

LUCIANO DA COSTA NAZARIO

PRÁTICAS DE CRIAÇÃO MUSICAL EM AMBIENTES DE ENSINO COLETIVO APLICANDO PROCESSOS HEURÍSTICOS: UMA TEORIA SUBSTANTIVA

CAMPINAS
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

LUCIANO DA COSTA NAZARIO

PRÁTICAS DE CRIAÇÃO MUSICAL EM AMBIENTES DE ENSINO COLETIVO APLICANDO PROCESSOS HEURÍSTICOS: UMA TEORIA SUBSTANTIVA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Música, na Área de Concentração: Música – Teoria, Criação e Prática.

Orientador: Prof. Dr. JOSÉ AUGUSTO MANNIS

Coorientadora: **Profª. Drª ADRIANA DO NASCIMENTO ARAUJO MENDES**

Este exemplar corresponde à versão final de tese defendida pelo aluno Luciano da Costa Nazario, e orientada pelo Prof. Dr. José Augusto Mannis.

_____

Campinas
2017

Ficha catalográfica

Folha de aprovação

RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo o desenvolvimento e a sistematização de práticas de invenção musical estimulando o surgimento de processos heurísticos durante as ações criativas. As atividades foram aplicadas em ambientes de ensino coletivo por meio de práticas laboratoriais ocorridas na Escola Livre de Música (ELM-CIDDIC), ligada ao Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural da Unicamp (CIDDIC- Unicamp). A partir de uma revisão da literatura envolvendo a análise dos processos heurísticos, da criatividade e de práticas pedagógicas em improvisação musical, buscamos um aprofundamento e desenvolvimento teórico envolvendo ciências cognitivas e processos criativos, como embasamento para a organização de uma proposta pedagógica priorizando a prática de atividades de cunho criativo, sob a forma de exercícios de invenção caracterizando improvisação musical. Neste trabalho recorremos a processos de pesquisa de qualidade para investigar quais as principais influências estimulando o surgimento de processos heurísticos nos processos laboratoriais, bem como a natureza e a estrutura destas, tendo para isso aplicado a Teoria Fundamentada nos Dados (*Grounded Theory*) para a coleta e análise de dados observados após as práticas de invenção, a partir da qual foi formulada uma teoria substantiva com base nos fenômenos observados em laboratório. Como resultado, apresentamos um modelo relacional aliando estrutura e processo, ou seja, um arquétipo capaz de elucidar como determinadas condições, ações/interações e consequências encontram-se inter-relacionadas na aprendizagem musical. Nesse sentido, evidenciamos determinados procedimentos e contextos capazes de estimular ou inibir processos heurísticos bem como facilitar ou dificultar o desenvolvimento criativo, constituindo um conjunto de informações estratégicas úteis a educadores que pretendem incluir em suas atividades pedagógicas o desenvolvimento da criatividade e da invenção musical.

ABSTRACT

This research aimed at the development and systematization of musical invention practices stimulating the emergence of heuristic processes during creative actions. The activities were applied in collective education environments through laboratory practices at the Free Music School (ELM-CIDDIC), linked to the Center of Cultural Integration, Documentation and Diffusion of Unicamp (CIDDIC- Unicamp). From a literature review involving the analysis of heuristic processes, creativity and pedagogical practices in musical improvisation, we seek a deepening and theoretical development involving cognitive sciences and creative processes, as a basis for the organization of a pedagogical proposal prioritizing the practice of Creative activities in the form of exercises of invention characterizing musical improvisation. In this work, we have used quality research processes to investigate the main influences stimulating the emergence of heuristic processes in the laboratory processes, as well as the nature and structure of these processes. We applied the Grounded Theory methodology for the collection and analysis of data after the practices of invention, from which a substantive theory was formulated based on the phenomena observed in the laboratory. As a result, we present a relational model combining structure and process, that is, an archetype capable of elucidating how certain conditions, actions/interactions and consequences are interrelated in musical learning. In this sense, we highlight certain procedures and contexts capable of stimulating or inhibiting heuristic processes as well as facilitating or hindering creative development, constituting a set of strategic information useful to educators who intend to include in their pedagogic activities the development of creativity and musical invention.

Sumário

Introdução 1

A. Contextualização, relevância e contribuição deste estudo 1

B. Sobre a composição deste trabalho 7

1. Capítulo I : Fundamentos teóricos e pedagógicos 10

1.1. Conceituação terminológica contextual 10

1.1.1. Intuição 10

1.1.2. Criatividade 12

1.1.3. Percepção 13

1.1.4. Imaginação 16

1.1.5. Musicalidade 18

1.2. Elementos presentes no ato de criação musical 21

1.3. Práticas criativas aplicadas para o desenvolvimento de capacidades cognitivas 32

1.4. A criação no contexto da improvisação idiomática e livre improvisação 34

1.5. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da improvisação musical 39

2. Capítulo II : Laboratório de criação musical 53

2.1. Metodologia e objetivos 53

2.1.1. O laboratório como oficina de música 53

2.1.2. O laboratório e suas características específicas 56

2.1.3. A aprendizagem ativa 58

2.1.4. Aspectos motivacionais 58

2.2. O modelo referencial para o desenvolvimento criativo 61

2.3. Desmistificando dogmas e potencializando o pensamento criativo 65

2.4. Atividades de invenção 68

2.4.1. Improvisação sobre harmonia préestabelecida 69

2.4.2. Limites de material 72

2.4.3. Estímulo criativo 73

2.4.4. Gênese inventiva 74

2.4.5. Livre expressão 76

2.4.6. Situações sonoras 80

2.5. Dificuldades encontradas durante as oficinas de música 81

3. Capítulo III : Métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos para coleta e análise dos dados 84

3.1. A pesquisa qualitativa 84

3.2. Observação participante 85

3.3. Etapas da pesquisa laboratorial e instrumentos usados na coleta de dados 88

3.4. O paradigma interpretativo 93

3.5. Métodos e processos da Grounded Theory aplicada a esta pesquisa 95

3.5.1. Exame microscópico dos dados 103

3.5.2. Codificação aberta 105

3.5.3. Codificação axial 107

3.5.4. Codificação seletiva 108

3.5.5. Amostragem e saturação teórica 108

3.5.6. Memos e diagramas 109

3.6. Utilização do Software Atlas.ti 109

4. Capítulo IV : O processo de construção da teoria substantiva enquanto teoria emergente através da Grouded Theory 112

4.1. Análise dos processos criativos 112

4.1.1. Atividade de invenção I: limitações de material 117

4.1.2. Atividade de invenção II: Estímulo criativo 122

4.1.3. Atividade de invenção III: Gênese inventiva 132

4.1.4. Atividade de invenção IV: Livre expressão 136

4.1.5. Atividade de invenção V: Situações sonoras 139

4.2. Códigos e categorias emergentes 140

4.2.1. Categoria I: Inflexibilidade 144

4.2.2. Categoria II: Liberdade criativa 150

4.2.3. Categoria III: Abertura a novas possibilidades 159

4.3. Inter-relações entre os códigos presentes nos depoimentos 163

4.4. Fundamentação, densidade e representatividade das categorias-base 166

5. Capítulo V : Teoria substantiva resultante desta pesquisa 171

5.1. Modelo relacional e teoria substantiva resultante 172

5.2. A descoberta pela invenção: A liberdade como desencadeadora para a ação criativa 191

5.2.1. Mímesis e processo criativo 191

5.2.2. A inflexibilidade como contração da liberdade 195
5.2.3. Condições propícias à liberdade criativa 198
5.2.4. Processos correlacionados às ações criativas 200
5.2.5. Abrindo-se a novas possibilidades 203
5.2.6. Preocupação e motivação na realização musical 205
5.3. Implicações pedagógicas 207
5.3.1. Música e corpo 207
5.3.2. Conduzindo à liberdade 209
6. Capítulo VI : Conclusão 212
Referências bibliográficas 215
Apêndice 228
Anexo 1: Questionário I: informações referentes ao perfil de cada participante 228
Anexo 2: Questionário II: impressões dos participantes quanto às atividades propostas 232
Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 236
Anexo 4: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp 241
Anexo 5: Projeto de Iniciação Científica 246
Anexo 6: Network View gerado pelo Atlas.ti 262
Anexo 7: Relatório gerado pelo Atlas.ti 264
Anexo 8: CD contendo gravações em áudio e vídeo 363

Ao professor e amigo Fernando D'incao

(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Meu sincero e profundo agradecimento à FAPESP pelo apoio a esta pesquisa, permitindo a sua realização em excelentes condições e a divulgação em diversas conferências, congressos e simpósios no Brasil e exterior dos resultados e conhecimentos aqui gerados.

Ao professor e orientador Prof. Dr. José Augusto Mannis, não apenas pelos imensuráveis ensinamentos, mas pela confiança em proporcionar-me uma das principais palavras-chave desta pesquisa: a liberdade criativa.

À professora e Coorientadora Prof.ª Dr.ª Adriana do Nascimento Araújo Mendes por sua assistência a esta pesquisa.

A minha família, em especial à minha esposa e filhas, por todo o apoio e carinho durante a realização desta grande empreitada.

À Prof.ª Dr.ª Denise Hortência Lopes Garcia, diretora do CIDDIC, e ao Prof. Dr. Manuel Silveira Falleiros, supervisor da ELM-CIDDIC, pelo apoio e suporte que permitiu com que as atividades laboratoriais adviessem da melhor forma possível.

A todos os participantes dos laboratórios realizados na ELM-CIDDIC pela oportunidade excepcional de conviver com eles em um ambiente de trabalho e pesquisa muito motivador e estimulante e pelo aprendizado que tive nas nossas práticas musicais e na observação e análise dos resultados e relatos.

À banca avaliadora presente na qualificação (Prof.ª Dr.ª Denise Hortência Lopes Garcia e Prof. Dr. Antônio Rafael Carvalho dos Santos) em especial àqueles e aquelas que poderão estar na banca de defesa pela ajuda em aprimorar e refinar ainda mais este trabalho.

A todos àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que esta pesquisa de doutorado fosse realizada e concluída com sucesso.

Lista de ilustrações

Figura 1: Ciclo cognitivo. Figura retirada do artigo Processos cognitivos de percepção, análise e síntese: mímesis de mímesis (MANNIS, 2014). 24
Figura 2: Ciclo de ciclos de processos cognitivos no processo criativo (MANNIS, 2014, p. 220) .. 26
Figura 3: Sequência completa (MANNIS, 2012, p. 234) 27
Figura 4: Relação entre forma e estrutura (MANNIS, 2012, p. 234) 27
Figura 5: O processo de criação musical: um esquema heurístico (MANDOLINI, 2012, p. 76) 30
Figura 6: Interpretação e resposta na livre improvisação. Fonte: Wisdow of the impulse: on the nature of music free improvisation, part 2. 41
Figura 7: Habilidades receptivas e produtivas 63
Figura 8: Modelo referencial 64
Figura 9: Relação melodia x harmonia 70
Figura 10: Exercício prática comum 78
Figura 11: Estrutura dos depoimentos (SILVA, 2010, p. 46) 89
Figura 12: Exemplo de codificação axial 107
Figura 13: Interface Atlas.ti 110
Figura 14: Relações entre os códigos (density e groundness) 110
Figura 15: Quantidade de documentos onde o código inflexibilidade está presente 111
Figura 16: Relações entre os códigos 111
Figura 17: Trecho da improvisação (LAB 1) – limitações de material (local aproximado deste trecho: 44 segundos) 118
Figura 18: Trecho da improvisação (LAB 2) – limitações de material (trecho exposto no início da improvisação) 118
Figura 19: trecho da improvisação (LAB 3) – limitações de material (local aproximado deste trecho: 6 segundos) 119
Figura 20: Trecho da improvisação (LAB 3) – limitações de material (local aproximado deste trecho: 2min55s) 119
Figura 21: Mapa estrutural da improvisação (LAB 4) – limitações de material 120
Figura 22: Estímulo criativo (participante 1) 123
Figura 23: Estímulo criativo (participante 2) 123
Figura 24: Estímulo criativo (participante 3) – introdução 124
Figura 25: Estímulo criativo (participante 3) – tema principal 124
Figura 26: Estímulo criativo (participante 4) 124
Figura 27: Estímulo criativo (participante 5) 125
Figura 28: Estruturação (participante 6) 125
Figura 29: Estímulo criativo (participante 7) 125
Figura 30: Estímulo criativo (participante 8) 126
Figura 31: Estímulo criativo (participante 10) – ambiente 1 126
Figura 32: Estímulo criativo (participante 9) – ambiente 2 126
Figura 33: Estímulo criativo (participante 10) 127
Figura 34: Estímulo criativo (participante 11) 127

Figura 35: Estímulo criativo (participante 12) 128
Figura 36: Estímulo criativo (participante 13) 128
Figura 37: Estímulo criativo (participante 14) 128
Figura 38: Estímulo criativo (participante 15) 129
Figura 39: Alguns exemplos de repertório evidenciado nas performances 130
Figura 40: Conexão musical intuitiva 131
Figura 41: LAB 1 (livre expressão) 137
Figura 42: LAB 2 (livre expressão) 137
Figura 43: LAB 3 (livre expressão) 137
Figura 44: LAB 4 (livre expressão) 137
Figura 45: Acordes explorados 140
Figura 46: Categorias e subcategorias presentes em um único depoimento 164
Figura 47: Relação entre códigos de acordo com o depoimento 165
Figura 48: Relações inflexibilidade 172
Figura 49: Condições e processos associados à liberdade criativa 178
Figura 50: Relações – abertura a novas possibilidades 180
Figura 51: Inflexibilidade X Liberdade criativa (Ex. 1) 182
Figura 52: Inflexibilidade X Liberdade criativa (Ex. 2) 183
Figura 53: Inflexibilidade X Liberdade criativa (Ex. 3) 183
Figura 54: Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 1) 184
Figura 55: Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 2) 184
Figura 56: Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 3) 185
Figura 57: Inflexibilidade X Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 1) 185
Figura 58: Inflexibilidade X Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 2) 186
Figura 59: Modelo relacional 186
Figura 60: Ênfase na inflexibilidade 187
Figura 61: Ênfase na liberdade criativa 188

Lista de quadros

Quadro 1: Prós e contras entre improvisações idiomáticas e livres 38
Quadro 2 Exemplos hipotéticos concernentes à percepção, análise e síntese. 62
Quadro 3: Exemplos hipotéticos concernentes às ações de *exploração, assimilação, aplicação* e *invenção* em um estudo de escala musical. 65
Quadro 4: Classificação das atividades 69
Quadro 5: Parâmetros sonoros 71
Quadro 6: Síntese da atividade: Improvisação sobre harmonia préestabelecida 72
Quadro 7: Limites de material 73
Quadro 8: Estímulo criativo 74
Quadro 9: Gênese inventiva 76
Quadro 10: Livre expressão 80
Quadro 11: Situações sonoras 81
Quadro 12: Relevância dos dados 89
Quadro 13: Organização dos depoimentos conforme o tema em discussão. 90
Quadro 14: Propostas de abordagem da *Grounded Theory* segundo Glaser / Strauss e Corbin (COONEY, 2010, p. 19-21; BULAWA, 2014, p.149-152) 97
Quadro 15: Como a *Grounded Theory* interpreta os cânones da ciência, considerando a comparação de seus resultados com a literatura científica estabelecida. Fonte: Adaptado de Merrian (1998) e Strauss e Corbin (1998), citados por Bandeira-de-Mello (2002), p. 84. 100
Quadro 16: Microanálise 104
Quadro 17: Propriedades gerais de um código 105
Quadro 18: Dimensões do código rotulado como *Adaptação* 106
Quadro 19: Perfil musical dos participantes (etapas I,II, III e IV) 115
Quadro 20: Códigos – Etapa I 141
Quadro 21: Códigos – Etapa II 142
Quadro 22: Códigos – Etapa III 143
Quadro 23: Interpretação do depoimento 165
Quadro 24: Inflexibilidade (citações) 167
Quadro 25: Liberdade criativa (citações) 168
Quadro 26: Abertura a novas possibilidades (citações) 169

Lista de gráficos

Gráfico 1: Inflexibilidade (códigos em diferentes documentos) 167
Gráfico 2: Inflexibilidade (categoria em diferentes documentos) 167
Gráfico 3: Liberdade criativa (códigos em diferentes documentos) 168
Gráfico 4: Liberdade criativa (categoria em diferentes documentos) 168
Gráfico 5: Abertura a novas possibilidades (códigos em diferentes documentos) 169
Gráfico 6: Abertura a novas possibilidades (categoria em documentos) 169

Introdução

A. Contextualização, relevância e contribuição deste estudo

Este trabalho parte da hipótese de que pode ser possível um ensino musical através da prática coletiva compreendendo improvisação musical. Tal hipótese pressupõe que aqueles que estão recebendo o ensinamento possam adquirir conhecimento através da própria prática de improvisação. Assim sendo, o método de ensino aqui proposto se aproxima fortemente do método de *aprendizagem ativa*, que se caracteriza, conforme Bonwell e Eison (1991) em atividades instrucionais envolvendo os estudantes no fazer e pensar sobre o que eles estão fazendo (BONWELL & WISON, 1991). Além de requerer um ambiente estimulante à criatividade, a base para uma *aprendizagem ativa* está diretamente relacionada a fatores intrínsecos ao estudante e a qualidade e intensidade de suas volições durante o processo de aprendizado.

De modo geral, as primeiras práticas musicais experimentadas pelos indivíduos em processo de aprendizagem proporcionam uma vivência musical inicial através da descoberta da música por quem a faz, por quem a toca ou canta, sentindo-a e percebendo-a enquanto a realizam. Trata-se, portanto, de uma percepção multissensorial, de quem produz alguma coisa e ao mesmo percebe o que está produzindo. Ao experimentar música, cada indivíduo lhe atribui valor e significado conforme a maneira como vivenciou aquilo que fruiu. Portanto, experiências que ocorrem no seu próprio contexto sociocultural, podem ser assimiladas diferentemente em relação a outras que ocorrem em contextos e situações não habituais. Desse modo é fundamental que o conteúdo que o agente formador pretenda integrar aos saberes de terceiros tenha suficiente potência de significação e interesse, de maneira que possa ser assimilado e operacionalmente sistematizado por quem recebe a formação. Ao considerar estas premissas, o formador está demonstrando preocupação com a receptividade de seus ensinamentos pelo estudante, evitando que o mesmo seja submetido a qualquer atividade adversa.

O trabalho vivenciado por este pesquisador durante quatro anos (2008 a 2012) em ambiente universitário, atuando como professor, regente, arranjador, compositor e coordenador de uma banda de música formada por estudantes em um projeto de extensão,

permitiu que algumas problemáticas cotidianas desse grupo fossem observadas. Identificou-se um grupo formado por alguns integrantes que já possuem formação inicial formal e/ou não formal em música e interessados em atividades eminentemente vinculadas à criação musical (como composição e improvisação, por exemplo), mas que pouco relacionavam ou aplicavam às suas próprias práticas musicais habituais os conteúdos aprendidos durante as sessões na banda de música. Observou-se ainda que esses indivíduos apresentavam dificuldades quanto ao uso da imaginação sonora em práticas de improvisação que exigem desempenho criativo dos participantes. A análise das experiências anteriormente vividas por estudantes desse grupo evidenciou a existência de lacunas em atividades práticas de cunho criativo e realizadas em ambiente pedagógico estimulando uma aprendizagem musical de maneira ampla e holística (NAZARIO, 2010, p. 207-208)[1].

Tal ausência de prática musical criativa nas atividades de ensino pode ser resultante de uma tendência pedagógica liberal tradicional e/ou tecnicista constatada no âmbito da formação artística[2] (LIBÂNEO, 1985). Conforme cita Wroblesvski (2009), apesar dos recentes esforços em promover um ensino artístico incentivando a imaginação, a criatividade e a capacidade crítica, ainda é evidente o enraizamento dos métodos de ensino das artes às mesmas técnicas aplicadas nas décadas de 1930 a 1970, concentrando ações em atividades tradicionais e tecnicistas (WROBLESVSKI, 2009, p. 11013).

Em âmbito musical, a constatação de tais lacunas é corroborada por um estudo realizado por Cislagui (2009) acerca das bandas do município de São José (SC). O autor observou, em três estudos de caso, que o ensino musical nessas bandas priorizava fortemente a aprendizagem de leitura musical, com a equivocada denominação estreita e restrita de "teoria musical", referente apenas à aprendizagem do código de notação musical, e a prática de sua leitura, esta denominada impropriamente de "prática instrumental". Mesmo

[1] Artigo apresentando relato de experiências no projeto de extensão intitulado *Grupo instrumental da FURG*, coletivo formado por músicos da cidade do Rio Grande (RS).

[2] Segundo Libâneo (1985), a tendência pedagógica liberal tradicional refere-se a uma pedagogia que prioriza o ensino de valores, tradição e normas vigentes na sociedade. A metodologia é a exposição verbal, a aprendizagem é receptiva e mecânica (garantida através da repetição) e o relacionamento é de autoridade. Na pedagogia tecnicista o papel é produzir indivíduos competentes ao mercado de trabalho, transmitindo informações precisas, eficientes e rápidas (LIBÂNEO, 1985, p. 8-16).

encontrando traços de outros métodos pedagógicos, o método tradicional prevaleceu nas práticas realizadas nesses grupos (CISLAGUI, 2009, p. 159).

Quanto à integração entre aprendizagem musical e desenvolvimento criativo, Conrado Silva (1983) adverte:

> A arte, com seu aparente descomprometimento com os problemas gerais da sociedade, tem se mostrado historicamente hábil para desenvolver a criatividade. Múltiplas experiências em todo o mundo têm se realizado, especialmente no campo das artes plásticas e do teatro. Porém na música esbarra-se aparentemente com um obstáculo complexo, que poderíamos chamar de "a síndrome da nota".
> Com efeito, se nas artes plásticas não se espera que a criança reproduza fielmente no seu desenho o modelo no qual se baseou, e sim a sua visão da realidade, na música espera-se que ela cante direitinho e sem erros a melodia que lhe é ensinada. Já, mais adiante, aceita-se que o adolescente crie complexas construções abstratas com suas cores, porém no piano ou no violão ou na flauta, exige-se que reproduza da forma mais perfeita possível a partitura que tem à sua frente ou, num supremo alarde de "liberdade", que improvise. Se bem que sempre seguindo os chavões de um esquema harmônico.
> Nunca criar seus sons: nunca descobrir o que está por detrás das notas, o que aliás lhe seria totalmente normal, vista sua natural curiosidade por saber o que existe por trás das aparências do mundo (SILVA de MARCO, 1983).

Na maioria das práticas musicais instituídas, raras são as ações criativas que, quando muito, limitam-se apenas a uma rígida sintaxe estabelecida dentro de estilos e gêneros dados. A expressão criativa, nestas situações, só pode ser exercida a partir do domínio de regras e maneiras de tocar e fazer próprias a cada gênero e estilo específico. Dentro dessa perspectiva, constatamos a recorrência predominante de uma pedagogia unilateral na qual as ações musicais (sejam elas criativas ou não) encontram-se em relação de interdependência com as regras da tradição[3] que as compõem. O ato criativo é procrastinado até o momento em que o conteúdo, com suas normas e padrões, estiver totalmente sob domínio do sujeito.

Observando essa realidade, diferentes propostas educacionais têm favorecido a emergência de uma pedagogia sustentando o uso da capacidade criativa como uma ferramenta para o desenvolvimento musical, desvinculada de processos de aprendizagem acríticos e presos à tradição. Koellreutter (1997), por exemplo, propõe-nos o que denomina

[3] Entende-se por tradição, o sistema de ensino denunciado por Silva de Marco (1983) privilegiando a aprendizagem musical através reprodução e criação sobre esquemas préestabelecidos delimitando normas e regras de atuação, em detrimento de um ensino voltado à experimentação, curiosidade e descoberta (SILVA de MARCO, 1983).

de *pré-figurativo*, uma forma de condução de ensino diferenciada da postura tradicional de educação musical, por ele denominada de *pós-figurativo*:

> Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos é 'pós-figurativo'. Indicar caminhos para a invenção e a criação de novos princípios de ordem é 'pré-figurativo'. Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias é 'pós-figurativo'. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo o que se ensina é 'pré-figurativo' [...]. Ensinar composição fazendo o aluno imitar as formas tradicionais e reproduzir o estilo dos mestres do passado, mas, também, o dos mestres do presente, é 'pós-figurativo'. Ensinar o aluno a criar novas formas e novos princípios de estruturação e forma é 'pré-figurativo' (KOEULLREUTTER, 1997, p. 42 *Apud* BRITO, 2015, p. 97).

Na mesma direção, segundo Fernandes (2000), as oficinas de música no Brasil surgem da necessidade de uma metodologia diferenciada à tradicional, buscando o aspecto criativo e criador uma vez que "no método tradicional ocorre um distanciamento muito longo, doloroso e enfadonho entre o início do curso e o 'fazer música' (FERNANDES, 2000, p. 68). As oficinas emergem principalmente da tentativa em aproximar os estudantes com a música de nosso tempo, buscando o desenvolvimento do potencial criativo de forma a concretizar princípios da Arte-Educação (FERNANDES, 2000, p. 12). Nessa linha encontramos autores que procuram incorporar à prática educativa procedimentos de compositores da vanguarda, privilegiando a escuta ativa, a criação e a morfologia sonora, dentre eles: George Self, John Paynter, Boris Porena e Murray Schafer (FONTERRADA, 2008 p. 180-195).

Nesse contexto, guardando similitudes com uma condução pedagógica denominada por Koellreutter como *pré-figurativa*, esta pesquisa parte da premissa de que o potencial criativo pode estar integrado ao próprio processo de desenvolvimento musical. As principais questões que este estudo busca responder são: o aprendizado musical como um todo se potencializa com práticas criativas? O desenvolvimento da capacidade criativa pode ser alcançado através da prática exercitada de invenção musical? Caso positivo, como isso acontece? Estas perguntas serão respondidas no decorrer deste trabalho, cujo objetivo principal é a elaboração e sistematização de propostas de atividades de invenção musical visando o desenvolvimento criativo em ambientes coletivos de aprendizagem musical. Para isso partimos de um trabalho laboratorial aprofundado contando com vários grupos de estudantes participantes com os quais realizaram diversas sessões práticas de atividades, a partir das quais foram coletados materiais para análise e estudo na forma de questionários,

depoimentos, entrevistas e gravações de áudio e audiovisual. Foi estabelecido que a partir desse material fosse gerada uma *teoria substantiva* contemplando a natureza de atividades e identificando estrategicamente as condições favoráveis e adversas em jogo. Segundo Adelman (2010), uma *teoria substantiva* se caracteriza como tal quando se constrói no processo de identificação de diferenças e semelhança entre instâncias contextualizadas e entre padrões emergentes de estudos de casos dentro de uma especificidade delimitada por um foco preestabelecido. O conteúdo da teoria substantiva é sobretudo descritivo, objetivando a essência do problema, da questão ou do aspecto observado, ou seja, focado na substância do objeto de estudo, considerando a estrutura relacional sintetizada a partir de numerosos casos e instâncias observadas (ADELMAN, 2010).

As atividades práticas propostas aos grupos participantes foram apresentadas em forma de exercícios de *invenção*, entendendo-se este termo como **uma ação criativa capaz de gerar (individual ou coletivamente) um produto final integral construído por meio de processos que levam a descobertas[4] durante o fluxo musical**.[5] Conforme observa Falleiros (2012), a invenção é uma espécie de sistema experimental possibilitando o surgimento de acontecimentos imprevisíveis, e proporcionando novas respostas à ação de procedimentos já conhecidos (FALLEIROS, 2012, p. 228). À luz do pensamento proposto por Simondon, Silvio Ferraz entende que inventar é criar um desvio, é o resultado de um impasse que nos leva a criar uma passagem para poder continuar (FERRAZ, 2014, p. 190). Para Simondon (2008) a invenção é requerida para solucionar um problema a ser resolvido, portanto atendendo a demandas impostas por necessidade (SIMONDON, 2008, *Apud* MANNIS, 2014, p. 219). A invenção é, portanto, um processo menos algorítmico e mais heurístico[6]. Ao assimilar e fixar o conteúdo durante uma atividade inventiva, o experimentador, além de enfrentar uma situação nova e desafiadora, o vivencia em uma circunstância prática, aplicando-o imediatamente em um contexto musical privilegiando a descoberta, a liberdade de escolha e sua livre expressão pessoal.

[4] O que também denominamos como processos heurísticos, ver capítulo I: *Fundamentos teóricos e pedagógicos*.
[5] Essa definição é resultado de conversas informais entre este pesquisador e seu orientador, tendo como fundamento teórico a obra *Imagination et invention*, escrita pelo Francês Gilbert Simondon (2008).
[6] Por algoritmo entende-se um processo permitindo a resolução de um problema seguindo passos de um procedimento preestabelecido. Já os processos heurísticos se desenvolvem por um caminho nem sempre claro e determinado (FALLEIROS, 2012, p. 111).

Segundo Giglio (1992), desenvolver a criatividade implica em uma prática de exercícios que orientem o indivíduo a integrar-se em diversas ações: (1) que o estimulem a ser mais flexível em ideias e atitudes; (2) a deixar emergir o material do inconsciente e pré-consciente; (3) ter uma boa capacidade de concentração e trabalho e (4) lidar agilmente com as informações que se possui. Com isso, através do exercício prático de execução de tarefas e desafios propostos requerendo ações criativas, criam-se meios para que os experimentadores, no caso os estudantes participantes dos grupos, enfrentem situações novas, tornando-se mais abertos a estímulos internos e externos e aumentando sistematicamente seus *repertórios*[7] (GIGLIO, 1992, p. 102). Nesse sentido a prática de exercícios de invenção musical pode estimular e dotar os indivíduos de uma melhor capacidade criativa, instrumentando-os e preparando-os para um desempenho mais fluente e espontâneo diante de diversos contextos musicais. Desta forma, o desenvolvimento e a sistematização de práticas decorrentes da prática de exercícios de invenção musical contribuem para o aprimoramento de meios e recursos aplicados individualmente pelos alunos em seus próprios projetos e criações individuais, sendo, além disso, uma atividade pedagógica amparada em princípios e métodos próprios a uma oficina de música[8].

Para a elaboração de uma *teoria substantiva* a partir dos elementos coletados nas atividades laboratoriais adotamos o método proposto pela *Grounded theory* (GT), conhecida como *Teoria Fundamentada nos Dados*, proposta primeiramente por Glaser e Strauss em 1967 através do livro *The Discovery of Grounded Theory* (GLASER & STRAUSS; 1967). De acordo com Bandeira-de-Mello e Cunha (2004), a *Grounded Theory* apresenta como preocupação principal a realização de um modelo teórico que permita elucidar como os grupos lidam com determinados problemas em situações específicas por meio de um conjunto de proposições organizadas em torno de uma categoria central que representa um processo social relevante para os envolvidos (BANDEIRA-DE-MELLO & CUNHA; 2004, p. 161). O seu caráter exploratório permite que os dados coletados sejam sucessivamente revisados e complementados durante o processo de pesquisa. É pela representatividade dos conceitos, e pela maneira como os conceitos variam em dimensão, que a teoria em elaboração

[7] Segundo Giglio, o *repertório* diz respeito a "todo o acervo de conhecimentos que uma pessoa possui, sejam eles adquiridos empiricamente ou não, sejam de ordem afetiva, intelectual ou pragmática" (GIGLIO, 1992, p. 102).
[8] Os princípios e objetivos são apresentados detalhadamente no capítulo II: *Laboratório de criação musical*.

adquire poder explicativo, e não pelo número de casos investigados (STRAUSS & CORBIN; 1998, p. 214). A teoria substantiva é também entendida como um **modelo teórico que fornece uma 'teoria funcional' agindo em um contexto específico**[9] (DWIVEDI *et al.* 2009, p. 55), sendo construída a partir do estudo de uma pequena área de investigação, compreendida dentro de uma população específica (STRAUSS & CORBIN; 1998, p. 267). Trata-se, portanto, de uma teoria capaz de modificar-se frente a diferentes condições. Ela representa a realidade sob a ótica interpretativa do pesquisador podendo, segundo Schröeder (2009), ser revista, modificada, ampliada ou mesmo reconstruída sob uma nova interpretação, e posteriormente inserida no mesmo contexto substantivo (SCHRÖEDER, 2009, p. 173). A teoria, portanto, deve ser flexível e permanecer aberta às novas descobertas, ou seja, novos dados recolhidos, mesmo que divergentes, sempre aperfeiçoam a teoria substantiva, e não simplesmente a refutam (BANDEIRA-DE-MELLO & CUNHA; 2004, p. 161-162). Com isto, através da *Grounded Theory* estamos propondo neste trabalho uma nova maneira de observar, analisar e construir ações, procedimentos e métodos para elaboração e implementação de atividades musicais envolvendo práticas criativas.

B. Sobre a composição deste trabalho

Este trabalho é de cunho teórico-prático, tendo como objetivo desenvolver práticas de invenção musical aplicando processos heurísticos de forma a estimular a criatividade em ambientes de ensino coletivo. Por meio de oficinas de música e do monitoramento das atividades laboratoriais realizadas, coletamos e analisamos os dados visando uma formulação teórica.

A revisão bibliográfica realizada neste trabalho diz respeito aos recursos utilizados para fundamentar e sistematizar tanto os exercícios quanto as análises, não se referindo, portanto, à busca por um referencial diretamente relacionado ao processo de formulação da *teoria substantiva*. Nesse contexto, seguimos a proposta defendida por Strauss e Corbin (1998) quanto à condução da teorização, a qual deve ser fundamentada majoritariamente a

[9] *A theoretical model that provides a ''working theory' of action for a specific context.*

partir dos dados laboratoriais, recorrendo-se à literatura técnica[10] e não técnica[11] para estimular a objetividade durante as análises:

> Ao comparar incidente com incidente nos dados, nos tornamos mais capazes de nos fundamentarmos nos dados. Entretanto, comparar um dado com outro não remove inteiramente o potencial de intrusão da subjetividade nas interpretações. Assim, devemos recorrer a literatura ou experiência para encontrar exemplos similares do fenômeno. Isto não significa que usaremos a literatura ou experiência como dados *per se*. Em vez, o que fazemos é usar exemplos para estimular nosso pensamento sobre propriedades ou dimensões, usando-os para examinar os dados em nossa frente[12] (STRAUSS & CORBIN; 1998. P. 43-44)

Ou ainda:

> ...a literatura pode ser utilizada para a própria confirmação de resultados ou até mesmo com a finalidade de demonstrar onde a literatura mostra incorreções ou incompletudes, onde ela é extremamente simplista ou, ainda, em que momentos essa literatura explica o fenômeno apenas parcialmente. Trazer a literatura para a redação não apenas demonstra senso acadêmico, mas também permite ampliar, validar e refinar o conhecimento no campo, dentro, obviamente, das devidas proporções (SCHRÖEDER, 2009, p. 54).

Com o objetivo de adequar e apresentar este estudo e seus resultados, esta tese segue a seguinte estrutura, além da *Introdução* aqui apresentada:

Capítulo I – *Fundamentos teóricos e pedagógicos* – reflexão sobre a terminologia utilizada nesta pesquisa em seus aspectos conceituais e filosóficos; análise de elementos presentes no ato de criação musical compreendidos no âmbito psicológico e cognitivo; avaliação da produção e condução do material no contexto da improvisação idiomática e livre improvisação; apresentação de algumas estratégias pedagógicas utilizadas por determinados autores considerando suas aplicações nesta pesquisa.

Capítulo II – *Laboratório de criação musical* – exposição da metodologia e objetivos das oficinas de músicas realizadas neste trabalho; descrição do modelo referencial objetivando

[10] Livros, capítulos de livros, artigos em periódicos e anais de congressos especializados, relatórios de estudos de pesquisa, textos de pesquisadores disponíveis na web etc. (SCHRÖEDER, 2009 p. 54).
[11] Gravações, entrevistas, diários etc. (SCHRÖEDER, 2009 p. 54).
[12] *By comparing incident to incident in the data, we are better able to stay grounded in them. However, comparing one piece of data to another does not entirely remove the potential of intrusion of bias into interpretations. Thus, we also might turn to the literature of experience to find examples of similar phenomena. This does not mean that we use the literature of experience as data per se. Rather, what we do is use the examples to stimulate our thinking about properties or dimensions that we can then use to examine the data in front of us.*

analisar o grau de envolvimento e a capacidade de realização das tarefas propostas; classificação e descrição das atividades de invenção aplicadas nas oficinas de música.

Capítulo III – *Métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos para coleta e análise de dados* – apresentação das ferramentas adotadas para coleta e escrutínio das informações obtidas; descrição dos procedimentos de análise propostos pela *Grounded Theory* e do *Software Atlas.ti* como ferramenta de organização e classificação dos dados.

Capítulo IV – *O processo de construção da teoria substantiva enquanto teoria emergente através da Grounded Theory* – análise dos processos criativos e depoimentos dos participantes, permitindo identificar e classificar os códigos para formar o arcabouço para o desenvolvimento da teoria emergente.

Capítulo V – *Teoria substantiva resultante desta pesquisa* – apresentação da teoria propriamente fundamentada a partir dos resultados de pesquisa qualitativa através dos métodos da GT.

Capítulo VI – *Conclusão* – de acordo com o produto final gerado neste estudo, alvitramos as possíveis contribuições que a teoria emergente poderá propiciar ao conhecimento em âmbito teórico e prático. Evidenciamos o seu potencial colaborativo a futuras pesquisas envolvendo processos criativos em música.

Finalmente, apresentamos o referencial bibliográfico adotado em todo o trabalho e um apêndice constando: questionários I e II adotados nos laboratórios; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp; o trabalho de IC vinculado a este projeto; o *network view* e o relatório gerado pelo *software Atlas.ti*; o CD fornecendo as gravações realizadas durante as sessões laboratoriais.

CAPÍTULO I

1. Fundamentos teóricos e pedagógicos

1.1. Conceituação terminológica contextual

Nesta pesquisa utilizamos uma série de termos que se caracterizam por suas multidimensionalidades conforme os campos de estudo. Distante de uma extensa revisão bibliográfica e sem a pretensão de abarcar todas as suas possíveis variações, procuramos contextualizá-los de forma objetiva e direta, examinando-os de maneira mais reflexiva quanto às suas aplicações no escopo de interesse desta pesquisa.

1.1.1. Intuição

Do latim *in* "em, dentro" e *tuitos*, particípio passado de *tueri* "olhar, enxergar", refere-se à capacidade de "olhar para dentro" (ZIMERMAN, 2012, p. 167) ou à faculdade de perceber, discernir ou pressentir coisas, independente de raciocínio ou de análise (HOUAISS, 2009). Na filosofia, a intuição é geralmente entendida como um meio direto para chegar ao conhecimento de algo (GUIMARÃES, 2005, p. 319). Para Plotino, o termo designa o conhecimento imediato e total que o intelecto Divino tem de si e de seus próprios objetos. Stuart Mill compreende haver duas maneiras de se conhecer as verdades: (a) por mediações de outras verdades, objeto da inferência, e (b) de forma direta ou por si mesma, objeto da intuição (ABBAGNANO, 2007, p. 592). Na parte primeira da Teoria Elementar Transcendental Kant (2001) infere:

> Sejam quais forem o modo e os meios pelos quais um conhecimento se possa referir a objetos, é pela intuição que se relaciona imediatamente com estes e ela é o fim para qual tende, como meio, todo o pensamento (KANT, 2001, p. 87).

Conforme Douglas Santos (2002), a Estética Transcendental [enquanto uma teoria da sensibilidade – nota nossa] é iniciada colocando em evidência três categorias fundamentais: intuição, sensibilidade e entendimento. Para Kant, a intuição que se relaciona com os objetos, por meio da sensação, chama-se *empírica.* O objeto indeterminado de uma intuição chama-

se *fenômeno*. (KANT, 1989, p. 61-2)[13]. Kant denomina "como *puras* (no sentido transcendental) todas as representações em que nada se encontra que pertença à sensação. Por consequência, deverá encontra-se absolutamente *a priori* no espirito a forma pura das intuições sensíveis em geral, na qual todo diverso dos fenômenos se intui em determinadas condições. Essa forma pura da sensibilidade chamar-se-á *intuição pura*." (Ibid., p. 88) Para Kant há duas intuições puras, o *espaço* e o *tempo*.

No ato criativo, a intuição surge como um impulso, uma ação imediata cuja decisão prescinde de raciocínio lógico numa realização criativa. Provém de uma força interior que impulsiona manifestações expressivas. Nesse sentido, para que a intuição possa emergir, Bergson (1974) adverte haver a necessidade de esvaziar a mente, deixando-a livre de representações, de maneira que os sentidos estejam presentes na duração do tempo e ao que acontece em sua volta, permitindo, assim, que a sensibilidade apreenda o momento em sua totalidade. A intuição é, então, a capacidade de o espírito captar, sem mediação da razão, aquilo que foi apreendido pelo corpo. (BERGSON, 1974, *Apud* GUIMARÃES, 2005, p. 325-326). Para Bergson, a gênese intuitiva surge da emoção criadora, ou seja, de uma memória cósmica que libera o homem do plano ou nível que lhe é próprio, para fazer dele um criador, um ente adequado a todo o movimento de criação (DELEUZE, 1999, p. 91).

A partir de nossas experiências com o mundo, construímos um repertório de informações (MANNIS, 2014, p. 217) através do qual, através deste, articulamos intuitivamente os conhecimentos internalizados durante o ato criativo, de maneira que "a cada síntese, a cada novo nível de compreensão que é possível alcançar, [corresponda à uma nova] base para o aparecimento de novas possibilidades de ser e de criar" (OSTROWER, 2001, p. 165). A intuição é um elemento que viabiliza e estimula novas possibilidades de expressão a partir de sua própria ação. Ela possibilita ao músico estabelecer uma relação direta com os sons. Para Bergson (2006) é o método mais profundo, uma vez que permite apreender a realidade em seu fluxo contínuo, percebendo-se como a própria realidade, não vendo na inteligência (e seu caráter de imobilidade), mais que um momento abstrato e

[13] KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Gulbenkian, 1989.

instantâneo tomado de uma mobilidade. Para a intuição, o essencial é a mudança (BERGSON, 2006, p. 32).

1.1.2. Criatividade

Etimologicamente, o verbo "criar" tem origem do latim *creare*: "produzir, fazer crescer", significando, por extensão: "fazer existir, dar origem, gerar, formar, etc." (HOUAISS, 2009). De maneira em geral, o senso comum entende como "criativas" as ações humanas inovadoras, originais ou capazes de realizar uma mudança em um domínio existente. Conforme adverte Cskszentmihalyi (1996), se levarmos em consideração este aspecto da criatividade[14], o produto dela resultante estará sempre subordinado ao consentimento e aceitação de especialistas da área, de maneira a ser integrado ao domínio cultural ao qual pertence. A criatividade, nesse sentido, pode ser construída, desconstruída e reconstruída várias vezes no decurso histórico (CSKSZENTMIHALYI, 1996, p. 28-30). Segundo Vygotsky (2004):

> ... a criatividade está presente, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos[15] (VYGOTSKY, 2010, p. 10-11).

Entendemos por *ação criativa* quaisquer realizações objetivando a resolução de um problema ou a realização de um desafio. Em música, tais realizações não necessitam ser impreterivelmente originais (no sentido de não haver precedentes), mas devem ser orientadas

[14] Considerado por Csikszentmihalyi (1996) como criatividade com C maiúsculo, referindo-se às grandes obras ou ações as quais mudam algum aspecto da cultura (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 27).

[15] *...creativity is present, in actuality, not only when great historical works are born but also whenever a person imagines, combines, alters, and creates something new, no matter how small a drop in the bucket this new thing appears compared to the works of geniuses. When we consider the phenomenon of collective creativity, which combines all these drops of individual creativity that frequently are insignificant in themselves, we readily understand what an enormous percentage of what has been created by humanity is a product of the anonymous collective creative work of unknown inventors.*

por uma flexibilidade cognitiva[16], ou seja, devem ir além de ações automatizadas levando a resultados já conhecidos.

Nessa perspectiva, o ato criativo pode estar inserido tanto em uma obra composicional consagrada quanto em uma singela improvisação, onde o material é simplesmente explorado e assimilado em um dado contexto. Se uma criança, ao explorar as teclas brancas e pretas do piano, começar a associar e escolher determinadas sonoridades, descobrindo e redescobrindo os sons, ela indubitavelmente estará desenvolvendo sua capacidade criativa. Esse processo, conhecido como *exploração*, é considerado um estágio necessário à descoberta sonora (KRATUS, 1991, p.38; VOLZ, 2005, p. 50, GAINZA, 1993, p. 12). Para Gainza (1993), a criatividade não está vinculada apenas ao "fazer", mas ao dizer, pensar e sentir musical. É uma capacidade global a qual, assim como todas as outras capacidades, está destinada a se especializar (GAINZA, 1993, p. 24). Desenvolver a criatividade em música, nesse sentido, não implica assegurar uma dupla especialização profissional de instrumentista e compositor, e sim proporcionar uma formação integral ao estudante de música, incentivando sua expressividade, sensibilidade e imaginação.

1.1.3. Percepção

Do latim *perceptĭo*: compreensão, faculdade de perceber – do qual o verbo "perceber" assume o significado de "tomar consciência por meio dos sentidos" (HOUAISS, 2009). A correspondência entre "percepção" e "sentido" tem sido amplamente discutida ao longo da história da filosofia. Para Locke, a sensação é reduzida e uma unidade elementar produzida diretamente no sujeito pela ação causal do objeto. A percepção, por sua vez, é um ato complexo que inclui uma multiplicidade de sensações, presentes e passadas, referenciando o objeto através de um ato judicativo. Para Bergson a percepção é uma seleção, ela nada cria, sua tarefa é eliminar, é o ato pelo qual a consciência apreende ou situa um objeto utilizando certo número de dados elementares de sensações, eliminando das imagens conservadas tudo o que não interessa (ABBAGNANO, 2007, p. 764-765). Chauí (2000) entende a sensação como:

[16] Reportamos aqui ao conceito proposto por Rand Spiro e colaboradores como "a capacidade que o sujeito desenvolve de, perante uma situação nova, reestruturar o conhecimento para o solucionar" (CARVALHO *et al.* 2002 *Apud* VIDMAR *et al.* 2014, p. 103).

> ...o que nos dá as qualidades exteriores e interiores, isto é, as qualidades dos objetos e os efeitos internos dessas qualidades sobre nós. Na sensação vemos, tocamos, sentimos, ouvimos qualidades puras e diretas: cores, odores, sabores, texturas. Sentimos o quente e o frio, o doce e o amargo, o liso e o rugoso, o vermelho e o verde, etc. (CHAUÍ, 2000, p. 151).

Para Kant (2001) a sensibilidade é a capacidade de receber representações dos objetos segundo a maneira como eles nos afetam. A percepção relaciona-se com o sensível por ser uma consciência empírica, ou seja, uma consciência acompanhada de sensação (KANT, 2001, p. 87-227). Berthoz (2013) adverte que "a percepção não é apenas uma interpretação das mensagens sensoriais: ela é forçada pela ação, é simulação interna da ação, é julgamento e tomada de decisão, é emancipação das consequências da ação" (BERTHOZ, 2013 *Apud* MANNIS, 2014, p. 211). Da mesma forma, Chauí entende percepção como:

> Uma vivência da consciência, um ato, cujo correlato são qualidades percebidas pela mediação de nosso corpo; é um modo de estarmos no mundo e de nos relacionarmos com a presença das coisas diante de nós... (CHAUÍ, 2000, p. 301).

Chauí inclui a mediação de nosso corpo no ato de perceber as qualidades do objeto. Na mesma direção Mannis (2014) defende a hipótese de que não percebemos as coisas somente com nossa mente, mas as sentimos em/com nosso corpo. O autor entende que, "da mesma forma que a percepção de um objeto está condicionada à simulação do efeito do contato do corpo do observador com o objeto percebido, a percepção de um material musical somente será efetivada quando ele for vivido corporalmente pelo observador" (MANNIS, 2014, p. 211). A percepção demanda volição, consciência e ação, estando estes elementos estreitamente relacionados à capacidade sensível do sujeito. Em música, podemos sentir (em maior ou menor grau) seu fluxo sonoro, mas percebemos somente aqueles apreendidos intencionalmente por nós através de nossa sensibilidade.

Nesse sentido, Schaeffer (1966) nos apresenta maneiras específicas de perceber os sons através dos conceitos de *Écouter* (Escutar – escuta indicial: algo está acontecendo), *Ouïr* (Ouvir – escuta passiva, sensitiva), *Entendre* (Auscultar – escutar com atenção, analisar) e *Comprendre* (Compreender – sentido atribuído ao conteúdo analisado)[17]. O autor também

[17] No *Tratado dos objetos musicais* (Livro II; capítulos V a VIII), Schaeffer identifica, define e classifica quatro tipos de escuta: *ouvir, escutar, entender, compreender* (em francês, respectivamente, *ouïr, écouter, entendre, comprendre)* (SCHAEFFER, 1966). A *escuta reduzida* (expressão oriunda do conceito de *redução* fenomenológica, de Husserl) está relacionada ao terceiro tipo, entender, cuja denominação em francês, *entendre*, é um problema, pois seu uso se confunde com ouvir (*ouïr*). Já em português a ambiguidade se dá

lembra que toda escuta é tendenciosa, ou seja, ela sempre se direciona a um determinado aspecto sonoro elegido por nós. Nossa escuta pode estar focada no (a) índice – escuta *naturelle* –, (b) signo – escuta culturelle –, (c) em ambos (índice e signo) – – escuta *banale* –, ou (d) a um determinado aspecto de conhecimento técnico – escuta *spécialisée* ou *praticienne* (SCHAEFFER, 1966, p. 112-122). Se a percepção musical é intencional (um ato judicativo segundo Lock ou seletivo segundo Bergson), ela também é cultural, pois abdicamos determinados elementos em detrimento de outros sobre influência do meio em que vivemos. A escuta *culturelle* (através do *comprendre*) evidenciada por Schaeffer (1966) é uma escuta voltada aos signos, ou seja, voltada ao significado que atribuímos aos sons, incluindo seus valores e sentidos (REYNER, 2011, p. 99-100), elementos diretamente relacionados ao meio o qual estamos inseridos.

Sendo assim, nesta pesquisa buscamos incluir nos exercícios de invenção aplicados durante as atividades laboratoriais (ver capítulo II: *Laboratório de criação musical*) a *écoute réduite* (escuta reduzida), isto é, um comportamento auditivo proposto por Schaeffer (1966) cuja base se encontra no interesse sonoro em razão de suas qualidades concretas (REYNER, 2011, p. 90). Por meio da escuta reduzida, colocamos em suspensão os valores culturais, permitindo uma nova consciência de escuta voltada à morfologia sonora, ou seja, as particularidades do som como um elemento de articulação para uma ação criativa (FALLEIROS, 2012, p. 38). Através da escuta, percebemos um mundo sonoro que sempre esteve presente, porém poucas vezes entendido como forma de expressividade artística:

> Eis a nova orquestra: O universo sônico!
> E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe! Isso tem um corolário arrasador para todos os educadores musicais. Pois os educadores musicais são os guardiões da teoria e da prática da música. E toda a natureza dessa teoria e prática terá agora que ser inteiramente reconsiderada (SCHAFER, 1992, p. 121).

Ou ainda:

> Um dos propósitos... é dirigir os ouvidos dos ouvintes para a nova paisagem sonora da vida contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode

entre *entender* e *compreender* (Vocês estão *entendendo* o que eu quero dizer? Ou seja: estão *compreendendo* o que lhes digo?). Devido à ambiguidade do termo *entendre*, ressaltada por diversos autores além do próprio Schaeffer (cf. ZANGHERI, 2013, p.92-95), em português o uso do termo *auscultar* para se referir a esse tipo de escuta (*entender*) se mostra mais apropriado, pois tem o sentido específico de *perscrutar* (examinar ou investigar a fundo) a escuta, e, portanto, refere-se a uma intenção de escuta, a prestar atenção, a qualificar aquilo que queremos ouvir: uma escuta analítica, *auscultando* impressões e representações sonoras que emergem da percepção atenta das características físicas do material sonoro (MANNIS, 2014, p. 214-215).

> esperar ouvir, tanto dentro como fora das salas de concerto. Pode ser que os ouvintes não gostem de todos os sons dessa nova música, e isso também será bom. Pois, juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro de nosso ambiente contemporâneo não tem precedentes na história humana (SCHAFER, 1992, p. 123).

Schafer nos chama atenção a essa maneira de perceber o universo sonoro, atentando-se aos benefícios e malefícios que ele carrega. A escuta reduzida (esteja ela direcionada à paisagem sonora ou não) é capaz de reconstruir a própria consciência daquele que escuta.

1.1.4. Imaginação

Do latim *imaginato*: imagem, representação, visão, pensamento, ideia, ilusão. Diz respeito à faculdade que possui o espírito de representar imagens evocando-as de objetos anteriormente percebidos, ou ainda à capacidade de criar a partir da combinação de ideias (HOUAISS, 2009). Segundo Chauí (2000) a tradição filosófica sempre deu prioridade ao primeiro sentido de imaginação, na qual a imagem é considerada um resíduo do objeto percebido, permanecendo retido em nossa consciência, ou seja, um vestígio deixado pela percepção (CHAUÍ, 2000, p. 166). Para Hobbes a imaginação é uma condição fundamental das atividades mentais, vinculada estreitamente à sensação, ou seja, uma sensação enfraquecida ou langorosa por estar distante do objeto. Para Wolff a imaginação é a faculdade de produzir a percepção das coisas sensíveis ausentes (ABBAGNANO, 2007, p. 538). No mesmo sentido, Kant atribuiu à imaginação "a faculdade de representar na intuição um objeto embora não esteja presente" (KANT, 2001).

Diferentemente da percepção, a qual requer a presença física do objeto, a imaginação parte de sua simulação na mente do sujeito. Como observa Chauí (2000), tanto a percepção quanto a imaginação, embora sejam elementos diferentes, podem ocorrer simultaneamente. Podemos perceber a imagem da pessoa amada em uma fotografia suscitando os afetos por ela através da imaginação (CHAUÍ, 2001, p. 169). Vygotsky (2010) diferencia duas formas de imaginação: (a) a imaginação reprodutiva, ligada à memória, e que consiste em reconstituir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes; e (b) a imaginação criadora, tendo como resultado a criação de novas imagens ou ações. Para o autor, o cérebro tem a capacidade tanto de conservar e reproduzir a experiência (facilitando a adaptação, ao criar e elaborar hábitos

permanentes que se repetem em condições iguais), quanto de combinar e reelaborar, de forma criadora, elementos da experiência anterior erigindo novas situações e novos comportamentos (VYGOTSKY, 2010, p. 11-14). Em seu aspecto criador, a imaginação, segundo Mandolini (2012), vincula-se à capacidade de criação e descoberta, pois tanto as ficções quanto as hipóteses surgem quando esta se faz presente. A diferença entre tais elementos é que as hipóteses têm a pretensão de uma verificação experimental, as ficções, no entanto, não necessitam verificação (MANDOLINI, 2012, p. 18).

Em música, os processos imaginativos que direcionam as escolhas sonoras não dizem respeito apenas à capacidade de representar mentalmente os sons absolutos ou relativos que desejamos realizar. Uma criação espontânea pode ser executada, seja no instrumento ou voz, de maneira vinculada à memória muscular e espacial. Nesse contexto, o senso comum costuma atribuir maior importância às criações previamente *audiadas*[18] e reproduzidas ulteriormente no instrumento ou voz. Contudo, não é tão somente dessa maneira que uma composição surge em música. As ideias musicais podem ser originadas através de explorações sonoras envolvendo pouco uso de *audiação*, permitindo a geração de materiais sonoros não usuais e interessantes do ponto de vista criativo.

Nesse jogo a ficção torna-se um importante componente precisamente por não exigir a verificação. A criação pode surgir a partir de um processo exploratório culminando em um processo heurístico, sem demandar *a priori* uma base lógica ou consistência em sua realização (MANDOLINI, 2012, p. 18). Em uma improvisação idiomática, por exemplo, uma "nota errada" encontrada acidentalmente pode ser resignificada como um elemento potencialmente interessante, podendo enriquecer o resultado musical. Da mesma maneira, improvisar livremente no instrumento pode gerar ideias interessantes ao ato composicional. Focar a criação apenas sob a perspectiva da representação mental dos sons que pretendemos realizar pouco permite o livre fluir de ideias devido a limitações relacionadas à própria imaginação. Semelhantemente, vincular a criação somente à motricidade e técnica a torna mecânica e sem direcionamento expressivo. Muitas composições significativas no repertório musical apresentam um equilíbrio entre ambos os processos. Nesse sentido, a imaginação faz

[18] Termo empregado por Gordon referindo-se a capacidade de ouvir música em nossas mentes antes de efetivamente executa-la (GORDON, 1999. p. 42).

uso tanto de representações sonoras relativas ou absolutas quanto da intencionalidade, ou seja, da elaboração de um elemento sonoro fictício (não verificável) capaz de gerar ideias significativas a serem incorporadas pelo próprio *performer* e pelos demais integrantes durante o jogo musical.

1.1.5. Musicalidade

A ideia de musicalidade está estritamente relacionada com o próprio entendimento de música. No Dicionário Eletrônico Houaiss, por exemplo, a musicalidade é entendida como "caráter, qualidade ou estado do que é musical" ou "talento ou sensibilidade para criar ou executar música". Já no *Webster's Unabridged Dictionary* o verbete relaciona o termo, dentre outros sentidos, à aptidão natural para música (HOOD, 1960, p. 55). Consequentemente, se entendemos "música" em um sentido delimitado como "a arte de combinar os sons sendo seus elementos: a melodia, harmonia e ritmo" (CARDOSO & MASCARENHAS, 1973, p. 8), ou se a concebemos em um sentido mais amplo como: "sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto" (SCHAFER, 1992, p. 120) [19], a musicalidade guardará correspondência com tais definições. No primeiro exemplo, "musical" será aquele que manipula habilidosamente seus elementos (restritos à melodia, harmonia e ritmo). No segundo exemplo, a musicalidade terá um significado mais aberto, vinculando ruídos, gritos ou qualquer elemento que surja intencionalmente ou não (envolvendo o acaso).

De acordo com alguns pesquisadores, a musicalidade pode estar associada a habilidades específicas de acuidade auditiva. Seashore (1919) buscou identificar o "talento musical" através de uma bateria de testes envolvendo a percepção de parâmetros sonoros isolados. Da mesma maneira, Gordon (1965) propõe testes visando diagnosticar e medir o potencial musical por meio da percepção auditiva (FONTERRADA, 2008, p. 97-99). Segundo Pflederer (1963), o indivíduo musical possui, dentre outros atributos, um ouvido capaz de identificar as qualidades sonoras (nota, intensidade e timbre) e os elementos rítmicos que incluem métrica e tempo. Além disso, deve ser capaz de responder a diferenças estilísticas em estruturas formais e as relações tonais devem ser antecipadas em música de

[19] Aqui o autor faz referência à definição proposta por John Cage.

diferentes épocas (PFLEDERER, 1963, p. 50-51). Desta forma, a musicalidade pode assumir diferentes perspectivas. Em um grupo de choro ou jazz, por exemplo, pode-se considerar musical aquele que conhece o repertório e é capaz de improvisar com desenvoltura dentro do estilo proposto. A musicalidade de um pianista correpetidor, citando caso análogo, pode estar associada à sua habilidade de leitura e conhecimento estético. Por sua associação ao aspecto sociocultural, pode-se falar em bimusicalidade, referenciando àqueles músicos capazes de se expressar dentro de músicas de diferentes culturas (HOOD, 1960, p. 55; COTTRELL, 2007, p. 91).

John Blacking (1973), contudo, nos apresenta uma compreensão mais ampla deste termo. Após viver dois anos em território sul-africano coletando material na comunidade conhecida comoVenda, o autor observou o quanto os testes relacionados à musicalidade são etnocêntricos por natureza, tendo certa relevância apenas para as culturas as quais os sistemas são similares aos testes realizados. Segundo o autor, apesar da música ter papel extremamente importante nos hábitos cotidianos dessa comunidade (todos participam ativamente durante as manifestações musicais), eles certamente pareceriam surdos musicais se confrontado com tais testes, não por suas limitações, mas pela insignificância em seus sistemas musicais (BLACKING, 1973, p. 6). Para o pesquisador, a música é o produto do comportamento de grupos humanos. Ela é o som humanamente organizado (BLACKING, 1973, p. 10). Ao observar o processo de musicalização das crianças de Venda, Blacking (1973) constatou a importância da socialização entre as crianças, as mães e outros adultos durante a aprendizagem musical. Os bebês passam um bom tempo amarrados junto às costas das mães escutando canções e sentindo os ritmos das danças em muitos contextos sociais. Quando as crianças começam a bater algum objeto, os adultos não às mandam parar, mas tocam junto com elas proporcionando outro ritmo complementar ao que elas estão fazendo. Com o tempo, as crianças se inserem nas danças e criações musicais, sendo encorajadas pelos adultos a agir, sentir e se relacionar com os outros. Para o pesquisador, a musicalidade não pode ser definida ou avaliada como uma característica inata pertencente a poucas crianças ou adultos, pois se trata de uma capacidade universal (BLACKING, 1973, p. 115-116; CAMPBELL, 2000, p. 346)

Na mesma direção, pesquisas recentes têm demonstrado o quanto os seres humanos respondem aos estímulos musicais provenientes de seu meio cultural. Bigand e Tillmann (2002), ao exporem músicos e não músicos a sequências harmônicas violando coerências características da música ocidental, observaram que ambos os grupos demonstraram sensibilidade a estas manipulações (BIGAND & TILLMANN, 2002, p. 235). De forma similar à linguagem, os autores concluem que os sujeitos apresentam, na experiência de escuta musical, um conhecimento implícito quanto aos padrões estruturais e princípios organizacionais (BIGAND & TILLMANN, 2002, p. 231). Da mesma forma, Krumhansl (2001) e Margulis (2013) têm apresentados estudos evidenciando o quanto os ouvintes atribuem sentido aos eventos sonoros, interpretando-os de forma ativa em termos de suas funções no contexto musical (KRUMHANSL, 2001; MARGULIS, 2013).

Compreendemos haver, portanto, dois aspectos da musicalidade: (a) aquela parte da subjetividade humana permitindo respostas aos estímulos sonoros-musicais e (b) a musicalidade do músico que, enquanto tal, deve não apenas usufruir, mas criar ou reproduzir tais estímulos no instrumento ou voz. Se o sujeito, em sua experiência com o mundo, apreende os aspectos sintáticos e semânticos da música de sua cultura, o músico, enquanto manipulador sonoro, deve (ou deveria) atualizar constantemente tais aspectos, buscando aprimorar, assim, suas capacidades musicais.

Nesse sentido, para Mannis, a musicalidade corresponderia à densidade com que o músico é capaz de estruturar os eventos sonoros[20]. A ideia de "estruturação" aqui, não deve ser entendida simplesmente como um elemento divisível, facilmente identificável, cujo roteiro projeta intencionalmente uma forma, mas, também, a um processo considerando o "acaso" como componente intrínseco à realização musical. Nesse terreno, entra em jogo o que Ferraz (1998) denomina de "terceira repetição", aquela que abre espaço a uma estruturação com base na desordem e na não linearidade da percepção humana, onde a forma não precisa ser mais um dado em que o compositor busca esclarecer, e sim uma resultante dos processos de transformação de material (FERRAZ, 1998, p. 51-61). Igualmente, a estruturação não se limita a apenas "organizar" uma sequência de alturas no tempo, e sim todas suas nuances expressivas, incluindo não somente "o que" tocar, mas "como" tocar

[20] Relato pessoal advindo de orientação, sem registro em artigos científicos.

aquilo que foi previamente composto. O músico intérprete pode ser considerado musical na medida em que ele compreende e busca, idiossincraticamente, comunicar criativamente a obra de outro compositor aos seus ouvintes. Estimular e exercitar a intuição, a criatividade, a percepção e a imaginação, pode permitir, então, proporcionar maiores ferramentas para que o músico possa estruturar os eventos sonoros com maior profundidade artística e expressiva.

1.2. Elementos presentes no ato de criação musical

A criatividade é plural e não singular, envolvendo uma série de ações em sua realização. Para Ehrenzweig (1977) toda estrutura artística é essencialmente polifônica, pois se desenvolve ao mesmo tempo em múltiplas camadas e não apenas sob uma única linha de pensamento. A criatividade exige uma espécie de atenção difusa em contradição aos nossos hábitos normais e lógicos de pensar (EHRENZWEIG, 1977, p. 14). É um ato "tão fácil ou tão difícil quanto viver. E é do mesmo modo necessário" (OSTROWER, 2001, p. 166). Assim como o pensamento, o raciocínio, a memória etc., é uma capacidade cognitiva própria do ser humano, podendo desenvolver-se cada vez mais ao tirar as "amarras" que a envolve, ou seja, ao retirar determinados elementos que impossibilitam sua ampla manifestação, como bem observa Nachmanovitch (1993):

> … a criação espontânea nasce do nosso ser mais profundo e é imaculadamente e originalmente nós. O que temos que expressar já existe em nós, é nós, de forma que trabalhar a criatividade não é uma questão de fazer surgir o material, mas de desbloquear os obstáculos que impedem seu fluxo natural (NACHMANOVITCH, 1993, p. 21).

Uma ação criativa pode estar intimamente relacionada à manifestação da curiosidade, motivação, coragem e autodeterminação. Nas ciências, por exemplo, a curiosidade é um elemento crítico que proporciona a descoberta e a aprendizagem (BASILE & JOHNSON, 2010, p. 178), surgindo em situações onde há o desejo intenso de conhecer ou experimentar algo novo, original ou desconhecido (HOUAISS, 2009). Para Rubem Alves e Gilberto Dimenstein (2010) "a potência que faz com que todos tenham o desejo de aprender é a curiosidade" (ALVES, & DIMENSTEIN; 2010, p. 9), estando esta correlacionada à motivação, por fazer nascer um sentimento interno, um impulso direcionando o sujeito a realizar alguma coisa (ROGERS *et al.* 1997 *Apud* TODOROV & MOREIRA, 2005, p. 123). Da mesma forma, criar implica em imergir no desconhecido, demandando coragem e firmeza

para sair da zona de conforto e enfrentar situações novas. A autodeterminação, ou seja, a persistência, perseverança ou afinco para permanecer e efetivar a meta proposta (HOUAISS, 2009) é fundamental para que o processo de descoberta não seja interrompido. Segundo Sheldon (1995), a autodeterminação é um elemento imperativo para resistir a situações de controle e de forças intrapessoais que podem minar uma ação criativa, mantendo contato com seus interesses intrínsecos (SHELDON, 1995, p. 25). Sendo assim, a curiosidade, a motivação, a coragem e a autodeterminação são elementos passíveis de se exteriorizar em todos os sujeitos, podendo ser maximizados ou minimizados por influências internas e externas.

Para Amabile (2012), a criatividade envolve quatros componentes básicos que influenciam sua manifestação: (a) a experiência, (b) os processos cognitivos e de personalidade que conduzem ao pensamento original, (c) a motivação e (d) ambiente social. A experiência diz respeito às habilidades relevantes em um determinado domínio; os processos cognitivos incluem a habilidade de se utilizar categorias amplas e flexíveis para sintetizar informações, evitando modelos préestabelecidos; a personalidade inclui a autodisciplina e a tolerância à ambiguidade; a motivação surge quando o sujeito busca resolver o problema por satisfação ou desafio pessoal; por fim, o ambiente social pode estimular as ações criativas ao proporcionar a liberdade e os mecanismos para o desenvolvimento de novas ideias. (AMABILE, 2012, p. 3-4).

Para Vygotsky (2010) a imaginação é o fundamento de toda atividade criadora. A primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste no fato de que toda obra da imaginação é construída de elementos tomados da realidade e presentes na experiência da pessoa. Quanto mais rica, dinâmica e diversa a experiência do sujeito em sua interação com o mundo, mais material estará disponível à sua imaginação (VYGOTSKY, 2010, p. 14-22). Para o autor, a imaginação e o desenvolvimento criativo são interdependentes do ambiente social, pois é a partir deste que vivenciamos e adquirimos experiência. O meio social, portanto, pode proporcionar as condições propícias ao pleno desenvolvimento das potencialidades criativas (VYGOTSKY, 2010, p. 41-42).

Segundo Piaget (1976) o ato criativo surge no momento em que ocorre o desequilíbrio, ou seja, quando emerge o desconhecido ou uma situação que deva ser

resolvida. Sem o desequilíbrio não há como ultrapassar o estado atual de modo a procurar direções novas para a aquisição conhecimento (PIAGET, 1976, p. 18):

> ...a solução que perseguimos sem trégua em nossos trabalhos e da qual esperamos nos ter aproximado nesta obra, consiste em recorrer, não as formas pré-determinadas de equilíbrio, mas a processos sucessivos de 'equilibração majorante' entrecortadas de desequilíbrios, de tal sorte que, a passagem destes ou das formas imperfeitas de equilíbrio a formas "melhores" supõe, em cada etapa, a intervenção de construções novas, porém elas próprias determinadas pelas exigências das compensações e das reequilibrações: em tal modelo, o equilíbrio e a criatividade não são mais antagônicas, mas estreitamente interdependentes. (PIAGET, 1976, p.77)

Nesse sentido, Lima (1980) entende que "educar é provocar desequilíbrios adequados ao nível de desenvolvimento" (LIMA, 1980, *Apud* ALBINO, 2009, p. 39). Segundo Moraes (2003), para que seja possível um novo conhecimento, a informação nova não deve ser excessivamente discrepante com a anterior:

> Estes estágios e respectivas estruturas, ao mesmo tempo em que determinam possibilidades, também estabelecem limites para a ação do indivíduo. A capacidade de compreensão e apreensão de informações novas está determinada pelo nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito, pelo estágio em que se encontra. (MORAES, 2003, p.110)

Na perspectiva da criação musical, Kratus (1990) entende haver três componentes pertinentes ao ato criativo: a *pessoa*, o *processo* e o *produto* (KRATUS, 1990, p. 34). A *pessoa* diz respeito aos traços individuais, sendo estes a originalidade (capacidade de produzir respostas incomuns ou não usuais), a fluência (número de respostas) e flexibilidade (grau de versatilidade entre as respostas). O *processo* concerne a como a criação acontece, incluindo a improvisação (criação imediata), composição (criação evidenciando um determinado tempo para refletir sobre as ideias musicais produzidas) e *performance* criativa (relativo as escolhas interpretativas em uma determinada peça). O *produto* diz respeito ao resultado da atividade criativa, permitindo observar os elementos musicais manipulados através de direcionamentos específicos relacionados à forma, texturas etc. (KRATUS, 1990, p. 34). No âmbito da improvisação, o autor classifica a *performance* criativa em determinados níveis, os quais permitem identificar o estágio em que se encontra o aluno e possibilitam ao professor realizar direcionamentos pedagógicos:

- ✓ Exploração: estágio de pré-improviso, experimentação sonora sem *audiação*;
- ✓ Improvisação orientada ao processo: *audiação* dos primeiros padrões, sem, no entanto, organizar o material musical quanto à métrica e modo;
- ✓ Improvisação orientada ao produto: consciência de princípios estruturais (métrica, forma etc.), sendo capaz de improvisar com pulso fixo e direcionamento métrico;
- ✓ Improvisação fluída: relativo ao domínio instrumental e *performance* técnica, demonstrando fluidez no controle e manipulação do instrumento;
- ✓ Improvisação estrutural: consciência da estrutura global da improvisação, conduzindo, por meio de estratégias, o desenvolvimento de suas criações;
- ✓ Improvisação estilística: improvisação inserida em um determinado gênero musical dialogando com seus materiais característicos;
- ✓ Improvisação pessoal: identificação e desenvolvimento de um estilo próprio de improvisação. (KRATUS, 1991, p. 38-39)

Mannis (2014) entende que o processo criativo é constituído de ciclos de processos cognitivos de *percepção*, *análise* e *síntese*, estando estes diretamente envolvidos na capacidade de estruturação de eventos sonoros. De acordo com o autor, tais instâncias estão envolvidas na tomada de decisões, uma vez que toda escuta é uma escuta dirigida para um determinado aspecto, como consequência de um ato de volição (MANNIS, 2014, p. 212-214). Estes três processos seguem um ciclo de sequência de *extração, construção e assimilação*:



Figura 1: Ciclo cognitivo. Figura retirada do artigo *Processos cognitivos de percepção, análise e síntese: mímesis de mímesis* (MANNIS, 2014).

Da recepção de informação (percepção) ocorre o seu processamento (análise) extraindo-se elementos em que raciocínio e dispositivos de abstração, decomposição, comparação e associação operam conforme volições onde, em posse destes elementos, ocorre a (re)construção do objeto analisado na instância da síntese, reforçando a assimilação do conteúdo identificado no objeto (MANNIS, 2014, p. 213-214). Dessa forma, a profundidade com que se percebe, analisa e sintetiza os eventos sonoros está diretamente correlacionada às habilidades receptivas e produtivas [21], ou seja, quanto maior/menor o grau nestas três instâncias, maior/menor serão tais habilidades.

Os processos propostos por Mannis (2014) estão associados tanto às instâncias de criação quanto de aprendizagem, uma vez que ambas atuam dialogicamente no processo de construção de estruturas cognitivas de maneira cada vez mais complexa (PIAGET, 1976 p. 77). Para Gagné (1971), por exemplo, a aquisição de conhecimento é construída mediante atividades internas. O autor identifica, dentre outras instâncias[22], a fase de *apreensão* – a qual envolve a atenção e a percepção seletiva do estímulo que o aprendiz considera relevante para os seus objetivos – a fase de *aquisição* - compreendendo a codificação e armazenamento da informação processada – e a fase de *retenção* – onde o conteúdo apreendido é armazenado na memória (GAGNÉ, 1971 *Apud* ALVES, 2014, p. 45). A esse conteúdo apreendido, Mannis (2014) denomina *repertório*, o qual:

> ...comporta tanto matérias conformadas (objetos com matéria e forma) quanto princípios abstratos de organização (esquemas estruturais). Com isso, tudo o que é assimilado já foi dissecado, decomposto e identificado separadamente — assimilar um objeto acaba sendo, então, assimilar uma infinidade de objetos: o grande objeto e todos os seus elementos decompostos (MANNIS, 2014, p. 217)

Mannis (2014) adverte que nosso *repertório* de referências, tipos de materiais, processos de estruturação, organização, aplicação, tratamento e outros agenciamento, é construído tanto por partes isoladas (extraídas na instância da análise) quanto por sua totalidade (reconstruída na síntese). Nossa atitude de escuta (atenção e direcionamento), portanto, pode orientar nossa atenção para estarmos alternadamente em atitudes de

[21] Os termos *habilidades receptivas/produtivas*, utilizados pelos autores Lehmann, Sloboda e Woody (2007), referem-se, sucessivamente, as habilidades de percepção auditiva e *performance*/criação (LEHMANN et al. 2007, p. 34).

[22] Gagné identifica as seguintes fases relacionadas aos processos de aprendizagem: motivação, apreensão, aquisição, retenção, rememoração, generalização, desempenho, *feedback* (ALVES, 2014, p. 44-45).

monitoramento definidas por combinações duas a duas entre as três instâncias cognitivas aqui envolvidas. De maneira que podemos dar ênfase a:

a) *análise* e *síntese* do que percebemos (1ª instância): eu analiso e entendo, por exemplo, que se trata de um acorde, pois ouço três ou mais sons tocados simultaneamente;

b) *percepção* e *síntese* do que analisamos (2ª instância) (decomposição): eu percebo que estes sons são formados por uma estrutura intervalar composta por uma terça maior e uma terça menor sobreposta;

c) *percepção* e *análise* do que sintetizamos (3ª instância) (composição): eu percebo e analiso que ambos os intervalos, quando tocados simultaneamente, formam um acorde com uma sonoridade característica (por exemplo, acorde perfeito maior).

A partir da síntese, o sujeito reforça a assimilação do conteúdo, repetindo novamente o ciclo de *percepção*, *análise* e *síntese*. Mannis (2014) representa estes processos através da seguinte figura:

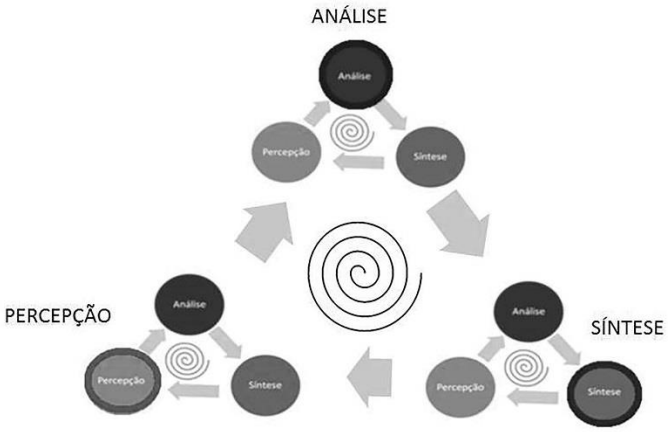


Figura 2: Ciclo de ciclos de processos cognitivos no processo criativo (MANNIS, 2014, p. 220)

Quanto mais repetimos tais processos, mais incluímos objetos ao nosso repertório, enriquecendo-o e potencializando-o em benefício de nossa capacidade de recepção (apreensão e representação mental) e produção (elaboração de novos objetos). O acorde perfeito maior acima exemplificado, ao longo de escutas sucessivas,

tenderá a ser prontamente sintetizado e, neste caso, assimilado23 ao esquema estrutural já formalizado.

