividade. Nos exercícios envolvendo a percepção auditiva e a imitação no jogo “Solo-fantasia”, os depoimentos indicam que a quantidade menor de notas foi um elemento facilitador, ajudando, inclusive, no processo de memorização física da localização nas notas.

Melodias versus acordes

“Concordo com relação entre melodia versus acorde. Tenho muitos alunos, a maioria adolescente. Tentei aplicar com eles, dou aula de violão. Na cabeça dos jovens, querem sair tocando acordes e cantando. Não querem tocar ‘Asa Branca’ e ‘Boi da Cara Preta’. Então isso achei difícil. Se for um adulto, ou uma pessoa que tenha consciência de aprender o violão na posição clássica, de já tocar na digitação, aí sim. Acho que a dificuldade de se trabalhar seria com as pessoas que querem tocar violão, mas querem tocar acordes” (Fátima, 38, violão)

“Sempre achei que o iniciante deveria começar aprendendo acordes. Aqui a turma tem uma base de leitura e de notação musical (...) Essa é minha dúvida, porque muitas vezes os alunos não sabem ler” (Mariana, 22, contrabaixo)

A discussão sobre o ensino imediato de acordes ao público iniciante está relacionada à função musical mais primordial do violão, que é a de instrumento acompanhador. Caso o iniciante tenha interesse em tocar música popular, como é o caso dos alunos citados por Fátima (38, violão), aprender rapidamente a tocar acordes é algo que faz parte de suas expectativas imediatas e, comumente, os professores adotam este caminho. O questionamento sobre a escolha de atividades envolvendo o aspecto melódico em detrimento da prática de acordes durante os encontros é pertinente, suscitando questões diversas, como a presença ainda forte da divisão entre erudito e popular no ensino do violão, a utilização de materiais reduzidos e o caráter linear dos métodos.

O ensino de acordes e de progressões harmônicas básicas respondem pelo conteúdo dos chamados “métodos práticos”, voltados à música popular e que tem como característica a utilização de diagramas de acordes (“bracinhos”) como recurso de notação, evitando a partitura. Os métodos de orientação clássica, por outro lado,

são direcionados à formação de violonistas solistas dentro de uma ótica da música de concerto, abordando assuntos melódicos desde as primeiras lições, com notação feita por partitura. O comentário de Mariana (22, contrabaixo) é bastante elucidativo neste caso, associando a prática melódica à notação em partitura, visão que é bastante comum. Apesar da tendência de superação do dualismo entre erudito e popular na educação musical e do seu reflexo sobre métodos de violão para iniciantes mais recentes, que trazem lições direcionadas tanto ao violão solista quanto ao de acompanhamento, os comentários dos participantes revelam uma expectativa de ensino inicial, tanto deles próprios quanto dos seus alunos, centrada mais no segundo tipo.

O argumento apresentado por Fátima (38, violão) relaciona-se às expectativas iniciais de aprendizado de alunos de violão popular, porém, ao considerar a prática inicial por acordes, e presumem-se aqui os desenhos de acordes básicos presentes na música popular, geralmente empregando acima de quatro notas, é descartada a opção de se utilizar materiais reduzidos como recurso facilitador da técnica. Cria-se um dilema para o professor: de um lado, o desejo em aprender rapidamente o acompanhamento de canções; e de outro, a grande demanda técnica envolvida na montagem e troca de acordes nas progressões harmônicas. Uma possível solução, correspondente a um meio-termo e presente em lições de livros como o “Equilibrista das seis cordas”, de Silvana Mariani (2009), seria o acompanhamento de canções apenas com as notas do baixo, opção que não aparece nos comentários dos participantes.

Papel do professor e objetivos a serem alcançados

“O que me chocou, assim que você chegou, foram as ‘benditas’ pedagogias abertas, que é uma experiência que ninguém aqui tem. Acho que esse foi o grande choque. Nunca tive nenhum contato com algum professor que levasse isso tão longe. Na faculdade, nós temos isso do ‘professor para nós’. Acho que aí começou a grande separação. E depois, essa coisa que você trouxe de não mostrar um caminho, achei interessante. Estamos acostumados a ser estimulados a fazer aqui e por ali para se chegar lá. E com você, não. ‘Faz aí’, nesse sentido, mas não é um ‘faz aí aleatório’ (Gabriel, 21, violino)’

”Para mim, acho que seria bem difícil para o aluno entender a proposta. Ele iria estranhar. Teria que criar uma interação. Acho que ele pensaria: ‘Eu que tenho que receber as informações. Você é que deve me passá-las’. A pessoa, às vezes, não entende como seria possível” (Sandra, 28, canto)

“A minha expectativa não era a de estudar o violão de um jeito formal. Acho que para alguns a expectativa era de sentar, fazer o *shape* do Dó maior, aprender a levada e tocar. A proposta era outra. Até pensei que formalizaria o lance do violão, mas era você usando o instrumento de uma outra forma. Me incomodou bastante isso de nem experimentarem e já terem uma repulsa. Pensei: ‘como é que vou fazer isso se acontecesse na minha aula?’. Principalmente numa aula individual, quando o cara nem ouviu o que eu quero dizer e já tem uma repulsa” (Fernando, piano, 24)

“Você tinha clareza, quando chegou aqui, do que realmente queria?” (Marta, 40, canto)

A discussão sobre pedagogias abertas e o modelo artístico permitiu diversos desdobramentos reflexivos, recaindo, por exemplo, sobre as expectativas dos alunos em relação ao papel do professor e do próprio professor sobre a sua conduta. Alguns participantes ressaltaram a visão ainda dominante sobre a conduta pedagógica associada à “transmissão do conhecimento”, o que remete ao conceito já clássico de “educação bancária” formulado pelo pedagogo Paulo Freire (1921-1997) em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, que classifica o professor como “depositante dos conhecimentos” no alunos (FREIRE, 2014, p.80). Na área da educação musical, tal postura dualista é divergente do pensamento de educadores como Koellreutter, que defendia a ideia de educador e educandos agindo de maneira complementar e construindo um caminho coletivamente, com o professor “aprendendo a apreender do

aluno o que ensinar”, assumindo mais um papel de animador e parceiro do que de “transmissor de conhecimentos” (BRITO, 2015, p.101).

Dessa maneira, pude verificar, apesar do interesse autêntico da maioria dos participantes pelas pedagogias abertas e o modelo artístico³⁸, a existência de um forte ceticismo em relação à sua viabilidade prática pela expectativa de uma possível rejeição por parte dos alunos, os quais estariam acostumados, na visão de alguns participantes, com o professor assumindo exclusivamente para si a condução do processo de aprendizagem. O depoimento de Sandra (28, canto) é ilustrativo, pois coloca como pré-requisito um ambiente propício, ao qual ela se refere como “a criação de uma interação”, para que o professor pudesse se orientar pelas pedagogias abertas e o modelo artístico.

O modelo de ensino circular proposto por Koellreutter, que pressupõe a condição de interdependência dos conteúdos e a superação de hierarquias e organizações sequenciais lineares (BRITO, 2015, p.101), o oposto ao modelo curricular, serviu-me de guia para a condução das atividades desenvolvidas e, para as turmas, como um dos pontos de partida para as discussões sobre pedagogias abertas. O comentário a seguir de Augusto (24, trompete) demonstra um outro tipo de receio, relacionado à perda de controle do professor sobre o rumo das atividades, a qual envolveria o “risco de virar bagunça”. Se anteriormente o professor receava frustrar a expectativa dos alunos por uma conduta que visaria integrá-los de uma maneira mais ampla nos processos de aprendizagem, agora o receio envolveria a própria capacidade docente de lidar com o conceito das pedagogias abertas e do modelo artístico.

“Acho que sua abordagem é nova. Ninguém aqui vai, acho, usar isso sempre, usaremos pouco. E a forma que você trouxe todo esse material vai ser importante pela discussão de até onde você consegue ir como professor, até onde a gente consegue se abdicar de ser aquele professor e deixar a coisa circular. Até mesmo nas minhas aulas, acho que é difícil deixar essa coisa circular, porque senão há o risco de virar bagunça. Então acho que tem que ser a coisa do professor para o aluno dando os passos” (Augusto, 24, trompete)

³⁸ De acordo com a pesquisa realizada com os participantes, 65% afirmaram possuir grande interesse; 27% afirmaram possuir médio interesse; e 8% revelaram possuir pouco interesse em relação ao assunto pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música.

“Pessoalmente, prefiro o método. Aprendo melhor com começo, meio e fim. Em um curso livre, se não for assim acabo desistindo porque fica meio confuso. Isso de improvisar para ver onde vai chegar, para mim soa confuso, me senti um pouco perdida. Acho o método mais fácil de aprender” (Cristina, 33, violão)

Fonterrada, ao desenvolver o seu conceito de organização em rede do processo de aquisição do conhecimento, afirma que, nos dias atuais, apesar da limitação do espaço da linearidade devido à grande velocidade da comunicação, a qual tornaria as coisas rapidamente obsoletas e atropelaria os indivíduos com uma grande quantidade de informações, o abandono dos procedimentos sequenciais seria sentido, apesar disso, como “perder o chão que se pisa” (FONTERRADA, 2008, p.280). O receio em “virar bagunça” poderia ser entendido, nesses termos, como reflexo da tendência contemporânea da sociedade pela busca utópica de um “caminho seguro” frente ao domínio das múltiplas possibilidades. No caso das práticas pedagógicas, o “caminho seguro” poderia ser inferido, pelos dois comentários acima, pela visão tradicional linear de aprendizagem, o que excluiria propostas alternativas, como a abertura pedagógica, na medida em que seriam “potenciais geradoras de bagunça”.

A conscientização do funcionamento do instrumento pela prática experimental

“Não tenho violão, mas meu pai toca. Acho que a questão da vivência, vendo meu pai tocar. Ele uma vez me tentou explicar a pestana, mas machucava muito, e não quis esse contato na época. No primeiro dia você falou da afinação, fui olhando o instrumento, tentando conhecer ele primeiro. Foi totalmente experimental” (Thelma, canto, 18)

“Essa questão de conhecer. Eu já tinha uma bagagem, essa questão do treinamento auditivo. Quando foi explicado para mim o braço do violão, aquilo nunca tinha sido dito para mim daquela forma. Existe um intervalo de quarta entre as cordas. Quando percebi aquilo, matou. Já entendi como vai funcionar na prática e entendo, para mim, como um *start*. Porque, às vezes, não precisa ficar explicando tanto. É uma coisa que ela já tem e a gente não sabe” (Gabriel, 21, violino)

A prática experimental visando a conscientização de aspectos musicais e típicos do violão, se por um lado gerou estranhamento de parte dos participantes, também revelou-se, para outros, como uma estratégia eficiente de aprendizado. Os depoimentos citam o processo de conscientização da lógica de funcionamento da *scordatura*, a qual funciona como interface física do instrumento, a partir de dois elementos: a noção sobre a afinação das cordas na *scordatura* padrão, que foi apresentada aos participantes no primeiro encontro; e os diversos processos experimentais desenvolvidos.

Alguns participantes retrataram experiências feitas com alunos inspiradas nas atividades realizadas nos encontros, as quais tiveram um retorno bastante positivo, gerando um ambiente de pesquisa, escuta e interação musical. Interessante associar o perfil dos alunos descritos por Milena (21, violão) e Cássia (25, violão), um adulto com Down e um grupo de crianças pequenas, respectivamente, cuja aproximação ao instrumento costuma acontecer de maneira geralmente mais intuitiva e menos racionalizada, à aceitabilidade das propostas experimentais.

“Experimentei a exploração do violão de uma maneira mais simples com um aluno adulto que tinha Down. Exploramos o violão, sem posições definidas, porque ele não tocava. Pretendo usar com meus outros alunos também. Acho que rolou uma interação, um ‘ouvido’ legal. Teve uma hora que brincamos com cordas soltas, aquela brincadeira da imitação. Fiz um negócio que errei, não era o que queria fazer, e ele acertou de primeira o que eu fazia. Rolou uma interação musical, achei interessante isso de explorar. Não fiz ainda com alunos que tem mais base no violão, mas estou tentando ver com as crianças, que são um pouco mais abertas” (Milena, 21, violão)

“Eu também fiz com meus alunos, só que crianças, pequenininhas. Era aula em grupo. A princípio, rolou uma ‘baguncinha’, mas depois vi que algumas crianças que entraram na brincadeira estavam descobrindo os sons do violão. Consegui meio que organizar a ‘baguncinha’ e a cada aula estou trabalhando um pouquinho. Agora eles estão entrando mais no lance da escuta, ver que não estão tocando qualquer coisa” (Cássia, 25, violão)

Enunciação das práticas criativas versus “enganar os alunos”

“A parte do jogo de cintura é interessante. Mas a devolutiva do aluno pode ser essa, de sentir-se confuso, porque é muito solto. Depende dos objetivos estarem claros para a pessoa, da experimentação. Vamos pegar quinze minutos da aula para experimentar o violão? Acho que para introduzir pode ser um caminho, de repente pode até expandir isso nas aulas. Precisa deixar claro os objetivos. Vamos ver que som é este? Estamos tocando tudo na ‘forminha’, que mais conseguimos fazer? Creio que alguns alunos, mesmo pequenos, por conta da pedagogia da própria escola regular, de você explicar primeiro as coisas antes dele fazer e vivenciar, querem muito saber o porquê das coisas. Então deixar claro que será feita uma experimentação, que será feito um tipo de música diferente” (Débora, contrabaixo, 28)

“Eu mudaria a abordagem. É simples, se ele não quer assim, eu mudo. O conteúdo é o mesmo, mas eu ‘engano’ o aluno” (Cíntia, canto, 23)

“Vejo que a dinâmica que você vai passar isso é tudo. Por exemplo, pegar uma turma de crianças e buscar experimentar provavelmente não vai dar certo. Mas você pode colocar isso de uma forma diferente. Por exemplo, com meus alunos de guitarra, faço exercícios cromáticos com eles, usando dedos 1, 2, 3 e 4, em diferentes formas. Faço sempre esse aquecimento. Ele vai estar fazendo o que você quer, mas sem saber porque ele está fazendo aquilo. Em uma aula, ele faz um formato, em outra aula faz outro. Se você junta esses dois, pode ser que dê um som legal. Pode fazer em 15 minutos, depois trabalho o repertório dele. Posso conseguir os dois objetivos” (Milton, 28, guitarra elétrica)

O depoimento de Débora (contrabaixo, 28) trouxe para a discussão um novo aspecto relacionado à postura do professor, envolvendo a necessidade, ou não, de enunciação prévia aos alunos da realização de práticas criativas e das experimentações musicais. A participante defende que, antes de iniciá-las, o professor deveria expor os objetivos a serem atingidos, inclusive para um público de crianças, justificando que tal postura iria, ao seu modo de ver, ao encontro das expectativas dos alunos, desejosos em saber de antemão o “porquê das coisas”.

É possível inferir, novamente, a preocupação quanto a um possível estranhamento dos alunos, agora em relação às experimentações, como algo que fugiria ao padrão esperado das aulas, sendo necessário, portanto, enquadrá-las em uma perspectiva de aprendizagem próxima a que os alunos estivessem acostumados. A enunciação prévia das experimentações, ainda pela fala de Débora, serviria como

uma espécie de “preparação psicológica” para a sua respectiva aceitação pelos alunos, com o processo abdicando do seu caráter intuitivo e justificável por si só, assumindo um perfil racionalizado e de procedimento para se alcançar um outro objetivo.

Outros participantes, como Cíntia (canto, 23) e Milton (28, guitarra elétrica), defenderam uma conduta oposta, a qual, segundo suas próprias palavras, consistiria em “enganar os alunos” propondo atividades criativas “disfarçadas” para evitar possíveis rejeições. Sendo assim, em vez de anunciar as experimentações, ou simplesmente dar início ao processo sem justificá-lo, tais participantes as escamoteariam em atividades enunciadas para outra finalidade.

Em ambos os casos, percebe-se uma conotação negativa e de processo incômodo associados à experimentação musical, a qual deveria ser superada por meio da criação de artifícios. Transparecem, pelos depoimentos, visões de educação musical fortemente arraigadas nos participantes, por exemplo, em relação às crianças, que não seriam, segundo eles, afeitas à experimentações e à criação musical, e da preferências pelos alunos em tocar repertórios pré-definidos.

Práticas criativas versus repertórios definidos

“Acho que vai da criatividade do professor. Porque você pode começar uma aula vendo como é um Lá maior e daí despertar para outras coisas” (Marcela, violino, 19)

“(Trabalhar a criatividade) incomoda no começo, mas quando o aluno vê resultado, vai querer continuar, seguir em frente” (Gabriel, 21, violino)

“Acho que o problema não é a criação. Tem aquele aluno que chega e acha que quer aprender violão, mas, na verdade, ele quer aprender a tocar aquela música, às vezes, uma única música que acha legal ou viu alguém tocando. Ele chega com esse objetivo, daí existe essa questão da aceitação. Pode ser que, por exemplo, na música que ele queira tocar tenha um ligado, como o que a gente trabalhou neste estudo, mas ele vai querer tocar o ligado naquela música” (Robson, violão, 22)

“A pessoa, às vezes, não quer aprender a cantar, mas aprender a cantar igual determinado artista. Muitos alunos vem a aula para isso, não para aprenderem a tocar violão, mas para tocar igual a alguém, para reproduzir algo já existente” (Augusto, violão, 24)

“Acho bem viável trabalhar o ensino do instrumento com os alunos fazendo sua própria música. Só gostaria de entender melhor qual repertório que poderia ser feito, para se aproximar da realidade de cada aluno, pensando numa aula individual” (Márcia, baixo elétrico, 29)

A criatividade e o “jogo de cintura” do professor foram apontadas como fatores determinantes para o êxito das estratégias envolvendo as pedagogias abertas e o modelo artístico, o que nos faz indagar sobre o perfil desejável do professor neste contexto educativo. Se por um lado Koellreutter defende um sistema de educação musical que incitaria as pessoas a se “comportarem como artistas diante de uma obra a ser criada” (BRITO, 2015, p.97), na visão de Murray Schafer tal conduta também seria desejável dos professores, os quais deveriam possuir um perfil com traços de artista (SCHAFFER apud NAVAS, 2015, p.21).

Um desafio à proposta do modelo artístico é a provável expectativa dos alunos em aprender repertórios pré-existent e relacionados ao seu gosto musical, tal qual foi ressaltado nos depoimentos acima. Aprender para “conseguir tocar determinada música” ou “igual a determinado artista” é um aspecto revelador dos laços afetivos dos alunos com a música, independente do seu tipo.

Pelos comentários de Robson (22, violão) e Augusto (violão, 24), é possível inferir o papel da “música da mídia” nas preferências dos alunos, entendida como aquela vinculada aos meios de comunicação de massa, como televisão, rádio e internet. A motivação pedagógica centrada exclusivamente no prazer e no entretenimento, mais do que na reflexão e nos valores culturais e humanos, como vimos no Capítulo I, foi elencada por Gainza como uma das múltiplas tendências da educação musical contemporânea (GAINZA, 2015, p.93). Neste contexto, a “música da mídia”, pelo seu grande potencial de influência sobre as pessoas, e aqui poderíamos acrescentar a música religiosa, não raramente é o fator disparador para as pessoas com gostos musicais formados se interessarem em aprender algum instrumento.

A questão da viabilidade do modelo artístico dependeria, em situações em que o aluno apresentasse preferências musicais estritas, sendo elas “músicas da mídia” ou de outros tipos, pelo reconhecimento do professor desses gostos. No livro “Hoje tem aula de música?”, a educadora Vania Malagutti Fialho afirma que o professor deveria entender como legítimo o gosto musical dos alunos em vez de impor uma música que

lhes fosse estranha, buscando desenvolver sobre ele um trabalho de reflexão e análise visando a ampliação do universo da escuta musical (FIALHO, 2016, p.49). O comentário de Marcela (violino, 19) de que “você pode começar uma aula vendo como é um Lá maior e daí despertar para outras coisas” poderia resumir esta discussão, na medida em que considera o desejo do aluno, representado pela necessidade em aprender o Lá maior, um acorde onipresente no “cancioneiro da mídia”, ao mesmo tempo que envolve uma postura do professor criativa e com “traços de artista”, parafraseando Schafer.

Improvisar “do nada”

“Quando começou a experimentar, penso que você poderia propor algumas coisas. Começar do nada? Meu Deus! O que vou fazer com isso aqui?” (Cíntia, canto, 23)

“Tenho uma turma de três alunos e propus a atividade de improvisação (Solo-fantasia) que vimos aqui. No início, eles ficaram meio presos. ‘Como vou tocar assim, do nada?’. Mas depois saíram umas coisas legais. Para aceitar foi meio isso: ‘Como assim? Tocar do nada?’ Criar é algo que pode intimidar” (Akemi, 28, violão)

“O que pegou para mim foi minha relação com a memória corporal do violão. Na primeira aula que fizemos improvisação, era o meu primeiro contato com o violão, não sabia onde estavam as notas. Para mim, foi muito difícil, fiquei bem travada, mas me propus a fazer, toquei corda errada. Depois, nas aulas seguintes, já me senti mais confortável. Hoje não tivemos improvisação, mas se tivéssemos, acredito que aproveitaria mais, pois já foi dado o estímulo, foi aberto o espaço e agora com um pouco mais de conhecimento” (Gláucia, oboé, 20)

Os comentários acima relatam desconfortos de naturezas distintas sentidos nas práticas de improvisação. Apesar da pesquisa de perfil revelar que 59% dos participantes tinham o hábito frequente de improvisar, 31% afirmaram que improvisavam raramente e 10% revelaram não ter este hábito. Nas improvisações, Cíntia (canto, 23), bastante iniciante, sentiu falta de uma proposição mais definida sobre como deveria ser, pois começar “do nada” seria uma grande dificuldade, o mesmo sentimento relatado por Akemi (28, violão) trazido por seus alunos. Gláucia

(oboé, 20), por outro lado, colocou a questão técnica e de localização das notas como obstáculo a ser superado, as quais a teriam feito “travar” na improvisação.

É possível inferir que certas inibições teriam em comum o não atendimento a determinados pré-requisitos fixados pelos próprios participantes, ou alunos, no caso dos citados por Akemi, para a realização da improvisação. Tais barreiras aparentam estar relacionadas mais ao atendimento de um modelo de improvisação idealizado pelos participantes do que a motivos de ordem técnica. Sobre este último aspecto, parece não ter inibido Gláucia, a qual, mesmo sentindo dificuldades nas primeiras improvisações para “achar as notas”, improvisou de acordo com a proposta. Ao afirmar que suas dificuldades foram menores nas improvisações seguintes, sentindo-se “mais confortável”, Gláucia nos remete à visão de Koellreutter, de que a improvisação, além de estimular a criatividade, também permitiria às pessoas vivenciar e conscientizar aspectos musicais (BRITO, 2015, p.42).

Para Koellreutter, a improvisação enquanto estratégia pedagógica não poderia ser confundida como “fazer qualquer coisa”, afirmando que “não há nada que precise ser mais planejado do que a improvisação”. O professor dizia que para improvisar era necessário definir claramente os objetivos a serem atingidos, bem como os critérios de sua realização (BRITO, 2015, p.43). Nas improvisações, foram elencados previamente os critérios a ser seguidos, mas o sentimento de improvisar “do nada” prevaleceu para alguns. Isso nos permite algumas ponderações, como o pouco hábito de improvisar, já citado pela pesquisa de perfil, e a não colocação em prática da experiência musical de cada um, a qual nos remete ao pensamento de Costa (2016, p.45-46) sobre o plano de consciência na improvisação, no qual o músico seria trespassado pelos idiomas e sistemas formadores da sua biografia musical.

Deslocamentos pedagógicos para outros instrumentos

“Meu instrumento é o trombone. Acho que no violão, essa abordagem que você teve, de tentar fazer música desde o primeiro contato, experimentando, funciona. No início, fiquei meio perdido, mas fui entendendo. Mas, se fosse um outro instrumento, e dependendo do instrumento, acho que não daria certo. No trombone, tem toda uma base antes. O violão facilita, as notas são mais fáceis de tirar o som” (Rodrigo, trombone, 21)

“Nada impede que essas práticas sejam realizadas após a fase inicial de produção sonora” (Paula, 35, violão)

“Creio que dependendo do instrumento, é difícil entrar, com iniciante, direto na improvisação. Trabalho muito com canto. Para ensinar um aluno improvisar no canto, preciso primeiro ensiná-lo a ser afinado. Como ele vai saber fazer um melisma se ele não sabe cantar? Pensando não em música contemporânea, mas na música tonal” (Yuka, 40, canto)

A abordagem violonística nesta pesquisa-ação ocorreu dentro de um contexto tradicional, não usando, por exemplo, técnicas estendidas ou violão preparado. Ao serem questionados sobre possíveis deslocamentos pedagógicos das atividades realizadas para outros instrumentos, percebe-se uma preocupação recorrente com a produção sonora das notas, a qual foi apontada por Rodrigo (trombone, 21) como “fácil de tirar” ao violão, mas difícil de ser alcançada em outras situações.

Somada à influência das atividades realizadas, calcadas no uso de notas do sistema temperado, parece evidente que a pouca abertura dos participantes para a utilização de outros materiais sonoros também contribuiu para tais questionamentos, revelando traços de uma formação musical mais tradicionalista, distante de práticas musicais contemporâneas. Como vimos no Capítulo I, a utilização de materiais musicais fora do sistema temperado e de sonoridades não-convencionais é algo que pode tornar a criação musical mais acessível ao público iniciante, recurso amplamente propagado pelos métodos ativos da “segunda geração” e trabalhado dentro da proposta pedagógica das oficinas de música. No caso de instrumentos que demandam um maior estudo para a produção sonora, caberia aos professores pesquisar meios simples de extrair tais sonoridades não-convencionais, por exemplo, pela exploração do instrumento pelo seu aspecto físico dentro do que classificamos como abordagem geográfica.

Abordagem geográfica

“Você sabe quem faz muito isso? O *rock n’roll*. Eles não sabem o que estão fazendo. Sempre usam a geografia do braço, principalmente na guitarra” (Milton, 28, guitarra elétrica)

“É difícil, às vezes, você identificar uma harmonia. Você faz aquilo um tom acima, um tom abaixo, acaba não tendo tom” (Robson, piano, 22)

“Acho que é mais fácil porque é visual, né?” (Marcela, violino, 19)

“É uma forma de utilizar os elementos musicais que estão ao acesso do iniciante e que ele já tem. É possível, com poucos elementos, fazer música” (Paula, 35, violão)

“Não precisa trabalhar dentro do sistema tonal. Porque, além de afinar, em um sistema tonal você precisa saber algumas funções e um monte de coisas. Ali, é difícil para um iniciante” (Denise, 23, baixo elétrico)

Um dos problemas colocados pela pesquisa-ação foi a viabilidade da abordagem geográfica como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de práticas criativas. Os participantes foram bastante receptivos à proposta, elucidando aspectos diversos. Milton (28, guitarra elétrica), por exemplo, trouxe a ideia de que, pela abordagem geográfica, o violonista “não saberia o que está fazendo”, tal qual os guitarristas de *rock* adeptos desta ferramenta composicional. Observa-se aqui um julgamento negativo de valor, com a utilização da geografia do instrumento não sendo vista como um fator diferenciador da personalidade do músico ou de grande interesse musical. Não raramente, este é o pensamento de diversos violonistas quanto à utilização excessiva de deslocamentos paralelos de acordes pré-determinados, vista como algo “menor” em termos de composição. O referencial para tais críticas é o sistema tonal, e aqui vale lembrar o comentário de Salles (2009, p. 51) sobre Villa-Lobos no Capítulo II desta dissertação, afirmando que o compositor, adepto da geografia do instrumento como ferramenta composicional, seria taxado de “caótico” por uma ótica clássica, que prescinde o sistema tonal, porém de personalidade “interessante” no campo da composição contemporânea.

Outro ponto levantado foi a maior “facilidade” em compor dentro desta concepção, na medida em que os elementos musicais estariam ao alcance do

estudante, principalmente pelo aspecto visual, livre de regras como a adequação à funções harmônicas, algo típico do sistema tonal. Por esta ótica, é possível inferir que a abordagem geográfica dialoga com tendências contemporâneas de educação musical que trabalham com sonoridades não-convencionais e práticas próximas à música contemporânea. A ideia de objeto sonoro desenvolvida por Pierre Schaeffer (1993), vista no Capítulo I, poderia ser aplicada para categorizar os materiais musicais que este tipo de procedimento composicional gera, uma vez que não há nenhum tipo de pensamento escalar ou sistema harmônico envolvidos, constituindo-se, muitas vezes, por gestos musicais.

1.2 Relatos de experiências

1.2.1 O relato de experiência

Em seu artigo “Relato de experiência em educação musical: questões básicas”, o educador musical José Nunes Fernandes (2015) discute a divulgação, cada vez maior, de relatos de experiências pelos educadores nas áreas do conhecimento relacionadas ao ensino e a sua consideração enquanto trabalhos científicos. Na área de educação musical, o autor caracteriza o relato de experiência como relato de uma experiência pedagógica-musical, fazendo um levantamento quantitativo de teses, dissertações e artigos publicados que fazem uso de tal linha de pesquisa.

Fernandes (2015, p.113) considera que o relato de experiência deve ser fundamentado teoricamente pois, ao contrário, careceria de articulação com a literatura, permanecendo no relativismo total, o que o desqualificaria. Para ele, as descrições práticas deveriam enriquecer a discussão teórica, uma vez que apresentariam a própria vivência profissional ou pessoal do pesquisador, sem a formalidade de enquadrar o conteúdo numa metodologia pré-definida. Haveria no relato de experiência, assim, uma realimentação, com a teoria alimentando a prática e a prática alimentando a experiência (FERNANDES, 2015, p.114).

Em relação ao texto do relato de experiência, Fernandes (2015, p.115) argumenta que devem ser apresentados, de modo claro, os sujeitos envolvidos, a descrição da experiência, os resultados obtidos ou esperados e os desafios ou inquietações, bem como os pontos negativos que ocorreram. O autor faz uma distinção importante entre relato de experiência e a pesquisa-ação quanto à intencionalidade do pesquisador em realizá-los:

“(o relato de experiência) Distingue-se da pesquisa denominada pesquisa-ação, na qual o próprio autor realiza a experiência e tem intenção investigativa, dirigindo sua ação segundo o fenômeno que pretende investigar. No relato de experiência, são feitas a descrição e a análise de uma experiência. Tal análise se desenvolveu sem a intenção de realizar uma pesquisa, mas com base teórica clara e coerente”(FERNANDES, 2015, p.113)

1.2.2 O local das experiências: a Teca Oficina de Música

Os processos criativos aqui relatados foram realizados com alunos de violão da Teca Oficina de Música, instituição sediada em São Paulo idealizada pela educadora e pesquisadora Teca Alencar de Brito. Ex-aluna e colaboradora de Koellreutter, com livros e artigos publicados que abordam o pensamento musical do professor alemão, Brito concebeu a ação pedagógica desta escola inspirada pela visão koellreutteriana e de outros educadores musicais contemporâneos. O conceito das pedagogias abertas e do modelo artístico proposto pelo FLADEM, do qual Brito participa ativamente como membra associada, é visto com grande entusiasmo pela educadora, que buscou empregá-los como fios condutores da proposta pedagógica da Teca Oficina de Música.

O local oferece cursos de musicalização e de instrumentos para faixas etárias variadas, porém a predominância é do público infantil e adolescente. Nas aulas de musicalização, realizadas em grupo, propostas pedagógicas de correntes diversas são trabalhadas de modo inter-relacionado, flexibilizado e sem o predomínio de alguma sobre as demais, em atividades envolvendo a percussão corporal, a construção de instrumentos musicais, a criação de canções, a improvisação, a exploração sonora, a escuta, o contato com músicas de diversas culturas, entre outras. O conceito de oficina de música, tal qual elucidado no Capítulo I, pode ser empregado, enquanto metodologia de ensino, à determinadas atividades das aulas de musicalização calcadas em estéticas da música contemporânea, as quais são bastante influenciadas pelo pensamento de Koellreutter.

As aulas de instrumento são individuais e conduzidas por professores sintonizados com a proposta pedagógica da escola. O desenvolvimento de práticas criativas, como a composição e a improvisação, dentro de contextos tradicionais ou experimentais próximos à música contemporânea, é algo esperado dos professores, com a escola realizando periodicamente mostras musicais e gravações de CDs nas quais os alunos costumam tocar músicas que produziram. A trajetória típica dos alunos é iniciar pelas aulas de musicalização ainda bem jovens, após os 3 anos de idade, começando a ter aulas de instrumento por volta dos 7 anos, sendo bastante comum frequentarem, a partir de então, ambas as classes.

Pelas características descritas acima, podemos observar uma ação pedagógica de alto estímulo à criatividade, à experimentação e à aproximação dos alunos à

repertórios e fazeres musicais variados, da música popular à erudita de vanguarda, criando um ambiente de aprendizado bastante diferente do encontrado nas escolas de música brasileiras, as quais ainda se mantêm presas, em grande medida, ao modelo conservatorial, ou mesmo das aulas de música nas escolas regulares que a oferecem. Por fim, importante ressaltar o objetivo da escola, tal qual divulgado e que reproduz o preceito de Koellreutter, visando, em primeiro lugar, a formação integral do ser humano.

1.2.3 Justificativa dos relatos de experiências

A inclusão de relatos de experiências desenvolvidas em aulas regulares de violão na Teca Oficina de Música teve como intuito o enriquecimento da discussão por meio da ampliação do universo de situações analisadas, complementando e servindo de contraponto à pesquisa realizada na FIAM-FAAM, a qual envolveu particularidades bem definidas, como a adoção da estratégia da pesquisa-ação e um público específico de participantes.

No primeiro caso, a estratégia da pesquisa-ação envolveu a criação de um ambiente artificial de pesquisa visando a solução de determinado(s) problema(s), cuja postura investigativa dos participantes era demandada, os quais se colocariam ao mesmo tempo como alunos de violão e educadores musicais. Já nos relatos de experiência apresentados nesta seção, não houve a intencionalidade em se criar um ambiente artificial de pesquisa, tal qual a caracterização do relato de experiência feita anteriormente por Fernandes (2015, p.113), com os indivíduos envolvidos não se portando, dessa maneira, como “participantes” de um processo investigativo, mas dentro de uma relação aluno-professor.

Nos relatos de experiências, o perfil dos alunos envolvidos, como se pode observar, é diferente dos participantes da pesquisa-ação da FIAM-FAAM, não apenas pela conduta esperada, mas também pela formação musical. Na FIAM-FAAM, o público era formado por universitários do curso de Licenciatura, com média de idade de 25 anos, a maioria já formada musicalmente em algum instrumento e, conforme os depoimentos analisados anteriormente, com visões sobre música e educação musical bem arraigadas com viés predominantemente tradicionalista. Os alunos de violão da Teca Oficina de Música, por outro lado, são adolescentes, na faixa dos 13 anos, em processo de formação musical, com o diferencial de estudarem em uma escola cuja

ação pedagógica, além de abarcar diversas propostas pedagógico-musicais contemporâneas, tem proximidade com o conceito das pedagogias abertas e do modelo artístico de ensino de música.

Neste contexto, os relatos de experiência proporcionam uma outra visão sobre a viabilidade do conceito das pedagogias abertas e do modelo artístico de ensino de música, agora na situação social de uma aula regular e com um público mais receptivo às experimentações e às criações musicais.

1.2.4 A descrição das experiências

Os relatos de experiência constam da descrição dos processos criativos envolvidos na composição de músicas originais com os alunos, sendo um recorte dentre as diversas atividades desenvolvidas ao longo de um semestre. A organização dos relatos, diferentemente do modelo “diário” utilizado na pesquisa-ação da FIAM-FAMM, foi orientada exclusivamente pela dinâmica dos processos criativos das composições. A redação foi realizada a partir de anotações, gravações de aulas e transcrições das atividades, as quais, inicialmente, serviam a mim como acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos alunos.

1.2.5 Perfil dos alunos³⁹

Álvaro (13 anos): Aluno de violão há quatro anos e meio na escola. Frequentou, até o 1º semestre de 2016, paralelamente às aulas de instrumento, também as aulas de musicalização. É dedicado e receptivo à vários tipos musicais, do clássico ao popular. A abordagem técnica trabalhada foi a do violão clássico. Possui desenvoltura para tocar arpejos, dedilhados de melodias, montagem de acordes e ritmos básicos de acompanhamentos, conseguindo identificar as notas na escala com prontidão. Possui ótimo senso rítmico, boa leitura e desenvoltura para improvisar. Havia começado a estudar intervalos e montagem de acordes, não tendo ainda conhecimentos teóricos sobre harmonia. Possui violão próprio de boa qualidade do “modelo clássico”, o que tem facilitado seus estudos. Há dois relatos de experiências

³⁹ Perfil dos alunos à época das experiências realizadas.

envolvendo composições suas, uma delas feita no 2º semestre de 2015 e outra no 1º semestre de 2016.