Mannis (2012) observa que o processo de criação musical ocorre dentro de três instâncias distintas: (a) *observatorium* – domínio no qual o material é reunido, reservado e observado; (b) *seminarium* – instância de aquisição, apreensão, estudo e análise do material e (c) *laboratorim* – onde ocorre a manipulação e transformação do material (MANNIS, 2012, p. 236). A partir destas três instâncias, no qual o material é selecionado, analisado e manipulado, germina-se a realização do produto final através da sequência – material, ideia, estrutura, forma e realização:



Figura 3: Sequência completa (MANNIS, 2012, p. 234)

Para o autor, o material diz respeito a toda paleta de sonoridades estabelecida antes e durante o processo de uma obra. As ideias são geradas a partir do material constituindo, a partir do material, um potencial de estrutura. O material também está sujeito a contínuas transformações podendo se multiplicar ou se renovar. A estrutura é determinante do conteúdo e um potencial para a forma, realizando, assim, a malha discursiva conforme figura abaixo:

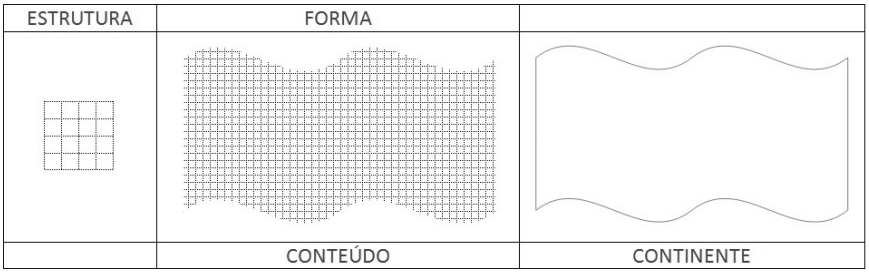


Figura 4: Relação entre forma e estrutura (MANNIS, 2012, p. 234)

No percurso das instâncias acima apresentadas e na realização da malha discursiva partindo do material ao produto final, inúmeros achados surgem durante o fluxo criativo. Nesse contexto, Mannis (2012) atribui um valor relevante ao que denomina *heurística*

[23] O termo, aqui, remete ao conceito proposto por Piaget, consistindo em dispor novos eventos a um esquema já existente (PIAGET, 1976, p. 245).

aplicada, isto é, um "método de investigação e criação objetivando a descoberta e o achado através do fazer pensando" (MANNIS, 2012, p. 236). Além disso, tais achados podem surgir por meio de duas forças articuladoras: o *acaso* e a *necessidade*. Uma ideia geradora pode surgir do *acaso*, suscitando imediatamente a *necessidade* em articula-la em um contexto musical relevante. O processo inverso também pode acontecer (URIARTE, 2015, p. 27).

Na mesma direção, Mandolini (2012) apresenta-nos uma proposta priorizando a intuição, experimentação e descoberta como ferramentas ao desenvolvimento criativo: a *heurística musical*. Para que um princípio seja heurístico basta que se utilizem elementos que contribuam *a posteriori*, totalmente ou parcialmente, para que determinado projeto se realize, não demandando necessariamente uma base lógica ou uma verificação experimental prévia (MANDOLINI, p.18). A heurística é, portanto, **uma forma de aprendizagem em que a construção do conhecimento desponta a partir de *insights* surgidos durante o processo criativo.** Bazarian (1986) denomina essa forma de se alcançar o objeto de *intuição heurística*, a qual surge quando nossos conhecimentos sensíveis ou racionais não conseguem resolver um dado problema por falta de dados (BAZARIAN, 1986, p. 64). Ela atua como um atalho aos processos mentais, permitindo rapidamente encontrar soluções viáveis a ele (HILLIER & LIEBERMAN, 2001 *Apud* KATSIKOPOULOS, 2010, p. 2). Do ponto de vista etimológico, o termo surge de uma derivação irregular de εὑ ρισκω (grego): eu encontro – no qual, de sua raiz, deriva a palavra *Eureka*: encontrei (MANDOLINI, 2012, p. 18). O método heurístico, portanto, não aponta para um caminho determinado regido por regras (como no método algorítmico, por exemplo), alimentando-se inclusive da inconsistência e contradição como combustível para a criação (MANDOLINI, 2012, p. 54).

A luz do pensamento de Antón Ehrenzweig (1977), Mandolini (2012) entende haver dois conflitos que os criadores enfrentam ao realizarem suas obras: a visão sincrética, onde estes experimentam os materiais de uma maneira global, jogando com suas possibilidades combinatórias livremente, sem uma preocupação hierárquica; e a visão analítica, onde os criadores postulam princípios, estabelecendo regras e limites, conteúdos e formas. As visões sincrética e analítica são irredutíveis, um sentido de forças opostas que não se resolve em uma síntese depois de finalizada a obra, tratando-se apenas de uma trégua temporária que finda ao se iniciar um novo projeto (MANDOLINI, 2012, p. 40). Nesse contexto, para o

autor, em música, as ficções são organizadas em torno de dois tipos de heurísticas: a primeira relacionada às heranças da tradição, constituídas a partir de uma teleologia seletiva e estabelecimento de um controle preciso dos eventos musicais; e a segunda relacionada à heurística do acaso, a qual recusa categoricamente o caminho teleológico e a identificação seletiva dos materiais. (MANDOLINI, 2012, p. 56). Através de uma análise crítica sobre a obra literária de Theodor W. Adorno, Mandolini observa que as reflexões do autor giram em torno de uma necessidade objetiva da obra de arte, vinculada à notação musical e à estética musical romântica e pós-romântica europeia. Para Adorno, o conflito da criação é determinado pelo confronto entre o compositor e o material herdado da tradição, modelando-o para criar uma linguagem idiossincrática (MANDOLINI, 2012, p. 56). O segundo tipo de heurística surge nos anos 50 do séc. XX em consequência da música experimental de John Cage, negando a vontade como força organizacional, sendo os eventos musicais produzidos de maneira indeterminada (MANDOLINI, 2012, p. 56):

> O final da segunda guerra mundial marca a aparição de vanguardas musicais que não aceitam a historicidade do material nem a subjetividade da criação como um critério de legitimação estética. Os novos compositores propõem novos símbolos gráficos para representar seus novos repertórios de ações, suas diferentes maneiras de usarem instrumentos tradicionais, seus novos suportes de registro musical[24] (MANDOLINI, 2012, p. 66)

Se por um lado as concepções de Adorno e Cage parecem estabelecer um pensamento filosófico antagônico, por outro, suas heurísticas contribuem significativamente ao trabalho alvitrado por Mandolini. A partir delas, o autor propõe um esquema heurístico do processo de criação musical, auferindo de Adorno a ideia de desenvolvimento de material, e de Cage, a improvisação:

[24] *La fin de la seconde guerre mondiale marque l'apparition des avant-gardes musicales qui n'acceptent ni l'historicité du matériau ni la subjectivité du créateur comme critère de légitimation esthétique. Les nouveaux compsiteurs proposaient des nouveaux symboles grphiques pour représenter des nouveaux répertoires d'actions, des manières différentes de se servir de instruments traditionnels, des nouveaux supports d'enregistrement de la musique.*

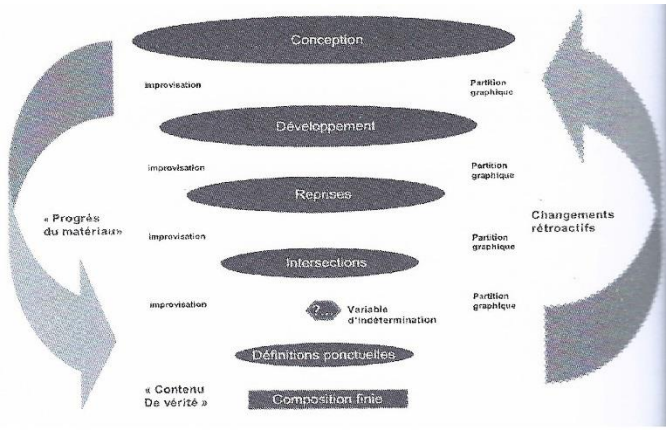


Figura 5: O processo de criação musical: um esquema heurístico (MANDOLINI, 2012, p. 76)

A pirâmide invertida abrange concepção, desenvolvimento, reexposições, intersecções e definições pontuais, resultando na finalização da obra. De Adorno, Mandolini utiliza seu raciocínio lógico, compreendendo *o progresso do material* em direção ao *conteúdo da verdade*, onde o material, primeiramente *neutro* (existente antes do compositor intervir para criar), torna-se *polarizado* (produzido após sofrer transformações), direcionando-se ao *conteúdo da verdade* (intuição global da forma por parte do compositor) e retornando novamente à condição de material em um processo retroativo. A *variável de indeterminação* "?", inspirada em Cage, permite contrabalancear qualquer rigidez teleológica do desenvolvimento integrando o imprevisível (MANDOLINI, 2012, p. 76).

Em sua experiência didática, o autor observa que a realização sucessiva de improvisações tem a capacidade de criar informações e materiais, auxiliando novas ações e comportamentos. As primeiras improvisações são imprecisas e as ações esquemáticas; ao fim do processo criativo, porém, os elementos musicais evoluem a um ponto mais específico. As improvisações resultam em escolhas musicais posteriormente grafadas, tendo como consequência uma escrita evolutiva que se adequa ao processo criativo (MANDOLINI, 2012, p. 96).

Ao sintetizar um pouco das ideias presentes no pensamento dos autores aqui mencionados, visualizamos alguns elementos presentes no ato criativo, os quais formam uma teia complexa a partir das reflexões, perspectivas e campos de estudo desses autores. Evidenciamos que **aplicar processos heurísticos significa provocar uma série de situações**

que estimulem a realização de descobertas, e se concebermos o ambiente social como um elemento relevante na construção da experiência do indivíduo (VYGOTSKY, 2010; AMÁBILE, 2012) e na sua formação de *repertório* (MANNIS, 2014), veremos o quão significativo é a implantação de uma atmosfera pedagógica que privilegia novas vivências e estímulos musicais. Que estímulos seriam estes? Seriam incitações que provocassem o desequilíbrio (PIAGET, 1976), forçando a flexibilidade cognitiva do indivíduo (AMÁBILE, 2012) por meio de atividades promovendo caminhos mais heurísticos (MANNIS, 2011; MANDOLINI, 2012) em vez de algorítmicos. Alguns dos relatos coletados durante o período laboratorial, por exemplo, apontaram para uma minoração de processos heurísticos por influências externas, ocasionadas por interações sociais passadas privilegiando regras e condutas rígidas e demarcando caminhos específicos para se chegar à solução de um problema musical. Da mesma maneira, a exteriorização de processos heurísticos pode ser suscitada através de um ambiente educativo favorável, promovendo novas experiências, estímulos e privilegiando a liberdade de escolha e a livre expressão pessoal. Além disso, a presença de curiosidade (BASILE & JOHNSON, 2010; ALVES & DIMENSTEIN; 2010), motivação (AMABILE, 2012), coragem e autodeterminação (SHELDON, 1995) foram fundamentais para a concretização das atividades musicais. Nos laboratórios aplicados nesta pesquisa, foi por meio desses elementos e das descobertas que as ações e interações direcionaram os diálogos musicais e possibilitaram a concepção, o desenvolvimento e a finalização dos produtos criativos.

Pode-se considerar, também, que há limitações relacionadas à aquisição de conhecimento (MORAES, 2003), e que estas devem ser respeitadas. Tais limitações geralmente ocorrem quando os novos conhecimentos são discrepantes com os conhecimentos anteriores, ou seja, certas conexões mentais ainda não foram construídas, não permitindo uma realização mais densa e profunda dos processos de *percepção-análise-síntese* (MANNIS, 2014). Em música, por exemplo, um estudante que está apenas começando a representar mentalmente (e executar) pequenos padrões melódicos, ainda não possui conexões mentais suficientes permitindo-o projetar uma criação global (KRATUS, 1991), e mesmo músicos experientes podem ter dificuldades em se expressar ou criar dentro de gêneros não familiares ou não comuns a seus hábitos musicais, especialmente se tais gêneros utilizam materiais musicais divergentes. Sendo assim, o professor apenas pode atentar-se quanto à

originalidade, *fluência* e *flexibilidade* de ideias (KRATUS, 1990) a partir da própria experiência musical do estudante.

No âmbito dos processos envolvendo a criação de uma obra musical, Mannis e Mandolini evidenciam ciclos envolvidos na realização composicional. Segundo Mannis (2011), cada produto finalizado durante a sequência *material – ideia – estrutura – forma – realização* torna-se imediatamente material com potencial para iniciar outros ciclos, induzindo a achados e estimulando a imaginação criativa (MANNIS, 2011, p. 233). Similarmente, Mandolini (2012) entende que o processo criativo ocorre através de contínuas *mudanças retroativas* visando o *progresso do material*, levando ao *conteúdo da verdade* e, consequentemente, a finalização da composição musical (MANDOLINI, 2012, p. 76). Nesse contexto, a imprevisibilidade se faz presente em todos estes processos, seja através da *variável de indeterminação* (MANDOLINI, 2012) ou *acaso* e *necessidade* (MANNIS, 2011). Como as ações criativas propostas nesta pesquisa abrangem o uso da improvisação, a imprevisibilidade torna-se o principal elemento de onde, a partir de casualidades, surgem definições musicais específicas permitindo comunicar e estruturar as ideias no decorrer das *performances*. O material progride (se desenvolve, modifica ou se reestrutura) através de sucessivas mudanças retroativas motivadas pelo diálogo musical, permanecendo estas impressas na estrutura e forma do produto final, como resultado de ações criativas ocorridas durante a improvisação.

1.3. Práticas criativas aplicadas para o desenvolvimento de capacidades cognitivas

Ao longo do texto apresentamos alguns autores cujos trabalhos corroboram a ideia de que as práticas criativas contribuem para um desenvolvimento cognitivo, tanto em ambientes de aprendizagem quanto em situações de produção, criação, reflexão, pesquisa e desenvolvimento.

Estudos apresentados por Mannis (2014) e Gagné (1971) identificam respectivamente processos de *percepção*, *análise* e *síntese* (MANNIS, 2014) na instância criativa, e de *apreensão*, *aquisição* e *retenção* (ALVES, 2014) na instância de aprendizagem. Observamos que, apesar dos trabalhos se situarem em instâncias distintas, ambos convergem e se relacionam diretamente nas associações e ligações entre percepção/apreensão,

análise/aquisição e síntese/retenção. Consideramos essa similaridade entre as estruturas propostas na qual baseamos nossa interpretação de semelhança. De ambas as estruturas propostas emana um plano de possibilidades e agenciamentos gerativos, evolutivos e recorrentes de maneira que o princípio triádico seja repetido a cada vez que a estrutura adquire uma forma mais complexa. Portanto, vamos por enquanto manter abertas estas possibilidades potenciais e a luz das mesmas buscar apoio para achados de outros pesquisadores.

Apresentaremos a seguir outros trabalhos evidenciando a relação entre práticas criativas e desenvolvimento da aprendizagem. Wechsler (1987) submeteu um grupo de participantes de 9 a 15 anos a um treinamento criativo, realizado em 23 sessões com duração de duas horas cada, e obteve resultados apontando ganhos em criatividade figural[25], motivação, participação e rendimento acadêmico (WECHSLER, 1987 *Apud* NAKANO, 2011, p. 315).

Os pesquisadores estadunidenses Huber, Treffinger e Tracy (1979) aplicaram um programa de atividades consistindo em exercícios de habilidades verbais e figurativas da criatividade junto a grupos experimentais e de controle. Ao final, os pré e pós-testes indicaram melhor desempenho aos estudantes do grupo experimental na medida de fluência verbal (HUBER *et al.* 1979 *Apud* NAKANO, 2011, p. 315).

Em um estudo, conduzido por Lins e Miyata (2008), voltado a estudantes de curso técnico de propaganda e marketing, 10 alunos participaram de uma oficina de criação publicitária com duração de cinco meses, após a qual apresentaram resultados demonstrando desenvolvimento na capacidade de pensamento criativo (LINS & MIYATA, 2008, p. 462-465).

Estes três experimentos mostraram como o exercício de atividades criativas está diretamente associado a aquisição de uma capacidade criativa mais desenvolvida, ou seja, quanto mais praticamos mais adquirimos ferramentas e recursos eficientes. Podemos entender que enquanto estamos criando, estamos também aprendendo a criar e que todo

[25] Conforme indicadores próprios aos testes de Torrance (TORRANCE, 1966; TORRANCE & BALL, 1978, 1990 *Apud* NAKANO & WECHSLER, 2006)

processo criativo, seja também, de alguma maneira, um processo de aprendizado. Assim, conseguimos perceber melhor a aproximação sugerida entre Mannis e Gagné, compreendendo como criação e aprendizagem podem estar juntos num mesmo processo e como a estrutura própria do aprendizado/criação pode se recombinar e construir recorrências constituindo um sistema criativo gerativo. É através do exercício de construção do conhecimento que o indivíduo pode desenvolver suas capacidades cognitivas. Assim sendo, o desafio da criação motiva e mobiliza a vontade e a atenção do indivíduo para associar, relacionar, comparar, substituir, concatenar, sobrepor e construir novas estruturas de conhecimento. Podemos, talvez, assim, compreender melhor a célebre asserção de Einstein: "A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação é capaz de abraçar o mundo inteiro" (EINSTEIN, 1929, p. 117).

1.4. A criação no contexto da improvisação idiomática e livre improvisação

"A improvisação musical é uma atividade projetiva que pode se definir como toda execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo"[26] (GAIZA, 1993, p. 11). A maneira na qual o improvisador se "relaciona" com a produção e condução de seu material pode apresentar-se em formas distintas. Nesse contexto, a improvisação idiomática e livre improvisação se apresentam como ferramentas diferenciadas que delineiam as ações criativas segundo suas particularidades. Costa (2003) define improvisação idiomática como:

> ...aquela que se apoia em algum idioma musical socialmente determinado e delimitado – supõe uma forma de escuta que enfatiza, sem excluir as outras, o *compréendre*: o idioma, o sentido, o léxico, a sintaxe e enfim a história e a geografia – o território – em que se insere este idioma (COSTA, 2003, p. 37).

Sendo assim, este tipo de improvisação encontra-se vinculada a vocabulários característicos de um determinado idioma emergindo uma forma de escuta em que os atributos acústicos de um som se definem em função de seu relacionamento com outros elementos, sua colocação no discurso musical e em sua função dentro de um sistema que o articula (COSTA, 2003, p. 37). Conhecer o sistema no qual o idioma é cristalizado é, portanto, imperativo para que ocorra alguma exteriorização artística e expressiva.

[26] *La improvisación musical es una actividad proyectiva que puede definirse como toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo.*

A prática da improvisação idiomática é amplamente difundida, ensinada, valorizada e procurada por instrumentistas que desejam criar e compor sobre determinados gêneros musicais, por isso é de extrema importância quanto ao aspecto motivacional. Contudo, ela proporciona um conjunto de regras gramaticais podendo inibir ações criativas em suas primeiras manifestações. Para tornar possível sua execução, o estudante se vê compelido a primeiro entender sua linguagem para apenas futuramente manifestar um ato inventivo. Ao haver uma lacuna entre o seu conhecimento e as regras do jogo ao qual pretende jogar, temos, como resultante, implicações negativas na altoafirmação como sujeito criativo. A falta de conhecimento destas regras inibe o livre desenvolvimento de ideias musicais ocasionando um excesso de autocrítica, podendo originar, assim, obstáculos em seu desenvolvimento musical.

Todavia, este tipo de improvisação pode ser uma ferramenta eficaz à aprendizagem musical se o improvisador tem conhecimento prévio do gênero a ser executado. Em determinadas circunstâncias, é desejável que o estudante crie sobre um esquema formal e harmônico pré-elaborado, permitindo-o compreender, assimilar e construir um conjunto de ações que funcionem musicalmente com o padrão apresentado, além de resolver problemas em dados contextos:

> ... o que absolve o improvisador da tarefa de avaliação e um planejamento a longo prazo é a relativa rigidez estrutural 'formal' dentro do qual sua improvisação acontece, e na qual dita a estrutura em longa escala de sua *performance*. Por esta estrutura persistir em muitas improvisações, o executante constrói um repertório de coisas que funcionaram bem no passado (SLOBODA, 1985, p. 149)[27].

Tal prática, entretanto, não caracteriza uma atividade de invenção integral uma vez que o executante se encontra frequentemente preso à forma e ao conteúdo musical previamente estipulado (harmonia, ritmo etc.). Além disso, construir um repertório de ações que funcionaram bem no passado significa construir e memorizar uma série de padrões a serem utilizados em situações específicas, ou seja, uma sequência de instruções que definem a realização musical. Tal sequência pode ocorrer em um âmbito mais geral (escolha prévia de determinada escala utilizando-a sempre que surge um acorde específico), ou em uma

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

esfera mais delimitada (memorização de um fraseado típico a ser utilizado sempre que determinada situação musical acontece). Em ambos os casos o algoritmo parece prevalecer e a descoberta, quando ocorre, é mínima.

Quanto à livre improvisação, Costa (2003) esclarece:

> Em primeiro lugar: sob que ponto de vista a improvisação é livre? Livre de que, afinal? Podemos, talvez, dizer que a improvisação livre é o avesso de um sistema ou um anti-idioma, uma a-gramática (COSTA, 2003, p. 15).

A palavra "talvez" se justifica porque o autor entende ser impossível escapar de clichês e idiomas que compõem a biografia de cada músico. Porém, é exatamente essa biografia que se apresenta como uma linha de força compondo o ambiente de uma improvisação, por mais "radical" e livre que ela se apresente (COSTA, 2003, p. 79). Para o autor, trata-se de uma forma de criação que busca superar o idiomático, o sistematizado, o controlado, o previsível, o estático, o hierarquizado, dentre outras coisas, buscando, assim, o múltiplo, o simultâneo, o instável, o heterogêneo, o movimento, o processo, o vivo, a energia e o material em si (COSTA, 2003, p. 34). No que tange à realização musical, a livre improvisação torna-se uma ferramenta útil por permitir uma flexibilidade pouco presente na música idiomática:

> Para a livre improvisação não existe um ideal requerido de técnica e entendimentos necessários previamente para realizar uma improvisação... a livre improvisação é uma prática autônoma, e talvez essa possa ser uma *liberdade* que seu nome proclama. Isto significa que o improvisador não precisa de 'autorizações', ou conhecimentos altamente especializados para a ação criativa. É claro entender isto pelas vias da improvisação idiomática que requer um aprendizado tão específico e delimita regras de estilo (FALLEIROS, 2012, p. 16-17).

Para Costa (2008) não tocar bem um instrumento pode ser até um elemento positivo na livre improvisação, uma vez que o sujeito ainda não incorporou determinado território idiomático (COSTA, 2008, p. 94-95). Isto não significa, no entanto, que a improvisação autorize quaisquer criações descompromissadas com o processo e com a comunicação individual ou coletiva, conforme adverte:

> Um vale tudo experimental infantilizado está, portanto, descartado pelas exigências técnicas das performances devido ao fato de que ela se dá num terreno de interação e sobriedade (pois só há imaginação na técnica). Quanto mais familiarizado com as técnicas, quanto mais vivência real com práticas reais e dinâmicas tem o músico, mais ele está habilitado operar numa performance coletiva de improvisação enquanto um artesão cósmico (COSTA, 2003, p. 162).

Em uma improvisação livre, o executante indubitavelmente entesta situações novas, pois cada improvisação é um mundo a ser explorado. É uma atividade capaz de equilibrar conhecimentos musicais distintos, retirando a hierarquia não apenas dos sons, mas dos próprios músicos que os produzem, situação rara na música idiomática. Contudo, entendemos que as práticas de livre improvisação podem apresentar alguns desafios:

(a) ainda são pouco conhecidas e difundidas em atividades educacionais em conservatórios e escolas de música no Brasil, correndo-se o risco de não serem bem aceitas pelos estudantes;

(b) se não forem bem contextualizadas, perdem todo o seu conteúdo educacional;

(c) por ser uma atividade de invenção integral onde a imprevisibilidade está presente, há o risco de uma não conexão musical levando o ouvinte a um desinteresse pelo processo.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos os aspectos favoráveis e desfavoráveis de ambas as práticas segundo nosso entendimento.

Nesta pesquisa, compreendemos que as improvisações idiomáticas e livres apresentam territórios distintos e complementares, diligenciando-se, assim, para alcançar propósitos pedagógicos específicos. Uma vez observado tais aspectos, seus benefícios em atividades priorizando um prisma criativo pode proporcionar ações importantes ao desenvolvimento e aprendizado. Uma modalidade não anula a outra, sendo ambas fundamentais para se alcançar metas específicas. Contudo, torna-se necessário, antes de trabalhar qualquer atividade com um grupo, contextualizar os objetivos da prática a ser realizada, permitindo ao estudante atribuir significados e motivações intrínsecas para uma performance mais ativa e criativa.

Quadro 1: Prós e contras entre improvisações idiomáticas e livres

Improvisação idiomática	
Aspectos favoráveis	**Aspectos não favoráveis**
✓ Permite criar um repertório de ações sobre esquemas préestabelecidos; ✓ É uma modalidade amplamente difundida e ensinada; ✓ Favorece ações criativas sobre materiais da prática comum[28];	✓ Exige prévio conhecimento do idioma o qual se pretende improvisar; ✓ Não privilegia, em sua maioria, uma atividade de invenção; ✓ Imaginação presa a materiais específicos do idioma (harmonia, forma, escalas etc.).
Livre improvisação	
Aspectos favoráveis	**Aspectos não favoráveis**
✓ Constitui como base, atividades de invenção; ✓ Amplia conceitos e o repertório de sonoridades; ✓ Foco na imaginação criadora e livre; ✓ Não exige conhecimentos altamente especializados para a ação criativa.	✓ Modalidade ainda pouco difundida em conservatórios e escolas de música no Brasil. ✓ Em casos de desmotivação, desinteresse ou não compreensão, há o risco de que uma comunicação musical não se estabeleça.

A improvisação idiomática, quando utilizada para fins de desenvolvimento criativo no laboratório de criação musical, é inserida em um contexto inventivo, ou seja, livre de formas e sequências harmônicas préestabelecidas. A atividade, portanto, ocorre de forma espontânea e por meio de um fluxo musical direcionado pelas descobertas. Durante o discurso musical os improvisadores podem vislumbrar uma criação ligada a idiomas os quais estão habituados a escutar ou executar, sem se tratar, contudo, de uma *performance* especializada demandando alto teor de conhecimento estético para sua execução. Sua aplicabilidade pode servir a vários propósitos (inclusive pedagógicos) e com músicos pouco experientes. Da livre improvisação, pode-se ampliar o vocabulário sonoro através de uma atitude de escuta reduzida, libertando-se, assim, de clichês e hierarquias que, em muitas situações, engessam uma realização artística mais expressiva.

[28] Termo empregado por alguns autores referindo-se a elementos musicais característicos do tonalismo, tais como: temperamento igual, escalas diatônicas, contornos melódicos e fraseologia sugerindo tensão e relaxamento, pulsações métricas regulares etc.

Cabe ressaltar, também, que tanto a improvisação idiomática quanto a livre improvisação são formas de comunicação, e para isso, há a necessidade de coerências permitindo o diálogo entre os músicos. Por vezes, ambas as improvisações se mesclam durante o percurso do diálogo musical, não invalidando nem uma nem outra, e sim, trazendo novas oportunidades expressivas e motivações àqueles que descobrem uma gama infinita de possibilidades artísticas antes negligenciadas.

1.5. Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da improvisação musical

As ações inventivas propostas nesta pesquisa se utilizam prioritariamente da improvisação como ferramenta de potencialização do desenvolvimento criativo. Mas por que a improvisação? Gainza (1993) nos apresenta a resposta:

> Improvisar em música é o mais próximo do falar em uma linguagem comum. Um estudante avançado de música que passa várias horas por dia praticando peças e exercícios em seu instrumento deveria também, ao menos, ser capaz de expressar ideias musicais em um nível de dificuldade equivalente às conversas simples que improvisa cotidianamente quando se encontra com um amigo.
> Não se trata, certamente, de negar ou negligenciar a arte musical, mas de construir um caminho que permita aos alunos um acesso maduro deles mesmos. Para nós, este caminho vai ao encontro da música que está profundamente vinculada aos processos de livre expressão: é indispensável ter a possibilidade de participar da própria música, aquela que levamos em nosso interior, para poder integrar melhor a música exterior...
> Muito rapidamente foi possível apreciar que a pessoa que explora a sua voz ou o seu instrumento mediante um jogo de improvisação, ao mesmo tempo em que afirma com sólidas bases sua relação pessoal com a música e com o instrumento, exercita o seu ouvido – no sentido específico da arte dos sons – como a si mesmo, sua sensibilidade e seu sentido estético; sem esquecer das faculdades intelectuais, sua imaginação e sua memória, ao mesmo tempo que adquire e reafirma conhecimentos e experiências[29] (GAINZA, 1993, p. 7-8).

[29] *Improvisar en música es lo más próximo al hablar en el lenguaje común. Un estudiante adelantado que pasa varias horas al dia practicando piezas y ejercicios en su instrumento debería también, por lo menos, ser capaz de expresar ideas musicales de un nivel de dificultad equivalente a las conversaciones simples que improvisa cotidianamente cuando se encuentra de pronto con un amigo.*
No se trata, por cierto, de negar ni de pasar por alto el arte musical, sino de construir un camino que permita a los alumnos un acceso maduro al mismo. Para nosotros, ese camino que va al encuentro de la música está profundamente vinculado a los procesos de libre expresión: es indispensable tener la posibilidad de participar con la música propia, la que llevamos adentro, para poder integrar mejor la música de afuera…
Mui pronto fue posible apreciar que la persona que explora su voz o su instrumento mediante un juego improvisatorio, al mismo tiempo que afirma con sólidas bases su relación personal con la música y el instrumento, ejercita su oído – el sentido específico del arte de los sonidos – como así mismo su sensibilidad y su sentido estético; sin olvidar sus facultades intelectuales, su imaginación y su memoria, al mismo tiempo que adquiere y reafirma conocimientos y experiencias.

Improvisar é se expressar, é comunicar a si mesmo e aos outros a nossa relação pessoal de sentir e produzir música, nossa idiossincrasia. Improvisar é se divertir, é meditar, é valorizar nossa imaginação, intuição e emoção. Pode ser uma ação especializada, mas também é uma conduta natural do ser humano. Salvo algumas exceções, pode-se afirmar que o ser humano tem a capacidade e, inclusive, a necessidade de improvisar com os sons que escuta e produz. Gainza (1993), em sua experiência, observa essa atitude manifestada na infância, mas que aos poucos se retrai e se reprime ao chegar à adolescência e fase adulta (GAINZA, 1993, p. 16).

Nesse sentido, apresentamos determinadas práticas pedagógicas que buscam, através da improvisação, encorajar uma atitude mais livre e espontânea. Thomas Nunn (1998), por exemplo, apresenta-nos uma proposta a qual procura aprimorar, através da livre improvisação, o que denomina de *escuta crítica*, constituindo:

a) Escuta voltada para a "paisagem sonora" (TRUAX, 1986 *Apud* NUNN, 1998): envolvendo três tipos de escuta: a *escuta-em-prontidão*, quando estamos prontos para receber uma informação significativa, estando o nosso foco de escuta atento a quaisquer eventos ambientais, sem procurar um som específico; a *escuta-em-pesquisa*, buscando um som relevante no ambiente ou à resposta do ambiente mediante um som produzido (ecolocalização) e *escuta de segundo plano*[30], correspondendo a todos os elementos que escutamos, mas que, embora possam ser identificados, não possuem significado especial ou imediato para nós;
b) Escuta criativa: entendida como uma escuta imaginativa. É uma escuta "aberta" aceitando todos os sons, mas procurando por ideias musicais e relações sonoras que estão acontecendo, ou seja, uma escuta voltada ao processo (NUNN, 1998).

Um ponto fundamental salientado por Nunn (1998) é fato de que o diálogo musical existente em uma improvisação coletiva (principalmente na livre improvisação) pode ser comunicativo, mas também pode haver mal-entendidos e falta de comunicação durante o processo. As realizações musicais intencionadas por um músico nem sempre são compreendidas pelos demais, resultando em um "erro" que pode ser eventualmente

[30] *Listening-in-search*, *listening-in-readiness* e *background listening*, respectivamente.

descontextualizado e ressignificado como um acerto no decorrer da *performance*. Para o autor, as decisões efetivadas em retrospecto não são menos válidas quanto ao aspecto compositivo do que àquelas projetadas para o futuro. O jogo musical é, portanto, constituído por estímulos sonoros, fluxos confirmados e não confirmados, respostas apropriadas e não apropriadas, além da inclusão e ajustamento ao fluxo, conforme figura abaixo:

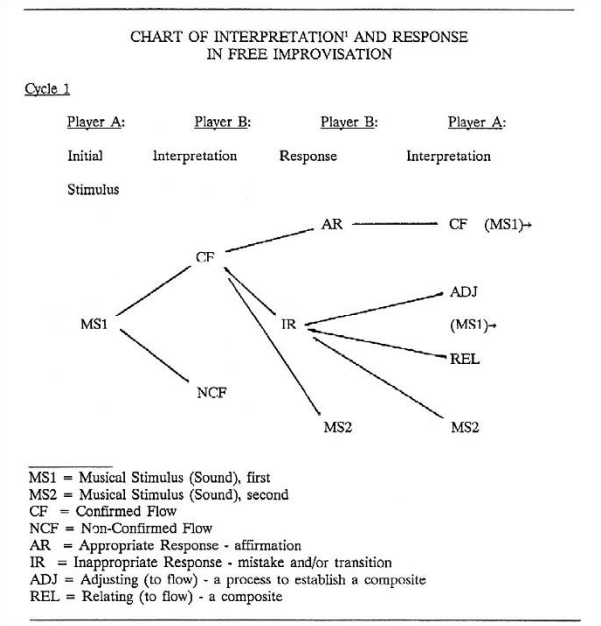


Figura 6: Interpretação e resposta na livre improvisação. Fonte: *Wisdow of the impulse: on the nature of music free improvisation, part 2*.

Apresentamos, a seguir, o esclarecimento apresentado por Nunn (1998) em relação ao gráfico acima:

> Lendo agora da esquerda para a direita temos a representação da passagem do tempo. O *performer* A começa realizando um som ou estímulo sonoro (MS1), o *performer B*, pode então perceber MS1 como implicando uma direção, designada aqui como fluxo confirmado (CF) ou o *performer* B pode entender como um direcionamento não implicado, um fluxo não confirmado (NCF). Caso o *performer B* entenda ser um CF, temos, aqui, três possíveis respostas: (a) apresentar uma resposta apropriada (AR) de forma a afirmar este fluxo; (b) apresentar uma resposta inapropriada (que pode ser entendida inicialmente como uma sugestão de transição ou um erro); ou introduzir um novo estímulo sonoro (MS2). O que determina esta escolha pode ser tanto a intenção como a má interpretação. Se a resposta do *performer B* é apropriada, o *performer A* irá provavelmente percebe-la como um fluxo confirmado (CF), embora aqui, também, há uma possibilidade de má interpretação. Se a respostas do *performer* B é inapropriada (IR), o *performer* A pode entender tanto como intencional (catalisador, interpolação etc.) ou não intencional (erro). Seja percebido como intencional ou não intencional, entretanto, o *performer* A irá interpretar três possibilidades: o IR é entendido como um ajustamento (ADJ) ao fluxo apresentado; uma inclusão (REL) ao fluxo implicado; ou, inicia potencialmente um novo fluxo (MS2) que não está relacionado,

> articulando, ao menos momentaneamente, uma polifonia dissociativa (DP)[31] (NUNN, 1998).

Por meio deste exemplo, o autor evidencia o quanto a comunicação necessariamente é representativa no aspecto dinâmico da formação do produto final. Tomar consciência do processo dialógico é, portanto, fundamental ao pleno desenvolvimento da *performance* criativa. Nunn (1998) propõe uma série de exercícios individuais e coletivos buscando direções específicas de escuta. Exercícios como desenvolver um som (estabilização de um som e adicionamento de novos elementos), encontrar um som (fragmentar a massa sonora de forma a focar em apenas um elemento), duas vozes (articular duas vozes distintas), flutuação de densidade (criar densidades exageradas durante a improvisação), flutuações associativas e dissociativas (alternar entre continuidade e descontinuidade de repetição), gráfico abstrato (improvisar a partir de um gráfico visual) e improvisação livre (sem direcionamentos específicos).

Alain Savouret (2010) foi o responsável por incorporar a disciplina conhecida como *improvisação generativa* no Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris. O termo *improvisação generativa* trata-se, na realidade, de uma disciplina de livre improvisação cujo nome diferenciado se incorporou devido a razões administrativas e de peso significativo, conforme esclarece Savouret (2010) em entrevista à revista *Tracés*:

> Era necessário a improvisação em questão para diferenciá-la da improvisação idiomática já praticada no Conservatório de Paris. Francamente, eu poderia ter evitado o termo de "improvisação" em si, preferindo o de "invenção", ao mesmo tempo mais geral e fundamental, referindo-se a "des-cobrir", subentendendo que um músico Improvisador "des-cobre" sua própria música no ato da improvisação livre. Para a organização administrativa curricular, Marc-Olivier Dupin tendo se tornado diretor declarou que era necessário um termo relativamente mais claro para denominar essa disciplina na escola. Era necessário qualificar a improvisação em questão: seria "generativa" por razões não referentes a alguma gramática

[31] *Reading now from left to right representing the passage of time, Player A begins by making a sound, or Musical Stimulus (MS1). Player B may then perceive MS1 as implying a direction, designated here as "Confirmed Flow" (CF); or Player B may perceive no implied direction, a "Non-Confirmed Flow" (NCF). If Player B perceives CF, she/he has three possible responses: to give an Appropriate Response (affirming the implied flow); to give an Inappropriate Response (which could be heard initially as a Transition cue, or a mistake); or, to introduce a new Musical Stimulus (MS2). What determines this choice could be either intention* or *misinterpretation. If Player B's response is appropriate (AR), Player A will likely perceive it as Confirmed Flow (CF), though here, too, is a possibility of misinterpretation. If Player B's response is inappropriate (IR), Player A could perceive it as either intentional (Catalyst, Interpolation, etc.) or unintentional (a mistake). Whether perceived as intentional or unintentional, however, Player A will interpret three possibilities: the IR is perceived as adjusting (ADJ) to the implied Flow; relating (REL) to the implied Flow; or, initiating a potentially new Flow (MS2) that is non-relating, articulating at least momentarily dissociative polyphony (DP).*

> igualmente qualificada, mas por razões de coerência com a história eletroacústica à qual a abordagem se referia. Pierre Schaeffer afirmou que em seu tempo "o '*entendre*' [auscultar o som] precede o fazer"; pareceu-me oportuno anamorfosear um pouco a fórmula para adaptá-la à prática da livre improvisação, que ficou "o '*entendre*' [auscultar o som] gera o fazer ", marcando assim definitivamente o campo de toda efetivação musical como pertencentes ao campo da "auralidade" (de *Auris*, orelha). A disciplina de improvisação generativa seria identificada no estabelecimento por essa qualificação: nascia a classe improvisação generativa. Deve-se salientar que um mal-entendido gradualmente foi surgindo, dando a impressão de um novo tipo de improvisação, enquanto que era apenas uma diferenciação administrativa desta disciplina de improvisação em relação às outras; era improvisação livre o que foi implementado, mas a palavra "livre" não tinha internamente o mesmo peso significativo que tem fora de um conservatório de música. [32] (SAVOURET, 2010).

Quanto ao método de escuta aplicado para a improvisação, Savouret (2010) propõe três formas complementares de escuta analítica:

(a) *Escuta microfônica* (auscultar instantâneo): escuta detalhada da matéria sonora como objeto isolado de seu contexto;

(b) *Escuta mesofônica* (auscultar dinâmico): leva em consideração o fluxo temporal, ou seja, uma escuta evidenciando a evolução da matéria sonora no tempo;

(c) *Escuta macrofônica* (compreender): a matéria sonora é relacionada com aspectos culturais e semânticos segundo a perspectiva do ouvinte (SAVOURET, 2010 *Apud* URIARTE, 2015, p. 13).

---

[32] *Il fallait donc qualifier l'improvisation en question pour la différencier des improvisations idiomatiques déjà pratiquées au CNSMDP. Pour dire vrai, je me serais bien passé du terme « improvisation » lui-même, lui préférant celui d'« invention », à la fois plus général et fondamental, renvoyant à « dé-couvrir », sous-entendant qu'un musicien improvisateur « dé-couvre » sa propre musique dans l'acte d'improvisation libre. Pour des raisons d'organisation administrative des cursus, Marc-Olivier Dupin devenu directeur tenait à ce qu'un terme relativement plus lisible soit présent pour l'apparition de cette classe dans l'établissement. Restait donc à qualifier l'improvisation en question : elle serait « générative » pour des raisons renvoyant non pas à quelque grammaire pareillement qualifiée, mais par souci de cohérence avec l'histoire électroacoustique que la démarche emprunterait pour une part. Pierre Schaeffer énonçait en son temps que « l'entendre précède le faire » ; il m'a semblé très opportun d'anamorphoser légèrement la formule pour l'adapter à la pratique improvisée libre, ce qui donnait « l'entendre génère le faire », marquant ainsi définitivement le terrain de toute effectuation musicale comme s'inscrivant dans le champ de « l'auralité » (de auris, l'oreille). La classe d'improvisation serait repérée dans l'établissement par cette qualification : la classe d'improvisation générative était née. Il faut signaler qu'un malentendu s'était progressivement installé, faisant croire qu'un genre d'improvisation nouveau s'expérimentait alors qu'il ne s'agissait que de différencier administrativement cette classe d'improvisation des autres ; c'était bien l'improvisation libre qu'il s'agissait de mettre en œuvre, mais le qualificatif « libre » n'avait pas en interne le poids significatif qu'il a hors les murs d'un conservatoire de musique.*

Markeas (2008), pianista, compositor e também professor da classe de *Improvisação generativa* no Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris, acrescenta a esses critérios a propriedade de posições de escuta em três níveis de *gestalt*:

(a) A *escuta microfônica* é uma escuta imediata onde a percepção busca compreender uma ação musical presente, instantânea;

(b) A *escuta mesofônica* é uma escuta média, na qual se percebe as mudanças e os movimentos presentes no fluxo musical;

(c) A *escuta macrofônica* é uma escuta global, da qual pode decorrer uma análise formal capaz de efetivar previsões musicais (MANNIS, 2008, p. 3).

Quanto ao material empregado para fomentar a improvisação e os critérios analíticos para classificação dos mesmos, Markeas considera que a proposta de *improvisação generativa* se baseia em três níveis referenciais:

(a) A *materialidade*: diferentes formas de se explorar um *corpo sonoro (*instrumento ampliado), obtendo-se a máxima variedade possível;

(b) A *espiritualidade*: gestos extras musicais (ações corporais, teatralidade etc.) que também possuem significado musical, gerando uma ação de completude com a criação sonora;

(c) A *mobilidade*: toda relação entre som e espaço, ou seja, o movimento da fonte sonora se deslocando no espaço onde acontece a performance.

A partir destas referências, Markeas (2008) propõe-nos uma série de exercícios direcionados, buscando o foco no objeto, considerando suas qualidades intrínsecas e caminhos incitados pelos gestos durante as *performances*, por exemplo:

a) *Jogos musicais*: atividades envolvendo a criação e manipulação de objetos sonoros visando à comunicação entre os participantes (interação sonora, incitação a mudanças, desequilíbrio e estabilização);

b) *Improvisação modal*: improvisação sobre notas abrangendo um modo específico ou incluindo polimodalidade;

c) *Mobilidade do som*: enquanto alguns músicos se dispõem no centro da sala como ouvintes, os demais tocam seus instrumentos deslocando-se e explorando o espaço do local;

d) *Improvisação solo*: exploração de diferentes objetos sonoros em um único instrumento mesclando suas diferentes qualidades sonoras. Outra proposta consiste em cada músico tomar o objeto sonoro criado por seu antecessor, modificando-o até que o próximo músico realize o mesmo processo.

Rogério Costa (2003), em sua tese *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação* buscou delinear os elementos presentes neste ambiente de criação, apresentando elementos interconectados que fundamentam essa prática. A partir da obra do francês Gilles Deleuze, o autor introduz metáforas e conceitos de forma a clarificar suas ideias e o plano de consistência da livre improvisação. Segundo o autor, cada músico é uma espécie de sistema complexo, uma *linha de força* por onde passam linguagens, idiomas e sistemas que formam a sua biografia musical. O músico traz um rosto e é com base neste rosto que qualquer processo de produção vai se delinear (COSTA, 2003, p. 61-62). A livre improvisação, portanto, parte do princípio de que a atuação de cada músico estabelece um meio de conexão e interação entre os músicos, ou seja, um *ritmo*. O *ritmo* é entendido como o modo de relação entre músicos, é uma "pulsação", uma conexão entre os meios aflorando do contato intencional e casual entre eles. Sendo assim, para que ocorra um plano de consistência, é fundamental haver um ritmo fluente proporcionando potência à improvisação. Segundo o autor, a fluência rítmica depende do fino equilíbrio entre atitudes visando à manutenção da identidade e uma atitude inversa enfatizando as conjunções (COSTA, 2003, p. 65); ela surge da intencionalidade de uma escuta buscando o que está além de linguagens particulares e culturais de cada um (COSTA, 2003, p. 68). "Ritmo é relação, é coletivo, interação, é um fato dinâmico, uma *performance*" (COSTA, 2003, p. 66).

Costa (2003) introduz o conceito Deleuziano de *linhas de fuga*, isto é, uma prática que consiste em inserir pequenas escapadas (indisciplinas) que acontecem no contexto de sistemas, agentes de desterritorialização abrindo espaço a novas configurações. Na improvisação idiomática (devido a suas fortes membranas) as *linhas de fuga* ocorrem em um nível molecular, ou seja, através de mudanças lentas e graduais que ocorrem nos sistemas

idiomáticos. Na livre improvisação, devem ocorrer sempre que surgirem identidades e qualidades gerando membranas capazes de impossibilitar o ritmo e a produção. Não significa, entretanto, buscar o novo a qualquer custo, mas estar atento ao que é produtivo e rítmico (COSTA, 2003, p. 67-69).

Além do ritmo entre os meios, a complexidade da livre improvisação evidencia o surgimento de *rizomas*[33], ou seja, um princípio de conexão, multiplicidade e heterogeneidade que engloba elementos de diferentes naturezas, o *rizoma* é o *devir* da improvisação (COSTA, 2003, p. 71-72). Uma improvisação não ocorre apenas na instância musical, mas por meio de dimensões e direções movediças que atuam em seu plano. Um procedimento musical inesperado, as casualidades, o estado emocional de um músico, um pensamento extramusical causando distração na escuta e atuação, uma resposta inesperada do equipamento etc., todos estes elementos influem na *performance* tornando-a dinâmica e evidenciando, assim como o *rizoma*, caminhos incertos e abertos a todas as direções. Por este motivo o plano de consistência da livre improvisação, segundo o autor, não está relacionado necessariamente à forma musical:

> Trata-se mais de uma **consistência de funcionamento** pois a improvisação é puro processo. É claro que é possível organizar este plano de maneira que, ao final de um processo de improvisação se possa, retrospectivamente, observar o delineamento de uma forma (COSTA, 2003, p. 88).

Para o autor, não se pode falar em divisibilidade, pois as partes, quando existem, são frutos de um processo resultante de transformações contínuas e não por variação de um princípio unificador qualquer (COSTA, 2003, p. 89). Nesse sentido, a escuta é focada fortemente no presente e a memória não age no sentido de delinear uma forma, pois "a forma se forma a cada instante" (COSTA, 2003, p. 99). De fato, o autor adverte que a improvisação ocorre por meio de uma coexistência entre passado e presente. Do passado utilizamos nossa memória de longo prazo (idioma e sistemas de referência) e de curto prazo (uso de elementos sonoros recentemente utilizados). Do presente, quando surgem elementos imprevisíveis, os sustos, as surpresas com as respostas inesperadas dos músicos, ou seja, componentes com

[33] Outro conceito Deleuziano empregado pelo autor.

potência de primeira vez e que condicionam toda a realização da improvisação (COSTA, 2003, p. 100-109).

Com isso, Costa (2007) adverte haver uma necessidade em preparar o ambiente da livre improvisação, permitindo que essa prática se estabeleça de forma potente e bem-sucedida. Segundo o autor, alguns músicos não se sentem preparados a este tipo de atividade devido ao fato de atuarem exclusivamente como intérpretes. Outros estão presos a idiomas pouco permeáveis, improvisando no âmbito de uma hiperpartitura[34], isto é, a partir de um conjunto virtual de possibilidades previstas em um idioma. Por fim, há aqueles que acreditam que a livre improvisação é um vale-tudo, não demonstrando preocupação com o rigor da proposta de interação e necessidades técnicas e auditivas (COSTA, 2007, p. 152). Para o autor, é imprescindível readquirir a curiosidade, a liberdade e a espontaneidade infantil, algo difícil para quem está adestrado a idiomas. Uma das maneiras propostas por Costa (2007) para integrar grupos heterogêneos é a proposição de atividades unificadoras de experiências pessoais. O autor introduz, por exemplo, exercícios de improvisação focados em um idioma simples e conhecido por todos (com suas devidas regras de atuação) com o objetivo de desterritorializá-lo paulatinamente. Primeiramente, o autor utiliza uma base harmônica e, em uma segunda etapa, apenas uma base rítmica, buscando criar situações mais propícias à escuta de outros parâmetros sonoros que não sejam apenas as frequências (notas, escalas, modos, arpejos etc.). Com isso, introduz (não necessariamente de forma teórica) o conceito de escuta reduzida, ampliando o universo de materiais possíveis a serem utilizados na *performance*, incluindo ruídos, incorporando todos os sons possíveis, expandindo, assim, as possibilidades instrumentais (COSTA, 2007, p. 159)

Focando especificamente no aspecto interativo, o professor Augusto Monk (2013), da Universidade de Toronto (Canadá) propõe o apuramento do que denomina *improvisação colaborativa*, isto é, uma atividade que prioriza a comunicação, na qual o material emerge a partir do diálogo musical que ocorre entre os indivíduos envolvidos. Com o objetivo de desenvolver tais interações, o autor alvitra e sistematiza uma série de estratégias (influenciadas pelas práticas de improvisação teatral), constituindo a base para uma abordagem alternativa no ensino da improvisação musical. Ao focar o desenvolvimento da

[34] Expressão cunhada por Silvio Ferraz (COSTA, 2003, p. 17-18)

improvisação do ponto de vista da interação, as improvisações se transformam em jogos e conversas musicais, podendo ser assim classificadas:

1. Pergunta e resposta:
    a) Copiando: comentar uma ideia apresentada por outro músico repetindo alguns de seus elementos como o ritmo, contorno melódico etc.;
    b) Adaptando: utiliza um ou mais elementos apresentados por outro músico de maneira a transformá-los;
    c) Contrastando: Apresenta uma ideia oposta àquela apresentada por outro músico.
2. Atuação como *background*:
    d) Pontuando: o improvisador apresenta algumas ideias durante as pausas do outro músico;
    e) Destacando: o "acompanhante" se junta ao outro músico enfatizando algumas de suas ideias musicais;
    f) Apoiando: Um músico proporciona um suporte sonoro como fundo para o outro músico improvisar.
3. Situações particulares:
    g) Sinalizando: reapresentação de algum evento sonoro exposto anteriormente;
    h) Permitindo: consiste em pausar, deixando que o outro músico desenvolva suas ideias como solista (MONK, 2013, p. 76-79).

Após a apresentação destas estratégias, Monk (2013) sugere alguns exercícios e apresenta algumas sugestões aos professores interessados em guiar seus alunos nesta prática. Apesar dos exemplos em cada estratégia estarem fortemente ligados à improvisação idiomática (em específico ao Jazz), o autor afirma que a improvisação colaborativa pode ser utilizada com eficácia em qualquer vocabulário e nível musical, desde um trabalho simples diatônico a materiais da música contemporânea (MONK, 2013, p. 77).

O flautista e compositor alemão Hans-Joachim Koellreutter desenvolveu um próspero trabalho pedagógico no Brasil, implantando projetos e ações educativas ao longo de seu percurso profissional no país. Em palestra proferida a educadores musicais e realizada em 1990 na Teca – Oficina de Música (SP), o compositor salientou a importância da

conscientização na educação, “o professor não ensina nada; ele sempre conscientiza” (BRITO, 2015, p. 95):

> Talvez eu choque vocês um pouco...
> O choque é sempre um meio de conscientização e, do ponto de vista pedagógico, isso é muito importante!
> Cada um de nós deveria ser um “choqueur” em seu “métier”.
> E o educador musical deve ser um “chocador” de crianças.
> A gênese de um nível diferente de consciência é o choque. (BRITO, 2015, p. 96).

Partindo deste pressuposto, Koellreutter compreende a necessidade de se libertar de um sistema de ensino padronizado e visando resultados precisos e imediatos. O educador deve, portanto, facilitar uma aprendizagem autodirigida enfatizando a criatividade e reflexão. Para ele, a improvisação é o meio ideal para promover este ambiente, trazendo a experimentação, a discussão e o debate para a sala de aula (BRITO, 2015, p. 101). Segundo Koellreutter, a improvisação é uma ferramenta capaz de integrar teoria e prática, de evidenciar a interdependência entre pensar e agir, de proporcionar experiências musicais incorporando à conscientização dos conceitos trabalhados, sempre considerando o nível de consciência e a cultura de cada pessoa ou grupo (BRITO, 2015, p. 102).

Koellreutter propõe uma série de jogos de comunicação e modelos de improvisação, sendo estes entendidos como uma estrutura aberta, um ponto de partida para o desenvolvimento de variações e transformações, estimulando a criação de outros jogos. Trata-se de uma improvisação livre, mas não “um fazer qualquer coisa”, pois, segundo ele, a improvisação deve ser cuidadosamente planejada, definindo claramente seus objetivos e critérios de realização (BRITO, 2015, p. 103).

Uma das principais atividades pedagógicas propostas por Koellreutter, segundo Brito (2015), denomina-se “O palhaço”, a qual busca trabalhar com o conceito de tempo métrico, não métrico e amétrico (disposição de elementos temporais da partitura que causa a sensação de ausência de métrica rigorosa). A partir de um jogo simbólico, Koellreutter propõe uma maneira lúdica de cruzamento de forças diversas: A lei – através de um metro rigoroso (metrônomo, relógio), marcando sempre o mesmo pulso; os cidadãos – ritmos *ostinati* representando àqueles que obedecem à lei, cada um apresentando seu ritmo específico (sua individualidade), mas orientados pelo metro, ou seja, pela lei; e o palhaço – a força amétrica, o anarquista, aquele que transcende um sistema qualquer (BRITO, 2015, p. 104-105). Na

metodologia, utiliza-se instrumentos de percussão diversos (guardando o *woodblock* ou clavas para a lei, devido as suas particularidades de pouca ressonância), contando com o número máximo de 16 pessoas na realização da atividade. Dispõem-se os cidadãos em círculo com a lei (de um a três participantes) disposta no centro. O palhaço permanece fora do círculo. Após a lei estabelecer o andamento e metro (M= 60), os participantes apresentam seus diferentes *ostinati* obedecendo à lei mesmo quando esta mude o andamento e intensidade; quando tudo estiver coeso, o palhaço entra com sua independência, apresentando, primeiramente, seu ritmo não métrico e, ulteriormente, amétrico na medida em que ataca e contra-ataca o metro. Tal atividade, segundo Brito (2015), torna claro um fenômeno estético muito importante, o elemento surpresa, uma vez que a música pode consistir de elementos que se esperam que aconteçam (elementos de redundância) e outros apresentando novidade (BRITO, 2015, p. 107).

O contrabaixista e compositor José Augusto Mannis, professor na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) apresenta em suas classes de composição, uma proposta pedagógica envolvendo uma forma de improvisação voltada à sensibilização auditiva. Trata-se de uma forma de compreensão musical que surge não apenas do "fazer", mas do "sentir" corporalmente e mentalmente a música que pretendemos realizar. Em sua dissertação, Uriarte (2015) relata um pouco de suas experiências com o professor, mencionando um trabalho pautado pelas ideias de gesto sonoro, trajetória, carga energética e movimento virtual do som (URIARTE, 2015, p. 94). Em um de seus encontros com o grupo "obra aberta"[35] (e também junto aos participantes do laboratório de criação musical efetivados nesta pesquisa), Mannis apresentou uma proposta didática que permite visualizar fisicamente a representação do som realizado em nossa memória. Utilizando-se de uma bexiga de balão, a qual simula uma imagem sonora percorrendo no espaço, os participantes interagem produzindo sons similares à intensidade de ataque (carga energética) e trajetória percorrida pelo balão (movimento virtual do som). O gesto sonoro, portanto, configura-se a partir da trajetória do balão (som) no tempo e espaço, envolvendo a fisicalidade, já que a energia para produzir os sons surge de nosso próprio corpo (URIARTE, 2015, p. 94). Na sequência do exercício, Mannis solicita aos participantes que produzam com a voz o movimento virtual do som, sem, no entanto,

[35] Grupo de referência na dissertação de Uriarte (2015).

utilizarem o balão, estimulando-os a realizar (com a ausência do objeto físico) uma ação de produção sonora e sua subsequente representação mental construída a partir dos movimentos. Essa ação pedagógica promove a atenção e a sensibilização à própria morfologia sonora em seu aspecto estrutural e temporal.

Em outra atividade, Mannis propõe uma forma de improvisação vocal na qual a realização musical é construída a partir de descobertas e ações ocorridas durante o jogo criativo. Primeiramente, os participantes se dispõem em círculo e são convidados a relaxarem o corpo e a fecharem os olhos para estimular a escuta (pode-se, também, apagar as luzes do ambiente). Solicita-se então que eles cantem um som fixo enquanto durar a respiração; nas pausas deverão escutar a massa sonora que os demais estão produzindo de maneira a emitir outro som. Os sons produzidos podem ser de várias naturezas, com alturas determinadas ou indeterminadas, intensidades, timbres e envelopes dinâmicos. Três elementos devem estar fortemente presentes durante as ações: (a) uma escuta avaliando constantemente o que é percebido; (b) uma análise permanente do que está sendo ouvido e (c) a volição para interferir no contexto reforçando o que se percebe ou acrescentando outros elementos. Em síntese, os participantes descobrem no corpo uma ferramenta de criação musical importante e natural, permitindo-os ulteriormente transpor as sensações corpóreas para seus instrumentos. Há, também, uma flexibilização quanto à escolha de materiais, indo além de parâmetros tradicionais, desprendendo-se de padrões e preocupações de ordem técnica, estilística ou teórica.

Por fim, uma prática realizada pelo multi-instrumentista e compositor Hermeto Pascoal durante um *workshop* realizado no Conservatório de Música de Pelotas em 2010 nos pareceu instigante quanto à possibilidades de invenção musical. Na ocasião, o músico foi questionado quanto à dificuldade de um músico iniciante realizar uma improvisação. Em sua resposta, Hermeto buscou exemplificar, por meio de uma atividade prática, que, desde que haja comunicação, a improvisação é uma possibilidade aplicável a qualquer nível musical. O músico chamou um instrumentista iniciante, solicitando-o a improvisar qualquer melodia no instrumento. A partir das primeiras notas, Hermeto imediatamente começou a acompanhá-lo criando uma comunicação musical por meio de respostas, contrapontos e harmonizações. O resultado foi uma improvisação crescente e dinâmica dentro de um contexto idiomático,

emergindo em uma obra descoberta por ambos e pelo público presente. Não podemos afirmar, contudo, que essa prática, assim como ocorreu nessa ocasião, seja de autoria de Hermeto, porém, compreende-se, a partir desta experiência, que a improvisação idiomática pode ter um forte apelo inventivo e pedagógico. Ao realizar uma improvisação contextualizada diretamente com a experiência do aluno, este se percebe capaz de improvisar, de criar e de se comunicar de acordo com o conhecimento que possui e a partir de seu próprio repertório de sonoridades.

CAPÍTULO II

2. Laboratório de criação musical

2.1. Metodologia e objetivos

2.1.1. O laboratório como oficina de música

As atividades laboratoriais propostas nesta pesquisa utilizam procedimentos característicos de uma oficina de música envolvendo processos criativos segundo as diretrizes apresentadas por José Nunes Fernandes (2000) no livro *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. Devido ao fato das atividades inventivas serem realizadas visando à coleta e análise de dados, entendemos ser mais pertinente empregar o termo "laboratório", dizendo respeito o local provido de instrumentos e equipamentos necessários à realização das atividades experimentais, quanto a própria realização das atividades práticas em si, observadas e analisadas pelo pesquisador no contexto de uma pesquisa científica (HOUAISS, 2009).

Em sua pesquisa, Fernandes (2000) realizou uma série de entrevistas com professores e estudiosos de oficina de música no Brasil, permitindo estabelecer algumas diretrizes conceituais e metodológicas quanto a essa prática educativa. O autor compreende a oficina de música como uma forma de educar fundamentado em novas práticas pedagógicas envolvendo uma linguagem musical já utilizada por compositores de música contemporânea (FERNANDES, 2000, p. 11). Para Fonterrada, não se trata de um método e sim uma maneira, um modo de ação, uma vez que, segundo a autora, o método exige controle de variáveis e, em um trabalho envolvendo processos criativos, não há como controlar todas as variáveis (FERNANDES, 2000, p. 83)[36]. Para Conrado Silva, é um espaço em que se estuda música fazendo e compondo desde o início, compondo sem saber música (BARBOSA, 1986, *Apud* FERNANDES, 2000, p. 84).

[36] Entrevista dada a Jose Nunes Fernandes no Hotel Ambassador no Rio de Janeiro em 1992 (FERNANDES, 2000, p. 83)

Dentre as definições e características das oficinas de música apresentadas por Fernandes (2000), indicamos algumas que melhor definem as linhas de ação utilizadas nesta pesquisa:

- ✓ É ativista;
- ✓ Faz a teorização de acordo com a necessidade;
- ✓ Busca a aprendizagem pela descoberta;
- ✓ Desenvolve a capacidade de trabalho autônomo, de reflexão crítica, de transcender e de relacionar os fatos;
- ✓ Incentiva a estruturação sonora;
- ✓ É uma maneira de ação pedagógica em que não há controle das variáveis relativas ao processo criativo;
- ✓ Situa a música dentro de um campo de conhecimento abrangente (universo sonoro), onde ocorre a organização dos parâmetros do som;
- ✓ É eminentemente criativa, mas possui normas e leis a serem seguidas;
- ✓ É mais abrangente quanto à formação do aluno enquanto pessoa;
- ✓ É um espaço em que se aprende música fazendo música, compondo desde o início;
- ✓ Atende a um público variado;
- ✓ Está alicerçada no experimentar, refletir, conceituar e elaborar a linguagem musical contemporânea, abarcando também a tradicional;
- ✓ É uma ação direta do aluno com o som através de pesquisa e exercícios (FERNANDES, 2000, p. 85-86).

Quanto aos objetivos:

- ✓ Socializar;
- ✓ Estimular uma visão de música livre de preconceitos e de vícios perceptivos;
- ✓ Entender o fenômeno sonoro, a natureza da própria percepção e como isso se liga à experiência pessoal;
- ✓ Sensibilizar para a música, para o som e para a paisagem sonora;
- ✓ Familiarizar o aluno com a produção musical contemporânea;
- ✓ Abranger a linguagem musical tradicional;
- ✓ Desenvolver a percepção de parâmetros sonoros incomuns;

- ✓ Manusear, pesquisar, experimentar, experienciar, refletir, improvisar, criar livremente com o fenômeno sonoro e então conceituar, organizar, estruturar, elaborar (e registrar) a linguagem musical (FERNANDES, 2000, p. 91-92).

Para alcançarmos tais objetivos, foram utilizadas algumas orientações apontadas por Conrado Silva (1983), tais como:

- ✓ Sensibilização perante a realidade sonora circundante;
- ✓ Inventário de instrumentos possíveis;
- ✓ Exercícios de comunicação e improvisação livre;
- ✓ Estruturação;
- ✓ Gravação e reprodução[37] (SILVA DE MARCO, 1983).

A sensibilização auditiva ocorreu por meio de uma conscientização da multiplicidade de sons ocorrentes em nosso cotidiano, da paisagem sonora como uma possibilidade de realização artística, da análise dos diferentes parâmetros sonoros e da escuta de outros sistemas musicais, evidenciando uma maior consciência quanto aos limites e possibilidades de nosso próprio sistema. Em alguns momentos, a sala onde se efetivavam as atividades era escurecida, proporcionando aos participantes um momento de atenção focada exclusivamente nos sons que ocorriam no ambiente.

O inventário de instrumentos possíveis se deu através da ampliação das possibilidades instrumentais. Os participantes eram convidados a improvisar em instrumentos que não dominavam (percussão, piano etc.), a tocar de maneira não tradicional em seus instrumentos de estudo (utilizando, por exemplo, efeitos percussivos e técnicas expandidas), a reinterpretar utensílios domésticos como corpos sonoros e a utilizar o próprio corpo na realização musical (percussão corporal e canto).

[37] Conrado Silva inclui, ainda: notação, técnicas-eletroacústicas e ampliação para outras áreas artísticas como o teatro, por exemplo. Tais atividades não foram utilizadas devido ao pouco tempo disponível de trabalho com cada grupo e por este pesquisador buscar uma maneira particular de conduzir a oficina de música.

Os exercícios de comunicação e improvisação livre foram efetivados por meio de jogos de improvisação (com regras e delimitações estabelecidas para cada situação) e criações espontâneas, buscando a comunicação e estruturação.

As gravações e reproduções de áudios foram concretizadas visando dois objetivos: (a) análise das experiências permitindo aos participantes uma escuta mais aprofundada quanto a elementos não percebidos durante suas *performances* e (b) valorização de suas capacidades musicais. Muitos participantes, ao se escutarem, se motivaram ao perceberem os resultados positivos de suas *performances*.

2.1.2. O laboratório e suas características específicas

As oficinas realizadas nesta pesquisa foram voltadas à educação musical e não a um ensino musical[38] não reflexivo visando apenas a transmissão de conteúdos relacionados à tradição e à cultura. Entendemos que a educação musical envolve a própria reflexão no processo de aprendizagem, no qual o aluno não recebe a informação passivamente, mas constrói algo a partir dela. A música não é vista apenas dentro de seu aspecto de profissionalização ou em seu processo de socialização, mas dentro de seu papel como favorecedora da expressão, comunicação e sensibilidade humana (FONTERRADA, 2007, p. 30). Durante os encontros, procuramos não somente ensinar música, mas questionar sobre a própria música, e como, a partir dela, podemos nos tornar mais ativos na construção de um mundo melhor. Ao educar sobre os "sons", não apenas apresentamos os sons, mas questionamos sobre a própria paisagem sonora que nos cerca (SCHAFER, 1992). Compreendemos, portanto, que a educação musical, além de preparar o sujeito para a música,

[38] Ao realizarmos uma revisão etimológica quanto à origem dos vocábulos "ensinar" e "educar," vemos que "ensinar", do latim *insignare*, onde *in* = em e *signum* = sinal, marca; possui o significado de "colocar uma marca em". Nesse sentido, o professor, ao ensinar, coloca a sua marca no aluno. Por esta razão, vemos no dicionário Houaiss, no vocábulo "ensinar", o sentido de "repassar ensinamentos sobre, doutrinar", ou ainda, por extensão: "adestrar, treinar". Não vemos neste vocábulo a ideia de pensamento crítico, e sim uma aprendizagem passiva e receptiva. Quanto ao termo educar, do latim *educare*, prefixo *ex* = fora e *ducere* = conduzir, levar, possuindo o significado de "levar para fora", é empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo, conduzindo-as para fora de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo. Educar se apresenta no dicionário Houaiss, devido ao seu significado etimológico, como "dar a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua capacidade" (HOUAISS, 2009).

o prepara para o mundo através da música, promovendo sempre uma postura reflexiva durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para Giglio (1992), a educação é o processo facilitador do desenvolvimento pleno do indivíduo, e sendo a criatividade uma potencialidade humana desejável socialmente e culturalmente, a educação, em qualquer nível, deve preocupar-se em promovê-la (GIGLIO, 1992, p. 96). Nesse contexto, durante os encontros realizados, o processo de aprendizado se deu eminentemente por meio de atividades criativas nas quais os estudantes se identificaram com que estavam aprendendo, sendo conduzidos a novas experiências complementando suas formações musicais. Com isso, além compreenderem alguns aspectos sintáticos de seus repertórios habituais, tiveram a oportunidade de alcançar um entendimento quanto a outros sistemas musicais. Durante as oficinas:

a) Buscamos o equilíbrio entre o habitual e o novo, ou seja, trabalhamos o cotidiano musical dos estudantes e apresentamos concomitantemente novos materiais musicais;
b) Não enfatizamos habilidades focalizadas exclusivamente na *expertise* técnica ou demandando elevado conhecimento estilístico;
c) Utilizamos a imaginação sonora como elemento guia nas atividades propostas.

Diante das possibilidades apresentadas, consideramos que as oficinas foram de natureza experimental por não serem tradicionalmente aplicadas em escolas de música no Brasil. Não foi requerido leitura de partitura musical (como nos métodos tradicionais de música erudita), ou tocar a partir de modelos teóricos e conteúdos restritos já internalizados (como nos modelos de conhecimento prévio aplicados no aprendizado de música popular). Nessa proposta, o conhecimento foi construído a partir de princípios muito básicos, podendo ser facilmente apreendidos pelos alunos com desenvoltura de modo a não serem forçados a recorrer a um desempenho intelectual lógico proeminente, o que poderia implicar no bloqueio de suas livres expressões musicais. Nesse sentido, um dos objetivos das oficinas foi proporcionar a descoberta de novas possibilidades de realização musical, criando espontaneamente de acordo com o conhecimento já adquirido.

2.1.3. A aprendizagem ativa

Diga-me, e eu posso esquecer.
Ensina-me, e eu posso lembrar.
Envolva-me, e eu vou aprender

Benjamin Franklin

A aprendizagem ativa pode ser definida como um método instrucional capaz de engajar o estudante no processo de aprendizagem (PRINCE, 2004, p. 223). Embora o termo não possua uma definição precisa na literatura educacional, algumas características são comumente associadas a esse tipo de aprendizagem, tais como:

- ✓ Maior envolvimento prático;
- ✓ Menor ênfase na transmissão de informações e maior ênfase no desenvolvimento das habilidades dos estudantes;
- ✓ Envolvimento em pensamentos de ordem superior (análise, síntese e avaliação);
- ✓ Engajamento nas atividades;
- ✓ Os estudantes são estimulados a explorar suas próprias atitudes e valores (BONWELL, 1991, p. 19).

Diversas estratégias podem ser empregadas para preparar um ambiente envolvendo a aprendizagem ativa em sala de aula, desde ao estímulo à discussão e resolução de problemas (BONWELL, 1991, p. 36-52) a utilização de jogos e uso de tecnologias (WELTMAN, 2007, p. 15-21). Nas oficinas os estudantes, em consonância com as estratégias acima apresentadas, os estudantes, por meio de práticas criativas, foram estimulados a resolver diversos desafios propostos e a refletir e discutir acerca de vários temas relacionados à música.

2.1.4. Aspectos motivacionais

Nesta pesquisa, entendemos que as ações criativas estão relacionadas à crença na capacidade de realizar certas tarefas. A autoeficácia pode favorecer motivações intrínsecas durante as *performances*. Segundo Amaral (1993), a autoeficácia "considera que o que as pessoas pensam de si e das suas capacidades tem uma importância fundamental na motivação, na ação e nas reações emocionais que experimentam nas mais variadas situações" (AMARAL, 1993, p. 14) De acordo com Bandura (1997), as *experiências de domínio*

(tentativas prévias bem sucedidas), as *experiências vicárias* (estímulo motivacional através da observação do bom desempenho de semelhantes), à *persuasão verbal* (estímulo motivacional por meio de palavras de incentivo), e os *estados fisiológicos e afetivos* (informações somáticas transmitidas por meio de reações físicas e emocionais), são fontes de informação importantes ao julgamento positivo de uma autoeficácia (BANDURA, 1997, p. 80-115). O autor observa que alguns comportamentos (positivos ou negativos) podem ser estimulados sobre a influência de modelos, os quais enfraquecem a inibição por meio da ação do grupo. Tais modelos originariam uma autoeficácia coletiva, ou seja, a crença conjunta em organizar e executar ações buscando realizar as tarefas propostas (BANDURA, 1997, p. 477).

Nessa perspectiva, entende-se que o ambiente pode influenciar na autoavaliação e nos aspectos motivacionais daqueles que vivenciam uma determinada situação. Nas oficinas, os participantes, ao conseguirem resolverem os problemas propostos, adquiriram *experiências de domínio*, proporcionando maior autoconfiança na realização de atividades futuras. As *performances* coletivas favoreceram o surgimento de *experiências vicárias*, uma vez que o bom desempenho de alguns integrantes pode ter motivado as realizações musicais dos demais. Em eventuais momentos envolvendo dúvidas quanto à eficiência na realização de uma determinada tarefa, a *persuasão verbal*, tanto do pesquisador quanto dos demais integrantes, configurou-se como um elemento capaz de estimular a resolução de problemas. Por fim, durante a emergência de desafios musicais, o pesquisador procurou atentar-se quanto aos *estados fisiológicos e afetivos* dos sujeitos, buscando uma forma mais equilibrada e eficaz para que estes conseguissem resolver as questões propostas.

A partir de uma abordagem mais humanista e em consonância com as linhas de ações propostas por Carl Rogers (1959), consideramos os estados afetivos, os significados, os valores e a maneira pela qual os sujeitos se percebiam e imprimiam suas autoimagens. Por meio de um ambiente ausente de controles exteriores e juízos de valor, buscamos estimular algumas qualidades comportamentais apontadas pelo autor como essenciais à aquisição de conhecimento:

- ✓ Aceitação de si mesmo e de seus sentimentos;
- ✓ Maior autoconfiança e autodirecionamento;
- ✓ Mais flexibilidade e menos rigidez em suas percepções (ROGERS, 1959, p. 232).

Três atitudes, segundo Rogers (1959), devem atuar conjuntamente para que aconteça o *aprendizado significativo*[39], sendo estas: (a) congruência; (b) aceitação positiva incondicional e (c) compreensão empática. Do latim *congrùentis:* "juntar-se, estar de acordo, combinar, concordar, convir, confirmar, coincidir"; o professor deve "juntar-se" aos alunos como "um ser humano real", com suas qualidades e defeitos, suas capacidades e limitações. "Ele é uma pessoa, não um corpo sem rosto com uma exigência curricular ou um tubo estéril através do qual o conhecimento é passado de uma geração para a seguinte"[40] (ROGERS, 1959, p. 237). A aceitação positiva incondicional consiste em o professor aceitar o aluno tal como ele se apresenta. Dessa forma, o aluno se permite expressar mais livremente, elaborando suas experiências segundo seus próprios entendimentos e sentimentos (ROGERS, 1959, p. 234). Na compreensão empática, o professor busca sentir o mundo privado do aluno (suas angustias, seus medos etc.), colocando-se no lugar do outro e buscando, através deste compartilhamento, entender seus sentimentos e experiências.

As oficinas se configuraram, portanto, como um grupo de conversa e de realização musical, abrindo-se espaço para discussões abrangendo os mais diversos tópicos. Os participantes, ao compreenderem estar em um ambiente dialógico-reflexivo, motivaram-se em compartilhar seus pensamentos e experiências. Ao observarem determinadas correlações entre os relatos dos demais e suas próprias experiências (situações e objetivos em comum), sentiram-se mais confortáveis tanto em depor quanto em tocar com maior desenvoltura e motivação. Nesse sentido, este pesquisador procurou se posicionar como um intermediador, dividindo também suas próprias indagações e experiências (sendo estas positivas ou negativas), apresentando-se como um ser humano com suas próprias limitações. Compreendemos, portanto, que a realização musical é indissociável do comportamento. O desenvolvimento musical não diz respeito apenas à relação "ser humano x fenômeno sonoro", mas a própria correspondência entre "ser humano x ser humano", com ele mesmo e com o coletivo. Assim sendo, os participantes, ao compreenderem essa situação de *congruência*, de *aceitação positiva incondicional* e de *compreensão empática*, entenderam estar em um

[39] Entendido como uma forma de aprendizagem que faz a diferença no comportamento, nas atitudes futuras e na personalidade do aluno (ROGERS, 1959, p. 232).
[40] *He is a person, not a faceless embodiment of a curricular requirement or a sterile pipe through which knowledge is passed from one generation to the next.*

ambiente favorável ao respeito da individualidade, motivando-os a experimentarem e a procurarem suas próprias formas de ser e de agir.

2.2. O modelo referencial para o desenvolvimento criativo

Com o objetivo de analisar o grau de envolvimento e a capacidade de realização das tarefas propostas, apresentamos um modelo de referência possibilitando a realização de observações e constatações relacionadas ao fenômeno criativo. Sendo assim, as etapas que sistematicamente conduzem à aprendizagem de um conteúdo específico estão baseadas em pilares trazendo à luz questões como:

a) Maneiras de apresentação e de compreensão de determinado conteúdo;
b) Contextualização em prática criativa dos elementos em estudo;
c) Interações e conversas musicais ocorridas durante uma improvisação;
d) Reações a estímulos perceptivos;
e) Observação crítica da dinâmica criativa;
f) Desenvolvimento de escuta analítica;
g) Autocrítica de desempenho;
h) Identificação de estímulos e contextos propiciando o surgimento de processos heurísticos;
i) Identificação de problemas e implementação de procedimentos para corrigi-los;
j) Planejamento pedagógico com base na avaliação de seus resultados.

Entendemos como *conteúdo* quaisquer materiais musicais (escala, métrica, ritmos, texturas etc.) ou elementos pertinentes ao desenvolvimento da improvisação (interação, comunicação, acuidade auditiva etc.), sendo tais elementos aplicados separadamente ou simultaneamente. Conforme apresentado no quadro 2, com base no trabalho alvitrado por Mannis (2012, 2014), na instância de percepção, as informações sobre o *conteúdo* transmitido são identificadas pelo aluno. O *conteúdo*, no entanto, ainda não está consolidado. Em uma instância intermediária, de *análise*, as informações percebidas são examinadas, comparadas e classificadas. Na instância de *síntese*, realiza-se uma imagem representativa do *conteúdo*:

Quadro 2 Exemplos hipotéticos concernentes à percepção, análise e síntese.

Percepção:	
Identificação do conteúdo	
Exemplo 1: Acorde	Exemplo 2: Interação
Percebe-se que um bloco sonoro está sendo tocado.	Percebe-se que outros sons estão sendo tocados por um colega em um diálogo musical.
Análise:	
Exame, comparação e classificação do conteúdo	
Exemplo 1: Acorde	Exemplo 2: Interação
Análise do bloco sonoro quanto às suas alturas (terças, quartas, *clusters* etc.).	Análise do contexto musical quanto à interação (os sons apresentados podem ser uma repetição, um contraste, um *background* sonoro etc.).
Síntese:	
Imagem representativa do conteúdo	
Exemplo 1: Acorde	Exemplo 2: Interação
Representação mental do acorde analisado (por exemplo, acorde maior com sétima maior).	Representação mental das particularidades do diálogo musical (por exemplo, som fixo grave como fundo sonoro).

Tais processos ocorrem quase que simultaneamente e são responsáveis pela tomada de decisões, as quais se dão através da volição desencadeada após os resultados decorrentes dos processos de *percepção-análise-síntese*:

1. Exemplo 1: o que eu faço a partir um acorde com sétima maior? Tocarei uma escala relacionada a esse acorde? Tocarei extensões melódicas ou harmônicas com o objetivo de gerar tensões tonais? Etc.
2. Exemplo 2: O que eu faço a partir do reconhecimento de um *background* envolvendo um som fixo na região grave em um contexto de diálogo musical? Tocarei sons rápidos na região aguda? Reforçarei o *background* por meio da repetição de sons percussivos?[41] Etc.

O grau com que o músico é capaz de estruturar os eventos sonoros está associado ao seu nível de *percepção-análise-síntese*. Nesse contexto, tais processos cognitivos estão

[41] Cabe ressaltar que muitas vezes estas decisões apenas fluem, não acontecendo de forma analítica no fazer musical.

diretamente relacionados às habilidades receptivas e produtivas, influenciando no modo como recebemos e produzimos informações musicais:



Figura 7: Habilidades receptivas e produtivas

As habilidades receptiva/produtiva não dizem respeito unicamente à capacidade de representar mentalmente determinado som de modo a elaborar uma *audiação* relativa ou absoluta, e sim, em como o elemento sonoro anteriormente escutado influi na tomada de decisão gerando a produção de novos sons. Estão interconectadas e se influenciam mutuamente no controle sobre o direcionamento da atenção e nas tomadas de decisões. Em cada uma delas a análise do que está imediatamente sendo percebido/produzido influencia o direcionamento da atenção sobre a outra.

Sendo assim, apresentamos a seguir (figura 8) um modelo de referência discriminando determinadas operações objetivando delinear caminhos específicos ao processo de aprendizagem. A partir da consciência do *conteúdo* a ser trabalhado, elabora-se o norteamento e planejamento das ações práticas a serem propostas. As ações de *exploração*, *assimilação*[42], *aplicação* e *invenção* são atos pré-determinados e estruturados conforme o *conteúdo* abordado, podendo ser aplicados isoladamente ou sequencialmente. As habilidades receptivas e produtivas decorrem simetricamente de processos de *percepção-análise-síntese* através dos quais os alunos adquirem o conhecimento transmitido:

[42] O termo *assimilação* empregado aqui, guarda similitudes com o processo de *assimilação funcional* ou *reprodutora* na teoria Piagetiana, entendida como o ato de repetir uma ação visando consolidá-la (PIAGET, 1983, p. 245).

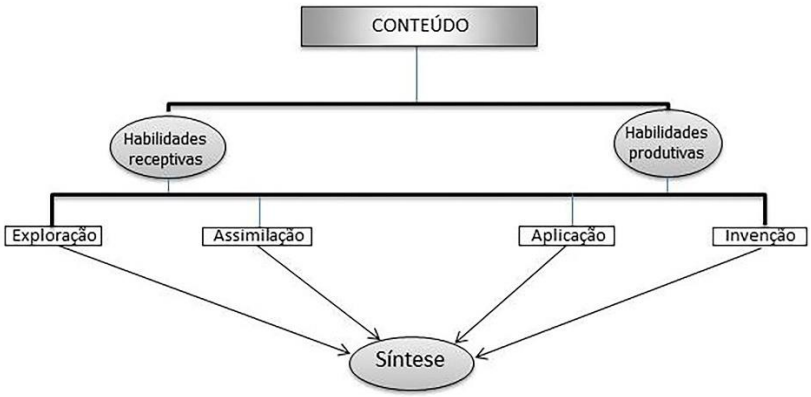


Figura 8: Modelo referencial

A *exploração* é um "descobrimento" sonoro onde a curiosidade é o seu elemento guia. É uma ação individual, uma vez que cada participante explora o seu próprio material, objetivando "encontrar" sons a serem ulteriormente manipulados. A exploração tem a capacidade de gerar ideias musicais. Com a *exploração* dá-se início ao processo de aprofundamento, a *assimilação*, na qual os estudantes começam a interagir de forma pragmática com o conteúdo abordado, objetivando dominar seus fundamentos e funcionalidades. É um processo tanto individual quanto coletivo (pois assimilamos nosso material e o material do outro). Na *aplicação*, o conteúdo, já *assimilado*, é direcionado a um contexto musical específico. Durante a realização musical, há a possibilidade da ocorrência de contínuas explorações (na busca por materiais sonoros) e/ou *aplicações* (em casos em que o material foi assimilado e elegido para compor o discurso musical). A *invenção* emerge, então, quando a *exploração*, a *assimilação* e, principalmente, a *aplicação* entram em jogo, como resultado das descobertas sonoras, finalizando as ações criativas em um produto integral.

Tais atividades podem ocorrer separadamente ou de modo inter-relacionado em uma mesma ação prática. O quadro 3 apresenta exemplos de as ações isoladas (atividades separadas utilizadas para fins criativos e pedagógicos) e ações sequenciadas (relacionadas aos processos de descobertas decorrentes da aplicação de uma única atividade:

Quadro 3: Exemplos hipotéticos concernentes às ações de *exploração*, *assimilação*, *aplicação* e *invenção* em um estudo de escala musical.

Exemplos de ações isoladas		**Exemplos de ações sequenciadas**	
Exploração	Exploração das notas e intervalos (saltos) de uma determinada escala.	Exploração	Experimentações sonoras a partir das notas de uma escala determinada
Assimilação	Compreensão da escala por meio de repetições e organizações estruturais.	Assimilação	Análise, reconhecimento e seleção de materiais explorados.
Aplicação	Criações sobre um som pedal ou uma harmonia relacionada à escala e dentro de um gênero musical específico.	Aplicação	Aplicação do material musical em um contexto específico como, por exemplo, uma ideia temática a ser desenvolvida.
Invenção	Criação de uma melodia com caráter musical específico (melancólico, alegre, dançante etc.).	Invenção	Durante a improvisação, o material progride gerando uma criação integral como resultado das descobertas sonoras.

Na figura 8 todos os caminhos convergem para uma *avaliação*, a qual, através da observação das habilidades receptivas e produtivas, permite identificar sucessos e eventuais carências, com o que se busca adequar e dimensionar as atividades futuras. Se, ao apresentar determinado conteúdo, os estudantes, de uma forma geral, não conseguem direcionar suas criações para além da *exploração* ou *assimilação*, impossibilitando a comunicação e ulterior desenvolvimento musical, compreende-se ser pertinente a realização de mais práticas até que estes possam avançar no modelo, percorrendo pelas instâncias de *aplicação* e culminando na *invenção*.

2.3. Desmistificando dogmas e potencializando o pensamento criativo

Nesta pesquisa, subscrevemos ao pensamento apresentado por Gainza (1993) de que a criatividade não está conectada apenas ao "fazer" musical, mas ao "sentir" e "pensar" musical (GAINZA, 1993, p. 24). Durante as sessões laboratoriais, incentivamos a mudança de consciência dos participantes buscando formas de compreensão demudando o próprio entendimento e relacionamento com a música. Para que os participantes pudessem

efetivamente realizar ações criativas, eles precisavam primeiramente perceber-se como seres criativos. Para isso, procuramos desmistificar crenças e dogmas incorporados culturalmente, tidos no senso comum como verdades intocáveis e princípios inexoráveis, para então poder aspirar a um verdadeiro desenvolvimento musical. Tais dogmas foram assim identificados nas respostas dos participantes às seguintes perguntas: O que é música para você? Quais as qualidades necessárias para sermos considerados musicais? O que podemos fazer para desenvolvermos nossa criatividade e musicalidade? É difícil improvisar? Por quê? Etc. Em síntese, as respostas dos participantes refletiram os seguintes pensamentos:

a) A criatividade é algo a ser adquirido (estando pouco ou nada presente no indivíduo), e pode ser alcançada e desenvolvida mediante um extenso estudo teórico (relacionado ao conhecimento de material) e técnico-instrumental;
b) Assim como a musicalidade, a capacidade criativa está estritamente relacionada ao domínio de uma percepção/*audiação* absoluta ou relativa de notas musicais;
c) O erro é visto como sinônimo de deficiência ou fracasso e deve ser constantemente evitado;
d) Os conceitos de música e musicalidade estão alinhados exclusivamente aos materiais da prática comum da música ocidental europeia.

As concepções acima tendem a dirimir ou procrastinar a livre expressão, uma vez que os sujeitos pouco se percebiam como naturalmente musicais e criativos. A criatividade e a musicalidade são, no entender deles, entes externos a serem alcançados, salvo àqueles que já nasceram propensos à música. Contudo, durante os encontros, os integrantes começaram a desconstruir tais ideias, em parte devido aos diálogos realizados em grupo durante as sessões de trabalho, em parte por se surpreenderem com os resultados obtidos em suas próprias *performances*.

O item (a) acima, se referindo à ideia equivocada de que o poder criativo se desenvolve somente após um aprofundamento teórico, foi rapidamente contrariada já nos primeiros encontros, ao aplicar as atividades de invenção propostas nesta pesquisa (ver Capítulo II: *Laboratório de criação musical*, subcapítulo: *Atividades de invenção*). Ao vivenciarem criações espontâneas e originadas a partir de seus próprios conhecimentos, os participantes perceberam-se criativos e compreenderam que suas potencialidades musicais

podiam ser aprimoradas através da imaginação, sensibilidade e intuição. O conhecimento teórico e técnico-instrumental, nesse sentido, pode estar a serviço de tais elementos, aprimorando algo que já existe no próprio sujeito, não sendo vistos como únicas competências para uma realização criativa.

Da mesma maneira, a crença de que para ter uma prática musical criativa ou para ser criativo era imprescindível ter um proporcional domínio de percepção musical relativa/absoluta, como colocado no item (b), perdeu importância desde o momento em que os participantes constataram que podiam conseguir resultados criativos através de seu empenho na ação de exploração (KRATUS, 1991; GAINZA, 1993; VOLZ, 2005), ou seja, visando o descobrimento sonoro e buscando encontrar ideias musicais. Ao se permitirem explorar mais livremente, as ações dos participantes tornaram-se mais propícias à experimentação de maneira que os participantes pudessem intuir seus materiais sonoros.

Com relação ao item (c), referente à maneira de lidar com erros, salientou-se a importância e, inclusive, necessidade dos mesmos no que diz respeito ao processo de aprendizagem. O erro, segundo Silva (2008), possui sua origem no contexto da existência de um padrão considerado correto (SILVA, 2008, p. 100), ocorrendo sempre em situações em que este não é alcançado[43]. Nesse sentido, salientou-se a importância e, inclusive, necessidade do erro no que diz respeito ao processo de aprendizagem:

> Na premissa construtivista, em que todo conhecimento pressupõe uma organização que é efetuada pelos próprios esquemas mentais do sujeito, o erro se inscreve nesse processo com uma função potencialmente construtiva quando se constitui em indicador de progressos na atividade cognitiva, sinalizando aspectos estruturais e processuais na formação de conhecimentos daquele que aprende, isto é, revelando a estratégia do aluno com relação ao objetivo de aprendizagem a ser alcançado, que envolve a sua compreensão e procedimentos adotados mentalmente para dominá-lo.
> Nessa perspectiva, o erro revela, para aquele que aprende, a inadequação de seus esquemas e evidencia a necessidade da construção de outros e/ou a reformulação daqueles previamente existentes. Esse enfoque leva alunos e também professores a serem sujeitos de seus próprios processos de reconstrução do conhecimento (SILVA, 2008, p. 102).

[43] Silva (2008) classifica dois tipos de erros: 1) erro construtivo – o qual surge durante o processo de redescoberta ou reinvenção do conhecimento, e que o sujeito abandona ao alcançar um nível de elaboração mental superior; 2) erro sistemático – aquele que resiste, apesar das evidências que comprovam sua inadequação (SILVA, 2008, p. 100). Durante a aplicação das oficinas de música, não encontramos indícios de erros sistemáticos.

Pode-se considerar o "erro" cometido como um indício relevante de que o indivíduo buscou sair de sua zona de conforto e segurança, arriscando, explorando e, consequentemente, tentando conquistar uma etapa superior de aprendizagem. Além disso, os "erros" relacionados à inadequação de padrões[44] encontram-se sujeitos a constantes revisões semânticas. Uma "má escolha" (seja intencional ou não) pode ser ressignificada pois, se vista por outro viés, pode dar lugar a ideias musicais interessantes sob outros aspectos e, assim, serem aproveitadas em uma performance criativa. Os participantes, ao vivenciarem o processo de relativização, passaram a perceber o potencial de seus "erros", saber como tirar vantagem dos mesmos, tendo como efeito uma maior pré-disponibilidade à experimentação sonora.

O item (d), sobre o conceito engessado do que é música e sobretudo do preconceito sobre o que não seria música, perdeu sentido ao apresentar-lhes: 1) música de outras culturas, 2) determinadas restrições impostas pela prática comum (afinação, notação etc.), 3) alguns elementos da música de concerto dos sécs. XX e XXI; e 4) a importância do som (não apenas da nota) como material musical. Ao vivenciarem outras formas de realização artística, os participantes abriram-se a novas possibilidades expressivas: música e musicalidade tornaram-se termos mais abrangentes.

2.4. Atividades de invenção

As atividades aqui apresentadas foram aplicadas em dez encontros de sessões laboratoriais com cada grupo, sendo desenvolvidas e aprimoradas ao longo das quatro etapas laboratoriais.

Em retrospecto, pôde-se observar que o comportamento dos participantes relacionado à música se transformou significativamente. A princípio inibidos e receosos em executar suas primeiras criações, começam, no decorrer dos encontros, a explorar os sons com maior desenvoltura. As atividades foram classificadas segundo o quadro 4:

[44] Cada idioma musical, por exemplo, devido a sua territorialidade, possui seus limites de atuação e de seleção de materiais. Realizar, portanto, uma escolha descontextualizada com certo idioma durante uma improvisação não significa fracassar criativamente, apenas uma realização inadequada ao idioma executado.

Quadro 4: Classificação das atividades

Atividades	Exercícios
Improvisação sobre harmonia préestabelecida[45]	(a) Improvisação utilizando uma escala diatônica; (b) Improvisação utilizando apenas uma classe nota[46].
1- Limitações de material	(a) Limites quanto ao uso de sons de altura determinada; (b) Restrição a apenas sons de altura indeterminada.
2- Estímulo criativo	Não possui variações em sua utilização
3- Gênese inventiva	(a) Criação vocal; (b) Criação com instrumentos de percussão; (c) Criação com percussão corporal; (d) Criação com utensílios domésticos.
4- Livre expressão	Não possui variações em sua utilização
5- Situações sonoras	Não possui variações em sua utilização

2.4.1. Improvisação sobre harmonia préestabelecida

Esta atividade foi elaborada para estabelecer o primeiro discurso musical entre os participantes[47]. Não se trata de uma atividade de invenção integral uma vez que as improvisações foram efetivadas a partir de uma estrutura e sequência harmônica previamente estabelecida. Porém, ela possibilitou uma avaliação do conhecimento musical de cada participante no que diz respeito a como estes conduzem suas criações a partir de um material estipulado e conhecido por todos. Procuramos, assim, obter um maior entendimento quanto aos componentes do ato criativo propostos por Kratus (1990) – a *pessoa*, o processo e o produto – por meio da análise de suas *performances*.

Além disso, essa atividade evidenciou algumas das crenças mencionadas no subcapítulo *desmistificando dogmas e potencializando o pensamento criativo*. Geralmente,

[45] Não se encontra numerada por não se configurar como uma atividade de invenção, porém, possui propósitos específicos.
[46] Entende-se classe de notas como um grupo de notas com o mesmo nome, embora utilizem frequências distintas (STRAUS, 2000, p. 2).
[47] Esta e as demais atividades não estão dispostas em uma sequência rígida de aplicação.

após sua aplicação, alguns participantes manifestaram preocupações relacionadas ao erro, à percepção musical, à técnica instrumental e ao conhecimento teórico, proporcionando ao pesquisador a oportunidade de dialogar com o grupo e compartilhar suas próprias experiências. Sendo assim, essa atividade foi dividida em dois exercícios específicos, conforme especificado a seguir.

2.4.1.1. Improvisação utilizando uma escala diatônica

Para que a atividade procedesse de forma efetiva, tornou-se necessário estabelecer um elemento musical comum a todos, sendo este conhecido e compartilhado pelo coletivo. Assim sendo, o material elegido foi a escala maior, conforme apresentado na figura 9:

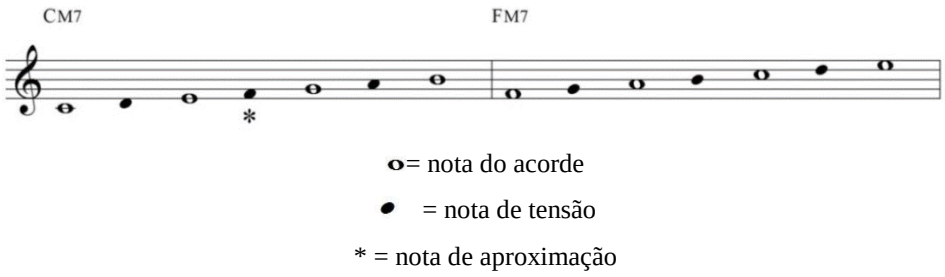


Figura 9: Relação melodia x harmonia[48]

A figura 9 apresenta a relação entre as notas melódicas e a base harmônica. Observa-se que tais notas (com exceção apenas de uma nota de aproximação[49]) podem perfeitamente ser tocadas como sons de longa duração, gerando tensão ou relaxamento, mas em constante equilíbrio tonal com a base harmônica sugerida. Em casos os quais os participantes executavam instrumentos transpositores e não dominavam a escala transposta, a mudança tonal foi realizada no acompanhamento harmônico, permitindo aos músicos terem como referência apenas uma escala maior de execução confortável. Esse exercício foi realizado da seguinte maneira:

[48] Referindo-se ao termo empregado por Ian Guest (1996), ou seja, todas as dissonâncias que necessitam resolução (GUEST, 1996, p. 99)
[49] Obviamente, a nota de aproximação também pode ser resignificada musicalmente, sendo inserida como um elemento gerando tensão ao improviso, sem a necessidade de resolução.

a) Improvisações individuais;
b) Improvisações em duo (um participante dialoga com outro);

2.4.1.2.Improvisação utilizando apenas uma classe de nota

Ao solicitar uma improvisação em que os sujeitos devem ater-se a uma criação utilizando apenas uma nota, deparamo-nos com a seguinte questão: Como criar algo interessante musicalmente estando privado de tocar outras frequências que não estejam relacionadas à classe de nota elegida? Os participantes, desta forma, são encorajados a encontrar novas maneiras de realização musical, estimulando a percepção auditiva quanto aos parâmetros sonoros descritos no quadro 5:

Quadro 5: Parâmetros sonoros

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

Essa atividade foi realizada com o acompanhamento harmônico, encorajando os participantes a explorarem novas possibilidades sonoras em suas criações, focando a atenção em outros aspectos além de escolha de alturas. O quadro 6 apresenta uma síntese dos tópicos abordados nesta atividade:

Quadro 6: Síntese da atividade: Improvisação sobre harmonia préestabelecida

Requisitos técnicos:	Músicos capazes de tocar um instrumento musical ou cantar (qualquer nível)
Conteúdo:	(Re)conhecimento de parâmetros sonoros
Recursos necessários:	Instrumento de harmonia (piano, violão etc.)
Objetivos:	Avaliar a experiência musical a partir da pessoa, do processo e do produto/ desenvolvimento da expressividade

2.4.2. Limites de material

Estabelecer limites de material musical a ser explorado durante as improvisações conduz o indivíduo a produzir novos esquemas para resolução de problemas, obrigando-o a sair da zona de segurança a qual geralmente conduz aos mesmos resultados. Sendo assim, a limitação de material nos força a descobrir outras soluções, criando novas estratégias de ação para concretizar um ato criativo. Pode-se utilizar qualquer estratégia de limitação de material (seja em improvisações ou composições), desde pequenas limitações (como requisitar criações a partir de um dado motivo rítmico), as mais desafiadoras (como restringir o jogo musical ao emprego de apenas uma altura fixa). Temos o modelo já conhecido pelo participante (neste caso, o material proposto) e o novo modelo a ser construído (a criação através de limitações). No laboratório, utilizamos dois exercícios relacionados a essa atividade, apresentados a seguir.

2.4.3. Limites quanto ao uso de sons de altura determinada

Nesse exercício os participantes foram convidados a criar uma obra integral utilizando apenas um som. Os parâmetros sonoros apresentados no quadro 5 são praticados com mais profundidade buscando-se obter uma maior diversidade sonora e uma maior compreensão do uso da morfologia sonora durante o desenvolvimento das criações.

2.4.4. Restrição a apenas sons de altura indeterminada

Nesse exercício solicitamos uma improvisação restringindo o uso de notas musicais (sendo utilizadas somente para atingirem determinados efeitos), e empregando apenas sons de altura indeterminada. Durante essa prática, estimulamos os participantes a procurarem novas sonoridades e maneiras de tocar seus instrumentos, sendo desafiados a elaborar e

desenvolver seus materiais sonoros, dando sentido musical aos sons por eles elegidos. O quadro 7 apresenta uma síntese dos tópicos abordados nos exercícios referentes aos limites de material:

Quadro 7: Limites de material

Requisitos técnicos:	Músicos capazes de tocar um instrumento musical ou cantar (qualquer nível)
Conteúdo:	Criação e desenvolvimento de materiais sonoros a partir de determinadas restrições / Utilização da morfologia sonora em contexto criativo
Recursos necessários:	Instrumentos musicais
Objetivos:	Incentivar a pesquisa e descoberta sonora / Estimular a originalidade, fluência e flexibilidade a partir das restrições impostas

2.4.3. Estímulo criativo

Essa atividade sucedeu entre pesquisador e participante em duo. Trata-se de uma improvisação em que ambos criaram coletivamente uma obra musical sem um plano préestabelecido. Na realização do discurso, o pesquisador reexpôs as ideias apresentadas pelo participante e sugeriu novas ideias, buscando estimular o diálogo musical. A atividade foi realizada da seguinte maneira:

a) O participante foi convidado a tocar qualquer material musical em seu instrumento, podendo emitir quaisquer sons (motivo melódico, sons indeterminados etc.);
b) O pesquisador respondeu imediatamente, buscando compreender o discurso e criando uma interação musical;
c) O participante reage aos estímulos. Em situações as quais o fluxo foi confirmado, deu-se seguimento à criação. Em situações contrárias, o pesquisador buscou novos caminhos para estabelecer o diálogo musical.

Essa forma de improvisação musical pode apresentar-se, em determinado aspecto, como um desafio. Porém, a liberdade proporcionada possibilitou aos participantes criar a partir de seus repertórios de sonoridades e segundo suas técnicas e experiências musicais. Coube ao pesquisador estabelecer o diálogo musical a partir da sugestão sonora dos participantes, permitindo que as criações acontecessem independentemente do conhecimento

que cada participante possuia. O quadro 8 apresenta uma síntese dos tópicos abordados nesta atividade:

Quadro 8: Estímulo criativo

Requisitos técnicos:	Músicos capazes de tocar um instrumento musical ou cantar (qualquer nível)
Conteúdo:	Criação a partir do próprio repertório de sonoridades, técnica e experiência musical
Recursos necessários:	Instrumentos musicais
Objetivos:	Estimular e valorizar a capacidade de criação a partir de qualquer conhecimento adquirido

2.4.4. Gênese inventiva

Essa atividade buscou provocar a curiosidade sonora, incentivando o surgimento da "criança interior", ou seja, o brincar com os sons, descobrindo-os e manipulando-os de forma livre e prazerosa. Por esse motivo, os exercícios decorrentes desta atividade buscaram a sensibilização auditiva através da simplicidade, não demandando conhecimento técnico-musical ou domínio instrumental para que sejam efetivados. Os exercícios são apresentados a seguir.

2.4.4.1. Criação vocal

Esse exercício, proposto por Mannis (ver capítulo I: *Fundamentos teóricos e pedagógicos*, subcapítulo: *Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da improvisação musical*), busca uma forma de improvisação em que os participantes devem criar, coletivamente, uma obra musical usando a voz com base na escuta individual e coletiva. As realizações musicais são construídas a partir da emissão de um primeiro som, ou seja, sem uma estrutura préestabelecida, sendo esta construída através de descobertas e ações ocorridas durante todo o processo.

Os participantes se dispuseram em círculo e foram convidados a relaxarem o corpo e a fecharem os olhos para estimular a escuta (pode-se, também, apagar as luzes do ambiente). Solicitou-se que eles cantassem um som fixo enquanto durasse a respiração, nas pausas deveriam escutar a massa sonora que os demais estavam produzindo de maneira a emitir

outro som. Os sons produzidos podiam ser de várias naturezas de alturas (determinadas ou indeterminadas), intensidades, timbres e envelopes dinâmicos. Em algumas ocasiões, esse exercício foi realizado com a luz apagada para estimular a acuidade auditiva.

O foco consistiu na escuta e análise avaliando constantemente o que era percebido, ou seja, na vontade (ou não) de interferir no contexto reforçando o que percebiam ou acrescentando novos elementos. Essa atividade permitiu:

a) Descobrir, no corpo, uma ferramenta de criação musical importante e natural;
b) Transpor as sensações corpóreas para o instrumento;
c) Ir além dos parâmetros tradicionais da prática comum;
d) Estimular uma criação musical intuitiva, desprendida de padrões e de preocupações de ordem técnica, estilística ou teórica.

2.4.4.2. Criação com instrumentos de percussão

Nesse exercício foi disposto uma série de instrumentos de percussão para que os participantes escolhessem, experimentassem e criassem peças individuais e coletivas. A opção por instrumentos de percussão deve-se de serem de fácil emissão sonora (não consideramos aqui qualidades timbrísticas, envolvendo técnicas mais apuradas) e possibilitarem uma diversidade de timbres e envelopes dinâmicos.

Ao trabalhar com a questão rítmica, pode-se apresentar aos participantes os conceitos de ritmo métrico, não métrico e amétrico propostos por Koellreutter através do jogo denominado “o palhaço” (ver capítulo I: *Fundamentos teóricos e pedagógicos*, subcapítulo: *Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da improvisação musical*).

Durante esse exercício, os participantes escolheram entre um e três instrumentos para improvisar uma peça solo e, ulteriormente, realizaram uma improvisação coletiva (com as luzes acessas e também apagadas). O foco de análise consistiu:

a) No quanto cada participante experimentou sonoramente seus instrumentos;
b) Em como cada participante interagiu musicalmente dentro do coletivo;
c) Na exposição, desenvolvimento e finalização do discurso musical.
d) Na aplicação de ritmos métricos, não métricos e amétricos.

2.4.4.3. Criação com percussão corporal

Similarmente ao anterior, neste exercício os participantes exploraram nuances timbrísticas e rítmicas, porém utilizando o próprio corpo. Procurou-se, também, estimular a escuta retirando o contato visual dos participantes através do escurecimento do ambiente.

2.4.4.4. Criação com utensílios domésticos

Nesse exercício os participantes foram convidados a improvisar utilizando diversos utensílios (objetos), tais como: vassoura, papel, talheres, caixa de papelão, fósforos, ferramentas etc. Os utensílios ficaram dispostos em uma mesa permitindo-os criar uma peça solo e coletiva. Pretendeu-se, assim, desenvolver ações criativas desvinculadas de instrumentos musicais tradicionais, além de evidenciar que quaisquer utensílios podem ser resignificados, transformando-se em um *corpo sonoro* com finalidades musicais próprias.

Durante a realização do exercício cada participante buscou criativamente produzir e experimentar novos sons nos utensílios selecionados. Uma variação deste exercício consistiu no emprego de utensílios combinados a instrumentos musicais tradicionais.

O quadro 9 apresenta uma síntese dos tópicos abordados nos exercícios referentes à gênese inventiva:

Quadro 9: Gênese inventiva

Requisitos técnicos:	Nenhum
Conteúdo:	Experimentação sonora / interação / desenvolvimento do discurso musical
Recursos necessários:	Instrumentos de percussão e utensílios domésticos diversos
Objetivos:	Desenvolvimento da sensibilização auditiva / ampliação das possibilidades de realização musical

2.4.5. Livre expressão

Nesse exercício, os participantes improvisaram a partir da sugestão sonora de um membro do grupo. Similarmente a uma conversa, os materiais sonoros foram sugeridos e eventualmente substituídos de acordo com o andamento do diálogo, desenvolvendo-se até o grupo chegar ao consenso de sua finalização.

Como começar então o assunto? Primeiramente, realizamos alguns exercícios preparatórios visando o estímulo da acuidade auditiva, tais como:

1- *Tocar um som longo* – a partir de um som fixo e estável, os participantes deviam tocar outro som de longa duração que achassem interessante na combinação[50]. Caso os participantes "errassem" em suas escolhas (entendendo-se erro como a emissão de algum eventual som que não fosse desejado pelo participante), eles poderiam realizar outras escolhas até encontrarem um som que julgassem interessante[51];
2- *Tocar um acorde* – a partir de um bloco harmônico realizado pelo pesquisador (em um piano, violão etc.) os demais participantes deviam tocar um som longo que achassem interessante. Os blocos harmônicos efetivados pelo pesquisador podiam englobar quaisquer estruturas intervalares (acordes perfeitos, acordes estendidos, acordes quartais, clusters etc.;

Ao dar continuidade à atividade, empregamos exercícios preparatórios voltados à prática comum (tonalidade) e a criação e manipulação de objetos sonoros:

Exercícios preparatórios relacionados à prática comum:

1- *Motivo melódico* – A partir de um pequeno fragmento melódico tocado pelo pesquisador, o grupo devia tocar um som longo o qual julgassem interessante e correspondente ao motivo exposto;
2- *Motivo melódico a partir de um som* – o pesquisador apresentava um som longo e um dos participantes tinha a função de criar um pequeno fragmento melódico a partir deste som, repetindo-o até que todos compreendessem a ideia musical. Os demais integrantes, então, complementavam tocando outros sons longos. O exercício se repetiu até que todos pudessem criar seus motivos melódicos;

[50] Instrumentos de sopro tinham que eventualmente parar para respirar; instrumentos com pouco poder de sustentação (como cordas dedilhadas, por exemplo) precisavam repetir continuamente o som elegido. Percussionistas podiam tocar teclados (vibrafone, xilofone etc.) ou piano.
[51] O "interessante" diz respeito a quaisquer combinações intervalares envolvendo consonâncias e dissonâncias, porém contextualizadas não apenas com as escolhas individuais, mas também com as escolhas do grupo. Caso o pesquisador compreendesse haver algum problema referente a uma determinada escolha, ele poderia questionar o participante o porquê desta escolha, buscando, assim, compreender tratar-se de uma escolha intencional ou uma lacuna em sua percepção auditiva.

3- *Motivo melódico a partir de um acorde* – o pesquisador apresentava uma formação harmônica (acordes perfeitos, acordes estendidos, acordes quartais, clusters etc.) e um dos participantes tinha a função de criar um fragmento melódico a partir da harmonia apresentada. Os demais integrantes complementavam a harmonia tocando sons longos. O exercício se repetiu até que todos pudessem criar seus motivos melódicos;
4- *Motivo melódico e livre complementação* – A partir da sugestão de um pequeno fragmento melódico de cada participante, os demais complementavam tocando de forma livre (envolvendo sons longos, melodias complementares etc.).

Em todos os casos, não foi feita nenhuma menção a tonalidades ou nomenclatura de estruturas harmônicas. Os participantes tinham que se guiar exclusivamente pelos sons que escutavam. Como resultado, inúmeras possibilidades de combinações surgiram durante as criações, desde àquelas contextualizadas tonalmente (com escalas correspondentes tonalmente aos acordes, por exemplo) a outras em que materiais "incongruentes" mesclaram-se e combinaram-se musicalmente. Podemos observar, no exemplo apresentado na figura 10 que as limitações técnicas ou auditivas não impediram o participante de criar sentido musical a harmonia que estava escutando [ver anexo 8: LAB 4 - livre expressão (exercício prática comum)]:

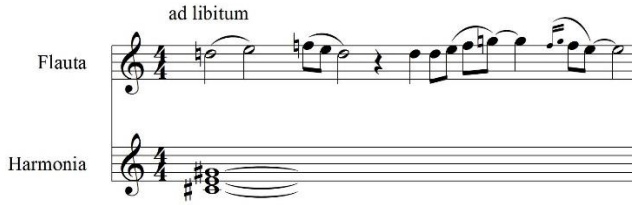


Figura 10: Exercício prática comum

Exercícios preparatórios relacionados à criação e manipulação de objetos sonoros:

Propomos aqui a prática da escuta reduzida, sendo esta entendida conforme abordado no capítulo I: *Fundamentos teóricos e pedagógicos*, subcapítulo: *Conceituação terminológica conceitual*, item *percepção* – como uma escuta voltada aos aspectos morfológicos do som e suas potencialidades em uma manifestação criativa. Buscou-se desvincular o material sonoro do último nível de escuta denominado *comprendre*,

permanecendo, portanto, no nível do *entendre* (auscultar) perscrutando os sons de maneira a sorver dos mesmos todo o potencial imaginativo a partir de sua percepção. Vislumbramos uma realização musical desprendida de uma compreensão de um contexto semântico em um sistema com suas hierarquias, regras e delimitações, conforme exemplifica Costa (2003):

> Por exemplo, quando uma certa frequência (uma nota), assume um certo valor expressivo dentro de um determinado discurso musical (uma melodia) articulado sobre um sistema hierarquizado e gramaticalizado (o sistema tonal), ela não vale por si mesma. Seus atributos acústicos e perceptivos, se definem em função de seus relacionamentos com os outros elementos e de sua colocação dentro do discurso (COSTA, 2003, p. 37).

O que é então o objeto sonoro? Antes de ser uma forma de representação sonora, é um produto da própria escuta:

> A gente cria o objeto sonoro pela atenção da nossa escuta... se eu ouvi determinada sensação auditiva e por minha vontade, por minha decisão eu atribuí a ela uma autonomia, uma entidade, isso está no objeto sonoro. O relógio batendo no canto (tic tac), eu posso dizer que isso pra mim é um objeto sonoro, eu posso dizer que o som da chuva é o objeto sonoro desde que eu esteja ouvindo, e que eu queira ouvir com atenção[52] (MANNIS, 2016).

Fica evidente a importância deste tipo de escuta e de criação na pedagogia musical. Primeiramente, por conduzir nosso ouvido a uma escuta atenta a todos os sons, estimulando-nos a criar a partir de quaisquer materiais que julgarmos propício a uma realização musical. Além disso, facilita uma criação mais intuitiva e direta, desvinculada de aprendizagens mecânicas relacionadas a idiomas e territórios específicos.

Para facilitar o entendimento do conceito de objeto sonoro, sugerimos o jogo proposto por Mannis descrito no capítulo I: *Fundamentos teóricos e pedagógicos*, subcapítulo: *Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da criação musical*. A partir da bexiga de balão, os participantes puderam criar, vivenciar e sentir o objeto sonoro em seus aspectos estruturais e temporais, antes, propriamente, de executá-los nos respectivos instrumentos. Ulteriormente, sugerimos as seguintes práticas:

1- *Apresentação de objetos sonoros* – cada participante apresentou o seu objeto sonoro ao grupo;

[52] Apresentação proferida por Mannis na ELM-CIDDIC em um dos encontros no laboratório de criação.

2- *Substituição de objetos sonoros* – a partir de um objeto sonoro criado por um dos participantes, um dos integrantes tinha a função de repeti-lo em seu instrumento (duo). A repetição não precisava ser literal, mas devia englobar alguns elementos permitindo a identificação do objeto. O primeiro participante então pausava, permitindo que o outro pudesse modificar o objeto sonoro proposto, originando, assim, um novo objeto a ser repetido e modificado pelo participante seguinte. O exercício foi realizado até que todo o grupo pudesse criar e modificar os objetos sonoros;
3- *Complementação de um objeto sonoro* – um músico cria um objeto e os demais o complementam criando novos objetos sonoros.

Os exercícios apresentados (prática comum e objetos sonoros) permitem o primeiro momento de uma realização musical – a apresentação do "assunto" (exposição). Para que os participantes conduzissem suas improvisações a um desenvolvimento e desfecho conclusivo, a comunicação precisava estar presente. Para isso, as estratégias propostas por Monk (2013), foram utilizadas como ferramentas permitindo a realização dos diálogos musicais. Além disso, corroborando com a perspectiva apresentada por Nunn (1998), entendemos que nem todas as criações individuais foram compreendidas pelo outro ou pelo grupo (fluxos não confirmados), e que as decisões tomadas em retrospecto fizeram parte da condução da improvisação. O quadro 10 apresenta uma síntese dos tópicos abordados referentes à livre expressão:

Quadro 10: Livre expressão

Requisitos técnicos:	Músicos capazes de tocar um instrumento musical ou cantar (qualquer nível)
Conteúdo:	Criação e manipulação de materiais relacionados à prática comum e música contemporânea / conscientização das texturas sonoras
Recursos necessários:	Instrumentos musicais
Objetivos:	Proporcionar ferramentas que possibilitem criações intuitivas e espontâneas a partir de qualquer material em âmbito individual e coletivo

2.4.6. Situações sonoras

O conteúdo desta atividade envolveu a compreensão de diferentes ambientes sonoros. Primeiramente os participantes escutam trilhas sonoras distintas (por exemplo: drama ou

suspense). Em seguida, foram convidados a improvisar livremente tentando reproduzir tais ambientes sem, no entanto, acompanhar visualmente os vídeos (sendo realizado gravações de suas *performances*). Sem que os participantes soubessem, os áudios foram ulteriormente manipulados pelo pesquisador e vinculados às trilhas originais para serem apresentados em um próximo encontro. Como resultado, os participantes se surpreendem ao ouvir suas improvisações como fundo sonoro em vídeos já existentes. Não se tratou efetivamente de uma atividade de prática de trilha sonora e sim de ambientação, ou seja, de como utilizar os recursos aprendidos para criar um clima sonoro específico a partir de significados já internalizados pelo grupo.

Quadro 11: Situações sonoras

Requisitos técnicos:	Músicos capazes de tocar um instrumento musical ou cantar (qualquer nível)
Conteúdo:	Criação e desenvolvimento de ideias musicais originais a partir de trilhas sonoras previamente escutadas
Recursos necessários:	Instrumentos musicais / equipamento de gravação / *software* de edição audiovisual / televisão ou retroprojetor.
Objetivos:	Desenvolver a capacidade de criação em diferentes ambientes sonoros

2.5. Dificuldades encontradas durante as oficinas de música

Participar do laboratório implica uma mudança de entendimento e relacionamento para com a música, fato nem sempre compreendido ou aceito por todos. Gilberto Dimenstein e Rubem Alves (2010), no livro *Fomos maus alunos*, dedicados a temas relacionados à educação, sobretudo aos esquemas tradicionais de ensino, ao citarem Santo Agostinho, mencionam a feira de utilidades, isto é, os saberes e competências que aprendemos por causa de outras coisas. Refere-se a tudo o que assimilamos com o propósito de alcançarmos um determinado resultado ou objetivo. Há também a feira das fruições, pertinente à satisfação e alegria. Ler um poema ou contemplar um pôr-do-sol não é uma ação realizada por seu poder instrumental, e sim pelo seu prazer, elas se findam nelas mesmas. Os saberes da primeira feira nos dão meios para viver, já os saberes da segunda feira nos dão razões para viver (DIMENSTEIN & ALVES, 2010, p. 114).

Sem excluir suas possíveis utilidades práticas e técnicas, é no plano da feira das fruições que se encontram as atividades propostas neste laboratório. O prazer em criar, em

tocar em grupo e em aprender sem recompensas externas (como certificados, por exemplo) foram as tônicas presentes em todos os encontros. Além disso, não foram realizadas avaliações de mérito (notas) ou exigido cobrança presencial, estando, cada participante livre para desistir no momento em que achasse conveniente. Das desistências ocorridas (cerca de 34%), 60% das mesmas ocorreram no primeiro encontro das oficinas, durante o qual os inscritos tomaram conhecimento da proposta detalhada e a natureza das atividades planejadas. Relatos evidenciaram que alguns dos alunos tinham intenção de se aprofundarem em atividades criativas, porém pelo viés tradicional, com aprendizagem teórica, leitura, harmonia, práticas de estilo, e logo perceberam que a proposta não tinha essas prioridades.

Estamos aqui propondo uma alternativa mais ampla e construtiva do que o sistema pedagógico tradicional consolidado e presente em grande parte dos ambientes de ensino abrangendo desde escolas de música a conservatórios, universidades etc. Em uma pesquisa conjunta realizada em 2013 na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESSE- IPP), Dantas e Palheiros ao questionarem porque os estudantes de música frequentam a Universidade, verificaram que a motivação *extrínseca por regulação integrada* – envolvendo valores e metas para atingir um determinado objetivo – apresentou a maior média dentre todos os tipos de motivação investigados, ficando em segundo lugar a *motivação intrínseca* – caracterizada pela impressão devido a estímulos positivos relacionados ao prazer e a satisfação em frequentar a Universidade (DANTAS & PALHEIROS, 2013, p. 72).

Em 2016 na Unicamp, este pesquisador ofereceu uma oficina de música na forma de disciplina eletiva intitulada *Tópicos especiais em música* sob a supervisão da Profª. Drª. Adriana Mendes (coorientadora desta pesquisa), ao final da qual, constatou, uma desmotivação dos graduandos por esse tipo de atividade, uma vez que não houve nenhum inscrito. Contudo, mesmo que o hábito e a acomodação com o aprendizado da utilidade seja resultado de motivações extrínsecas na efetivação de tarefas, é na motivação intrínseca que as realizações criativas florescem e se aprofundam com mais profundidade (AMABILE *et al.* 1986; AMABILE, 2012;). Os participantes da oficina na Unicamp, membros das

comunidades interna e externa[53] à universidade que permaneceram inscritos e realizaram as atividades propostas, declararam em seus depoimentos como se motivaram profundamente ao vivenciarem o resultado das práticas musicais:

> "As aulas mexem com nossos sentimentos e psicológico de forma positiva" (L4, AULA 3, E1P3)

> "Sem dúvida tem um material muito importante dentro de nós mesmos, e esta oficina, pra mim, foi uma ferramenta pra eu me lembrar deste material. Você tem algo dentro de você além de todos esses teóricos, você é um também, não vale a pena você passar por toda essa vida vivendo toda essa teoria se você pelo menos não passar um tempinho com você. Então isso despertou meu desejo de passar umas horas comigo, e quem sabe alguns anos comigo me explorando" (L3, AULA 10, DSC 1062, 06:00)

> "Sabe que a maneira de vc fazer música, tem me feito pensar...
> É bom sentir liberdade, e mesmo com pouco conhecimento, estou me sentindo motivada para experimentar. Apesar de minha idade, agora chegou meu tempo, estudar música é o que quero. Obrigada pela oportunidade!" (L2, depoimento via e-mail)

> "Parece que você saiu de uma terapia disto aqui" (L1, AULA 2, DSC 8217, 00:08)

A oficina de música é mais do que uma aula expositiva visando à transmissão de conteúdo, é uma forma de imersão possibilitando a autoexpressividade do estudante. Porém, para alcançá-la, os indivíduos devem estar dispostos a isso, aceitando entrar em si mesmos e se concentrando profundamente naquilo que estão fazendo, encontrando, na volição, motivações para a ação

[53] Músicos amadores não vinculados à universidade e estudantes de outros cursos de graduação que participaram das atividades por meio da Escola Livre de Música.

CAPÍTULO III

3. Métodos, técnicas, instrumentos e procedimentos para coleta e análise dos dados

3.1. A pesquisa qualitativa

Neste trabalho foram incluidos métodos e procedimentos de pesquisa qualitativa buscando um tratamento adequado para obter um maior entendimento aos dados emergentes dos fenômenos observados nos grupos pesquisados. Segundo Matsunobu e Bresler (2014), em pesquisa qualitativa os agentes observadores dirigem a atenção ao que os informantes percebem, sentem e pensam, acompanhando a vida dos participantes que lhe provém os dados para análise por um período curto ou mais longo (MATSUNOBU & BRESLER, 2014, p. 26). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa requer comprometimento total, percepção aumentada, envolvimento prolongado e intenso, disposição e capacidade para perceber e examinar pressupostos, hábitos e relações de apego fundamentalmente vinculadas a cada caso de estudo, além de vislumbrar uma abertura a outras formas de percepção e compreensão (MATSUNOBU & BRESLER, 2014, p. 34).

Segundo Matsunobu e Bresler (2014), as epistemologias em pesquisa qualitativa pressupõem que o conhecimento não está totalmente dentro de um indivíduo, nem tampouco unicamente no mundo externo, mas se encontra na relação entre ambas as instâncias, uma vez que os seres humanos, mais do que meros repositórios de conhecimentos, são construtores ativos de significado (MATSUNOBU & BRESLER, 2014, p. 23). Em educação, a pesquisa qualitativa enfoca uma quantidade reduzida de casos de maneira a facilitar o aprofundamento do estudo de fenômenos educacionais. Segundo Stake (1995), trata-se de uma investigação visando mais o contexto particular do que o geral. Embora algumas vezes a ênfase de estudo esteja na compreensão de um caso especifico, em outras, é requerida uma análise de questões específicas simultaneamente em vários casos (STAKE, 1995, *Apud* MATSUNOBU & BRESLER, 2014, p. 28).

3.2. Observação participante

A *observação participante* consiste na inserção do investigador no interior do coletivo observado, tornando-se parte dele de maneira a permitir a interação e compreensão das situações cotidianas vivenciadas pelo grupo (QUEIROS *et al.* 2007, p. 278) sendo esta uma das técnicas empregadas com mais frequência pelos pesquisadores que adotam uma abordagem qualitativa. Esta técnica possibilita captar uma variedade de circunstâncias as quais não se teria acesso somente por meio de perguntas (LIMA *et. Al.* 1999, p. 132), sendo frequentemente complementada com a entrevista semiestruturada ou livre, dentre outros instrumentos de coleta de dados (CORREIA, 2009, p. 31). Suas raízes estão na Escola de Chigaco com origem na década de 1920 (LIMA *et al.* 1999, p. 132), tendo como principal referência, as pesquisas etnográficas atribuídas ao antropólogo Malinowski (CORREIA, 2009, p. 31). Atualmente a *observação participante* tem sido utilizada nos mais diversos campos do conhecimento envolvendo processos sociais (enfermagem, economia, administração, música etc.). Para Atkinson e Hammersley (1994), trata-se de um recurso básico empregado em toda pesquisa social:

> Em certo sentido, toda pesquisa social é uma forma de observação participante, porque não é possível estudar o mundo social sem ser parte dele. Sob tal ponto de vista, a observação participante não é uma técnica de pesquisa específica, mas um modo de estar-no-mundo característico dos pesquisadores[54] (ATKINSON & HAMMERSLEY, 1994, p. 249).

A *observação participante* permite que o pesquisador obtenha informações no momento em que os fenômenos ocorrem, sendo o meio mais direto para se observar determinados aspectos do comportamento humano (RICHARDSON, 1999 *Apud* QUEIROS *et al.* 2007, P. 281) comprovando ou não os relatos dos sujeitos participantes, uma vez que nem sempre aquilo que dizem é demonstrado em seus comportamentos (LOBIONDO-WOOD, 2001, *Apud* QUEIROS *et al.* p. 281). Segundo Peruzzo (2003), a *observação participante* na pesquisa qualitativa permite a integração do investigador nas atividades do grupo, acompanhando e vivenciando todas as atividades praticas sem, contudo, "se

[54] *Moreover, it has been argued that in a sense all social research is a form of participant observation, because we cannot study the social world without being part of it. From this point of view participant observation is not a particular research technique but a mode of being-in-the-word characteristic of researchers.*

confundir" ou se passar por membro do grupo[55]. Nesta técnica, o pesquisador também mantém sua autonomia, isto é, o grupo não interfere na pesquisa do ponto de vista da formulação dos objetivos, fases dos projetos, tampouco sobre o tipo de informações registradas e suas interpretações (PERUZZO, 2003).

De acordo com Schultz (1976), a *observação participante* apresenta muitas nuances em face de sua flexibilidade, objeto de estudo e objetivo da pesquisa, determinando o seu tipo de metodologia (SCHULTZ, 1976, *Apud* QUEIROS *et al.* 2007, p. 278). Segundo Gold (1958) a *observação participante* pode assumir formas diversas, considerando quatro tipos de atuação do observador teoricamente possíveis relacionadas ao envolvimento do investigador junto ao grupo estudado:

(a) *Observador total*: o pesquisador não interage com o grupo, limitando-se a observar os participantes, os quais não sabem que estão sendo observados;
(b) *Observador como participante*: se caracteriza por relações breves e superficiais nas quais a observação ocorre de maneira mais formal, sendo utilizada muitas vezes para complementar o uso de entrevistas;
(c) *Participante como observador*: nesta situação a participação ocorre de maneira mais profunda através da observação informal e da vivência de situações consideradas importantes;
(d) *Participante total*: o pesquisador participa de todas as atividades do grupo atuando como se fosse um de seus membros, a identidade e os propósitos do pesquisador são desconhecidos pelos sujeitos observados[56] (GOLD, 1958, p. 219-222).

Nesta pesquisa, utilizou-se a modalidade *participante como observador*, na qual o investigador interagiu junto aos grupos pesquisados, observando e vivenciando os acontecimentos musicais e extramusicais que ocorriam a cada encontro. Seguindo as

[55] Em situações extremas, segundo Peruzzo (2003), o pesquisador pode se passar por membro do grupo acreditando ser a melhor forma de poder captar as reais condições e sentimentos do investigado. No entanto, trata-se de uma proposta pouco aceita atualmente uma vez que, mesmo conseguindo viver a situação do outro, aquele que investiga nunca deixará de ser quem ele é, não havendo como eliminar diferenças ou sentir e perceber do mesmo modo que o outro (PERUZZO, 2003).
[56] Nesse caso, deparamo-nos com uma questão ética envolvendo os direitos de as pessoas saberem que estão sendo investigadas, assim como os propósitos da investigação.

diretrizes propostas por Conrado Silva, as interações do pesquisador junto aos grupos pesquisados permaneceram dentro da proposta das oficinas de música, posicionando-se sempre como um orientador das atividades, permitindo que os integrantes resolvessem dinamicamente seus problemas, ou estimulando-os em momentos em que o rendimento esteja por cair (FERNANDES, 2000, p. 93). Em algumas ocasiões, o pesquisador limitou-se a observar as *performances* atentando aos processos criativos ocorridos e a como os participantes procuraram resolver os desafios propostos; em outras situações, o pesquisador integrou-se ao grupo envolvendo-se nas criações musicais. Esta ultima situação ocorreu principalmente em circunstâncias nas quais:

- ✓ Houve a necessidade de exemplificar a atividade proposta;
- ✓ Intencionou-se estimular os processos criativos dos participantes atuando musicalmente junto com eles.

Pode-se dizer que os limites da *observação participante* estão diretamente relacionados às habilidades e competências do investigador. Segundo Morris Schwartz e Charlotte Schwartz (1955), o observador deve ser capaz de estabelecer uma relação de confiança e respeito para com os participantes, além de seu papel formal perante os investigados. Deve mostrar-se como ser humano, sendo capaz de compartilhar sentimentos com todos de forma simpática e empática. Da mesma maneira, com o propósito de evitar distorções quanto à coleta e análise dos dados, o pesquisador não deve ter pressa em provar suas hipóteses ou partir de preconcepções ou (pré)-conceitos, delineando o que ele quer ou espera encontrar nos dados (SCHWARTZ & SCHWARTZ, 1955, p. 347-353).

Conforme observa Correia (2009), a maneira como o investigador observa o grupo pesquisado vai se modificando conforme a fase em que a pesquisa se encontra. Inicialmente a observação é mais descritiva, tendo como objetivo a obtenção de uma perspectiva geral dos fenômenos. Ulteriormente, torna-se mais focalizada em determinadas situações ou acontecimentos, finalizando com uma observação seletiva, visando categorias específicas já selecionadas (CORREIA, 2009, p. 32). Tais observações convergem para a metodologia aplicada a este estudo (*Grounded Theory*), a qual implica a utilização de determinadas ferramentas permitindo sistematizar os processos de coleta e análise de dados de acordo com cada etapa da *observação participante* (ver capítulo III: *Métodos, técnicas, instrumentos e*

procedimentos para coleta e análise dos dados, subcapítulo: *Métodos e processos da Grounded Theory aplicada a esta pesquisa*).

Embora muito utilizada em saídas de campo etnográficas, consideramos, nesta pesquisa, que a *observação participante* foi realizada em ambiente laboratorial. Não investigamos grupos ou casos específicos (bandas de música, conservatórios etc.), e sim, por meio de divulgação, formamos um coletivo de músicos voluntários interessados em participar de oficinas de música propostas no âmbito de atividades de extensão universitária. Todas as atividades ocorreram nas dependências da Escola Livre de Música (ELM-CIDDIC), ligada ao Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural da Universidade Estadual de Campinas (CIDDIC- Unicamp). Sob a direção da Profª. Drª. Denise H. L. Garcia e supervisão do Prof. Dr. Manuel Falleiros, a ELM-CIDDIC tem como objetivo:

> ...fornecer um ensino de qualidade, de fundamentos musicais sólidos que forme um aluno preparado para lidar com a música e o mundo contemporâneo, estimulando a sensibilidade, a imaginação, promovendo a apreciação, a consciência musical e o pensamento crítico[57].

As oficinas de música foram abertas a participantes de diferentes níveis musicais, os quais tiveram conhecimento da natureza das atividades e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi anteriormente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp (ver anexo 3).

3.3. Etapas da pesquisa laboratorial e instrumentos usados na coleta de dados

A pesquisa laboratorial foi realizada em quatro etapas, em algumas das quais contou com a colaboração de alunos bolsistas para a realização de gravações, a organização do material documentado e a preparação e manutenção do ambiente pedagógico. Antes da realização das etapas, aplicamos um pré-laboratório junto a um grupo composto por 22 (vinte e dois) integrantes da banda de música da Escola Livre de Música da Unicamp (ELM-CIDDIC). Na ocasião, aplicou-se uma das atividades propostas na pesquisa: *Gênese inventiva*, exercício (a) criação vocal, sendo sua realização orientada pelo Prof. Dr. José Augusto Mannis, que estimulou os participantes a uma improvisação vocal. Ao final desse

[57] Dados retirados do website da escola, disponível em http://elmciddic.blogspot.com.br/p/escola.html, acesso em 01 de fevereiro de 2016.

encontro, foi entregue aos participantes um questionário de maneira que pudessem relatar suas impressões sobre o que tinham vivenciado durante a sessão. O objetivo aqui foi avaliar a eficácia dos questionamentos aplicados aos participantes bem como a relevância dos dados obtidos. Consideramos dados relevantes quaisquer incidentes (eventos, crenças, situações etc.) e/ou ações/interações suscitando pistas sobre a ocorrência de determinados fenômenos, conforme exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 12: Relevância dos dados

Questionamento	Resposta	Relevância
Você se sentiu à vontade nesta atividade? Caso contrário diga o que eventualmente lhe incomodou?	Poderia ter me sentido mais à vontade.	Baixa relevância, uma vez que o entrevistado não esclarece os motivos pelo qual não se sentiu descontraído.
Você se sentiu a vontade nesta atividade? Caso contrário diga o que eventualmente lhe incomodou?	Em partes, como eu já disse, quando começaram a improvisar na escala blues me senti receoso em tocar, pois não conheço as escalas de *blues*; não poder participar me incomodou muito.	Alta relevância, pois apresenta uma inação gerada por meio de um acontecimento no qual dois participantes começaram a dialogar musicalmente utilizando a escala *blues*.

Uma vez aprovado o questionário pelo pesquisador e seu orientador (pois as respostas trouxeram, em sua maioria, dados relevantes ao estudo), deu-se início as demais etapas de coleta de dados. Em todas as etapas foram aplicadas as atividades de invenção descritas no capítulo II: *Laboratório de criação musical*, subcapítulo: *Atividades de invenção*, coletando-se os dados por meio de questionários, entrevistas intensivas e gravações em áudio e vídeo. Seguindo, em parte, os critérios adotados por Silva (2010), os depoimentos foram organizados conforme a seguinte estrutura:

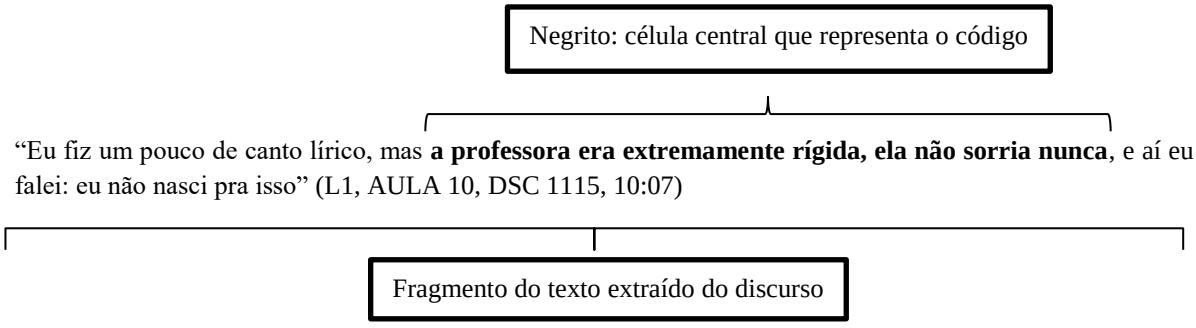


Figura 11: Estrutura dos depoimentos (SILVA, 2010, p. 46)

Siglas utilizadas:
L1 (L2, L3 etc.) = Laboratório 1 (Laboratório 2, Laboratório 3 etc.)
PL = Pré-laboratório
E1 (E2, E3 etc.) = Estudante 1(Estudante 2, Estudante 3 etc.)
DSC 1115, 10:07 = Registro da gravação e tempo onde se encontra o relato na gravação audiovisual.
E3P1 = Relato retirado do questionário (Estudante 3, Página 1)

Para fins de organização, os depoimentos foram dispostos de acordo com o tema em discussão:

Quadro 13: Organização dos depoimentos conforme o tema em discussão.

Ex1: Depoimentos relacionados à formação musical "Eu fiz um pouco de canto lírico, mas **a professora era extremamente rígida, ela não sorria nunca**, e aí eu falei: eu não nasci pra isso" (L1, AULA 10, DSC 1115, 10:07) "Piano eu não tinha em casa e não tinha dinheiro pra comprar, então não tinha como continuar, e fora que quando eu comecei, que eu fiz essa primeira aula, o primeiro contato de aula com música foi com o piano porque tinha uma professora minha de escola que dava aula de piano, mas **eu acho que a hora que eu vi partitura eu entrei em pânico, eu nunca vou saber isso, então eu desisti**" (L1, AULA 10, DSC 1115, 8:48) Etc.
Ex2: Depoimentos relacionados às criações musicais "Não pude improvisar como eu queria pelo **meu baixo conhecimento**" (PL, E3P1) "**Me senti à vontade na hora de cantar a nota**, mas na hora de improvisar **tinha muita coisa passando na minha cabeça, porém não conseguia passar para o instrumento**" (PL, E11P1) Etc.

A pesquisa contou com a participação total de 20 participantes (Etapa I = 4 adultos; Etapa II = 3 adultos; Etapa III = 5 adultos e 1 adolescente; Etapa IV = 6 adultos e 1 adolescente). As oficinas foram efetivadas em dez encontros com duas horas de duração totalizando 20h de atividades em cada etapa[58]. Ressalta-se que em muitos casos os encontros iam além das duas horas previstas, dependendo do andamento e do tempo necessário para a realização das improvisações, uma vez que cada grupo precisava de um período de tempo particular para empreender atividades e atingir as descobertas necessárias. Foi registrado um total de 48h e 47min e 09s de gravações (referentes ao pré-laboratório e etapas I, II, III e IV),

[58] A oficina compreendendo etapa II foi realizada em nove encontros, uma vez que o andamento das atividades neste grupo permitiu antecipar a conclusão.

arquivadas em 478 (quatrocentos e setenta e oito) *Gigabytes* de armazenamento, além de informações escritas obtidas através da aplicação de dois questionários:

(a) Questionário I (contento a identificação pessoal de cada participante), entregue no primeiro encontro das oficinas, visando coletar informações referentes ao perfil de cada participante (ver anexo 1);

(b) Questionário II (anônimo), entregue em todos os encontros sempre ao término das atividades, visando coletar as impressões dos participantes quanto às atividades propostas (ver anexo 2).

Ao final de cada encontro, os respondentes preenchiam o questionário II, composto por um breve esclarecimento quanto aos seus objetivos e quatro blocos de perguntas sobre as atividades realizadas:

- ✓ No primeiro bloco – dedicado à integração mútua entre indivíduo-atividade em si – os questionamentos buscaram esclarecimentos quanto à maneira com que cada indivíduo vivenciou as atividades;
- ✓ No segundo bloco – tratando sobre as volições de cada indivíduo – os participantes evidenciaram determinadas ações que desejaram realizar e não puderam, assim como suas expectativas quanto às suas criações;
- ✓ No terceiro bloco – dedicado à análise e crítica das atividades em si – os questionamentos buscaram esclarecimentos quanto ao possível impacto ou não das atividades desenvolvidas em relação às suas futuras aprendizagens musicais;
- ✓ No quarto bloco – dedicado à funcionalidade – os participantes eram questionados quanto às possibilidades ou não de inserção, tanto das atividades quanto do aprendizado em si, em seus cotidianos musicais (práticas, gêneros etc.).

Durante os exercícios de invenção, o pesquisador atuou mais ativamente na condição de orientador (esclarecendo dúvidas e tópicos referentes aos aspectos criativos). Nas entrevistas, porém, se limitava a perguntar e a ouvir as reflexões dos participantes, realizando,

quando necessário, eventuais intervenções[59]. Em diversas ocasiões, mesmo sem haver uma pergunta específica, os participantes interviam expontaneamente e colocavam suas impressões sobre o que sentiam durante as atividades propostas, contribuindo para a pesquisa de forma mais espontânea e direta.

Paralelamenbte às gravações das *performances*, foram registrados em audiovisual depoimentos espontâneos (sem perguntas formuladas pelo pesquisador), e entrevistas, sendo estas realizadas sempre coletivamente e dando espaço aos participantes para eventuais comentários e relatos de experiências. Utilizou-se a *entrevista intensiva*, a qual consiste, fundamentalmente, em uma conversa direcionada, permitindo um exame minucioso de um tópico em particular, representando, segundo Charmaz (2009), um método útil para a investigação interpretativa (LOFLAND & LOFLAND, 1984, 1995, *Apud* CHARMAZ, 2009, p. 46). De acordo com Charmaz (2009), a *entrevista intensiva* permite ao pesquisador deslocar a conversa seguindo sua intuição, interrompendo quando necessário para explorar um determinado tópico, podendo solicitar maiores detalhes e explicações, ou ainda voltar a um ponto anterior. Para a autora, trata-se de uma conversa coloquial onde o investigador deve manifestar interesse e vontade em saber mais. Em muitos casos, os participantes acabam contando histórias delicadas sobre as quais nunca imaginaram falar, podendo tais histórias ter relação ou não com a pesquisa. Devido a essa natureza informal, a *entrevista intensiva* é uma ferramenta que pode promover o esclarecimento da interpretação de cada participante sobre a sua própria experiência (CHARMAZ, 2009, p. 46- 52). Nos laboratórios, as entrevistas eram realizadas antes ou após as atividades criativas.

A etapa I, realizada no segundo semestre de 2014, teve como objetivo validar o emprego da metodologia *Grounded Theory* para o estudo, coleta e análise de dados laboratoriais decorrentes de atividades musicais de caráter pedagógico, sendo elaborado um projeto de Iniciação Científica intitulado *Aplicação experimental e validação de metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados no estudo de atividades pedagógicas musicais empregando processos criativos em cursos permanentes da Escola Livre de Música CIDDIC-Unicamp* (ver anexo 5), sob orientação do Prof. Dr. Mannis e coorientação deste

[59] Como, por exemplo, efetuando outros questionamentos para melhor compreender as reflexões dos participantes de forma mais apurada.

pesquisador, tendo como bolsista o estudante Marlon Andrey Barbosa, RA: 095878. O projeto foi aprovado pela Pró-reitoria de Pesquisa da Unicamp através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Durante essa etapa os primeiros *códigos*, próprios à GT, foram selecionados e classificados seguindo a metodologia proposta.

A etapa II foi efetuada no primeiro semestre de 2015, tendo o auxílio da bolsista Daiane Silva, RA: 145749. Nessa etapa, deu-se continuidade à aplicação da *Grounded Theory*, selecionando e relacionando as categorias e suas subcategorias.

Na etapa III, a qual contou com o auxílio da bolsista Juliana Mazza, RA: 171234, o pesquisador pode selecionar a categoria central do estudo, associando as demais categorias a esta. Ao final da realização desta etapa houve a necessidade de solicitar ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp a prorrogação da pesquisa laboratorial, além de modificar duas perguntas do questionário II com o objetivo de obter dados relacionados com a categoria central elegida no estudo. Incluiu-se uma nova etapa no cronograma de execução da pesquisa (etapa IV), a qual contou com um novo grupo de participantes. A emenda, referente ao projeto CAAE: 35478314.4.0000.5404 (projeto FAPESP: 2013/01299-0) foi aprovada pelo comitê, segundo o parecer n.: 1.383.745 (ver anexo 4).

Assim, em 2016, na etapa IV o pesquisador alcançou a *saturação teórica* convergindo as informações obtidas a partir das etapas anteriores. Segundo Strauss e Corbin (1998), esse procedimento (o qual consiste fundamentalmente em coletar dados até que mais nenhuma informação relevante apareça), é de suma importância, uma vez que o pesquisador poderá desenvolver sua formulação teórica sem carência de densidade e precisão (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 212).

3.4. O paradigma interpretativo

Para Guba e Lincoln (1994), um paradigma pode ser entendido como um conjunto de crenças básicas (ou metafísicas) que lidam com *visões de mundo* segundo seu espectador, podendo constituir, por exemplo *cosmologias* e *teologias*. Um paradigma envolve, portanto, questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas interconectadas e articuladas de maneira indissociável (GUBA & LINCOLN, 1994, p. 107-108).

Segundo Schwandt, (1994), o *paradigma interpretativo* reflete a busca pela compreensão do mundo complexo das experiências vividas do ponto de vista daqueles que o vivem. Os atores sociais, ou seja, agentes que realizam ações particulares, em lugares específicos, cronologicamente delimitados, constroem seus significados a partir de eventos e processos complexos de interação social. O pesquisador interpreta aquilo que percebe construindo significados a partir da análise de suas sensações e impressões, como uma leitura daquilo que está sentindo e percebendo, de maneira que sua interpretação seja uma construção sobre as construções dos atores sociais que estuda (SCHWANDT, 1994, p. 118). Até certo ponto, o *paradigma interpretativo* costuma ser associado ao *paradigma construtivista* (SCHROËDER, 2009; CHEVARRIA & GOMES, 2013), pois ambos consideram que o pesquisador é parte integrante da pesquisa qualitativa, não sendo, em nenhuma hipótese, um observador neutro. Ele, como sujeito da pesquisa, não apenas apreende os elementos observados[60], como objetos de pesquisa, através de sua consciência e razão, mas também vivencia idiossincraticamente os fenômenos observados.

Schwandt (1994) adverte que, epistemologicamente, os *paradigmas interpretativo* e *construtivista* apresentam posturas distintas, ainda que ambos refutem interpretações naturalísticas empregadas nas ciências sociais. Segundo o autor, no *paradigma interpretativo* entende-se que a realidade pode ser conhecida a partir da experiência subjetiva. Porém na perspectiva adotada por John Smith (1985), essa subjetividade pode ser minimizada por meio de métodos oferecendo ferramentas apropriadas (*Grounded Theory – GT*, por exemplo[61]), permitindo apreender e compreender os fenômenos sociais (SMITH, 1985, p. 158 *Apud* SCHWANDT, 1994, p. 119). Isto não significa necessariamente que os métodos de pesquisa qualitativa (como a GT) eliminem a subjetividade do pesquisador, porém, tendem a minimizá-la (SMITH, 1989, p. 157 *Apud* SCHWANDT, 1994, p. 133). É através da correlação entre ocorrências de *códigos* e *categorias* que a *Grounded Theory* busca essa minimização.

O *paradigma construtivista*, por outro lado, assume o caráter hermenêutico da existência e parte do princípio de que a realidade, como na concepção de Guba e Lincolm

[60] No caso da GT, estes elementos são os relatos, as respostas e os depoimentos dos indivíduos participantes.
[61] O grifo é nosso.

(1985), seja uma construção realizada na mente dos indivíduos (GUBA & LINCOLM, 1985, p. 83, *Apud* SCHWANDT, 1994, p. 128). Não se trata de uma questão de solipsismo ou irrealismo, mas de uma compreensão de que a realidade é plural (SCHWANDT, 1994, p. 125-126) e de que múltiplos conhecimentos podem coexistir, estando suas construções sujeitas a contínuas revisões e passíveis a novas reconstruções em um contexto dialético (GUBA & LINCOLN, 1994, p.113). Tanto as construções quanto as realidades que as geraram e às quais estão associadas são passíveis de serem alteradas, de maneira que os achados sejam criações que acontecem durante o processo de investigação. (GUBA & LINCOLN, 1994, p. 111).

Observemos que o *paradigma interpretativo* porta em si a qualidade de ser de natureza analítica enquanto o *paradigma construtivista* porta em si a qualidade de ser sintético, requerendo um processo heurístico. Contudo, alertamos para o fato de que em ambos os paradigmas existem processos de análise e de síntese. Porém, no *paradigma interpretativo* a análise tem peso maior, enquanto que no *paradigma construtivo*, a síntese tem peso maior.

Considere-se o fato de que os fenômenos sejam apenas passiveis de serem reconstruídos e não efetivamente reproduzidos, devido a extrema dificuldade de replicarmos as exatas condições nas quais tais fenômenos ocorreram:

> ...reproduzir o fenômeno social pode ser difícil porque é quase impossível replicar as condições originais dos quais os dados foram coletados, ou controlar todas as variáveis que podem afetar os achados (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 266).

Neste trabalho, adotamos o *paradigma interpretativo* por este assumir a intersubjetividade no processo analítico, e também por entender que parte da realidade construída pelos atores sociais (seus significados, suas diversidades e complexidades) pode ser compreendida dentro dos respectivos fluxos dinâmicos.

3.5. Métodos e processos da *Grounded Theory* aplicada a esta pesquisa

"A *Grounded Theory* é uma metodologia geral concebida para desenvolver uma teoria fundamentada em dados sistematicamente coletados e analisados" (STRAUSS & CORBIN, 1994, p. 273). Seus métodos baseiam-se em diretrizes sistemáticas, porém

flexíveis, para coletar e analisar dados visando a posterior construção teórica. Durante o processo, o pesquisador procura descobrir o que ocorreu no ambiente de pesquisa e como os participantes explicam seus enunciados e ações (CHARMAZ, 2009, p.15).

Idealizada pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss através do livro *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (GLASER & STRAUSS, 1967), a metodologia, no decorrer dos anos, passou por modificações consideráveis quando os autores, ao finalizarem a parceria, deram continuidade à sistematização do método, originando, assim, duas vertentes, a de Glaser e a de Strauss e Corbin:

> ... Glaser ensinou *Grounded Theory* a estudantes de doutorado na UCSF [Universidade da Califórnia]. Ulteriormente ele deixou o ambiente universitário. Strauss continuou ensinando e fazendo pesquisa na UCSF, incluindo cursos de metodologia qualitativa.
>
> Parece lógico que, ao trabalhar com outros colegas e ao longo do tempo, Strauss desenvolveria seu próprio estilo ao utilizar a *Grounded Theory*. [Isto não significa que] tenha se separado da [própria] metodologia [que desenvolveu juntamente com] Glaser, mas [somente ocorreu porque] Strauss tinha suas próprias técnicas e maneiras de pensar sobre os dados ao realizar as análises. [62](STRAUSS & CORBIN, 2015, p. 6-7)

Em sua parceria com Corbin, Strauss publicou o livro *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (STRAUSS & CORBIN, 1990), e, ulteriormente, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (STRAUSS & CORBIN, 1998, 2008, 2015[63]), firmando, assim, alguns de seus ideais sobre o método.

Segundo Rennie (1998), há alguns elementos fundamentais da *Grounded Theory* que tanto Glaser quanto Strauss ainda compartilham em suas publicações ulteriores, sendo estes: (a) análise comparativa constante, (b) memorandos teóricos, (c) processos de codificação, (d) amostragem teórica e (e) sensibilidade teórica (RENNIE, 1998 *Apud* BULAWA, 2014, p.

---

[62] *... Glaser taught grounded theory to doctoral students at UCSF. Eventually he left the university setting. Strauss continued teaching and doing research at UCSF, including teaching the qualitative methodology courses.*

It stands to reason that by working with other colleagues and over time that Strauss would develop his own style when doing grounded theory. It is not that he departed from the methodology developed by him and Glaser but that he had his own techniques or ways of thinking about data when doing analysis.

[63] Na publicação de 2015 Strauss já havia falecido.

152). No entanto, os autores seguem abordagens e linhas diferentes de pensamento conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 14: Propostas de abordagem da *Grounded Theory* segundo Glaser / Strauss e Corbin (COONEY, 2010, p. 19-21; BULAWA, 2014, p.149-152)

Glaser	Strauss e Corbin
Método analítico *indutivo*. Focaliza exclusivamente nas situações advindas dos grupos estudados.	Método analítico *indutivo* e *dedutivo*. Comparando as situações com exemplos externos, permitindo ao pesquisador validar ou não suas interpretações.
A revisão de literatura só pode acontecer *após* o desenvolvimento da teoria, uma vez que esta deve ser fundamentada exclusivamente em dados empíricos.	A revisão de literatura pode também acontecer *durante* o processo de análise (sem utiliza-la como dados *per se*) para estimular a sensibilidade teórica do pesquisador.
O pesquisador *não deve ter experiência* na área específica de estudo ou, caso tenha, deve procurar suspender o que já sabe, para não influenciar a coleta através de ideias pré-concebidas.	*As experiências pessoais e profissionais* são importantes recursos que permitem ao pesquisador obter uma maior sensibilidade teórica, obtendo rapidamente *insights* e entendimentos sobre os fenômenos.