Cecília (12 anos): Aluna de violão na Teca Oficina de Música desde o começo de 2015. Não frequentou as aulas de musicalização, entrando direto nas aulas de instrumento. A abordagem técnica trabalhada foi a do violão clássico. Técnica de ambas as mãos em processo de desenvolvimento, apresentando desenvoltura para tocar arpejos, melodias e acompanhar canções simples. Bastante receptiva à repertórios variados, não demonstrando ainda preferência por determinado tipo de música. Muito interessada por notação musical, conhecendo as figuras rítmicas básicas, e começando a desenvolver a leitura. Ainda não tem conhecimentos sobre harmonia, porém sabe tocar alguns desenhos básicos de acordes. Possui violão próprio do modelo clássico, tamanho $\frac{3}{4}$, utilizando-o na postura clássica independente do repertório. Há um relato de experiência envolvendo composição sua desenvolvida no 1º semestre de 2016.

Rogério (15 anos): Estuda violão há um ano e meio. Antes disso, havia estudado contrabaixo e piano, além de ter frequentado as aulas de musicalização. Possui alguns gostos musicais bem definidos, especialmente pelo *rock*. A abordagem técnica de mão direita adotada foi mista, usando tanto a técnica do violão clássico quanto a técnica de palheta, típica da guitarra elétrica, já que ele utiliza o violão também como se fosse este instrumento. Importante ressaltar o violão utilizado por ele, um modelo de cordas de aço *dreadnought*⁴⁰, que é diferente do modelo clássico usado por Álvaro e Cecília. Tem bom senso rítmico, desenvoltura para improvisar, é bastante musical e criativo. Está começando a desenvolver a leitura, conseguindo ler melodias simples e cifras de acordes. Não tem conhecimento sobre harmonia, mas sabe toca desenhos de acordes básicos.

⁴⁰No Brasil, o modelo *dreadnought* é normalmente chamado de violão *folk*.

1.2.6 Composições desenvolvidas

1.2.6.1 “Estudo 1” - Cecília - 1º Semestre/2016

Quando Cecília começou a ter aulas comigo no início de 2016, um dos diagnósticos que fiz naquele momento sobre sua formação violonística é que ela, apesar de possuir certa desenvoltura técnica, ainda tinha muitas dúvidas sobre a localização das notas. Originalmente, a composição deste “Estudo 1” fez parte da estratégia adotada por mim para aprimorarmos essa questão, que costuma ser desafiadora para muitos violonistas iniciantes.

Além desta composição, trabalhamos outras propostas, como tocar melodias e/ou linhas de baixo simples na primeira posição. A notação, quando necessária, foi feita de maneira não-tradicional, escrevendo-se o nome das notas por extenso em uma folha em branco ou abaixo das notas grafadas no pentagrama. Dessa maneira, tocamos diversas melodias populares, como “Asa Branca” (Luiz Gonzaga), “Farinhada” (cantiga de roda folclórica), “Eleanor Rigby” (Lennon/McCartney), o tema “He’s a Pirate” (de Klaus Badelt, trilha do filme “Piratas do Caribe”), e também baixos adaptados de peças de violão solo, as quais transformamos em duos, extraídas de livros como “Violão Amigo”, de Turíbio Santos (2006), que contém arranjos de cantigas populares brasileiras. Nesses casos, reduzimos os materiais sonoros, trabalhando sobre um número limitado de cordas de acordo com a música, para facilitarmos a conscientização da localização das notas e dos seus respectivos sons, na medida em que transformamos a práticas das melodias também em exercício de solfejo.

O processo criativo desta composição integrou também objetivos técnicos, como o desenvolvimento da técnica da mão direita em arpejos. A inspiração para a composição veio de um pequeno estudo técnico que consta do método “Iniciação ao Violão – Volume 1”, de Henrique Pinto (1978), ilustrado a seguir:

EXERCÍCIOS COMBINADOS

EJERCICIOS COMBINADOS

POLEGAR COM INDICADOR, MÉDIO E ANULAR

PULGAR CON EL INDICE, MAYOR Y ANULAR

Fig.21: Estudo de arpejos do livro “Iniciação ao violão – vol.1”, de Henrique Pinto (1978, p.28)

Tocamos este exercício sem recorrer à partitura, montando-o parte por parte oralmente. Inicialmente, repassamos as notas naturais na primeira posição, saindo do Mi(6) e indo até o Sol(1). Em um segundo momento, tocamos apenas a fórmula de mão direita com cordas soltas, que consistia dos dedos *p-i-m-a* ferindo as cordas 5, 3, 2 e 1 em sequência, assim como suas variações *a-m-i-p*, *p-a-m-i* e *p-m-i-a*⁴¹ observando, em todos esses casos, aspectos de postura da mão direita. Finalmente, integramos a linha melódica dos baixos com o arpejo inicial *p-i-m-a*, a qual começava no Mi(6) indo até o Fá(4) e retornando ao Mi(6), chegando ao formato proposto indicado na partitura.

A ideia por trás do processo criativo desta composição foi simples. Na mesma aula em que praticamos o estudo de arpejos de Henrique Pinto, pedi à Cecília que criasse para ele uma outra melodia, usando notas que já havíamos visto na primeira posição ou mesmo notas ainda não tocadas. Deixei-a experimentar ideias ao violão e ela me apresentou uma sequência melódica formada pelas notas Lá(5), Dó(5), Si(5), Fá(4), Mi(6) e Sol(6), conforme indica a transcrição a seguir:

⁴¹ Para as variações *a-m-i-p*, *p-a-m-i* e *p-m-i-a*, as cordas feridas foram, respectivamente, 1-2-3-5, 5-1-2-3 e 5-2-3-1.

Fig.22: Frase 1 – “Estudo 1” (Cecília)

Tocamos algumas vezes esta primeira frase da composição, então pedi à Cecília que a anotasse em uma folha em branco da maneira que lhe fosse mais conveniente, sem sugerir nenhum tipo específico de notação, o que ela fez de maneira peculiar, conforme indica o manuscrito ao final deste relato. Como lição de casa, pedi a ela que experimentasse novas ideias visando a continuidade da composição e, se chegasse a algo que lhe agradasse, que o anotasse e trouxesse para a aula. Sugeri a ela que explorasse, além da criação de uma nova linha melódica, também variações da fórmula de arpejos utilizada. Na semana seguinte, Cecília tocou ao violão a nova sequência melódica que havia composto, a qual utiliza as notas Si(5), Dó(5), Ré(4), Mi(4) e Mi(6).

Fig.23: Frase 2 – “Estudo 1” (Cecília)

A partir dos materiais musicais criados, propus um exercício de “montagem” da música, instigando-a sobre possibilidades de organização. Após testarmos algumas formas, ficou definida a estrutura *frase 1, frase 1, frase 2, frase 2*. Praticamos este formato e, sobre ele, propus um exercício prático envolvendo dinâmicas de dois tipos, *mezzoforte* e *piano*. Cecília deveria escolher qual dinâmica usar em cada uma das frases, experimentando possibilidades de distribuição das dinâmicas pelo estudo. Ficou definido que as frases se alternariam entre *mezzoforte* e *piano*, criando um efeito de eco.

Ao final desta segunda aula de processo criativo, gravei ao celular Cecília tocando e transcrevi a composição usando a notação tradicional. Na semana seguinte, levei a partitura impressa para discutirmos assuntos teóricos relacionados à notação, encerrando o processo criativo deste “Estudo 1”.

Fig.24: “Estudo 1”(Cecília) – manuscritos em notação inventada

Estudo 1

Cecília
(12 anos)

$\text{♩} = 80$ *p i m a*

8

15 *p a m i p a m i p i m a p m i a p i a*

21 *rall.*

Fig. 25: “Estudo 1” (Cecília)

1.2.6.2 “Estudo 2” (Álvaro) - 2º semestre/2015

Álvaro ainda não havia trabalhado de maneira aprofundada o toque plaquê, em que as cordas do violão são puxadas simultaneamente pelos dedos *i-m-a* enquanto o dedo *p* toca a voz mais grave vindo de cima para baixo. Comecei passando orientações sobre este toque, indicando como deveria ser a movimentação dos dedos, “fechando a mão” e fazendo-o observar o toque do dedo *p*, para que as notas tocadas por ele tivessem a mesma intensidade das tocadas pelos dedos *i-m-a*. Depois de fazer esta breve introdução técnica, praticamos com cordas soltas. Quando percebi que estava conseguindo realizá-lo bem, demos início à composição.

O primeiro passo foi pedir a ele que explorasse alguns desenhos de acordes utilizado o toque plaquê. Optei por adotar o uso da tablatura porque considerei uma boa oportunidade de apresentá-lo a este tipo de notação, que ele ainda não conhecia. Também sugeri que ele não se limitasse à primeira região do braço, estimulando-o a buscar sonoridades nas regiões média e aguda da escala. A figura a seguir apresenta o primeiro desenho escolhido por Álvaro, o qual usa as quatro cordas agudas, sendo que as cordas 3 e 4 são tocadas soltas enquanto sobre as cordas 1 e 2 são tocadas as notas Dó e Sol na oitava casa:

Fig. 26: Desenho do acorde escolhido

Pedi a ele que, a partir do desenho escolhido, buscasse criar uma linha melódica trasladando o desenho pelo braço, usando movimentos paralelos. Desde o início do seu processo de aprendizagem, temos trabalhado o conceito de frase e motivo. Após experimentar algumas possibilidades melódicas por alguns segundos, Álvaro definiu as notas do *motivo 1*. Ele tocou o desenho escolhido na casa 8, transportando-o depois para as casas 7, 4 e 5. As notas Sol e Ré, correspondentes às cordas 3 e 4, permaneceram estáticas, funcionando como um tipo de pedal. Nas cordas 1 e 2, a linha melódica foi harmonizada mecanicamente uma 4ª abaixo, acompanhando a todo momento os movimentos da primeira voz, tocada na corda 1.

Como lição de casa, pedi que compusesse mais um motivo usando o desenho escolhido, o qual ele trouxe na aula seguinte e chamamos de *motivo 2*. As notas correspondentes aos dois motivos aparecem na figura a seguir:

Fig. 27: “Estudo 2” (Álvaro) - frase 1 (notas correspondentes aos motivos 1 e 2)

Com o contorno melódico definido dos motivos 1 e 2, usamos ambos para estruturar a primeira frase. A duração de cada um dos acordes não estava precisa, o que me propiciou a oportunidade de revermos assuntos teóricos sobre divisão rítmica. Após ele ter definido a *frase 1* sob o aspecto rítmico, repetimos o mesmo processo criativo para a composição de uma segunda frase. O novo desenho escolhido por Álvaro aparece ilustrado a seguir:

Fig.28: Desenho do acorde escolhido

Álvaro começou explorando este novo desenho com o toque plaquê, chegando ao que chamamos de *motivo 1* da *frase 2*, ilustrado na próxima figura. Ele tocou o desenho originalmente na segunda posição e depois o transportou para a primeira posição, fazendo oito ataques em cada uma delas. A ideia original era fazer o *motivo 2* apenas com o toque plaquê mas, para criar variedade, acabamos pensando a mão direita em dois blocos: grave, composto pela quarta voz e tocada pelo dedo *p*; e agudo, composto pela primeira, segunda e terceira vozes e tocado com os dedos *a-m-i*, respectivamente. Distribuímos os ataques de graves e agudos sobre o desenho de acorde escolhido. Álvaro definiu que seriam toques intercalados de agudos e graves.

O próximo passo foi definir as durações dos acordes do *motivo 2* e o estabelecido foi que o gestual “agudo-grave” seria tocado três vezes antes do desenho mudar de posição. A sonoridade ficou bem no estilo de Villa-Lobos, pois a corda 2 solta, correspondente à nota Si, gerou intervalos bem próximos entre as segunda, terceira e quarta vozes.

Fig.29: “Estudo 2”(Álvaro) - frase 2 (notas correspondentes aos motivos 1 e 2)

Com a *frase 1* e a *frase 2* definidas, começamos a vislumbrar possibilidades de estruturá-las musicalmente em uma forma maior e que correspondesse à primeira parte da composição. Após diversas experimentações, ficou estabelecido que a primeira parte seria estruturada em *frase 1*, *frase 2* e *frase 1*. Na *frase 2*, Álvaro definiu que os motivos 1 e 2 seriam repetidos uma vez.

Neste ponto da composição, considerei interessante agregar ao estudo outros assuntos. Ao longo das aulas, vínhamos trabalhando basicamente sobre a primeira posição, tocando, nesta região, melodias simples, estudos, acompanhamentos com acordes básicos e também algumas escalas, como a maior e a mixolídia em alguns tons, a escala cromática e a de tons inteiros. Pensei em inserirmos um trecho melódico para contrastar com a seção de acordes repetidos e Álvaro gostou da ideia. Minha orientação, novamente, foi para que ele se guiasse apenas pelo instrumento. Álvaro compôs um primeiro motivo usando um raciocínio simples envolvendo cordas soltas e presas, essas sempre tocadas na segunda casa com dedo 2. Pedi para que compusesse um motivo em resposta ao primeiro, e ele sugeriu um pequeno trecho envolvendo cromatismos na corda 2, partindo da nota Si(2) e chegando na Ré#(2). As notas de ambos os motivos e a digitação de mão esquerda correspondente à *frase 3* são mostradas a seguir:

Fig.30: “Estudo 2” (Álvaro) - frase 3 (notas correspondentes aos motivos 1 e 2)

Solicitei mais uma frase e Álvaro usou um raciocínio simétrico-espacial para compor o seu primeiro motivo, combinando cordas soltas com notas pressionadas na primeira e na terceira casas. Já o motivo composto como “resposta” foi uma melodia de caráter livre, que acabou reunindo elementos apresentados anteriormente, como cromatismos e também combinações de digitações usando cordas soltas e presas, conforme ilustrado abaixo. Importante ressaltar sobre a digitação de mão direita na *frase 3* e na *frase 4*, a qual estabelecemos sempre com *i-m* tocados alternadamente.

Fig.31: “Estudo 2” (Álvaro) - frase 4 (notas correspondentes aos motivos 1 e 2)

Após termos em mão os materiais musicais, e já com um esboço de forma para a composição, pois a primeira parte já estava definida, discutimos como deveria ser a estrutura final deste estudo. Experimentamos algumas possibilidades antes de chegarmos ao formato definitivo, que ficou assim: Parte 1 (*frases 1 e 2*); Parte 2 (*frases 1 e 2*, com repetição em cada uma delas); Parte 1 (*frase 2*). Nas figuras a seguir, apresento os manuscritos realizados em aula em tablatura e a partitura editada desta composição.

— COMPOSIÇÃO —
MOVIMENTOS PARALELOS

— 07.08.15 —

MÃO DIREITA —> primeira —> JUNTOS

FRASE 1

FRASE 2

4X p
3X p

— TAREFA: BOLAR ALGUMAS FRASES (PELO MENOS 2)
USANDO DESENHOS COM MOVIMENTOS
PARALELOS.

Fig. 32- “Estudo 2” (Álvaro) - manuscritos em tablatura

Estudo 2

Álvaro
(12 anos)

$\text{♩} = 80$

6

12

15 **A tempo**

20

27

30

34

Fig. 33: “Estudo 2” (Álvaro)

1.2.6.3 “Estudo 3” (Álvaro) - 1º. Semestre/2016

O processo teve início a partir de uma questão técnica com a qual nos deparamos enquanto trabalhávamos uma versão simples para dois violões do maxixe “Corta-Jaca”, de Chiquinha Gonzaga. Nela, Álvaro fazia o segundo violão, responsável pelo acompanhamento com acordes, enquanto eu tocava a melodia principal. O assunto trabalhado era o violão de acompanhamento, que envolveria dois aspectos: a figuração rítmica do maxixe, a qual demandaria, tecnicamente, padrões de arpejos de mão direita e o toque plaquê; e a criação da condução dos baixos, assunto que surgiu em decorrência do estudo teórico que vínhamos fazendo sobre classificação de intervalos e montagem de escalas e acordes maiores e menores.

A figura a seguir ilustra os quatros primeiros compassos da versão estudada de “Corta-Jaca”. Sobre a condução dos baixos, utilizamos critérios de ordem prática em relação à escolha das notas: elas deveriam pertencer ao acorde em questão e estarem conectadas de modo a formar uma linha melódica que despertasse interesse.

The musical score for "Corta-Jaca" is presented in two staves. The top staff, labeled "Violão 1 (professor)", features a continuous eighth-note arpeggio pattern. The bottom staff, labeled "Violão 2 (Álvaro)", provides the harmonic accompaniment with chords and a bass line. The chords are Dm 2, A7, Dm, A7, Dm, A7, Dm, A7. The bass line consists of eighth notes and quarter notes, with some measures containing triplets and sixteenth notes. The score is written in G major (one sharp) and 2/4 time, with a tempo marking of ♩=82.

Fig.34: Acompanhamento rítmico com condução dos baixos em “Corta-Jaca” (Chiquinha Gonzaga)

Como Álvaro tem boa leitura, tocamos “Corta-jaca” a partir da partitura desta peça no formato melodia e cifra, o que nos permitiria também discutir assuntos sobre notação musical, como o sinal de *coda*, que Álvaro ainda não tinha visto. O ponto de partida para a composição surgiu justamente no *coda*, no último compasso da música, que encerra com um arpejo ascendente de Ré menor na melodia principal. Sugeri ao

Álvaro que dobrasse comigo este arpejo na região grave, a partir da nota Ré da quarta corda, tocando, inicialmente, de maneira articulada, pulsando sobre cada uma das notas. No entanto, o arpejo soou um tanto “duro”, destoando do balanço característico do maxixe, o que me levou a sugerir que tocássemos as duas primeiras notas, Ré e Fá, ligadas, conforme a transcrição a seguir:

Violão 1 (professor)

Violão 2 (Álvaro)

♩=82

p i m a

Dm 2 4 1

A⁷ (0) 3 (0)

(0) 2 1 3

(0)

Fig.35: “Corta-jaca” (Chiquinha Gonzaga) – acompanhamento rítmico nos três últimos compassos

A partir da inserção deste ligado, propus um exercício técnico que consistia em tocar o gesto envolvido no arpejo de maneira deslocada pelo braço, explorando uma abordagem geográfica, conforme indica a figura. Comentei sobre o mecanismo envolvido no ligado ascendente e da necessidade de se “martelar” perpendicularmente a corda - com o dedo 2, neste caso. Sobre a mão direita, o dedilhado sugerido foi *p-i-m*.

(0) 2 1 3

(0) 2 1 3

(0) 2 1 3

(0) 2 1 3

(0) 2 1 3

Fig.36: Exercício de ligados envolvendo a abordagem geográfica

Após este breve exercício, pedi ao Álvaro que explorasse gestuais similares usando ligado ascendentes, de modo que déssemos início à uma provável composição. Sugeri, inicialmente, que ele tentasse fazer ligados com os dedos 1 e 3, depois o deixei livre para explorar. A seguir, ilustro os quatro motivos criados, que formariam a primeira frase do estudo, todos eles sendo variações do gestual envolvido no arpejo menor do final de “Corta-Jaca”.