Do ponto de vista metodológico, os autores apresentam duas vertentes diferentes propostas de perscrutação dos dados. Glaser sugere dois tipos processos de *codificação*: substantiva e teórica, enquanto Strauss e Corbin propõem três tipos: *codificação aberta*, *axial* e *seletiva* (COONEY, 2010, p. 20). Obviamente as diferenças aqui pontuadas não se restringem somente a estas codificações, uma vez que ambos os autores deram continuidade às suas publicações, refinando constantemente a metodologia e especificando suas abordagens de acordo com suas vertentes[64].

Frente ao exposto, optamos por nortear esta pesquisa pelo viés proposto por Strauss e Corbin (1998), não apenas por subscrevermos as linhas de pensamento desses autores (quadro 12). Assim não adentramos na perspectiva proposta por Glaser que assume uma visão mais positivista na medida que compreende que a teoria emergente deve (ou deveria)

[64] Dentre as publicações de Glaser, podemos citar: *Theoretical Sensitivity* (GLASER, 1978), *Emergence Versus Forcing* (GLASER, 1992), *More Grounded Theory Methodology* (GLASER, 1994), *Gerund Groundede Theory* (GLASER, 1996), *Doing Grounded Theory* (GLASER, 1998), *Grounded Theory Perspective I* (GLASER, 2001), *The Grounded Theory Perspective II* (GLASER, 2003); *The Grounded Theory Perspective III* (GLASER, 2005), entre outras.
Dentre as publicações de Strauss, podemos citar: *Qualitative Analysis for Social Scientists* (STRAUSS, 1987), *Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria* (STRAUSS & CORBIN, 1990), *Grounded Theory Methodology* (STRAUSS & CORBIN, 1994), *Analytic Ordering for Theoretical Purposes* (STRAUSS & CORBIN, 1996), *Grounded Theory in Practice* (STRAUSS & CORBIN, 1997), dentre outras.

ser o resultado de uma análise imparcial e objetiva dos dados, pois estes devem "falar por si":

> O poder e o arrebatamento de uma teoria fundamentada nos dados 100% emergente me emocionou pessoalmente com prospectos. Então eu escrevi três monografias sobre como a vida real acontece. Elas foram fáceis de escrever pois não havia conjecturas, apenas conceitualização dos dados. Elas [as monografias] quase se escreveram por si mesmas assim que os dados (conceitualizados) vinham até mim (GLASER, 2016, p. 5)[65].

Decididamente não trabalhamos dessa maneira nesta pesquisa pois o método que adotamos enfatizou a presença do pesquisador em campo, imerso junto aos participantes, avaliando e atuando ativamente na medida em que os dados estavam sendo recolhidos e direcionando o plano geral do trabalho em função dos resultados parciais.

Strauss e Corbin (1998) assumem a subjetividade do pesquisador durante processo de construção do arcabouço teórico:

> Uma teoria não é a formulação de algum aspecto descoberto de uma realidade pré-existente 'lá fora', pensar deste modo é tomar uma posição positivista que[...], rejeitamos, assim como fazem a maioria dos pesquisadores qualitativos... teorias são interpretações realizadas a partir de determinadas perspectivas adotadas ou procuradas por pesquisadores. Dizer que uma determinada teoria é uma interpretação – e, portanto, falível – não significa negar que decisões possam ser feitas sobre a solidez ou provável utilidade dela.[66] (STRAUSS & CORBIN; 1994, p. 279).

A abordagem metodológica proposta por Strauss e Corbin é fortemente influenciada pelo pragmatismo de Dewey – entendendo-se que o conhecimento é originado através de ações e interações (DEWEY, 1929 *Apud* STRAUSS & CORBIN, 2015, p. 19) – bem como pela tradição do *interacionismo simbólico* (STRAUSS & CORBIN, 2015, p. 18) – constituindo uma perspectiva teórica que possibilita a compreensão do modo como os indivíduos interpretam e atribuem significados aos objetos e interações, e como tal processo de interpretação conduz o comportamento individual em situações específicas (CARVALHO *et al.* 2010, p. 148). O *interacionismo simbólico* confere a perspectiva de que a sociedade, a

[65] *The power and grab of a 100% emergent grounded theory thrilled me personally with prospects. Thus I wrote three pure GT monographs about how real life goes on. They were easy to write since there was no conjecture, just conceptualization of data. They almost wrote themselves as the data (conceptualized) come through me.*

[66] *A theory is not the formulation of some discovered aspect of a preexisting reality 'out there', to think otherwise is to take a positivistic position that, as we have said above, we reject, as do most other qualitative researchers… Theories are interpretations made from given perspectives as adopted or researched by researchers. To say that a given theory is an interpretation – and therefore fallible – is not at all to deny that judgments can be made about the soundness or probable usefulness of it.*

realidade e o indivíduo são construídos por meio de interação, sendo esta dinâmica e interpretativa (CHARMAZ, 2009, p. 21).

Com o objetivo de compreender o fenômeno social, Strauss e Corbin (1998) propõem direcionamentos ao analista, o qual deve procurar responder "o que é (o fenômeno), quando, onde, porque, como ele ocorre e quais as suas consequências". Tais questionamentos permitem aliar *estrutura* – as condições[67] que criam as circunstâncias nas quais os problemas ou eventos relacionados ao fenômeno surgem – e *processo* - as ações/interações em resposta a certos problemas e questões (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 127), possibilitando ao pesquisador a compreensão da dinâmica e da complexidade envolvidas

No fenômeno social analisado. Strauss e Corbin (1998) entendem o fenômeno como uma importante ideia analítica que emerge dos dados:

> Ao procurarmos pelos fenômenos nos dados, buscamos **padrões repetidos de acontecimentos, eventos ou ações/interações que representam o que as pessoas fazem ou dizem, sozinhas ou em grupo, em resposta a problemas e situações nas quais elas se encontram**[68] (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 130).

Os fenômenos são representados por conceitos, que, por sua vez, atuam como blocos de construção da teoria (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 101). A *teoria*, segundo Strauss e Corbin (1998), deve ser entendida como **um conjunto de conceitos bem desenvolvidos ligados por relações, as quais constituem uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar ou prever um fenômeno** (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 15). Teorizar, portanto, implica proporcionar mais do que um entendimento sobre o fenômeno, a teoria permite explicar e prever eventos, proporcionando guias para a ação (STRAUSS & CORBIN, p. 25). Explicar ou prever um fenômeno, entretanto, não deve ser entendido à luz de uma visão positivista. Cânones da ciência como validade interna, replicabilidade e generalização não devem ignorados, mas reinterpretados na perspectiva proposta pela *Grounded Theory*, conforme o quadro abaixo:

---

[67] Conjunto de eventos ou acontecimentos, questões ou problemas pertencentes a um fenômeno os quais, até certo ponto, explicam porque e como as pessoas ou grupos respondem de certas maneiras (STRAUSS & CORBIN; 1998, p. 130).

[68] *In looking for phenomena, we are looking for* ***repeated patterns of happenings, events, or actions/interactions that represent what people do or say, alone or together, in response to the problems and situations in which they find themselves****.*

Quadro 15: Como a *Grounded Theory* interpreta os cânones da ciência, considerando a comparação de seus resultados com a literatura científica estabelecida. Fonte: Adaptado de Merrian (1998) e Strauss e Corbin (1998), citados por Bandeira-de-Mello (2002), p. 84.

Cânones da Ciência	Visão positivista	Visão da *Grounded Theory*
VALIDADE INTERNA	Corresponde ao grau de ajustamento (*fit*) da teoria à *realidade*.	A *realidade* é socialmente construída por meio da percepção dos indivíduos, e identificada pelo pesquisador através dos dados coletados.
CONFIABILIDADE (Replicabilidade)	Quando os *resultados* de um experimento são alcançados em *outras tentativas*, dado que existe uma única realidade, são considerados mais válidos	*Impossibilidade de recriar experimentos* controlados nos contextos organizacionais. O comportamento humano não é regido por leis universais que geram resultados iguais. A confiabilidade é *o grau de consistência entre os resultados do estudo e os dados coletados.*
VALIDADE EXTERNA (Generalização)	Refere-se à medida na qual os resultados podem ser *aplicados a outros contextos* (inferidos para populações).	A proposta da *Grounded Theory* é especificar as condições em que ocorrem determinados eventos e suas consequências. Quanto maiores às variações incorporadas nos dados, mais diferentes serão as condições contempladas, e mais geral será a teoria substantiva construída.

Quanto a validade interna, a visão positivista da ênfase a coerência da teoria com conhecimentos préestabelecidos, enquanto para a GT a realidade é a própria base sobre a qual se coleta os dados. Estes constituem indicadores ou imagens da realidade, sendo o campo pesquisado pertencente a esta, os dados coletados serão inerentes a esta. A GT não questiona a pertinência ou a coerência dos fenômenos que analisa em relação a realidade na qual eles se inserem e tira suas constatações unicamente a partir da ocorrência dos mesmos. No tocante a confiabilidade, a visão positivista diz respeito a capacidade de predição de resultados em circunstancias de outros contextos além daquele experimentado para a coleta de dados. Já na *Grounded Theory*, a confiabilidade diz respeito unicamente a coerência relativa entre os dados coletados e o resultado final. Como última instância, a validade externa, ou seja, generalização, na visão positivista considera a capacidade de extrapolar resultados para outros contextos, ou seja, uma extensão natural do que considera confiabilidade, a replicabilidade. No contexto da GT, o ambiente externo, sendo considerado aquele que está fora do domínio que gerou o universo de dados dos experimentos, este é inatingível a partir

do domínio interno pesquisado. A única maneira através da qual se pode chegar ao ambiente externo é refazendo a pesquisa, porém, ampliando em natureza e qualidade os dados a serem obtidos, os casos abrangidos e os desvios considerados, sendo a partir das maiores variações que se pode alargar o domínio em observação e análise.

A *Grounded Theory* é considerada um método interpretativo de pesquisa, buscando compreender a realidade a partir dos significados construídos pelos envolvidos (pesquisador e participantes) durante suas experiências (MORGAN & SMIRCICH, 1980 *Apud* BANDEIRA-DE-MELLO, 2002, p. 69). Em contrapartida, Denzin (1994) define a GT como uma metodologia pós-positivista por enfatizar uma visão de mundo em termos de causas e efeitos (DENZIN, 1994, p. 508). Strauss e Corbin (1998), contudo, advertem que o principal objetivo dos processos de codificação propostos pela *Grounded Theory* é obter um melhor entendimento sobre o fenômeno, capturando a dinâmica do fluxo de eventos e a natureza complexa de suas relações (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 129):

> ... não estamos falando em linguagem de causa e efeito. Isto é muito simplista... O resultado se aproxima de uma discussão que direciona o leitor a uma trilha complexa de inter-relações, cada uma seguindo seu padrão, explicando o que está acontecendo.[69] (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 130)

Quanto à validação da teoria construída, podemos considerar os seguintes critérios (SHERMAN & WEBB, 1988; BANDEIRA-DE-MELLO, 2002; SCHRÖEDER, 2009):

(a) *Grau de coerência:* as categorias devem ser derivadas dos dados e não pré-conceitos do pesquisador, conferindo credibilidade à teoria;
(b) *Funcionalidade:* a teoria deve explicar as variações encontradas nos dados e as inter-relações dos construtos, fornecendo um poder explicativo e preditivo acerca do fenômeno. Dever ser percebida como útil aos envolvidos;
(c) *Relevância:* Deve emergir a partir da sensibilidade teórica do pesquisador, que deve ser capaz de identificar a categoria central mais relevante para explicar o fenômeno. Os envolvidos devem visualizar facilmente essa categoria;

[69] "We are not talking a language of **cause and effect**. This is too simplistic…The result is much more likely to be a discussion that takes readers along a complex path of interrelationships, each in its own patterned way, that explains what is going on."

(d) *Flexibilidade:* A teoria deve ser passível de modificação, permitindo que novos casos a enriqueça (em termos de categorias e propriedades) e estando aberta ao aprimoramento de sua capacidade de generalização;
(e) *Densidade:* a teoria deve possuir poucos elementos-chave e um grande número de propriedades e categorias relacionadas;
(f) *Integração:* Todos os construtos devem estar relacionados a uma categoria central e expressos em termos de proposições derivadas de um esquema teórico.

A *Grounded Theory* tem sido empregada de diferentes maneiras conforme as áreas específicas de sua aplicação, ou seja, campos de estudos, propósitos e focos de observação. A metodologia tem sido utilizada em disciplinas como enfermagem, negócios, educação, bem-estar social, psicologia, sociologia e arte (GLASER, 2010, p. 2). Segundo Conway e West (2014), nos Estados Unidos a pesquisa qualitativa aplicada à educação musical tem sido trabalhada desde 1992 (CONWAY & WEST, 2014, p. 40-41). Porém, segundo Conway, até o momento, poucos pesquisadores em educação musical adotaram em suas pesquisas uma abordagem através da *Grounded Theory* (CONWAY, 2014, p. 12). Nesse sentido, esta pesquisa se caracteriza por ser um trabalho pioneiro na América Latina aplicando o método da GT a educação musical e processos criativos.

Conforme observam Strauss e Corbin (1994), pesquisadores inventam diferentes procedimentos adaptando os métodos segundo as circunstâncias de seus próprios processos de pensamentos (STRAUSS & CORBIN, 1994, p. 276). Glaser e Strauss (1967), na primeira publicação, sugerem que a sistematização proposta pelo método seja flexível e subordinada à criatividade do pesquisador para construir a *teoria substantiva*, produto da pesquisa qualitativa. (GLASER, 1957, p. 8). A *Grounded Theory* pode ainda ser utilizada parcialmente em conjunto com outro método de pesquisa (GLASER, 2010, p. 2). Charmaz (2009) destaca a possibilidade de que o pesquisador possa adaptá-la para a realização de estudos diversos (CHARMAZ, 2009, p. 23). Segundo Strauss e Corbin (1998), os métodos e procedimentos propostos por essa metodologia não precisam, necessariamente, gerar teorias, podendo ser utilizados para realizar descrições densas objetivando gerar novos conhecimentos (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. x).

Observa-se a necessidade de flexibilização no uso desta metodologia subordinando-a à criatividade do pesquisador e às contingências da pesquisa. Strauss e Corbin (1998) destacam que seus métodos não devem ser utilizados de maneira dogmática e rígida, sendo necessário ter espaço suficiente para que o pesquisador possa capturar a essência dos objetos representados (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 129). O pesquisador, então, utiliza os procedimentos de análise de dados de maneira imaginativa e intuitiva, beneficiando-se, conforme Glaser e Strauss (1967), de *insights* como um recurso crucial para o desenvolvimento da teoria (GLASER & STRAUSS, 1967, p. 251). Os métodos e procedimentos são apresentados a seguir.

3.5.1. Exame microscópico dos dados

O exame microscópico dos dados (ou microanálise) é uma análise linha-a-linha necessária no começo de um estudo para gerar as categorias iniciais (suas propriedades e dimensões), sugerindo, assim, suas relações (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 57). As categorias são representadas por conceitos que representam o fenômeno, formando blocos de construção da teoria (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 101). Realizar uma microanálise consiste, então, em realizar um cuidadoso escrutínio dos dados para identificar os conceitos e categoriza-los em termos de propriedades e dimensões (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 71). As *propriedades* são as características de uma categoria, dando-a significado e delineação. As *dimensões* dizem respeito a como as propriedades gerais de uma categoria variam (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 101). Para identificar os conceitos o pesquisador, ao realizar a microanálise, deve escutar cuidadosamente o que os participantes dizem e como eles interpretam os fatos. Nessa etapa podem surgir *hipóteses provisionais* (questionamentos sobre como os conceitos se relacionam[70]), permitindo obter um olhar mais analítico sobre as informações relatadas pelos respondentes, conforme exemplo abaixo:

> "Eu estudei 10 anos no conservatório, eu não cheguei onde eu queria chegar e hoje eu tenho dificuldade no popular". (L1, AULA 1, E4, DSC 8098, 4:19)

[70] (SCHRÖEDER, 2009, p. 67).

Quadro 16: Microanálise

Depoimento	Análise
Eu estudei 10 anos no **conservatório**...	O que o participante entende por conservatório? A sua experiência de aprendizagem foi realizada realmente nesse tipo de instituição? Por que o participante culpa a instituição pelas suas dificuldades?
... eu não cheguei onde **queria chegar**...	Onde ele queria chegar? Ele queria desenvolver algum aspecto técnico-musical (percepção, improvisação etc.)?
... e hoje eu tenho **dificuldade** no **popular**.	O que o participante entende por música popular? Que tipo de dificuldade ele tem? Por que o participante não conseguiu dominá-la? Qual a relação entre a sua aprendizagem no conservatório e as suas dificuldades quanto à música popular?

Observa-se que o participante atribui significados e que estes nem sempre estão claros ao pesquisador. Segundo Strauss e Corbin (1998), nesses casos, o investigador deve realizar *comparações teóricas*, ou seja, deve procurar por demais exemplos (podendo-se recorrer à literatura) de maneira clarificar, ao menos em parte, os significados atribuídos pelos participantes. As comparações teóricas permitem estimular o pensamento sobre as propriedades e dimensões direcionando novas amostragens teóricas (STRAUSS & CORBIN, p. 78). Ao comparar o depoimento anterior com um novo depoimento, temos:

> DEPOIMENTO 1
>
> "Eu estudei 10 anos no **conservatório, eu não cheguei onde eu queria chegar** e hoje eu **tenho dificuldade no popular**" (L1, AULA 1, E4, DSC 8098, 4:19)
>
> DEPOIMENTO 2
>
> "A experiência com **conservatório eu acho muito ruim, eu acho um desastre**. Em geral a experiência com o conservatório é ruim, eu não sei se hoje está melhorando isso, mas a impressão que eu tenho é que não está, porque **desenvolve a leitura** e **não desenvolve a percepção**" (L1, AULA1, E1, DSC 8100, 5:18)

O depoimento 2 esclarece um pouco mais os problemas enfrentados por ambos os respondentes. Diversos questionamentos surgem em torno destes depoimentos, tais como:

- ✓ A dificuldade em música popular mencionada no depoimento 1 tem relação com o não desenvolvimento da percepção mencionado no depoimento 2? O participante 1 tem dificuldades devido ao pouco desenvolvimento da percepção musical?
- ✓ O conservatório, em ambos os depoimentos, diz respeito ao mesmo tipo de instituição?

- ✓ Por que ambos participantes demonstram insatisfação com a metodologia de ensino aplicada a eles? As metodologias que eles vivenciaram eram similares?

Vemos acima um exemplo do caminho analítico percorrido no processo de microanálise, a qual, frente a novos depoimentos, permitiu a identificação dos primeiros códigos conceituais rotulados durante o processo de codificação aberta.

3.5.2. Codificação aberta

"A codificação aberta é o processo analítico no qual os conceitos[71] são identificados e suas propriedades e dimensões são descobertas nos dados" (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 101). Por meio da *análise comparativa constante*, os dados são separados e comparados, procurando-se por similaridades e diferenças. Códigos similares (ou com significados relacionados), advindos dos relatos, acontecimentos e ações/interações, são agrupados em conceitos mais abstratos denominados *categorias* (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 102). Alguns códigos podem ser identificados *in vivo*, ou seja, retiradas a partir de expressões utilizadas pelos próprios participantes. Em outros, o próprio pesquisador atribui rótulos de acordo com suas propriedades gerais, conforme quadro abaixo:

Quadro 17: Propriedades gerais de um código

Depoimentos	Códigos	Propriedades gerais
"A cada sessão da oficina percebo coisas em mim, capacidades que tenho e não havia percebido. Sinto que estou desenvolvendo minha **intuição** musical" (L3, AULA 3, E5P3)	Intuição (*in vivo*)	Caracteriza-se pela descoberta de uma *performance* mais imaginativa, tendo pouca intervenção do pensamento racional durante realizações criativas.
"Eu consegui ter uma visão que eu não sabia que existia, de fazer música com mais liberdade. Eu acho que na verdade a **intuição**, talvez eu até tivesse alguma coisa assim, mas não sabia que podia" (L2, AULA 6, DSC 5167, 05:31)		
"Sem dúvida traz impacto na minha formação musical. Na minha opinião, esse deveria ser o caminho para o aprendizado musical, ou seja, o caminho **intuitivo**, natural, vindo depois disso a teoria para auxiliar e não como essência" (L3, AULA 3, E2P3)		

[71] Para Strauss, os conceitos partem da interpretação do pesquisador a partir dos significados que ele atribui aos dados (STRAUSS & CORBIN, 2015, p. 26).

“**No começo, um pouco tímida, mas aos poucos fui soltando as notas**” (L2, AULA 1, E3P1)	Adaptação	Tem como característica o confronto com situações novas vivenciadas pelos participantes, sendo necessário para isso, um determinado tempo para poderem encontrar meios para resolverem seus problemas.
“Em alguns momentos **me senti um pouco intimidada e perdida por não saber o que viria a seguir**, pois eu acostumei a tocar peças préestabelecidas, **mas pouco a pouco sumiam essas emoções quando eu disfrutava dos sons**” (L1, AULA 1, E1P1)		
“No começo me senti **um pouco fora da minha zona de conforto porque improvisar em público não é algo que eu estou acostumada a fazer**. No entanto, **logo eu me senti a vontade porque esse foi um exercício bem livre e gostoso**” (L3, AULA 1, E9P1)		

Os códigos podem ser dimensionados de acordo com as variações encontradas nos dados. Segundo Strauss e Corbin (1998), cada código ou categoria geralmente possui mais de uma propriedade ou atributo, permitindo ao pesquisador classificar cada propriedade de acordo com suas dimensões (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 103), conforme exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 18: Dimensões do código rotulado como *Adaptação*

Depoimentos	Código	Dimensões
“**No começo, um pouco tímida, mas aos poucos fui soltando as notas**” (L2, AULA 1, E3P1)	Adaptação	Processos de *adaptação* relacionados à timidez.
“**No começo me senti meio com vergonha, mas depois fui me soltando** e consegui encaixar o mesmo tom de música” (L2, AULA 1, E5P1)		
“Em alguns momentos **me senti um pouco intimidada e perdida por não saber o que viria a seguir**, pois eu acostumei a tocar peças préestabelecidas, **mas pouco a pouco sumiam essas emoções quando eu disfrutava dos sons**” (L1, AULA 1, E1P1)		Processos de *adaptação* advindos de situações gerando novas vivências musicais ou envolvendo a imprevisibilidade do direcionamento musical.
“**No momento em que me foi solicitado improvisar uma ideia na percussão me senti um pouco tenso**, pois tocar percussão acompanhando outro instrumento é algo que já estou mais acostumado. Solo, **eu achei um pouco desconfortável, mas foi só no início, depois deixei rolar**” (L3, AULA 3, E5P1)		

Uma vez identificadas códigos com suas propriedades e dimensões, por meio da codificação axial, estes foram relacionados e/ou reestruturados em categorias e subcategorias, permitindo, assim, um maior entendimento quanto à complexidade dos fenômenos observados.

3.5.3. Codificação axial

> A codificação axial é o processo que consiste em relacionar as categorias às suas subcategorias, utiliza-se o termo 'axial' porque a codificação ocorre em torno de um eixo de uma categoria, ligando as categorias em nível de propriedades e dimensões[72] (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 123).

A partir da codificação axial os dados, anteriormente fragmentados durante a codificação aberta, são remontados para formar uma explicação mais precisa sobre o fenômeno, não significando, contudo, que tais processos precisam necessariamente ocorrer em passos analíticos sequenciais (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 124). A codificação axial permite relacionar *estrutura* e *processo*, investigando as condições *causais* (conjuntos de eventos que influenciam um fenômeno), *intervenientes* (condições que alteram o impacto das condições causais) e *contextuais* (conjunto específico de condições que se inter-relacionam criando circunstâncias ou problemas as quais as pessoas respondem através de ações/interações) e como estas podem influenciar as ações dos indivíduos. Com isso, o pesquisador pode captar a dinâmica envolvendo a natureza dos eventos (STRAUSS & CORBIN, p. 127-131). O investigador pode, quando apropriado, contextualizar o fenômeno em um contexto *micro* (relacionado a um escopo delimitado e específico) e *macro* (relacionado a um escopo geral), se tais eventos emergirem dos dados (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 181). A figura abaixo apresenta um esquema básico formado a partir de uma codificação axial, onde as subcategorias 1, 2 e 3 podem, a título de exemplo, representam as condições (causais, intervenientes ou contextuais) para a existência da subcategoria 4, a qual pode ser entendida como um elemento resultante destas:

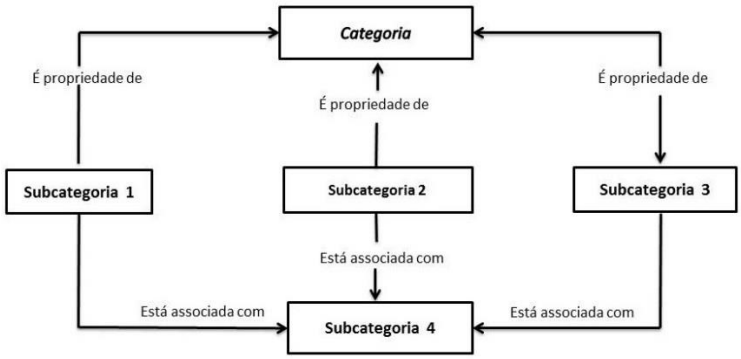


Figura 12: Exemplo de codificação axial

[72] *The process of relating categories to their subcategories, termed 'axial' because coding occurs around the axis of a category, linking categories at the level of properties and dimensions.*

3.5.4. Codificação seletiva

A codificação seletiva é "o processo de integrar e refinar a teoria" (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 143). As categorias são organizadas em torno de uma categoria central que representa o tema principal da pesquisa (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 144). Strauss (1987) sugere que a categoria central deva aparecer frequentemente nos dados, estando as demais categorias relacionadas a esta de maneira lógica e consistente. Ainda, o nome ou frase usada para descrevê-la deve ser abstrato o suficiente para que ela seja utilizada em demais pesquisas envolvendo outras áreas substantivas (STRAUSS, 1987, p. 36).

3.5.5. Amostragem e saturação teórica

Durante a investigação, o pesquisador realizou *amostragens teóricas* as quais consistem na coleta de dados com base em conceitos derivados da teoria emergente e com o objetivo de realizar comparações e descobrir variações entre conceitos, dando maior densidade as categorias em termos de propriedades e dimensões (STRAUSS & CORBIN; 1998, p. 201). As amostragens podem ser *relacionais* ou *variacionais*, no qual busca-se por incidentes indicando alcance dimensional, ou seja, apresentando variações de um conceito e as relações entre os conceitos (STRAUSS & CORBIN; 1998, p. 210). Nesta pesquisa, por exemplo, algumas variações e relações foram alcançadas por meio do emprego de atividades de *invenção* em contraste às atividades de improvisação idiomática (como a improvisação sobre uma estrutura harmônica fixa, por exemplo). Com isso procuramos compreender como determinado conceito permanece o mesmo, varia ou se relaciona com outro sob diferentes condições.

As *amostragens teóricas* devem ser realizadas até o momento de atingir a *saturação teórica***.** Conforme mencionado anteriormente, a *saturação teórica* (a qual não há como ser definida *a priori*), consiste fundamentalmente em coletar dados até que mais nenhuma informação relevante apareça.

3.5.6. *Memos* e diagramas

Memorandos (ou *memos*) são gravações escritas contendo o produto das análises ou direcionamentos ao analista. Diagramas são ferramentas visuais que descrevem as relações entre os conceitos (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 217). Ambos podem ser utilizados em todas as etapas de codificação, estando o analista livre para desenvolver seu próprio estilo de realização. Os memorandos e diagramas proporcionam uma coleção de ideias analíticas que podem ser ordenadas, reordenadas e recuperadas de acordo com o esquema teórico envolvido (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 220). Através dos *memos* o pesquisador pode inferir alguns códigos com suas propriedades e dimensões (notas de codificação), estabelecer hipóteses a serem verificadas (notas teóricas) ou ainda descrever os direcionamentos específicos a serem realizados no decorrer da análise (notas operacionais) (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 227).

3.6. Utilização do Software Atlas.ti

O *Software Atlas.ti* é um programa utilizado na análise qualitativa, permitindo agrupar, estruturar e analisar grandes quantidades de dados textuais, áudios e vídeos. O programa oferece uma variedade de ferramentas que possibilita gerenciar, extrair, comparar e organizar os dados de forma flexível e sistemática. Meramente para fins de ilustração o anexo 7 traz o relatório gerado pelo *Atlas.ti* durante a pesquisa.

A partir da unidade hermenêutica (unidade que reúne todos os documentos, dados e análises) o pesquisador armazena seus documentos (questionários, gravações audiovisuais etc.), seleciona os depoimentos, rotula códigos, elabora seus memorandos e comentários relacionados aos trechos relevantes das entrevistas, conforme figura ilustrativa abaixo:

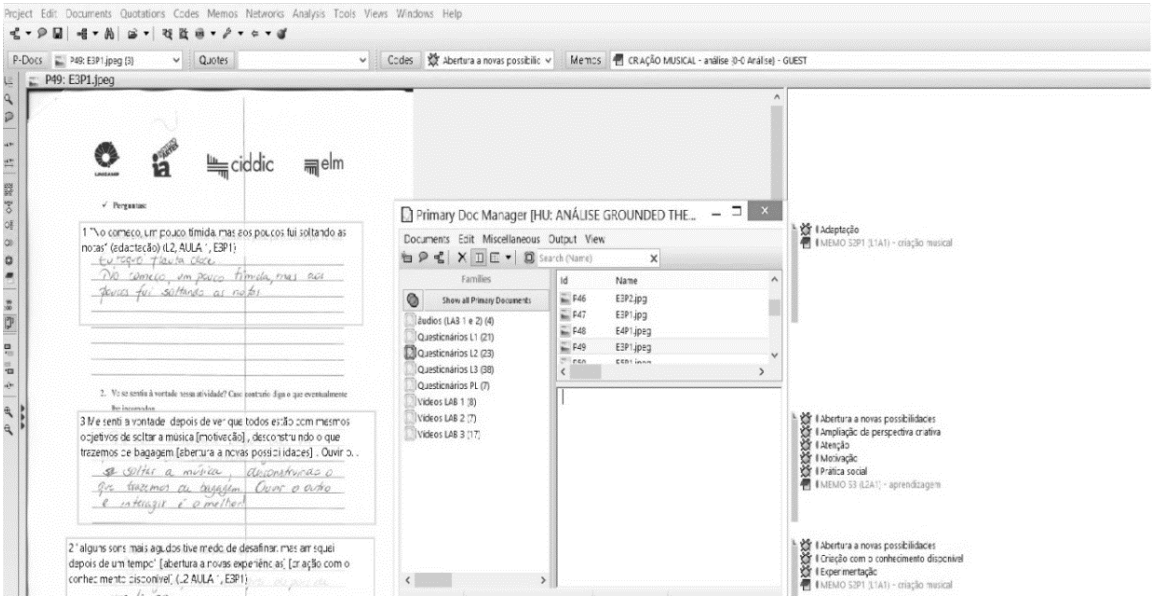


Figura 13: Interface Atlas.ti

Devido à grande quantidade de documentos selecionados nesta pesquisa (total de 191 documentos incluindo questionários e gravações audiovisuais), a utilização do *software Atlas.ti* é relevante, uma vez que suas ferramentas, conforme exemplificado na figura 14, possibilitam visualizar facilmente as relações entre os códigos (*density*), o número de citações associadas a eles (*grounded*) e a quantidade de documentos nos quais os códigos estão presentes[73] (figura 15), além de elaborar representações gráficas de associações entre os códigos (*network*), conforme ilustrado na figura 16:



Figura 14: Relações entre os códigos (*density* e *groundness*)

[73] Ou seja, a representatividade dos códigos nos diferentes documentos.

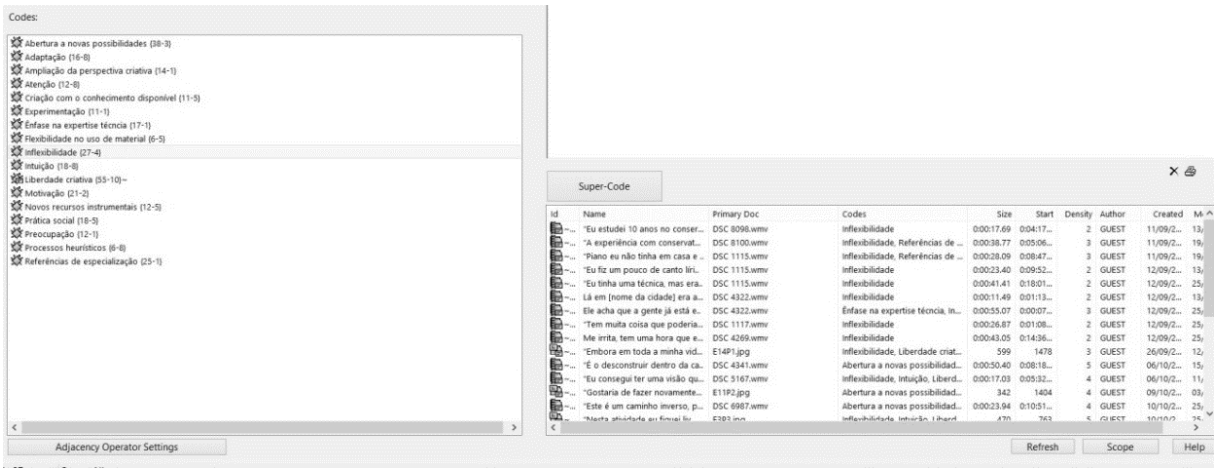


Figura 15: Quantidade de documentos onde o código inflexibilidade está presente

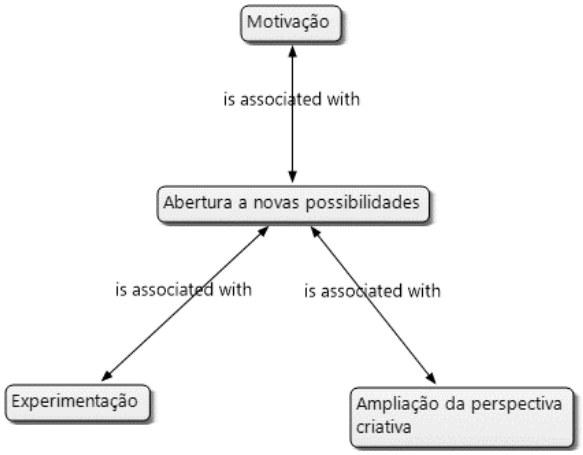


Figura 16: Relações entre os códigos

Durante as análises, com o objetivo de coletar a ocorrência de determinadas palavras empregadas pelos participantes, utilizamos o recurso *Word Cruncher*, uma ferramenta quantitativa que consiste em criar uma lista de frequência de palavras a partir de um ou mais documentos. Para isso, selecionamos e reunimos as citações relevantes em um documento único, do qual gerou uma lista de 1.264 palavras analisadas.

CAPÍTULO IV

4. O processo de construção da teoria substantiva enquanto teoria emergente através da *Grouded Theory*

4.1. Análise dos processos criativos

Para proceder à análise dos processos criativos é preciso observar quando, como e de que maneira aconteceu o ato criativo. Embora durante as improvisações não seja possível desvendar o pensamento dos participantes em suas *performances* musicais, o produto de suas criações (registrado através de gravações audiovisuais) e os relatos presentes nas entrevistas e questionários nos proporcionaram a obtenção de dados fornecendo pistas significativas sobre tais processos, permitindo-nos, assim, interpretá-los com certa objetividade.

O objetivo aqui, não é medir níveis de criatividade ou mesmo qualificar performances criativas, mas sim apresentar ocorrências de determinados processos considerados importantes ao desenvolvimento da expressividade artística. Conforme adverte Falleiros (2012), atividades de invenção denotam muito trabalho prático e artifícios criativos para sua realização, mensurar a criatividade, nesse aspecto, além de não implicar em uma resposta muito reveladora, pode ser considerada uma ação equivocada:

> Conceitos de criatividade são comumente baseados em mensuração e avaliação. O papel da medição nas ciências é indiscutível como ferramenta na construção de teorias. Mas para que algo possa ser medido, ele precisa antes ser quantificado e posteriormente codificado. Pode nos parecer estranha a ideia de medir quantidades de criatividade, mas, mesmo assim muitos estudos têm se dedicado a isto (FALLEIROS, 2012, p. 112).

Conforme apontam Piaget (1967, 1973, 1998) e Vygotsky (1987, 1996), a atividade criadora é um processo resultante de interações contínuas entre o sujeito e o mundo[74], manifestando-se de modo peculiar em cada fase do desenvolvimento do indivíduo (PIAGET, 1967, 1973, 1998; VYGOTSKY 1987, 1996 *Apud* CASTRO, 2006). Nesse sentido, a liberdade que os exercícios de invenção proporcionaram, permitiu que os participantes se expressassem de maneira mais espontânea de acordo com suas experiências, potencializando

[74] Para Piaget a ação é principalmente do sujeito promovendo seu próprio desenvolvimento enquanto que para Vygotsky trata-se de um trabalho coletivo, histórico e socialmente determinado (PALANGANA, 1994, p. 131)

capacidades criativas que poderiam até então estarem pouco desenvolvidas ou mesmo retraídas. Segundo Cskszentmihalyi (1996), "é mais fácil incentivar a criatividade mudando as condições no ambiente do que tentar fazer com que as pessoas pensem criativamente[75]" (CSKSZENTMIHALYI, 1996, p. 1). Nesse contexto, a importância das atividades de invenção está no fato de que estas encorajam uma realização musical integral que só pode acontecer quando há comprometimento, atenção e motivação na realização de *performances* criativas. Uma vez atingida essa situação, as improvisações induzem os participantes a descobertas musicais que integradas e reunidas resultam numa obra musical coletiva, ou seja, uma criação compartilhada por todos. Percebe-se, então, que **quando há um ambiente propício a descobertas, há aprendizagem e, onde há aprendizagem (através de processos heurísticos), houve preliminarmente ato criativo**[76]. Algumas descobertas ocorrem imediatamente ao início das *performances* enquanto que outras demandam algum tempo para serem encontradas. Nestas circunstâncias de busca, os participantes se confrontam com novas situações, tendo que se adaptar ao diálogo musical e redirecionar suas criações conforme suas descobertas:

> "Quando você está num processo que você não sabe o que o outro vai tocar e o que isso vai chamar pra você, eu acho muito bacana, é a surpresa, é a surpresa que é o elemento-chave de você entrar num estado diferente" (L1, AULA 10, DSC 1117, 17: 05)
>
> "Rola um certo receio do que vai vir, e é o tempo todo sendo surpreendido" (L3, AULA 5, DSC 8365, 0:38)
>
> "A gente nem espera né, sai, depois de pronto assim é bem legal, juntar todos os sons, a gente percebe que casa né, parece que não vai casar, mas casa, dá umas briguinhas no comecinho depois harmoniza" (L2, AULA 5, DSC 4341, 05:08)
>
> "Eu acho que é sempre uma surpresa pra própria pessoa que tá fazendo o som, não só com os colegas, mas você mesmo se surpreende com o que tá rolando... na hora que você tá executando você tá contemplando algo inédito ali. (L3, AULA 10, DSC 1061, 01:43)

As análises não estão centradas no resultado musical de cada atividade realizada, mas nos processos que o ocorreram durante a sua realização. Um produto bem-acabado pode

[75] *It is easier to enhance creativity by changing conditions in the environment than by trying to make people think creatively*

[76] Conforme mencionado anteriormente, a *equilibração*, uma das fontes do progresso do desenvolvimento dos conhecimentos (PIAGET, 1976, p. 18), é uma atividade estreitamente interdependente com o processo criativo (PIAGET, 1976, p. 77).

ilustrar uma mente criativa, mas não uma mente em estado de desenvolvimento (a não ser por comparação entre vários produtos de um único compositor ao longo de sua biografia). Nesse sentido, a análise dos processos nos parece indicar caminhos mais reveladores quanto aos desdobramentos criativos, mesmo que seus produtos resultantes não sejam considerados satisfatórios em termos de conteúdo artístico.

A partir da análise comparativa das *performances* e dos depoimentos podemos constatar a ocorrência de um aprimoramento criativo após vivenciarem os quatro processos compreendidos nas atividades de invenção: a atenção, a intuição, a adaptação e os *insights*. Os processos mencionados (atenção, intuição, adaptação e *insight*) foram identificados *a posteriori* a partir dos relatos dos participantes e das análises de suas *performances*, sendo ulteriormente elegidos como códigos conceituais (ver capítulo IV: *O processo de construção da teoria substantiva enquanto teoria emergente através da Grounded Theory*, subcapítulo: *Códigos e categorias emergentes*). A motivação para improvisar manifestada nos depoimentos reforça nossa hipótese quanto à importância das atividades de invenção ao aprimoramento musical. Se a capacidade criativa está diretamente relacionada à motivação em realizar uma determinada tarefa ou resolver um problema, pode-se inferir que a invenção, ao estimular estes aspectos, apresentou caminhos ao desenvolvimento criativo.

As análises foram realizadas considerando unicamente ocorrências de ações de processos criativos independentemente dos sujeitos que as produziram, ou seja, não houve uma individualização das ocorrências consideradas, mas uma visão global não vinculada a nenhum dos integrantes separadamente, mas à totalidade dos grupos. Excetuam-se as atividades específicas realizadas individualmente com os participantes.

Tal escolha tem como fundamento a própria aplicação da teoria fundamentada nos dados (*Grounded Theory*), cuja amostragem não se refere à amostragem populacional comumente utilizada na *pesquisa quantitativa*, sendo amostrados incidentes (ações/interações), e não pessoas ou instituições (SCHRÖEDER, 2009, p. 58). Nesse contexto, ao construir indutivamente uma teoria, a preocupação está mais voltada para a representatividade de conceitos e como os conceitos variam em dimensão, uma vez que os métodos propostos pela *Grounded Theory* consistem em encontrar eventos e incidentes que

indicam o fenômeno, e não indivíduos ou lugares *per se* (STRAUSS & CORBIN; 1998, p. 214).

Contudo, conhecer (a) a formação e (b) a experiência musical dos participantes pode ser muito útil, pois esses dados fornecem pistas sobre o comportamento do indivíduo ligado a um segmento social específico, contribuindo para a definição do contexto resultante da teoria substantiva. O perfil musical contido na amostragem analisada compreende os seguintes níveis de formação e hábitos práticos:

Quadro 19: Perfil musical dos participantes (etapas I, II, III e IV)

Perfil musical	Quantidade de participantes
Nível básico	15
Nível intermediário	4
Nível avançado	1
Tempo de prática musical superior a 10 anos	15
Tempo de prática musical inferior a 10 anos	5
Possui alguma prática em improvisação ou composição	14
Não possui prática em improvisação ou composição	6

O quadro acima fornece um mapeamento claro e amplo sobre a especificidade dos grupos no qual as atividades de invenção foram aplicadas:

Trata-se de um universo composto, em sua maioria, por músicos com conhecimento musical básico[77] **os quais possuem interesse em desenvolver capacidades relacionadas à criação musical, tendo, em grande parte, alguma vivência relacionada à improvisação ou à composição, porém, sem um estudo formal na área da criação musical (improvisação/composição). Possuem, preponderantemente, um tempo de prática instrumental superior a dez anos, constatando-se então, que os participantes,**

[77] Sabe-se o quão relativo é a ideia de estabelecer o conhecimento musical em níveis. No entanto, faz-se necessário apresenta-los, mesmo de forma imprecisa, para obtermos certo discernimento quanto à formação dos participantes no contexto analisado. Por **nível básico**, associam-se conhecimentos musicais limitados à execução da escala de dó maior (ou tonalidades próximas) e *performance* técnica similar aos graus I e II da tabela de parâmetros técnicos para sopro (SOTELO, 2008). Por **nível intermediário**, nos referimos aos conhecimentos musicais envolvendo certa espontaneidade na escolha de materiais tonais (escala maior, menor, cromatismo etc.) e *performance* técnica similar aos graus III e IV da mesma tabela. Por fim, o **nível avançado** contempla conhecimentos diversificados (harmonia, contraponto etc.) e *performance* técnica igual ou superior ao grau V da tabela supracitada.

mesmo majoritariamente considerados de nível básico, possuem certa experiência musical.

Cabe ressaltar que os perfis apresentados acima não foram impostos como elementos viabilizadores para a participação na oficina de criação musical, uma vez que a única exigência (além da idade mínima de 14 anos) foi a execução em seu respectivo instrumento de estudo de uma escala na tonalidade de dó maior ou, no caso de percussionistas, a execução de um padrão rítmico. Sendo assim, as análises a seguir dizem respeito a atividades de invenção aplicadas na oficina de criação musical junto a esse grupo específico de participantes. Entretanto, não pretendemos sinalizar que tais atividades seriam inviáveis em grupos distintos, porém, o trabalho teórico resultante deste estudo delimita-se a essa população.

As análises foram aqui centradas nas atividades de invenção e nas ações/interações delas decorrentes. Nesse contexto, ao fazer menção às habilidades receptivas e produtivas, estamos nos referindo essencialmente às ações realizadas durante os diálogos musicais, ou seja, a como os participantes interagiram (individualmente e coletivamente) para juntos construírem uma mesma música, evidenciando o processo criativo. As análises são interpretativas e, portanto, manifestam a perspectiva deste pesquisador, buscando, porém, fundamentar as inferências através de registros sonoros e relatos dos participantes.

Indubitavelmente, em atividades experimentais, nem todas as *performances* são bem-sucedidas, pois ao praticar improvisação, sobretudo em nível de formação musical, estamos lidando sempre com momentos envolvendo acertos e descobertas e outros não. Além disso, estamos sujeitos a situações inesperadas (rizomas), o que, finalmente, é um fator favorável ao desenvolvimento criativo. Da mesma maneira, as observações não estão presas exclusivamente a elementos musicais, mas descrevem ações extramusicais que possam nos dar pistas quanto à motivação que as originou e as consequentes descobertas ocorridas durante as *performances*.

Poucos exemplos estão representados em partituras devido ao fato de (a) grande parte das improvisações empregarem recursos sonoros pouco enquadrados na notação musical tradicional; e (b) procurou-se evidenciar elementos mais relacionados à expressividade ou

ações (musicais e extramusicais) do que a escolha do material em si. Sendo assim, os textos mais descritivos contêm as referências necessárias para que o leitor possa utilizar-se dos suportes sonoros e visuais (e seus tempos de duração), e dessa maneira, acompanhar as análises junto à escuta do material anexo.

Importante salientar, também, que as atividades foram aplicadas de forma similar em diferentes laboratórios, não sendo, portanto, idênticas. Isto ocorreu devido à natureza do trabalho experimental (de verificação de melhores possibilidades de realização de uma atividade), mas também em função das peculiaridades dos grupos, construindo o conhecimento de acordo com suas experiências e interesses, em um processo dialógico de ensino e aprendizagem. Salienta-se, também, que nem todos os participantes estavam presentes em todas as atividades. Ainda, por ser a criação livre e a descoberta as tônicas da oficina, as atividades progrediram, consequentemente, de acordo com o desenvolvimento natural dos participantes, procurando-se não interferir durante suas *performances*, havendo verbalização, quando conveniente, prioritariamente ao final das improvisações.

4.1.1. Atividade de invenção I: limitações de material

A delimitação de material musical a ser trabalhado durante as improvisações obrigou os participantes a estabelecerem novos esquemas para a resolução de problemas, saindo de sua zona de conforto e tendo que conceber novas estratégias de ação para concretizar uma tarefa criativa proposta. Essa atividade foi dividida em dois exercícios, compreendendo:

(a) Limites quanto ao uso de sons de altura determinada: improvisação utilizando apenas uma classe de nota;
(b) Restrição a apenas sons de altura indeterminada: improvisação limitando o uso de notas musicais (usadas apenas para atingir determinados efeitos).

Análise do exercício (a):

Na etapa I cada participante escolheu a sua nota musical e o pesquisador manteve um material musical de fundo permanente como sustentação ao que era produzido pelos participantes. A criação teve cerca de 1 minuto e 10 segundos e as improvisações centraram-

se no diálogo rítmico ocorridos majoritariamente sob a forma de imitações [ver anexo 8: LAB 1 (limitações de material) exercício (a) – DSC 8213]:



Figura 17: Trecho da improvisação (LAB 1) – limitações de material (local aproximado deste trecho: 44 segundos)

Na etapa II a criação teve cerca de 30 segundos e centrou-se na emissão de notas longas com variações dinâmicas (de intensidade), timbrísticas e rítmicas [ver anexo 8: LAB 2 (limitações de material) exercício (a) – DSC 4201]:



Figura 18: Trecho da improvisação (LAB 2) – limitações de material (trecho exposto no início da improvisação)

Na etapa III os participantes tocaram a mesma nota (nota Sol). A criação foi realizada em cerca de 3 minutos, permitindo um tempo maior para o desenvolvimento de materiais. Os participantes empregaram diferentes texturas, efeitos e sons indeterminados, estruturando a criaçãopor meio de uma célula rítmica, sendo esta repetida e variada ao longo da *performance* [ver anexo 8: LAB 3 (limitações de material) exercício (a) – DSC 7953]:



Figura 19: trecho da improvisação (LAB 3) – limitações de material (local aproximado deste trecho: 6 segundos)

Além disso, os participantes aplicaram efeitos timbrísticos, conforme representado na figura 20 [ver anexo 8: LAB 3 (limitações de material) exercício (a) – DSC 7953]:

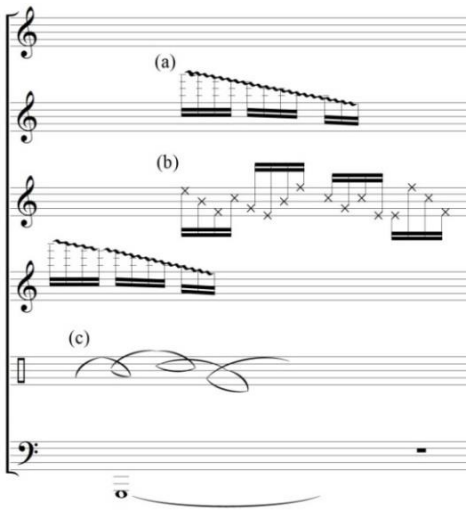


Figura 20: Trecho da improvisação (LAB 3) – limitações de material (local aproximado deste trecho: 2min55s)

(a) Ataque da palheta ou dos dedos contra as cordas criando um efeito percussivo em notas agudas;
(b) Ataque com as chaves do instrumento, sem sopro;
(c) Efeito que consiste em passar os dedos sobre o couro do instrumento criando um som contínuo.

Na etapa IV os participantes tocaram a mesma nota (nota Ré) e a criação durou cerca de 2 min e 40s [ver anexo 8: LAB 4 (limites de material) exercício (a) – DSC 4411]. Apesar de um dos instrumentos estar desafinado, o pesquisador não interrompeu a atividade por entender que o grupo estava imerso e motivado em realizá-la. Houve algumas "escapadas"

da proposta original, como a inserção de outras notas apresentadas pelo flautista ao tentar tocar na região aguda. Apesar disto, consideramos que a atividade foi bem-sucedida devido as descobertas ocorridas durante a *performance* culminando em uma estruturação firmada no produto final da improvisação. A estruturação se deu por um movimento rítmico contínuo gerando pulso e variação de densidade, conforme figura 21:

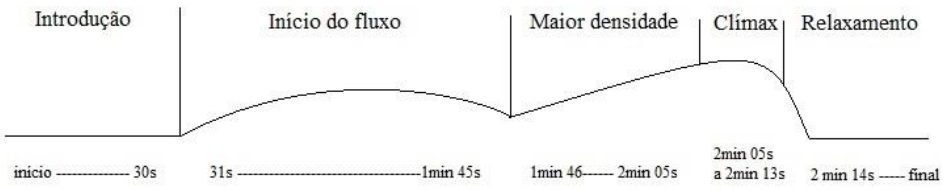


Figura 21: Mapa estrutural da improvisação (LAB 4) – limitações de material

Análise do exercício (b):

Na etapa I a criação durou cerca de 1 minuto e 26 segundos sendo construída sobre um pulso métrico fixo [ver anexo 8: LAB 1 (limitações de material) exercício (b) – DSC 1111]. Após cada participante apresentar seu objeto sonoro, houve um breve intervalo no qual o diálogo ainda não estava estabelecido, sendo em seguida e desenvolvido pelo grupo. Alguns efeitos sonoros surgiram por meio de junções instrumentais (cerca de 15s).

Na etapa II a criação durou cerca de 2 minutos e 5 segundos [ver anexo 8: LAB 2 (limitações de material) exercício (b) – DSC 5157]. Houve maior ênfase em efeitos timbrísticos, percussivos, alturas extremas (graves e agudos) e uso do silêncio. O diálogo se construiu basicamente por meio da imitação, da exposição simultânea de efeitos sonoros em diferentes instrumentos (cerca de 45s), da inclusão de pulso métrico (cerca de 50s) e complementação a um material sonoro principal (cerca de 1min 40s).

Na etapa III a criação foi mais extensa do que a dos demais laboratórios, tendo cerca de 8min30s [ver anexo 8: LAB 3 (limitações de material) exercício (b) – DSC 0131-0132]. Nesse grupo, o diálogo demorou um pouco a se consolidar. Inicialmente, os participantes se preocuparam em apresentar ideias individuais descontextualizadas com a comunicação coletiva. A descoberta de um diálogo coletivamente mais coeso ocorreu somente no tempo de 4min 57s de gravação [ver anexo 8: LAB 3 (limitações de material) exercício (b) – DSC 0131-0132], quando os participantes começaram a valorizar o silêncio, a escutar as ideias

sugeridas pelos demais, possibilitando, assim, uma comunicação mais eficaz. A partir deste momento as interações musicais tornaram-se mais densas até a conclusão da improvisação.

Na etapa IV a improvisação durou cerca de 3 minutos e se estruturou por meio de células rítmicas típicas do samba onde os integrantes empregaram diversos efeitos, alguns dos quais simulando o som de uma cuíca [ver anexo 8: LAB 4 (limites de material) exercício (b) – DSC 4411]. Alguns participantes produziram ruídos através da raspagem dos dedos nas cordas dos instrumentos, enquanto outros retiraram a boquilha de seus instrumentos (saxofone e flauta) objetivando buscar outros efeitos sonoros.

Tanto nesta quanto nas demais atividades analisadas neste trabalho, verificamos que as improvisações seguiram o caminho apontado por Mandolini (2012), consistindo na apresentação de informações auxiliando em novas ações/interações, sendo as improvisações inicialmente impressivas e esquemáticas, buscando, em uma etapa ulterior, definir os materiais com maior precisão. Segundo o autor, em um trabalho compositivo, as improvisações encontram e direcionam o material musical, podendo resultar em um processo retroativo entre elas e a escrita (MANDOLINI, 2013, p. 96). Contudo, em atividades focadas unicamente na improvisação (base pedagógica das oficinas aplicadas nesta pesquisa), os materiais foram buscados, encontrados e direcionados durante as próprias *performances*, não havendo etapa preliminar preparatória para selecionar e escrever as ideias musicais. Por esse motivo, embora observamos a ocorrência de princípios estruturais nas criações analisadas; tais princípios não foram eleitos *a priori* e tomados como base para o desenvolvimento das criações[78], mas encontrados por acaso ou necessidade (MANNIS, 2012) durante as *performances*. Nesse sentido, o despontamento de uma forma ou de um elemento estrutural aplicado ao longo das improvisações são considerados informações relevantes quanto aos "achados", pois é a partir destes que os participantes compreenderam o material em jogo e dialogaram entre si.

[78] O que chamamos de introdução, por exemplo (ver figura 20), não se caracteriza por seu sentido composicional (como uma passagem ou uma seção que intencionalmente se apresenta como uma abertura de uma composição musical), mas como um momento em que os participantes *exploraram* e *assimilaram* o material buscando encontrar um elemento gerador ao discurso musical.

É o que podemos perceber ao analisarmos as *performances* realizadas nas etapas I, II, III e IV. Na etapa I, por exemplo, no exercício (b), após um tempo dedicado a *exploração* de material, um dos participantes sugeriu uma estrutura rítmica, a qual foi *assimilada* pelos demais e respondida ritmicamente *aplicando-a* em um diálogo compartilhado por todos [ver anexo 8: LAB 1 (limitações de material) exercício (b) – DSC 1111]. Fato semelhante ocorreu na etapa III, exercício (a), onde, a partir da apresentação de uma célula rítmica, os demais integrantes do grupo interagiram repetindo-a e desenvolvendo-a. Por meio de uma heurística coletiva, determinadas transformações relacionadas à textura, timbre ou inclusão de efeitos sonoros (utilizando sons indeterminados) ocorreram de maneira a complementar e acrescentar variedade à improvisação.

Na etapa II, exercício (b), as descobertas geraram uma estrutura formal dividida em três partes: a primeira consistindo em inserções sonoras apresentando o material musical (início da improvisação até cerca de 50 segundos); a segunda estipulando uma estrutura rítmica e métrica contínua a qual finalizou em um *rallentando* (cerca de 50 segundos a 1min38s); e a terceira apresentando um material sonoro na flauta doce, sendo este complementado pelos demais instrumentos durante o percurso e fechamento da improvisação [ver anexo 8: LAB 2 (limitações de material) exercício (b) – DSC 5157].

Na etapa IV, exercício (b), a improvisação se estruturou sobre um fluxo contínuo alicerçado em uma célula rítmica característica do samba *explorada* por um integrante e *assimilada* pelos demais. Tal célula, estreitamente vinculada à música idiomática, foi *aplicada* em um novo contexto, finalizando em um produto *inventivo* decorrente das descobertas suscitadas durante a *performance* [ver anexo 8: LAB 4 (limitações de material) – exercício (b) – DSC 4411].

4.1.2. Atividade de invenção II: Estímulo criativo

Nessa atividade o pesquisador instigou os participantes a tocarem quaisquer materiais, procurando imediatamente assimilá-los de maneira a dialogar com cada participante, sugerindo propostas para um possível desenvolvimento de ideias musicais em consonância com (a) suas habilidades receptivas/produtivas e (b) seus repertórios de materiais.

Por ser uma ação direta entre pesquisador e participante (duo)[79], as análises a seguir apresentam as *performances* individuais, discorrendo brevemente sobre os elementos encontrados e desenvolvidos para ulteriormente detalhar alguns aspectos considerados importantes quanto aos processos criativos. Salientamos que as escritas aqui apresentadas não traduzem fielmente as *performances* realizadas, uma vez que há variações rítmicas, agógicas e métricas intencionais ou não intencionais (realizadas devido ao pouco domínio técnico-instrumental ou ao processo de formação de ideias musicais). No entanto, entendemos ser conveniente apresentar seus elementos para que o leitor tenha uma melhor compreensão da variedade de materiais apresentadas nesta atividade.

Participante 1

O participante sugeriu o motivo melódico a seguir, o qual foi desenvolvido durante a improvisação [ver anexo 8: LAB 1 (estímulo criativo) – Participante 1 – DSC 0215]:



Figura 22: Estímulo criativo (participante 1)

O motivo foi encontrado imediatamente no início da *performance*, sendo exposto em uma região confortável no instrumento e consistindo em um contorno melódico formado por graus conjuntos.

Participante 2

O participante apresentou o seguinte motivo [ver anexo 8: LAB 1 (estímulo criativo) – Participante 2 – DSC 0215]:

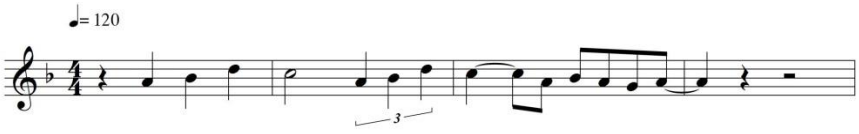


Figura 23: Estímulo criativo (participante 2)

[79] Na etapa III, ainda que a atividade tenha sido estabelecida para ser executada em duo, alguns participantes sentiram a necessidade de se integrarem à criação, contribuindo com suas propostas musicais. Nestas situações, o pesquisador permitiu tais interferências com o intuito de incentivar a livre expressão musical.

No decorrer da improvisação, o participante desenvolveu a melodia seguindo o contorno e a estrutura rítmica exposta acima, retornando, em alguns momentos (com pequenas variações) ao motivo inicial apresentado.

Participante 3

O participante apresentou uma ideia musical que se caracterizou, segundo nosso entendimento, como uma introdução ao motivo que viria a seguir. Não se tratou, porém, de uma introdução planejada, mas sim originada através de um processo de formação de diálogo musical entre o pesquisador e o participante [ver anexo 8: LAB 2 (estímulo criativo) – Participante 3 – DSC 4210:



Figura 24: Estímulo criativo (participante 3) – introdução

Conforme apresentado na figura 24, a métrica ainda não estava definida, sendo realmente estabelecida na apresentação do motivo principal, conforme figura 25:



Figura 25: Estímulo criativo (participante 3) – tema principal

Participante 4

Nessa *performance* o participante apresentou o seguinte contorno melódico [ver anexo 8: LAB 2 (estímulo criativo) – Participante 4 – DSC 4210]:



Figura 26: Estímulo criativo (participante 4)

A improvisação seguiu em um *continuum* no qual o pesquisador e participante dialogaram por meio de perguntas x respostas e contrapontos apresentados sobre um pedal realizado ao baixo.

Participante 5

Nessa improvisação, o participante apresentou o seguinte motivo [ver anexo 8: LAB 3 (estímulo criativo) – Participante 5 – DSC 7951]:



Figura 27: Estímulo criativo (participante 5)

Durante o desenvolvimento da *performance*, o motivo se solidificou como um refrão, sendo reapresentado pelo saxofone e violão, sugerindo a seguinte estruturação:

Refrão	A	Refrão	B
Sax		Violão	

Participante 6

Essa improvisação se estruturou sobre a seguinte progressão harmônica apresentada pelo participante [ver anexo 8: LAB 3 (estímulo criativo) – Participante 6 – DSC 7951]:

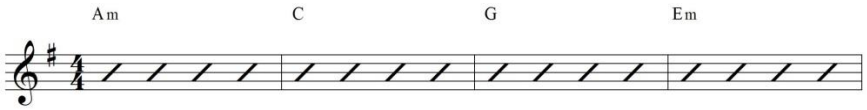


Figura 28: Estruturação (participante 6)

Participante 7

Por ser uma *performance* realizada entre percussão e violão, ela permaneceu mais no âmbito de variações timbrísticas, dinâmicas e rítmicas (conforme apresentado na figura a seguir) [ver anexo 8: LAB 3 (estímulo criativo) – Participante 7– DSC 7951]:

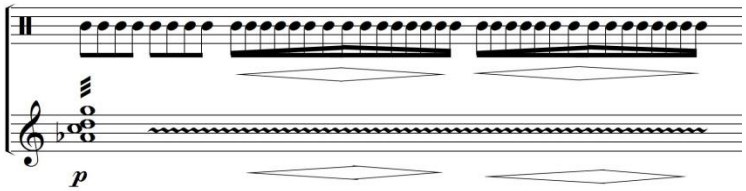


Figura 29: Estímulo criativo (participante 7)

Participante 8

Essa improvisação gerou, durante o processo de formação do diálogo, uma introdução aos temas que surgiriam, formando a seguinte estruturação [ver anexo 8: LAB 3 (estímulo criativo) – Participante 8 – DSC 7951]:

Intr. A B A' B' C B'' Coda

Tema B (refrão):



Figura 30: Estímulo criativo (participante 8)

***=** Como esse tema ainda estava em processo de formação, houve um atraso em dois tempos para a execução deste compasso.

Participante 9

Durante a improvisação, o participante procurou dar maior ênfase a efeitos timbrísticos, além de conduzir a criação através de uma estruturação rítmico-harmônica. Os desenvolvimentos decorrentes surgiram como complementação desta estrutura, sendo dividida em dois ambientes distintos. A primeira (figura 31), apresentada no modo menor, destaca efeitos percussivos (início até cerca de 4 minutos), enquanto que a segunda (figura 32), no modo maior, evidencia uma figura rítmica característica do baião (cerca de 4 minutos até o final da improvisação) [ver anexo 8: LAB 3 (estímulo criativo) – Participante 9 – DSC 7952]:

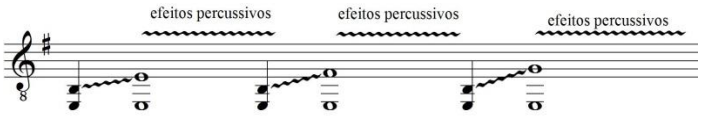


Figura 31: Estímulo criativo (participante 10) – ambiente 1



Figura 32: Estímulo criativo (participante 9) – ambiente 2

Participante 10

Essa improvisação gerou a seguinte estrutura formal [ver anexo 8: LAB 3 (estímulo criativo) – Participante 10 – DSC 0503]:

Intr. A B A'

Assim como nas *performances* anteriores, a introdução foi o resultado de um processo de (re)conhecimento das ideias musicais. O material sugerido pelo participante na introdução (o qual reporta ao *jazz*) possui alguns dos elementos dos materiais apresentados no que definimos como "parte A" desta improvisação:



Figura 33: Estímulo criativo (participante 10)

Participante 11

Nessa improvisação, o participante apresentou o material musical abaixo, desenvolvendo a criação em torno desta ideia temática [ver anexo 8: LAB 4 (estímulo criativo) – Participante 11 – DSC 4319]:



Figura 34: Estímulo criativo (participante 11)

Participante 12

A criação foi construída em torno da seguinte condução harmônica com antecedente e consequente [ver anexo 8: LAB 4 (estímulo criativo) – Participante 12 – DSC 4319]:

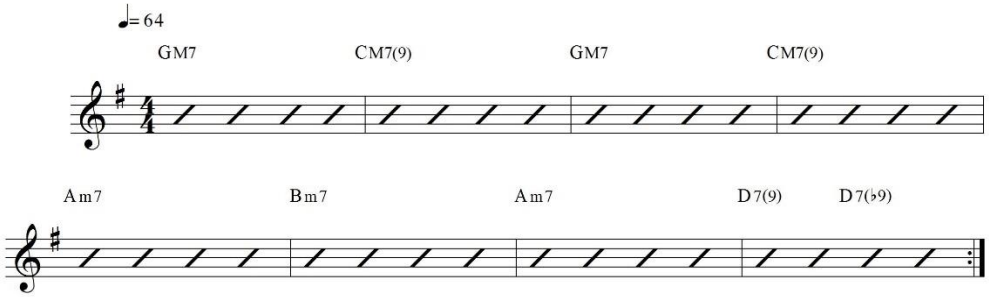


Figura 35: Estímulo criativo (participante 12)

Participante 13

Nessa *perfomance*, o participante apresentou a seguinte condução harmônica como base para o desenvolvimento da improvisação [ver anexo 8: LAB 4 (estímulo criativo) – Participante 13 – DSC 4321]:

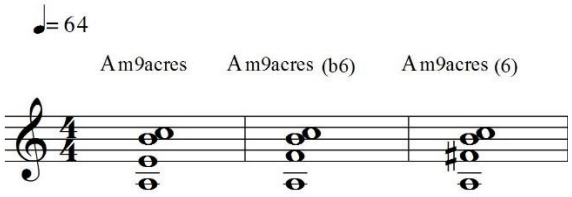


Figura 36: Estímulo criativo (participante 13)

A partir desta progressão, as criações se desenvolveram utilizando outros acordes e inserindo contrapontos e efeitos percussivos.

Participante 14

Esse participante sugeriu a seguinte condução harmônica, da qual foi utilizada como elemento fixo e estruturante ao desenvolvimento das criações [ver anexo 8: LAB 4 (estímulo criativo) – Participante 14 – DSC 4321]:

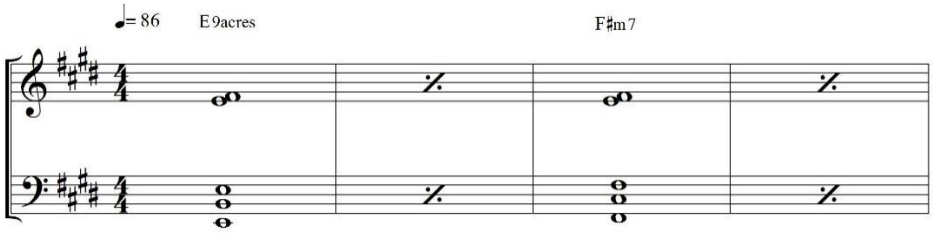


Figura 37: Estímulo criativo (participante 14)

Participante 15

Após um momento em que ambos os improvisadores buscaram encontrar o material e atingir um diálogo musical, as criações se estabeleceram a partir da articulação de três acordes básicos conforme figura a seguir [ver anexo 8: LAB 4 (estímulo criativo) – Participante 15 – DSC 4321]:

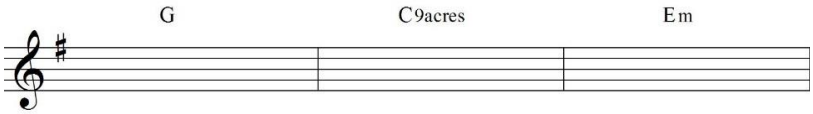


Figura 38: Estímulo criativo (participante 15)

Durante as realizações das atividades, já nos primeiros encontros[80] das oficinas, observou-se o quanto alguns participantes se sentiram motivados, conforme exemplificado no relato a seguir:

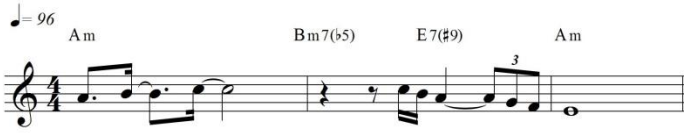
"Você houve uma música inédita, e sua mesma!" (L3, AULA 3, DSC 7951, 6:00)

Ao realizarmos uma investigação mais aprofundada acerca das *performances* realizadas nesta atividade, deparamo-nos com uma questão relevante quanto ao aspecto criativo: mesmo que os participantes sejam majoritariamente iniciantes, tendo pouco ou nenhum estudo formal na área da improvisação ou composição, suas criações apresentaram, em sua grande maioria, uma estruturação musical suficientemente delineada (com exposição, repetição e desenvolvimento de ideias melódicas e rítmicas, por exemplo). Tal fato, evidenciado através desta pesquisa empírica, corrobora com a hipótese de que os participantes possuem determinado *repertório* de informações sonoras e é a partir deste *repertório*, segundo nosso entendimento, que intuíram seus materiais musicais.

Durante esse processo, as habilidades receptivas e produtivas entraram em jogo como resultantes de uma escuta voltada para o material individual e coletivo, sendo fundamental a

[80] Uma vez as atividades relacionadas ao estímulo criativo foram realizadas no quarto encontro na etapa I, segundo encontro na etapa II, terceiro encontro na etapa III e segundo encontro na etapa IV.

atenção e intuição[81] como princípios que se inter-relacionam no desenvolvimento de tais habilidades. Da atenção, escutamos ativamente os sons, compreendemos o diálogo e participamos da conversa musical. Da intuição, utilizamos o *repertório* internalizado inserindo-o em nosso fazer artístico. Em algumas *performances*, os participantes delinearam seus contornos melódicos de acordo com as funções harmônicas sugeridas pelo pesquisador (salientamos aqui que o jogo harmônico ocorreu no momento da *performance*, não sendo previamente preparado), pressupondo que tais funções tonais (suas estruturas e funções cadenciais), assim como as relações de tensão e relaxamento, já estavam inseridas em seus *repertórios* sonoros:



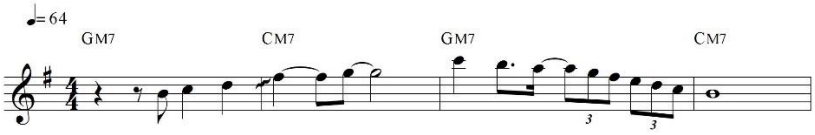
[Anexo 8: LAB 1 (estímulo criativo) – Participante 1 – DSC 0215 – cerca de 47s a 51s de improvisação]



[Anexo 8: LAB 2 (estímulo criativo) – Participante 3 – DSC 4210 – cerca de 1min35s a 1min42s de improvisação]



[Anexo 8: LAB 3 (estímulo criativo) – Participante 6– DSC 7951 – cerca de 2min37s a 2min48s de improvisação]



[Anexo 8: LAB 4 (estímulo criativo) – participante 15 – DSC 4319 – cerca de 2min de improvisação]

Figura 39: Alguns exemplos de *repertório* evidenciado nas *performances*

[81] A *atenção* e *intuição*, assim como a *adaptação* e os *insights* (códigos selecionados neste estudo), são ações inter-relacionadas à criação musical, sendo ulteriormente discutidas com maior profundidade no capítulo V: *Teoria substantiva resultante desta pesquisa*.

Conforme evidenciado nesta atividade, alguns participantes relataram não ter conhecimento (teórico-estrutural) quanto aos acordes ou escalas empregadas nas improvisações, direcionando suas escolhas intuitivamente de acordo com os sons que estavam escutando:

> "Eu estou tocando no aleatório... sem até pensar se está dentro de escala ou não... mas pensar no som que tá saindo e no outro que vai combinar, mas sem matemática" (L4, AULA 2, DSC 4325, 03:32)

Algumas interações apresentadas na figura 39 podem ter sido de fato produtos do acaso (como a convergência entre as tensões melódicas e harmônicas[82], por exemplo). Entretanto, podem também ser resultado de um fenômeno próprio de uma conexão musical intuitiva, ocorrendo, principalmente, em momentos nos quais o diálogo musical encontrou-se em evidência:



Figura 40: Conexão musical intuitiva

A passagem apresentada na figura 40 ocorreu entre 1min6s e 1m11s [ver anexo 8: LAB 3 (estímulo criativo) – Participante 12 – DSC 0503] e apresentou determinadas coincidências rítmicas e harmônicas. No momento em que o pesquisador procedeu a uma modulação para Lá bemol, o participante integrou suas ideias à harmonia e aos ritmos sugeridos. Mesmo que ambos estivessem se olhando (o que não ocorreu), o olhar poderia talvez sugerir um ritmo, mas pouco provavelmente estabeleceria a nova tonalidade, harmonia ou melodia, sendo tais escolhas resultado de uma *performance* intuitiva.

Indubitavelmente, as ações criativas se diversificam conforme o *repertório* de cada participante, diferenciando-se quanto ao entendimento do diálogo musical e do material em jogo. Algumas improvisações apresentaram maior definição quanto aos aspectos estruturais,

[82] Na figura 38 (participante 3) vemos que a nota Lá (compasso 3) também encontra-se presente na tensão harmônica C9(13). Da mesma maneira, na mesma figura, vemos que o participante 6 enfatiza a nota Mi (compasso 2) presente na tensão harmônica D9(11).

outras apresentaram maiores dificuldades de condução do discurso musical[83], mas em todas as improvisações os participantes aceitaram o desafio, buscando explorar e criar seus próprios materiais sonoros.

4.1.3. Atividade de invenção III: Gênese inventiva

Quatro exercícios foram relacionados a essa atividade conforme apresentado a seguir:

(a) Criação vocal: Os participantes criaram, coletivamente, uma obra musical usando a voz. Dispondo-se em círculo, eles foram convidados a relaxarem o corpo e a fecharem os olhos para estimular a escuta (podendo-se, também, apagar as luzes do ambiente). As realizações musicais foram construídas a partir da emissão do primeiro som (som fixo emitido enquanto durar a respiração);
(b) Criação com instrumentos de percussão: Foram dispostos diversos instrumentos de percussão de fácil emissão sonora de maneira que os participantes escolhessem, experimentem e criassem uma obra integral;
(c) Criação com percussão corporal: Improvisação buscando a descoberta de combinações sonoras através de nosso próprio corpo;
(d) Criação com utensílios domésticos: Ressignificação de quaisquer materiais do cotidiano, transformando-os em corpos sonoros com finalidades musicais próprias.

Análise do exercício (a):

A análise do exercício (a) apresentada a seguir refere-se ao pré-laboratório e às etapas I, III e IV. Embora esse exercício tenha sido realizado na etapa II, devido a algumas contingências, a gravação não foi realizada, não constando, portanto, o registro sonoro do exercício (apenas o registro dos relatos dos participantes quanto a essa atividade). Por esta razão, incluímos a análise do exercício aplicado no pré-laboratório junto aos integrantes da Banda de Música da Escola Livre de Música da Unicamp.

O pré-laboratório teve como propósito apresentar o exercício de criação vocal estimulando os integrantes a criar uma obra coletiva utilizando apenas sons vocais. Se em

[83] Segundo os relatos dos participantes tais dificuldades emergiram quando a preocupação se encontrava presente durante as *performances*, prejudicando as ações de *exploração*, *assimilação*, *aplicação* e *invenção*.

um primeiro momento o exercício parece ser desafiador (pois não é estipulado nenhum material musical a partir do qual os participantes devessem criar), rapidamente os participantes, em sua maioria, perceberam o quão livres estavam para se expressar intuitivamente [ver anexo 8: PRÉ-LAB (gênese inventiva) – exercício (a) banda de música]:

> "Jogos de improvisação são mais chamativos por permitir fazer o que a mente e o corpo produzem por si somente" (PL, E7P3)
>
> "Ajuda a justamente a 'treinar' um pouco essa coisa mais intuitiva ou de experimentação" (PL, E12P2)

A tendência observada na aplicação deste exercício no pré-laboratório foi a de uma harmonização vocal com ênfase em intervalos consonantes. Já na etapa I, com um número mais reduzido de participantes, a realização musical seguiu um caminho diferenciado, destacando sons indeterminados. Nessa etapa, os participantes não seguiram rigorosamente as indicações previstas no exercício; o pesquisador, porém, não interrompeu a *performance*, por entender que os participantes estavam se expressando de acordo com o que precisavam realizar no momento [ver anexo 8: LAB 1 (gênese inventiva) – exercício (a) DSC 8216]. Na etapa III houve um maior tempo de realização do exercício (cerca de 7min50s) onde os participantes apresentaram diversas nuances timbrísticas durante a performance [ver anexo 8: LAB 3 (gênese inventiva) – exercício (a) DSC 7904]. Na etapa IV as vozes se juntaram aos sons da chuva confluindo com a paisagem sonora presente no momento de realização desta atividade [ver anexo 8: LAB 4 (gênese inventiva) – exercício (a) DSC 4376].

Análise do exercício (b):

As aplicações deste exercício nas etapas I, II, III e IV foram realizadas com a luz da sala apagada, estimulando a atenção da escuta para os sons que estavam acontecendo. Na etapa I os participantes alternaram momentos de pontuações rítmico-métricas com flutuações sem pulso definido, nos quais o bombo atuou frequentemente como *background* aos ritmos sugeridos pelos demais instrumentos [ver anexo 8: LAB 1 (gênese inventiva) – exercício (b) DSC 9575]. Na etapa II, o *cowbell* conduziu (a partir da apresentação de células rítmicas) progressivamente o desenvolvimento da improvisação (cerca de 1min20s) direcionando-a, através de um *acelerando*, a um ponto culminante envolvendo grande densidade de massa sonora (cerca de 4m05s) [ver anexo 8: LAB 2 (gênese inventiva) – exercício (b) DSC 4321]. Já na etapa III as apresentações sonoras contínuas resultaram em um aglomerado sonoro [ver

anexo 8: LAB 3 (gênese inventiva) – exercício (b) DSC 8264]. Na etapa IV, as pausas foram valorizadas empregando-se uma textura menos densa, variando entre ritmos métricos e não métricos [ver anexo 8: LAB 4 (gênese inventiva) – exercício (b) DSC 4398].

Análise do exercício (c):

Esse exercício for realizado em todas as etapas com o ambiente escurecido. Na etapa I o exercício teve a duração aproximada de 2min35s [ver anexo 8: LAB1 (gênese inventiva) – exercício (c) DSC 0263]. Após um breve momento necessário para os participantes apresentarem suas ideias e se integrarem ao discurso musical, o grupo estabeleceu o diálogo primeiramente através de um pulso fixo (cerca de 25s) e ulteriormente utilizou nuances relacionadas à dinâmica e efeitos sonoros (cerca de 1min38s). Mesmo tendo sido realizado no escuro e sem envolver um padrão rítmico ou métrico como base, houve momentos em que todos os participantes convergiram suas ideias apresentando o mesmo padrão rítmico (cerca de 1min52s). Na etapa II os participantes utilizaram efeitos sonoros diferentes tais como o bater com os dedos sobre os lábios de maneira a produzir sons determinados (cerca de 6s), além de sons vocais (cerca de 1min8s) [ver anexo 8: LAB 2 (gênese inventiva) – exercício (c) DSC 4948]. Na etapa III houve uma maior ênfase em padrões rítmicos utilizando pulso fixo. Nesta etapa, o pesquisador sentiu a necessidade de incluir seu instrumento (violão) durante a realização da improvisação de maneira que os participantes percebessem a junção possível entre diferentes corpos sonoros. No decorrer da *performance*, o pesquisador cessou sua atuação com o instrumento e se reintegrou novamente ao grupo utilizando percussão corporal. Ao final, determinado participante sugeriu uma célula rítmica, a qual foi *assimilada* e *aplicada* por todos preparando o final da improvisação (6min3s) [ver anexo 8: LAB 3 (gênese inventiva) – exercício (c) DSC 0138]. Na etapa IV a improvisação circundou momentos envolvendo pulso contínuo e pulso livre. Os participantes apresentaram efeitos sonoros envolvendo corpo e voz, além de estabelecerem uma relação musical ao rizoma evidenciado nesta criação, ou seja, houve um momento em que um dos participantes tossiu e percebeu que sua tosse poderia ser interpretada como um elemento musical interessante na *performance* coletiva – cerca de 2min19s a 2min31s) [ver anexo 8: LAB 4 (gênese inventiva) – exercício (c) DSC 4792].

Análise do exercício (d):

Nesse exercício os participantes exploraram utensílios buscando sonoridades que lhes parecessem interessantes durante a prática coletiva. Na etapa I, por exemplo, os participantes utilizaram a indeterminação rítmica ao jogarem, durante a *performance*, objetos sobre a mesa [ver anexo 8: LAB 1 (gênese inventiva) – exercício (d) DSC 0392]. Na etapa II, os participantes deram ênfase a ritmos não métricos e indeterminações rítmicas (ao jogar uma bola ao chão de maneira a criar um *accelerando* rítmico, por exemplo). A partir de 2min20s, os participantes deste grupo desenvolveram suas criações através da definição de um pulso métrico [ver anexo 8: LAB 2 (gênese inventiva) – exercício (d) DSC 5160]. Na etapa III os participantes criaram diversos efeitos timbrísticos diferenciados (envolvendo sons de altura definida) a partir dos objetos que tinham a disposição [ver anexo 8: LAB 3 (gênese inventiva) – exercício (d) 080101-001]. Na etapa IV, as criações se fixaram em torno de um pulso métrico, utilizando-se variações timbrísticas em torno dos efeitos encontrados nos objetos [ver anexo 8: LAB 4 (gênese inventiva) – exercício (d) DSC 6253].

Uma das principais propriedades da gênese inventiva está na possibilidade de uma *performance* mais intuitiva e pouco voltada a quaisquer exigências técnicas ou teóricas. Entretanto, a atenção e intuição atuam como guias para uma ação musical mais consistente, utilizando-se não apenas do *repertório* de cada participante, mas adicionando novos materiais e possibilidades expressivas. Nesse sentido, é imprescindível uma atitude de escuta e produção envolvendo as ações de *exploração*, *assimilação*, *aplicação* e *invenção*.

Durante o exercício (b) realizado na etapa II, por exemplo, o participante encarregado de tocar o *cowbell* aplicou um padrão rítmico o qual foi *assimilado* pelos demais integrantes e desenvolvido como um diálogo musical abrangendo "perguntas e respostas" [ver anexo 8: LAB 2 (gênese inventiva) – exercício (b) DSC 4321] (cerca de 1min15s). No decorrer da improvisação o padrão rítmico foi acelerando de maneira que os participantes, ao *assimilarem* novamente a proposta, interagiram *aplicando* a referida agógica junto a seus materiais (cerca de 3min15s a 4min05s).

Observa-se, também, que a *exploração*, mesmo não sendo em princípio "bem-sucedida", pôde ser resignificada em casos onde o grupo assimilou e dialogou com a escolha realizada pelo participante. No exercício (a), realizado na etapa III [ver anexo 8: LAB 3 (gênese inventiva) – exercício (a) DSC 7904], o participante, ao *explorar* uma nota a qual jugou fora do contexto sonoro, constatou que sua escolha foi complementada pelos demais participantes, modificando, assim, a percepção acerca de seu material (cerca de 6min47s a 7min19s, por exemplo):

> ...quando eu dava aquela nota que eu percebia que estava totalmente fora dos outros, por isso que eu falo, no começo você se sente meio acuado em querer continuar com aquela nota, você fala: meu, eu to fazendo uma nota totalmente estranha dentro do contexto, mas você segue a brincadeira né, você continua, e aí, com o passar do tempo, a sensação que me dá é que parece que isso, com o passar do tempo, não faz tanta diferença" (L3, AULA 2, DSC 7904, 13:14)

Independentemente do grau de sucesso das interações ocorridas durante a aplicação desta atividade, entendemos que os participantes se motivaram ao realizarem os exercícios propostos. Segundo seus depoimentos, a atividade foi capaz de incentivar uma escuta mais flexível e aberta a novas possibilidades sonoras fundamentadas na simplicidade (ver relatos contidos no capítulo IV: *O processo de construção da teoria substantiva enquanto teoria emergente através da Grounded Theory*, subtítulo: *Códigos e categorias emergentes*).

4.1.4. Atividade de invenção IV: Livre expressão

Trata-se de uma atividade na qual todos criaram a partir da sugestão sonora de um membro do grupo. Essa atividade foi aplicada em diversos encontros durante os laboratórios com o objetivo de aprimorar a comunicação musical entre os participantes. Abaixo, apresentamos um exemplo da cada etapa laboratorial.

Etapa I

Motivo melódico proposto pelo participante [ver anexo 8: LAB 1 (livre expressão) – DSC 0553]:

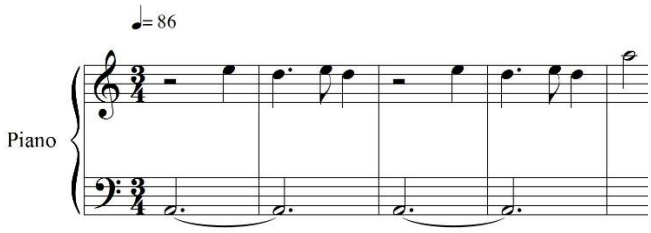


Figura 41: LAB 1 (livre expressão)

Etapa II

Nessa *performance*, apesar de o violão delinear um material sonoro, a criação se desenvolveu a partir do momento em que o saxofone sugeriu um novo material, apresentado na figura 42 [ver anexo 8: LAB 2 (livre expressão) – DSC 5170]:



Figura 42: LAB 2 (livre expressão)

Etapa III

Nessa *performance*, as criações desenvolveram-se em torno de um material sonoro envolvendo intervalos de semitom e efeitos timbrísticos, conforme apresentado na figura 43 [ver anexo 8: LAB 3 (livre expressão) – DSC 8359]:

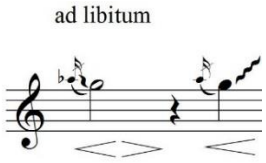


Figura 43: LAB 3 (livre expressão)

Etapa IV

Ideia musical proposta pelo participante [ver anexo 8: LAB 4 (livre expressão) – DSC 4518]:



Figura 44: LAB 4 (livre expressão)

De maneira em geral, em práticas cotidianas de criação musical, mesmo em improvisação, o material é primeiramente selecionado buscando fixar uma estrutura de base da qual emergem ideias musicais. Nesse contexto, os materiais são frequentemente verbalizados entre os indivíduos, dando-se informações quanto à tonalidade, harmonia, gênero musival etc. Nas atividades aplicadas nesta pesquisa, o material surgiu durante a *performance* a partir de processos de *exploração*. Por esse motivo, todos ficavam inicialmente receosos por se tratar de uma atividade inabitual. Contudo, se, em um primeiro momento, os participantes ficaram apreensivos diante dessa nova situação, logo eles se adaptaram e usufruíram da experiência, principalmente ao constatarem que a base da criação coletiva se encontrava mais no diálogo e na expressividade do que na escolha prévia de um material em si.

Na etapa III, por exemplo, [ver anexo 8: LAB 3 (livre expressão) DSC 8359], ao aplicar essa atividade, a improvisação se desenvolveu a um ponto em que um dos participantes apresentou uma nota longa e fixa no baixo, sugerindo um centro tonal (neste caso Dó). No entanto, os demais integrantes apresentaram materiais distintos da escala usualmente associada a esse centro tonal (Dó Jônio). Suas criações incluiram sons superagudos, o modo dórico e eólio, tensões cromáticas, dentre outros materiais (cerca de 3min37s a 4min47s). Já na etapa II [ver anexo 8: LAB 2 (livre expressão) DSC 5170], a improvisação permaneceu dentro do modo dórico em Ré. Apesar dos participantes convergirem suas escolhas para o mesmo modo, a natureza livre da atividade proporcionou-lhes que inserissem efeitos sonoros dentro do contexto sugerido (cerca de 4min7s), finalizando a improvisação em um clímax (5min24s).

A partir das escolhas dos materiais, as ideias e os diálogos se estabeleceram por meio de repetições, variações e contrapontos estruturando e dando forma as improvisações, havendo, naturalmente, momentos de maior e menor interação. Os relatos dos participantes apontaram para certas barreiras que bloqueavam suas realizações criativas em vivências musicais anteriores às oficinas de criação (como o pouco estímulo à improvisação, a exigência de conhecimentos e habilidades prévias, a inflexibilidade nas conduções pedagógicas, pouca ciência de suas reais capacidades etc.). Conforme evidenciado nos

depoimentos e nas gravações das *performances*, tais bloqueios foram removidos ou minimizados durante os encontros, o que, em nosso entendimento, configura como uma ação primordial ao contínuo desenvolvimento musical.

4.1.5. Atividade de invenção V: Situações sonoras

O conteúdo desta atividade envolveu a compreensão de ambientações sonoras distintas. Primeiramente os participantes escutaram trilhas sonoras em contextos diferentes (por exemplo: drama e suspense). Em seguida, foram convidados a improvisar livremente de maneira a reproduzirem tais ambientes sem, no entanto, acompanharem visualmente os vídeos. Sem que os participantes soubessem, os áudios foram ulteriormente vinculados às trilhas originais (havendo certa interferência do pesquisador quanto ao ajuste do áudio e vídeo) para serem apresentadas em um próximo encontro. Como resultado, eles se surpreenderam ao ouvir suas improvisações como trilha sonora em vídeos já existentes, contemplando suas *performances* em um contexto significativo.

Como na etapa I as atividades de invenção ainda estavam em processo de formação e sistematização, tal atividade não foi aplicada junto a esse grupo pois ainda não tinha sido concebida. Ao presenciarmos os resultados positivos ao empregá-la na etapa II, julgamos pertinente a sua inclusão junto às atividades de invenção propostas nesta pesquisa. A atividade alcançou resultados similares e divergentes nas etapas II, III e IV. Similares no sentido em que ambos os grupos atingiram produtos semelhantes quanto à ambientação proposta, convertendo-se em uma trilha capaz de refletir sonoramente as imagens propostas nos filmes (suspense e drama). A divergência se encontrou na condução e desenvolvimento da improvisação.

Na etapa II a flauta transversal sugeriu os materiais sonoros em ambas as *performances*, sendo complementada pelos demais instrumentos. Talvez por limitações técnicas e/ou teóricas, a flautista empregou a mesma escala (Dó maior) em ambas as cenas atingindo ambientações distintas a partir deste mesmo material [ver anexo 8: LAB 2 (situações sonoras) DSC 4269]. O piano e a escaleta apresentaram um *background* sonoro para a cena de suspense, utilizando sons graves e *clusters* harmônicos, respectivamente.

Na etapa III, o violão foi o principal instrumento a proporcionar o *background* característico desta cena apresentando a seguinte estruturação harmônica:



Figura 45: Acordes explorados

Segundo relato do participante violonista, os acordes (baseados na utilização de uma mesma formação harmônica), foram encontrados por meio de processos de *exploração*, uma vez que sua intenção era tocar algo diferente e dissonante:

> "Eu não pensei no acorde, só pensei em jogar dissonância" (L3, AULA 6, DSC 8899, 01:04)

Uma vez *explorado* e *assimilado*, o acorde foi então *aplicado* no contexto sugerido, o qual foi complementado pelos demais instrumentos. O participante não conhecia teoricamente a formação harmônica, o que não impediu de descobri-la e utilizá-la como base para a *performance* [ver anexo 8: LAB 3 (situações sonoras) DSC 8899]. Alguns participantes enfatizaram o ambiente de suspense através de sons indeterminados, como a utilização de sopro sem a emissão de nota determinadas.

Na etapa IV os participantes recorreram à utilização de *glissandos* utilizando sons indeterminados e intervalo de trítono. No segundo ambiente (drama), as descobertas sonoras levaram a criação de um tema na tonalidade de Ré menor [ver anexo 8: LAB 4 (situações sonoras) DSC 4411 e 4518]. O pesquisador, em nenhum momento, sugeriu verbalmente ou mencionou eventuais materiais (ou técnicas) para as ambientações propostas, sendo estes descobertos através das improvisações realizadas pelos participantes.

4.2.Códigos e categorias emergentes

As análises dos depoimentos apresentadas a seguir referem-se a dados de pesquisa coletados no pré-laboratório e laboratórios etapas I, II, III e IV realizados entre o período de 2014 a 2016. A recorrência de determinadas ações/interações e/ou incidentes forneceram indícios quanto as suas propriedades e dimensões, tornando possível agrupá-las em códigos os quais, com andamento da pesquisa e o aumento da sensibilidade teórica do pesquisador,

tornaram-se mais conceituais, sendo ulteriormente identificados como categorias ou subcategorias.

Durante a etapa I, ainda não era possível antecipar quais situações ou ações/interações ocorreriam durante as oficinas de criação musical. No entanto, no decorrer das sessões laboratoriais, através da realização de microanálises, emergiram algumas hipóteses provisionais e identificamos determinados códigos considerados como relevantes para formação de eventuais categorias e/ou subcategorias, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 20: Códigos – Etapa I

(Fonte: dados de pesquisa)

Códigos
Prioridade na leitura
Excesso de rigidez
Não percepção auditiva
Inflexibilidade
Conservadorismo
Modelos tradicionais
Conhecimento prévio
Pouco estímulo à escuta
Preocupação
Não cobrança
Expressão natural
Não socialização
Acaso
Ações automatizadas
Descontextualização
Comunicação
Invenção
Constrangimento
Terapia
Equilibração
Expectativa
Expansão instrumental
Brincadeira
Intuição
Criação livre
Padronização
Tradicional *versus* novo
Coragem
Motivação
Novas possibilidades
Prática social

Durante a etapa II (efetivada no primeiro semestre de 2015) deu-se início as primeiras amostragens teóricas. A partir de procedimentos de codificação aberta e axial e de comparações entre os dados, novos códigos foram adicionados e outros foram excluídos, modificados ou mesclados. O quadro abaixo apresenta os códigos selecionados nesta etapa:

Quadro 21: Códigos – Etapa II

(Fonte: dados de pesquisa)

Códigos
Conservadorismo
Inflexibilidade
Redução simplista
Modelo tradicional
Prioridade na leitura
Descontextualização
Escuta passiva
Conhecimento prévio
Padronização
Não socialização
Preocupação
Invenção
Liberdade criativa
Expansão instrumental
Comunicação
Intuição
Prática social
Equilibração
Determinação dominada
Determinação não-dominada
Indeterminação

Durante as análises dos dados, ao comparar incidentes vinculados a um código específico, surgiram algumas questões referentes a como e porque tais incidentes emergiram. As respostas a estas questões vieram ulteriormente após ajustar perguntas nas entrevistas dirigidas ao provável código em destaque, buscando-se não apenas observar sua relevância enquanto código conceitual, mas também compreender suas propriedades e dimensões. Dentro deste contexto, ao surgir alguma informação considerável, o pesquisador solicitou maiores explanações ou procurou novas oportunidades de observação. (STRAUSS & CORBIN; 1998, p. 207). Os questionamentos adotados nas entrevistas durante a etapa II e III sofreram algumas modificações, aplicando-se, assim, algumas perguntas mais focadas em alguns códigos selecionados, os quais necessitavam de uma investigação mais aprofundada quanto as suas propriedades.

Em todos os momentos, durante as análises, mesmo estando em etapas ulteriores, o pesquisador retornou a observar o material coletado nas etapas anteriores com o objetivo de identificar informações relevantes que tenham passado despercebidas. Por fim, alguns códigos foram inseridos, outros foram excluídos por falta de representatividade, ou ainda modificados passando a configurar como propriedades de uma categoria ou subcategoria. O quadro abaixo apresenta os códigos selecionados na etapa III:

Quadro 22: Códigos – Etapa III

(Fonte: dados de pesquisa)

Códigos (pré-categorias)
Inflexibilidade
Referências de especialização
Expertise técnica
Preocupação
Liberdade criativa
Criação com o conhecimento disponível
Flexibilidade no uso de material
Novos recursos instrumentais
Prática social
Atenção
Intuição
Adaptação
Insight
Abertura a novas possibilidades
Ampliação da perspectiva criativa
Experimentação
Motivação

Tais códigos foram mantidos na etapa IV, uma vez que não surgiram novos dados significativos que promovessem a inclusão de novos códigos conceituais ou variações em termos de propriedades e dimensões. Os novos depoimentos confirmaram e convergiram com os códigos já encontrados. Os dados começaram a se repetir, não trazendo nenhuma informação nova significativa, alcançando, assim, a *saturação teórica*.

Dentre os códigos apresentados no quadro 25, apenas três foram selecionados como categorias por apresentarem maior fundamentação, representatividade e densidade do fenômeno estudado, estando os demais códigos relacionados como subcategorias destas (ver capítulo IV: *O processo de construção da teoria substantiva enquanto teoria emergente através da Grounded Theory*, subcapítulo: *Fundamentação, densidade e representatividade das categorias-base*). As categorias-base selecionadas foram: *Inflexibilidade, Liberdade*

criativa e *Abertura a novas possibilidades*, sendo *Liberdade criativa* considerada como categoria central deste estudo.

Os critérios para a escolha da categoria central foram adotados em conformidade com as diretrizes sugeridas por Strauss e Corbin (1998), os quais a atribuem uma capacidade de poder analítico, ou seja, ela deve reunir as demais categorias de forma a apresentar um todo explanatório (STRAUSS & CORBIN; 1998 p. 146). Além disso, neste estudo, observou-se que o termo *liberdade* (ou sua cognata *livre*) e palavras associadas[84] apareceram frequentemente nos dados. Por meio da utilização da ferramenta *Word Cruncher* disponível no *Atlas.ti*, foi possível constatar a recorrência de tais termos em 85 das 283 citações selecionadas, indicando, assim, certa relevância quantitativa deste conceito junto aos casos estudados.

Após esta breve descrição quanto aos procedimentos de identificação e denominação das categorias e subcategorias, apresentaremos a seguir suas propriedades, dimensões e os dados que as fundamentam. Cabe ressaltar que o texto ainda é essencialmente descritivo, qualificando brevemente as categorias e subcategorias e apresentando algumas de suas relações, sendo ulteriormente tratado com mais profundidade durante a apresentação da teoria substantiva.

4.2.1. Categoria I: Inflexibilidade

Do lat. *inflexibilis* – que não se pode dobrar (HOUAISS, 2009), – o termo diz respeito a condutas rígidas, austeras e impassíveis, ou metodologias de ensino incapazes de se adaptarem a circunstâncias novas ou diferentes. Caracteriza-se pelo pouco entendimento ou descaso do professor com as reais necessidades e a construção do conhecimento individual de cada estudante. Nesse sentido, identificamos nos relatos, dois acontecimentos os quais a *inflexibilidade* se apresenta de forma direta na realização musical. A primeira, em situações onde o formador agiu de forma pouco amigável sem, a princípio, avaliar como suas ações estão sendo recebidas pelos alunos:

[84] Palavras como “liberar”, “à vontade”, “solto”, “soltar”, “soltando”, “libertou”, “livremente”, “livrar” etc.

> "Eu fiz um pouco de canto lírico, mas **a professora era extremamente rígida**, **ela não sorria nunca**, e aí eu falei: eu não nasci pra isso" (L1, AULA 10, S2, DSC 1115, 10:07)
>
> "Lá em [nome da cidade] era assim, **eu saia com medo dele**" (L2, AULA 4, DSC 4322, 01:16)

A segunda forma de *inflexibilidade* ocorre em situações onde o formador demonstra pouco julgamento crítico quanto a outros interesses do estudante, seguindo rigidamente uma metodologia préestabelecida:

> "Tem muita coisa que poderia ter aprendido,... Eu tinha curiosidade**, mas eu estava aqui amarrada**" (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)
>
> "Me irrita, tem uma hora que eu perco o prazer... **o cara não deixava eu fazer nada diferente**" (L2, AULA 3, DSC 4269, 15:11)
>
> "Se eu falar pro meu professor que eu faço isso **ele vai me xingar**" (L4, DSC, 4394, 8:45)

Ainda, as constatações da pesquisa levam a considerar determinadas condições contextuais onde a *inflexibilidade* pode se apresentar de forma indireta, identificados através das subcategorias *referências de especialização* e *expertise técnica*.

- ✓ Referências de especialização

Entende-se, neste estudo, o termo *referências de especialização* como quaisquer materiais musicais *territorializados*[85] adotados como fontes de aperfeiçoamento. Se por lado tais referências são fundamentais na aprendizagem musical, por outro, evidencia-se, por meio dos relatos, certa obrigatoriedade em se moldar a seus padrões de maneira a permitir a livre expressão musical (ação de *inflexibilidade*). As *referências de especialização* podem englobar desde um sistema mais amplo (como a música presa ao temperamento igual, por exemplo), a territórios mais delimitados e relacionados à aprendizagem de um idioma musical específico (como o estudo rítmico e fraseológico no jazz ou choro com o objetivo de conhecer tais linguagens, por exemplo). Quando postas de forma imperativa, dogmática e

[85] Conceito Deleuziano adotado por Rogério Costa (2003), entendido, segundo Guattari e Rolnik (1986), "*tanto como um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no ceio do qual um sujeito se sente 'em casa'*" (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 323). Nesse contexto, aplica-se a materiais musicais inseridos em uma cultura ou pertencente à idiomas musicais específicos.

inflexível ao ato criativo, a inevitabilidade em dominá-las pode procrastinar a livre expressão musical, pois esta depende e está submetido às referências adotadas:

> "A gente cresce absorvendo e aprendendo que **'não, você é desafinado, não canta, você tá fora do tom, não pode'**" (L3, AULA 2, DSC 7904, 13:14)

> "É uma situação bem diferente porque a gente não tá acostumado, a gente não tem a vivência de encarar algumas coisas como música. **A gente está dentro de um sistema que pra ser música tem que ser assim, assim e assim, senão não é música**" (L3, AULA 7, DSC 0135, 9:40)

> "Quando começaram a improvisar com a escala de blues, **me senti receoso em tocar, pois não conheço a escala de blues,** não poder participar me incomodou muito" (PL, E13P1)

> "No início dos meus estudos que nunca tive esta oportunidade de poder fazer algo sem ter tanto conhecimento, e inclusive **era uma concepção que eu tinha também de que pra fazer algo eu precisava de outra coisa por trás**. **De repente se eu quero fazer algo no violão, eu preciso de um conhecimento prévio sobre o que eu vou fazer**.... e essa oportunidade da liberdade em si eu ainda não tive até esse encontro.... pra mim tá sendo importante, tá trazendo valores e coisas muito simples que a música oferece que eu não tinha conhecimento" (L3, AULA 5, DSC 8365, 4:15)

Em outra dimensão, as *referências de especialização* dizem respeito não apenas ao material sonoro, mas também ao material escrito usado, em alguns casos, como base pedagógica na aprendizagem musical:

> "Quando a gente pensa em fazer um curso, eu imaginava que ia ser um outro tipo... a gente nunca pensa que vai ser um curso assim como este... **a gente pensa que vai ser um comum como a gente sempre estudou, com leitura...**" (L4, AULA 10, DSC 6262, 02:06)

> "A experiência com conservatório eu acho muito ruim, eu acho um desastre. Em geral a experiência com o conservatório é ruim, eu não sei se hoje está melhorando isso, mas a impressão que eu tenho é que não está, **porque desenvolve a leitura e não desenvolve a percepção**. " (L1, AULA1, S1, DSC 8100, 5:18)

A referência, neste contexto, encontra-se nos signos e regras gramaticais de maneira que o fenômeno musical seja compreendido através de uma cognição visual, não auditiva. Abordar o conteúdo quase que desvinculado da escuta, dando ênfase na aprendizagem de suas regras (incluindo-se aqui a notação musical), pode desestimular os estudantes frente sua aparente complexidade ou àqueles interessados em desenvolver a percepção durante seus estudos musicais:

> "... o primeiro contato de aula com música foi com o piano porque tinha uma professora minha de escola que dava aula de piano, mas eu acho **que a hora que**

> **eu vi partitura eu entrei em pânico, eu nunca vou saber isso, então eu desisti**" (L1, AULA 10, S2, DSC 1115, 8:4

✓ *Expertise* técnica

O termo *expertise* se refere à competência ou qualidade de especialista – lat. *speciális*, 'especial, particular' (HOUAISS, 2009) – e no contexto deste trabalho, caracteriza-se pela exigência prévia de determinadas habilidades específicas (geralmente associadas às *referências de especialização*) para que seja possível o ato criativo:

> "... **eu achava que precisava muito conhecimento pra me atrever a fazer algo assim**, porque senão vou quebrar os ouvidos de todo mundo" (L1, AULA 10, DSC 1117, 13: 59)

> "Uma coisa que eu percebi depois que eu comecei a vir aqui, **eu mesmo tava muito preso nesse negócio de fazer esses padrõezinhos, 'um dois três, um dois três, um dois três', sabe? Então eu fazia muito essas coisas assim quando eu ia improvisar alguma coisa.** E agora não, o pouco que eu vim aqui e já to pulando fora disso e tá saindo umas coisas bem mais bonitas, porque antes eu enchia de notas e ficava nesse padrão 'um dois três quatro, um dois três quatro" (L4, AULA 7, DSC 4403, 00:08)

Quando relacionado à música vinculada a um território, houve circunstâncias as quais ficou evidente uma expectativa quanto à *expertise técnica* relacionada às suas referências:

> "Ele tava fazendo umas coisas aqui que eu **falei 'agora o cara vai descer o braço'..** tava legal o som, você tira um som legal no instrumento, mas eu fiquei meio assim... **eu vi que você ficou meio engessado**" (L3, AULA 8, DSC 0506, 14:22)

> "Eu acho que a improvisação às vezes **eu ficava preocupado e fico ainda por causa da tonalidade**, principalmente **se você vai tocar com alguém que manja e você faz alguma coisa fora o cara olha pra sua cara e fala você tá fora**!" [Nesse momento outros dois participantes fizeram gestos de confirmação como se já também tivessem vivenciado esta situação] (L2, AULA 3, DSC 4267, 10:23)

Durante as oficinas, ao aplicar as atividades de invenção inseridas numa perspectiva em que a *expertise técnica* não era fundamental (sendo tratada com mais flexibilidade), os participantes tiveram liberdade para realizar suas *performances* de acordo com o nível técnico de sua capacidade e de seus conhecimentos musicais, tendo como resultado uma atuação mais intuitiva e prazerosa:

> "**É extremamente prazeroso e é a surpresa de se ver capaz**, porque eu sempre fui um amante da música e sempre toquei por intuição... mas eu sempre sentia falta do 'sistema' do que é o que nós não estamos fazendo aqui hoje... eu sempre sentia falta porque em geral é: 'que nota que é? Como é que é? Que tempo que é?... então

> eu sempre fiquei atrás porque eu nunca estudei, então está sendo pra mim excelente, fantástico, porque **tá me dando uma abertura pra usar isso que eu tenho e não to sendo confrontado com a falta do que eu não tenho**, que é um estudo formal de música, então me ver capaz dentro deste contexto está sendo excelente" (L3, AULA 5, DSC 8365, 1:46)
>
> "Pra mim teve grande importante neste contexto, ou seja, do que eu fiz de maneira criativa e espontânea ter uma validade dentro deste contexto, **isso pra mim foi muito importante, ou seja, ser recebido como algo válido**, não que eu tenha que me pegar a isso e falar 'então qualquer coisa que eu fizer assim', não nesse sentido, mas no sentido de, **com base nisso eu posso crescer e desenvolver mais,** mas partindo dessa primeira validade, **que talvez em um outro contexto se eu tivesse feito isso 'não, aqui não, vai aprender', então pra mim foi importante a validade da criatividade, da abertura, dos novos caminhos**" (L3, AULA 10, DSC 1057, 09:55)
>
> "Até então, **eu pensava que o caminho era aprender gradativamente coisas difíceis e mais tarde iria trabalhar improvisação**. Aqui estou trabalhando em improvisação a partir da minha criatividade e é ótimo. Não estou condicionado a regras complexas" (L4, AULA 8, E4P3)
>
> "Eu to sentindo uma certa facilidade a mais depois que a gente começou... eu antigamente costumava seguir uma coisa que eu já tinha estudado... **domingo, numa chácara, a gente estava mais livre, sem nenhum compromisso, eu conseguir fazer um improviso que eu acho que não conseguia fazer antes, talvez por estar limitado naquilo que era certo, em seguir um padrão, e onde eu ia naquele mesmo padrão eu ficava limitado ali**. **Agora eu percebi que eu não tenho que ficar preso... eu tenho a liberdade de fazer o que eu quiser, desde que soe coerente, então eu estou me sentindo mais livre pra fazer o som que eu quiser...**" (L4, DSC 4379, 7:00)

- ✓ Preocupação

Do latim *praeoccùpo*, "ser o primeiro a ocupar, apoderar-se de, preceder, fazer com antecipação" (HOUAISS, 2009), referindo-se, neste estudo, à pré-ocupação durante a realização musical, ou seja, o ato de (pré)ocupar-se com a *expertise técnica* ou as *referências de especialização* antes da realização artística propriamente dita:

> "Eu acredito que **a gente se preocupa muito**, não no sentido de que a criação está em nós, mas **que a criação talvez esteja muitas vezes na técnica, na harmonia ou na escala usada**..." (L3, AULA 4, DSC 8260, 7:57)
>
> ...A gente tem uma **preocupação muito grande em não desagradar**, será que eu tô desagradando? ....isso me prende muito, **eu sou muito prezo a esses padrões**, e até que eu consegui me soltar" (L3, AULA 7, DSC 0136, 13:36)
>
> "tentei fazer, mas não consegui, acredito que é **devido à experiência ou a preocupação em acertar as coisas**" (L2, AULA 8, E3P1)
>
> "Não pude improvisar como eu queria pelo meu **baixo conhecimento**" (PL, E3P1)

A *preocupação* é uma ideia fixa e antecipada associada a um sofrimento moral, trazendo uma perda de tranquilidade (HOUAISS, 2009). Embora elementos como a timidez, o desafio etc. possam atuar como catalisadores para o surgimento da *preocupação*, não são estes os fatores preponderantes no impacto das *performances* criativas observadas em laboratório. Os relatos apontaram majoritariamente para o fato de que as principais *preocupações* estavam associadas, conforme mencionado anteriormente, à pré-ocupação em dominar musicalmente os códigos mencionados acima, sendo inseridos de maneira *inflexível* às ações criativas, seja na relação professor/aluno ou intrapessoal.

Consideramos a *preocupação*, portanto, um processo decorrente de ações *inflexíveis* as quais provavelmente conduzem a uma *performance* menos intuitiva e satisfatória, podendo ter impacto negativo nos aspectos motivacionais[86] dos participantes. Por outro lado, situações em que os participantes vivenciaram contextos nos quais a *preocupação* não estava presente (ou estava pouco presente) na realização artística, resultaram em uma *performance* mais fluida, estando assim mais motivados e descontraídos para apresentarem suas ideias musicais:

> "**O estado psicológico é muito importante, se ele estiver solto, é muito importante para se tocar um instrumento**.... Pelo fato de estar no início, mas **eu percebo que posso criar muito se eu estiver solto**" (L1, AULA 8, E4P1)
> "**Gostei de ser eu mesma, sem preocupações"** (PL, E4P2)
>
> "**Gostei de me sentir à vontade, sem me preocupar com tempo, nota, pausa"** (L2, AULA 4, E3P1)
>
> "Me senti a vontade pois **tive como preocupação somente o improviso**, expressar-me criativamente e em consonância com os demais" (L3, AULA 8, E2P1)
>
> "**Foi bem interessante em não se preocupar com a nota a ser tocada, me senti livre em escolher a nota, sem me preocupar com o seu tempo**" (L2, AULA 1, E4P1)
>
> "É mais fácil porque **você não se preocupa tanto em perder uma nota de uma escala ou de um acorde e ficar fora daquilo "opa, errei né? '** [comentário de outro participante]: **E as vezes você perde e fica legal né?**" (L4, DSC 4393, 15:44)

[86] Redução da autoeficácia por meio de aquisição de desempenho malsucedidas (BANDURA, 1997, p. 80)

4.2.2. Categoria II: Liberdade criativa

A *liberdade criativa* refere-se à descoberta no prazer de criar em contextos desassociados da *inflexibilidade* na realização musical, ou seja, em contextos nos quais a *expertise técnica* ou as *referências de especialização* não estiveram presentes de forma imperativa no fazer criativo. Embora os participantes soubessem o quão importantes e indissociáveis eram as *referências de especialização* e a *expertise técnica* no desenvolvimento musical, eles descobriram um potencial musical antes não percebido, por meio de atividades desvinculadas da obrigatoriedade de tais conhecimentos prévios, incentivando, assim, criações mais espontâneas, intuitivas e comunicativas:

> "Eu consegui ter uma visão que eu não sabia que existia, de **fazer música com mais liberdade**. Eu acho que na verdade a intuição, talvez eu até tivesse alguma coisa assim, **mas não sabia que podia** " (L2, AULA 6, DSC 5167, 05:31)
>
> "**Me senti à vontade na última atividade de criação livre. Foi muito agradável se deixar levar pelo ouvido**" (L1, AULA 5, E2P1)
>
> "**Liberdade** é o que diferencia as atividades desta oficina" (L3, AULA 8, E1P3)
>
> "Eu geralmente estudo mais teoria e a prática fica por conta do instrumento. Hoje foi diferente, pois **exigiu uma sensibilidade, uma forma diferente de 'entender' a música e sua utilidade**" (L3, AULA 2, E2P3)
>
> A atividade de hoje me fez perceber que embora eu estivesse tímida me senti mais a vontade nas improvisações que **não continha uma escala definida**. **Isso me auxiliou e irá me auxiliar cada vez mais para fazer e olhar para a música de forma mais livre e criativa**, não seguindo, assim, **simplesmente um padrão pré-estabelecido**" (L3, AULA 8, E1P3)
>
> "É autoconhecimento, eu **tirei sons que eu nunca imaginei que tiraria**, isso foi muito forte, e talvez não tivesse tirado se não fosse dentro deste contexto" (L3, AULA 2, DSC 7904, 11:00)
>
> "A principal diferença para mim **está na liberdade e no inédito, pois a cada oficina nos deparamos com algo novo, um novo som**" (L3, AULA 9, E4P3)
>
> **"Contribuiu muito, dá mais liberdade sobre a música que a gente faz, tira aquele limite que a gente pensava que tinha, a música é ilimitada"** (L4, AULA 2, E2P3)
>
> "**Eu gosto do fato de estas atividades incentivarem a exploração de barreiras, não estamos limitados a um conjunto de regras e podemos fazer o que está dentro da gente**" (L4, AULA 4, E1P3)

Observa-se, por meio dos relatos, que determinadas contextos têm a capacidade de proporcionar as condições para a livre criação. Nessa pesquisa, identificamos que as

subcategorias (a) *criação com o conhecimento disponível*, (b) *flexibilidade no uso de material*, (c) *novos recursos instrumentais* e (d) *prática social* podem apresentar-se como condições contextuais para essa categoria e para o estímulo de processos cognitivos relacionados às subcategorias (e) *intuição*, (f) *adaptação*, (g) *insight* e (h) *atenção*, conforme descrito a seguir.

- ✓ Criação com o conhecimento disponível

A *criação com o conhecimento disponível* diz respeito ao entendimento da realização de uma invenção musical aceitando diferentes conhecimentos e experiências musicais. Tal condição foi observada em atividades de invenção descomprometidas com modelos musicais préestabelecidos (*referências de especialização*) ou não exigindo habilidades e/ou conhecimentos prévios específicos (*expertise técnica*), estabelecendo, assim, um novo ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, os participantes vislumbraram a oportunidade de um diálogo entre domínios de conhecimento distintos, onde mesmo músicos mais iniciantes puderam originar criações significativas, vivenciando, assim, novas possibilidades de realização artística:

> "Gostei de aprender que **é possível construir algo na música sem precisar de muito.** Todos tocando juntos, compartilhando ideias e amizades" (L3, AULA 1, E8P2)
>
> "Foi muito bom, **trabalhar com o improviso sem precisar de muito conhecimento musical, de modo intuitivo**, preocupando-se somente em fazer música, não se preocupar com notas musicais" (L3, AULA 1, E8P1)
>
> "**Vejo que consigo ir muito além só com a percepção que tenho**" (L4, AULA 8, E3P3)

Em contextos musicais onde a *criação com o conhecimento disponível* é foi evidenciada, observamos o desenvolvimento de capacidades pouco estimuladas em aprendizagens musicais anteriores a oficina (focadas essencialmente no conhecimento de regras e técnica instrumental). Como consequência, os participantes sentiram-se mais confiantes e motivados em expressar-se musicalmente:

> "Em uma música onde **você a executa de maneira mais leve, você consegue muito mais facilmente o sentimento que tem em você e que muitas vezes não tem oportunidade para ser demonstrado**" (L3, AULA 1, E11P3)
>
> "Alguns sons mais agudos tive medo de desafinar, mas **arrisquei depois de um tempo**" (L2 AULA 1, E3P1)

> "A tendência é sair o que a gente conhece, mas é legal pegar outras coisas, [dirigindo-se a um integrante**], você tomou coragem e fez, se está certo ou se está errado a gente vai ver depois, deixa fluir**" (L1, AULA 10, DSC 1117, 15: 58)

> "...**se falassem pra mim que eu ia entrar numa sala como essa, sem saber tocar, eu não toco nada, eu estou aprendendo ainda, e fazer o que eu faço aqui, eu ia falar pra você 'Você tá maluco! '** " (L4, AULA 7, DSC 4404, 05:05)

✓ Flexibilidade no uso de material

A *flexibilidade no uso de material* diz respeito aos aspectos semânticos, ou seja, a como os participantes atribuem determinado significado aos sons que estão acostumados a produzir, e como, em novas situações musicais, tais significados acabam sendo ampliados e, portanto, relativizados. Dentro deste contexto, os participantes passaram a examinar suas escutas de forma mais flexível e, consequentemente, encontraram novas formas de interpretar e trabalhar o material musical:

> "**Quando dava uma nota fora, essa nota com o passar do tempo parece que fazia parte**" (L3, AULA 2, DSC 7904, 12:08)

> "Contribuiu muito, pois **tive a oportunidade de executar notas e sons que tinha receio de serem erradas**. Melhorou a minha autoconfiança" (L3, AULA 5, E2P3)

> "É interessante perceber que na nossa **sociedade aquilo que sai dos padrões estabelecidos é considerado estranho, merecendo ser rejeitado, e esta oficina nos faz quebrar, ou melhor, desconstruir esta ideia**" (L3, AULA 9, E3P3)

> "Ele tocou três notas no teclado ... e uma ele tocou fora do tom... aí ele falou pra pessoa, você entendeu que aqui é o som que tá meio errado? **Aí eu falei assim, é professor, mas se você estivesse fazendo a aula** do Luciano você **ia ver que ia dar uma música bem legal**" (L2, AULA 6, DSC 4490, 02:07)

> "...muito diferente **é poder executar "coisas" que para a maioria dos ouvintes seria ruído e não nota ou música**. Isto foi ótimo" (L3, AULA 1, E2P3)

> "Teve uma experiência com as crianças também, que é muito tamborzinho, né! Muito tambor e eles estavam batendo palma,... então foi criando um volume de som dentro da sala que, no fim, **o conjunto se tornou um som que em alguns momentos 'pô, funcionou legal', parece que harmonizou tudo, não seria essa palavra, eu não sei. Mas parece que harmoniza tudo e vai criando um volume, e aí você olha como um todo e fica 'pô, aqui tem um espaço, aqui tem musicalidade, não é só barulho', tem musicalidade, é interessante**" (L4, AULA 7, DSC 4405, 00:20)

✓ Novos recursos instrumentais

A compreensão de que o ato musical pode ser atingido de maneira espontânea, simples e radical, sendo essa ação alcançada por meio de atividades que incentivem a intuição e a imaginação, é uma propriedade do que denominamos *novos recursos instrumentais*.

Instrumental, neste contexto, diz respeito a qualquer objeto que possa vir a ser considerado um *corpo sonoro* auxiliando nas ações musicais. Já o termo *recurso* é usado na forma mais próxima de seu sentido etimológico, do lat. *recúrsus*, "possibilidade de voltar", pois designa atividades simples de serem executadas, votando-se a um fazer criativo desprovido de elementos técnicos especializados. *Novos recursos instrumentais*, portanto, refletem o entendimento, segundo os participantes, de que a música está no ser humano e que este não precisa estar "preso" a um instrumento musical (no sentido tradicional) para poder expressar-se:

> "... [dirigindo-se a outro participante] o que você falou desse resgate, **dessa naturalidade, que já vem com a gente, já vem com todo mundo, mas as vezes a gente vai formatando e vai perdendo**, eu acho que essas experiências foram momentos de resgatar" (L3, AULA 10, DSC 1061, 09:15)
>
> "É um lance assim que parece que em alguns momentos **nós voltamos a ser criança**... **você fica inocente a essa liberdade de criança**. Então é maneira que nós temos também de construir isso aqui a partir deste momento, dessas oficinas, e **levar isso pra vida também, pra parte extramusical, pra parte pessoal mesmo, sua vivência**" (L3, AULA 10, DSC 1061, 06:52)
>
> "Quando não tem escala vai na intuição, você vai vendo o som, **você vai por aquilo que você tem de memória musical e vai fazendo em cima, toca algo e vibra você e você vai tentando vibrar com a mesma coisa.** Não é? É que nem o som da voz, **aquela experiência da voz eu achei muito legal. Ele dava um movimento e você ia tentando entrar naquele mesmo movimento**" (L4, DSC 4394, 12:38)

Nesse sentido, a utilização de *novos recursos instrumentais* pôde estimular o potencial criativo dos participantes da oficina, utilizando-se de instrumentos musicais, mas não limitados a estes:

> "**Gostei da experimentação com os instrumentos de percussão**, pois me fizeram chegar a uma musicalidade que me era desconhecida" (L2, AULA 4, E1P1)
>
> "**Gostei muito da atividade inicial pois quando passei a utilizar o instrumento, me senti com mais liberdade**" (L4, AULA 4, E1P3)
>
> "Gostei da oportunidade de **explorar novas possibilidades com diferentes instrumentos**" (L1, AULA 3, E1P2)
>
> "**Interessante fazer a percussão corporal criando um fluxo sonoro**" (L1, AULA 5, E1P1)
>
> Gostei de ter **experimentado tocar instrumentos diferentes em grupo.** Começamos a desenvolver um diálogo musical" (L2, AULA 4, E4P1)
>
> "**Gostei de tocar um instrumento que não conheço para ver como me expresso"** [(L3, AULA 2, E5P2)

> "**Gostei de vivenciar o som de instrumentos que eu nunca tinha tocado**" (L4, AULA 6, E4P2)
>
> "**Gostei de improvisar em outros instrumentos que não são especificamente o que eu domino**" (L3, AULA 4, E6P2)
>
> "**Gostei de improvisar com os objetos do cotidiano** e de tocar com os colegas" (L3, AULA 9, E2P2)
>
> "A experiência de tocar outras coisas contribui bastante, **sai fora da zona de conforto**" (L4, DSC 4400, 07:16)
>
> "Eu gostei muito desta última [atividade de percussão corporal], **é uma experiência diferente, você experimentar o som, os ritmos**... e também não tá preso ao instrumento e **dá a oportunidade de fazer coisas diferentes que a gente nunca tinha imaginado**" (L4, AULA 9, DSC 4793, 00:36)
>
> "O bom de fazer coisas assim diferentes é que meio que abre a cabeça, **por mais que a gente tá fazendo coisas diferentes no instrumento, uma coisa sem o instrumento é totalmente outra... quando a gente toca alguma coisa fora do que tá acostumado acaba abrindo a cabeça pra até voltar no instrumento que a gente toca e fazer alguma coisa diferente**" (L4, AULA 9, DSC 4793, 02:45)

- ✓ Prática social

Entende-se *prática social* as situações em que a *performance* coletiva gerou motivação durante as realizações criativas. A comunicação, a integração e o convívio com músicos com experiências distintas foram alguns aspectos relevantes resultantes desta prática:

> "Gostei de me sentir livre e em **integração com os outros músicos**" (L1, AULA 2, E3P2)
>
> "Gostei de criar algo totalmente novo, gostei também de me **comunicar com outras pessoas através da música**"
>
> "Gostei de **tocar com a equipe** e desenvolver outros sons" (L2, AULA 1, E5P2)
>
> "Gostei da **troca com os outros participantes** e junção de instrumentos diferentes" (L2, AULA 1, E2P2)
>
> "**Gostei do criar e fazer música em grupo**" (L4, AULA 7, E5P2)
>
> " Gostei da **interação musical com os outros colegas**" (L2, AULA 1, E1P2)
>
> "**Gostei de tocar em grupo**" (L2, AULA 1, E3P2)
>
> "Gostei de **criar em grupo** e tentar encaixar espontaneamente e em grupo as diferentes ideias musicais que estavam sendo propostas" (L3, AULA 3, E3P1)
>
> **"Gostei da possibilidade de tocar em grupo e explorar novos sons"** (L4, AULA 10, E1P2)

Observamos que a *prática social* pode promover capacidades e descobertas musicais talvez não possíveis individualmente, por serem próprias de um diálogo musical coletivo:

> "Eu acho que tens algumas coisas que eu fiz que eu gostei, que eu achei que não fosse capaz de fazer ... essas coisas que eu consegui fazer, na maioria das vezes, **foram impulsionadas por outras pessoas**" (L1, AULA 10, DSC 1117, 12: 15)

> "eu não me identifico com meu aprendizado até hoje sabe! Aquela coisa que você está cansado de fazer sabe! Eu não aguento cara, eu pego o violão, eu pego o saxofone e eu já sei o que eu vou fazer, putz, eu queria fazer uma coisa diferente, tá me faltando criatividade. Aí, quando eu ouço isso [a gravação das performances coletivas] **eu não me identifico, caramba, eu faço parte disso aí né?** É algo tão criativo, tão cheio de possibilidades, você pode pinçar um desses aí e brincar com ele uma tarde toda. [outro participante questiona] - Mas quando você diz que você não se identifica, em que sentido? [resposta] - **eu vejo algo novo daquilo que estou acostumado a ver..**" (L3, AULA 6, DSC 1:06)

> "Um outro aspecto que eu acho interessante é que num primeiro momento que pode ser, de certa forma, intimidador é o fato, no meu caso, de não ter tido a experiência de tocar, por exemplo, com o saxofone ou com o teclado, então num primeiro momento é **novo mas por um outro lado acaba sendo enriquecedor, você ter esta oportunidade de cara a cara conhecer outro instrumento, o som de outro instrumento e conversar com esse instrumento**, isso também tá sendo muito legal, e que num primeiro momento ele (..), mas depois passa a ser prazeroso e gostoso" (L3, AULA 3, DSC 7955, 3:57)

- ✓ Atenção

A *atenção* pode ser definida como uma função cognitiva na qual consiste em concentrar a atividade mental sobre um objeto determinado (HOUAISS, 2009). Trata-se de uma ação essencial que os participantes realizaram para estimular uma escuta ativa (entendida aqui como uma escuta atenta e focada em um determinado estímulo ou informação), direcionando-a e, consequentemente, conduzindo as ações criativas decorrentes dela[87]. Os relatos a seguir evidenciam escutas centralizadas em objetos, atingidas pela *atenção* que os participantes atribuíram a determinada maneira de ouvir ou a determinados sons percebidos:

> "Aquele exercício de fazer, de brincar dentro de uma música que a gente está ouvindo; eu fiz algumas vezes em casa e foi muito bacana quando eu descobri a tonalidade, eu acho esse exercício bem proveitoso. **Eu estou ouvindo**" (L1, AULA 4 DSC 0217: 15:12)

> "Estimulou minha criatividade e **está me aguçando a ouvir e entrar em sintonia com os outros instrumentos**" (L4, AULA4, E4P3)

[87] A atenção, no entanto, é acionada e direcionada pela volição (MANNIS, 2014, p. 214).

> "Sábado a gente tocou no casamento de uma mocinha lá, aí o cara da guitarra começou a improvisar umas coisas, tipo, eu não sabia o que eles estavam tocando... ele falava pro cara do teclado: faz ré, faz isso. **Aí eu fui ouvindo, ouvindo, ouvindo** ... aí depois, igual a gente faz, eu achei o tom, aí foi igual, parecia que a gente tinha ensaiado... foi legal, deu certo... eu fui na raça... o cara falou: não para não, não para não. Parecia que a gente tinha ensaiado... tá sendo o maior uso isso aí que o senhor falou... legal professor, eu to gostando! " (L2, AULA 6, DSC 4493, 07:19)

Percebe-se nos relatos que quando os participantes estavam *atentos* à *performance* coletiva, foram surpreendidos pelas inúmeras possibilidades de respostas musicais, direcionando suas *atenções* tanto aos sons que estavam produzindo quanto aos sons produzidos pelo coletivo e as subsequentes interações musicais:

> "**Quando você está num processo que você não sabe o que o outro vai tocar e o que isso vai chamar pra você, eu acho muito bacana**, é a surpresa, é a surpresa que é o elemento chave de você entrar num estado diferente" (L1, AULA 10, DSC 1117, 17: 05)

> "**Rola um certo receio do que vai vir, e é o tempo todo sendo surpreendido**" (L3, AULA 5, DSC 8365, 0:38)

> "Gostei muito da oficina. Trabalhar com o imprevisível (nos atentarmos para o que era pedido na hora da aula) estimula o improviso, **o 'abrir-se' para a percepção do outro e da resposta que posso apresentar** para que haja um resultado harmonioso (mesmo que a primeira vista a impressão seja a de caos), um caos organizado" (L1, AULA 10, E1P2)

> "**Às vezes eu presto atenção no que ele está fazendo** [apontando para um dos participantes], **às vezes no que ela tá fazendo** [apontando para outro participante], e assim vai. **Se a nota está um pouco mais longa e você vai e faz a mesma coisa, ou mais forte a intensidade, aí vem outro e toca mais forte também e todo mundo começa a crescer e depois diminui. Eu acho que dá certo por causa disso, porque um tá entendendo o outro**" (L4, DSC 4393, 10:40)

- ✓ Intuição

Do latim *intueri* "olhar para dentro" (ZIMERMAN, 2012, p. 167), diz respeito à faculdade ou ato de perceber, discernir ou pressentir coisas, independente de raciocínio ou de análise (HOUAISS, 2009). Caracteriza-se pela descoberta de uma *performance* mais instintiva, tendo pouca intervenção do pensamento racional durante realizações criativas:

> "Sem dúvida traz impacto na minha formação musical. Na minha opinião esse deveria ser o caminho para o aprendizado musical, ou seja, **o caminho intuitivo, natural,** vindo depois disso a teoria para auxiliar e não como essência" (L3, AULA 3, E2P3)

> "A cada sessão da oficina percebo coisas em mim, capacidades que tenho e não havia percebido. **Sinto que estou desenvolvendo minha intuição musical**" (L3, AULA 3, E5P3)

> "Gostei de me sentir a vontade e **tocar o que vinha na cabeça**" (L2, AULA 3, E3P2)
>
> "**...Foi muito agradável se deixar levar pelo ouvido**" (L1, AULA 5, E2P1)
>
> "Eu consegui ter uma visão que eu não sabia que existia, de fazer música com mais liberdade. **Eu acho que na verdade a intuição, talvez eu até tivesse alguma coisa assim, mas não sabia que podia**" (L2, AULA 6, DSC 5167, 05:31)
>
> "Foi totalmente nova, **fizemos música como nunca havíamos feito em outro lugar, livre de escalas, teoria, em fim livre, usando nossa intuição**" (L4, AULA 10, E4P1)

No entanto, segundo apontado nos relatos, para alcançarem a *intuição* de maneira plena, julgaram importante que o pensamento não fosse obstruído por operações de controle e crivo sobre o material musical ou a *performance* técnico-instrumental, e livre de qualquer elemento causando *preocupação* durante a *performance*:

> "Na verdade, eu tento, mas eu não tenho total controle sobre o instrumento ainda, mas eu tento fazer algo que encaixe. [comentário do outro participante]: **Mas eu acho que pensar muito é que estraga né? Porque se a gente pensa, pensa e pensa, aí não vai, então não pensa, vai e solta**" (L2, AULA 5, DSC 4341, 5:40)

No relato acima, exposto após uma *performance* criativa não satisfatória (segundo o próprio participante), evidenciou um caminho inverso ao *intuitivo*. O participante demonstrou preocupação com questões técnico-instrumentais e um pensamento deliberado em relação ao material utilizado para "encaixar" no contexto musical vigente. Em outras situações, nas quais os participantes conseguiram se "libertar" de convenções ou padrões, as criações fluíram com mais naturalidade gerando satisfação durante as *performances*:

> "Foi muito bom, trabalhar com o improviso sem precisar de muito conhecimento musical, **de modo intuitivo, preocupando-se somente em fazer música**, não se preocupar com notas musicais" (L3, AULA 1, E8P1)
>
> "Nesta atividade eu fiquei **livre para fazer aquilo que está intuitivamente em mim**, sem ter que me moldar a um padrão" (L3, AULA 2, E3P3)
>
> "Uma coisa que eu também tava bastante preso era nos métodos, aquela coisa que eu falei pra você lá, aqueles padrões... depois eu deixei um pouco isso de lado... quando eu faço em casa, as coisas que eu gravo, **tá bem melhor do que eu fazia antes, que era usando esses padrões, to limando esses padrões e criando o que vem na minha cabeça mesmo**" (L4, AULA 10, DSC 6263, 01:05)

✓ Adaptação

Do latim. *adáptáre* (ajustar, acomodar) tendo como significado o processo pelo qual um ser se ajusta a uma nova situação (HOUAISS, 2009). Refere-se aos relatos nos quais os participantes se confrontaram com situações novas, sendo necessário para isso, um determinado tempo para poderem encontrar meios para resolverem seus problemas. Alguns processos de *adaptação* são relacionados à timidez em si:

> "**No começo, um pouco tímida, mas aos poucos fui soltando as notas**" (L2, AULA 1, E3P1)
>
> "**No começo me senti meio com vergonha, mas depois fui me soltando** e consegui encaixar o mesmo tom de música" (L2, AULA 1, E5P1)
>
> "No começo me senti **um pouco fora da minha zona de conforto porque improvisar em público não é algo que eu estou acostumada a fazer**. No entanto, **logo eu me senti a vontade porque esse foi um exercício bem livre e gostoso**" (L3, AULA 1, E9P1)

Situações gerando novas vivências musicais ou mesmo a imprevisibilidade do direcionamento musical também podem estar associadas aos processos de adaptação:

> "Em alguns momentos **me senti um pouco intimidada e perdida por não saber o que viria a seguir**, pois eu acostumei a tocar peças préestabelecidas, **mas pouco a pouco sumiam essas emoções quando eu disfrutava dos sons**" (L1, AULA 1, E1P1)
>
> "Devido ao fato de muitas vezes não ter liberdade para criar, **a princípio o improviso causa um choque**, entretanto, **com a prática da improvisação ela se torna cada vez mais natural**" (L3, AULA 3, E4P3)
>
> "**No momento em que me foi solicitado improvisar uma ideia na percussão me senti um pouco tenso**, pois tocar percussão acompanhando outro instrumento é algo que já estou mais acostumado. Solo, eu achei um pouco desconfortável, **mas foi só no início, depois deixei rolar**" (L3, AULA 3, E5P1)

Além de uma relação do sujeito com a situação da qual vivencia, a adaptação também se configura como a própria ação de ajuste de material e diálogo musical durante as improvisações. Os desencontros e os "erros" ocorridos durante as *performances* proporcionam caminhos conduzindo a acertos e a novos entendimentos quanto ao diálogo musical ocorrente:

> "Errando um pouquinho aqui, um pouquinho ali, mas vale a pena, né? [comentário de outro participante]: **Tem que errar pra ver que errou e acertar e tentar de novo**" (L1, AULA 7, DSC 0391, 02: 34)

> "Eu vi muita divisão de tempo, acontece muita divisão de tempo. Você toca num tempo e o outro está fazendo oito divisões, depois mais lento e assim vai indo. **E o outro vai entendendo, vai entrando no ritmo do outro, nesse tempo, dividindo ou não, fazendo mais lento e acaba criando uma harmonia** ... O ritmo desse movimento e a linguagem está sendo a mesma. **Em alguns momentos "dissona" mas fica bom e é esses altos e baixos**" (L4, DSC 4393, 11:03)

> "Talvez em todas as improvisações tenham este primeiro momento de, meio que 'O que é isso? ', meio que 'O que vou fazer? ' e tal, e **depois vem uma certa adaptação, vem um certo acomodamento que abre as portas pra algo mais criativo, a ponto de chegar nisso que ela tá falando, de em determinados momentos haver esses sincronismos**" (L3, AULA 10, DSC 1061, 00:36)

- ✓ *Insight*

Esse código diz respeito ao fenômeno da descoberta evidenciado durante as *performances* criativas. Em algumas ocasiões, percebe-se que os diálogos musicais, assim como a estruturação de determinadas improvisações, são resultantes de *insights* individuais e coletivos. Contudo, por ser considerada uma ação abrangendo uma compreensão súbita e espontânea, ocorrendo sem nenhuma relação com análise (FREUD, 1914 *Apud* ABEL, 2003, p. 27), o processo de descoberta advindo por meio do *insight* é dificilmente pormenorizado pelos participantes:

> "...**veio naturalmente,** mas aí eu gostei e fiquei repetindo..." (L3, AULA 10, DSC 1057, 6:18)

> "**Só saiu, eu não consegui raciocinar muito**" (L1, AULA 4, DSC 0215, 04:20)

> "**Foi momentâneo**" (L2, AULA 2, DSC 4210, 04:30)

Conforme apresentado no subcapítulo *Análise dos processos criativos*, os dados sonoros evidenciam com maior clareza tais processos, decorrentes, em grande parte, da *liberdade criativa*.

4.2.3. Categoria III: Abertura a novas possibilidades

Esse código reflete a compreensão de uma realização musical enriquecida por novas formas de expressão, apontando, assim, para a desconstrução de concepções prévias que os

participantes tinham em relação ao ato criativo. Reflete algumas ações e contextos gerados através da *liberdade criativa*:

> "**Ampliou muito a minha percepção**, ou melhor, tem ampliado minha percepção **e possibilidades que poderei usar em minhas músicas**" (L3, AULA 2, E3P3)
>
> "Certamente contribui para minha formação musical na medida em que **possibilita o entendimento da música com expressão muito mais ampla e cheia de possibilidades**" (L3, AULA 2, E6P3)
>
> "Me ajudou a **criar diferentes maneiras de fazer música**, me deu contato com novos instrumentos" (L3, AULA 4, E1P3)
>
> "Têm contribuído e muito na minha formação musical, **me mostrando uma gama de possibilidades e ideias** que não precisam necessariamente serem usadas na totalidade" (L3, AULA 8, E4P3)
>
> "Gostaria de fazer novamente sim, pois ela possibilita que a gente encontre **novas formas de expressar**, o que antes era posto de forma fechada, ou seja, antes tinha um padrão para fazer a escala e agora é livre" (L3, AULA 1, E11P2)
>
> **Eu acho que esse tipo de aula ajuda você a começar a procurar novas possibilidades**... A tendência é sair o que a gente conhece, mas é legal pegar outras coisas" (L1, AULA 10, DSC 1117, 15: 58)
>
> "Cada vez é **uma porta que se abre**, **toda vez que você abre uma porta na improvisação e na criatividade,** quando você abre uma porta aí você entra, **você começa a construir**... essa questão do construir no coletivo sempre tem algo novo, **toda terça é uma sala diferente onde você não espera o que vai acontecer, e as coisas vão acontecendo**" (L3, AULA 10, DSC 1061, 02:17)
>
> "E outro aspecto também interessante e que eu já percebi até na fala de alguns colegas e eu acredito que é verdade pra mim também que, **uma vez que você abriu essas portas, não fecha mais, ou seja, uma vez que você teve essa experiência, de alguma maneira, tá ali impresso no seu, vamos dizer assim, DNA musical, e que isso de alguma forma ou outra já se incorpora em qualquer construção que você venha a fazer**" (L3, AULA 10, DSC 1061, 02:58)
>
> "Contribuiu, pois **abre a mente para novas buscas, novas experiências, novos sons**" (L4, AULA 9, E1P3)
>
> "**É uma nova forma de ver a música e faze-la**" (L4, AULA 7, E5P3)
>
> "Me senti a vontade depois de ver que todos estão com mesmos objetivos de soltar a música, **desconstruindo o que trazemos de bagagem**. Ouvir o outro e interagir é o melhor" (L2, AULA 1, E3P1)
>
> "**É o desconstruir dentro da cabeça da gente aquilo que a gente está muito acostumado**... eu acho que isso também serve pra curar alguns traumas de você sempre ter sido muito... alguém foi muito rígido com você, que você não podia sair do esquema né!" (L2, AULA 5, DSC 4341, 08:21)
>
> "Este é um caminho inverso, porque em geral estuda-se para executar dentro do quadrado, quanto mais dentro do quadrado, entre aspas, melhor a sua execução. **E**

> **aqui eu percebi esta desconstrução, mas com um rumo, com um caminho**" (L3, AULA 1, DSC 6987, 10: 53)
>
> "A questão de diminuir o meu medo de fazer alguma coisa, até mesmo o improviso. Acontece muito comigo assim: a gente tá tocando, tá o andamento da música aí o beltrano erra, aí pra ninguém perceber mete um improviso em cima. O curso em si melhorou nisso porque **antes eu era limitado em algumas coisas...agora o leque tá super aberto, de repente eu posso até dar uma batucadinha no violão, de repente salva né? Então vai da imaginação**" (L4, AULA 10, DSC 6262, 03:16)

A *abertura a novas possibilidades* associa-se a processos relacionados à *experimentação* e a *ampliação da perspectiva criativa*, pois, quando estamos abertos ao novo, experimentamos e ampliamos nosso entendimento quanto às possibilidades criativas, conforme descrito a seguir.

- ✓ Ampliação da perspectiva criativa

A *ampliação da perspectiva criativa* diz respeito à implementação de novas ferramentas ou sonoridades como procedimento para chegar à criação artística. Tal perspectiva, além de produzir um novo entendimento em relação às capacidades pessoais do instrumentista, despertam novas possibilidades criativas para materiais, técnicas e sonoridades que antes não eram percebidos ou reconhecidos:

> "**Hoje tenho menos preconceito em relação a algumas ideias que tive e dispensei por achar fora do padrão**" (L3, AULA 7, E5P3)
>
> "Sinto-me mais livre para criar, **tenho uma nova visão de fazer música**" (L2, AULA 8, E2P1)
>
> "Acredito que **meus métodos de estudo sofrerão influência desta experiência**" (L3, AULA 7, E5P3)
>
> " **É uma abertura pra novas ideias e possibilidades** né! Você abriu uma caixa e aí, **no mesmo momento em que você abriu a caixa, se há criatividade abre-se também possibilidades de som**" (L3, AULA 9, DSC 0979, 00:31)
>
> "Meu jeito de ver música está mudando. **O som desta caneta escrevendo é musical agora**" (L4, AULA 3, E1P3)

- ✓ Experimentação

A *experimentação* diz respeito a situações nos quais os participantes começaram a percorrer caminhos musicais antes pouco explorados, permitindo-lhes descobrir novas sonoridades e capacidades musicais:

> "**Estou testando caminhos musicais que não tinha testado antes**" (L1, AULA 8, E2P1)
>
> "Tenho ficado mais solto e **me arriscado mais nas improvisações**" (L2, AULA 8, E1P1)
>
> "Fiz de tudo, **principalmente o que não imaginava**" (L3, AULA 3, E6P1)
>
> "Há 25 anos atrás, um pouco mais, eu comprei um computador pra minha filha e falei pra ela ir 'dando pau' e quando der problema a gente arruma, você tá dando a oportunidade de eu fazer o que eu fiz pra minha filha, **eu to tocando coisa aqui que eu to mandando pau que eu nunca fiz no saxofone**, sempre tentando tocar quadradinho... parece que o som até melhorou" (L3, AULA 5, DSC 8365, 3:35)
>
> "Está nos ajudando a fazer perder o medo do ridículo e **não ter medo de experimentar**" (L1, AULA 8, E3P1)
>
> "Interessante, saímos do padrão e **começamos a arriscar mais**" (L4, AULA 5, E2P1)
>
> "Gostei da possibilidade de **experimentar novos sons em diferentes situações**" (L4, AULA 5, E4P2)

Os participantes, ao vivenciarem um ambiente no qual o grupo compartilhava objetivos comuns, sentiram-se mais predispostos à experimentação, tendo pouco receio em receber críticas do pesquisador e/ou colegas:

> "Me senti à vontade, **podendo experimentar diferentes timbres** sem ser coagido ou me sentir acanhado, pois todos estão no mesmo contexto/ambiente" (L3, AULA 7, E4P1)
>
> "Pude **explorar possibilidades no meu instrumento e minha bagagem musical**, não sentindo disparidade com meus colegas" (L3, AULA 5, E3P1)
>
> "**Esses encontros e essa aula é um espaço de arriscar**, e aí assim, se você não se arrisca, se você está sempre com o pé atrás, você está sempre limitado, né! E **eu acho que aqui é aquela sensação de 'dá pra ir', 'dá pra ir além'**, neste sentido é motivador, bastante" (L3, AULA 9, DSC 0982, 04:28)

- ✓ Motivação

A motivação entendida neste estudo converge com a ideia de um sentimento interno, um impulso direcionando o sujeito a realizar alguma coisa (ROGERS *et al.* 1997 *Apud* TODOROV & MOREIRA, 2005, p. 123). Determinados relatos apontam para uma potencialização da *motivação* através das atividades de invenção ocorridas durante as oficinas:

> Sabe que a maneira de vc fazer música, tem me feito pensar. É bom sentir liberdade, e mesmo com pouco conhecimento, **estou me sentindo motivada para experimentar.** Apesar de minha idade, agora chegou meu tempo, estudar música é o que quero. Obrigada pela oportunidade!" (L2, depoimento enviado via e-mail)

> “ **Parece que você saiu de uma terapia disto aqui**” (L1, AULA 2, DSC 8217, 00:08)
>
> "**Gostaria de mais tempo de aula"** (L2, AULA 3, E2P2)
>
> “**As aulas mechem com nossos sentimentos e psicológico de forma positiva**” (L4, AULA 3, E1P3)

Os relatos acima evidenciam a *motivação* ocasionada pela *liberdade criativa*, estando associada à descoberta de um mundo sonoro novo, ao vislumbre de capacidades musicais e às novas possibilidades de realização artística:

> “**Senti nestes encontros que posso criar, deixar a música fluir.** Estou tentando tocar usando mais a minha percepção e experiência musical” (L2, AULA 9, E3P1)
>
> “Com certeza contribuiu para me abrir a mente a novas possibilidades de sentir a música. **Para um músico, poder sentir a música de forma sincera e intensa é o que move à vontade”** (L3, AULA 2, E2P3)
>
> “**Eu sou musical mais ainda agora, tudo que produz um som que eu acho legal, dá pra produzir música realmente**. O volante do meu carro tem um som bacana pra caramba, você precisa ver! As vezes eu coloco um CD e vou acompanhando... vira minha bateria, meu Cajon, vou tirando som, vou acompanhando e tudo, as vezes você bate no câmbio e tem um som diferente, é verdade! E é gostoso” (L4, AULA 7, DSC 4404, 1:33)
>
> “Muito obrigado! Eu nunca pensei que neste curso eu estaria ‘fazendo música’. **Me trouxe mais coragem pra tocar do jeito que eu quiser!** ” (L4, AULA 10, E2P3)

Em outra direção, observa-se que as surpresas ocorridas podem também ser associados a processos *motivacionais*:

> “**O que é legal é que nunca sabemos o que vai dar. Sempre uma surpresa**” (L2, AULA 7, E3P2)
>
> “**Foi ótimo, cada terça é uma surpresa”** (L3, AULA 2, E3P2)
>
> “A cada aula um complemento e algo novo acontece**. Isso é bom, pois serve de estímulo para vir mais vezes e participar**” (L3, AULA 3, E2P2)

4.3. Inter-relações entre os códigos presentes nos depoimentos

É possível constatar que os depoimentos acima evidenciam uma ou mais recorrências de códigos em um único relato, permitindo-nos, assim, correlacioná-los buscando compreender alguns elementos complexos presentes no fenômeno. A figura 46 expõe uma imagem gerada através do *Software Atlas.ti* relacionando os códigos a um dos depoimentos:

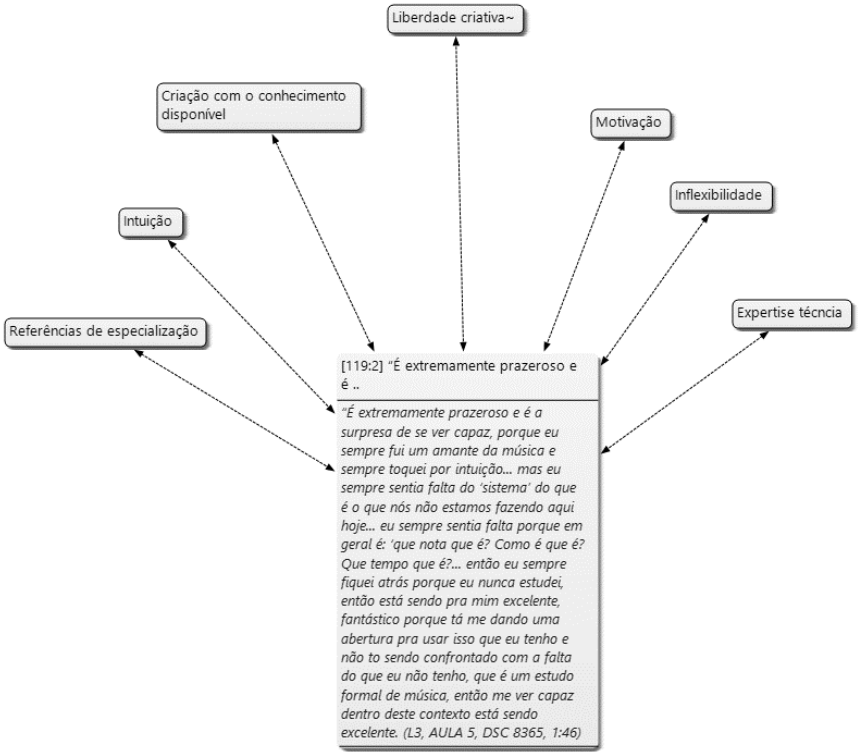


Figura 46: Categorias e subcategorias presentes em um único depoimento

Os códigos selecionados foram identificados por meio do procedimento de codificação aberta, seguindo diretrizes propostas por Strauss e Corbin (1998), conforme exemplificado a seguir em marcações em negrito e entre colchetes:

> "É extremamente prazeroso e é a surpresa de se ver capaz, porque eu sempre fui um amante da música e sempre toquei por intuição... mas eu sempre sentia falta do 'sistema' **[referências de especialização]** do que é o que nós não estamos fazendo aqui hoje... eu sempre sentia falta porque em geral é: 'que nota que é? Como é que é? Que tempo que é?... então eu sempre fiquei atrás porque eu nunca estudei, então está sendo pra mim excelente, fantástico, porque tá me dando uma abertura **[liberdade criativa]** pra usar isso que eu tenho **[criação com o conhecimento disponível] [intuição]** e não to sendo confrontado **[inflexibilidade]** com a falta do que eu não tenho, que é um estudo formal de música **[*expertise* técnica]**, então me ver capaz dentro deste contexto está sendo excelente. **[motivação]** (L3, AULA 5, DSC 8365, 1:46)

O quadro abaixo apresenta as palavras-chave retiradas do depoimento e suas subsequentes interpretações[88]:

[88] Ressalta-se que tais interpretações não decorrem somente deste depoimento, mas por meio de *comparações teóricas* com outros depoimentos, permitindo, assim, obter uma melhor compreensão e acuidade em relação aos incidentes e aos significados dos termos proferidos pelos participantes (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 80)

Quadro 23: Interpretação do depoimento

Palavras-chave	***Interpretação do pesquisador***
...mas eu sempre sentia falta do '**sistema**'... eu sempre sentia falta porque em geral é: 'que nota que é? Como é que é? Que tempo que é?...	O "sistema" diz respeito às *Referências de especialização*, ou seja, aos modelos adotados como fonte de aperfeiçoamento.
...está sendo pra mim excelente, fantástico, porque tá me dando uma **abertura**...	A "abertura" relaciona-se com a *liberdade criativa* que o participante experimentou na oficina de criação musical.
...pra **usar isso que eu tenho ...**	"Usar isso que eu tenho" refere-se, em parte, à *criação com o conhecimento disponível*, permitindo ao participante expressar-se musicalmente com os conhecimentos que possui e, em parte, à *intuição* no qual o participante relata ser sua principal "ferramenta" de expressão musical.
...e não to sendo **confrontado**...	"Confrontado" remete a *Inflexibilidade* quanto ao uso das *Referências* e *Expertise técnica* para a criação musical.
...com a falta do que eu não tenho que é um **estudo formal de música**...	Com "estudo formal de música" o participante se refere às *Referências de especialização* e *expertise técnica*, ou seja, a exigência prévia de determinados conhecimentos e/ou habilidades específicas.
...então me ver capaz dentro deste contexto **está sendo excelente**.	"Está sendo excelente" pode indicar *motivação* por parte do participante frente a esse contexto.