Fig.37: “Estudo 2” (Álvaro) - frase 1

Instiguei-o a compor uma segunda frase a partir da exploração de desenhos de acordes. Álvaro tocou o acorde C7 e na sequência este mesmo acorde com as duas sétimas, menor e maior, conforme indica o *motivo 1* da figura a seguir. Aproveitei este “gancho” para revermos o assunto “classificação de intervalos”, o qual vínhamos estudando paralelamente a este processo criativo. Dessa maneira, pedi ao Álvaro que compusesse uma variação deste motivo, o que ele fez na tonalidade de Lá, conforme ilustra o *motivo 2* a seguir. Decidimos tocar duas vezes cada um dos motivos, estruturando, dessa maneira, a *frase 2*.

Fig.38: “Estudo 2” (Álvaro) – motivos da frase 2

A figura a seguir traz os manuscritos de Álvaro das *frases 1* e *2* tal qual foram anotadas em seu caderno, as quais forma a primeira seção do estudo. Ao invés da tablatura, usada para notação do “Estudo 1”, desta vez usamos a pauta. Após tocarmos esta frase, gravamos ela no celular, de modo que pudéssemos retomar a ela nas aulas seguintes.

Fig.39: “Estudo 2” (Álvaro) - manuscritos da primeira seção

Retomaríamos este processo criativo apenas duas semanas depois. Como o estudo partiu do violão de acompanhamento de “Corta-Jaca”, pedi ao Álvaro que observasse outros elementos presentes no segundo violão que ele tocara naquela música, o que ele prontamente respondeu como o ritmo do maxixe. Sendo assim, pedi que improvisasse aquela figuração rítmica sobre outros acordes, conhecidos ou inventados. Após experimentar alguns acordes, Álvaro fixou-se no desenho de C7, usado na *frase 2*, explorando mudanças de alinhamento da mão direita sobre as cordas, porém mantendo o padrão rítmico do maxixe.

Fig.40: Desenho de C7

Sugeri a ele que, a partir deste desenho de acorde, construísse uma progressão harmônica trabalhando arpejos. Álvaro optou por usar o mesmo desenho por meio de paralelismos, incorporando a ele o movimento dos baixos, outro assunto abordado em “Corta-Jaca”, utilizando a mecânica de se deslocar o dedo *p* para a corda imediatamente superior. Esta passagem não foi anotada no caderno, apenas memorizada e depois gravada em vídeo, o qual foi enviado ao aluno. A transcrição aparece a seguir:

Fig.41: “Estudo 3” (Álvaro) - progressão harmônica sobre ritmo de maxixe

Com essas duas seções definidas, propus ao Álvaro que as tocasse em sequência, buscando uma forma para a composição. No entanto, sentimos falta de uma ligação entre elas, o que foi solucionado por meio de uma pequena ponte usando a técnica de ligado ascendente e cromatismos:

Fig.42: “Estudo3” (Álvaro) - ponte com técnica de ligado ascendente

Após definirmos a estrutura da composição, Álvaro tocou o estudo repetidamente, para memorizá-lo e buscar interpretações possíveis. Foi definido que haveria um *ritornelo* e a composição ficou estruturada na forma binária. Retomaríamos a composição em outra aula, porém não alteraríamos nada em sua estrutura, apenas a praticamos ao lado de outras músicas que vínhamos trabalhando. Na quarta aula deste processo criativo, levei a partitura impressa, sobre a qual revisamos a notação e assuntos teóricos envolvendo figuras rítmicas. Por fim, encerramos a atividade de composição gravando o “Estudo 3” completo.

1.2.6.4 “Tema Instrumental” (Rogério) – 1º. Semestre/2016

Diferente dos relatos anteriores, cujos processos criativos visavam a composição de “estudos para violão solo”, este aqui, usando o jargão da música popular, descreve a composição de um “tema instrumental”, o qual consiste de uma linha melódica com a harmonia sugerida para o acompanhamento. Nas aulas, trabalhamos o processo criativo em dois violões, com o Rogério fazendo a melodia e eu o acompanhamento. A ideia para iniciar esta composição surgiu a partir do gosto do Rogério por *rock*, seu tipo de música favorito. Muito provavelmente, esta preferência deve tê-lo influenciado a adotar o violão *dreadnought* (também chamado de *folk*) de cordas de aço, instrumento bastante associado a este estilo e de anatomia diferente do violão clássico espanhol.

Antes de começarmos a composição, havíamos tocado o acompanhamento de algumas canções de Chuck Berry (1926-2017), The Beatles, The Doors, entre outros artistas de *rock* das décadas de 1960-70, adaptando ao violão as partes da guitarra elétrica. O direcionamento pedagógico dessas aulas iniciais primou pelo aspecto prático, sem recorrer, por exemplo, ao uso de partituras ou a conceitos teóricos em excesso. Dessa maneira, revisamos desenhos básicos de acordes, experimentamos ritmos de acompanhamento e trabalhamos a técnica, essa última dentro de um conceito mais aberto, não limitado à técnica clássica de mão direita, abrindo a possibilidade, inclusive, para o uso da palheta.

Algumas dessas canções tinham sessões de solos improvisados e, para trabalharmos a improvisação idiomática no *rock*, a ferramenta mais básica visando este objetivo envolvia o uso da escala pentatônica menor. Assim, apresentei um desenho simples desta escala envolvendo apenas cordas presas e bastante utilizado por guitarristas na tonalidade de Gm. Este desenho tem como atrativo a facilidade técnica envolvendo o mecanismo de mão esquerda, usando combinações dos dedos 1 e 3 ou 1 e 4, além da comodidade para transposições, bastando deslocá-lo paralelamente pelo braço, conforme mostram as figuras a seguir:

Fig.44: Escala pentatônica de Gm

Fig.45: Escala pentatônica de Gm (notação em partitura e tablatura)

Começamos tocando o desenho desta pentatônica, que compreende a tessitura de duas oitavas mais a nota Sib da primeira corda, de maneira ascendente e descendente, para que Rogério se familiarizasse com a sua sonoridade e a técnica envolvida, a qual, no caso da mão direita, resumia-se ao dedilhado alternado. Tocamos alguns clichês melódicos, começando, em seguida, as atividades de improvisação, que consistiam em solar sobre um único acorde Gm tocado em ritmos variados, como *rock*, *reggae*, baião, samba. Fizemos também jogos de imitação, com eu ou o Rogério tocando um pequeno motivo e o outro tentando repeti-lo. Assim, após algumas rodadas de improvisos, pedi ao Rogério que escolhesse, dentre as diversas ideias melódicas que surgiram, alguma que mais lhe agradasse, a qual indico como *frase 1* a seguir:

Fig.46: “Tema Instrumental” (Rogério) – frase 1

Pedi ao Rogério que repetisse algumas vezes a *frase 1* enquanto eu o acompanhava fazendo um ritmo próximo ao *reggae*. Considerei interessante a sonoridade e, estimulado por isso, solicitei a ele que elencasse outra ideia melódica dentre as surgidas na improvisação anterior ou então que propusesse ali uma nova, o que fez prontamente, a qual indico abaixo como o *motivo 1*. Novamente, sugeri tocarmos repetidamente esta ideia melódica, agora em *loop*. Neste momento, percebi que Rogério, inconscientemente, criara, pela omissão da primeira nota do *motivo 1*, uma pequena variação, a qual indico como *motivo 2*. Note o surgimento de uma nova variação, agora pela inserção da nota Sol na figura de semínima no último tempo, o que chamei de *motivo 3*. A organização da *frase 2* ficou assim:

The image shows a musical score for a guitar and bass. The title is "frase 2". The music is in 4/4 time. The guitar staff has four measures, each with a bracketed motif above it: "motivo 1" (3 1 3 1 4 1 3), "motivo 2" (1 3 1 4 1 3), "motivo 2" (1 3 1 4 1 3), and "motivo 3" (1 3 1 4 1). The bass staff shows the corresponding bass line with fingerings: 5 3 5 3 6 3, 3 5 3 6 3, 3 5 3 6 3, and 3 5 3 6 3.

Fig. 47: “Tema Instrumental” (Rogério) - frase 2

Considero que a intenção em dar prosseguimento ao processo composicional deste tema instrumental surgiu a partir do levantamento desses dois esboços de frases. Coloquei ao Rogério a intenção em desenvolvermos uma composição original, o que lhe interessou bastante. Sendo assim, anotamos as frases em tablatura e as gravamos com o celular, pois voltaríamos a trabalhar sobre elas, o que foi feito por, pelo menos, mais duas aulas ao lado de outras atividades e repertórios. Nelas, pensamos maneiras de estruturar as frases musicalmente, explorando combinações diversas entre ambas de modo a construir um discurso musical, até que finalmente chegamos no formato ilustrado a seguir.

Fig.48: “Tema Instrumental” (Rogério) - parte A

Até este momento, o tema instrumental continha apenas uma parte, a qual nos serviu também para a prática do improviso em atividade que intercalamos o tema instrumental com as improvisações em um conceito de *chorus*⁴². Decidimos continuar a composição criando uma nova seção, uma *parte B*. Propus ao Rogério que seguisse usando como material a escala pentatônica, porém em uma outra tonalidade, para que tivéssemos um contraste de sonoridade, o que ele fez deslocando o desenho duas posições para a direita no braço, o que corresponde ao tom de Am:

⁴² Na música popular, o conceito de *chorus* corresponde à improvisação sobre um ciclo completo da forma da música.

Fig.49: Escala pentatônica de Am

Fig.50: Escala pentatônica de Am (notação em partitura e tablatura)

Rogério experimentou algumas possibilidades melódicas, porém sugeriu a procura pelo contraste em outros aspectos, como o rítmico, usando, por exemplo, notas com outras durações. Rogério criou a *frase 3* e a sua variação, *frase 4*, a partir do desenho da escala pentatônica menor:

Fig.51: “Tema Instrumental” (Rogério) – frases 3 e 4 da parte B

Para harmonizá-las, propus um caminho prático, pedindo que Rogério escolhesse, para cada uma das notas da melodia, acordes que as contivessem⁴³. Foi um exercício interessante, na medida que agregava os assuntos sobre localização das notas, revisão dos desenhos e formação de acordes, este último permitindo uma

⁴³ Inicialmente, havíamos harmonizados todas as notas desta seção. Posteriormente, decidimos não harmonizar o Mi do primeiro compasso da *frase 3* e o Lá do segundo compasso da *frase 4*, visando uma movimentação harmônica menor.

abertura para questões teóricas, como a classificação dos intervalos. Na figura a seguir, apresento o manuscrito do caderno do Rogério, com as anotações correspondentes ao processo realizado até aqui. Novamente, registramos o rascunho da composição no celular.

Fig.52: “Tema Instrumental” (Rogério) - manuscrito

Com duas seções da música compostas, discutimos possibilidades de organização da forma, buscando ouvir o que soava melhor. Acabamos optando pelo formato ABA, porém sentíamos pouca conexão na transição do B para o A. Sendo assim, sugeri que fosse criada uma ponte entre elas, na forma de convenção rítmica.

Fig.53: “Tema Instrumental” (Rogério) - Parte B com convenção rítmica

A segunda parte da música foi composta em apenas uma aula. Tocáramos ocasionalmente a música nas semanas seguintes, seguindo o formato definido ABA, dando a composição praticamente por encerrada. No entanto, ao retomarmos a composição decidimos criar um final para ela, o que Rogério fez a partir de uma variação da *frase 1*, a qual chamamos de *frase 5*:

Fig.54: “Tema Instrumental” (Rogério) – frase 5

O processo criativo da composição estava encerrado. Na aula seguinte, levei editada a partitura do tema instrumental para que o Rogério observasse aspectos formais e teóricos da música que criáramos. A partir da composição finalizada, trabalhamos também aspectos técnicos, principalmente o dedilhado alternado de mão direita e a postura de mão esquerda, assuntos que o Rogério carecia aprimorar. Ao término do semestre, propus gravarmos o “Tema Instrumental” em vídeo, o que serviu de estímulo para o aprimoramento técnico.

1.2.7 Análise dos processos composicionais

Nas experiências composicionais relatadas, os processos criativos dividiram o tempo de aula com outras atividades, de modo a não sobrecarregar os alunos com apenas um assunto. As propostas de composição foram bem recebidas e os processos criativos fluíram de forma prazerosa.

Cada um dos processos composicionais teve origens e desdobramentos próprios. Com Cecília, a proposta sugerida foi de recriação de um estudo pré-existente; o “Estudo 3”, de Álvaro, foi derivado da frase final de uma música de Chiquinha Gonzaga; e o tema instrumental de Rogério nasceu a partir de uma improvisação usando o desenho da escala pentatônica. Já no “Estudo 2”, de Álvaro, não houve nenhum direcionamento, sendo uma composição livre.

As composições, de certa maneira, resumiram os assuntos estudados ao longo das aulas, alguns deles emergindo a partir do próprio processo composicional, o qual foi essencialmente experimental. Dessa maneira, buscou-se integrar nos processos prática e teoria, intuição e razão, a pesquisa, a exploração de possibilidades e a criação, visando aproximar-se ao máximo da concepção das pedagogias abertas e do modelo artístico do ensino de música, as quais, neste caso, mostraram-se viáveis e enriquecedoras do ponto de vista pedagógico.

2. Experiências composicionais: “Série Desenhos”

A série “Desenhos” é formada por cinco estudos violonísticos escritos por mim ao longo deste curso de mestrado, mais precisamente entre os meses de agosto de 2016 e março de 2017, os quais correspondem à minha pesquisa pessoal sobre a abordagem geográfica enquanto procedimento composicional. Todos foram integralmente compostos a partir da exploração do violão pelo seu aspecto físico, sendo mantida, neste contexto, a *scordatura* tradicional.

As peças são de curta duração e podem ser utilizadas para finalidades didáticas exigindo técnica de nível médio, não sendo recomendadas, desta maneira, para um público iniciante devido à sua dificuldade. A inclusão desta série na dissertação justifica-se pelos possíveis deslocamentos para finalidades pedagógicas dos procedimentos composicionais utilizados nos estudos, além do fato de dialogar com minha ação nas experiências pedagógicas descritas anteriormente.

Para facilitar a identificação dos desenhos e das digitações, apresentarei uma versão da partitura com diagramas de acordes sobre a pauta, os quais indicarão a localização das notas utilizadas. A gravação dos estudos, realizada em 7 de junho de 2017 no estúdio do Departamento de Música da Universidade de São Paulo, encontra-se no DVD que vem anexado à esta dissertação, os quais foram interpretados pelo violonista Gustavo Alves..

2.1 “Desenhos 1”

Este estudo utiliza como material básico um único desenho de mão esquerda, o qual parte do acorde de Ré maior, sendo deslocado nos sentidos horizontal, vertical e transversal. O desenho é tocado com meia-pestana, o que permite estendê-lo com os dedos 3 e 4 na região aguda; ou com o dedo 1, correspondente à pestana, tanto para o grave quanto para o agudo, dependendo da localização vertical do desenho na escala. A figuração rítmica da mão direita é próxima ao baião.

Desenhos 1

Fábio Carrilho

The musical score for "Desenhos 1" by Fábio Carrilho is presented in a system of five staves. The first staff begins with a tempo marking of $\text{♩} = 72$ and a dynamic of *mf*. It features a series of chords labeled CII, CIII, CII, and CI, with corresponding guitar diagrams above. The second staff starts at measure 5 with a dynamic of *mp* and includes chords CIV, CIII, CII, and CI. The third staff, marked "A tempo", begins at measure 9 with a dynamic of *f*, followed by *mf* and *p* dynamics. The fourth staff, also marked "A tempo", starts at measure 14 with a dynamic of *mf*. The fifth staff begins at measure 18 with a dynamic of *mp*, followed by a *p* dynamic and a "rit." (ritardando) marking. The score includes various musical notations such as fingerings (1, 2, 3, 4), slurs, and dynamic markings.

Fig.53: “Desenhos 1” (Fábio Carrilho) – diagramas de acordes

Desenhos 1

♩=72

Fábio Carrilho

CII
 CIII
 CII
 CI
 CIV
 CIII
 CII
 CI
 A tempo
 A tempo
 rit..

1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20

mf
 mp
 f
 mf
 p
 mf
 p

Fig.54: “Desenhos 1” (Fábio Carrilho)

2.2 “Desenhos 2”

Este estudo foi composto usando apenas dois desenhos de mão esquerda. A abordagem geográfica utilizou paralelismos em combinação com cordas soltas e, assim como no estudo anterior, foram exploradas extensões sobre o desenho de acorde. Entre os aspectos técnicos trabalhados estão o toque plaquê, fórmulas de arpejo e a técnica de ligado.

Desenhos 2

Fábio Carrilho

The musical score for "Desenhos 2" by Fábio Carrilho is presented across six systems, each featuring guitar chord diagrams above the musical notation. The score is in 2/4 time and begins with a tempo marking of $\text{♩} = 52$.

- System 1 (Measures 1-4):** Starts with a *mf* dynamic. Chord diagrams are shown for measures 1, 2, 3, and 4.
- System 2 (Measures 5-8):** Starts with a *p* dynamic. Chord diagrams are shown for measures 5, 6, 7, and 8. The system ends with a *poco meno* marking.
- System 3 (Measures 9-11):** Starts with a *f* dynamic. Measure 9 contains a triplet. Chord diagrams are shown for measures 9, 10, and 11.
- System 4 (Measures 12-14):** Starts with a *p* dynamic. Measure 12 contains a triplet. The system ends with a *mf espress.* marking. Chord diagrams are shown for measures 12, 13, and 14.
- System 5 (Measures 15-17):** Starts with a *p* dynamic. The system is marked *sul tasto*. Chord diagrams are shown for measures 15, 16, and 17.
- System 6 (Measures 18-20):** Starts with a *sul ponticello* marking. Chord diagrams are shown for measures 18, 19, and 20.

Fig.55: “Desenhos 2” (Fábio Carrilho) – diagramas de acordes

Desenhos 2

Fábio Carrilho

The musical score for "Desenhos 2" by Fábio Carrilho consists of six staves of music. The first staff begins with a tempo marking of $\text{♩} = 52$ and a dynamic of *mf*. The second staff starts at measure 5 with a dynamic of *p* and ends with the instruction *poco meno*. The third staff begins at measure 9 with a dynamic of *f* and includes triplet markings. The fourth staff starts at measure 12 with a dynamic of *p* and includes *mf* and *espress.* markings. The fifth staff begins at measure 14 with a dynamic of *p* and includes the instruction *sul tasto*. The sixth staff starts at measure 18 with the instruction *sul ponticello*. The score includes various musical notations such as treble clefs, key signatures of two sharps (F# and C#), time signatures of 2/4, 3/4, and 2/2, and various note values and rests.