Com isso, tornou-se possível inferir determinados vínculos entre os códigos, formando, assim, o arcabouço da teoria substantiva resultante desta pesquisa. A figura 47, também gerada pelo *Software Atlas.ti* apresenta suas relações, constituídas através da análise deste depoimento:

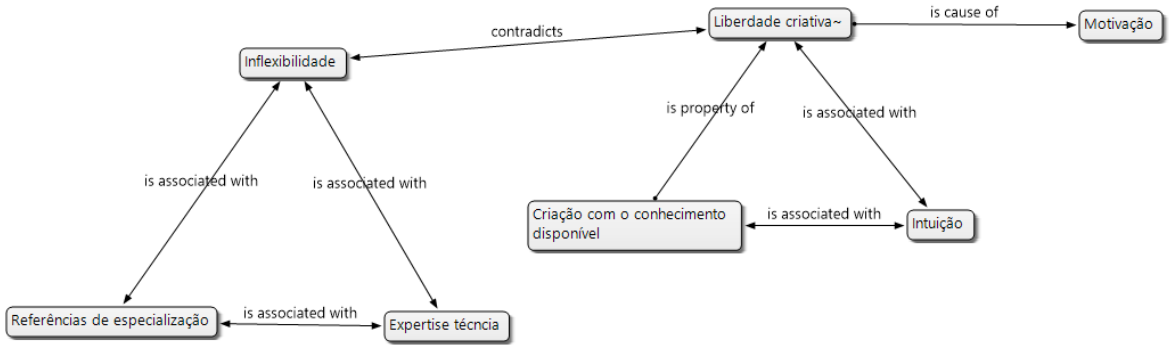


Figura 47: Relação entre códigos de acordo com o depoimento

Entende-se que a associação das *referências de especialização* e *expertise técnica* junto à *inflexibilidade*, traz uma contradição à *liberdade criativa*, ou seja, assume-se uma posição contrária à livre expressão, a não ser que esta esteja subordinada a estes sistemas:

> "...mas eu sempre sentia falta do sistema...".

Ao vivenciar um contexto permitindo sua livre expressão musical de acordo com o seu *conhecimento disponível* (propriedade da *liberdade criativa*), o participante teve a oportunidade de manifestar sua *intuição* sem o receio de ser confrontado com tais sistemas. Ele percebeu-se capaz de criar dentro destas condições, permitindo-nos associar a *liberdade criativa* à *motivação* gerada através da autoeficácia[89]:

> "...está sendo pra mim excelente, fantástico, porque tá me dando uma abertura...me ver capaz dentro deste contexto está sendo excelente..."

Os depoimentos seguiram esse caminho analítico resultando na identificação de categorias e subcategorias anteriormente apresentadas e suas inter-relações com a categoria central.

4.4. Fundamentação, densidade e representatividade das categorias-base

Neste tópico apresentamos a fundamentação, a densidade e a representatividade dos códigos. A fundamentação apresenta a quantidade de citações onde os códigos selecionados encontram-se presentes. A densidade indica a cadeia complexa presente nos códigos (suas inter-relações)[90]. A representatividade evidencia as recorrências das categorias e códigos em diferentes documentos.

[89] O relato aponta para experiências de domínio (BANDURA, 1997, p. 80-115).
[90] Apenas a título de ilustração, o anexo 6 apresenta o *network* gerado pelo *Atlas.ti* representando a densidade entre os códigos.

(a) Categoria: Inflexibilidade

Quadro 24: Inflexibilidade (citações)

Categoria: Inflexibilidade		
Códigos	**Fundamentação**	**Densidade**
Expertise técnica	24	3
Inflexibilidade	51	4
Preocupação	23	3
Referências de especialização	41	3

Gráfico 1: Inflexibilidade (códigos em diferentes documentos)

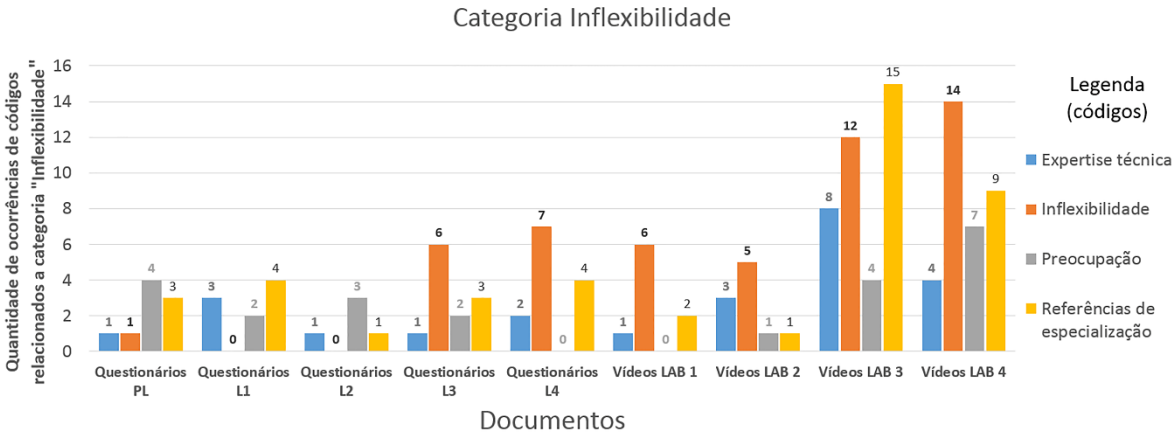
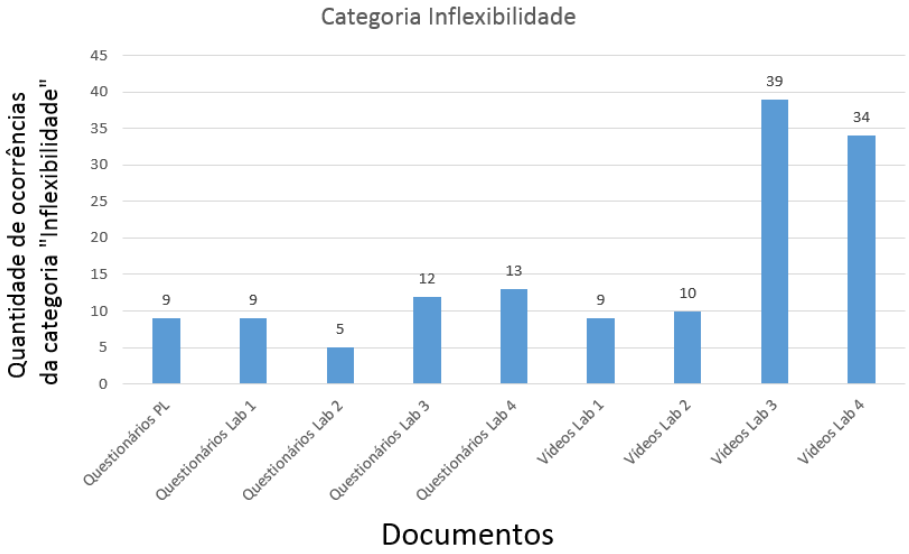


Gráfico 2: Inflexibilidade (categoria em diferentes documentos)



(b) Categoria: Liberdade criativa

Quadro 25: Liberdade criativa (citações)

Categoria: Liberdade criativa		
Códigos	**Fundamentação**	**Densidade**
Adaptação	25	8
Atenção	21	8
Criação com o conhecimento disponível	14	5
Flexibilidade no uso de material	10	5
Insight	9	8
Intuição	28	8
Liberdade criativa	86	13
Novos recursos instrumentais	28	6
Prática social	26	5

Gráfico 3: Liberdade criativa (códigos em diferentes documentos)

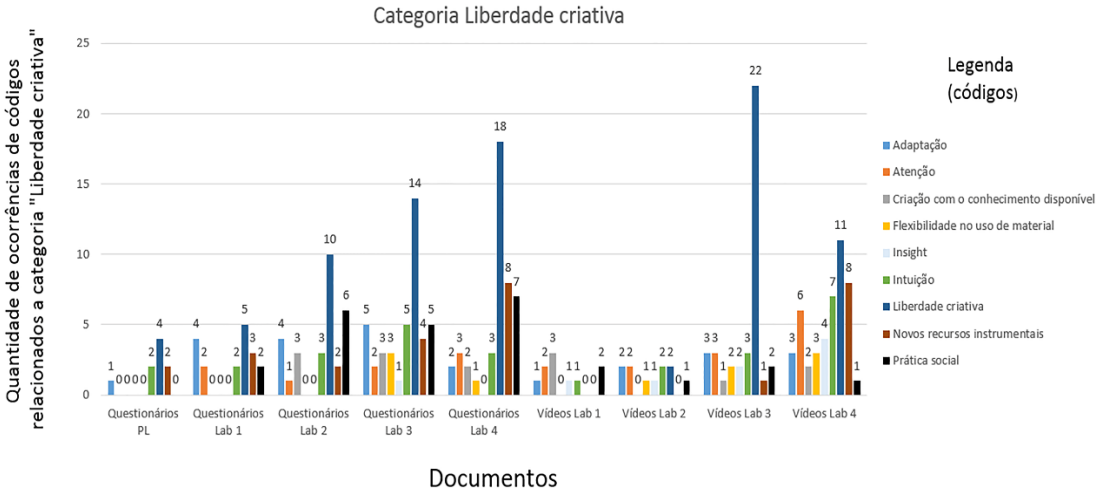
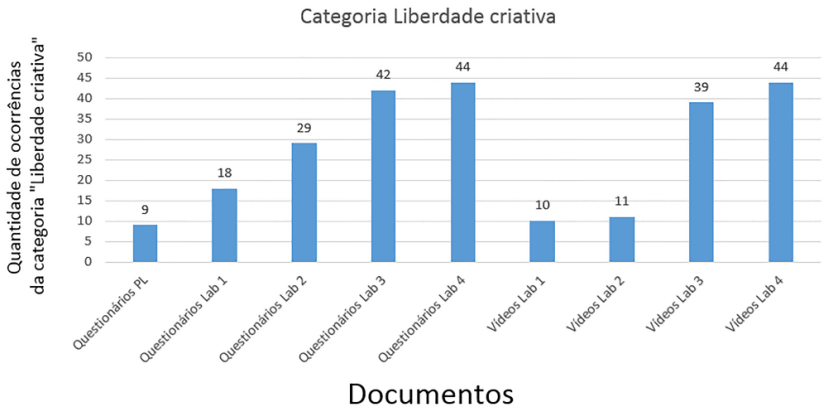


Gráfico 4: Liberdade criativa (categoria em diferentes documentos)



(c) Categoria: Abertura a novas possibilidades

Quadro 26: Abertura a novas possibilidades (citações)

Categoria: Abertura a novas possibilidades		
Códigos	**Fundamentação**	**Densidade**
Abertura a novas possibilidades	57	4
Ampliação da perspectiva criativa	22	4
Experimentação	25	5
Motivação	27	4

Gráfico 5: Abertura a novas possibilidades (códigos em diferentes documentos)

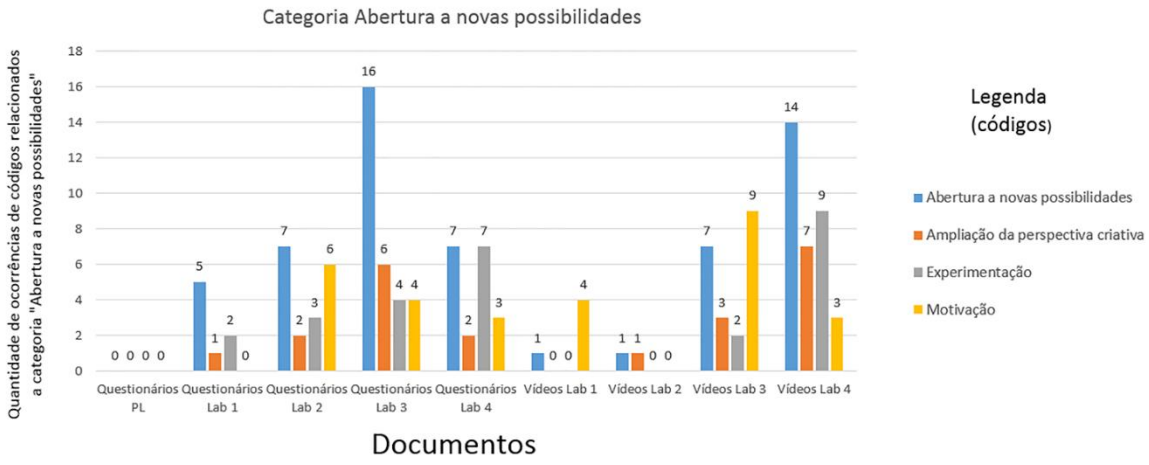
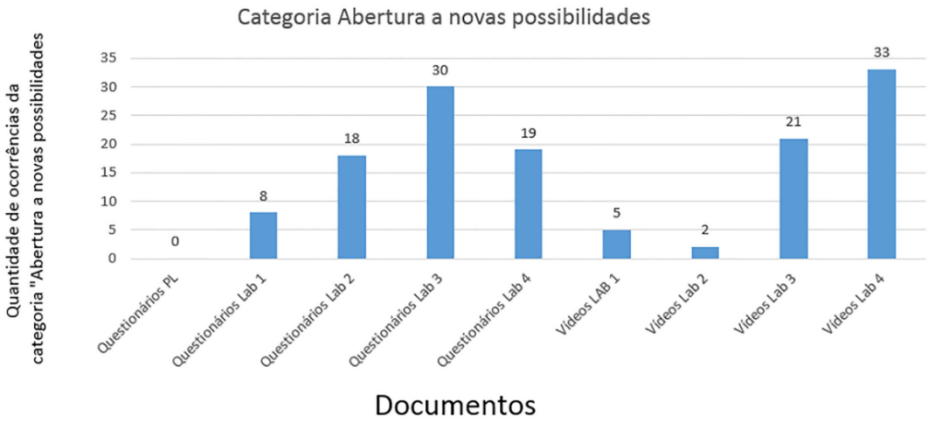


Gráfico 6: Abertura a novas possibilidades (categoria em documentos)



Os quadros 27, 28 e 29 e os gráficos 1, 3 e 5 apresentam recorrências dos códigos pertencentes às categorias-base (*Inflexibilidade, Liberdade criativa e Abertura a novas possibilidades*), além de evidenciarem a categoria *Liberdade criativa* como categoria central

neste estudo. Os gráficos 2, 4 e 6, relacionadas a representatividade das categorias em diferentes documentos, mostram uma maior ocorrência das categorias-base nos laboratórios 3 e 4. Tal frequência deve-se ao fato de que as coletas de dados nos laboratórios 3 e 4 foram baseadas em incidentes significativos obtidos nos laboratórios 1 e 2, ajustando-se as entrevistas e observações com base em conceitos emergentes, objetivando, assim, a *saturação teórica*.

CAPÍTULO V

5. Teoria substantiva resultante desta pesquisa

A teoria aqui apresentada fundamenta-se nos dados recolhidos durante as sessões das oficinas de música (cf. Capítulo IV), considerando os comportamentos, as emoções, os sentimentos e as subjetividades dos agentes participantes. Os fenômenos destacados foram identificados a partir de padrões repetidos de acontecimentos ou ações/interações, representando o que os indivíduos fazem ou dizem em resposta a problemas ou situações com os quais se depararam (STRAUSS & CORBIN, 1998, p. 130). A teoria aqui resultante tem uma cronologia seguindo o recorte temporal da duração das suas atividades, área específica de estudo (música), contexto e população específica (sujeitos participantes conforme descrito no quadro 19, capítulo IV: *O processo de construção da teoria substantiva enquanto teoria emergente através da Grounded Theory*).

A estruturação aqui apresentada se divide em três partes. A primeira introduz um modelo relacional aliando a estrutura com o processo, ou seja, um arquétipo evidenciando como certas condições, ações/interações e consequências se encontram inter-relacionadas na aprendizagem musical. O modelo, produto desta pesquisa, dá embasamento à *teoria substantiva* resultante e aponta para procedimentos e contextos que podem tanto facilitar quanto dificultar o desenvolvimento criativo, constituindo, assim, um conjunto de informações estratégicas úteis para os educadores que pretendem trabalhar o desenvolvimento criativo musical em suas práticas pedagógicas.

Na segunda parte, as categorias são reapresentadas junto à literatura técnica e não técnica. Por fim, na terceira parte, alvitramos algumas orientações pedagógicas àqueles interessados em aplicar os princípios da teoria substantiva aqui apresentada.

5.1. Modelo relacional e teoria substantiva resultante

Ao vivenciarem as atividades propostas durante os encontros nas oficinas de música, os participantes realizaram um reexame de suas experiências prévias de aprendizagem, as quais frequentemente se vincularam a eventos associados à *inflexibilidade* durante o aprendizado, conforme representado na figura 48:

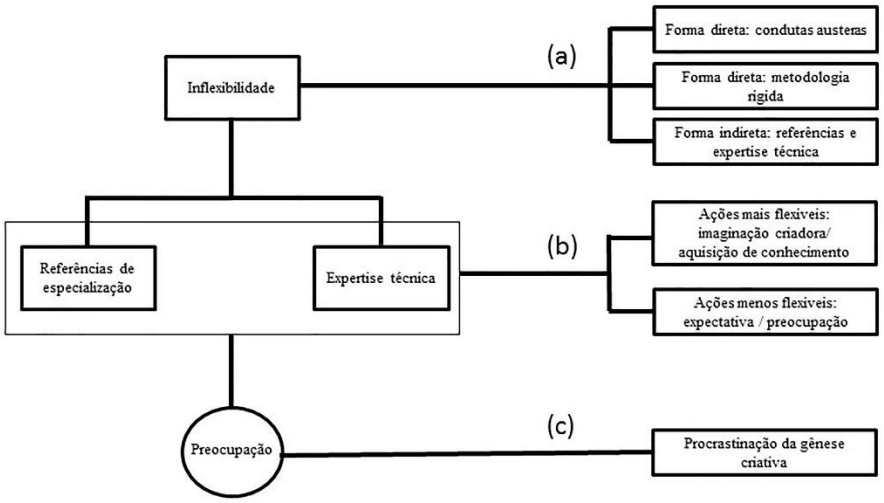


Figura 48: Relações inflexibilidade

Etimologicamente o termo *inflexibilidade* diz respeito a rigidez (*inflexibilis*) manifesta de forma aparente ou oculta nas próprias ações vivenciadas pelos indivíduos, entre si ou em relação a si mesmo. Conforme representado na figura 48 – item (a), a *inflexibilidade* ocorreu de forma direta em situações nas quais o formador, com ou sem intenção, adotou condutas rígidas, austeras e impassíveis:

> "Eu fiz um pouco de canto lírico, mas **a professora era extremamente rígida**, **ela não sorria nunca**, e aí eu falei: eu não nasci pra isso" (L1, AULA 10, S2, DSC 1115, 10:07)

> "Lá em [nome da cidade] era assim, **eu saia com medo dele**" (L2, AULA 4, DSC 4322, 01:16)

Em outras situações, também de maneira evidente, a *inflexibilidade* esteve presente quando uma metodologia era conduzida com rigidez, dando pouca atenção a outros interesses que o estudante pudesse vir a ter em relação ao seu próprio aprendizado. Evidenciou-se, portanto, nas atividades relatadas anteriores a estas oficinas, a retração da livre expressão,

diminuindo as oportunidades de escolha, bem como a motivação, a manifestação da curiosidade e a imaginação do estudante:

> "Tem muita coisa que poderia ter aprendido,.. Eu tinha curiosidade**, mas eu estava aqui amarrada**." (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)
>
> "Me irrita, tem uma hora que eu perco o prazer, eu ficava tão preso naquela técnica que eu tinha vontade de bater nele, **o cara não deixava eu fazer nada diferente**" (L2, AULA 3, DSC 4269, 15:11)
>
> "**Se eu falar pro meu professor que eu faço isso ele vai me xingar**" (L4, DSC, 4394, 8:45)

Quando incorporada a *inflexibilidade* pode apresentar-se indiretamente em duas instâncias do aprendizado musical: as *referências de especialização* e a *expertise técnica*. As *referências de especialização* dizem respeito aos materiais específicos de um sistema musical característico de uma sociedade no qual o sujeito se identifica, enquanto que a *expertise técnica* corresponde às habilidades específicas para reproduzir e manipular tais materiais. A *inflexibilidade*, neste caso, se manifesta na falsa prerrogativa de que somente a partir do domínio de certas *referências* e *expertise técnica* estaremos aptos a nos expressarmos de forma criativa. Nesses casos, evidenciou-se expectativas e/ou preocupações durante a *performance* musical, principalmente quando associadas a um determinado território musical com suas regras de atuação. Aqueles que não conseguiam corresponder às suas próprias expectativas ou à expectativa daqueles que reconhecidamente possuíam dominio superior de tais *referências* e *expertise técnica*, tiveram tendência a ficar *preocupados* durante suas *performances*:

> "Eu acho que a improvisação às vezes **eu ficava preocupado e fico ainda por causa da tonalidade**, principalmente **se você vai tocar com alguém que manja e você faz alguma coisa fora o cara olha pra sua cara e fala você tá fora**!" [nesse momento outros dois participantes fizeram gestos de confirmação como se já também tivessem vivenciado esta situação] (L2, AULA 3, DSC 4267, 10:23)

As consequências variaram de acordo com o quão flexível se a presentava a relação entre o sujeito conhecedor e o objeto de conhecimento. Conforme representado na figura 48 – item (b), em ações mais flexíveis, o desenvolvimento criativo teve tendência a ocorrer paralelamente à aprendizagem musical. A aquisição de conhecimento e a imaginação criadora andaram juntas em um processo dialógico, uma vez que o sujeito sentiu a necessidade de criar intuitivamente a partir dos conhecimentos que possuia:

> "Meu pai me ensinou as primeiras notas no trompete, escalas maiores, isso sem leitura, só posições do trompete. Sabia as posições e escalas, mas não tinha base teórica ou técnicas, simplesmente tocava os hinos de "ouvido" e **criava uns "floriados" nas músicas intuitivamente**" (L3, depoimento enviado via e-mail)

Quando a *inflexibilidade* é predominante, surge a *preocupação* com a possibilidade de "erro" durante a realização musical, ou seja, há uma (pré)-ocupação em criar mantendo um desempenho com *expertise técnica* ou já conhecendo preliminarmente *referências de especialização*:

> [Após uma atividade envolvendo referência de especialização] "**Me senti um pouco presa**" (L1, AULA 6, E2P1)

> [Após uma atividade envolvendo referência de especialização] "Eu achei horrível**, eu achei muito melhor o que nós estávamos fazendo antes, porque é mais livre, você fica mais solto**" (L4, AULA 8, DSC 4520, 10:30)

Durante as *performances*, alguns dos participantes se sentiram limitados em criar ideias musicais a partir do uso de uma escala maior quando lhes foi solicitado. Suas criações se restringiram somente às primeiras notas da escala:

> [Após uma atividade envolvendo referência de especialização] "**Eu não tenho decorado a escala inteira**, aí a gente imagina "pô eu quero fazer um som mais agudo", **mas tá preso na escala**, fica meio ruim de fazer certinho e sair legal" (L4, AULA 8, DSC 4520, 10:04)

> [Após uma atividade envolvendo referência de especialização] "Eu não consegui me senti espontâneo... eu tentei desenvolver uma intuição dentro de um intervalo pequeno [utilizando poucas notas] **usando as notas que eu conhecia, eu tentei explorar um pouco, mas eu ficava sempre nesse intervalo**" (L4, AULA 8 DSC 4520, 08:32 e 13:20)

Contudo, quando lhes foi pedido que tocassem livremente sobre um som inicial dado, os mesmos criaram células e motivos usando a escala maior em diversos registros de seus instrumentos. Eles paradoxalemente realizaram uma ação de exploração da escala maior muito mais complexa que a da primeira tarefa. Percebe-se que ao proporcionar-lhes a liberdade de criação, os participantes sentiram-se mais à vontade e livres para criar intuitivamente, empregando de maneira fluída os elementos sonoros, chegando a atingir uma complexidade de realização que não se julgavam à altura ou capaz de fazê-lo:

> "Você fez eu tirar uns sons aqui[...] eu nunca fiz isso no sax, o que você conseguiu [que eu fizesse...], você fez milagre! (L3, AULA 7, DSC 0136, 13:36)

A *preocupação* (conforme entendida nesta pesquisa) está representada em círculo na figura 48 por se tratar de uma ideia que sempre retorna quando a *inflexibilidade* está presente. Na realização musical, ela tende a inibir a intuição, fazendo com que o sujeito, ao invés de processar as informações já existentes em seu *repertório*, busque predominantemente acessar novas informações (relacionadas às *referências de especialização* e *expertise técnica*), maximizando, assim, o pensamento de controle e crivo a partir dessas instâncias. Conforme representado na figura 48 – item (c), a *preocupação* tem a capacidade de procrastinar a gênese criativa, postergando aquilo que o sujeito já traz consigo em função de uma habilidade ou conhecimento que ainda se encontra em processo de maturação. Isto não significa, contudo, que ela não possa estar presente em situações mais flexíveis. Elementos musicais (como a condução do diálogo musical, por exemplo) e extramusicais (como a timidez, expectativa etc.) podem trazer preocupação durante a realização criativa:

> "Na hora eu acho que prestei atenção nos outros e eu curti a música enquanto estava sendo feita, **agora na minha vez eu fiquei tensa, eu fiquei bem nervosa e não sabia o que fazer** então eu toquei alguma coisa, eu tentei" (L3, AULA 4, DSC 8260, 12:49)

> "Eu não consegui fazer aquilo que eu sabia fazer, então **eu fiquei inibido na frente de todos... é de timidez mesmo**" (L4, AULA 5, DSC 4385, 10:57)

Em situações onde a *preocupação* não está evidenciada, os participantes puderam acessar com mais facilidade os *repertórios* de seu domínio pessoal, resultando em uma criação mais espontânea e prazerosa:

> "**Gostei de ser eu mesma, sem preocupações**" (PL, E4P2)

> "Gostei de **me sentir à vontade e tocar o que vinha na cabeça**" (L2, AULA 3, E3P2)

Constata-se nos depoimentos uma convergência a situações em que as *referências de especialização* e a *expertise técnica* são postos de forma inflexível, impondo-se limites, regras e modelos rígidos para a atuação musical:

> "Eu senti isso quando eu comecei a tocar tamborim com o pessoal, e eu optei pela baqueta de bambu porque ela repica, enfim, em vários lugares que eu fui **tocar sempre aparecia alguém com uma baqueta e falava 'cara é essa baqueta**', eu falava 'cara, eu toco assim' .... e o cara falava ' **mas não, é só um tec, tec, tec**'' [resposta] 'não cara, eu gosto de tocar repicado' " (L3, AULA 9, DSC 0976, 12:47)

Durante as atividades de invenção empregadas nas oficinas de música, os participantes, ao vivenciarem a *liberdade criativa*, descobriram novas possibilidades de realizações artísticas, percebendo, em muitos casos, quão submetidos estavam a esses paradigmas (*referências de especialização; expertise técnica*).

A *liberdade criativa* refere-se à descoberta que ocorre durante o prazer de criar em contextos desassociados da *inflexibilidade* coerciva em relação à realização musical, ou seja, em situações as quais a *expertise técnica* ou as *referências de especialização* não estiveram presentes de forma imperativa durante as *performances*. Para atingi-la, utilizou-se uma série de atividades de invenção que permitiram indicar as condições favoráveis a ela, evidenciadas nos relatos, tais como:

1. *Criação com o conhecimento disponível*: diz respeito ao entendimento da realização de atividades inventivas aceitando diferentes conhecimentos e experiências musicais:

> "Gostei de aprender que **é possível construir algo na música sem precisar de muito.** Todos tocando juntos, compartilhando ideias e amizades" (L3, AULA 1, E8P2)
>
> "Foi muito bom, **trabalhar com o improviso sem precisar de muito conhecimento musical, de modo intuitivo**, preocupando-se somente em fazer música, não se preocupar com notas musicais" (L3, AULA 1, E8P1)
>
> "**Aqui estou trabalhando em improvisação a partir da minha criatividade e é ótimo**. Não estou condicionado a regras complexas" (L4, AULA 8, E4P3)

2. *Flexibilidade no uso de material*: diz respeito aos aspectos semânticos, ou seja, em como os participantes atribuíram determinado significado aos sons que estavam acostumados a produzir e como, em novas situações, tais significados acabaram sendo ampliados e, portanto, relativizados:

> "**Quando dava uma nota fora, essa nota com o passar do tempo parece que fazia parte**" (L3, AULA 2, DSC 7904, 12:08)
>
> "Contribuiu muito, pois **tive a oportunidade de executar notas e sons que tinha receio de serem erradas**. Melhorou a minha autoconfiança" (L3, AULA 5, E2P3)
>
> "É interessante perceber que na nossa **sociedade aquilo que sai dos padrões estabelecidos é considerado estranho, merecendo ser rejeitado, e esta oficina nos faz quebrar, ou melhor, desconstruir esta ideia**" (L3, AULA 9, E3P3)

3. *Novos recursos instrumentais*: A compreensão de que a música pode ser realizada de forma simples, sendo alcançada por meio de atividades que incentivem a intuição e a imaginação:

> "É um lance assim que parece que em alguns momentos **nós voltamos a ser criança**... **você fica inocente a essa liberdade de criança**. Então é maneira que nós temos também de construir isso aqui a partir deste momento, dessas oficinas, e **levar isso pra vida também, pra parte extramusical, pra parte pessoal mesmo, sua vivência**" (L3, AULA 10, DSC 1061, 06:52)

> "... [dirigindo-se a outro participante] o que você falou desse resgate, **dessa naturalidade, que já vem com a gente, já vem com todo mundo, mas as vezes a gente vai formatando e vai perdendo**, eu acho que essas experiências foram momentos de resgatar" (L3, AULA 10, DSC 1061, 09:15)

> "Eu gostei muito desta última [atividade de percussão corporal], **é uma experiência diferente, você experimentar o som, os ritmos... e também não tá preso ao instrumento e dá a oportunidade de fazer coisas diferentes que a gente nunca tinha imaginado**" (L4, AULA 9, DSC 4793, 00:36)

4. *Prática social*: Mediante situações promovendo a troca de experiências de uma forma não hierarquizada e com objetivos comuns:

> "Gostei de me sentir livre e em **integração com os outros músicos**" (L1, AULA 2, E3P2)

> "Gostei de criar algo totalmente novo, gostei também de me **comunicar com outras pessoas através da música**"

> "Gostei de **tocar com a equipe** e desenvolver outros sons" (L2, AULA 1, E5P2)

> "Gostei da **troca com os outros participantes** e junção de instrumentos diferentes" (L2, AULA 1, E2P2)

A figura 49 apresenta um esquema evidenciando as condições e os processos associados à *liberdade criativa*:

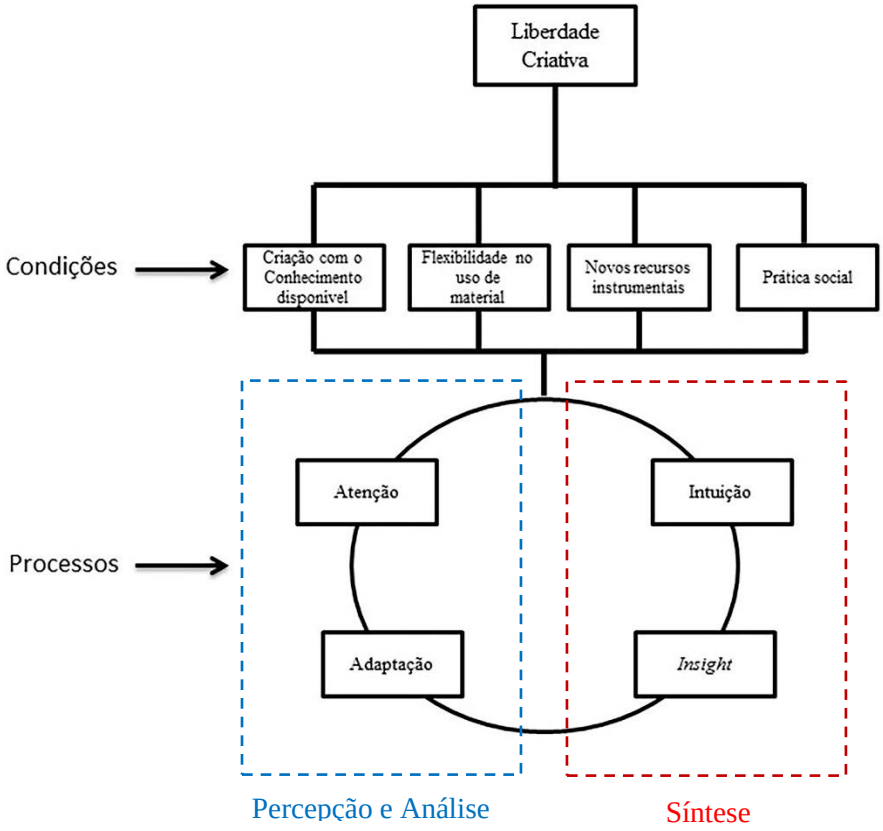


Figura 49: Condições e processos associados à *liberdade criativa*

Nessa figura, as condições associadas à *liberdade criativa* (*criação com o conhecimento disponível*, *flexibilidade no uso de material*, *novos recursos instrumentais* e *prática* social) estão representadas em caixas interconectadas uma vez que estas atuam como condições contextuais estimulando os processos de *adaptação*, *atenção*, *intuição e insight*. Tais processos se encontram ligados através de um círculo, representando suas interdependências no que diz respeito à concretização das *performances* inventivas.

A *adaptação* tem como característica o confronto com situações novas vivenciadas pelos participantes, sendo para isso necessário que disponham de tempo suficiente para solucionarem os problemas com os quais se depararam. A *adaptação* pode estar tanto relacionada à timidez, à imprevisibilidade do direcionamento musical ou à própria ação de ajuste de seu material musical em relação ao material proposto por seus intelocutores e à sintaxe inerente a este, surgido em meio ao diálogo musical:

> "**No começo, um pouco tímida, mas aos poucos fui soltando as notas**" (L2, AULA 1, E3P1)

> "Talvez em todas as improvisações tenham este primeiro momento de, meio que 'O que é isso? ', meio que 'O que vou fazer? ' e tal, e **depois vem uma certa adaptação, vem um certo acomodamento que abre as portas pra algo mais criativo, a ponto de chegar nisso que ela tá falando, de em determinados momentos haver esses sincronismos**" (L3, AULA 10, DSC 1061, 00:36)

> "Às vezes me dava uma impressão de que a soma dos diversos instrumentos mudava, aqueles altos e baixos**... meio que puxavam você**. A soma dos sons cria, digamos, um acorde... **de repente eles se combinam e aí todo mundo percebe que eles se combinaram e querem acompanhar aquilo, repetir aquilo**" (L4, DSC 4393, 9:54)

Para resolverem seus problemas e compreenderem as ações musicais que estavam ocorrendo, os participantes tinham que direcionar suas *atenções* ao jogo musical, permitindo-os conduzir suas criações e levando-os a novas descobertas:

> "Gostei muito da oficina. Trabalhar com o imprevisível (nos atentarmos para o que era pedido na hora da aula) estimula o improviso, **o 'abrir-se' para a percepção do outro e da resposta que posso apresentar** para que haja um resultado harmonioso (mesmo que a primeira vista a impressão seja a de caos), um caos organizado" (L1, AULA 10, E1P2)

> "Tem uma base, parece, e essa base começa a dar sustentação pra todo mundo e esse negócio vai passando por todo mundo, em algum momento alguém serve de sustentação pro resto do grupo, **é como se todo mundo tivesse ouvindo aquela pessoa naquele momento e todo mundo tivesse tentando fazer a conversa rolar**" (L4, AULA 10, DSC 6257)

A *intuição*, da mesma maneira, é outro elemento evidenciado durante as *performances*, possibilitando aos participantes se expressarem imaginativamente, recorrendo aos *repertórios* de seu conhecimento e domínio:

> "A cada sessão da oficina percebo coisas em mim, capacidades que tenho e não havia percebido**. Sinto que estou desenvolvendo minha intuição musical**" (L3, AULA 3, E5P3)

> "Gostei de me sentir à vontade e **tocar o que vinha na cabeça**" (L2, AULA 3, E3P2)

> **"...Foi muito agradável se deixar levar pelo ouvido**" (L1, AULA 5, E2P1)

> "Quando não tem escala **vai na intuição, você vai vendo o som, você vai por aquilo que você tem de memória musical e vai fazendo em cima, toca algo e vibra você e você vai tentando vibrar com a mesma coisa**. Não é? É que nem o som da voz, aquela experiência da voz eu achei muito legal. Ele dava um movimento e você ia tentando entrar naquele mesmo movimento" (L4, DSC 4394, 12:38)

As atividades de livre criação conduziram a contínuas descobertas musicais (*insights*) durante o fluxo sonoro:

> "...**veio naturalmente,** mas aí eu gostei e fiquei repetindo... (L3, AULA 10, DSC 1057, 6:18)

Conforme representado na figura 50, a *liberdade criativa* é capaz de estimular a *abertura a novas possibilidades* e seus elementos relacionados:

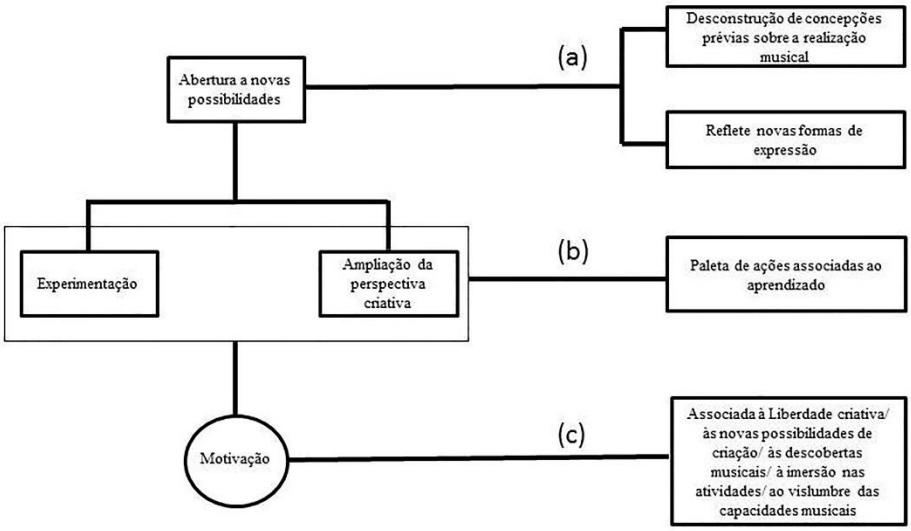


Figura 50: Relações – abertura a novas possibilidades

A *abertura a novas possibilidades* corresponde ao aditamento de novas formas de expressão musical, desconstruindo, por vezes, concepções prévias relacionadas à realização artística – figura 50, item (a):

> **Eu acho que esse tipo de aula ajuda você a começar a procurar novas possibilidades**... A tendência é sair o que a gente conhece, mas é legal pegar outras coisas" (L1, AULA 10, DSC 1117, 15: 58)

> "**É o desconstruir dentro da cabeça da gente aquilo que a gente está muito acostumado**... eu acho que isso também serve pra curar alguns traumas de você sempre ter sido muito... alguém foi muito rígido com você, que você não podia sair do esquema né!" (L2, AULA 5, DSC 4341, 08:21)

> " **É uma abertura pra novas ideias e possibilidades** né! Você abriu uma caixa e aí, **no mesmo momento em que você abriu a caixa, se há criatividade abre-se também possibilidades de som**" (L3, AULA 9, DSC 0979, 00:31)

> "Tá fazendo a diferença pois **abre a mente e com isso tenho outra formação mental sobre o que é música, como trabalhar com a mesma**" (L3, AULA 7, E6P3)

> "**Agora estou vendo a música de maneira totalmente diferente**" (L4, AULA 8, E1P3)

Os participantes, ao se abrirem ao novo, implementaram novas ferramentas e sonoridades como procedimentos para chegar à criação artística, (re)descobrindo, por vezes, suas capacidades musicais. A *ampliação da perspectiva criativa* e a *experimentação* tornaram-se parte da paleta de ações associadas ao aprendizado – figura 50, letra (b):

> "**Estou testando caminhos musicais que não tinha testado antes**" (L1, AULA 8, E2P1)
>
> "Tenho ficado mais solto e **me arriscado mais nas improvisações**" (L2, AULA 8, E1P1)
>
> "Sinto-me mais livre para criar, **tenho uma nova visão de fazer música**" (L2, AULA 8, E2P1)
>
> "Tudo o que tá na nossa volta é música... isto aqui [cortina da janela] olhando assim não é música, mas se eu quiser eu consigo pegar essa ideia e trazer pro instrumento ou usar isso de alguma forma que vá soar como música, e aí que eu falo, nesse caso, que eu sou musical porque **hoje eu já tenho possibilidade de arriscar mais e fazer isso, pegar tal coisa e transformar em música**" (L4, AULA 7, DSC 4404, 00:40)
>
> "**Explorar novos sons possibilita criação. Uso de novas ide**ias" (L4, AULA 9, E3P3)

Constata-se, nos depoimentos, que a *motivação* pôde ser potencializada através de condições e processos relacionados à *liberdade criativa*, às novas possibilidades de criação aditadas, às frequentes descobertas durante as *performances* criativas, à imersão nas atividades e, principalmente, ao vislumbre de suas capacidades musicais – figura 50, item (c):

> "**Sem dúvida tem um material muito importante dentro de nós mesmos, e esta oficina, pra mim, foi uma ferramenta pra eu me lembrar deste material**. Você tem algo dentro de você além desses todos esses teóricos você é um também, **não vale a pena você passar por toda essa vida vivendo toda essa teoria se você pelo menos não passar um tempinho com você. Então isso despertou meu desejo de passar umas horas comigo, e quem sabe alguns anos comigo me explorando**. E como auxílio do padrão também, né! As vezes, se você pega o padrão e de repente de outro padrão você tira um objeto [objeto sonoro]... e eu acho que o país, não só país, mas o mundo está carente de coisas novas (L3, AULA 10, DSC 1062, 06:00)
>
> Sabe que a maneira de vc fazer música, tem me feito pensar. É bom sentir liberdade, e mesmo com pouco conhecimento, **estou me sentindo motivada para experimentar.** Apesar de minha idade, agora chegou meu tempo, estudar música é o que quero. Obrigada pela oportunidade! (L2, depoimento enviado via e-mail)
>
> "Há 25 anos atrás, um pouco mais, eu comprei um computador pra minha filha e falei pra ela ir 'dando pau' e quando der problema a gente arruma, você tá dando a oportunidade de eu fazer o que eu fiz pra minha filha, **eu to tocando coisa aqui**

> **que eu to mandando pau que eu nunca fiz no saxofone**, sempre tentando tocar quadradinho... parece que o som até melhorou" (L3, AULA 5, DSC 8365, 3:35)
>
> "**A atividade contribuiu muito pois me mostrou que sou criativo e musical, fará muita diferença em minha formação musical**. Espero dar continuidade com este tipo de atividade" (L4, AULA 10, E4P3)
>
> "Este curso é um curso que eu não sabia que existia, **mas era tudo o que eu procurava**... mostra que a gente tem uma criatividade nata e que a gente pode trazer isso, **todo mundo tem a sua criatividade nata e a gente pode trazer ela pro instrumento**. Então **eu ficava mais na base de repetir o que eu ouvia, sempre repetindo coisas que eu ouvia, agora eu também sou capaz de criar coisas, eu até comecei a ouvir mais**, a tocar sons em casa, qualquer tipo de som, fazer gravação e depois ouvir, **mudou bastante**" (L4, AULA 10, DSC 6262, 11:52)

Seja de maneira implícita ou explícita, frequentemente, os depoimentos estabelecem comparações entre a *inflexibilidade* (ações passadas), a *liberdade criativa* (ações presentes) e a *abertura a novas possibilidades* (ações futuras), conforme os exemplos apresentados a seguir:

(a) *Inflexibilidade* X *Liberdade criativa*:

> "O que há de semelhante é que você tem que estar disposto a aprender, a praticar, e a diferença é que **aqui você tem mais liberdade de se expressar**. **[*liberdade criativa*]** Em uma música onde você a executa de maneira mais leve, você consegue muito mais facilmente o sentimento que tem em você e que muitas vezes **não tem oportunidade para ser demonstrado**" ***[inflexibilidade]*** (L3, AULA 1, E11P3)

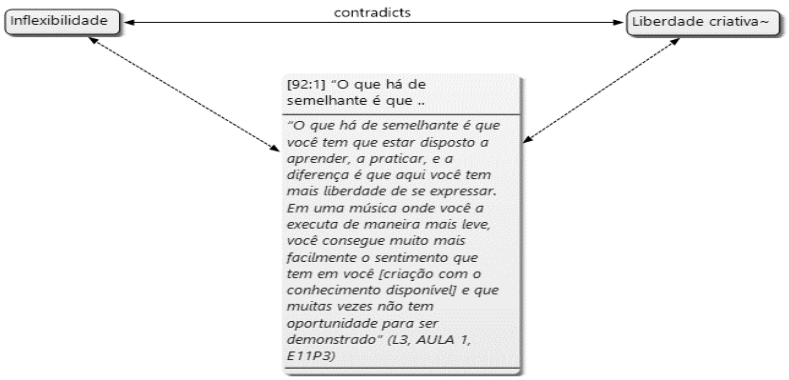


Figura 51: Inflexibilidade X Liberdade criativa (Ex. 1)

"É o desconstruir dentro da cabeça da gente aquilo que a gente está muito acostumado... eu acho que isso também serve pra **curar alguns traumas** de você sempre ter sido muito... **alguém foi muito rígido com você**, que você não podia sair do esquema né, **tem que sempre andar ali, então a vida toda você sempre andou ali**, ***[inflexibilidade]***de repente você está **tendo uma oportunidade de soltar *[liberdade criativa]*** então pra chegar a esse ponto é difícil, mas uma hora você vai chegar, mas é um esforço" (L2, AULA 5, DSC 4341, 08:21)

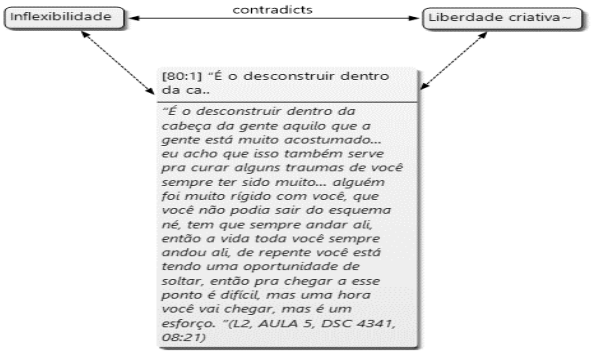


Figura 52: Inflexibilidade X Liberdade criativa (Ex. 2)

"Eu to sentindo uma certa facilidade a mais depois que a gente começou... eu, antigamente, **costumava seguir uma coisa que eu já tinha estudado**...domingo, numa chácara, a gente estava mais livre, sem nenhum compromisso, eu consegui fazer um improviso que eu acho que não conseguia fazer antes, talvez por estar **limitado naquilo que era certo, em seguir um padrão**, e onde eu ia **naquele mesmo padrão eu ficava limitado ali *[inflexibilidade]***. Agora eu percebi que eu não tenho que ficar preso.... **Eu tenho a liberdade de fazer o que eu quiser, desde que soe coerente**, então eu **estou me sentindo mais livre pra fazer o som que eu quiser**..." ***[liberdade criativa]*** *(*L4, DSC 4379, 7:00)

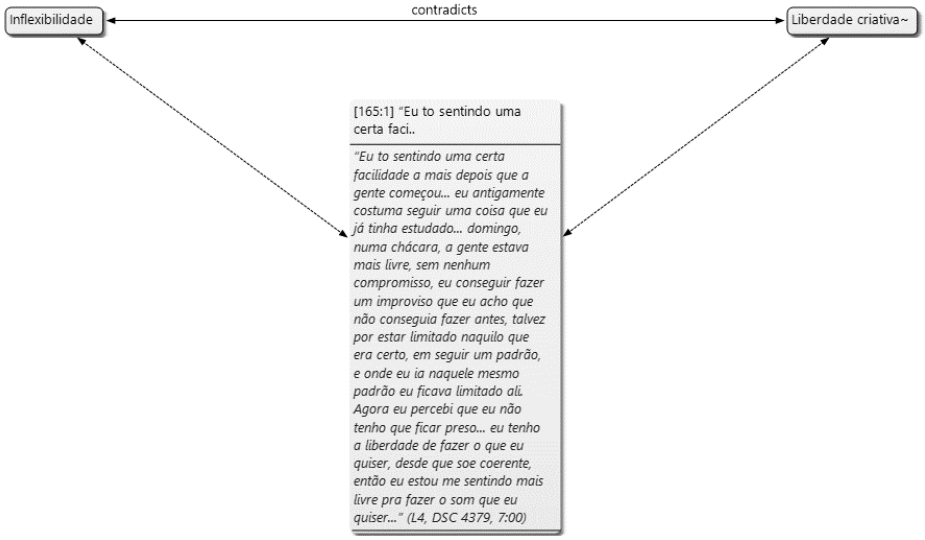


Figura 53: Inflexibilidade X Liberdade criativa (Ex. 3)

(b) *Liberdade criativa* X *Abertura a novas possibilidades*:

> "**Sinto-me mais livre para criar, *[liberdade criativa]* tenho uma nova visão de fazer música" *[abertura a novas possibilidades*]** (L2, AULA 8, E2P1)

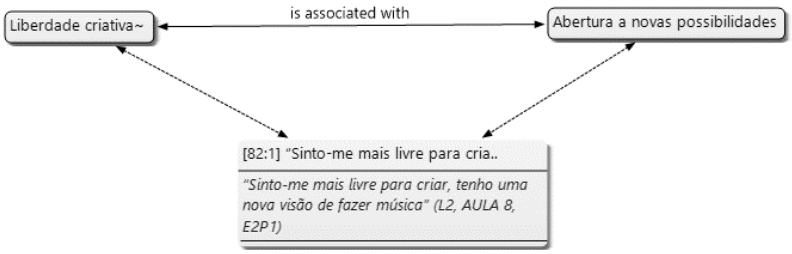


Figura 54: Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 1)

> "Pra mim teve grande importância neste contexto, ou seja, **do que eu fiz de maneira criativa e espontânea *[liberdade criativa]*** ter uma validade dentro deste contexto, isso pra mim foi muito importante, ou seja, ser recebido como algo válido, não que eu tenha que me pegar a isso e falar 'então qualquer coisa que eu fizer assim', não nesse sentido, mas no sentido de, com base nisso eu posso crescer e desenvolver mais, mas partindo dessa primeira validade, que, talvez em um outro contexto, se eu tivesse feito isso 'não, aqui não, vai aprender', então pra mim foi importante a **validade da criatividade, da abertura, dos novos caminhos**" ***[abertura a novas possibilidades]*** (L3, AULA 10, DSC 1057, 09:55)

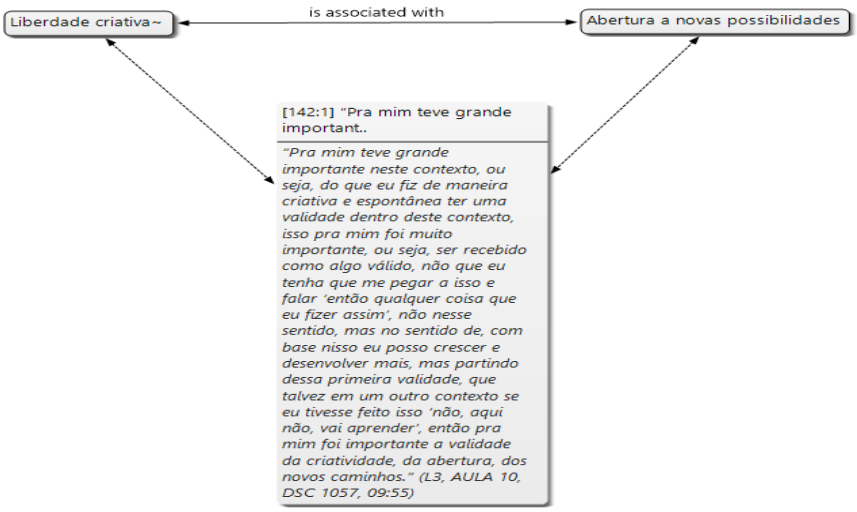


Figura 55: Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 2)

> "Sabe que a maneira de vc fazer música, tem me feito pensar...**É bom sentir liberdade**, ***[liberdade criativa]*** e **mesmo com pouco conhecimento, estou me sentindo motivada para experimentar *[abertura a novas possibilidades]***. Apesar de minha idade, agora chegou meu tempo, estudar música é o que quero. Obrigada pela oportunidade! " (Depoimento enviado via e-mail)

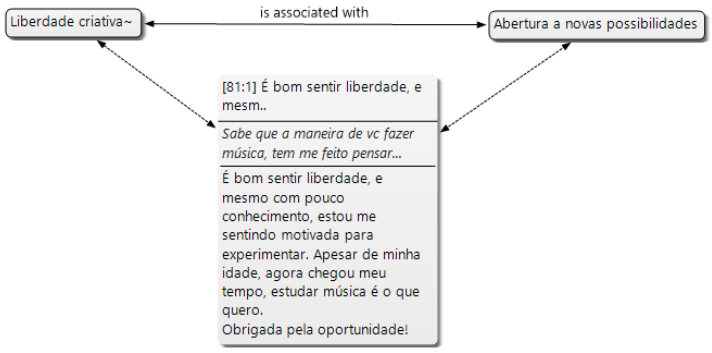


Figura 56: Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 3)

(c) *Inflexibilidade* X *Liberdade criativa* X *Abertura a novas possibilidades*:

> "É uma coisa que cada um vai usar de uma certa forma... eu já toco com alguns grupos e eu tenho que fazer o que os grupos querem que eu faça, mas eu já me vejo usando esta parte criativa quando eu vou nos ensaios, a gente as vezes ta querendo tirar uma música e não tá rolando, aí então eu falo 'faz isso aqui assim', eu acho assim cada um vai ter uma hora que vai ter que usar esta criatividade que a gente tá vendo que dá pra fazer aqui, vai ter uma hora particular que 'pô, **dá pra ser diferente, dá pra fazer assim**', **[*abertura a novas possibilidades*]**e **a gente, como já tá tirando esta barreira [*inflexibilidade*]**, então a gente já pode arriscar. De repente eu tenho mais liberdade na hora que eu to no ensaio com a galera, independente de nível de tocar, **na questão de arriscar alguma coisa e dar certo porque eu já sei que sou musical**... **eu já tenho uma liberdade maior [*liberdade criativa*]** e isso aí cada um vai saber usar de um jeito determinado... sempre que você tem um estudo ou alguma coisa assim, a gente vem e aprende os métodos e aprende e tal, beleza, você aprende a fazer aquilo ali, **mas chega uma hora que parece que você não tá mais caminhando [*inflexibilidade*]**... e este ponto de vista de criatividade de repente é o que falta pra gente expandir mais pra frente." (L4, AULA 7, DSC 4403, 14:15)

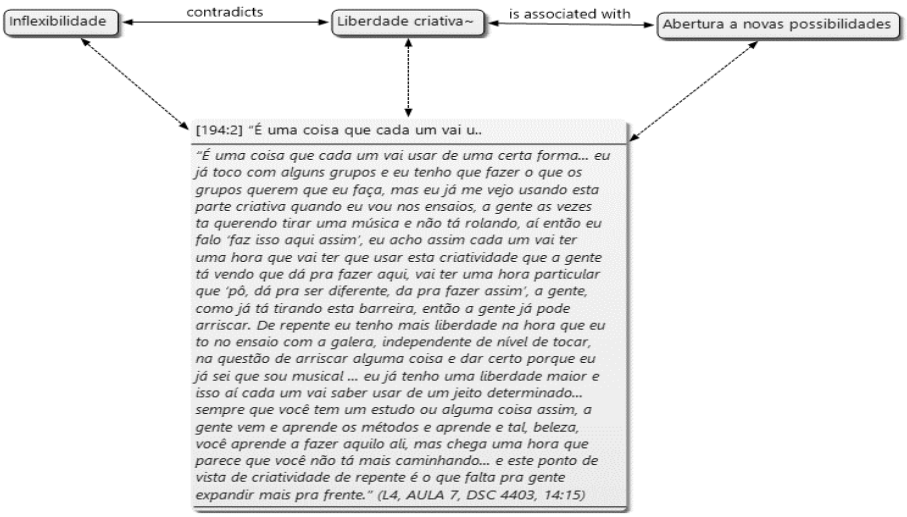


Figura 57: Inflexibilidade X Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 1)

"Gostaria de fazer novamente sim, pois ela possibilita que a gente encontre novas formas de expressar **[*abertura a novas possibilidades*]**, o que antes era posto de forma fechada **[*inflexibilidade*]**, ou seja, antes tinha um padrão para fazer a escala, e agora é livre"**[*liberdade criativa*]** (l3, AULA 1, E11P2)

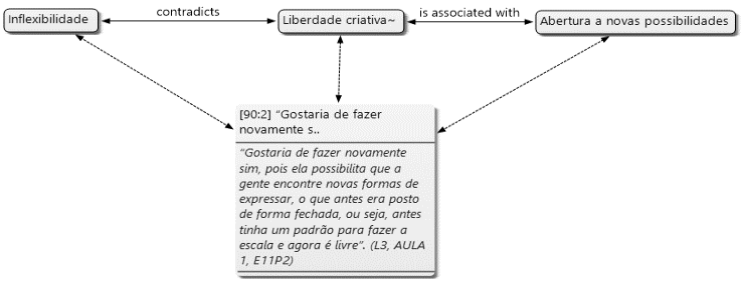


Figura 58: Inflexibilidade X Liberdade criativa X Abertura a novas possibilidades (Ex. 2)

A figura 59 apresenta um modelo relacionando a categoria central deste estudo (*liberdade criativa*) com as demais categorias associadas a ela (*inflexibilidade* e *abertura a novas possibilidades*):

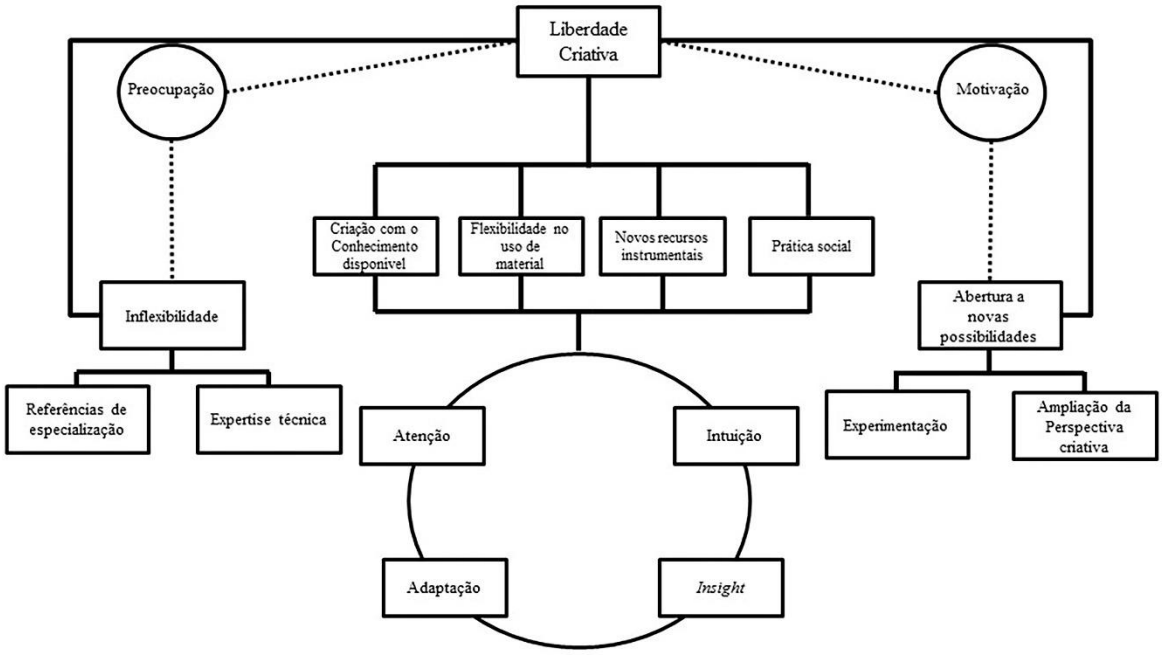


Figura 59: Modelo relacional

A categoria *inflexibilidade* (disposta ao lado esquerdo da figura) e a *abertura a novas possibilidades* (disposta ao lado direito da figura), encontram-se ligadas à categoria central deste estudo: *liberdade criativa* (disposta ao centro). O modelo simplifica e sintetiza a figura gerada pelo *Atlas.ti*, a qual, apesar de apresentar mais claramente a complexidade envolvida entre os códigos, dificulta o entendimento visual dos mesmos (ver anexo 6).

Se a *liberdade criativa* se apresenta como uma ação capaz de estimular a *motivação* (através do vislumbre das capacidades musicais, das novas possibilidades de criação, da imersão nas atividades e das descobertas musicais.), a *inflexibilidade* se caracteriza como uma contração a ela, uma ação contrária à intensão musical naquele momento, uma redução, uma retração da liberdade, conduzindo à *preocupação* durante a realização artística.

As ações *inflexíveis* tendem a contestarem ou se oporem à *liberdade criativa*, pois se considera como únicas formas de aprimoramento artístico e criativo as *referências de especialização* e a *expertise técnica* (aprendizagens usualmente alcançadas em longo prazo), reportando a domínios já aceitos em um *território* musical específico. Como resultado, a *inflexibilidade* pode incitar a *preocupação* e minimizar processos motivacionais relacionados à *abertura a novas possibilidades*:

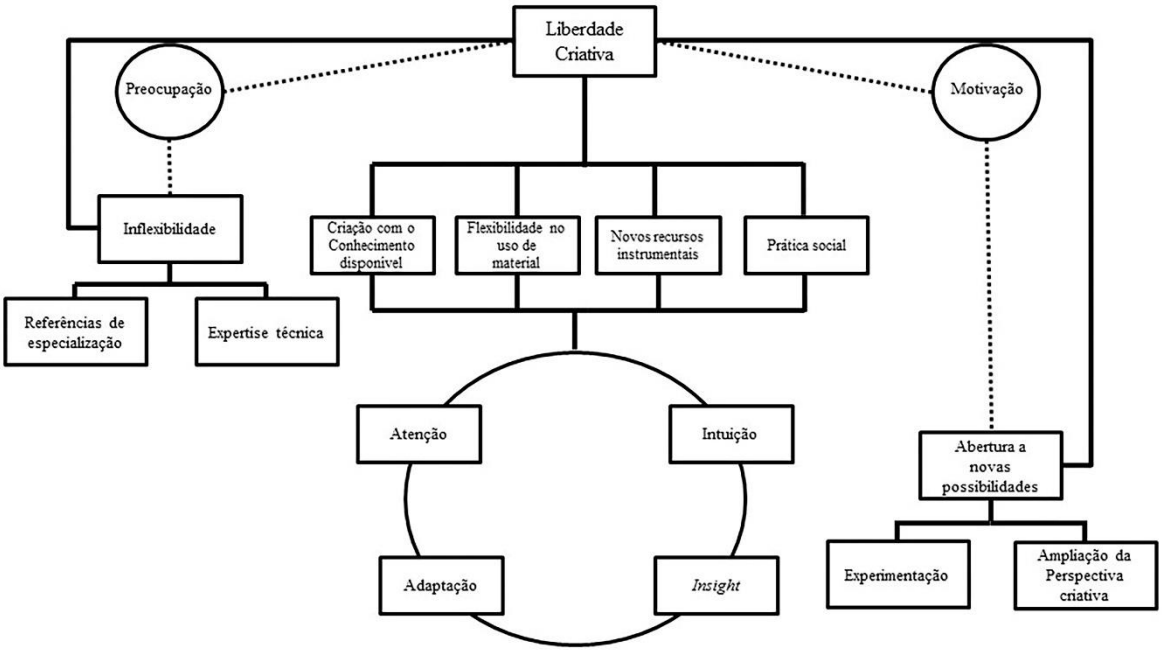


Figura 60: Ênfase na inflexibilidade

Em contrapartida o foco na *liberdade criativa* pode reduzir a *preocupação* relacionada às *referências* e *expertise técnica*, estimulando a *abertura a novas possibilidades* e maximizando processos motivacionais:

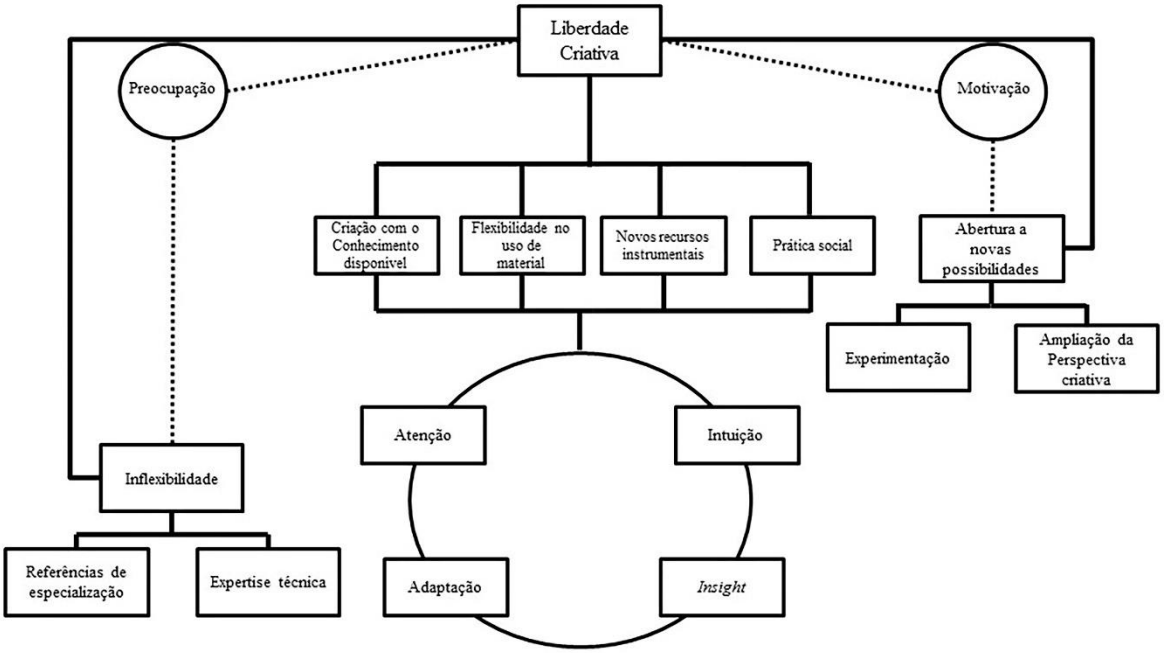


Figura 61: Ênfase na liberdade criativa

A presença da *liberdade criativa* é, portanto, determinante para que haja uma abertura de aceitação na percepção musical, fomentando a experimentação e potencializando as possibilidades expressivas dos participantes, levando-os a uma realização musical enriquecida por novas maneiras de expressão (*abertura a novas possibilidades*).

Indubitavelmente, a *liberdade criativa* não exclui a *preocupação* (nas figuras 59, 60 e 61). Tanto a *preocupação* quanto a *motivação* estão interligadas à categoria central do estudo), uma vez que algumas ações musicais, mesmo que livres, podem suscitar pensamentos relacionados às *referências de especialização* e/ou *expertise técnica.* O modelo relacional aqui proposto, busca, portanto, racionalizar (apresentar uma ordem e coerência por meio de uma estrutura interligada[91]), e não normalizar os fenômenos, ou seja, eliminar o irredutível ou o desconhecido (MORIN, 2002, p. 36). Compreendemos que a subjetividade e intersubjetividade humana podem gerar inúmeros fatores capazes de desencadear a *motivação* ou *preocupação* durante uma atividade musical. Nessa perspectiva, sob a luz do pensamento de Morin (2002), entendemos a necessidade de:

> ...um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas reconheça o não-idealizável, o não-racionalizável, o que foge as regras, o enorme. Nós precisamos

[91] Trata-se de uma ação voltada à racionalidade, isto é, mantendo um diálogo com o real, em oposição à racionalização, a qual, segundo Morin (1998), integra à força o real na lógica do sistema (MORIN, 1998, p. 171).

> de um princípio de conhecimento que não apenas respeite, mas também revele o mistério das coisas (MORIN, 2002, p. 36)

Conforme exposto anteriormente, os relatos dos participantes mencionaram *motivações* proporcionadas pela *liberdade criativa*. Contudo, outros elementos não diretamente relacionados às atividades musicais em si (como, por exemplo, fazer novas amizades, participar de um curso em ambiente universitário ou mesmo por razões desconhecidas pelos próprios participantes) podem atuar como desencadeador aos processos motivacionais. Da mesma maneira, identificamos a presença da *preocupação* e sua estreita relação com a *inflexibilidade* na realização musical. Apesar disso, outros fatores (situações envolvendo o não entendimento do diálogo musical, a timidez, as expectativas surgidas durante o processo, o medo do erro etc.) podem ter ocasionado a *preocupação*, suscitando a ansiedade, o nervosismo, a tensão etc. Não podemos apontar aqui os contextos específicos que promoveram o surgimento de tais situações, uma vez que sentimentos de *preocupação*, assim como *motivação*, variam de indivíduo para indivíduo e se apresentam nas mais diferentes formas. Tais questões poderiam ser respondidas, ao menos em parte, através da ajuda de outras áreas voltadas ao comportamento humano (como a psicologia, por exemplo), demandando uma pesquisa multidisciplinar ultrapassando, portanto, as delimitações e o escopo deste estudo.

Durante as oficinas, buscamos minimizar a *preocupação* e maximizar a *motivação* por meio de uma abordagem humanista inter-relacionada com a *liberdade criativa*. Segundo Rogers (1959), o professor, ao demonstrar uma atitude congruente, respeitosa e empática perante seus estudantes é capaz de facilitar a aprendizagem perante o grupo (ROGERS, 1959, p. 237). Nesse contexto, promovemos um ambiente não opressivo, havendo comunicação (tanto relação professor-estudante quanto na relação estudante-estudante) e espaço para a livre expressão:

> "Eu imagino que a gente se sentiu tranquilo para criar neste ambiente e isto não acontece por si só... e desde o **início fluiu pela contribuição de cada um**" (L3, AULA 7, DSC 013, 18:23)

> "Me senti a vontade principalmente com a **liberdade de se envolver com atividades sem cobrança**, e podendo realizá-la mediante o sentimento de segurança em realizar o exercício" (PL, E8P1)

> "Me senti a vontade depois de ver **que todos estão com mesmos objetivos de soltar a música, desconstruindo o que trazemos de bagagem**. Ouvir o outro e interagir é o melhor" (L2, AULA 1, E3P1)

A teoria substantiva produto do modelo relacional que acabamos de apresentar se caracteriza predominantemente pelos seguintes princípios:

1) A *criação com o conhecimento disponível*, a *flexibilidade no uso de material*, a utilização de *novos recursos instrumentais* e a a *prática social* facilitam o surgimento da *liberdade criativa*;
2) A *intuição* se apresenta como um processo tão fundamental ao conhecimento quanto a razão, uma vez que ambas, em ação conjunta, contribuem para a ocorrência de *insights* durante uma ação criativa;
3) *Adaptação*, *atenção*, *intuição* e *insights* mantém uma relação recíproca entre si;
4) O elemento fundamental para se alcançar a liberdade é a volição;
5) As *referências de especialização* e a *expertise técnica*, quando impostas de forma inflexível no aprendizado musical, tendem a reprimir a liberdade de ação;
6) A expectativa da descoberta, o impulso da surpresa e a liberdade de ação são elementos catalisadores dos processos motivacionais;
7) As condições de *liberdade criativa* e de *inflexibilidade* influenciam o ato criativo como forças opostas determinantes de um maior ou menor grau de *abertura a novas possibilidades*;
8) A *preocupação* está presente em processos associados a bloqueio do ato criativo;
9) A *liberdade criativa* e a *motivação* são imprescindíveis para capacitar, desenvolver e promover a invenção e a criatividade, e essenciais para atividades de ensino e formação, sendo o cerne do aprendizado ativo;
10) A presença da *liberdade criativa* é determinante para que haja uma abertura de aceitação na percepção musical, fomentando a experimentação e potencializando possibilidades expressivas, proporcionando uma realização musical enriquecida por novas maneiras de expressão (*abertura a novas possibilidades*).

Frente ao exposto, comparamos a seguir os resultados desta investigação empírica com a literatura, reapresentando suas categorias e subcategorias e situando-as em outras pesquisas relacionadas a esta investigação.

5.2. A descoberta pela invenção: A liberdade como desencadeadora para a ação criativa

> A todo o ser racional que tem uma vontade temos que atribuir-lhe necessariamente também a ideia da liberdade, sob a qual ele unicamente pode agir. (KANT, 2007, p. 95-96)
>
> É o ato que define seus fins e móveis, e o ato é a expressão da liberdade. (SARTRE, 1997, p. 541)
>
> A emoção criadora é a gênese da intuição na inteligência. Portanto, se o homem acede à totalidade criadora aberta, é por agir, é por criar, mais do que por contemplar. (DELEUZE, 1999, p. 91)
>
> Toda obra humana que contém uma parte de invenção, todo ato voluntário que contém uma parte de liberdade, todo movimento de um organismo que manifesta espontaneidade traz algo de novo para o mundo. (BERGSON, 2005, p. 260)

A liberdade foi um elemento essencial para a ocorrência dos fenômenos observados nesta pesquisa. A teoria substantiva aqui em construção evidencia o fenômeno da aprendizagem construída através da descoberta resultante da invenção. Os exercícios de invenção realizados pelos grupos não devem ser considerados como realizações musicais concluídas, mas como o resultado de uma operação em curso de desenvolvimento. Buscamos estabelecer nas sessões práticas uma liberdade de expressão voltada à essência do fazer artístico através de um *epoché*[92] aplicado a padrões, técnicas e modelos, pois estes não devem ser considerados como cruciais à criação. Sem o peso da referência desses modelos quando se encontram em suspensão, vislumbra-se um desenvolvimento musical potencializado pela liberdade criativa.

5.2.1. *Mímesis* e processo criativo

Através de nossas vivências experimentamos o mundo do qual extraímos imagens, memórias e princípios organizacionais que representam, em suma, nossa visão de mundo, e que ao mesmo tempo são recursos aos quais recorremos para lidar com a realidade. Para Piaget, tal representação é dada através da imitação, sendo ela responsável pelo desenvolvimento da inteligência sensório-motora da criança (PIAGET, 2010, p. 119). Desde Aristóteles, compreende-se que a *mímesis* é própria da natureza humana e necessária à

[92] Concepção fenomenológica de "retorno as coisas mesmas", um momento que expressa a suspensão ou supressão de tudo aquilo que nos impede de ver a coisa mesma. (GOTO, 2008, p. 76)

aprendizagem, "o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções). " [93] Vygotsky atribui à imitação papel fundamental à imaginação e criatividade, pois a criança, ao imitar, não reproduz meramente suas experiências, mas trabalha criativamente a partir das impressões adquiridas, combinando-as e usando-as na reconstrução de uma nova realidade, conforme seus próprios desejos e necessidades. (VYGOTSKY, 2004, p. 11-12). A *mímesis*, portanto, não deve ser entendia como mera imitação de um modelo, uma vez que há uma interação entre o que percebemos e o que representamos através dos materiais que temos a nossa disposição. À luz do pensamento proposto por Mandolini (2010), o princípio da arte está no artista e não no objeto que ele produz. A *mímesis* não pode ser a imitação de um modelo, uma vez que a relação com o modelo será mediado por um processo de introjeção, internalização e identificação com o artista, que deixa a sua marca (MANDOLINI, p. 26).

Na mesma direção, Mannis (2014) nos apresenta uma abordagem perspicaz quanto à importância da *mímesis* no processo criativo:

> Considero a *mímesis* como gesto elementar e primordial da criação; e como a chave da percepção humana, ao simular o objeto percebido em interação com o corpo do sujeito que percebe — como a grande chave da música é o eco. Repetir é uma característica do ser humano e de vários seres vivos, um gesto de vital importância para a adaptação e a sobrevivência. A ação de repetir abre possibilidades ao ser humano tanto para a expressão metafísica quanto para a construção racional: para compreender uma coisa, precisamos formulá-la e construí-la. A solução de qualquer problema requer que o percurso de seu procedimento seja mentalmente vivido, simulado, copiado. É copiando que, na tenra infância, começamos a aprender; seguimos copiando, e, ao copiar, aprendemos como apreender as coisas. E o ciclo de desmontagem e remontagem de tudo o que percebemos, a cada vez que se fecha, implica em acomodação, ritornelo e loop. Se, ao final, encontramos coisas semelhantes, a cada vez é sempre de um jeito diferente. (MANNIS, 2014, p. 222)

Indubitavelmente a repetição é um processo contínuo e necessário ao desenvolvimento cognitivo e criativo. Mannis acertou ao afirmar que, dos processos de percepção, análise e síntese, decorrem a decomposição e (re)construção do objeto, portanto, sua *mímese* (MANNIS, 2014, p. 214). O problema surge, segundo nosso entendimento, quando os sentidos estão presos a um único objeto, estando impedidos, de forma similar a

[93] Ética e Nicômaco, capítulo IV da *Poética* (ARISTÓTOLES, 1991).

um antolho, a olhar em outras direções. Limitar-se a repetição de um único objeto (seja ele um modelo ou um sistema) não garante a *totalidade criadora aberta*[94] e, como bem metaforizou Mannis, a repetição é a "chave da percepção humana", a qual não finda em si mesma, mas permite-nos "abrir as portas" para a criatividade.

Nossas ações estão frequentemente subordinadas a sistemas préestabelecidos, os quais têm a capacidade de restringir a livre expressão e inibir o fazer artístico mais intuitivo. Tais sistemas nos são apresentados de forma dogmática no fazer musical, colocando-nos sob uma caverna da qual julgamos ser as sombras a realidade em si[95]. Suas regras, modelos e organizações são reproduzidos sistematicamente e de forma imperativa no ensino musical, havendo pouca receptividade a situações além destes contextos. Se a música permite a livre expressão, o "livre", porém, é relativo, pois frequentemente encontra-se "preso" a sistemas que orientam seus limites de atuação:

> De acordo com Merrian, se a música permite expressão emocional, ela fornece um prazer estético, diverte, comunica, obtém respostas físicas, conduz conformidade às normas sociais, valida instituições sociais e ritos religiosos, e é claro que também contribui para a continuidade e estabilidade da cultura.... ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura. (OLIVEIRA, 2011, p. 67)

A consolidação cultural por meio da música implica, usualmente, na aprendizagem de padrões e sistemas próprios a essa cultura, "à música obedecerá a um padrão de modelo, cujas formas serão repassadas visando à manutenção do tradicionalismo" (OLIVEIRA, 2011, p. 68). Aprender e reproduzir a música de uma determinada cultura faz parte do processo de aprendizagem e é inevitavelmente necessário. O problema surge quando nos submetemos a uma pedagogia unilateral, pouco diligenciada para uma formação integral do indivíduo, negligenciando determinados aspectos igualmente importantes ao desenvolvimento humano. Vinko Globokar (1982), compositor e intérprete iugoslavo, acusa esse fenômeno, o qual encontra-se usualmente integrado a uma pedagogia tradicional:

> Em princípio, a pedagogia instrumental e vocal tende a prover intérpretes capazes de reproduzir as obras compostas, mas se ocupam muito pouco com o desenvolvimento da invenção e criatividade. Um fenômeno muito comum que se desprende desta pedagogia tradicional é a passividade do intérprete, seu desinteresse por tudo que não tenha a ver diretamente com seus próprios problemas

[94] Expressão Deleuzeana (1999).
[95] Menção à alegoria da caverna escrita por Platão (1997).

> de interpretação e técnica. Se olharmos o material de estudo (escalas, arpejos, exercícios técnicos etc.) que algum aluno deve assimilar, nos damos conta de que este é de tal maneira simplista e amusical que é capaz de, em larga escala, matar a vontade de criar do jovem músico. Além disso, há uma espécie de estilo de interpretação, um consenso que flora nos conservatórios e que, sendo muito sectário e estreito, impede todo o desenvolvimento individual. Não é de admirar que tudo tenha sido realizado para que o intérprete seja dócil, moldável, a serviço da obra (GLOBOKAR, 1982 *Apud* GAINZA, 1993, p. 49).

Em um relato apresentado no programa *Valores da música*, a educadora Maria Teresa Alencar de Brito (Teca) nos apresenta um exemplo retratando a diferença de entendimento entre a criança e o adulto em relação a música, uma vez que a primeira ainda não incorporou tais sistemas:

> "Uma criança de quatro anos estava aqui conhecendo a escola e começou a improvisar no piano e chamou a mãe 'vem mamãe tocar comigo'. Ela [a mãe] aproveitou e fez um discurso onde ela dizia que não sabia [tocar piano] porque ela não estudou etc., e por isso que ela iria por ele nesta escola porque ele iria aprender a tocar. Aí ele virou e falou: vem aqui que eu ensino você, eu já sei como é que toca, é só apertar que o som sai!"[96] (BRITTO[97], 2010)

O relato acima evidencia a distinção entre duas concepções incorporadas à criação musical. Enquanto a criança, neste exemplo, sentiu-se livre em "brincar" e criar espontaneamente com os sons disponíveis no instrumento, o adulto sentiu a necessidade de se ajustar a eventuais padrões técnicos e/ou conhecimentos teóricos e estilísticos para poder se expressar musicalmente.

Ao procrastinar a ação criativa para sua ulterior aplicação vinculada a um determinado conhecimento teórico ou estilístico, inibimos a intuição, subordinando, assim, nossa imaginação a eventuais sistemas que poderão delimitar nossos caminhos criativos. Nesse contexto, ao repetirmos sempre os mesmos modelos, limitamos nossas ações a estes.

---

[96] *En principio, la pedagogía instrumenta y vocal tiende a proveernos de intérpretes capaces de reproducir las obras compuestas, pero se ocupa muy poco de desarrollar su invención y creatividad. Un fenómeno muy común que se desprende de esta pedagogía tradicional es la pasividad del intérprete, su desinterés por todo lo que no tiene directamente que ver con sus problemas de interpretación y técnica. Si nos fijamos en el material de estudio (escalas, arpegios, ejercicios técnicos etc.) que el alumno debe asimilar, nos damos cuenta de que éste es de tal manera simplista y amusical que no puede a larga escala sino matar en el joven músico cualquier deseo de criar. Además hay una especie de estilo de interpretación, un consenso que flota en los conservatorios y que, siendo muy sectario y estrecho, impide todo desarrollo individual. No hay que asombrarse, ya que todo ha sido hecho para que el intérprete sea dócil, moldeable, al servicio de la obra.*

[97] Entrevista realizada no programa "Valores da música", disponibilizada online em 12 de fevereiro de 2010 em https://www.youtube.com/watch?v=AfCk4HxtoLk, acesso em 18 de dezembro de 2015.

Potencializar o processo criativo implica, então, o encontro de novos modelos para que, através da *mímesis*, possamos renovar e ampliar as possibilidades de expressão artística.

5.2.2. A inflexibilidade como contração da liberdade

> "Essas oficinas é essa volta... desse resgate, dessa naturalidade, que já vem com a gente, já vem com todo mundo, mas às vezes a gente vai formatando e vai perdendo, eu acho que essas experiências foram momentos de resgatar" (L3, AULA 10, DSC 1061, 09:15)

> "É o desconstruir dentro da cabeça da gente aquilo que a gente está muito acostumado... eu acho que isso também serve pra curar alguns traumas de você sempre ter sido muito... alguém foi muito rígido com você, que você não podia sair do esquema né, tem que sempre andar ali, então a vida toda você sempre andou ali, de repente você está tendo uma oportunidade de soltar então pra chegar a esse ponto é difícil, mas uma hora você vai chegar, mas é um esforço" (L2, AULA 5, DSC 4341, 08:21)

Os relatos acima manifestam a comutação de nossa natureza curiosa e criativa, subtraindo-se ou formatando-se a certas circunstâncias sociais. Uma delas, evidenciada durante a pesquisa empírica, está relacionada a uma pedagogia sistêmica capaz de dirimir ações criativas mais livres. Referimo-nos aqui à **inflexibilidade** no fazer musical, ou seja, a condutas visando à manutenção de uma tradição de ensino aceita e incorporada socialmente sendo, portanto, incapaz de se adaptar a circunstâncias novas ou diferentes:

> ...tenho plena consciência que os resultados alcançados teriam sido bem mais eficazes se o ensino que vivenciei não fosse tão tecnicista, voltado integralmente para o estudo do instrumento e a compreensão da linguagem musical. Essa pedagogia musical estava totalmente afastada de um trabalho musical sensibilizador que permite um aprendizado mais criativo e humanista...
> Outro problema que se apresenta neste tipo de ensino musical tecnicista é a impossibilidade de o aluno expressar o seu interno, o que está dentro do seu ser. O sistema de ensino musical tecnicista tenta incluir conceitos musicais no estudante via externa – de fora para dentro (o que está na partitura e a forma de executá-la), por meio de uma repetição sistemática, do conteúdo a ser apreendido, sem que haja interação entre o interno e o externo do indivíduo (ALBINO, 2009, p. 25-26).

Em sua dissertação sobre a pedagogia do piano e a formação do músico-professor, Regina Glaser (2005), com base no trabalho de Mizukami (2003), acusa a existência de um ensino de música tradicional, cujos procedimentos acentuam a quantidade e variedade de informações, em detrimento da valorização da formação de um pensamento reflexivo:

> O ensino é centrado no professor, que tem a função de guia e é visto como detentor do conhecimento. Cabe ao professor o poder decisório das situações de ensino e faz parte de suas atribuições determinar o que e como o aluno deve aprender.

> Espera-se deste que tenha uma atitude passiva, obediente, e execute as "prescrições" destinadas sem contestação. Espera-se, também, que todos os alunos tenham o mesmo ritmo de trabalho e utilizem o mesmo material didático. Considera-se que o conhecimento do mundo se dá pelo acúmulo de informações, as quais devem ser aprendidas, memorizadas e repetidas. A averiguação do aprendizado das informações se dá por meio de avaliações em forma de prova, solicitando a reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula (GLASER, 2005, p. 38).

Blacking (1973), por meio de um relato de experiência registrado no livro *How music is man?*, evidencia um pensamento comum nas práticas pedagógicas de sua época, as quais associavam o desenvolvimento musical ao "talento inato" do estudante:

> Quando eu era um menino, eu dominei uma peça pianística de grande dificuldade técnica. Às vezes mencionavam que eu tocava sem sentimento. Como resultado eu tendia a tocar mais alto ou agressivo ou ambos. Era como se fosse um assalto a minha integridade como pessoa, ao invés de minha habilidade técnica. De fato, minha *performance* "sem sentimento" era o resultado de uma técnica de ensino inadequada de acertar-ou-errar em uma sociedade na qual a teoria educacional foi fundada em uma doutrina confusa, relacionando o sucesso a uma combinação de herança superior, trabalho duro e integridade moral. O desagrado esnobe visando à *expertise* técnica, a tecnologia e mera habilidade artesanal, desencorajando a atenção para problemas mecânicos básicos, a menos que estes fossem envoltos em uma aura de moralidade – como eram as práticas diligentes de escalas e arpejos[98] (BLACKING, 1973, p. 109).

A *inflexibilidade* não precisa ocorrer impreterivelmente entre educador e educando. Indiretamente, a autoimposição e as atitudes inflexíveis encontram-se internalizadas em nosso próprio fazer musical, estando frequentemente associadas às **referências de especialização**, por assim dizer, aos materiais musicais adotados como fontes de aperfeiçoamento e entendidos como condicionantes à ação criativa. Não nos reportamos aqui à concepção de material musical como um elemento neutro pré-compositivo[99], e sim, ao material já *territorializado* e polarizado, com seus devidos códigos e modelos de atuação, abarcando-se aqui, as regras gramaticais que os fundamentam. Como bem observa Costa (2003), àqueles que já percorrem dentro de seus limites e, portanto, possuem uma identidade

[98] *When, as a boy, I mastered a technically difficult piece of piano music, I was sometimes told that I played without feeling. As a result of this I tended to play more loudly or aggressively, or to fold up altogether. It seemed as if an assault was being made on my integrity as a person, rather than on my technical ability. In fact, my "unfeeling" performance was the result of inadequate, hit-or-miss techniques of teaching in a society whose educational theory was founded on a confused doctrine relating success to a combination of superior inheritance, hard work, and moral integrity. A snobbish distaste for technical expertise, technology, and "mere" craftsmanship discouraged attention to basic mechanical problems unless they were wrapped up in an aura of morality—as was the diligent practice of scales and arpeggios.*

[99] Aproximando-se da definição proposta por Mannis o qual atribui material como sendo "toda a paleta de sonoridades, recursos, modelos, processos, estímulos, diretivas e premissas estabelecida antes e durante o processo de uma obra" (MANNIS, 2012, p. 234).

territorial bem definida, podem ter dificuldades em se expressar em situações envolvendo uma escuta não condicionada a idiomas ou sistemas específicos:

> A escuta reduzida seria, assim, como a escuta do bebê que traz um ouvido ainda descondicionado, apesar de ainda inábil. A questão da habilidade se coloca às vezes como um empecilho para a livre improvisação, pois o preço de ser hábil num determinado sistema (territorializado) e, por isso, capaz de reconhecer os seus traços pertinentes é ser praticamente surdo àquilo que não lhe é pertinente. Assim, é incomum e difícil a prática da improvisação entre músicos que não compartilham do mesmo idioma. É o caso de uma sessão entre um músico de jazz e um músico hindú, por exemplo. O preço de se ter uma identidade ou pertencer a um território com "membranas muito rígidas" é não conseguir uma permeabilidade que torne possível a invasão de elementos provenientes do Caos, espaço onde as energias estão soltas, informes, ainda não se organizaram em sistemas e por isso não delimitaram fronteiras e territórios. Assim, para a prática da livre improvisação, poderíamos imaginar que os sons são somente sons - não são ainda, linguagem, representação – e que, portanto, poderiam se juntar de formas imprevisíveis e novas (COSTA, 2003, p. 38-39).

Ao associarmos nossa aprendizagem a tais *referências* de forma inflexível, tem-se a continência da expressividade artística, pois esta, hipoteticamente, vincula-se ao pré-conhecimento do material polarizado. As situações em que as *referências de especialização* se apresentam de forma imperativa e inflexível no fazer musical podem instituir uma condição causal para a retenção da manifestação artística. Da subtração da liberdade decorre a inação:

> " No início dos meus estudos que nunca tive esta oportunidade de poder fazer algo sem ter tanto conhecimento, e inclusive **era uma concepção que eu tinha também de que pra fazer algo eu precisava de outra coisa por trás**. **De repente se eu quero fazer algo no violão, eu preciso de um conhecimento prévio sobre o que eu vou fazer**.... e essa oportunidade da liberdade em si eu ainda não tive até esse encontro.... pra mim tá sendo importante, tá trazendo valores e coisas muito simples que a música oferece que eu não tinha conhecimento." (L3, AULA 5, DSC 8365, 4:15)

Em outra dimensão, a ***Expertise* técnica** encontra-se estreitamente relacionada com as *referências de especialização*, pois faz alusão as habilidades necessárias para sua manipulação. Possui seus próprios sistemas, os quais se encontram correlacionados tanto à destreza mecânica-instrumental quanto ao manuseio de material. É importante à expressividade, mas não garante sua exteriorização, podendo, inclusive, inibir uma realização musical mais intuitiva e imaginativa.

Se, por um lado, os pilares da aprendizagem circundam a aquisição de técnicas, habilidades e conhecimentos, por outro, tais consecuções são propensas a uma deliberação

excessiva de competências a serem desenvolvidas. Em música, um dos principais objetivos desta prática, conforme elucidado por Kenny e Gellrich (2002), consiste em encorajar a *expertise* na improvisação por meio de um intensivo desenvolvimento de bases de conhecimento internalizado (KENNY & GELLRICH, 2002, p. 126). Entretanto, segundo os autores, tais bases usualmente decorrem de metodologias restritivas quanto ao aspecto criativo, por estarem mais centradas em preparar os improvisadores a resolverem problemas específicos relacionados a idiomas musicais do que desenvolver suas individualidades e capacidades criativas (KENNY & GELLRICH, 2002, p. 127).

5.2.3. Condições propícias à liberdade criativa

É nesse sentido que a **liberdade criativa** tem seu papel ativo neste estudo, a de destituir, mesmo que parcialmente, a *inflexibilidade* quanto ao uso de *referências de especialização* e *expertise técnica*, buscando o desenvolvimento da expressividade e capacidade criativa do indivíduo. A *liberdade criativa* possui a peculiaridade de promover o *pathos*[100] e possibilitar a ação, visto que "o ato da criação é o movimento realizado pelo sujeito em face de uma nova possibilidade na qual ele se permitiu e se descobriu enquanto capaz de ser um pouco mais do que era antes" (RETONDAR & MATTOS, 2011, p. 15). Essa permissão e descoberta são efeitos da liberdade a qual, conforme metaforizou Deleuze, é capaz de detonar um explosivo, utilizando-o para movimentos cada vez mais potentes (DELEUZE, 1999, p. 87). Para Aranha (1990) a liberdade é o resultado da capacidade humana de compreender o mundo, projetar mudanças e realizar projetos (ARANHA, 1990, p. 17).

Só existirá a liberdade se houver a reflexão, pois qualquer alusão à liberdade ausente de pensamento reflexivo não é liberdade, e sim uma automatização. Para Piaget (1944), a liberdade humana só é possível através da educação do pensamento, formando, assim, inteligências ativas (BALESTRA, 2009, p. 17). Ainda, segumdo Chauí (2000):

> A liberdade é a capacidade para darmos um sentido novo ao que parecia fatalidade, transformando a situação de fato numa realidade nova, criada por nossa ação. Essa força transformadora, que torna real o que era somente possível e que se achava apenas latente como possibilidade, é o que faz surgir uma obra de arte, uma obra de pensamento, uma ação heroica, um movimento antirracista, uma luta contra a

[100] No sentido Platônico de admiração, emoção, espanto ao deparar-se com o novo (PLATÃO, 2001, 155d). Ver, também (FEITOSA; MIRANDA; NEVES, 2014, p. 49).

> discriminação sexual ou de classe social, uma resistência à tirania e a vitória contra ela (CHAUÍ, 2000, p. 470).

Nesta pesquisa identificamos algumas condições contextuais que facilitam o surgimento da *liberdade criativa*. A primeira destas encontra-se em situações que possibilitem a **criação com o conhecimento disponível**, ou seja, a formação de um ambiente de aprendizagem capaz de aceitar as diferenças e os conhecimentos possíveis. Para alcançar tal propósito, parte-se da premissa de que o sujeito carrega consigo suas próprias vivências e seu *repertório* (MANNIS, 2014, p. 217), sendo este (re)acionado por meio de uma *performance* intuitiva, irrompendo em uma aprendizagem fluída e heurística. A liberdade criativa, ao "alimentar-se" deste *repertório* adquirido, é capaz de incorporar autonomia e motivação ao sujeito, permitindo-o expressar-se com mais autoconfiança em suas *performances*.

Em outra dimensão, a **flexibilidade no uso de material** é um elemento capaz de intensificar a liberdade de criação, posto que os aspectos semânticos possam ser ampliados e, consequentemente, relativizados. Ao abrirmos o entendimento do material sonoro a outras perspectivas, inserimos novos significados a algo anteriormente visto de forma rígida e estática, negando, por conseguinte, o caráter absoluto e universal de valores atribuídos aos sons que escutamos. É nesse sentido que Schafer (1992), por meio do que denomina "limpeza de ouvidos", buscou, em sua pedagogia, ampliar a capacidade de escuta de seus alunos:

> "Procurei sempre levar os alunos a notarem os sons que nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente" (SCHAFER, 1992, p. 67)

"Limpar os ouvidos", segundo nossa leitura, implica em uma atitude concomitantemente reducionista e expansionista. Se, por um lado, colocamos em suspenção determinados aspectos semânticos atribuídos aos sons, por outro, inserimos novos significados ao buscarmos novas formas de expressão com base em sua morfologia. Sendo assim, ao trabalharmos o material de modo mais abrangente, potencializamos o ato criativo e atualizamos o nosso *repertório* de escuta e criação.

Para Muszkat e Mello (2009), a música é uma linguagem da qual sentimos (corporalmente e emocionalmente), nos relacionamos e respondemos a seus estímulos desde nossa tenra infância (MUSZKAT & MELLO, 2009, p. 2). Ainda, segundo Mannis (2008):

> "Brincando, a criança está pensando: com as mãos, com os movimentos, com o olhar, com as sensações do tato sobre os materiais, com os odores, com os sons que produz e com os sons que o ambiente lhe proporciona" (MANNIS, 2008, P. 24)

Tendo como base em tais pressupostos, ao empregarmos uma pedagogia voltada à simplicidade através da utilização de **novos recursos instrumentais**, contamos com ferramentas capazes de incentivar nossa imaginação. Assumimos a simplicidade como um elemento puro, uma atitude espontânea e radical, retomando-a em situações as quais a curiosidade se apresenta de forma similar à infantil, àquela ansiosa por conhecer o mundo que a circunda. É de nossa experiência de escuta (assinalada ainda infância) que nossa intuição busca os caminhos para a expressividade. Através do *recúrsus*, "possibilidade de voltar", retomamos a nossa essência, resgatando nossa natureza por vezes olvidada ou formatada por eventualidades externas. Uma nova escuta aos sons que nos "cercam" diariamente, novas maneiras de produzir sons, novos olhares aos *objetos* e aos *corpos sonoros*, são algumas das propriedades de uma pedagogia voltada a estes *novos recursos instrumentais*.

Por conseguinte, a **prática social** pode (e deve) estar envolvida em atividades fundamentadas na simplicidade, pois é capaz de abrir caminhos para a comunicação, interação e convívio envolvendo experiências distintas e promovendo capacidades e descobertas próprias de um diálogo coletivo. Conforme observou Martinez (2014), o trabalho em conjunto pode promover uma aprendizagem ativa e cooperativa, onde os alunos podem estar estreitamente vinculados, percebendo-se como agentes responsáveis pelo sucesso individual e coletivo, potencializando, assim, a metacognição e o desenvolvimento criativo (MARTINEZ, 2014, p. 43). Vivenciar música coletivamente pode intensificar as relações interpessoais e oportunizar a troca de saberes, ou ainda viabilizar o surgimento de aspectos motivacionais resultantes, por exemplo, da influência de modelos (BANDURA, 1997, p. 477).

5.2.4. Processos correlacionados às ações criativas

Chegamos, então, a um ponto essencial ao discorrer sobre as condições propícias à liberdade criativa: seus processos correlacionados. A liberdade é um esforço, é uma busca por novas experiências e formas de entender o mundo. Para Piaget, por exemplo, sempre que

uma nova experiência se encontra presente em uma ação humana, ocorre um desequilíbrio, o qual só poderá ser restabelecido na medida em que o sujeito procurar (e encontrar) soluções permitindo processos de *equilibração* necessários ao desenvolvimento do conhecimento humano:

> Está realmente claro que numa perspectiva de equilibração uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser procurada nos desiquilíbrios como tais, que por si sós obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas. (PIAGET, 1976, p. 18)

Ao nos **adaptarmos**[101] a uma nova situação, solidificamos nossa aprendizagem. Contudo, trata-se apenas de um processo inicial, sendo pertinente a efetivação de contínuas readaptações para que o conhecimento seja sempre atualizado:

> "... ao ponto de vista da utilidade funcional, Claparède já tinha observado que a tomada de consciência se produz por ocasião de uma desadaptação, porque, quando uma conduta é bem adaptada e funciona sem dificuldades não há razão de procurar analisar conscientemente seus mecanismos. É assim que podemos descer rapidamente uma escada sem representarmos cada movimento das pernas ou dos pés ou se procurarmos fazê-lo corremos o risco mesmo de comprometer o sucesso da ação". (PIAGET, 1976, p. 230-231)

Quando manifestamos a liberdade criativa, as adaptações e readaptações podem surgir sempre em que as condições supracitadas (*criação com o conhecimento disponível*, *flexibilidade no uso do material, novos recursos instrumentais* e *prática social*) agreguem novas experiências e/ou conhecimentos. Em uma prática de improvisação em grupo envolvendo a livre criação (onde o material é frequentemente desvinculado de modelos ou *clichês* conhecidos por todos), processos contínuos de *adaptação* surgem sempre que as ideias são apresentadas ao coletivo, a partir das quais cada participante deverá encontrar meios para compreender e assegurar o discurso musical:

> "Rola um certo receio do que vai vir, e é o tempo todo sendo surpreendido" (L3, AULA 5, DSC 8365, 0:38)

Para que as propriedades de um objeto (seja este concreto ou abstrato) sejam incorporadas ao nosso entendimento, certo grau de atividade mental deve estar concentrado

[101] Inicialmente, Piaget utilizou o termo *adaptação* para nomear o processo de formação de conhecimento, optando ulteriormente pelo conceito de *equilibração* e, mais tarde *abstração reflexiva* (FERNANDES, 2011).

sobre ele. A **atenção**, portanto, é uma função cognitiva que facilita tanto a compreensão intelectual quanto a acuidade perceptiva relacionada, nesse caso, aos estímulos sonoros. Para Cskszentmihalyi (1996), a atenção é uma ação necessária à resolução de problemas (CSKSZENTMIHALYI, 1996, p. 11). Ela promove a escuta focada a um determinado aspecto de nosso interesse (escuta ativa), sendo uma ação acionada e direcionada pela volição (MANNIS, 2014, p. 214).

Se pela *atenção* escutamos de forma ativa e cuidadosa o diálogo musical, pela **intuição** processamos as informações a partir do *repertório* de nosso domínio. Para Ximendes (2010), a *intuição* é o resultado de um processamento inconsciente de informações que se manifesta na forma de um sentimento espontâneo, permitindo o estabelecimento de associações incomuns (ligadas às ideias criativas) as quais escapam de trilhas habituais do pensamento e da ação (XIMENDES, 2010, p. 91). Ao estamos profundamente imersos em um fazer musical intuitivo, nossas ações criativas podem, por vezes, transcender nosso conhecimento racional de informações:

> "É autoconhecimento, eu tirei sons que eu nunca imaginei que tiraria, isso foi muito forte! (L3, AULA 2, DSC 7904, 11:00)
>
> "Você fez eu tirar uns sons aqui, eu nunca fiz isso no sax, o que você conseguiu eu fazer, você fez milagre! (L3, AULA 7, DSC 0136, 13:36)

O psiquiatra Carlos Alberto Plastino (2016) entende a *intuição* como um "ver sem olhar", pois o "ver olhando" é um ver que transforma o mundo em objeto do conhecimento, é um ver mediado pela razão e pela consciência. Quanto ao "ver sem olhar" esclarece:

> O que é um "ver sem olhar"? É um ver onde o ego fica de lado, onde não há uma função diretiva do ego para organizar aquilo, mas onde quem está vendo se abre passivamente ao impacto do que é, e é tocado por isso que é, e a partir de aí ele começa um trabalho de transformar aquilo que intui por este impacto em alguma forma comunicável aos demais como dizia Einstein. Podemos entender melhor isto se levarmos em conta a etimologia da palavra intuição, curiosamente intuição significa "olhar para dentro", quer dizer que a gente intui alguma coisa ou em outro mundo olhando para nós, isto se entende da seguinte maneira, olhando para o impacto que o que está fora tem em nós, em nosso corpo, em nosso psiquismo e tem em na totalidade de nosso ser[102] (PLASTINO, 2016).

[102] Programa "Café filosófico", disponibilizada online em 10 de maio de 2016 em: <http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2016/05/10/a-criatividade-como-caracteristica-fundamental-da-natureza-humana-e-a-crise-da-contemporaneidade-com-carlos-alberto-plastino/>, acesso em 11 de maio de 2016.

Para Machado (2012), a *intuição* permite-nos reconectarmos intimamente com nossa natureza, sendo um processo correlato à inteligência. Nesse sentido, o autor defende uma "Pedagogia da intuição" que se ocuparia em desenvolver processualmente a *intuição* almejando uma *experiência integral*[103] (MACHADO, 2012, p. 127-134). A *intuição* se apresenta como um elemento tão fundamental ao conhecimento quanto o é a razão, uma vez que ambas, em uma ação conjunta, contribuem para a ocorrência de ***insights*** durante uma ação criativa. Em música, enquanto a *atenção* está voltada aos materiais e ao diálogo em jogo (escuta ativa), a *intuição* processa o *repertório* que dominamos, permitindo o surgimento de qualquer elemento adjutor à ação criativa, do qual nosso intelecto, segundo Kneller (1999) poderá verificar, julgar e terminar a obra que a imaginação iniciou (KNELLER, 1999, p. 71).

Vislumbramos, então, a relação recíproca entre a *adaptação*, *atenção*, *intuição* e os *insights* em uma realização musical. Não pretendemos aqui manifestar uma nova interpretação quanto ao processo criativo no intuito de complementar ou contrapor eventuais abordagens já existentes. Os processos aqui mencionados são entendidos como códigos (subcategorias) referindo-se exclusivamente as ações próprias da *liberdade criativa* observadas durante a realização das oficinas de criação musical. Estas, por sua vez, tiveram capacidade de estimular nos participantes uma receptividade a outras maneiras de fazer e compreender música, conforme descrito a seguir.

5.2.5. Abrindo-se a novas possibilidades

Conforme defendem Treffinger, Selby e Schoonover (2012) indivíduos com personalidade criativa possuem:

> "... sensibilidade estética, curiosidade, senso de humor, ludicidade, imaginação, habilidade para fantasiar, abertura a experiências, tolerância para a ambiguidade, a assunção de riscos, tenacidade, sensibilidade, intuição, adaptabilidade e disposição para crescer.[104]" (TREFFINGER *et al.* 2012, p. 413)

[103] Concepção Bergsoniana a qual, segundo a interpretação do autor, consistiria na integração entre intuição e intelecto. Uma teoria intuitiva considerando os dados observados pela inteligência e pela ciência (MACHADO, 2012, p.114-134)

[104] *aesthetic sensitivity, curiosity, sense of humor, playfulness, imagination, the ability to fantasize, openness to experience, tolerance for ambiguity, risk-taking, tenacity, sensitivity, intuition, adaptability, and willingness to grow. Various members of the writing group demonstrated many of these traits.*

Muitos dos elementos apontados por esses autores também foram evidenciados neste estudo, alguns dos quais sendo, inclusive, definidos como códigos conceituais (como a *intuição* e a *adaptação*, por exemplo). Entendemos que o sujeito criativo traz consigo tais características permitindo-o apreender o mundo de maneiras diversas, e que tais características podem ser potencializadas ao promover um ambiente propício à invenção.

Ao apresentar situações e contextos permitindo a *liberdade criativa*, o fazer musical se enriquece por novas formas de expressão. Estando aberto ao novo, vinculamos a **experimentação** em nossas tarefas diárias, não mais a considerando como mera tentativa e uma simples ação contingente, mas como um ato essencial à inovação, a descoberta, ao desenvolvimento e à construção do conhecimento. Nesse sentido, a *libertade criativa* torna-se um elemento de essencial importância nos processos de aprendizado. A *liberdade criativa* estimula a *experimentação* pois vê nela uma oportunidade para o crescimento. Não há erros absolutos, porque de escolhas excêntricas há sempre a possibilidade de se derivar um elemento abrindo um novo caminho para a realização musical. Errar, nesse contexto, seria não arriscar.

Na mesma direção, a *liberdade criativa*, ao desvincular à *inflexibilidade*, introduz novas formas de expressão, possibilitando a **ampliação da perspectiva criativa**:

> "Hoje tenho menos preconceito em relação a algumas ideias que tive e dispensei por achar fora do padrão" (L3, AULA 7, E5P3)
>
> "Sinto-me mais livre para criar, tenho uma nova visão de fazer música" (L2, AULA 8, E2P1)
>
> " É uma abertura pra novas ideias e possibilidades né! Você abriu uma caixa e aí, no mesmo momento em que você abriu a caixa, se há criatividade abre-se também possibilidades de som" (L3, AULA 9, DSC 0979, 00:31)

Ampliar a perspectiva criativa implica, quando necessário, desconstruir crenças e ideias pré-concebidas. A essa desconstrução segue uma reconstrução inserindo elementos que irão somar as possibilidades de invenção. Conhecer o "B" não acarreta negar o "A", e sim evitar sua contemplação como um elemento indispensável e indissociável ao fazer criativo. Foi nessa direção, segundo nosso entendimento, que alguns educadores musicais da segunda geração conduziram suas propostas pedagógicas:

> ...a proposta de Self não pretende desconsiderar os procedimentos de música tradicional nem a notação convencional. O que deseja é que sua proposta de notação acople-se aos procedimentos usuais na escola, ampliando as experiências sonoras musicais de crianças e adolescentes (FONTERRADA, 2008, p. 181)

Ou ainda, em relação a Koellreutter:

> Sob sua orientação, as propostas para o ensino de música no Brasil ganharam nova dimensão, com ênfase no aprofundamento das questões musicais e no desenvolvimento de processos criativos... dessas experiências pedagógicas safram propostas de oficinas de música, ligadas à criação musical e estudos do som (em muito semelhantes aos procedimentos dos educadores/compositores), aliadas a uma formação profunda e tradicional do músico, que tinha que conhecer tanto os mestres do passado quanto os mais atuais, ampliando sua cultura musical. (FONTERRADA, 2008, p. 215-216)

Ao ampliarem suas perspectivas de criação, os participantes expandiram seus limites e horizontes do fazer musical, trazendo novos entendimentos e estimulando habilidades e capacidades antes pouco percebidas.

5.2.6. Preocupação e motivação na realização musical

As condições de *liberdade criativa* e de *inflexibilidade* influenciam o ato criativo como forças opostas determinantes de um maior ou menor grau de *abertura a novas possibilidades*. Como consequência, os dados coletados nesta pesquisa apontam para a ocorrência de sentimentos ligados à **preocupação** ou **motivação** no fazer musical, os quais guardam direta correspondência com as categorias mencionadas.

A ênfase exagerada no pensamento analítico (controle e crivo[105]), convergente e lógico em conjunto com a ideia de perfeição característica de nossa sociedade, contribuem, segundo Alencar e Fleith (2003), para o adormecimento do potencial criativo, dificultando a experimentação e a imaginação (ALENCAR & FLEITH, 2003, p. 63). Na mesma direção, Bahia (2009) observa que alguns constrangimentos ao desenvolvimento da expressão artística surgem a partir da ideia de premência de perfeição traduzida frequentemente num clima dogmático que se rege por padrões existentes artísticos (BAHIA, 2009, p. 140). Por meio de instrumentos com a finalidade de identificar fatores que influenciam ou criam obstáculos à expressão criativa denominado *Work Environment Inventory* (WEI), Amabile e Grykiewicz, juntamente com outros profissionais do *Center for Creative Leadership*

[105] O grifo é nosso.

constataram que a pressão no trabalho e os impedimentos organizacionais contribuem para a retenção da manifestação criativa (AMABILE & GRYKIEWICZ, 1989, *Apud* FARIA, ALENCAR, 1995, p. 51).

Conjectura-se que a *preocupação* está presente em processos associados a bloqueio do ato criativo, alvitrados nos estudos acima apresentados. A ideia de perfeição na realização de uma obra artística (BAHIA, 2009), a ênfase no pensamento analítico (ALENCAR, 2003) ou a pressão[106] no ambiente de trabalho (ALENCAR, 1995) tendem a suscitar sentimentos ligados à *preocupação*. Destarte, Ximendes (2010), em seu estudo sobre as bases neurocientíficas da criatividade, defende que o pensamento criativo ocorre com mais frequência em situações descontraídas envolvendo aspectos motivacionais do que em contextos envolvendo a ansiedade e preocupação (XIMENDES, 2010, p. 91-99).

Nesse estudo, a *preocupação* encontra-se intimamente relacionada às ações inflexíveis envolvendo as *referências de especialização* e *expertise técnica* durante a realização artística propriamente dita. A presença ou ausência da *preocupação* influi na autopercepção ou autojulgamento do fazer criativo. Ao estar presente, o julgamento tende a ser negativo:

> "tentei fazer, mas não consegui, acredito que é devido a experiência ou a preocupação em acertar as coisas" (L2, AULA 8, E3P1)

Estando ela ausente, o julgamento tende a ser positivo:

> “Gostei de ser eu mesma, sem preocupações” (PL, E4P2)

Em contrapartida, a *motivação* se apresenta como elemento propulsor do ato criativo. Para Csikszentmihalyi (1996), a *motivação*, alcançada por meio da experiência do fluxo, é um componente comum em todos os relatos coletados durantes as entrevistas realizadas em sua pesquisa sobre esse tema (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 107-113). Está presente na Teoria do Investimento em Criatividade (STERNBERG *et al.* 1997, p. 12), sendo um dos fatores responsáveis pelo comportamento criativo (SILVA & MADRUGA, 2007, p. 30), além de ser considerada, segundo Amabile (2012) parte integrante do modelo componencial

[106] Entendendo-se neste estudo não apenas à pressão no ambiente de trabalho, mas a pressão em realizar as *performances* corretamente, sem cometer ações que possam ser consideradas como erros.

de criatividade proposto pela autora (AMABILE, 2012, p. 4). A *motivação* do sujeito é, portanto, necessária para a efetivação do ato criativo, do qual carrega consigo um estímulo intrínseco capaz de fazê-lo seguir adiante em seus projetos. A *liberdade criativa* é capaz de potencializar a criatividade mediante ações/interações, levando a descobertas, a surpresas, a novas possibilidades de fazer e criar música, estimulando determinados processos que podem ser relacionados às teorias motivacionais já existentes[107].

5.3. Implicações pedagógicas

5.3.1. Música e corpo

> Ao aprender mais sobre a complexidade automática do corpo humano, nós podemos concluir que todos os homens nascem com intelectos potencialmente brilhantes, ou ao menos com um alto grau de competência cognitiva, e que a fonte para a criatividade cultural é a consciência que brota da cooperação social e interação amorosa. Ao descobrir precisamente como a música é criada e apreciada em diferentes contextos sociais e culturais, e talvez estabelecendo que a musicalidade seja uma característica universal e específica da espécie, nós podemos revelar que os seres humanos são ainda mais notáveis do que acreditamos ser – e não apenas alguns seres humanos, mas todos os seres humanos – e a maioria de nós vivem muito aquém de nossos potenciais devido à natureza opressiva da maioria das sociedades[108] (BLACKING, 1973, p. 115-116).

John Blacking, autor desta citação, observou durante suas experiências como etnomusicólogo o quanto a música se encontrava intrincada no desenvolvimento da mente, corpo e relações sociais da comunidade de Venda na Africa do Sul. A música é o "som humanamente organizado", ou seja, é uma síntese de processos cognitivos presentes no ser humano e na cultura. Ela está no corpo, esperando para ser provocada e desenvolvida (BLACKING, 1973, p. 89-100).

A ideia de que a música está no corpo parece ter pouco sentido ou relevância em sociedades que priorizam o elitismo (relativo ao que é mais valorizado ou de melhor

[107] Como a experiência do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999) e a autoeficácia (BANDURA, 1997).

[108] *By learning more about the automatic complexity of the human body, we may be able to prove conclusively that all men are born with potentially brilliant intellects, or at least a very high degree of cognitive competence, and that the source of cultural creativity is the consciousness that springs from social cooperation and loving interaction. By discovering precisely how music is created and appreciated in different social and cultural contexts, and perhaps establishing that musicality is a universal, species-specific characteristic, we can show that human beings are even more remarkable than we presently believe them to be—and not just a few human beings, but all human beings—and that the majority of us live far below our potential, because of the oppressive nature of most societies.*

qualidade), o etnocentrismo (priorizando a música ocidental europeia como único padrão de referência, por exemplo), a ideia internalizada de que a música só pode existir a partir de um instrumento musical tradicional, e a especialização (habilidades e conhecimentos específicos geralmente alcançados após anos de estudo). Todos estes aspectos afastam a concepção de que a música é um fenômeno comum a todos, de forma que somente alguns (com dons ou aptidões especiais) têm o pleno direito de criá-la e/ou reproduzi-la.

Às crianças, ainda atribuímos algum direito à livre manifestação artística – como no exemplo apresentado na citação de Brito (Capítulo V: *Teoria substantiva resultante desta pesquisa*, p. 193). Na continuidade, porém, àquelas que apresentarem determinadas "aptidões", poderão, eventualmente, continuar a praticar música, as demais, tenderão a recolher seus ímpetos para evitar a ridicularização. Conforme evidenciado nos depoimentos coletados durante as oficinas de música, mesmo àqueles já adultos que desejaram se desenvolver musicalmente, se retraíram frente aos sistemas e ao conceito de música socialmente aceito. Ao vivenciarem e contemplarem o retorno a uma realização musical mais corporal e intuitiva, os participantes desta pesquisa se motivaram frente a essas novas possibilidades de expressão:

> "Essas oficinas é essa volta, é essa volta a não se preocupar com 'tá certo, tá errado, mas eu perguntei várias vezes a mesma coisa', não tem problema, né! 'Mas eu perguntei de novo, mas eu fiz de novo', que é natural da criança, né! E que a gente, por uma questão social, você vai... e que de vez em quando você tem que lembrar ... 'há um menino há um moleque morando sempre no meu coração'... então acho que foi muito bem colocado [dirigindo-se a outro participante] o que você falou desse resgate, dessa naturalidade, que já vem com a gente, já vem com todo mundo, mas as vezes a gente vai formatando e vai perdendo, eu acho que essas experiências foram momentos de resgatar" (L3, AULA 10, DSC 1061, 09:15)
>
> "Está nos ajudando a fazer perder o medo do ridículo e não ter medo de experimentar" (L1, AULA 8, E3P1)
>
> "Senti nestes encontros que posso criar, deixar a música fluir. Estou tentando tocar usando mais a minha percepção e experiência musical" (L2, AULA9, E3P1)

Afirmarmos que a música está no corpo não significa sustentarmos que todos possuem habilidades musicais, pois estas dizem respeito exclusivamente a sistemas específicos de uma determinada cultura (BLACKING, 1973, p. 5-7). A musicalidade é humana (pois sentimos e respondemos aos estímulos sonoros) e cultural, na medida em que adquirimos subconscientemente um profundo conhecimento musical ao viver e ouvir a

música de nossa cultura (MARGULIS, 2013). A musicalidade, nesse sentido, se refere à forma com que o sujeito se relaciona internamente com o fenômeno sonoro – sua intuição, sensibilidade, percepção, criatividade e imaginação – sendo tais elementos desenvolvidos de acordo com suas experiências em seu meio sociocultural.

Ao contrário de uma pedagogia voltada à especialização, a *liberdade criativa* parte do princípio da necessidade de provocar e desenvolver a música que está em nosso corpo, sendo o desenvolvimento das habilidades musicais um efeito de algo que já está em nós (MARGULIS, 2015; BIGAND, 2002; KRUMHANSL, 2001). Embora esta pareça ser uma constatação simples, ela envolve uma inversão de valores similar à revolução de Copérnico (MORIN, 1998, p. 290). Nosso sistema educativo, de um modo geral, prioriza exclusivamente o domínio de habilidades musicais (sendo estas externas ao indivíduo) como princípio para o desenvolvimento da musicalidade. O domínio destas é erradamente entendido como fundamental para a expressividade artística. A *liberdade criativa* realiza o caminho inverso, pois parte de uma musicalidade potencialmente já existente (sendo esta interna e sensível) como base para o desenvolvimento de habilidades específicas. A construção da expressividade artística é realizada em um processo dialógico *contínuum* entre a música potencial que está em nós, a que desejamos apreender e a que pretendemos criar. Esse modo de ver e sentir tem a capacidade de *motivar* àqueles que desejam se desenvolver musicalmente, por se perceberem como seres humanos mais autônomos e criativos:

> "Sinto-me mais livre para criar, tenho uma nova visão de fazer música" (L2, AULA 8, E2P1)

5.3.2. Conduzindo à liberdade

O elemento fundamental para se alcançar à liberdade é a volição. Conforme abordado anteriormente, a liberdade é uma condição humana frequentemente inibida e oprimida socialmente. Ascendê-la demanda esforço, consciência, vontade, determinação e curiosidade. A *liberdade criativa* está tanto relacionada ao aprimoramento de habilidades musicais específicas quanto ao próprio desenvolvimento humano. Nem todos entenderão ou estarão dispostos a acreditar na validade ou credibilidade desta informação, principalmente àqueles educados por um sistema concebendo a aprendizagem de *referências de*

especialização e ao aperfeiçoamento da *expertise técnica* como únicas ferramentas para o desenvolvimento artístico.

O ensino tradicional e tecnicista, conforme mencionado anteriormente, parte da perspectiva de que os processos criativos estão exclusivamente enraizados no conhecimento e no domínio de habilidades preliminares necessárias para aprimorar-se em algum território musical, geralmente dentro de uma estética particular empregando com eficiência seus elementos característicos. A motivação, neste caso, está profundamente associada ao conhecimento e à capacidade de manipulação de materiais específicos, procrastinando processos inventivos até que tais domínios sejam aprendidos. Contudo, os relatos e as *performances* coletadas durante esta pesquisa laboratorial evidenciaram que, até certo ponto, já temos internalizado determinados elementos sonoros relacionados a *referências* e que podemos, sim, criar no limite de nossa atual *expertise*, a partir destes. Trazer esse entendimento é importante ao professor que deseja trabalhar a *liberdade criativa* de seus alunos. Em parte, os participantes obtiveram sucesso devido ao resultado prático de atividades de invenção e ao vislumbre de criações integrais, espontâneas e significativas, mas também por passarem por uma série de conversas e reflexões sobre a própria natureza criativa. Da mesma maneira, o ambiente pedagógico permitiu-os arriscar e improvisar livremente sem receios de sofrer represarias, nem por parte do professor, nem dos colegas. Há a necessidade de realizar uma transformação, que pode ser facilmente alcançada ao proporcionarmos às condições próprias da *liberdade criativa* apresentadas no modelo relacional, incentivando, assim, aspectos motivacionais com relação à realização musical.

Embora as oficinas de música sejam a forma mais direta de estimular a liberdade, entendemos que a liberdade também pode estar presente em aulas visando o aprimoramento de habilidades musicais circundando as *referências de especialização* e *expertise técnica*, desde que orientadas pelo lado direito do modelo relacional de acordo com a figura 61. Assim sendo, torna-se importante minimizar ações inflexíveis buscando algum elemento que permita ao estudante auto expressar-se artisticamente. Em um contexto mais livre, o professor pode apresentar as mais diversas atividades, seguindo as linhas de ação e objetivos característicos das oficinas de música discutidos no capítulo II, por exemplo. Em aulas de música tendo em vista o aprimoramento criativo, porém com ênfase na aquisição de

habilidades específicas (como a interpretação ou improvisação em determinado gênero, por exemplo), o professor poderá adaptar o modelo relacional de acordo com suas próprias perspectivas. A partir do equilíbrio entre a aprendizagem de atividades de domínio com ações envolvendo a liberdade de criação, o estudante pode desenvolver-se de forma mais fluída, obtendo os conhecimentos específicos necessários sem protelar os processos relacionados ao fazer criativo observados neste estudo.

CAPÍTULO VI

6. Conclusão

A teoria substantiva, produto desta pesquisa, evidenciou que a capacidade do ser humano em inventar pode ser potencializada ao proporcionar um ambiente propício à prática criativa e que a *liberdade criativa* e a motivação são imprescindíveis para capacitar, desenvolver e promover a invenção, a criatividade e essenciais para atividades de ensino e formação, sendo o cerne do aprendizado ativo. A presença da *liberdade criativa* é determinante para que haja uma abertura na percepção musical, fomentando a experimentação e potencializando possibilidades expressivas, proporcionando uma realização musical enriquecida por novas maneiras de expressão (abertura a novas possibilidades). A *criação com o conhecimento disponível*, a *flexibilidade no uso de material*, a utilização de *novos recursos instrumentais* e a *prática social* facilitam a emergência da *liberdade criativa*. Por outro lado, a *liberdade criativa* oportuniza o acesso ao *repertório* internalizado e ao favorecimento da manifestação da subjetividade, estando estreitamente associada à *expressividade criativa* florescendo em ambientes dissociados de *inflexibilidade* quanto à realização artística, ou seja, em situações nas quais os conhecimentos e habilidades técnicas pertencentes a um determinado campo de estudo (neste caso, a música) não sejam considerados como imperativos coercivos de controle e crivo, mas como ferramentas à serviço da criação.

A *inflexibilidade* pode ter influência negativa sobre o ato criativo quando conduz ao pensamento de operações de controle e crivo a partir de modelos e padrões predeterminados, conduzindo frequentemente à *preocupação* dos agentes participantes, sobretudo quando os modelos e padrões exigidos ainda forem pouco dominados. Em contrapartida, sustentar o aprendizado com base na liberdade de criação proporciona confiança dos particiopantes nas suas construções e, a partir destas, oportunizamos o surgimento de novos conhecimentos. Além disso, ao valorizar a subjetividade dos participantes, favorecemos uma mudança de atitude frente ao próprio aprendizado musical, descobrindo e oportunizando a autoexpressão a partir de quaisquer conhecimentos já internalizados.

As condições que facilitam o surgimento da *liberdade criativa* envolvem a *criação com o conhecimento disponível*, a *flexibilidade no uso de material*, os *novos recursos instrumentais* e a *prática social*, favorecendo o surgimento de processos como a *intuição*, *atenção*, *adaptação* e *insights*. Observou-se que quando estes elementos estão presentes, despontam-se novas oportunidades de ação, estimulando a *abertura a novas possibilidades* de *experimentação* e de *criação*. Ao valorizamos nossas habilidades e expandirmos nossos horizontes criativos, transformamos nosso entendimento para com a música e nos *motivamos* frente à nossa própria aprendizagem.

Os resultados advindos deste trabalho apresentam evidências claras quanto aos efeitos positivos para a aprendizagem musical ao promover a *liberdade criativa*, podendo contribuir para o conhecimento na medida em que sinalizam a importância de uma pedagogia voltada à subjetividade e à aprendizagem ativa.

Salientamos que muitos dos possíveis casos nos quais esta teoria possa ser aplicada estão fora do escopo deste trabalho como, por exemplo, a improvisação na prática musical idiomática. Reconhecemos, contudo, que uma abordagem adequada pode apresentar efeitos positivos para a liberdade criativa no desenvolvimento musical dentro desse contexto, porém não poderiamos aqui abarcar todos os casos possíveis de uma só vez e, por isso, limitamos o trabalho ao campo de criações não envolvendo a improvisação a partir de modelos pré-estabelecidos. A *liberdade criativa* se mostrou benéfica a qualquer tipo de prática musical requerendo invenção na realização e performance, sendo, portanto, um aspecto importante de ser considerado para atividades de ensino.

A *teoria substantiva* produzida nesta pesquisa pode ser levada a bom termo pela dedicação e empenho de todos os participantes dos grupos interessados e seu desenvolveu criativamente por meio de atividades diretamente envolvidas com a improvisação e criação musical. É, portanto, uma teoria aplicável àqueles que entendem a criação como uma entidade indissociável ao desenvolvimento da expressividade, mesmo que suas intenções práticas não estejam diretamente relacionadas à criação de obras originais (como, por exemplo, a interpretação, as adaptações, os arranjos etc.). A importância desta teoria, contudo, encontra-se em sua fundamentação empírica. Não se trata de uma abstração formada a partir de hipóteses preliminares a serem comprovadas e testadas, nem como verificar a

eficiência de funcionalidades junto a determinados grupos de indivíduos, mas sim como um produto surgido e derivado de relatos dos próprios agentes participantes, compreendendo suas ações/interações e vivências nas atividades laboratoriais. Essa teoria substantiva é, portanto, produto do conjunto de todas essas experiências estando fundamentada nos dados cuidadosamente coletados e examinados durante sua execução.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABEL, Marcos Chedid. O insight na psicanálise. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 23, nº 4, p. 22-31, 2003.

ALBINO, César Augusto Coelho. *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete.* 2009. 207 f. Dissertação (mestrado em música) - Programa de Pós-graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

ADELMAN, Clem. Substantive Theory. In Albert J. Mills, Gabrielle Durepos & Elden Wiebe (Eds), (p. 908) *Encyclopedia of Case Study Research.* SAGE Publications, Inc. 2010. DOI. http://dx.doi.org/10.4135/9781412957397.n335 .Acesso em: 19 de dezembro de 2016.

ALENCAR, Eunice M.L. Soriano de. Pensando no futuro: a necessidade de se promover a criatividade no contexto educacional. In: GIGLIO, Zula Garcia (org.). *Núcleo de Estudos Psicológicos:* de criatividade e de criação. Campinas: Editora Unicamp/NEP, 1992, p. 67-89.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia*: reflexão e crítica, v. 16, nº 1, p. 63-69, 2013.

ALVES, Laura Maria Silvia Araújo. *Psicologia da aprendizagem*. Volume 15. Belém: EditAedi, 2014.

ALVES, Rubem; DIMENSTEIN, Gilberto. *Fomos maus alunos*. 10ª ed. Campinas: Papirus 7 Mares, 2010.

AMABILE, Teresa M. *Componential Theory of Creativity*. Working paper 12-096. Sage Publications, 2012.

AMABILE, Teresa M.; HENNESSEY, Beth Ann; GROSSMAN, Barbara S. Social Influences on Creativity: The Effects of Contracted-for Reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 50, nº 1, p. 14-23, 1986.

AMARAL, Joaquim da Costa. *Auto-eficácia, auto-regulação e desempenho na realização de tarefas cognitivas*. Lisboa, 1993. 150 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 1993.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2ª ed. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 1990.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: _____. *Poética*. Textos selecionados por José Américo Motta Pessanha. 4.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores, v.2). Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/aristoteles_etica_a_nicomaco_poetica.pdf >. Acesso em: 10 novembro de 2015.

ATKINSON, Paul; HAMMERSLEY, Martyn. Ethnography and Participant Observation. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Reserach*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, p. 248-261.

BAHIA, Sara. Constrangimentos à educação artística. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, 2009, Beja. *Anais...* Beja: Escola Superior de Educação, 2009. p. 139-150.

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. *Psicopedagogia em Piaget*: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. *Uma teoria substantiva da adaptação estratégica a ambientes turbulentos e com forte influência governamental*: o caso das pequenas construtoras de edificações. 2002. 387 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-graduação em Engenharia de Procução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; CUNHA, Cristiano José Castro de Almeida. Administrando o Risco: Uma Teoria Substantiva da Adaptação Estratégica de Pequenas Empresas a Ambientes Turbulentos e com Forte Influência Governamental. Revista de Administração Contemporânea (Impresso), Curitiba, v. 8 Esp., nº especial, p. 157-180, 2004.

BANDURA, A. *Self-efficacy:* The Exercise of Control, New York: Freeman and Company, 1997.

BASILE, Carole G.; JOHNSON, Sharon. Capturing Teacher Learning, Curiosity, and Creativity through Science Notebooks. In: CRAIG, Cheryl J.; DERETCHIN, Louise F. (Org.). *Cultivating Curious and Creative Minds*: the Role of Teachers and Teacher Educators: Part I. Teacher Education Yearbook XVIII. United Kingdom: Rowman & Littlefield Education, 2010, p. 178-194.

BAZARIAN, Jacob. *Intuição heurística*: uma análise científica da intuição criadora. 3ª ed. São Paulo: Alfa-ômega, 1986.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *O pensamento e o movente*. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIGAND, Emmanuel; TILLMANN, Barbara. A Comparative Review of Priming Effects in Language and Music. In: P. Mc Kevitt, S. Ó Nualláin and C. Mulvihill (Eds), *Language, Vision, and Music* (pp. 231-240), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.

BLACKING, John. *How Musical is Man?* Seatle: University of Washington Press, 1973.

BONWELL, Charles C.; Eison James A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Asheeric Higher Education Report, n.º 1. Washington: George Washington University, 1991.

BRITO, Teca Alencar de. Educação musical. Entrevista dada ao Programa *Valores da Música* disponibilizada online em 12 de fevereiro de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AfCk4HxtoLk>. Acesso em 18 de dezembro de 2015.

_____. *Hans-Joachim Koellreutter*: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Editora Peirópolis, 2015.

BULAWA, Philip. Adapting Grounded Theory in Qualitative Research: Reflections from Personal Experience. *International Research in Education*, v. 2, nº 1, p. 145-168, 2014.

CAMPBELL, Patricia Shehan. How music we are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding. *Journal of Research in Music Education*, vol. 48, nº 4, p. 336-359, 2000.

CARDOSO, Belmira; MASCARENHAS, Mario. *Curso completo de teoria musical e solfejo*. 8ª ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1973.

CARVALHO, Virgínia Donizete de; BORGES, Lívia de Oliveira; RÊGO, Denise Pereira do. Interacionismo simbólico: origens, pressupostos e contribuições aos estudos em psicologia social. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 30, nº 1, p. 146-161, 2010.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada*: guia prático para análise qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHEVARRIA, Diego Gonzales; GOMES, Fernando Cesar Russo. Relação entre observador e realidade nos paradigmas positivista, interpretativista e complexo: e aí juiz, foi ou não foi pênalti? In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 3., 2013. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CISLAGHI, Mauro Cesar. *Concepções e ações de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José – SC:* Três estudos de caso. 2009. 178 f. Dissertação (mestrado em música). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

COONEY, Adeline. Choosing between Glaser and Strauss: an Example. *Nurse Researcher*, v. 17, nº 4, p. 18-28, 2010.

CONWAY, Colleen M. (ed.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education*. Oxford: Oxford Univerisity Press, 2014. 682 p.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, v. 13, nº 2, p. 30-36, 2009.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. 2003. 179 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Livre improvisação e pensamento musical em ação : novas perspectivas (ou, na livre improvisação não se deve nada). In : FERRAZ, Silvio (org.). *Notas, atos, gestos*. Rio de Janeiro : 7 Letras, 2007, p. 143- 177.

_____. A ideia de corpo e a configuração do ambiente da improvisação musical. *Opus*, v. 4, nº 2, p. 87-99. Goiânia, 2008.

COTTRELL, Stephen. Local Bimusicality among London's Freelance Musicians. *Ethnomusicology*, vol. 51, nº 1, p. 85-105, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Myhali. *Flow and Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial, 1996.

_____. *A descoberta do fluxo:* a Psicologia do Envolvimento com a Vida Cotidiana. Trad. Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

CUERVO, Luciane da Costa; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade e amusia: interfaces de um mesmo ser musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 11., 2015, Goiânia. *Anais*... Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2015.

_____. Musicalidade na *performance*: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, 2009.

DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Maria Boal. Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. *Revista da ABEM*, v. 21, nº 30, p. 63-76, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Trad. Luiz B. L. Orlandi São Paulo: Editora 34, 1999.

DENZIN, Norman K. The Art and Politics of Interpretation. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Reserach*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, p. 500-515.

DWIVEDI, Yogesh K.; LAL, Banita; WILLIANS, Michael D.; SCHNEBERGER, Scott L.; WADE, Michael. *Handbook of Research of Contemporary Theoretical Models in Information Systems*. New York: IGI Global, 2009.

EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte*: A psicologia da imaginação artística. 2ª ed. Trad. Luís Corção. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

EINSTEIN, Albert. What Life Means to Einstein, *Saturday Evening Post*, 26 de outubro; reimpresso em *On Science, Cosmic Religion*, 97, 1929.

EISENHARDT, Kathleen M. Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, v. 14, nº 4, p. 532-550, 1989.

ELM. Proposta pedagógica. Disponível em: <http://elmciddic.blogspot.com.br/p/escola.html >. Acesso em: 01 de junho de 2013.

FALLEIROS, Manuel Silveira. *Palavras em discurso*: estratégias criativas na livre improvisação. 2012. 265 f. Tese (Doutorado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FARIA, Maria de Fátima Bruno de; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Estímulos e barreiras à criatividade no ambiente de trabalho. *Revista de Administração*, v. 31, nº 2, p. 50-61, 1996.

FEITOSA, Elisa Geralda; MIRANDA, Francisco Alves de; NEVES, Wilson da Silva. *Filosofia*: alguns de seus caminhos no ocidente. São Paulo: Baraúna, 2014.

FERNANDES, Elisângela. Adaptação e equilibração. *Revista Nova Escola*. Edição 241, 2011. Título original: Os desafios de aprender. Disponível em:<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/adaptacao-equilibracao-626714.shtml>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no brasil*: história e metodologia. 2ª ed. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FERRAZ, Silvio. *Música e repetição*: A diferença na composição contemporânea. São Paulo: Editora EDUC, 1998.

_____. Para uma arte que se inventa a todo tempo cabe uma ferramenta de análise que se invente junto com esta arte. In: ENCONTRO NACIONAL DE COMPOSITORES – ENCOM, 2., 2014, Londrina. *Anais...* Londrina: Biblioteca Central, 2014. p. 190-197.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, p. 27-33, 2007.

_____. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1993.

GIGLIO, Zula Garcia. Sobre criatividade e escola. In: _____. *Núcleo de estudos psicológicos:* De Criatividade e de educação. Campinas: Editora UNICAMP/ NEP, 1992. p. 92-137.

GLASER, Barney G. *Theoretical sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press, 1978.

_____. *Emergence vs Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: Sociology Press, 1992.

_____. *More grounded theory methodology: A reader*. Mill Valley: Sociology Press, 1994.

_____. Constructivist Grounded Theory? *Forum:*Qualitative Social Research, v. 3, nº 3, art. 12, 2002. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1792>. Acesso em 8 de agosto, 2014.

_____. *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley: Sociology Press, 2001.

_____. *The grounded theory perspective II: description's remodeling of grounded theory methodology*. Mill Valley: Sociology Press, 2003.

_____. *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*. Mill Valley: Sociology Press, 2005.

_____. *Doing Quantitative Grounded Theory*. Mill Valley: Sociology Press, 2008.

_____. The Future of Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*, v. 9, nº 2, p. 1-14, 2010.

_____. The Grounded Theory Perspective: Its Origins and Growth. *The Grounded Theory Review*, v. 15, nº 1, p. 4-9, 2016.

GLASER, Barney G.; KAPLAN, W. Douglas Kaplan. *Gerund grounded theory: The basic social process dissertation*. Mill Valley: Sociology Press, 1996.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The Discovery of Grounded Theory*: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GLASER, Scheilla Regina. *Instrumentista & professor*: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de pós-graduação em Música do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

GOLD, Reymond. Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, v. 36, nº 3, p. 217-223, 1958.

GORDON, Edwin. All about audiation and music aptitudes. *Musical Educators Journal*. Virginia, EUA, vol. 86, nº 2, p. 41-44. 1999.

GOTO, Tommy Akira. *Introdução à psicologia fenomenológica*: a nova psicologia de Edmund Husserl. São Paulo: Paulus, 2008.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Micropolítica*: cartografias do desejo, 4 ed. Petrópolis: editora Vozes, 1996.

GUBA, Egon G.; LINCOLN Yvonna S. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Reserach*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, p. 105-117.

GUDWIN, Ricardo. Aprendizagem ativa. Disponível em: <http:// http://faculty.dca.fee.unicamp.br/gudwin/activelearning>. Acesso em: 21 de dezembro de 2016.

GUEST, Ian. *Arranjo*: método prático. Volume 1. Rio de Janeiro : Lumiar editora, 1996.

GUIMARÃES, Maria Beatriz Lisboa. Intuição, pensamento e ação na clínica. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*. v. 9, n. 17, p. 317-332, 2005.

HOOD, Mantle. The Challenge of Bi-Musicality. *Ethnomusicology*, vol. 4, nº 2, p. 55-59, 1960.

HOUAISS, Antônio (Ed.). *Novo dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Versão monousuário 3.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2009, CD-ROOM.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70 LTDA, 2007.

KATSIKOPOULOS, Konstantinos V. Psychological Heuristics for Making Inferences: Definition, Performance, and the Emerging Theory and Practice. *Decision Analysis*, v. 8, nº 1, p. 1- 24, 2010.

KENNY, Barry J.; GELLRICH, Martin. Improvisation. In: PARNCUTT, Richard & MCPHERSON, Gary E. (Org.). *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 117-134.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade.* Trad. José Reis. 14ª ed. São Paulo: IBRASA LTDA, SP, 1999.

KRATUS, John. Structuring the music curriculum for creative learning, *Music Educators Journal*, v. 76, nº 9, p. 33-37, 1990.

_____. Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, vol. 88, nº 4, p. 36-40, 1991.

KRUMHANSL, Carol L. *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. New York: Oxford University Press, 2001.

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

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIMA, Maria Alice Dias da Silva; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; LIMA, Cristiane Canduro. A utilização da observação participante e da entrevista semiestruturada na pesquisa em enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 20, nº especial, p. 130-142, 1999.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa; MIYATA, Edson Seiti. Avaliando a aprendizagem de criatividade em uma oficina pedagógica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Vol.16, n.60, pp.455-468, 2008.

MACHADO, Alexandre dos Santos. *Intuições para uma pedagogia da intuição*: a amizade enquanto uma experiência integral pela dinâmica das cartas. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MANDOLINI, Ricardo. *Heuristique musicale*: contributions pour une nouvelle discipline musicologique. Sampzon: Delatour France, 2012.

MANNIS, José Augusto. Alexandros Markeas: Improvisação Generativa. Campinas: Unicamp, 2008. (Relatório de Pesquisa). Disponível em: <http://unicamp.academia.edu/Jos%C3%A9AugustoMannis>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

_____. Ensaio sobre gesto, princípio e ideia musical - Parte 1: 'pensar' prescindindo do raciocínio lógico. In: SEMINÁRIO MÚSICA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 3., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. p. 20-33.

_____. Processo Criativo: do material à concretização compreendendo interpretação-performance. In: VOLPE, Maria Alice (Org.). *Teoria, Crítica e Música na Atualidade.* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

_____. Processos cognitivos de percepção, análise e síntese atuando no processo criativo: Mímesis de mímesis. In: ENCONTRO NACIONAL DE COMPOSITORES – ENCOM, 2., 2014, Londrina. *Anais...* Londrina: Biblioteca Central, 2014. p. 198-225.

MARGULIS, Elizabeth Hellmuth. *On Repeat*: How Music Plays the Mind. New York: Oxford University Press, 2013.

MARTINEZ, Elisabeth Carrascosa. *O projeto Guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos*: Um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de pós-graduação em Música do Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MATSUNOBU, Koji; BRESLER, Liora. *Qualitative research in music education: concepts, goals and characteristics*. The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education (Oxford Handbooks). Colleen M. Conway (Ed.) Oxford University Press, 2014. Kindle edition, 2014.

MONK, A. Symbolic Interactionism in Music Education: Eight Strategies for Collaborative Improvisation. *Music Educators Journal,* vol. 9, n.º 76, p. 76-81, 2013.

MORAES, Roque. É possível ser construtivista no ensino de ciências? In: MORAES, Roque (Org.). *Construtivismo e ensino de Ciências:* reflexões epistemológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 103-129.

MORIN, Edgar. *O Método IV. As Ideias:* Habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.

MUSZKAT, Mauro, MELLO, Claudia Berlim de. In: BARBOSA, Thais; RODRIGUES, Camila Cruz; MELLO, Claudia Berlim de; *et al*.(Org.). *Temas em Dislexia*. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

NACHMANOVITCH, Stephen. *O poder da improvisação na vida e na arte***.** Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Programas de treinamento em criatividade: conhecendo as práticas e resultados. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 15, n.º 2, p. 311-322, 2011.

NAZARIO, Luciano da Costa. Grupo instrumental da FURG: uma síntese da necessidade e importância das bandas de música e o reflexo de suas ações socioculturais na comunidade. *Em extensão*, vol. 9, n.º 1, p. 205-212, 2010.

NUNN, Thomas. *Wisdom of the Impulse on the Nature of Musical Free Improvisation*, 1998. Disponível em: <http://www20.brinkster.com/improarchive/tn_wisdom_part1.pdf> e <http://www20.brinkster.com/improarchive/tn_wisdom_part2.pdf>. Acesso em novembro de 2013.

OLIVEIRA, Daisy. *A música como instrumento de poder*. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 15ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*: a relevância do social. São Paulo: PLEXUS editora LTDA.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Da observação-participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2003.

PFLEDERER, Marilyn. The Nature of Musicality. *Music Educator Journal,* vol. 49, nº 6, p. 49-52, 1963.

PIAGET, Jean. *A equilibração das Estruturas Cognitivas:* Problema Central do Desenvolvimento, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

_____. Problemas da Psicologia Genética. In: VICTOR, Civita (ed.). *Os pensadores*: Piaget. Trad. Célia E. A. Di Piero. 2ª ed. São Paulo: Abril S.A., 1983

_____. Jean Piaget. Coleção educadores. Recife: Editora Massangana, 2010.

PLASTINO, Carlos Alberto. A criatividade como característica fundamental da natureza humana e a crise da contemporaneidade. Programa *Café filosófico*, disponibilizado online em 10 de maio de 2016. Disponível em: < http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2016/05/10/a-criatividade-como-caracteristica-fundamental-da-natureza-humana-e-a-crise-da-contemporaneidade-com-carlos-alberto-plastino/>. Acesso em 11 de maio de 2016.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural LTDA, 1997. Disponível: < http://www.portalfil.ufsc.br/republica.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

_____. *Teeteto Crátilo*. Trad. Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

PRINCE, Michael. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education,* v. 93, n.º 3, p. 223-231, 2004.

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área de saúde. *Revista Enfermagem UERJ*. Rio de Janeiro, v. 15, nº 2, p. 276-283, 2007.

RETONDAR, Jeferson José Moebus; MATTOS, Rafael da Silva. A criatividade como vontade de potência e como expressão da agressividade no contexto de uma pedagogia humana. *Revista Filosofia Capital*, v. 6, nº 12, p. 14-24, 2011.

REYNER, Igor Reis. Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, nº 2, p. 77-106, 2011.

ROGERS, Carl R. Significant Learning in Therapy and in Education. *Educational Leardership* 16, p. 232-242, 1959.

SANTOS, Douglas. *A reinvenção do espaço:* diálogos em torno da construção do significado de uma categoria [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 217 p. ISBN 978-85-3930-339-7. Disponível em: Scielo Books < http://books.scielo.org >

SATRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. 20ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SAVOURET, Alain. Ensinar improvisação? *Tracés: Revue de Sciences humaines*. Lyon: Ens Éditions, 2010. p. 237-249. Entrevista concedida a Clément Canonne. Disponível em: <http://traces.revues.org/4626>. Acesso em: 23 de agosto de 2013.

SCHAEFFER, Pierre. *Traité des objets musicaux:* essai interdisciplines. Paris: Seuil ed., 1966.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1992.

SCHRÖEDER, Christine da Silva. *Educação a Distância e Mudança Organizacional na Escola de Administração da UFRGS*: Uma Teoria Substantiva. 2009. 252 f. Tese (Doutorado em Administração). Programa de pós-graduação em Administração da Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SCHWANDT, Thomas A. Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Reserach*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, p. 118-137.

SCHWARTZ, Morris S. ; SCHWARTZ, Charlotte Green. Problems in Participant Observation. *American Journal of Sociology*, v. 60, nº 4, p. 343-353, 1955.

SHELDON, Kennon M. Creativity and Self-Ddetermination in Personality. *Creativity Research Journal,* V. 8, nº 1, p. 25-36, 1995.

SHERMAN, Robert R.; WEBB, Rodman B. (Org.). *Qualitative research in education:* focus and methods. New York, NY: The Falmer Press, 1988.

SILVA DE MARCO, Conrado Jorge. Oficina de música, 1983. Disponível em: <http://conradosilva.com.br/texto_Educacao_Musical.html>. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

SILVIA, Eleonora Maria Diniz da. A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em avaliação educacional*. V. 19, nº 39, 2008.

SILVIA, Jane Santos da; MADRUGA, Lúcia Rejane da Rosa Gama. Motivação e criatividade: a percepção dos técnicos-administrativos do CCSH/UFSM. *Sociais e Humanas*, v. 20, edição especial, p 23-40, 2007.

SLOBODA, John A. *The Musical Mind*: The Cognitive Psychology of Music. New York: Oxford University Press, 1985.

SOTELO, D. Tabela de parâmetros técnicos e musicais para classificação do repertório de sopros destinado a bandas. In: *Pequeno guia prático para o regente de banda*. Rio de Janeiro: editora FUNARTE, 2008.

STERNBERG, Robert J.; O'HARA, Linda A.; LUBART, Todd I. Creativity as Investment. *California Management Review*, v. 40, nº 1, p. 8-21, 1997.

STRAUS, Joseph N. *Introdução à teoria pós-tonal*. 2ª ed. Trad. Ricardo Mazzini Bordini. New Jersey: Prentice-Hall, 2000.

STRAUSS, Anselm. *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Basics of Qualitative Research*: Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, Calif: Sage Publications: SAGE publications, 1990.

_____. Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, v. 19, nº 6, p. 418-427, 1990.

_____. Grounded Theory Metodology. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Reserach*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994, p. 273-285.

_____. Analytic Ordering for Theoretical Purposes. *Qualitative Inquiry*, v. 2, nº 2, p. 139-140, 1996.

_____(Org.). *Grounded Theory in Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1997.

_____. *Basics of Qualitative Research*: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks: SAGE publications, 1998.

_____. *Basics of Qualitative Research*: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks: SAGE publications, 2015.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. V. 7, nº 1, p. 119-132, 2005.

TREFFINGER; Donald J.; SELBY, Edwin C.; SCHOONOVER, Patricia F. Creativity in the Person: Contemporary Perspectives. *Learning Landscapes* - Creativity: Insights, Directions and Possibilities, v. 6, nº 1, p. 409-420, 2012.

URIARTE, Lucas Zewe. *A escuta no processo criativo do grupo Obra Aberta*. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VANZELLA, Patrícia; WEISS, Michael; SCHELLENBERG, Glenn; TREHUB, Sandra. O ouvido absoluto não facilita a memorização de melodias. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E

ARTES MUSICAIS, 10., 2014, Campinas. *Anais...* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

VIDMAR, Muryel Pyetro; BASTOS, Fábio da Purificação de; ABEGG, Ilse. Flexibilidade cognitiva e hipermídia educacional na formação inicial de físicos-educadores. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 14, nº 3, 2014.

VOLZ, Micah D. Improvisation Begins with Exploration. *Music Educators Journal*, v. 92, nº 1, p. 50-53, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 1, 2004, pp. 7–97.

WELTMAN, David. A Comparison of Traditional and Active Learning Methods: An Empirical Investigation Utilizing a Linear Mixed Model. 2007. 122 f. Thesis (Doctor of Philosophy). Faculty of the Graduate School of the University of Texas, Texas.

WROBLESVSKI, Danieli Eliete Felde. As tendências pedagógicas no ensino de artes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE E ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 3., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2009. p. 11013-11026.

XIMENDES, Ellen. *As bases neurocientíficas da criatividade*: o contributo da neurociência no estudo do comportamento criativo. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa.

ZIMERMAN, David E. *Etimologia de termos psicanalíticos*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

APÊNDICE

Anexo 1: Questionário I: informações referentes ao perfil de cada participante

Oficina de criação musical

Questionário de pesquisa

- ✓ **Identificação:**

Nome: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / _____

e-mail: _____

Telefone: _____

Instrumento: _____

- ✓ **Esclarecimento:**

A oficina de criação musical é parte do projeto de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de artes da Unicamp de Luciano Nazario intitulado *Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos: uma teoria substantiva,* orientado pelo Prof. Dr. José Augusto Mannis contando com a colaboração do IA, CIDDIC e da ELM da Unicamp para a elaboração, realização, observação e análise de atividades laboratoriais de ensino envolvendo processos criativos na sua estratégia pedagógica. Tem por objetivo estimular a capacidade criativa através de uma série de atividades de invenção musical priorizando a intuição e a imaginação. O presente questionário, aplicado à coleta de dados, visa identificar o conhecimento histórico-musical e o perfil de cada aluno, e, em função desse contexto, elaborar um plano de desenvolvimento criativo que lhe seja adequado, voltado à especificidade de cada grupo.

- ✓ **Perguntas:**

1. Com que idade Você iniciou seus estudos musicais?

   _____

2. Marque as opções que mais se aplicam a Você:

( ) Sou estudante de música

( ) Sou professor de música

( ) Sou músico profissional

( ) Sou músico amador

Observações (se necessário):

_____
_____
_____
_____

3. Escreva um pouco sobre como aconteceu o início de seus estudos musicais (com qual instrumento começou a tocar; se teve ou não professor de música; como se interessou por música etc.):

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Quais gêneros de música Você gosta de tocar e/ou ouvir?