Fig.56: “Desenhos 2” (Fábio Carrilho)

2.3 “Desenhos 3”

Esta peça foi inspirada na série “Estudios Sencillos”, do compositor cubano Leo Brouwer. Teve como ponto de partida dois desenhos bastante conhecidos dos violonistas pela sua associação aos acordes de Lá menor e Ré menor na primeira posição, os quais são transportados para diversas regiões do braço. É um estudo que aborda majoritariamente a técnica de arpejo, incluindo também trechos com *glissandi* e toque plaquê.

Desenhos 3

Brouweriana

Fábio Carrilho

Moderato

The musical score for "Desenhos 3" is presented in a single system with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked "Moderato". The score is divided into measures, with guitar diagrams and fingering numbers (0, 1, 2, 3) provided for each measure. The diagrams show the fretboard positions for the guitar, with 'x' indicating a natural harmonic and 'o' indicating a natural note. The score is organized into measures, with measure numbers 5, 9, 12, 14, 16, and 18 indicated at the start of their respective lines. The notation includes eighth notes, quarter notes, and half notes, with some measures featuring triplets or other rhythmic patterns. The score concludes with a double bar line at the end of measure 18.

Fig.57: “Desenhos 3” (Fábio Carrilho) – diagramas de acordes

Desenhos 3

Brouweriana

Moderato

Fábio Carrilho

(0) 2 3 1 1 3 2 2 3 1 1 3 2 (0)

5 (0) 2 3 1 (0) 1 3 2 (0) 2 3 1 1 3 2 (0)

9 $\frac{1}{3}$ $\frac{1}{3}$ (0) $\frac{1}{3}$ (0) $\frac{1}{3}$ (0) $\frac{1}{3}$ (0) $\frac{1}{3}$

12 (0) (0) 1 3 2 3 1 (0) (0) 1 3 2 (0) 2 $\frac{1}{3}$

14 (0) (0) 1 3 2 3 1 (0) (0) 1 3 2 (0) 2 $\frac{1}{3}$

16 (0) (0) 1 3 2 3 1 (0) 1 3 2 (0) 2 3

18 $\frac{1}{3}$ $\frac{1}{3}$ $\frac{1}{3}$

Fig.58: “Desenhos 3” (Fábio Carrilho)

2.4 “Desenhos 4”

Os desenhos escolhidos para a composição deste estudo obedeceram a critérios visuais-geométricos. O primeiro desenho, o qual é tocado melodicamente do compasso 1 ao 3, sugere um “losango”, enquanto o terceiro, que aparece no compasso 9, remete à letra “J”. Sobre este último, foi utilizado dos compassos 9 a 15 alternado com um quarto desenho, que é uma espécie de seu espelhamento visual. Tecnicamente, é um estudo que explora assuntos variados, como arpejos, ligados, toque plaqué e variações de dinâmica.

Desenhos 4

Allegro

Fábio Carrilho

The musical score for "Desenhos 4" is written for guitar in 2/4 time, with a key signature of one flat (B-flat). The tempo is marked "Allegro". The score consists of eight staves of music, each with a corresponding guitar chord diagram above it. The chord diagrams are numbered 1 through 20, with some diagrams showing specific fingerings (e.g., (0), 2, 1, 2, 3, (0)). The musical notation includes various note values, rests, and dynamic markings such as *mf*, *mp*, *p*, *pp*, *espress.*, and *dolce*. The score is divided into two systems, with the first system containing staves 1 through 4 and the second system containing staves 5 through 8. The final staff (8) includes a first ending (1.) and a second ending (2.) leading to a final chord.

Fig.59: “Desenhos 4” (Fábio Carrilho) – diagramas de acordes

Desenhos 4

Fábio Carrilho

Allegro
 (0) 2 1 2 3 (0) 2 1 2 3

mf

mp

p

espress. *dolce*

mf *mp*

p *pp*

mf

1. 2.

Fig.60: “Desenhos 4” (Fábio Carrilho)

2.5 “Desenhos 5”

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma harmonização livre da melodia da canção tradicional francesa “Frère Jacques”, a qual fez uso de cromatismos e de deslocamentos paralelos de desenhos de acordes. Ao longo da composição, fiz algumas pequenas modificações à melodia original, adaptando-a à harmonização escolhida. Sobre a parte técnica, trabalha principalmente a movimentação melódica à duas vozes e o toque *legato*.

Desenhos 5

Fábio Carrilho

Musical score for "Desenhos 5" (Fábio Carrilho). The score is in treble clef, 4/4 time, with a tempo of 72 bpm. It consists of six systems of music, each with guitar chord diagrams above the staff. The first system (measures 1-4) starts with a forte (*f*) dynamic and a piano (*p*) dynamic. The second system (measures 5-8) starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third system (measures 9-12) includes mezzo-forte (*mf*) and mezzo-piano (*mp*) dynamics. The fourth system (measures 13-16) includes mezzo-forte (*mf*) and piano (*p*) dynamics. The fifth system (measures 17-20) includes mezzo-forte (*mf*), piano (*p*), and pianissimo (*pp*) dynamics. The score features various musical notations including eighth notes, quarter notes, half notes, and rests, along with fingerings and articulation marks.

Fig.61: "Desenhos 5" (Fábio Carrilho) – diagramas de acordes

Desenhos 5

Fábio Carrilho

$\text{♩} = 72$
 f p

mf

p mf mp

mf

p mf p

mf p pp

Fig.62: “Desenhos 5” (Fábio Carrilho)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho envolveu frentes de pesquisa distintas e complementares, propiciando diferentes ângulos de análise sobre as pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes, os quais correlacionarei a seguir fazendo alguns apontamentos.

Pelas experiências práticas pedagógicas, observei que o ponto central para o êxito deste modelo de ensino recai majoritariamente sobre a figura do professor, do qual é exigida não apenas uma formação ampla, tanto musical quanto voltada à prática docente, mas também uma boa dose de criatividade, sensibilidade e perspicácia no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Do ponto de vista das demandas sobre o professor, destacaria a capacidade de ouvir os interesses dos alunos e de reavaliação constante das atividades desenvolvidas, visando o discernimento entre o que pode ser utilizado e o que deve ser descartado. Isso envolveu, na prática, não apenas o encaminhamento pertinente dos assuntos, mas a possibilidade de experimentar e mudar de caminho quando as circunstâncias assim pediram.

No que diz respeito aos métodos, as pedagogias abertas não os excluem, pressupondo sua aplicação de maneira maleável, criativa e criteriosa. Considero que o professor deve evitar ter uma visão estática sobre os métodos instrumentais, entendendo-os como um arquivo aberto de exercícios que não precisa ser linear, permitindo-se, assim, a liberdade de transformá-los e recriá-los, buscando novos caminhos e abordagens.

Um ponto importante relacionado às práticas criativas é a necessidade de que o professor incentive a conexão direta do aluno iniciante com o instrumento, reduzindo o peso de pré-requisitos como a leitura e a escrita musicais ou o domínio técnico. Sobre esse último aspecto, é importante não ter uma conduta obsessiva de modo a inibir o aluno em seu processo criativo, considerando que a técnica, assim como a teoria musical, pode ser trabalhada paralelamente ao processo criativo.

Acredito que o professor de violão deve estar aberto não apenas para tipos de repertórios diferentes, superando o dualismo entre o erudito e o popular, mas também para a utilização de violões e técnicas distintos. É necessário o entendimento de que o termo “violão” é algo amplo, não se resumindo ao estudo da técnica clássica. Uma situação bastante comum, envolvendo o público iniciante e observada nas

experiências realizadas, é a adoção do violão de cordas de aço, cuja construção é diferente do modelo clássico, assim como a técnica utilizada, que comumente faz uso da palheta e não dos dedos.

Nas experiências realizadas com jovens na Teca Oficina de Música, as propostas de composição foram bem recebidas e os processos criativos fluíram de forma prazerosa. É possível inferir que isso se deve ao perfil dos alunos, cujo processo de formação musical vem se desenvolvendo em um ambiente cuja ação pedagógica é de alto estímulo à criatividade e à experimentação, propiciando o contato com repertórios e fazeres musicais variados, o que traz a possibilidade de terem uma postura mais aberta e receptiva às propostas de criação musical inseridas no conceito das pedagogias abertas.

Avaliando-se a situação da educação musical no país, é possível afirmar que esse ambiente pedagógico não corresponde à regra da maioria das escolas de música. Nos debates acerca da viabilidade das pedagogias abertas realizado com os universitários da FIAM-FAAM, foram apresentadas situações que se aproximam mais da realidade encontrada pelos professores de instrumento que atendem o público iniciante, que normalmente tem suas primeiras experiências como aluno de música na aula de instrumento.

A pesquisa-ação realizada na FIAM-FAAM, que envolveu participantes já formados musicalmente e atuantes como professores, suscitou reações bastante diversas acerca do modelo de ensino das pedagogias abertas. De um modo geral, ter que lidar com a questão do currículo aberto e da criação musical incomodou parcela significativa dos indivíduos, os quais não viram com otimismo a sua viabilidade prática, justificando suas posições pelo risco da perda de controle da aula pelo professor e/ou pela potencial frustração das expectativas dos alunos, o que nos faz refletir sobre a formação musical dos participantes.

Quanto às experimentações desenvolvidas por meio da abordagem geográfica, foram atividades bem recebidas tanto na FIAM-FAAM quanto com os alunos da Teca Oficina de Música. Tal procedimento, inspirado na obra violonística de Villa-Lobos, revelou-se de grande eficácia enquanto ferramenta pedagógica para a composição e a improvisação. Em minha série “Desenhos”, experimentei diversos caminhos composicionais a partir dela, os quais tenho aproveitado na minha ação pedagógica.

De maneira geral, considero que esta pesquisa envolveu, para além das discussões sobre as pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música,

aspectos relacionados à ampliação do conceito de música e das possibilidades para o seu acontecimento. Acredito que este trabalho colabora para a discussão do ensino do violão para iniciantes na medida em que não se limita à busca por novas estratégias de aulas, mas também reavalia determinadas visões sobre música e, conseqüentemente, o seu respectivo ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Gilson Uehara Gimenes. **O violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula: amostragem e possibilidades**. 2012. 206p. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música e de educação**. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

_____. FLADEM – Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma educação Musical Latinoamericana. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.28, p.105-117, 2012.

_____. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. 2007. 288p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

_____. **Koellreuter educador: o humano como objetivo da Educação Musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de; ZANETTA, Camila Costa. O centenário de Hans-Joachim Koellreutter: o legado deixado à educação musical brasileira. In: III Encontro Ibero-americano de Jovens Musicólogos. **Anais...** Sevilla: Tagus Atlantics Associação Cultural, 2016, p.259-268.

COSTA, Rogerio Luis Moraes. **Música errante: o jogo da improvisação livre**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DELEUZE, Gilles. **O Ato de Criação**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001

FERNANDES, José Nunes. Relato de experiência em educação musical: questões básicas. **Ouvirouver**, Uberlândia, v.11, p.100-122, 2015.

FIALHO, Vania Malagutti. Música da mídia e repertório. In: FRANÇA, Cecília Cavalieri França et. al. (Org.). **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: MUS, 2016. p.49-55.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2014.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GAINZA, V.H. de. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad. In: **Cuadernos de Reflexión - La formación del educador musical latinoamericano No.1**. Guatemala, C.A.: FLADEM, 2015. p.89-101.

_____. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.25, p.11-29, 2011.

_____. **Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa**. Buenos Aires: Lumen, 2002.

_____. **Estudos de pedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988

_____. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical: ensayos y conferencias, 1967-1974**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2^a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hódie**, Goiânia, v.7, n.1, p.27-49, 2007.

GREIF, Elza Lancman. **Ensinar e aprender música: O bandão no caso Escola Portátil de Música**. 2007. 234p. Tese (Doutorado) – Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

HOPKIN, Bart. **Musical Instrument Design: practical information for instrument design**. Tucson, AZ: See Sharp Press, 1996.

JARDIM, Antônio. Escolas Oficiais de Música. **Revista Plural**, Rio de Janeiro, v.2, Ano II, 2002, p.105-112.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p-76-91.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. In: KATER, Carlos (org.). **Educação Musical: Cadernos de Estudo no 6**. Belo Horizonte: Atravez / EMUFGM / FEA / FAPEMIG, 1997.

KOSTKA, Stefan. **Materials and Techniques of Post-Tonal Music**. 4th Edition. Austin: University of Texas at Austin, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: uma estudo exploratório**. Alícia Maria Almeida Loureiro. 2001. 241p. Dissertação (Mestrado) - PUC/Minas, Belo Horizonte, 2001.

MARIANI, Silvana. **O equilibrista das seis cordas: método de violão para crianças**. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

MARTIN, Darryl. Innovation and the Development of the Modern Six-String Guitar. **The Galpin Society Journal**, v.51, p. 86-109, 1998.

NAVAS, Carmen Ma. Méndez. El educador musical hoy. In: **La formación del educador musical latinoamericano - Cuadernos de Reflexión No.1**. Guatemala, C.A.: FLADEM, 2015. p.19-29.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia Musical Brasileira no século XX**. Brasília: Musimed, 2013.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao Violão**. São Paulo: Ricordi, 1978.

PRADA, Teresinha. **Violão: de Villa-Lobos a Leo Brouwer**. São Paulo: Terceira Margem, 2008.

RASKIN, Jeff. **The humane interface: new directions for designing interactive systems**. New York: ACM Press/Addison-Wesley Publishing Co., 2000.

REINMOELLER, Patrick. Human interfaces and product marketing. **Hitotsubashi Journal of Commerce and Management**, v.29, n.1, Tokyo, p.37-51, 1994. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/43294947>

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Londrina, v.10, n.7, p.59-67, 2002.

SALLES, Paulo de Tarso. **Villa-Lobos: Processos Composicionais**. Campinas: UNICAMP, 2009.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Prefácio. In: MACÊDO, Mabel; TOURINHO, Cristina. **Violão para Crianças: Cadernos de Atividades**. Jundiaí: Paço Editorial, 2016. p.9-11.

SANTOS, Turíbio. **Heitor Villa-Lobos e o violão**. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1975.

SCHAEFFER, Pierre. **Tratados dos objetos musicais**. Brasília: EDUNB, 1993.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo. Editora Unesp, 1991.

SIMONOVICH, Alejandro. **Apertura, Identidad y Musicalización: bases para una educación musical latinoamericana**. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Educación Musical - Argentina Asociación Civil, 2009.

TABORDA, Marcia. **Violão e Identidade Nacional: Rio de Janeiro 1830-1930**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TARASTI, Eero. **Heitor Villa-Lobos: The Life and Works – 1887-1959**. London: McFarland & Company, Inc., Publishers, 1995.

TEIXEIRA, Levi Trindade. **Referenciais para o ensino de violão na formação do musicoterapeuta**. 2010. 151p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TYLER, James. The Renaissance Guitar 1500-1650. **Early Music**, v.3, n.4, p.341-347, 1975. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3125401>

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência de um professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.35, p.89-104, 2015.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZANON, Fabio P. **Villa-Lobos' Studies as a Source for the Twentieth Century Guitar Music**. Dissertation (Master) - University of London, London, 1995.

Obras

CARLEVARO, Abel. **Microestudios 6-10**. Heidelberg: Chanterelle, 1994.

_____. **Microestudios 16-20**. Heidelberg: Chanterelle, 2000.

_____. **Microestudios 1-5**. Heidelberg: Chanterelle, 2006.

_____. **Microestudios 11-15**. Heidelberg: Chanterelle, 2007.

GUERRA-PEIXE, Cesar. **Breves I-VI**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1981.

SANTOS, Turíbio. **Violão Amigo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Villa-Lobos: collected works for solo guitar**. Paris: Editions Max Echig, 1990.

APÊNDICES

A - Diário de atividades violonísticas (FIAM-FAAM)

B - Questionário para pesquisa de perfil dos participantes (FIAM-FAAM)

C - Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa (FE/USP)

D - Termos de consentimento livre e esclarecido

APÊNDICE A

Pesquisa-ação FIAM-FAAM

Diário de atividades violonísticas

Turma A : 4^{as} feiras (10h/10h45)

08.03.17

Após a minha apresentação à classe, introduzi os objetivos da pesquisa-ação a ser realizada assim como as problemáticas envolvidas, procedimento que fora descrito anteriormente e que, por exigência deste modelo de pesquisa, repeti com cada uma das turmas. Como essa introdução consumiu parte considerável da aula, de 25 a 30 minutos, optei por fazermos um jogo de improvisação a partir de uma adaptação para violão do modelo “Solo-Fantasia”, desenvolvido originalmente por Hans-Joachim Koellreutter (BRITO, 2001, p.101).

Antes disso, propus um exercício preparatório visando abordar características básicas do violão, tanto do ponto de vista da sua construção quanto da sua técnica. De maneira breve, comentei sobre a lógica de funcionamento tradicional do instrumento, temperamento, divisão da escala em trastes, afinação das cordas soltas, nomenclatura dos dedos, etc. Ao chegar nesse último ponto, pedi a classe para nos concentrarmos nas três cordas mais graves, pois o exercício seria trabalhado sobre elas.

Trabalhamos inicialmente o toque do polegar, usando apenas as cordas soltas Mi (6), Lá (5) e Ré (4). Aproveitei para comentar sobre a postura de mão direita, do punho, a posição do polegar, do antebraço e do cotovelo do braço direito. Passei dois exercícios oralmente (Fig.1). O primeiro foi tocar as notas Mi (6), Lá (5) e Ré (4) em sequência. Depois, fizemos uma variação deste exercício que consistia em tocar as três notas em sequência e, após tocar a Ré (4), voltar apagando cada uma delas, apoiando o dedo polegar sobre as cordas Mi (6), Lá (5) e Ré (4), respectivamente (Fig.2).

Fig.1: Toque do polegar em cordas soltas

Fig.2: Toque de polegar e apagamento em cordas soltas

De um modo geral, o grupo não apresentou grandes dificuldades nessas atividades, o que nos permitiu iniciar o jogo de improvisação “Solo Fantasia”, que teria o seguinte roteiro:

- O primeiro violonista inicia um solo livre, sem se preocupar com pulso ou marcações rítmicas, enquanto o outro violonista permanece em silêncio;
- Após este período inicial, que não deve ser muito longo, ele deve encaminhar seu solo para uma espécie de ostinato, criando um ciclo que consiga reproduzir de maneira satisfatória usando os materiais musicais que tem em mãos;
- Quando o ostinato começa, o segundo violonista deverá tentar tocar exatamente o que foi criado, sendo permitido que sejam feitas tentativas sucessivas até que este objetivo seja alcançado;
- Quando isso finalmente acontecer e os dois violões estiverem tocando em uníssono, deve-se permanecer por um tempo nesta condição. O primeiro violonista diminui a intensidade do toque e ambos iniciam um *diminuendo* até o som sumir. Neste ponto, o segundo violonista deverá começar o seu solo, seguindo o mesmo procedimento descrito anteriormente com o próximo violonista.

Nesta versão do “Solo-Fantasia”, o objetivo do “violonista-criador” é tentar conseguir tocar o ostinato e dificultar a imitação do outro violonista. O jogo é, ao mesmo tempo, um exercício de criação musical livre que demanda, em um segundo momento, autocontrole do violonista-criador em relação à apresentação dos materiais musicais, enquanto para o “violonista-imitador” é um rico exercício de percepção auditiva.

O procedimento da comparação está sempre presente tanto para “violonista-criador” quanto para o “violonista-reprodutor” deste jogo. A seguir, ilustro a estrutura de eventos musicais deste jogo:

Fig.3: Estrutura de eventos musicais do jogo “Solo-fantasia”

Aproveitamos a organização espacial dos participantes, que consistia em duas fileiras paralelas, uma na frente e outra atrás, para determinarmos a sequência das improvisações, passando de participante para participante. A sala disponível para os encontros era pequena e retangular, medindo cerca de 30 m². Minha ideia inicial era organizá-los em círculo, mas isso ficaria inviável devido às dimensões físicas.

Em relação ao materiais musicais utilizados, reduzimos o campo de possibilidades. O exercício preparatório feito anteriormente sobre toque do polegar serviu para esse objetivo, propiciando um ponto técnico de partida comum para a classe improvisar. A improvisação, dessa maneira, usaria apenas o toque do polegar e as notas Mi (6), Lá (5) e Ré (4).

Antes de fazermos o jogo, perguntei a turma sobre quem tinha alguma experiência prévia com improvisação, sendo que poucos responderam positivamente. Demos início à proposta e alguns participantes tiveram, inicialmente, dificuldade em entendê-la, mas logo a atividade pode se desenvolver. Uma participante apenas demonstrou nervosismo exagerado na hora de improvisar, tremendo bastante as mãos. A duração das improvisações, no geral, foi breve, algo que aconteceu naturalmente, sem eu ter dado nenhum tipo de orientação a respeito. Quanto à proposta de se imitar o ostinato feito pelo violonista-criador anterior, alguns participantes tentaram olhar as mãos do colega ao invés de tentar reproduzir o que ouviam a partir de uma referência exclusivamente sonora. Da minha parte, não busquei inibir esse procedimento,

deixando-os à vontade, abrindo, assim, também a referência visual, tão presente no aprendizado oral do instrumento, como possibilidade.

Após a realização da improvisação, pedi à turma que expusesse suas impressões a respeito dela para que debatêssemos coletivamente. Diversos temas surgiram, os quais elenco a seguir acompanhados de alguns depoimentos:

Sobre a percepção auditiva/visual (“violonista-imitador”)

“Interessante como ficamos presos ao visual. Escutamos e já queremos ver o dedo da pessoa”

“Eu sabia a nota que ela estava tocando, mas não iria arriscar, era a primeira vez. Dava uma olhadinha para conferir. Você tenta não olhar. Lembro da minha aula de flauta quando o professor dizia para não olhar a mão dele. A gente pensa nisso, mas na hora ...”

“O olho vai meio automático”

“Não consegui olhar até porque estava de costas para o colega”

Improvisação (“violonista-criador”)

“É novo. Alguns arriscaram mais, outro menos”

“Acho que temos uma definição de violonista, o que ele toca. E quando você não tem noção nenhuma do instrumento, você idealiza um profissional. Quando você faz um improviso assim, já imagina o violonista”

“Acho que é um exercício de se permitir fazer alguma coisa com pouco conhecimento. Esse pré-conceito que a gente já tem pode ser um empecilho para a gente exercitar algo que já temos. Podemos fazer muito com três notas. Só que junta o fato de serem três notas, de não se ter habilidade ainda”

“É a primeira vez que a maioria faz esse movimento e tentando pensar nessa articulação... É muita informação para a gente de repente fazer o que quiser, mas na nossa cabeça parece que não pode”

“Você se sente meio sem norte. Por exemplo, nas minhas aulas de piano você sabe o que vai tocar, nota por nota. Não há essa liberdade, mas agora você vai criar...Você começa meio sem norte, mas daí vai buscando. É um trabalho de exploração. Você tem três notas no violão e essa liberdade de explorar”

“Não estou acostumada com improvisação, então improvisar é novo e o violão também”

“Talvez, como sugestão, colocaria que antes de fazer a improvisação fosse interessante dar um tempo para a gente pesquisar”

22.03.17

No encontro anterior, trabalhamos o toque com polegar (p) sobre as cordas graves. Neste encontro, propus trabalharmos o toque alternado usando os dedos indicador (i), médio (m) e anelar (a). Como a turma é bastante iniciante, segui apresentando algumas orientações básicas de técnica para, a partir delas, darmos início às práticas criativas. Comentei brevemente sobre o mecanismo para se fazer o ataque com esses dedos, encostando brevemente o dedo sobre a corda, empurrando-a para dentro do instrumento e soltando-a logo a seguir. Não me ative excessivamente a detalhes técnicos como o uso da unha, concentrando a atenção mais na postura da mão direita, mantendo punho angulado, assim como do braço direito.

Propus um exercício de dedilhado alternado que trabalharia sobre as três primeiras cordas, o que foi uma maneira de cobrirmos toda a *scordatura* do violão, já que na aula anterior havíamos trabalhado sobre as três cordas soltas graves. Tocamos, dessa maneira, apenas as notas Sol(3), Si(2) e Mi(1). Fizemos o exercício, inicialmente, corda a corda, compasso por compasso, segundo a notação abaixo, antes de tocá-lo integralmente, o que exigiria pequenas mudanças de alinhamento de mão direita nos saltos de corda.

Fig. 4: Exercício para toque alternado com dedos indicador (i) e anelar (a)

Como os participantes não demonstraram grande dificuldade, começamos a trabalhar a mão esquerda tocando a nota Dó(2) intercalada com a Si(2) (Fig.5). Deixei-os livres para explorar outras notas sobre a segunda corda e fizemos, na sequência, um rápido exercício de localização das notas, o que serviu para a conscientização da lógica de funcionamento do braço do instrumento.

Fig.5: Exercício para toque de polegar e apagamento em cordas soltas

Novamente, orientei os participantes ao longo do exercício sobre técnica e postura, agora de mão esquerda, indicando, por exemplo, que o polegar fosse apoiado na região central do braço e que apontasse para cima; que os dedos ficassem arqueados e pressionassem as cordas na perpendicular; e que não abrissem os dedos da mão direita ao pinçar as cordas.

Observando a classe tocar o exercício anterior, percebi que alguns estavam fazendo o toque com apoio⁴⁴, apesar de não tê-lo mencionado na minha orientação inicial sobre mão direita. A partir deste “gancho”, apresentei à classe dois tipos de toques, o sem apoio e o com apoio. Não falei sobre diferenças sonoras, apenas sobre mecanismo. Refizemos o exercício anterior ora sem apoio, ora com apoio, e pedi para que a turma observasse as diferenças sonoras entre eles.

Toque com apoio e toque sem apoio

“No toque com apoio tem um *tuc*”

“Um toque é mais forte, o outro mais suave”

“Um é mais articulado que o outro”

“Tem uma diferença de intensidade”

“O toque apoiado é mais intenso; o sem apoio é mais transparente”

Por fim, acrescentamos a nota Ré(2) ao exercício, a qual me permitiu abordar o toque *legato* nesse contexto de mecanismo da mão esquerda. A realização do toque *legato* é de fácil assimilação, com o violonista buscando prolongar o som das cordas presas, evitando soltá-las antecipadamente, o que causaria vazios sonoros no fraseado. Tal lógica conduziu à comparação inevitável com o toque *staccato*, que parte da turma vinha fazendo inconscientemente por não manter as cordas devidamente presas ou por apoiar a mão direita antecipadamente sobre as cordas.

⁴⁴ No toque com apoio, o dedo que pinça a corda repousa na corda vizinha. No caso dos dedos *i*, *m* e *a*, repousam sempre sobre a corda de cima.

Fig. 6: Exercício para toque *legato*

Neste ponto, pedi a turma para atentar ao dedilhado de mão esquerda, que envolvia apenas dois dedos, 1 e 3. Pedi para acrescentarmos o Si(2), sendo que começaríamos por ele, seguido pelo Dó(2) e Ré(3). Depois, pedi ao grupo que se concentrasse no gesto instrumental envolvido. A sequência de eventos consistiria de um toque sobre uma corda solta seguido pela ação dos dedos 1 e 3, a qual aconteceria espaçada por uma casa, com o dedo 1 atuando na primeira casa e o dedo 3 na terceira. Após tocarmos as notas Si(2), Dó(2) e Ré(2) em sequência, pedi a classe que reproduzisse o mesmo gesto instrumental sobre a primeira corda, resultando nas notas Mi(1), Fá(1) e Sol(3). Tocamos os dois gestos na sequência, conforme a transcrição a seguir:

Fig. 7: Exercício para dedilhado alternado com mudança de corda

Na sequência, propus uma variação rítmica do exercício anterior (Fig. 8) e uma variação melódica, começando a sequência a partir da nota Dó(2) (Fig. 9), aproximando a sequência de um contexto tonal.

Fig. 8: Exercício para dedilhado alternado com mudança de corda

Fig. 9: Exercício para dedilhado alternado com mudança de corda

A atividade seguinte envolvia a improvisação. Diferentemente da versão do modelo de improvisação “Solo-fantasia” realizado na aula anterior, o qual trazia uma proposta de improvisação com métrica livre, propus desta vez um modelo “Tutti-Solo” (Fig.10), o qual envolveria exclusivamente a improvisação métrica. Criamos uma frase simples que incorporava os elementos musicais trabalhados na aula, envolvendo as notas Si(2), Dó(2), Ré(2), Mi(1), Fá(1) e Sol(1). A classe deveria tocar a frase em uníssono, sendo que cada um dos participantes deveria improvisar usando as seis notas disponíveis no espaço de tempo correspondente à frase tocada.

Fig.10: Exercício de improvisação no modelo “Tutti-Solo”

Modelo de improvisação “Tutti-solo”

“Ter um tempo é mais difícil. Da outra vez, a improvisação era mais livre. Para mim, que não tinha contato com o violão, o problema foi a memória corporal, de saber onde está cada nota sem olhar. Não consigo olhar para os dois lados ao mesmo tempo. E até usei uma nota que a gente não tinha trabalhado hoje com o dedo 2. Acabou que entrei na casa errada. Achei que estava em uma casa, mas estava na outra. É bom, você tem que improvisar num ‘cercadinho’. É desafiador”

“Você tem muita coisa para pensar ao mesmo tempo”

“Parece que a melodia fica na cabeça durante o improviso, como um guia. Eu brinco em cima, mas é como se a melodia continuasse, estivesse ainda rolando, ela fica ali cantando. Não sei se é bom ou ruim, mas me ajudou”

“Alguns improvisos seguiram o padrão rítmico da melodia original e outros se soltaram mais”

29.03.17

Começamos a aula repassando brevemente alguns assuntos da aula anterior, entre eles postura, o uso do apoio de pé para a posição clássica e o posicionamento das pernas nessa situação, além de tocarmos os exercícios sobre dedilhado alternado. Minha ideia era darmos início à composição coletiva, porém propus, antes disso, alguns exercícios de improvisação.

O primeiro deles envolvia a criação de um improviso a partir de uma variação rítmica de uma frase tocada em *tutti*. Optei em usar como *tutti* o primeiro motivo da frase tocada na aula anterior, pois usaríamos apenas a segunda corda. A proposta era a classe tocar o motivo em *tutti* e, depois, um participante improvisar, ciclo que seria repetido com o próximo participante.

Fig. 11: Proposta de improvisação “Tutti-Solo”

Fizemos essa improvisação com metade da turma. Com a outra metade, propus uma variação desse modelo acrescentando um exercício de percepção rítmico-melódica. Utilizando as três notas vistas sobre a segunda corda, Si(2), Dó(3) e Ré(3), um participante deveria improvisar uma frase, a qual deveria ser repetida, logo em seguida, por toda a classe. O tamanho do improviso deveria durar quatro tempos, mas alguns o fizeram dobrado, o que não causou prejuízo para a realização da proposta.

A próxima atividade realizada foi um exercício dentro do conceito de abordagem geográfica envolvendo deslocamentos paralelos de digitações de mão esquerda. Pedi à classe que tocassem o motivo feito em *tutti* anteriormente, dando atenção especial à movimentação dos dedos 1 e 3 e às relações espaciais envolvidas. A proposta era tocar a frase original para, logo em seguida, deslocar o dedilhado horizontalmente pelo braço. Após tocarmos os deslocamentos, refizemos o exercício posição por posição identificando as notas tocadas. Quanto à parte técnica, pedi, novamente, que fizessem o toque *legato* e que atentassem ao dedilhado alternado de mão direita, o qual optamos, inicialmente, pelos dedos *i* e *m*.

Fig.12: Exercício de deslocamento paralelo de digitação de mão esquerda

A partir dos assuntos técnico-musicais trabalhados com a classe, demos início ao processo da composição coletiva. Minha ideia era um participante propor um motivo musical, a classe toda tocar esse motivo, e um segundo participante dar continuidade a ele, e assim sucessivamente, envolvendo todos em um fluxo criativo. O processo seria, nesses primeiros momentos, totalmente oral, demandando atenção e envolvimento, uma vez que, para além das questões violonísticas presentes, trabalharíamos a escuta e a memória, assim como aspectos composicionais de maior subjetividade, envolvendo a forma, a fluidez musical, a possível criação de uma narrativa, entre outros.

A classe tateou por alguns momentos o violão, quando finalmente um participante resolveu arriscar, pedindo a vez. Tocou um motivo de maneira improvisada, depois o refez rapidamente, definindo, em poucos segundos, um primeiro motivo. Repetimos algumas vezes o que havia sido tocado, para internalizarmos o motivo. Não procurei racionalizar a questão do ritmo de imediato, deixando a composição fluir, no entanto algumas pessoas sentiram essa necessidade, fazendo perguntas como “o primeiro ataque é no tempo forte?”. A questão do tempo métrico, até por conta das atividades anteriores, acabou ficando presente, o que não inibiu. Um outra pessoa propôs a continuidade. “Essa primeira frase senti como uma pergunta”, disse, para então apresentar o próximo motivo, que seria a sua “resposta”. Tocamos algumas vezes o motivo recém-criado e depois, em um segundo momento, fizemos os dois motivos em sequência, como uma frase, a qual transcrevo a seguir indicando os respectivos compositores dos motivos por “participante 1” e “participante 2”.

Fig.13: Composição coletiva turma A – etapa 1

Voltamos para a composição coletiva lembrando a frase composta na aula anterior para, a partir dela, darmos prosseguimento ao processo composicional. Propus à classe trazermos elementos novos e algumas sugestões apareceram:

Processo decisório - composição coletiva

“Podemos repetir esses motivos, porém variando o segundo deles”

“Poderíamos criar um refrão depois disso”

Dessa maneira, o participante que propôs criar uma variação apresentou o *motivo 3*, o qual era uma variação do *motivo 2* composto na aula anterior. O *motivo 3* possuía a mesma rítmica, porém usava outras notas. Tocamos esse novo motivo isoladamente, repetindo-o com a classe. Em seguida, pedi à participante que propôs a criação de um refrão que apresentasse sua ideia, e ela tocou o aparece notado como *motivo 4*. Por fim, organizamos a composição da seguinte forma:

Fig.16: Composição coletiva turma A – etapa 2

Para unificar o som, pedi à classe que primeiro tocassem tudo sem apoio. Depois, fizemos tudo com apoio, para comparar a diferença sonora. Tocamos também variando a dinâmica, indo do *pp* ao *ff*, além de fazermos alguns exercícios de mudanças de andamento, aplicando *accelerando* e *rallentando*. Discutimos, a partir daí, como estruturar o estudo, com a classe optando por uma estrutura ternária: *frase 1* (*motivo 1 + motivo 2*), *frase 1'* (*motivo 1 + motivo 3*), *frase 2* (*motivo 4 + motivo 4*), *frase 1* (*motivo 1 + motivo 2*), *frase 1'* (*motivo 1 + motivo 3*). Iniciamos, nesse momento, uma discussão sobre a interpretação.

Composição coletiva – discussão sobre interpretação

“O primeiro trecho poderia ser piano, depois mais forte. Tudo sem apoio”

“Metade da turma poderia tocar a primeira frase e a outra metade tocar a repetição”

“Poderíamos usar *staccato* nessas melodias?”

Nesse momento, outra discussão técnica emergiu, agora sobre toque *staccato*. A participante que perguntou era contrabaixista e percebi sua curiosidade sobre como fazer esta técnica, que ela deveria tocar em seu instrumento de origem. Propus à classe dois exercícios sobre *staccato* antes de seguirmos adiante, um envolvendo *staccato* com a mão direita e outro com a mão esquerda. Antes de tocarmos, expliquei à classe como realizar este tipo de toque.

Fig.17: Exercício de *staccato* para mão direita e mão esquerda

Após praticarmos esses dois tipos de técnica de *staccato*, retomamos a discussão sobre o forma da composição coletiva.

Composição coletiva (continuação)

“Poderíamos combinar o timbre com a dinâmica”

“O efeito de eco. Primeiro forte, depois piano. Poderíamos fazer primeiro forte com o timbre neutro e depois piano com o timbre metálico”

Tocamos o estudo seguindo essa proposta em relação aos timbres usados e à dinâmica. Antes, fizemos um exercício envolvendo mudanças de timbres, que no violão consiste em mudar o posicionamento de ataque da mão direita - quanto mais próximo ao cavalete, o timbre será mais metálico/brilhante (*sul ponticello*) e quanto mais próximo do braço mais doce/aveludado (*sul tasto*). O toque *staccato* seria usado na terceira parte do estudo, que retoma literalmente as duas primeiras frases.

Fig.18: Composição coletiva turma A – etapa 3

12.04.17

Neste nosso último encontro, retomamos os problemas envolvidos nesta pesquisa-ação sobre a viabilidade das pedagogias abertas no ensino instrumental e o potencial da abordagem geográfica enquanto ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de práticas criativas. Estava presente, além da turma A, também a turma B, cujo diário de atividades realizadas apresentarei no próximo item.

Trouxe as transcrições impressas dos conteúdos musicais vistos nas aulas anteriores. Minha ideia inicial era abordar dois assuntos: a notação para o violão, ressaltando as particularidades da escrita para este instrumento, esclarecendo possíveis dúvidas; e a finalização da composição coletiva, se possível inserindo algum elemento envolvendo a abordagem geográfica.

Começamos abordando a notação para violão. Em relação às alturas, não queria definir o violão como instrumento transpositor, mas fazê-los ter essa consciência lendo as notas e comparando-as com a notação correspondente à altura real que tinham na memória. Pedi para que tocassem a primeira nota do que aparecia transcrito na *figura 4* – um Mi na primeira corda – e prontamente um participante disse que a altura estava diferente, em outra oitava, o que nos permitiu classificar o instrumento como transpositor. Outro aspecto peculiar foi o dedilhado. Perguntei à turma se poderiam deduzir o que seria a indicação (0) e eles, pela comparação da notação com o que haviam tocado, disseram ser tratar da corda solta. Em linhas

gerais, o procedimento adotado foi apresentar os elementos na partitura buscando a conscientização da notação por meio de uma analogia com o material previamente criado, instigando os participantes a deduzirem os elementos peculiares da notação para violão.

Retomamos a composição coletiva, agora com ela transcrita e com as dinâmicas e mudanças de timbre anotadas na partitura. Na última linha, observamos a notação do efeito *staccato*, feita com pontinhos abaixo das notas. Perguntei à classe se teriam alguma nova sugestão em relação à composição coletiva e, como todos pareciam satisfeitos, apresentei minha sugestão, que era tocar a frase do compasso 6 deslocada uma corda acima. Antes disso, tocamos a frase original isoladamente e pedi aos participantes que atentassem para o mecanismo envolvido. A figura a seguir mostra como ficou a versão final da composição coletiva

The musical score is written for guitar in 4/4 time, with a tempo marking of ♩=85. It consists of three staves. The first staff begins with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a dynamic marking of *f*. It contains four measures of music with fingerings (3, 3, 1, 1, (0), (0), 1) and a dynamic change to *p* in the third measure. The second staff begins with a bass clef, a key signature of one flat, and a dynamic marking of *f* with the instruction *sul tasto*. It contains four measures with fingerings (3, 1, 1, 3, 3, 1, (0), (0), 1) and a dynamic change to *p* with the instruction *sul ponticello* in the third measure. The third staff begins with a treble clef, a key signature of one flat, and a dynamic marking of *f*. It contains four measures with fingerings (3, 3, 1, 1, (0), (0), 1) and a dynamic change to *p* in the third measure. The score ends with a double bar line.

Fig.19: Composição coletiva turma A – versão final

Turma B - 4^{as} feiras (10h45/11h30)

08.03.17

A turma B participou da apresentação da pesquisa-ação junto com turma A, o que nos permitiu iniciar este encontro diretamente com as atividades práticas. A primeira delas foi o jogo “Solo Fantasia”, cujo procedimento aparece descrito anteriormente no diário de atividades da turma A. Com a turma B, o diferencial foi a utilização da mão esquerda. O material foi reduzido em relação às alturas. Como preparação, tocamos cromaticamente da nota Mi(6) até o Fá(4), o que englobaria as notas possíveis de serem usadas na improvisação, usando apenas o dedo polegar (*p*). Os próprios participantes sugeriram que a atividade fosse feita de olhos fechados, para que não “colassem” visualmente dos colegas.

Por já terem familiaridade com instrumento e, em alguns casos, com a improvisação em alguns idiomas musicais, certos fraseados denotavam a influência de estilos consagrados, como o *blues*. Isso também ocorreu no momento da criação do ostinato, com motivos que lembravam linhas de baixo *walking jazz*. Um participante “pulou” a improvisação, passando direto ao ostinato. Depois da prática, a classe comentou sobre a atividade desenvolvida.

“Solo-Fantasia”

“Fantástico fazer de olho fechado, sem ‘roubar’. Rola uma pressão de todo mundo ouvindo, de que vou demorar para pegar. Como não temos um acompanhamento, a gente tenta improvisar de forma livre, sem prestar muita atenção em volta, entregando-se mesmo para o exercício”

“A gente fica dentro de uma zona de conforto. Senti um pouco de dificuldade porque não entendi as regras. Achei que fosse só pelo som, tinha entendido que a gente não precisava ficar preso em uma região”

“Eu fui na dela. Ela pegou um *blues* e eu continuei meio no *blues*. Achei legal essa ideia”

“Não acho que seja zona de conforto, foi algo que veio natural. Ele lançou uma ideia, daí fiz algo diferente em cima, mais dissonante. É natural que você queira dar continuidade”

“Precisamos aguçar mais, no sentido de olhar para o que esta acontecendo. Você vai errar, mas é experimentar, assumir a proposta do jogo. Está trabalhando a improvisação, mas também a percepção”

“E eu lá sei improvisar?”

22.03.14

A turma B estava de ouvinte durante a aula da turma A neste dia, na qual fizemos exercícios envolvendo toques com apoio e sem apoio, além de variações timbrísticas. Propus tocarmos o exercício da *figura 4* deste Apêndice, que trabalhava esses dois tipos de toque sobre as cordas soltas Sol(3), Si(2) e Mi(1), explorando também timbres diferentes variando a região de ataque da mão direita (cavalete, boca, escala).

Toque com apoio/ toque sem apoio

“Tanto faz a gente usar toque sem apoio quanto com apoio?”

“Para mim, é mais fácil usar apoio por conta do meu instrumento principal, que é o contrabaixo. Eu vi que ele, que é violonista, também está usando”

Como os participantes já tinha alguma vivência com o violão, propus tocarmos as notas naturais das três primeiras cordas na primeira posição. Pedi atenção ao dedilhado de mão direita, para que evitassem repetir os dedos. Tocamos alternando *i* e *m*.

Fig.20: Notas naturais nas três primeiras cordas (primeira posição)

Propus tocarmos essa sequência de notas, que formam a escala de Sol mixolídio, de maneira ascendente e descendente sobre um acompanhamento de baião feito por mim ao violão. Depois, dobramos a rítmica, tocando o que estava sendo feito em semínimas agora em colcheias, conforme a figura a seguir:

Fig.21: Exercício com a escala Sol mixolídia sobre ritmo de baião

Usando a segunda linha da transcrição acima como *tutti*, propus uma rodada de improvisação com a turma. Tocáramos o *tutti* e, no intervalo de tempo correspondente à essa frase, os participantes teriam que improvisar usando esse conjunto de notas.

Fig.22: Proposta de improvisação “Tutti-solo” com escala mixolídia e ritmo de baião

A classe demonstrou bastante desenvoltura na improvisação, com alguns solos muito criativos, sofisticados tanto melodicamente quanto ritmicamente. Neste ponto, resolvi inserir uma experiência com a abordagem geográfica, deslocando a digitação da mão esquerda da frase usada como *tutti* pelo braço do instrumento, tanto horizontalmente quanto verticalmente. Na figura a seguir, apresento a transcrição desta atividade indicando os diagramas do braço do instrumento acima da partitura, os quais que mapeiam a localização geográfica das digitações.

The image shows a musical score for a guitar exercise. It consists of three staves. The first staff is labeled 'G7' and 'baião'. Each staff contains a sequence of notes with fingerings (0, 1, 2, 3) and chord diagrams above. The exercise involves parallel vertical and horizontal shifts in fingering.

Fig.23: Exercício de deslocamento paralelo vertical e horizontal de digitação

Abordagem geográfica – Deslocamentos paralelos de digitações

“Aí o som vai para o ‘saco’”

“A proposta é o som pelo som, dar uma nova sonoridade. Vamos tirar o foco do som e ir para o gesto, para nos abriremos para uma nova resultante sonora. É o momento de se desprender”

“Achei bem legal. Nunca brinquei assim”

“A dica é não olhar para o braço. Pensar no gesto e no movimento”

“Achei interessante deslocarmos para o agudo, depois para cima. Você tem que se manter no primeiro. Às vezes, me peguei pensando na nota do primeiro dedilhado, na primeira forma”

“Tive que ficar sentindo muito minha mão para me ater à proposta. Em um primeiro momento, a maior dificuldade foi manter o movimento”

29.03.17

Antes de iniciarmos as atividades, repassamos alguns assuntos vistos nos encontros passados, como toque sem apoio e com apoio, variações timbrísticas (neutro, timbre, doce) e notas naturais na primeira posição. Neste ponto, perguntei à turma se eles entendiam a expressão “primeira posição” no violão, pois alguns participantes demonstraram estar com dúvida. Como a resposta não foi integralmente

positiva, expliquei o conceito de posição⁴⁵ no instrumento, que é bastante utilizado no vocabulário violonístico e também presente na notação em partitura. Propus um pequeno exercício pedindo que tocassem determinadas notas nas posições pedidas dizendo qual dedo da mão esquerda seria o mais apropriado para tocá-las.

nota	corda	posição	dedo*
Fá	1	1	1
Sol	1	1	3
Sol	1	3	1
Ré	2	1	3
Ré	2	2	2
Ré	2	3	1

*resposta esperada

Fig.24: Exercício sobre posições e localização de notas

Após teorizarmos sobre o conceito de posição, voltamos à prática. Tocamos as notas naturais nas três primeiras cordas, que formam a escala de Sol mixolídio como preparação para uma nova rodada de improvisação sobre ritmo de baião no modelo “Tutti-solo” descrito anteriormente.

Minha ideia era iniciarmos nesta aula a composição coletiva. Sugeri começarmos com uma proposta melódica e, como a classe vinha improvisando sobre um baião, disse que seria uma possibilidade usarmos essa rítmica. Dei um minuto para a classe experimentar ideias melódicas individualmente antes de pedir aos participantes sugestões de motivos.

Dois participantes sugeriram motivos e, inicialmente, não definimos a rítmica. A “participante 2”, que havia proposto o segundo motivo, propôs retomar o primeiro motivo começando no tempo fraco, na segunda colcheia, conforme a transcrição da terceira linha na figura a seguir.

⁴⁵ A orientação das posições é dada pelo dedo 1 de acordo com a casa que estiver alinhado. Se o dedo 1 estiver alinhado com a casa 2, por exemplo, estamos na segunda posição. Um Fá# (1) na primeira posição seria tocado com o dedo 2, enquanto essa mesma nota na segunda posição seria tocada com o dedo 1.

Fig.25: Composição coletiva turma B – etapa 1

Processo decisório na composição coletiva

“Dá pra tocar as duas propostas. Na minha vez, começa no tempo forte. Na volta, faz a mesma coisa começando no contratempo”

“Qualquer um agrada a todos. É só combinar”

“Estamos fazendo uma composição coletiva. Se duas pessoas que estão participando tem intenções diferentes, fica muito difícil”

“Um cabeça e um contra”

O pulso ainda estava sem definição na junção entre o segundo motivo e o terceiro motivo, que era uma variação do primeiro deslocado uma colcheia. A classe discutiu como seria essa junção.

Processo decisório na composição coletiva

“A questão é: quanto tempo a gente espera (entre o motivo 2 e o 3)?”

“Quando se está criando em grupo, é necessário resolver. Existe uma hora em que é preciso resolver. Está criado! E ‘bola pra frente!’”

“Trabalhando em grupo a organização é fundamental. Há o momento de caos, mas o momento de fechar a rédea, fechei!”

“Deve haver um certo desapego”

A opção foi por iniciar o *motivo 3* imediatamente após o *motivo 2*, sem pausas, conforme a transcrição a seguir.

Fig.26: Composição coletiva turma B – etapa 2

05.04.17

Conforme combinado com a classe, vinha enviando regularmente por *e-mail* as transcrições em partitura e as notas das atividades. Nesta data, trouxe impressa a transcrição da composição coletiva no estágio em que paramos para podermos comentar sobre a notação em partitura.

Começamos lendo a melodia motivo por motivo, então a abri a discussão sobre a notação adotada. Alguns participantes questionaram a notação porque não viam a necessidade de se mudar a fórmula de compasso, mantendo tudo escrito em 2/4.

Notação da composição coletiva

“É engraçado, mas a acentuação da execução não está como foi notada. Todo mundo está acentuando o Dó e o Sol”

“Não estou conseguindo tocar com a mesma fluidez como tocamos no final da aula passada. Você colocou os tempos e estávamos, na nossa cabeça, começando o *motivo 3* no contratempo, e isso estava soando. Estou meio insegura para tocar agora”

“Acho que tem uma interpretação de ritmo. Eu escreveria tudo em dois”

Após a turma discutir e tocar algumas vezes o material composto, foi definido, por consenso, que a composição deveria ser escrita sem mudança de fórmula de compasso, de acordo com a transcrição a seguir.

Fig.27: Composição coletiva turma B – etapa 3

No final da aula, conversamos sobre possibilidades de continuidade para o estudo. Um participante sugeriu a criação de uma linha de baixo, assunto que retomariamos no encontro seguinte.

12.04.17

Neste nosso último encontro, levei impressa a versão corrigida da composição com a métrica atualizada. Como alternativa de continuidade ao estudo, levando em conta a sugestão apresentada por um participante no encontro anterior de se criar uma linha de baixo, propus uma atividade experimental que acrescentasse uma segunda voz na região grave, o que nos permitira testar a ampliação da textura musical da composição e também abrir caminho para o estudo técnico do toque com o dedo *p*.

Trabalhamos apenas sobre os primeiros quatro compassos do material composto até aqui. Inicialmente, tocamos as cordas graves soltas com o polegar, trabalhando a postura da mão direita. A partir daí, iniciamos os experimentos acrescentando os baixos, o que implicaria o toque simultâneo de *p* com *i*, *m* ou *a*. Praticamos esses toques simultâneos sobre cordas soltas, observando a postura da mão direita. Por fim, fizemos um experimento tocando a nota Sol(6) no baixo.

Fig. 28 shows four musical staves labeled a, b, c, and d. Staves a and b are in 2/4 time, while c and d are in 3/4 time. Each staff contains a melodic line with fingerings indicated by numbers in parentheses above the notes. Staves a and b start with a dynamic marking of *p*. Staves c and d start with a dynamic marking of *p* and a triplet marking *p₃*. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and slurs.

Fig.28: Composição coletiva turma B – experimentos com 2ª voz no baixo

Foi sugerido acrescentar um segundo violão, no entanto, por questões de tempo, já que este era o último encontro, não foi possível adentrar mais profundamente na experimentação em nenhuma dessas vertentes, violão solo ou dois violões. O que fizemos foi finalizar o estudo melódico a partir do material que havíamos criado. Sendo assim, a turma optou por acrescentar um ritornelo ao término do *motivo 3* e uma seção final na qual faríamos o *motivo 2* três vezes. Decidimos também sobre as orientações de dinâmica e a inclusão de um *ralentando*, conforme a transcrição a seguir.

Fig. 29 shows five musical staves in 2/4 time. The tempo is marked as 87. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and slurs. Dynamics are marked as *mf*, *p*, *mf*, and *f*. A *rall.* marking is present above the final staff. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and slurs.

Fig.29: Composição coletiva turma B – versão final

Turma C - 6^{as} feiras (10h/10h45)

10.03.17

Esta turma já estudava com a Paola Picherzky há seis meses, possuindo maior desenvoltura no instrumento do que as turmas A e B. Após a apresentação inicial, começamos as atividades violonísticas com um breve aquecimento tocando o arpejo *p-i-m-a* sobre as cordas soltas Mi(6), Ré(4), Sol(3) e Si(2). Pedi à turma uma sugestão de desenho de acorde e um participante propôs o desenho de Sol maior. Tocamos este desenho aplicando sobre ele a fórmula de arpejo *p-i-m-a*, de acordo com a transcrição a seguir

Fig.30: Exercício de arpejo p-i-m-a

A partir deste aquecimento, propus um exercício envolvendo abordagem geográfica por meio do deslocamento paralelo horizontal do desenho de sol maior:

Fig. 31: Exercício de deslocamento paralelo horizontal de desenho de acorde

Após tocarmos o exercício, pedi a turma que identificasse os elementos formadores da resultante sonora:

Abordagem geográfica

“Padrão de mão direita *p-i-m-a*”

“Padrão rítmico e pulsação”

“Forma de mão esquerda definida”

“Você tem o movimento das casas. A forma da mão esquerda é a mesma”

“É totalmente ‘robô’. Você faz um formato e vai mudando ele de casa”

“Movimentação melódica do grave para o agudo”

“Ausência de pensamento harmônico e funções harmônicas”

“Há um pensamento mecânico, mas isso não impede a gente de procurar, seja no baixo ou agudos, fazer melodias para isso, melodias acompanhando com acorde”

Tinha a expectativa que alguém comentasse sobre a *scordatura* - a afinação padrão do violão – porém, como ninguém a citou, acabei falando sobre ela, ressaltando seu papel de interface entre o músico e o instrumento. Dando continuidade ao que vinha sendo desenvolvido, propus experimentarmos outro padrão rítmico sobre o desenho de Sol maior usando o toque plaquê, que consiste em ferir as cordas puxando-as simultaneamente. Um participante sugeriu a rítmica a seguir:

Fig.32: Exercício com padrões rítmicos e toque plaquê

Após a classe tocá-lo, sugeri o deslocarmos paralelamente à direita, seguindo a proposta anterior. Posteriormente, propus uma atividade de improvisação no modelo “Tutti-solo” usando como *tutti* os gestuais envolvidos sobre o desenho original e a sua versão deslocada. O solo seria um improviso livre, o qual deveria ter a mesma duração do *tutti*:

Fig.33: Exercício de improvisação no modelo “Tutti-solo”

Por fim, agregamos os materiais sonoros experimentados:

Fig.34: Exercício com padrões rítmicos, toque plaquê e arpejos

17.03.17

Como aquecimento, trabalhamos o toque plaquê nas quatro primeiras cordas. Minha ideia era dar início à composição coletiva, sendo assim solicitei à turma que propusesse alguma ideia combinando o toque plaquê com um gestual de mão esquerda que envolvesse o deslocamento de algum desenho de mão esquerda. Um participante sugeriu o seguinte motivo:

Fig.35: Composição coletiva 1 turma C – etapa 1

Pedi ao participante que explicasse à turma sua criação, que consistia de um desenho de acorde maior sobre as três primeiras cordas deslocado paralelamente. Todos tocaram sua ideia, então solicitei ao grupo que um outro participante propusesse uma variação rítmica sobre o que o primeiro havia criado, a qual indico na transcrição a seguir:

Fig.35: Composição coletiva 1 turma C – etapa 2

Uma terceira participante propôs o novo motivo, cujo caráter era bastante idiomático e próximo ao *blues*. Tocamos este novo motivo isoladamente e, depois, fizemos uma junção do primeiro com o segundo. Tecnicamente, tivemos que encontrar uma outra solução de dedilhado para o primeiro motivo para facilitar a execução:

Fig.36: Composição coletiva 1 turma C – etapa 3

Por fim, apresentei uma proposta de improvisação no modelo “Tutti-solo”, sendo que os improvisos deveriam durar o mesmo tamanho do *tutti*. Como vários participantes apresentavam boa desenvoltura ao violão, novamente foi possível perceber o caráter idiomático de alguns solos, com clichês de *blues*, *rock*, *jazz*.

Fig.39: Exercício de aproximação cromática com ligado ascendente

Observei que determinados participantes estavam com dificuldade para realizar o ligado ascendente. Aproveitei esta situação para comentar sobre o mecanismo envolvido na mão esquerda e também fazermos alguns exercícios puramente técnicos envolvendo ligados ascendentes, como os transcritos a seguir:

Fig.40: Exercícios de ligados ascendentes

Alguns participantes perguntaram sobre a técnica de ligado descendente, a qual demonstrei ao violão, explicando a movimentação dos dedos envolvidos, além de propor alguns exercícios, como o abaixo:

Fig.41: Exercícios de ligados ascendentes

A partir desta abordagem técnica, voltamos aos processos criativos da composição coletiva. Como a turma havia demonstrado um grande interesse pelos assuntos vistos neste encontro, considerei começarmos um novo processo criativo, ainda sem saber se poderíamos aproveitá-lo junto aos esboços de composição

realizados nos encontros anteriores. Partindo do desenho de Sol maior, que vinha sendo utilizado como nosso ponto de partida para os exercícios realizados, propus um primeiro motivo para a composição, o qual envolvia duas aproximações cromáticas. A primeira delas, da nota Fá#(6) para a Sol(6), feita com ligado ascendente; e a segunda da nota Dó(5) para a Si(5), feita com ligado descendente.

Fig.42: Composição coletiva 2 turma C – etapa 1

A partir deste primeiro motivo, seguimos o procedimento que vínhamos adotando até aqui nas composições coletivas, com os participantes apresentando sugestões de continuidade ao que havia sido criado anteriormente. A cada novo motivo criado, a turma tocava o que havia sido criado até ali de memória, pois nada estava sendo anotado. Importante ressaltar os dedilhados usados de mão direita, os quais foram discutidos ao longo da composição dos motivos visando facilitar a execução. Dessa maneira, compusemos uma primeira frase para a nova composição, ainda sem a preocupação de estabelecer uma métrica :

Fig.43: Composição coletiva 2 turma C (frase 1) – etapa 2

A turma não demorou a tocar com fluência a frase que haviam composto e, para encerrar este encontro, propus um exercício de dinâmica. Tocáramos duas vezes a frase criada, sendo a primeira com dinâmica *mezzo forte* e a repetição com *pianíssimo*, além de um sutil *crescendo* sobre o primeiro motivo.

Fig.44: Composição coletiva 2 turma C (frase 1) – etapa 3

31.03.17

Minha ideia era trabalharmos algumas propostas de improvisação usando o toque plaquê e, a partir delas, criarmos uma nova frase musical para a composição coletiva. Sendo assim, começamos o encontro retomando a frase musical composta na semana anterior, para que todos lembrassem onde havíamos parado.

Antes da improvisação, refizemos alguns exercícios de toque plaquê, similar aos ilustrados nas *figuras* 32 e 32. Propus também um exercício básico, usando apenas cordas soltas:

Fig.45: Exercício de toque plaquê

Fizemos um exercício perceptivo no qual tocava alguns ritmos improvisados sobre cordas soltas e a turma deveria repeti-los. Usei dois tipos de toques: o plaquê, puxando quatro cordas simultaneamente com os dedos *p-i-m-a*; e um toque que alternaria o dedo *p*, correspondente a voz grave, e os dedos *i-m-a* ferindo as vozes agudas.

A proposta de improvisação era uma versão do jogo “Solo-fantasia”, o qual foi descrito nos diários das turmas A e B. Nesta turma, mudaríamos as regras,

transformando-o em um jogo de improvisação rítmica. Seriam permitidos apenas os toques do exercício anterior sobre cordas soltas e pensaríamos a mão direita como se fosse uma percussão, com o dedo *p* respondendo pela voz grave e os dedos *i-m-a* pela voz aguda. O procedimento a partir daí seria similar ao jogo “Solo-fantasia”: um participante improvisaria ritmicamente e o próximo tentaria imitá-lo; quando chegassem ao uníssono, fariam um *decrecendo*, passando a vez para o próximo participante improvisar e assim sucessivamente. Os participantes começaram com ideias simples, mas pouco a pouco foram sofisticando a rítmica, tornando o jogo bastante desafiador.

A próxima atividade foi continuar a composição coletiva. Seguimos o mesmo procedimento, com os participantes sugerindo sequencialmente novos motivos, os quais eram aprendidos pela classe “de ouvido”, e as questões técnicas sendo resolvidas motivo a motivo. Seis participantes colaboraram para a construção da segunda frase:

Fig.46: Composição coletiva 2 turma C (frase 2) – etapa 4

No final do encontro, tocamos as duas frases em sequência, proposta bastante desafiadora porque a turma as executaria de memória:

The image displays a musical score for guitar, consisting of four staves. The lyrics 'i m a m i p a m i m i m i p i' are written above the notes. The score includes various musical notations such as dynamics (p, mf, pp), fingerings (1, 2, 3, 4, 0), and articulation marks. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The second staff continues the melody. The third staff introduces a 5/4 time signature. The fourth staff concludes the piece with a double bar line. The overall structure is a collective composition for a guitar ensemble.

Fig.47: Composição coletiva 2 turma C (frase1 + frase 2) – etapa 5

07.04.17

Neste último encontro, trouxe a partitura impressa da composição coletiva no estágio que havíamos parado na semana passada. Tinha dois objetivos: comentarmos sobre as particularidades da notação para violão e finalizarmos a composição. Sobre o primeiro deles, adotei o procedimento de distribuir a partitura impressa, tal qual a *figura 47*, para que tocássemos agora lendo e pudéssemos fazer uma analogia com o que estávamos tocando até então de memória.

Notação para violão - composição coletiva

“Para mim, o que é novo, é a região, a tessitura. O que aparece como grave pensei como sendo uma escrita mais aguda”.

“Os números são sempre os dedos?”

Após essa atividade, iniciamos um debate visando a finalização da composição coletiva. O primeiro assunto foi a forma da música:

Processo decisório - forma

“Acho que este último motivo, feito pelo participante 10, poderíamos repeti-lo, fazendo depois um *decrecendo*”

“Creio que não mudaria nada. Já estou enxergando ela completa”

“Eu só pensei em começar outra parte, mas com o que tem está legal”

“Minha ideia seria repetir essa última linha inteira”

“E se, em vez do último motivo, repetíssemos a última frase inteira e depois rolasse um *decrecendo*?”

Experimentamos algumas sugestões dos participantes. Neste processo, surgiu uma dúvida técnica sobre como o som deveria ser cortado, na medida em que a composição terminava com notas longas, a qual respondi demonstrando ao violão usando o dedo *p* para apagá-las. A cada experimentação das ideias sugeridas, os participantes reviam suas opiniões sobre a composição:

Processo decisório – forma (continuação)

“Acho muito repetir três vezes”

“Eu também acho”

“A execução está ótima, mas a volta não ficou boa. Não funcionou”

“No terceiro sistema, poderia deixar essa última nota soar. Uma fermata. E também um ralentando antes disso”

Processo decisório - dinâmica.

“Acho que deveríamos tocar a segunda parte voltando em *mezzoforte*, porque senão não daria para fazer aquele *decrecendo* do final”

“Podemos voltar invertido, começando piano e a última linha fazendo forte”

Processo decisório - timbre

“Podemos usar um timbre neutro”

“Mudaria o timbre na última linha porque aparece um assunto novo. Tocaria mais perto do cavalete, para dar aquele som mais brilhante, mais metálico”

Chegaríamos, após diversas experimentações, a um consenso sobre o formato final da composição:

The musical score consists of five staves of music, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as $\text{♩} = 76$. The score includes various dynamics and articulations:

- Staff 1:** Starts with a *p* (piano) dynamic. The melody is composed of eighth and quarter notes. Fingering numbers (1, 2, 0, 1, 2, 0, 1, 2, 0, 1, 3, 1, 2, 1, 2) are written below the notes. A *mf* (mezzo-forte) dynamic is indicated below the first measure.
- Staff 2:** Continues the melody with a *pp* (pianissimo) dynamic at the beginning. Fingering numbers are consistent with the first staff.
- Staff 3:** Features a *mf* dynamic. The melody includes some rests and is followed by a *mp* (mezzo-piano) dynamic. Fingering numbers are provided for the notes.
- Staff 4:** Continues the melody with a *mp* dynamic. Fingering numbers are provided for the notes.
- Staff 5:** Ends with a *p* dynamic. The melody is composed of eighth and quarter notes. Fingering numbers are provided for the notes.

The lyrics "i m a m i p a m i m i m i p i p" are written above the notes in the first two staves. The lyrics "p i m a m i p i m a p i m i p i m a" are written above the notes in the third and fourth staves. The lyrics "p i m i p i m a" are written above the notes in the fifth staff. The final measure of the fifth staff is marked with a *rall.* (rallentando) dynamic.

Fig.48: Composição coletiva 2 turma C – versão final

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE PERFIL DOS PARTICIPANTES
(FIAM-FAAM)**

Data: ____/____/17

- 1- Idade: _____
- 2- Sexo: Feminino ☐ ; Masculino ☐
- 3- Em qual semestre você está no curso de Licenciatura? _____
- 4- Qual a sua turma de violão?
A (4f-10h/10h45) ☐ ; B (4f-10h45/11h30) ☐ ; C (6f-10h/10h45) ☐ ;
- 5- Fez outra graduação de música antes da FIAM-FAAM? Não ☐ ; Sim ☐
(especificar curso e instituição) _____
- 6- Qual é o seu instrumento principal? _____
- 7- Sua formação neste instrumento foi/está sendo na área:
erudita ☐ ; popular ☐ ; ambas ☐
- 8- Seguiu algum método de instrumento durante sua formação no seu instrumento principal?
Sim ☐ ; Não ☐
- 9- Em relação aos métodos, você considera que seguiu-os linearmente no processo de formação do instrumentista seja algo:
Importante, mas não essencial ☐ ; Essencial ☐ ; Desnecessário ☐
- 10- Possui violão próprio?
Sim ☐ ; Não ☐
- 11- Já estudava violão antes das aulas coletivas da FIAM-FAAM?
Sim ☐ ; Não ☐
- 12- Por que decidiu aprender violão?
Acompanhar canções ☐ ; Tocar peças-solo ☐ ; Outro motivo ☐
- 13- Como você avalia seus conhecimentos violonísticos antes do início das aulas em 2017 na FIAM-FAAM?
Nenhum ☐ ; Muito pouco ☐ ; Básico ☐ ; Avançado ☐
- 14- Já teve alguma experiência com improvisação antes das aulas de violão deste semestre?
Sim (especificar) ☐ _____ Não ☐

- 15- Tem o hábito de improvisar no seu instrumento principal ou no violão?
Frequentemente ☐; Raramente ☐; Não tenho o hábito ☐
- 16- Como você se sente ao improvisar?
À vontade ☐; Incomodado ☐; Indiferente ☐
- 17- Já teve alguma experiência com composição?
Sim ☐ ; Não ☐
- 18- Se sim, como você se sente ao compor?
À vontade ☐; Incomodado ☐; Indiferente ☐
- 19- Dos gêneros/estilos musicais a seguir, marque os que você tem maior proximidade enquanto instrumentista:
Clássica ☐ ; Música contemporânea ☐ ; Jazz ☐; Rock ☐; MPB ☐; Eletrônica ☐; Rock ☐; Outros (especificar) ☐ _____
- 20- Dos gêneros/estilos musicais a seguir, marque os que você tem maior proximidade enquanto ouvinte:
Clássica ☐ ; Música contemporânea ☐ ; Jazz ☐; Rock ☐; MPB ☐; Eletrônica ☐; Rock ☐; Outros (especificar) ☐ _____
- 21- Você dá aulas de música?
Sim ☐ ; Não ☐
- 22 - Se dá aulas, já realizou com seus alunos atividades envolvendo criação musical (improvisação/composição)?
Sim ☐ ; Não ☐
- 23- Se não, após a pesquisa sentiu-se instigado a propor atividades envolvendo a criação musical com seus alunos?
Moderadamente instigado ☐; Bastante instigado ☐ ; Não me senti instigado ☐
- 24- Enquanto professor, costuma seguir algum método com seus alunos?
Não ☐; Sim (especificar) ☐ _____
- 25- Antes do início da pesquisa, já havia tido contato com o conceito de pedagogias abertas voltadas ao ensino de música? ?
Sim ☐ ; Não ☐
- 26- Em relação ao assunto pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música, são conceitos que lhe despertam:
Pouco interesse ☐ ; Médio interesse ☐ ; Grande interesse ☐
- 27- Em relação à sua participação nos encontros e discussões realizados durante a pesquisa, você considera que tem sido:
Pouco participativo ☐; Medianamente participativo ☐; Bastante participativo ☐

APÊNDICE C**PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA (FE/USP)**

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 080/2017

Projeto: "Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino de violão para iniciantes"

Interessados: Fábio Carrilho Santos Barros e a Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino de violão para iniciantes", de autoria do pesquisador de mestrado: Fábio Carrilho Santos Barros, orientando da Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 06 de junho de 2017

Prof. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

APÊNDICE D

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FIAM-FAAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada "Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino de violão para iniciantes", orientada pela Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito, e que tem como pesquisador responsável Fábio Carrilho Santos Barros, aluno do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelo e-mail fabccarrilho10@gmail.com ou telefone (11) 991288684. Na qualidade de coordenador pedagógico da área de Música das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), autorizo a realização de tal pesquisa ao longo das aulas de violão nela ministradas pelo pesquisador responsável, assim como o registro de áudios e vídeos das atividades desenvolvidas, gravação de entrevistas e registros fotográficos das anotações feitas pelos alunos referentes a elas.

Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto às informações envolvidas na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Cargo e Assinatura do responsável.

Prof. Paulo César Fernandes Rocha
Coordenador dos Cursos de Música
FIAM-FAAM Centro Universitário

São Paulo, 8 de março de 2017

TECA OFICINA DE MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada "Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino de violão para iniciantes", orientada pela Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito, e que tem como pesquisador responsável Fábio Carrilho Santos Barros, aluno do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, os quais podem ser contatados pelo e-mail fabcarrilho10@gmail.com ou telefone (11) 991288684. Na qualidade de coordenadora pedagógica da Teca Oficina de Música, autorizo a realização de tal pesquisa ao longo das aulas de violão nela ministradas pelo pesquisador responsável, assim como o registro de áudios e vídeos das atividades desenvolvidas, gravação de entrevistas e registros fotográficos das anotações feitas pelos alunos referentes a elas.

Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto às informações envolvidas na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Cargo e Assinatura do responsável.
Diretora / coordenadora

Local e data: São Paulo, 27 de Junho de 2017

| 10.889.513/0001-59 |

TECA

Oficina de Música Ltda.

Rua Ministro Gastão Mesquita, 141

Perdizes - CEP 05012-010

São Paulo - SP

PARTICIPANTES

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes”, desenvolvida junto ao Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo pelo pesquisador Fábio Carrilho Santos Barros, orientado pela Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito, os quais podem ser contatados pelo e-mail fabcarrilho10@gmail.com ou telefone (11) 991288684.

Fui informado de que o presente trabalho tem por objetivos analisar a viabilidade da realização de práticas pedagógicas que dialogam com as pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música; e o potencial da utilização da “abordagem geográfica” enquanto ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de práticas criativas. Os instrumentos utilizados pelo pesquisador incluem o registro em áudio e vídeo das atividades realizadas em aulas das quais participo, realização de entrevistas comigo e registros fotográficos das minhas anotações referentes a elas.

Estou ciente de que o registro e documentação de tais atividades nos termos descritos acima terão fins científicos e acadêmicos, sendo garantida a minha privacidade e a confidencialidade das informações por meio da utilização de pseudônimos. Fui informado de que a minha participação na pesquisa não me oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que a minha participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome e Assinatura

PAIS/RESPONSÁVEIS

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa “Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino de violão para iniciantes”, desenvolvida junto ao Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo pelo pesquisador Fábio Carrilho Santos Barros, orientado pela Profa. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito, os quais podem ser contatados pelo e-mail fabcarrilho10@gmail.com ou telefone (11) 991288684.

Fui informado de que o presente trabalho tem por objetivos analisar a viabilidade da realização de práticas pedagógicas que dialogam com as pedagogias abertas e o modelo artístico de ensino de música; e o potencial da utilização da “abordagem geográfica” enquanto ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de práticas criativas. Os instrumentos utilizados pelo pesquisador incluem o registro em áudio e vídeo das atividades realizadas em aulas das quais meu/minha filho/filha participa, realização de entrevistas com ele/ela e registros fotográficos de suas anotações referentes a elas.

Estou ciente de que o registro e documentação das atividades nos termos descritos acima terão fins científicos e acadêmicos, sendo garantida a privacidade e a confidencialidade das informações por meio da utilização de pseudônimos. Fui informado de que a participação de meu/minha filho/filha da pesquisa não oferecerá a ele/ a ela riscos ou prejuízos de qualquer natureza.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que a participação de meu/minha filho/filha não inclui nenhum tipo de pagamento.

Nome e Assinatura do responsável:

Local e data:

ANEXOS**DVD COM GRAVAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS**Pesquisa-ação FIAM-FAAM

“Composição coletiva” (turma A)

“Composição coletiva” (turma B)

“Composição coletiva” (turma C)

Relatos de Experiências – Teca Oficina de Música

“Estudo 1” (Cecília)

“Estudo 2” (Álvaro)

“Estudo 3” (Álvaro)

Acompanhamento com baixos em “Corta-Jaca” (Chiquinha Gonzaga)

“Tema Instrumental” (Rogério)

Série “Desenhos” (Fábio Carrilho) – Intérprete: Gustavo Alves

“Desenhos 1”

“Desenhos 2”

“Desenhos 3”

“Desenhos 4”

“Desenhos 5”

Gravação, edição e mixagem: Pedro Paulo Santos

Estúdio do Departamento de Música da ECA/USP

07/06/2017

Áudios disponíveis em:

www.soundcloud.com/violao_pedagogiasabertas