5. Já tocou em algum conjunto, grupo ou outra formação musical? Especifique:

6. Tem interesse em compor músicas?

7. Possui alguma composição de sua autoria? Quantas?

8. Costumar improvisar em seu instrumento? Na afirmativa, em que gênero de música prefere improvisar?

9. Em caso negativo, gostaria de desenvolver tal habilidade? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

10. O que o motivou a participar de uma oficina de criação musical?

_____

_____

_____

_____

_____

Data: ___ / ___ / ____ Assinatura: _____

Anexo 2: Questionário II: impressões dos participantes quanto às atividades propostas

Oficina de criação musical

Questionário de pesquisa

- ✓ **Esclarecimento:**

A oficina de criação musical é parte do projeto de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de artes da Unicamp de Luciano Nazario intitulado *Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos: uma teoria substantiva*, orientado pelo Prof. Dr. José Augusto Mannis contando com a colaboração do IA, CIDDIC e da ELM da Unicamp para a elaboração, realização, observação e análise de atividades laboratoriais de ensino envolvendo processos criativos na sua estratégia pedagógica. Tem por objetivo propor ferramentas pedagógicas permitindo tanto o desenvolvimento criativo quanto a assimilação de conhecimentos teóricos e técnicos da música ocidental dita popular e erudita. O presente questionário, aplicado à coleta de dados, visa identificar as percepções gerais do participante e a relevância das atividades criativas em seu aprendizado pessoal.

- ✓ **Perguntas:**

11. Relate como foi a atividade à qual Vc acabou de participar (Conte o que Vc fez):

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

12. Vc se sentiu à vontade nessa atividade? Caso contrário, diga o que eventualmente lhe incomodou.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

13. Teve algo que Vc quis fazer e não pode? O que?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

14. Teve alguma coisa que Vc gostaria que tivesse acontecido e não ocorreu?

15. Do que Vc mais gostou nessa atividade que acabou de fazer?

16. Se pudesse Vc gostaria de fazer essa atividade de novo? Do mesmo jeito ou diferente? Se for diferente, como?

17. Compare a atividade que Vc acabou de fazer aqui nesta sessão com as atividades que vc. tem feito ou fez para aprender música. Diga o que, em sua opinião, há de semelhante e o que há de diferente entre elas.

18. Para Vc. a atividade de hoje contribuiu para seu aperfeiçoamento musical ? Poderá contribuir se for praticada mais vezes? Ou não faz diferença para sua formação musical? Justifique a resposta argumentando brevemente a respeito de suas impressões sobre a atividade e sobre seu interesse ou não interesse nela.

Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

José Augusto Mannis, Luciano Costa Nazario, Manuel Silveira Falleiros, Adriana Mendes
Número do CAAE: (35478314.4.0000.5404)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

A presente pesquisa tem por objetivo desenvolver práticas de invenção musical aplicando processos heurísticos para o estímulo da criatividade em ambientes de ensino coletivo, constituindo uma base de exercícios e práticas de invenção musical que possa ser disponibilizada para aplicações pedagógicas em música. A coleta de dados será realizada através de questionários, entrevistas abertas, relatos dos participantes e gravações audiovisuais das performances musicais, permitindo a coleta de informações relevantes à pesquisa empírica.

A partir destas investigações, acredita-se ser possível, através de uma análise minuciosa, discutir os aspectos importantes sobre a criatividade não apenas nos limites pedagógicos da Escola Livre de Música (ELM-CIDDIC), mas de uma maneira mais ampla, uma vez que a ELM, assim como as demais escolas de música brasileiras, estão inseridas em um mesmo contexto histórico e educacional.

Procedimentos:

Durante o estudo será aplicada a *Teoria Fundamentada nos Dados* com base em procedimentos propostos pela literatura estabelecida sobre esse método elaborado e proposto por Glaser e Strauss, havendo, portanto, atividades de entrevistas, depoimentos, performances musicais, podendo ser registradas em áudio e/ou vídeo para posterior análise, sendo o material registrado mantido em acesso restrito aos pesquisadores envolvidos neste projeto. A coleta de material acontecerá em todo o período de realização do laboratório, sendo fixadas de acordo com o andamento das atividades e a evolução da pesquisa. As entrevistas, questionários e registros sonoros e audiovisuais, serão propostos durante as atividades, uma vez que os dados obtidos direcionarão o roteiro de delineamento teórico da pesquisa empírica. Os questionários se modificarão na medida em que se fizer necessário concentrar a atenção em aspectos e fatores suscitando convergência de atenção e estudo. Poderão ocorrer questionários sucessivos com os mesmos indivíduos, cada um após cada sessão de atividades de improvisação e criação musical.

O material referente a esta pesquisa, poderá ser divulgado, apenas em parte, para fins educativos e científicos institucionais e de divulgação, incluindo os dados recolhidos e os registros

audiovisuais. A identidade de cada participante será preservada conforme suas opções de ACEITE E RECUSA abaixo, sendo divulgado, apenas os aspectos especificamente pertinentes à pesquisa de acordo com suas opções. As atividades laboratoriais serão desenvolvidas em três grupos de participantes (grupos A, B e C). Os participantes de um grupo não poderão integrar-se nas atividades de outros grupos.

Observações:

- O laboratório será realizado na Escola Livre de Música da Unicamp durante o segundo semestre de 2014 (grupo A), primeiro semestre de 2015 (grupo B) e segundo semestre de 2015 (grupo C). Cada laboratório terá duração total de 20 horas, divididas em 10 aulas com 2 horas de duração.
- Durante o laboratório poderá ser solicitado experimentos não usuais em aulas tradicionais de criação musical, tais como: uso de objetos, corpo e voz durante os processos criativos; utilização de tapa-olho (ou escurecimento do ambiente) para estimular a percepção auditiva;
- Haverá questionários e entrevistas estruturadas a posteriori com a estimativa de 30 minutos para suas realizações.
- Os participantes deverão levar seus próprios instrumentos para as atividades (salvo em casos onde há instrumentos disponíveis na Escola Livre de Música para empréstimo aos estudantes).

Desconfortos e riscos:

Você **não** deve participar deste estudo se: não pretende ou não tem interesse em desenvolver o aspecto criativo (improviso, composição, arranjo etc.) durante seus estudos musicais; não pretende realizar as atividades descritas acima (item *procedimentos*). Embora os pesquisadores possuam conhecimentos pedagógicos e experiência docente, é possível que, em determinadas ocasiões, os participantes citam-se frustrados em suas criações, apresentem dificuldades de interação social ou não se sintam confortáveis em realizar determinadas atividades. Nestes casos os pesquisadores deixarão com que os participantes decidam livremente sobre seu grau de cooperação nas atividades.

Benefícios:

O laboratório de criação musical tem como um de seus objetivos, apresentar ferramentas que permitam o desenvolvimento criativo e o conhecimento dos principais aspectos da sintaxe da música ocidental. Durante as atividades, os estudantes aplicarão dentro de um contexto criativo (improvisação, arranjo, composição e jogos musicais) os elementos musicais usualmente estudados. A criação não irá apenas despertar a imaginação, mas sustentar o conhecimento do conteúdo, vivenciando-o em um contexto essencialmente inventivo. Ao apresentar um panorama dos componentes integrantes do fazer musical, fazendo-os com que descubram as possibilidades de criação em cada aspecto musical, os participantes, ao darem continuidade aos seus estudos, estarão cientes que o ato criativo poderá estar sempre inserido em suas atividades musicais.

Acompanhamento e assistência:

Durante as atividades laboratoriais, será fornecido acompanhamento e assistência pelo pesquisador responsável (Luciano da Costa Nazario). Sempre que julgar necessário, os participantes poderão entrar em contato, após encerramento ou interrupção da pesquisa, com os pesquisadores envolvidos: Luciano da Costa Nazario pelo telefone: (19) 99580-6625, José Augusto Mannis pelo telefone: (19) 981163160, Manuel Silveira Falleiros pelo telefone (19) 3521-7673.

Agradecemos antecipadamente a todos aqueles que aceitarem colaborar amplamente nesta pesquisa. Contudo, os participantes podem a qualquer momento, se recusar a participar da pesquisa, sem prejuízo das atividades, podendo retirar seus consentimentos, inclusive após a realização das oficinas.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. O material coletado e arquivado será mantido com **acesso restrito aos pesquisadores** por um período de 3 anos, estando, após a finalização da pesquisa, sob a tutela do programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Unicamp, por tempo indeterminado, para efeito de desdobramentos em pesquisas posteriores neste mesmo campo de estudo.

Ressarcimento:

Não haverá ressarcimento de despesas (transporte, alimentação etc.). O estudo será realizado durante o expediente da Escola Livre de Música da Unicamp.

Estrutura dos questionários:

Cada participante deverá responder a quatro bloco de perguntas, fazendo cada questionário limitado a um total de aproximadamente 10 itens.

- O Primeiro bloco é dedicado à INTEGRAÇÃO MUTUA entre INDIVIDUO-ATIVIDADE em si, a saber como cada indivíduo vivenciou a atividade da qual acabou de participar, abordando p.ex. um breve relato da mesma, como se sentiu etc.

- O Segundo sobre AS VOLIÇÕES de cada indivíduo durante a atividade: se desejou fazer algo que não pode; se esperou acontecer algo que não ocorreu; como decidiu se posicionar em relação ao grupo etc.

- O Terceiro sobre a ANÁLISE e CRÍTICA do acabou de fazer: o que mais apreciou ao fazer esse exercício; se para estudar seu instrumento poderia adotar um procedimento leve, livre e criativo como esse ou se prefere lições com instruções mais rígidas;

- O Quarto sobre o ASPECTO ESTÉTICO: p. ex. se gostaria de praticar esse tipo de exercício com as músicas que gosta de ouvir; possibilidades de relação entre gêneros musicais distintos com enriquecimento do gosto artístico etc.

Registros Audiovisuais Visuais Sonoros:

- Tomadas gerais do grupo de participantes, podendo haver eventualmente plano fechado (foco) em uma participação mais destacada, p.ex., um solista.

ACEITE ou RECUSA

Registros Audiovisual, Sonoro e de Imagem:

☐ **SIM –** De acordo – eu consinto o registro de minhas participações nas oficinas através de gravações audiovisuais, registros sonoros, imagens estáticas (fotografia) ou dinâmicas (vídeo);

☐ NÃO – Não consinto o registro sonoro, visual nem audiovisual de minhas participações nas oficinas.

Disponibilização de Registros Audiovisual, Sonoro e de Imagem:

☐ **SIM –** De acordo – eu consinto **que excertos dos registros sonoros, visuais ou audiovisuais de minhas participações nas oficinas possam ser utilizados a título de exemplo e ilustração desta pesquisa** para fins educativos e científicos institucionais e de divulgação; N.B.: para a devida compreensão e clareza dos gestos musicais, as tomadas podem ser de corpo inteiro incluindo registro facial.

☐ NÃO – Não consinto que excertos dos registros sonoros, visuais ou audiovisuais de minhas participações nas oficinas possam ser utilizados a título de exemplo e ilustração desta pesquisa.

Divulgação de minha identidade nos creditos dos registros sonoros, de imagem e audiovisuais divulgados:

☐ **SIM –** Quero e consinto que meu nome seja citado nos créditos dos registros divulgados.

☐ NÃO – Não consinto que meu nome seja citado nos créditos dos registros divulgados.

Respostas aos questionários, depoimentos, dados de origem de segmento etário, social e cultural:

☐ **SIM –** De acordo – eu consinto o uso de minhas respostas aos questionários e depoimentos para a pesquisa acima referida, bem como de dados referentes a segmentos etário, social e cultural de meu perfil, mantendo minha identidade em absoluto sigilo;

☐ NÃO – Não consinto o uso de minhas respostas aos questionários e depoimentos para a pesquisa acima referida, nem tampouco dos dados referentes a segmentos etário, social e cultural de meu perfil.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisadores Luciano da Costa Nazario, Instituto de Artes – Depto. de Música, telefone: (19) 99580-6625, lucomposer@yahoo.com.br; José Augusto Mannis , Instituto de Artes – Depto. de Música, telefone: (19) 981163160, jamannis@uol.com.br; Manuel Silveira Falleiros, Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural da Unicamp (CIDDIC) / Escola Livre de música (ELM), telefone (19) 3521-7673, manufall@unicamp.br.

Em caso de denúncias ou reclamações quanto à interação com o pesquisador ou sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: _____

_____ Data: ____/_____/_____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do pesquisador)

Anexo 4: Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento de práticas de invenção musical através de processos heurísticos: o estímulo da criatividade em ambientes de ensino coletivo **Pesquisador:** Luciano da Costa Nazario **Área Temática:**

Versão: 5

CAAE: 35478314.4.0000.5404

Instituição Proponente: Instituto de Artes

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO
FUNDACAO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SAO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.383.745

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de doutorado do pesquisador Luciano Costa Nazario. A emenda é referente ao projeto CAAE: 35478314.4.0000.5404 que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp em 3 de novembro de 2014.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Desenvolver práticas de invenção musical aplicando processos heurísticos para o estímulo da criatividade em ambientes de ensino coletivo.

Objetivos secundários:

a. Identificar e desenvolver conceitualmente elementos estruturantes do processo criativo nas fases de cognição, análise, heurística e sínteses musicais;

b. Buscar novas implementações e contribuições para a educação musical não-formal apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho, buscando subsídios para analisar e compreender como é praticado o ensino e como se dá a aprendizagem nesses ambientes;

c. Constituir uma base de exercícios e práticas de invenção musical que possa ser disponibilizada para aplicações pedagógicas em música.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios segundo o pesquisador:

Considera-se que as atividades possuem caráter experimental por não serem usualmente realizadas em escolas tradicionais de música no Brasil. Objetiva-se associar quaisquer conhecimentos técnicos musicais a aspectos relacionados à inventividade, examinando os processos heurísticos envolvidos durante as realizações criativas. Com isso técnicas, meios e materiais alternativos serão utilizados durante o processo pedagógico, tais como: uso de objetos não musicais para fins musicais, uso do corpo e voz durante os processos criativos, utilização de tapa-olho (ou escurecimento do ambiente) para estimular a percepção auditiva e experimentações não usuais na composição musical com ou sem uso de instrumentos. Embora os pesquisadores possuam conhecimentos pedagógicos e experiência docente, é possível que, em determinadas ocasiões, os participantes sintam se limitados em suas criações. Tais riscos referem-se a um resultado estético, sem nenhum estresse físico ou moral. Caso haja casos que caracterizem dificuldades de interação social ou não confortabilidade em realizar determinadas atividades, os pesquisadores deixarão com que os participantes decidam livremente sobre o grau de cooperação de sua preferência para as atividades.

Benefícios:

Como resultado das práticas propostas nos exercícios desta pesquisa, os benefícios provenientes implicarão em aprimoramento do desempenho de performance musical dos participantes, tornando esta mais fluida e inventiva, potencializando suas expressões artísticas. Durante as atividades, os participantes aplicarão dentro de um contexto criativo (improvisação, arranjo, composição e jogos musicais) os elementos musicais usualmente estudados. As práticas de invenção não irão apenas despertar a imaginação, mas sustentar o conhecimento do conteúdo, vivenciando-o em um contexto essencialmente criativo. Ao apresentar um panorama dos componentes integrantes do fazer musical, fazendo-os com que descubram possibilidades técnicas musicais, os participantes, ao darem continuidade aos seus estudos, estarão então sensíveis ao fato de que o ato criativo poderá estar sempre inserido em suas atividades musicais cotidianas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma emenda ao projeto original comunicando algumas alterações no projeto original. O pesquisador responsável apresentou a emenda ao projeto original comunicando: a) alteração do prazo vigente da pesquisa com o intuito de dar continuidade a coleta de dados, justificando a necessidade de realizar a saturação teórica das categorias identificadas durante a análise dos dados; b) modificação de duas perguntas (questões 7 e 8) do questionário com o objetivo de obter dados relacionados com a categoria central do estudo; c) Inclusão de mais uma etapa na pesquisa porque verificou-se depois da realização das três etapas previstas no cronograma a necessidade de realizar uma quarta etapa. O acréscimo de mais uma etapa visa saturar a categoria central do estudo, bem como as demais que estão relacionadas a ela. A previsão de início da IV etapa está prevista para 05.04.2016 e o fim em 28.06.2016.
Estima-se que irão participar dessa etapa 15 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na presente emenda os seguintes documentos foram anexados: a) Informações básicas do projeto; b) projeto de pesquisa completo; c) folha de rosto assinada; justificativa carta do orientador; d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e) questionário.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Emenda aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O sujeito de pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra,por ele assinado.

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento emqualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o

pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal doestudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara esucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data desteparecer de aprovação e ao término do estudo.

-Lembramos que segundo a Resolução 466/2012 , item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_603632_E2.pdf	02/11/2015 19:11:50		Aceito
Outros	questionario_de_pesquisa.pdf	02/11/2015 19:03:13	Luciano da Costa Nazario	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	termo (modelo CEP).pdf	03/11/2014 15:18:27		Aceito

Justificativa de Ausência	termo (modelo CEP).pdf	03/11/2014 15:18:27		Aceito
Outros	Justificativa Carta Orientador.pdf	28/10/2014 21:36:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO DOUTORADO.pdf	28/10/2014 21:34:24		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto assinada.pdf	19/08/2014 12:05:42		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 05 de Janeiro de 2016

Assinado por:
Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador)

Anexo 5: Projeto de Iniciação Científica



Universidade Estadual de Campinas

Instituto de Artes da UNICAMP

Programa de Pós-Graduação em Música

Projeto de Iniciação Científica

Aplicação experimental e validação de metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados no estudo de atividades pedagógicas musicais empregando processos criativos em cursos permanentes da Escola Livre de Música CIDDIC-UNICAMP

Pesquisador responsável e Orientador: Prof. Dr. José Augusto Mannis
Matr. 22011-6 Instituto de Artes – Depto. de Música

Coorientador: Me. Luciano da Costa Nazario
RA: 0000144630 – Doutorando em Música

Orientando: Marlon Andrey Barbosa
RA: 095878 – Curso de Lic. em Artes – Música

Pesquisador colaborador: Prof. Dr. Manuel Silveira Falleiros (Coord. ELM/CIDDIC)

Finalidade: Pesquisa de iniciação científica.

Local: Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural da Unicamp (CIDDIC) / Escola Livre de música (ELM).

Data de apresentação: 07 de novembro de 2014

Financiamento: CNPq

Campinas, novembro de 2014

1. Prof. Dr. José Augusto Mannis

Pesquisador responsável e Orientador

Função: Professor Pleno MAIIIG

Local de trabalho: Instituto de Artes – Depto. de Música

Endereço e telefone para contato: Rua Elis Regina, 50, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Barão Geraldo, Campinas – SP, CEP: 13083-854. Fone: (19) 981163160.

Plataforma Lattes: http://lattes.cnpq.br/6940068973325101

2. Ms. Luciano da Costa Nazario

Doutorando em Música (PPG-Música CPG IA) / Coorientador

Local de trabalho: Instituto de Artes – Depto. de Música

Endereço e telefone para contato: Rua Elis Regina, 50, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Barão Geraldo, Campinas – SP, CEP: 13083-854. Fone: (19) 99580-6625.

Plataforma Lattes: http://lattes.cnpq.br/0008743559477412

3. Marlon Andrey Barbosa

Função: Licenciando em Música / Orientando

Local de trabalho: Instituto de Artes – Depto. de Música.

Endereço e telefone para contato: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Rua João Pandiá Calógeras, Cidade Universitária. CEP: 13083-870 Campinas, SP. Fone: (19) 991183968

Plataforma Lattes: http://lattes.cnpq.br/1946137694231615

4. Dr. Manuel Silveira Falleiros

Pesquisador Colaborador

Função: Coordenador da Escola Livres de Música

Local de trabalho: Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural da Unicamp (CIDDIC) / Escola Livre de música (ELM).

Endereço e telefone para contato: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Rua João Pandiá Calógeras, Cidade Universitária. CEP: 13083-870 Campinas, SP. Fone: (19) 3521-7673.

Plataforma Lattes: http://lattes.cnpq.br/9650021930234268

ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

a) O presente projeto de Iniciação Científica - IC tem por objetivo validar o emprego da metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados (TF) para o estudo de atividades pedagógicas musicais empregando processos criativos em um laboratório de criação musical a ser realizado na Escola Livre de Música (ELM), pertencente ao Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural da Universidade Estadual de Campinas (CIDDIC- UNICAMP). O laboratório, denominado "oficina de criação musical" terá a participação de músicos voluntários que terão conhecimento de sua realização através de divulgação no *website* da ELM. No período de inscrição (efetivado na secretaria da ELM), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constando os esclarecimentos necessários quanto à natureza das atividades criativas e as permissões relacionadas à participação na pesquisa. Os grupos participantes serão compostos por músicos instrumentistas, pertencentes ou não no quadro discente da ELM, interessados em desenvolver habilidades criativas na área musical. Os participantes convidados a participarem da pesquisa poderão pertencer a um mesmo curso ou não, a uma mesma turma ou não. Os alunos e instrutores da ELM serão informados sobre o desenvolvimento desta pesquisa, seu propósito e seus benefícios para o desenvolvimento de novos processos didáticos. A inscrição para participarem das atividades será de livre escolha para cada integrante, sem qualquer prejuízo nem interferência nas demais atividades realizadas na ELM.
b) O projeto prevê a participação de músicos amadores, estudantes de música, permitindo a participação de menores de idade; nestes caos, será solicitado a seus responsáveis legais a leitura e assinatura do TCLE, caso manifestem posição favorável às diretrizes apresentadas no termo. A presença destes grupos é necessária uma vez que o projeto apresenta métodos de aprimoramento e de formação básica a músicos com pouca

experiência musical. Não há perspectiva de que neste projeto se trabalhe com grupos vulneráveis[109].

c) Considera-se que as atividades possuem caráter experimental por não serem usualmente realizadas em escolas tradicionais de música no Brasil. Objetiva-se associar quaisquer conhecimentos técnicos musicais a aspectos relacionados à inventividade, examinando os processos heurísticos envolvidos durante as realizações criativas. Com isso técnicas, meios e materiais alternativos serão utilizados durante o processo pedagógico, tais como: uso de objetos (corpos sonoros) não musicais para fins musicais, uso do próprio corpo (por exemplo, bater palmas) e voz durante os processos criativos, utilização de tapa-olho (ou escurecimento do ambiente) para estimular a percepção auditiva e experimentações não usuais na composição musical com ou sem uso de instrumentos. Embora os pesquisadores possuam conhecimentos pedagógicos e experiência docente, é possível que, em determinadas ocasiões, os participantes sintam-se limitados em suas criações. Tais riscos referem-se a um resultado estético, sem nenhum estresse físico ou moral. Caso haja casos que caracterizem dificuldades de interação social ou não confortabilidade em realizar determinadas atividades, os pesquisadores deixarão com que os participantes decidam livremente sobre o grau de cooperação de sua preferência para as atividades. Como resultado das práticas propostas nos exercícios desta pesquisa, os benefícios provenientes implicarão em aprimoramento do desempenho de *performance* musical dos participantes, tornando esta mais fluida e inventiva, potencializando suas expressões artísticas. Durante as atividades, os participantes aplicarão dentro de um contexto criativo (improvisação, arranjo, composição e jogos musicais) os elementos musicais usualmente estudados. As práticas de invenção não irão apenas despertar a imaginação, mas sustentar o conhecimento do conteúdo, vivenciando-o em um contexto essencialmente criativo. Ao apresentar um panorama dos componentes integrantes do fazer musical, fazendo-os com que descubram possibilidades técnicas musicais, os participantes, ao darem continuidade aos seus

[109] Entende-se aqui por grupos vulneráveis, conjuntos de pessoas pertencentes a uma minoria que por motivação diversa, tem acesso, participação e/ou oportunidade igualitária dificultada ou vetada, a bens e serviços universais disponíveis para a população. São grupos que sofrem tanto materialmente como social e psicologicamente os efeitos da exclusão, seja por motivos religiosos, de saúde, opção sexual, etnia, cor de pele, por incapacidade física ou mental, gênero, dentre outras.

estudos, estarão então sensíveis ao fato de que o ato criativo poderá estar sempre inserido em suas atividades musicais cotidianas.

d) Apesar de que os grupos serão formados buscando reunir integrantes de níveis semelhantes, caso um participante se sinta desconfortável, por alguma razão, buscar-se-á integra-lo a um grupo separado com procedimentos diferenciados atendendo às suas necessidades e tomando em consideração suas limitações pessoais.

e) As atividades propostas propõem uma filosofia construtivista de ensino, ou seja, considera-se o ensino um ato pessoal, criativo e inventivo. Uma vez que cada estudante possui sua subjetividade e sua maneira de processar o conhecimento adquirido, o número de soluções para os problemas propostos será proporcional ao número de estudantes em sala de aula, isto é, não haverá apenas uma resposta certa. Os integrantes atuarão ativamente na construção do conhecimento, suas experiências serão fortemente consideradas, direcionando-se as atividades de acordo com as caraterísticas do grupo. Com isso, minimiza-se a possibilidade de frustações durante as criações, uma vez que não existirá o errado, e sim alternativas de aprimoramento do que está sendo realizado. Tais perspectivas ficarão evidentes para os participantes através das palavras de incentivo e motivação proferidas pelo pesquisador ao deparar-se em tais situações.

f) A pesquisa envolverá questionários, entrevistas abertas, depoimentos e gravações audiovisuais para a coleta de dados. O material referente a esta pesquisa, poderá ser divulgado, apenas em parte, para fins educativos e científicos institucionais e de divulgação, incluindo os dados recolhidos e os registros audiovisuais. A identidade de cada participante será preservada conforme suas opções de ACEITE E RECUSA presentes no TCLE, sendo divulgados apenas os aspectos especificamente pertinentes à pesquisa de acordo com suas opções.

RESUMO INFORMATIVO

O presente projeto de Iniciação Científica - IC tem por objetivo validar o emprego da metodologia da Teoria Fundamentada nos Dados (TF) para o estudo de atividades pedagógicas musicais empregando processos criativos em um laboratório a ser realizado no CIDDIC-UNICAMP a partir de aplicações experimentais. Busca-se estabelecer uma teorização sobre a criatividade versus musicalidade, ou seja, uma análise dos processos pedagógicos que permitem (ou não) o desenvolvimento musical dos alunos, buscando

determinar o impacto das metodologias de ensino aplicadas neste contexto específico. Para a coleta e análise dos dados, bem como para a redação teórica, utilizaremos a Teoria Fundamentada nos Dados – *Grounded Theory*, buscando compreender as práticas observadas a partir de análises parciais durante o processo de coleta de dados e se possível modelar um sistema representativo das mesmas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de atividades criativas conectadas à aprendizagem técnica-instrumental (e mesmo teórica) tem sido uma das preocupações frequentes em uma grande parcela de pensadores em educação musical. Pesquisas empíricas, englobando processos criativos em diversos níveis musicais, apontam para um maior desenvolvimento da percepção (NETO, 2012, p. 256), da aprendizagem (SARDO, 2012, p. 342, BRANDÃO, 2012, p. 359, CERQUEIRA, 2010, p. 329) e musicalidade[110] (SANTOS, 2012, p. 1691, OLIVEIRA et al, 2011, p. 307) do estudante.

Juntamente com a preocupação de uma linha criativa do ensino musical, está a sua relação com a música atual, ou seja, o cuidado em apresentar ao estudante toda uma gama sonora presente na música contemporânea vinculando-a as atividades criativas. Nesta linha encontramos autores que procuram incorporar à prática educativa procedimentos de compositores da vanguarda, privilegiando a escuta ativa, a criação e a morfologia sonora, dentre eles: George Self (1967), John Paynter (1972, 1992) e Murray Schafer (1991). Para Jorge Antunes é preciso urgentemente lançar os jovens à música contemporânea, uma vez que eles estão condicionados à música comercial industrializada, propagada dentro dos lares através das mídias. Para o autor, o contato com a música contemporânea, embora desconhecida aos ouvintes no início, logo se torna parte de suas identidades, fazendo com que penetrem em uma nova atmosfera sonora (ANTUNES, p. 53-54).

[110] O termo "musicalidade" é frequentemente empregado de diversas maneiras e com diferentes significados, designando de forma generalizada aspectos subjetivos como aptidão, habilidade, talento etc. Neste estudo procuraremos estabelecer uma visão analítica e crítica sobre este termo, propondo o seu uso com um significado pertinente ao escopo desta pesquisa.

JUSTIFICATIVA

A Escola Livre de Música (ELM), uma iniciativa do Centro de Integração, Documentação e Difusão Cultural da UNICAMP (CIDDIC), procura, segundo descrição na página da escola, fornecer as bases para a escuta e compreensão da música de hoje, tendo como objetivo proporcionar um ensino de qualidade, com fundamentação musical sólida formando alunos preparados para lidar com a música e toda a diversidade e rápida transformação do mundo contemporâneo, para isso estimulando a sensibilidade, a imaginação e promovendo a apreciação, a consciência musical e o pensamento crítico[111].A mobilidade educativa característica da ELM proporciona ferramentas importantes a uma pesquisa de cunho exploratório, permitindo associar atividades didáticas experimentais (através de laboratórios de ensino) a projetos envolvendo pesquisa e extensão universitária. Neste sentido, propomos o desenvolvimento de atividades criativas bem como a avaliação da musicalidade através de comparativos qualitativos e quantitativos.

A abordagem pretendida para desenvolver esta pesquisa tanto na sua parte teórica como também na parte prática baseia-se na *Teoria fundamentada nos dados* (*Grounded theory*) (GLASER & STRAUSS, 1967) no intuito de analisar os dados de modo a entender determinada situação e como e por que seus participantes agem de determinada maneira, já que parte dos dados para se chegar a uma teoria sobre o fenômeno analisado, "a partir de uma sistemática observação, comparação, classificação e análise de similaridades e dissimilaridades" (FRAGOSO, RECUERO & AMARAL, 2011, p. 83 apud PINTO, 2012, p. 02). Embora seu uso em música ainda não seja significativo, acreditamos que essa metodologia aplicada em ambientes de ensino coletivo possa nos permitir uma compreensão do impacto causado nos resultados obtidos, por parte dos fenômenos ocorridos durante os processos criativos experimentados. Neste sentido, a validação da *Grounded Theory* trará novos subsídios que poderão ampliar e motivar futuros pesquisadores a utilizá-la em pesquisas de cunho artístico e musical. A partir destas investigações empíricas e da *Grounded Theory*, acreditamos ser possível estabelecer uma teorização sobre a criatividade *versus* musicalidade, discutindo aspectos importantes sobre a criatividade não apenas nos limites pedagógicos da ELM, mas de uma maneira mais ampla, uma vez que a ELM, assim

[111] Ver em http://www.ciddic.unicamp.br/sobre_elm.php

como as demais escolas de música brasileiras, estão inseridas em um mesmo contexto histórico e educacional.

OBJETIVOS

Objetivos gerais

- Validar a aplicação da Teoria Fundamentada nos Dados para observação e análise de laboratórios musicais desenvolvendo atividades criativas, visando sua aplicação em projeto de pesquisa de doutorado (Proc. FAPESP n. 2013/01299-0; CAAE: 35478314.4.0000.5404);
- Estabelecer um modelo teórico sobre processos pedagógicos aplicados a atividades musicais envolvendo *criatividade* versus *musicalidade*.

Objetivos específicos

a) Estabelecer uma estrutura básica de codificações aplicáveis na observação comportamental de grupos praticando improvisação musical, subsidiando projeto de pesquisa em doutorado (Idem);
b) Verificar quais elementos permitem uma integração efetiva entre atividades criativas e a musicalidade.
c) Compreender qual o posicionamento dos alunos em relação à busca por atividades criativas (improvisação, composição, etc.), e sua relação com a técnica instrumental, musicalidade e/ou aprendizagem teórica;
d) Trabalhar a *livre improvisação* e a *criatividade* buscando o desenvolvimento da musicalidade;

HIPÓTESES

O estímulo e o desenvolvimento da criatividade podem estar integrados aos processos de aprendizado musical coletivo. A prática de exercícios de invenção como, improvisações, acompanhamentos livres e jogos musicais e sonoros, pode estimular e dotar os indivíduos de uma maior capacidade criativa, instrumentando-os e preparando-os para um desempenho mais fluente e espontâneo face a uma diversidade de contextos musicais. De acordo com os

objetivos apresentados no projeto (objetivos específicos “a” ao “d”), serão testadas as seguintes hipóteses nas etapas experimentais:

a) A *grounded theory* poderá fornecer analises qualitativas satisfatórias em pesquisas voltadas para área das artes, em específico a música;
b) Os aspectos criativos integrados juntamente com as atividades técnicas-musicais podem potencializar a musicalidade e a acuidade perceptiva dos estudantes;
c) A criatividade, em seu sentido mais amplo, é uma capacidade cognitiva inerente ao ser humano. Uma vez que os estudantes percebam essa capacidade, ela se tornará parte de seus estudos musicais futuros;
d) A livre improvisação, por não exigir conhecimentos idiomáticos prévios, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento criativo;

De acordo com a *grounded theory*, a análise dos dados deverá estabelecer a proposição de novas hipóteses que deverão ser testadas ao longo do estudo. Sendo assim, as hipóteses aqui apresentadas formam apenas o primeiro ciclo de conjecturas, prevendo-se novos desdobramentos durante o andamento da pesquisa.

SUJEITOS E MÉTODOS

Métodos e materiais

O método de abordagem pretendido para desenvolver esta pesquisa é a Teoria Fundamentada nos Dados (*Grounded Theory)* proposta por Glaser e Strauss (1967), um método emergente empregado para pesquisa qualitativa. Segundo Tarozzi (2008) uma pesquisa no banco de dados ISI Web of Science, indica 87 artigos empregando esse método em 1996, enquanto que em 2006 o numero chega a 315 artigos. As principais aplicações encontram-se no âmbito da enfermagem, psicologia, economia e educação, mas têm crescido muito em informática, biblioteconomia e ergonomia. Desta forma, esta aplicação em educação musical ao mesmo tempo se justifica e representa um novo desafio, sendo por essa razão caracterizada como aplicação experimental.

A Teoria Fundamentada - TF propõe uma metodologia geral de pesquisa qualitativa baseada na análise de dados coletados de forma sistemática/controlada a partir de resultados de atividades de um determinado grupo. Estes dados vinculados a processos de pesquisa

pressupõem originalmente hipóteses a partir das quais os processos e atividades do grupo são inicialmente concebidos. Estas hipóteses são verificadas pela TF através de análises e comparações sistemáticas entre os dados obtidos, sendo que estes devem estar situados em diferentes níveis de abstração. A TF utiliza, conforme Glaser e Strauss (1967), os seguintes aspectos operacionais:

- As hipóteses são criadas a partir do processo da coleta e análise dos dados e não antes do pesquisador entrar em campo;
- Os dados são coletados e analisados concomitantemente, gerando suas primeiras reflexões nesse mesmo estágio do processo, denominado análise constante;
- O método é cíclico e, por isso, permite ao pesquisador mudar o foco de atenção e buscar outras direções, reveladas pela análise parcial dos dados que vão sendo coletados;
- A revisão de literatura não é o passo inicial do processo de pesquisa, uma vez que o direcionamento da mesma será consequência da coleta e análise dos dados. Portanto, o escopo da revisão da literatura deverá ocorrer em etapa ulterior.

Atividades laboratoriais

Prática musical individual e coletiva compreendendo também improvisação e jogos musicais registrados em audiovisual. Cada atividade terá uma ficha técnica compreendendo aspectos técnicos, musicais, aptidões, pré-requisitos e seu objetivo para este estudo. A técnica musical requerida será escalonada em níveis de dificuldade padronizados (Funarte e EUA).

Para a coleta dos dados, será utilizado:

Entrevista Intensiva: Consideramos *entrevista* como uma conversa direcionada. A *entrevista intensiva* permite um exame minucioso de um tópico em particular, com uma pessoa que tenha tido experiências relevantes." (CHARMAZ, 2009, p.46).

Redação do memorando: em uma forma de registro referente à formulação de modelos teóricos podendo tomar conformação de notas teóricas, notas metodológicas, notas de observação e subvariedade delas. Estas são construídas durante todo o processo de coleta e análise dos dados. As definições de cada uma podem ser assim consideradas:

- Notas teóricas - quando o pesquisador, chegando aos fatos, registra a interpretação, faz inferências, supõe hipóteses e desenvolve novos conceitos. Estabelece a ligação com outros conceitos já elaborados, fazendo interpretações, inferências e levantando outras hipóteses;
- Notas metodológicas - são anotações que refletem um ato operacional completo ou planejado: uma instrução a si próprio, um lembrete, uma crítica a suas próprias estratégias.
- Notas de observação - são descrições sobre eventos experimentados, principalmente através da observação e audição. Contém a menor interpretação possível. Portanto não é crítica, mas meramente descritiva.

Gravações audiovisuais: as sessões serão registradas em áudio e vídeo e devidamente documentadas com a prévia autorização dos participantes.

Forma e análise dos resultados

Utilizando-se dos princípios metodológicos da Teoria Fundamentada, a análise dos resultados será feita através das codificações: *aberta*, *axial* e *seletiva*.

Codificação aberta: Consiste na leitura de entrevistas e análise de dados, submetendo-os ao processo de codificação, aplicados linha a linha, nas quais são manifestadas palavras ou frases tendo uma relação direta com cada código estabelecido, buscando expressar a essência do discurso dos participantes em relação ao conjunto de parâmetros referenciais pré-codificados pelo pesquisador. Os dados são sumarizados em uma lista de códigos e categorias (que agregam códigos) originadas dos rótulos atribuídos livremente a cada frase, linha ou parágrafo. Os códigos gerados podem ser classificados como:

- Códigos de primeira ordem, diretamente associados às citações (chamados códigos *in vivo*); e
- Códigos abstratos ou teóricos, não necessariamente estão ligados a alguma citação.

Codificação axial: O objetivo dessa etapa consiste em aprimorar e diferenciar as categorias resultantes da O objetivo dessa etapa consiste em aprimorar e diferenciar as categorias resultantes da codificação aberta e focalizada. O pesquisador seleciona as categorias mais

relevantes e as coloca como fenômeno central para estabelecer as relações entre as categorias e subcategorias. O objetivo é reorganizar os códigos, em nível maior de abstração. Após construir as categorias (códigos conceituais), essas categorias são comparadas, relacionadas e interconectadas. Explicitam-se causas e efeitos, condições intervenientes e estratégias de ação, em proposições que devem ser testadas novamente nos dados. As relações entre os códigos[112] podem ser definidas pelo próprio pesquisador. Na linha proposta por STRAUSS e CORBIN (1997), essas relações formam o que os autores denominam de paradigma: condições causais, intervenientes, consequências e estratégias de ações/interações.

Codificação seletiva: Na terceira e última etapa da codificação, o objetivo é integrar e refinar categorias em um nível mais abstrato. A tarefa é elaborar a categoria essencial, em torno da qual as outras categorias desenvolvidas possam ser agrupadas e pelas quais são integradas. Para tanto, o primeiro passo envolve a formulação ou elaboração da *"história de caso"* com o intuito de contextualizar o objeto de estudo. A seguir, faz-se necessário mover da descrição para a conceitualização. Assim, tanto na codificação aberta, focalizada quanto na axial, os fenômenos foram nomeados para que nessa fase o pesquisador possa olhar a lista de categorias e avaliar qual delas é abstrata o suficiente para englobar todas as outras descritas na história. O resultado deve ser uma categoria central juntamente com as categorias relacionadas a ela.

Delimitação dos agentes observados em atividades laboratoriais

Como toda a parte laboratorial deste trabalho está vinculada ao CIDDIC/Unicamp, a caracterização dos indivíduos observados será dirigida aos segmentos identificados no público atendido por esse órgão e, portanto, limitado aos mesmos. Os cursos de instrumento desenvolvidos na Escola Livre de Música têm a duração de 3 anos com estudantes com faixa etária a partir dos 14 anos. Neste contexto, as atividades práticas terão a duração de 1 semestre e serão dirigidas aos estudantes do segundo ano - situados entre os níveis 1 e 2 na Tabela de Parâmetros Técnicos e Musicais.

Tratamento dos dados e elaboração da tese

As formulações teóricas produto das análises serão avaliadas e reunidas num todo coerente com os objetivos desta proposta buscando evidenciar os achados obtidos ou pelo menos apontar para as perspectivas que se anunciarem.

Supervisão e acompanhamento sistemáticos

Todas as atividades aqui expostas terão o acompanhamento atento do Orientador, do Coorientador e do Pesquisador Colaborador (Diretor da ELM), monitorando estreitamente as atividades do Orientando e de eventuais colaboradores, como bolsistas etc. Diante de qualquer necessidade que se apresentar, os procedimentos e métodos serão devidamente avaliados, sempre se considerando a eventualidade da suspensão ou encerramento da pesquisa, por mais remota que esta possa nos parecer neste estágio do processo.

Segmentos de participantes

Os participantes poderão ter ao toda uma paleta larga de faixas etárias, aptidões e potencialidades. Contudo, serão sempre reunidos de acordo com características compatíveis de forma que se sintam sempre confortáveis.

Critérios de exclusão

Em princípio não foi previsto nenhum critério para exclusão de participantes, uma vez que está prevista a acomodação dos mesmos em grupos compatíveis.

Métodos que afetam sujeitos do experimento

Não há nenhuma atividade prevista no experimento que possa gerar desconforto físico ou psicológico.

Resultados esperados

Espera-se ao final desta pesquisa estabelecer práticas e métodos para ensino musical na quais os alunos estejam sempre desenvolvendo atividades criativas. Isso fará com que os mesmos sempre estejam mais à vontade e descontraídos, além de permitir que sua expressão musical seja mais natural e fluída. Sem medo de tocar e sem receio de se expor ao se exprimir musicalmente.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Metas semestrais e plano de trabalho

As atividades serão organizadas dentre de um formato de oficina, oferecido no primeiro semestre de 2015. As vagas serão preenchidas por estudantes da ELM, que estarão previamente cientes do contexto investigativo e exploratório da pesquisa.

Em uma primeira fase, haverá reuniões entre o coorientando e o orientando com a finalidade de detalhar métodos e procedimentos da *Grounded Theory* na pesquisa em questão, assim como delimitar os primeiros tópicos a serem pesquisados na pesquisa bibliográfica. Em uma segunda fase, será efetivado o laboratório de criação musical com o intuito de se obter dados necessários à investigação. Serão realizadas entrevistas intensivas com os estudantes participantes e gravações em áudio e vídeo das oficinas com a devida permissão dos mesmos através do TCLE. Através da análise dos dados obtidos (entrevistas, gravações e memorandos), será redigida a teorização sobre o assunto, discutindo os aspectos relevantes sobre a musicalidade e a criatividade no ensino musical.

Metas semestrais:

- Novembro de 2014 a março de 2015: reuniões periódicas (métodos e procedimentos da *Grounded Theory*, pesquisa bibliográfica), elaboração do relatório parcial junto ao PIBIC e escrita dos primeiros ensaios científicos;
- Abril a agosto de 2015: Laboratório de criação, coleta de dados, classificação e análise dos dados, teorização, escrita de trabalho científico e inscrição e apresetação no XXIII Congresso Interno de Iniciação Científica da UNICAMP, elaboração e entrega do relatório final junto ao PIBIC e ao CEP.

Etapa I

- Pesquisa bibliográfica, detalhamento metodológico e procedimental da *grounded theory* na pesquisa em questão, elaboração do relatório parcial junto ao PIBIC e escrita dos primeiros ensaios científicos. Novembro a março de 2015.

Etapa II

- Aplicação do laboratório de criação musical junto à Escola Livre de Música da Unicamp, coleta e análise dos dados, teorização. Abril a junho de 2015.

Etapa III

- Escrita de trabalho científico, inscrição e apresentação no XXIII Congresso Interno de Iniciação Científica da UNICAMP, elaboração e entrega do relatório final junto ao PIBIC e ao CEP. Julho a Agosto de 2015.

Cronograma

Atividades	**2014**					**2015**							
	A	**S**	**O**	**N**	**D**	**J**	**F**	**M**	**A**	**M**	**J**	**J**	**A**
Pesquisa bibliográfica													
Elaboração de ensaios													
Relatório parcial (PIBIC)													
Análise dos dados													
Teorização													
Escrita de trabalho científico													
Inscrição e apresentação no XVII Congresso													
Relatório final (PIBIC e CEP)													

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, J. Criatividade na Escola e Música Contemporânea, *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, Atravéz, UFMG, São Paulo, n. 1, p. 53-61, 1990.

BRANDÃO, R. M. A voz do corpo e o corpo da voz: vivência realizada com a Companhia Giz de Cena. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXII, 2012. João Pessoa, *Anais*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 357-364.

CHARMAZ, K. *A construção da Teoria Fundamentada - Guia prático para análise qualitativa.* Traduzido por Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmedo Editora, 2009.

CERQUEIRA, D. L. Reflexões sobre o ensino de instrumentos musicais na escola de música do estado do maranhão. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XX, 2010. Florianópolis, *Anais*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010. p. 328-333.

GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. *The discovery of ground theory*: Strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

NETO, D. A percepção musical desenvolvida por meio da prática: perspectivas de alunos de um curso de bacharelado em música popular. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXII, 2012. João Pessoa, *Anais*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 251-259.

OLIVEIRA, B.M.; PEREIRA, C.A.A.; LUZ, J.F.R.; RIBEIRO, S.T.S.; TRALDI, C. A. Improvisação livre mediada por dispositivos tecnológicos: reflexões para a educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXI, 2011. Uberlândia, *Anais*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p. 303-309.

PAYNTER, J. *Sound and Silence.* York: York University press, 1970.

SANTOS, W. R. Orquestras-escola e ensino coletivo. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXII, 2012. João Pessoa, *Anais*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1689-1695.

SARDO, F. A utilização da improvisação como estratégia no ensino da guitarra flamenca. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXII, 2012. João Pessoa, *Anais*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 340-347.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante.* Trad. Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Pascoal. São Paulo: editora UNESP, 1991.

SELF, G. *Nuevos sonidos en la sala de aula*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Grounded theory in practise*. New York: Sage, 1997.

TAROZZI, M. *O que é Grouded Theory? : Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados.* Trad. Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011. (Ed. original Roma: Carocci Editore S.p.A., 2008)

Anexo 6: *Network View* gerado pelo *Atlas.ti*

Preocupação
Expertise técnica
Inflexibilidade
Referências de especialização
Atenção
Intuição
Adaptação
Insight~
Criação com o conhecimento disponível
Flexibilidade no uso de material
Novos recursos instrumentais
Prática social
Liberdade criativa~
Motivação
Experimentação
Abertura a novas possibilidades
Ampliação da perspectiva criativa
contradicts
is cause of
is property of
is part of
is associated with

Anexo 7: Relatório gerado pelo Atlas.ti

List of all objects

HU: ANÁLISE GROUNDED THEORY (oficial)
File: [D:\Doutorado\ATLAS.TI\ANÁLISE GROUNDED THEORY (oficial).hpr7]
Edited by: GUEST
Date/Time: 2016-10-15 00:47:11

HU

ANÁLISE GROUNDED THEORY (oficial)

Primary Documents

P 5: DSC 8098.wmv {1}~
Comment:
FORMAÇÃO MUSICAL

O sujeito 1 fala sobre um pouco de sua formação e seu descontentamento em não ter habilidade de tocar as músicas que gosta sem auxílio externo.

P 6: E3P1.jpg {0}

P 7: S1P4. jpeg {1}~
Comment:
FORMAÇÃO MUSICAL

O sujeito 1 escreve sobre suas dificuldades apesar de estudar música durante anos.

P 8: DSC 8100.wmv {1}~
Comment:
FORMAÇÃO MUSICAL

O sujeito 2 fala da ênfase na leitura e técnica-instrumental durante sua formação em conservatório de música e o não desenvolvimento da percepção musical.

P 9: DSC 1115.wmv {3}~
Comment:
FORMAÇÃO MUSICAL

Nesse depoimento, os participantes S2 e S3 falam sobre o desestímulo referente a ênfase na leitura musical, na técnica e no não desenvolvimento da percepção musical.

P10: S3P2.jpeg {1}~
Comment:
FORMAÇÃO MUSICAL

O sujeito 3 escreve sobre sua desmotivação em estudar música por meio de partitura, atribuindo sua desmotivação a baixa autoestima.

P11: DSC 4322.wmv {2}~
Comment:
FORMAÇÃO MUSICAL

Neste vídeo, o participante S3 fala sobre a extrema rigidez com que o professor tratava em suas aulas de música

P12: DSC 1117.wmv {6}~
Comment:
FORMAÇÃO MUSICAL

Neste depoimento, o participante fala sobre os anos que passou tocando apenas o repertório estipulado e o aprendizado musical que não teve.

P13: DSC 4269.wmv {1}
P14: laboratório I - flauta transversal.wmv {0}
P15: laboratório I - piano.wmv {0}
P16: laboratório II - flauta doce.wmv {0}
P17: laboratório II - sax.wmv {0}
P18: E11P1.jpg {1}
P19: E13P1.jpg {2}
P20: E14P1.jpg {1}
P21: E4P2.jpg {1}
P22: E6P2.jpg {1}
P23: E8P1.jpg {1}
P24: E4P1.jpeg {1}
P25: E1P1.jpeg {1}
P26: E1P2.jpeg {1}
P27: E2P1.jpeg {1}
P28: E1P1.jpeg {1}
P29: E3P1.jpg {1}
P30: E2P2.jpeg {1}
P31: E3P2.jpeg {1}
P32: E1P2.jpeg {1}
P33: E2P2.jpg {1}
P34: E2P1.jpg {1}
P35: E2P2.jpg {1}
P36: E1P1.jpg {2}
P37: E2P1.jpg {1}
P38: E1P2.jpeg {1}
P39: E4P2.jpeg {1}
P40: E3P2.jpg {1}
P41: E3P1.jpg {2}
P42: E4P1.jpeg {2}
P43: E3P1.jpeg {3}
P44: E5P1.jpeg {1}
P45: E5P2.jpeg {1}
P46: E2P2.jpeg {1}
P47: E1P2.jpeg {1}
P48: E3P2.jpeg {1}
P49: E1P1.jpg {2}
P50: E2P1.jpg {1}
P51: E4P1.jpg {1}
P52: E2P1.jpeg {1}
P53: DSC 8112.wmv {1}
P54: E2P2.jpg {1}
P55: E1P1.jpg {1}
P56: E2P1.jpg {1}
P57: E3P2.jpg {1}
P58: E1P2.jpeg {1}~
Comment:
Relato sobre as atividades que apontam para um fazer musical heurístico.

P59: DSC 0391.wmv {2}
P60: DSC 8217.wmv {2}
P61: E2P1.jpeg {1}
P62: E1P1.jpeg {1}
P63: E3P1.jpeg {1}
P64: DSC 0217.wmv {1}
P65: DSC 4493.wmv {1}
P66: DSC 4490.wmv {1}
P67: E3P1.jpg {1}
P68: DSC 4341.wmv {3}
P69: DSC 5167.wmv {1}
P70: lucomposer - Yahoo Mail.pdf {1}
P71: E2P1.jpg {2}

P72: E1P1.jpg {1}
P73: E2P3.jpg {1}
P74: E8P1.jpg {1}
P75: E8P2.jpg {1}
P76: E9P1.jpg {1}
P77: E11P2.jpg {2}
P78: E11P3.jpg {1}
P79: E2P3.jpg {2}
P80: E3P1.jpg {1}
P81: DSC 6987.wmv {1}
P82: E3P3.jpg {2}
P83: E5P2.jpg {1}
P84: E6P3.jpg {1}
P85: E2P2.jpg {1}
P86: E3P2.jpg {1}
P87: E2P3.jpg {1}
P88: DSC 7904.wmv {4}
P89: DSC 7955.wmv {2}
P90: E3P1.jpg {1}
P91: E4P3.jpg {1}
P92: E5P1.jpg {1}
P93: E5P3.jpg {1}
P94: E6P1.jpg {1}
P95: E6P2.jpg {1}
P96: DSC 8260.wmv {3}
P97: E3P2.jpg {1}
P98: E1P3.jpg {1}
P99: E2P3.jpg {1}
P100: E4P3.jpg {2}
P101: E6P2.jpg {1}
P102: E1P2.jpg {1}
P103: E2P3.jpg {1}
P104: E3P1.jpg {1}
P105: DSC 8365.wmv {5}
P106: DSC 8889.wmv {2}
P107: DSC 0135.wmv {2}
P108: E4P1.jpg {1}
P109: E4P3.jpg {1}
P110: E5P3.jpg {2}
P111: E6P3.jpg {1}
P112: DSC 0136.wmv {1}
P113: DSC 0504.wmv {4}
P114: DSC 0505.wmv {1}
P115: DSC 0506.wmv {4}
P116: DSC 0507.wmv {1}
P117: E1P3.jpg {2}
P118: E2P1.jpg {1}
P119: E3P1.jpg {1}
P120: E3P2.jpg {1}
P121: E2P2.jpg {1}
P122: E3P3.jpg {1}
P123: E4P3.jpg {2}
P124: DSC 0976.wmv {2}
P125: DSC 0979.wmv {1}
P126: DSC 0982.wmv {1}
P127: DSC 1057.wmv {1}
P128: DSC 1061wmv.wmv {7}
P129: DSC 1062.wmv {2}
P130: DSC 4267.wmv {2}
P131: E2P3.jpg {2}
P132: E4P2.jpg {1}
P133: E2P3.jpg {2}

P134: E5P3.jpg {1}
P135: DSC4325.wmv {4}
P136: DSC 4318.wmv {1}
P137: E1P3.jpg {2}
P138: E2P2.jpg {1}
P139: DSC 4353.wmv {2}
P140: E1P2.jpg {1}
P141: E1P3.jpg {2}
P142: E4P1.jpg {1}
P143: E4P3.jpg {1}
P144: E5P1.jpg {1}
P145: E5P3.jpg {1}
P146: E7P3.jpg {1}
P147: DSC 4379.wmv {1}
P148: E2P1.jpg {1}
P149: E2P2.jpg {1}
P150: E3P3.jpg {1}
P151: E4P1.jpg {1}
P152: E4P2.jpg {1}
P153: E6P3.jpg {1}
P154: DSC 4385.wmv {4}
P155: DSC 4386.wmv {1}
P156: E1P3.jpg {1}
P157: E5P1.jpg {1}
P158: E5P2.jpg {1}
P159: DSC 4313.wmv {1}
P160: E3P2.jpg {1}
P161: E3P3.jpg {1}
P162: E4P2.jpg {1}
P163: E5P2.jpg {1}
P164: DSC 4393.wmv {7}
P165: DSC 4394.wmv {2}
P166: DSC 4400.wmv {1}
P167: E1P3.jpg {1}
P168: E3P3.jpg {1}
P169: E5P2.jpg {1}
P170: E5P3.jpg {1}
P171: DSC 4403.wmv {2}
P172: DSC 4404.wmv {5}
P173: DSC 4405.wmv {1}
P174: E1P3.jpg {1}
P175: E3P3.jpg {1}
P176: E4P3.jpg {1}
P177: DSC 4520.wmv {5}
P178: E1P3.jpg {1}
P179: E3P3.jpg {1}
P180: DSC 4793.wmv {2}
P181: E1P2.jpg {1}
P182: E1P3.jpg {1}
P183: E2P2.jpg {1}
P184: E2P3.jpg {1}
P185: E3P2.jpg {1}
P186: E4P1.jpg {1}
P187: E4P3.jpg {1}
P188: E6P2.jpg {1}
P189: E6P3.jpg {1}
P190: DSC 6257.wmv {1}
P191: DSC 6262.wmv {6}
P192: DSC 6263.wmv {2}
P193: TRANSCRIÇÃO DAS CITAÇÕES.docx {0}
P194: DSC 4210.wmv {1}
P195: DSC 0215.wmv {1}

Quotations

~5:1 “Eu estudei 10 anos no conserv.. (0:04:17.69 [0:00:17.69])
Comment:

“Eu estudei 10 anos no conservatório [**período longo de estudo]**, eu não cheguei onde eu queria chegar **[não aprendeu o que desejava aprender] [inflexibilidade]** e hoje eu tenho dificuldade no popular". **[não obteve o conhecimento necessário para tocar música popular]** (L1, AULA 1, S4, DSC 8098, 4:19)

~7:1 Porque tenho dificuldade de to.. (1248:1804)
Comment:

Porque tenho dificuldade de tocar o que quero sozinho (S1P4)

~8:1 “A experiência com Conservatório.. (0:05:06.76 [0:00:38.77])
Comment:

“A experiência com conservatório eu acho muito ruim, eu acho um desastre **[descontentamento com práticas de ensino em conservatório de música]**. Em geral a experiência com o conservatório é ruim, eu não sei se hoje está melhorando isso, mas a impressão que eu tenho é que não está, porque desenvolve a leitura e não desenvolve a percepção.” **[inflexibilidade] [referências de especialização]** (L1, AULA1, S1, DSC 8100, 5:18)

~9:1 “Piano eu não tinha em casa e .. (0:08:47.20 [0:00:28.09])
Comment:

“Piano eu não tinha em casa e não tinha dinheiro pra comprar, então não tinha como continuar, e fora que quando eu comecei, que eu fiz essa primeira aula, o primeiro contato de aula com música foi com o piano porque tinha uma professora minha de escola que dava aula de piano **[talvez tenha estudado piano por ocasião]**, mas eu acho que a hora que eu vi partitura eu entrei em pânico, eu nunca vou saber isso, então eu desisti” **[desmotivação frente à complexidade de signos musicais][referências de especialização] [inflexibilidade]** (L1, AULA 10, S2, DSC 1115, 8:48)

~9:2 “Eu fiz um pouco de canto líri.. (0:09:52.67 [0:00:23.40])
Comment:

“Eu fiz um pouco de canto lírico, mas a professora era extremamente rígida, ela não sorria nunca, e aí eu falei: eu não nasci pra isso” **[Excesso de rigidez e/ou pouco entendimento de outras abordagens pedagógicas] [inflexibildiade]** (L1, AULA 10, S2, DSC 1115, 10:07)

~9:3 “Eu tinha uma técnica, mas era.. (0:18:01.40 [0:00:41.41])
Comment:

“Eu tinha uma técnica, mas era a técnica do piano erudito, da notinha, do compasso e só! **[ênfase na técnica-instrumental]** Não tinha nenhuma percepção auditiva, percepção musical, não tinha: vamos ver essa música aqui, vamos ver tal música **[pouco estímulo à percepção auditiva e fruição estética]** Não, era tudo ta ta ta ta

ta!**[inflexibilidade]** Eu acho que, mesmo assim, eu gostava de algumas coisas que eu tocava, mas esse gosto estava ainda contaminado pelo desejo da mãe. Eu não quero gostar muito disso porque não foi eu que decidi, eu odeio tudo isso." **[a "obrigação" em tocar um instrumento desistimuou o participante"]**(L1, AULA 10, S1, DSC 1115, 18:07)

~10:1 "eu tinha baixa auto-estima, e.. (2258:3327)
Comment:

Eu tinha baixa auto estima, então achava que nunca iria conseguir ler partitura.

~11:1 Lá em [nome da cidade] era ass.. (0:01:13.44 [0:00:11.49])
Comment:

Lá em [nome da cidade] era assim, eu saia com medo dele, mas daí na outra aula estava bom, mas cansei dele, quando eu quis bater nele eu parei. **[Excesso de rigidez e/ou pouco entendimento de outras abordagens pedagógicas] [inflexibildiade]** (L2, AULA 4, DSC 4322, 01:16)

~11:2 Ele acha que a gente já está e.. (0:00:07.16 [0:00:55.07])
Comment:

Ele acha que a gente já está em um nível ele está assim na divisão de compasso mas ele vai rápido, falando e falando, 'então vamo lá gente', aí com o pé, faz a pulsação com a mão e tá tá tá e lê assim,**[ênfase na expertise técnica]** e a gente fica, nossa, não consegue, aí eu falo pra ele, professor, um pouco mais devagar,**[inflexibildiade]**Deus me livre, se for pra gostar de música com ele eu não vou gostar, eu tenho que estudar em casa" **[desmotivação]**. (L2, AULA 4, DSC 4322, 00:34)

~12:1 "Tem muita coisa que poderia t.. (0:01:08.79 [0:00:26.87])
Comment:

"Tem muita coisa que poderia ter aprendido, poderia ter aprendido a tirar notas de ouvido. Cinco anos! Mas não, só me davam as notas e eu só tocava isso. Eu até ficava curiosa, era muito quadradinho, eu queria ter desenvolvido porque a segunda voz é assim, como será os acordes? Eu tinha curiosidade mas eu estava aqui amarrada.**[inflexibilidade**] (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)

~12:2 "Eu acho que tens algumas cois.. (0:12:44.93 [0:00:27.96])
Comment:

"Eu acho que tens algumas coisas que eu fiz que eu gostei, que eu achei que não fosse capaz de fazer ... essas coisas que eu consegui fazer, na maioria das vezes, foram impulsionadas por outras pessoas [prática social]... quando eu estou no fluxo [fluxo], assim, parece que fica mais fácil." (L1, AULA 10, DSC 1117, 12: 15)

~12:3 "criar um arranjo, ou fazer um.. (0:13:56.11 [0:00:17.30])

Comment:

“criar um arranjo, ou fazer uma introdução, isso eu nunca tinha me atrevido, nossa, eu achava que precisava muito conhecimento pra me atrever a fazer algo assim [ênfase na expertise técnica] porque senão vou quebrar os ouvidos de todo mundo” **[Criação com o conhecimento disponível]** (L1, AULA 10, DSC 1117, 13: 59)

~12:4 Eu acho que esse tipo de aula .. (0:15:55.75 [0:01:09.06])
Comment:

Eu acho que esse tipo de aula ajuda você a começar a procurar novas possibilidades... A tendência é sair o que a gente conhece, mas é legal pegar outras coisas, [dirigindo-se a um integrante], você tomou coragem e fez, se está certo ou se está errado a gente vai ver depois, deixa fluir.” **[Abertura a novas experiências] [Criação com o conhecimento disponível**] (L1, AULA 10, DSC 1117, 15: 58)

~12:5 “É acho que o bacana também é .. (0:17:06.10 [0:00:56.78])
Comment:

“É acho que o bacana também é a gente se divertir com tudo isso, quando você sente que entrou no fluxo, é um prazer muito grande, você parece que entra numa outra dimensão... quando você está num processo que você não sabe o que o outro vai tocar e o que isso vai chamar pra você **[Atenção]**], eu acho muito bacana, é a surpresa, é a surpresa que é o elemento chave de você entrar num estado diferente” **[motivação]** (L1, AULA 10, DSC 1117, 17: 05)

~12:6 “É um diálogo, de alguma manei.. (0:18:30.18 [0:00:07.88])
Comment:

“É um diálogo, de alguma maneira com aquilo que a gente tem, que é pouquíssimo”. **[criação com o conhecimento disponível]** (L1, AULA 10, DSC 1117, 18: 31)

~13:1 Me irrita, tem uma hora que eu.. (0:14:36.69 [0:00:43.05])
Comment:

Me irrita, tem uma hora que eu perco o prazer... eu ficava tão preso na técnica que eu tinha vontade de bater nele, o cara não deixava eu fazer nada diferente.” **[inflexibilidadel]** (L2, AULA 3, DSC 4269, 15:11)

~18:1 “Me senti a vontade na hora de.. (1250:2013)
Comment:

“**Me senti a vontade na hora de cantar a nota**, **mas na hora de improvisar tinha muita coisa passando na minha cabeça**, **porém não conseguia passar para o instrumento**.” (PL, E11P1)

[expansão intrumental] [ênfase na expertise técnica]

~19:1 “Acho que consegui me expressa.. (564:1507)
Comment:

“**Acho que consegui me expressar melhor sem o instrumento**,**[expansão instrumental]** principalmente **quando o rapaz do sax e o senhor do trompete começaram a conversar, eu me senti deslocado**,**[não socialização] [referências de especialização] [Exigência preliminar de expertise técnica]** enquanto **com a voz em nenhum momento tive receio de produzir som**.” (PL, E13P1)

~19:2 “Quando começaram a improvisar.. (1542:2096)
Comment:

“**Quando começaram a improvisar com a escala de blues, me senti receoso em tocar, pois não conheço a escala de blues [refer**
encias de especialização] , não poder participar me incomodou muito.” [**Não socialização]** (PL, E13P1)

~20:1 “Embora em toda a minha vida m.. (1478:2076)
Comment:

“**Embora em toda a minha vida musical sempre estive preso a partituras [inflexibilidade]**, **foi interessante ouvir que há uma forma mais descontraída de aprender a improvisar**.” [**liberdade criativa]** (PL, E14P1)

~21:1 “Gostei de ser eu mesma, sem p.. (1153:1473)
Comment:

“**Gostei de ser eu mesma, sem preocupações**.”
[**preocupação] [liberdade criativa] [intuição]**

~22:1 “Gostei de improvisar sem se p.. (1206:1524)
Comment:

“**Gostei de improvisar sem se preocupar com tonalidade ou ritmo [referências de especialização]**.”
[preocupação] [liberdade criativa] [intuição] (PL, E6P2)

~23:1 “Me senti a vontade principalm.. (1431:2182)
Comment:

“**Me senti a vontade principalmente com a liberdade de se envolver com atividades sem cobrança [liberdade criativa]**, e **podendo realiza-la mediante o sentimento de segurança em realizar o exercício**.” **[[adaptação]** (PL, E8P1)

~24:1 “O estado psicológico é muito .. (307:1811)
Comment:

“**O estado psicológico é muito importante, se ele estiver solto [liberdade criativa], é muito importante para se tocar um instrumento**”. “**Pelo fato de estar no início, mas eu percebo que posso criar muito se eu estiver solto**. [**intuição] [preocupação]**”

~25:1 “Em alguns momentos me senti u.. (1874:2418)
Comment:

“**Em alguns momentos me senti um pouco intimidada e perdida por não saber o que viria a seguir pois eu acostumei a tocar peças pré-estabelecidas**, **mas pouco a**

pouco sumiam essas emoções quando eu disfrutava dos sons.”
(L1, AULA 1, E1P1) **[adaptação]**

~26:1 “Gostei de criar algo totalmen.. (1227:1773)
Comment:

“**Gostei de criar algo totalmente novo, gostei também de me comunicar com outras pessoas através da música**.”(L1, AULA 1, E1P2) **[prática social)**

~27:1 “Comecei meio constrangida, ma.. (1740:2193)
Comment:

“**Comecei meio constrangida, mas depois me soltei mais**.” **[adaptação]** (L1, AULA 1, E2P1)

~28:1 “Me senti muito confortável, a.. (1647:1978)
Comment:

“**Me senti muito confortável, ao começar por ser algo novo , foi um pouco difícil, mas depois ficou muito relaxante**.” **[adaptação] [abertura a novas possibilidades]** (L1, AULA 2, E1P1)

~29:1 “No início estava um pouco pre.. (1498:2153)
Comment:

“**No início estava um pouco presa, mas depois fui me soltando aos poucos até ficar livre [liberdade criativa], foi bom demais**”. **(adaptação)** [abertura a novas possibilidades]
(L1, AULA 6, E3P1)

~30:1 “Gostaria de ter uma atuação m.. (432:1138)
Comment:

“**Gostaria de ter uma atuação mais tranquila, sem me preocupar com a expectativa**”. **(preocupação)** (L1, AULA 2, E2P2)

~31:1 “Gostei de me sentir livre e e.. (1147:1651)
Comment:

“**Gostei de me sentir livre e em integração com os outros músicos**.” **[liberdade criativa] [prática social]** (L1, AULA 2, E3P2)

~32:1 “Gostei da oportunidade de exp.. (1191:1724)
Comment:

“**Gostei da oportunidade de explorar novas possibilidades com diferentes instrumentos**” **[expansão instrumental]**(L1, AULA 3, E1P2)

~33:1 “Gostei de fazer percussão jun.. (2057:2794)
Comment:

“**Gostei de fazer percussão junto, incluiria outros instrumentos**”. **[expansão instrumental]** (L1, AULA 7, E2P2)

~34:1 “Me senti a vontade na ultima .. (1656:2304)
Comment:

“**Me senti a vontade na ultima atividade de criação livre [liberdade criativa]**. **Foi muito agradável se deixar levar pelo ouvido [atenção] [intuição]**. **Nas atividades anteriores foi um pouco difícil imitar os padrões das outras pessoas [ênfase na expertise técnica]”**. (L1, AULA 5, E2P1)

~35:1 “Gostei de criar sem padrões”... (1202:1631)
Comment:

“**Gostei de criar sem padrões**”.**[liberdade criativa]** [**referências de especialização**] (L1, AULA 5, E2P2)

~36:1 “interessante fazer a percussã.. (738:1162)
Comment:

“**interessante fazer a percussão corporal criando um fluxo sonoro" [expansão instrumental]** (L1, AULA 5, E1P1)

~36:2 "não me senti tão a vontade qu.. (1676:2140)
Comment:

"não me senti tão a vontade quando tive que repetir o que os outros faziam, **falta de memória auditiva**.” **[ênfase na expertise técnica]** (L1, AULA 5, E1P1)

~37:1 “Me senti um pouco presa”. (1388:2065)
Comment:

“**Me senti um pouco presa**”.[referências de especialização] **[exigência preliminar de expertise técnica]** (L1, AULA 6, E2P1)

~38:1 “O processo tem me agradado mu.. (436:1027)
Comment:

“**O processo tem me agradado muito por estimular a criatividade livre”**
[liberdade criativa]

~39:1 “ Gostei da liberdade de poder.. (1302:1698)
Comment:

“ Gostei da liberdade de poder criar”. (L2, AULA 1, E4P2)
[liberdade criativa]

~40:1 “Gostei de me sentir a vontade.. (855:1148)
Comment:

“Gostei de me sentir a vontade e tocar o que vinha na cabeça” (L2, AULA 3, E3P2)

[intuição] [liberdade criativa]

~41:1 “Gostei de me sentir a vontade.. (1103:1293)
Comment:

“Gostei de me sentir a vontade, sem me preocupar com tempo, nota, pausa. (L2, AULA 4, E3P1)

[liberdade criativa] [preocupação][referência de especialização]

~41:2 "Me senti a vontade, principal.. (603:798)
Comment:

"**Me senti a vontade**, principalmente **com a luz apagada**" (L2, AULA 4, E3P1)

A luz apagada deixou o participante mais a vontade em sua performance musical (timidez?)

~42:1 “foi bem interessante em não s.. (716:1353)
Comment:

“**foi bem interessante em não se preocupar com a nota a ser tocada, me senti livre em escolher a nota, sem me preocupar com o seu tempo**” [exigência preliminar de expertise musical] (L2, AULA 1, E4P1) **[liberdade criativa] [preocupação]**

~42:2 “No começo não tanto, mas depo.. (1536:2180)
Comment:

“**No começo não tanto, mas depois comecei a me soltar**”. **(adaptação)** (L2, AULA 1, E4P1)

~43:1 “No começo, um pouco tímida, m.. (698:1232)
Comment:

“No começo, um pouco tímida, mas aos poucos fui soltando as notas” (adaptação) (L2, AULA 1, E3P1)

~43:2 "alguns sons mais agudos tive .. (2353:2933)
Comment:

"alguns sons mais agudos tive medo de desafinar, mas arrisquei depois de um tempo" **[abertura a novas experiências] [criação com o conhecimento disponível]** (L2 AULA 1, E3P1)

~43:3 Me senti a vontade depois de .. (1691:2278)
Comment:

Me senti a vontade depois de ver que todos estão com mesmos objetivos de soltar a música **[motivação]** , desconstruindo o que trazemos de bagagem **[abertura a novas possibilidades]** . Ouvir o outro **[atenção]** e interagir é o melhor **[prática social]**.” (L2, AULA 1, E3P1)

~44:1 “No começo me senti meio com v.. (1500:2340)
Comment:

“No começo me senti meio com vergonha, mas depois fui me soltando e consegui encaixar o mesmo tom de música” **(adaptação)** (L2, AULA 1, E5P1)

~45:1 “Gostei de tocar com a equipe .. (1388:1905)
Comment:

“Gostei de tocar com a equipe e desenvolver outros sons” [prática social] (L2, AULA 1, E5P2)

~46:1 “Gostei da troca com os outros.. (1422:1747)
Comment:

“**Gostei da troca com os outros participantes e junção de instrumentos diferentes**”. **[prática social]** (L2, AULA 1, E2P2)

~47:1 “ Gostei da interação musical .. (1353:1640)
Comment:

“ **Gostei da interação musical com os outros colegas**” **[prática social]** (L2, AULA 1, E1P2)

~48:1 “Gostei de tocar em grupo.” (1390:1687)
Comment:

“Gostei de tocar em grupo.” [prática social] (L2, AULA 1, E3P2)

~49:1 “A experimentação com os instr.. (1463:1767)
Comment:

"Gostei da experimentação com os instrumentos de percussão, pois me fizeram chegar a uma musicalidade que me era desconhecida” [expansão instrumental] [intuição] [liberdade criativa] (L2, AULA 4, E1P1)

~49:2 Gostaria de ter passado mais t.. (1210:1475)
Comment:

Gostaria de ter passado mais tempo com a ultima experimentação, mas o tempo não nos permitiu" **[motivação]** (L2, AULA 4, E1P1)

~50:1 “Hoje não me senti tão a vonta.. (886:1468)
Comment:

“Hoje não me senti tão a vontade como nos encontros anteriores, acho oque o desconhecimento do ritmo atrapalhou.” [ênfase na expertise técnica]

~51:1 Gostei de ter experimentado to.. (1029:1315)
Comment:

Gostei de ter experimentado tocar instrumentos diferentes **[expansão instrumental]** em grupo **[prática social]**. Começamos a desenvolver um diálogo musical. (L2, AULA 4, E4P1

~52:1 Inicialmente me senti insegura.. (1706:2271)
Comment:

Inicialmente me senti insegura por falta de prática, porém ao longo da atividade pude ficar mais a vontade, pois fui ganhando uma intimidade musical com os demais. **[adaptação]** (L2, AULA 1, E2P1)

~53:1 “ Eu fiquei tão nervosa que eu.. (0:06:32.45 [0:00:15.10])
Comment:

“ **Eu fiquei tão nervosa que eu nem ouvi**” (L1, AULA 2, DSC 8212, 6:38)

~54:1 "Gostaria de mais tempo de aul.. (318:693)
Comment:
"gostaria de **mais tempo de aula**" **[motivação]** (L2, AULA III, E2P2)

~55:1 “Acho que não consegui me solt.. (1320:2120)
Comment:
“**Acho que não consegui me soltar**”. (L1, AULA 6, E1P1)

~56:1 "muito bom, mais liberdade par.. (396:858)
Comment:
"Muito bom, mais **liberdade para criar**" **[liberdade criativa]** (L2, AULA 3, EP1)

~57:1 “Gostei de me sentir a vontade.. (895:1220)
Comment:
“Gostei de me sentir a vontade e tocar o que vinha na cabeça” ” **[intuição]** (L2, AULA 3, E3P2)

~58:1 "Gostei muito da oficina. Trab.. (364:1702)
Comment:
"Gostei muito da oficina. Trabalhar com o imprevisível (nos atentarmos para o que era pedido na hora da aula) estimula o improviso, o 'abrir-se' [abertura a novas possibilidades] para a percepção do outro [atenção], e da resposta que posso apresentar [intuição], para que haja um resultado harmonioso (mesmo que a primeira vista a impressão seja a de caos); um caos organizado." (L1, E1P2, AULA 10)

~59:1 “A gente sai leve daqui, é tip.. (0:03:44.62 [0:00:08.68])
Comment:
“**A gente sai leve daqui, é tipo um momento meditação, é muito bom, é legal**”. **[motivação]** (L1, AULA 7, DSC 0391, 03: 45)

~59:2 “Errando um pouquinho aqui, um.. (0:02:34.53 [0:00:09.51])
Comment:
“Errando um pouquinho aqui, um pouquinho ali, mas vale a pena, né? [comentário de outro participante]: Tem que errar pra ver que errou e acertar e tentar de novo “ **[adaptação]** (L1, AULA 7, DSC 0391, 02: 34)

~60:1 “ Parece que você saiu de uma .. (0:00:03.12 [0:00:14.25])
Comment:
“ **Parece que você saiu de uma terapia disto aqui**” **[motivação]** (L1, AULA 2, DSC 8217, 00:08)

~60:2 “Eu nunca tive esta experiênci.. (0:02:57.09 [0:00:06.33])
Comment:
“**Eu nunca tive esta experiência, então pra mim foi maravilhoso**” [motivação] (L1,

AULA 2, DSC 8217, 2:58)

~61:1 “Estou testando caminhos music.. (507:1233)
Comment:

“**Estou testando caminhos musicais que não tinha testado antes**”.**[Abertura a novas possibilidades]** (L1, AULA 8, E2P1)

~62:1 “Está aumentando a coragem de .. (496:976)
Comment:

“**Está aumentando a coragem de tocar em grupo, que não é fácil**”.**[Abertura a novas possibilidades]** (L1, AULA 8, E1P1)

~63:1 “Está nos ajudando a fazer per.. (500:916)
Comment:

“**Está nos ajudando a fazer perder o medo do ridículo e não ter medo de experimentar**”. **[Abertura a novas possibilidades]** (L1, AULA 8, E3P1)

~64:1 “Aquele exercício de fazer, de.. (0:14:56.01 [0:00:33.47])
Comment:

“**Aquele exercício de fazer, de brincar dentro de uma música que a gente está ouvindo; Eu fiz algumas vezes em casa e foi muito bacana quando eu descobri a tonalidade**, eu acho esse exercício bem proveitoso. **Eu estou ouvindo**.”**[atenção]** (AULA 4 DSC 0217: 15:12)

~65:1 “Sábado a gente tocou no casam.. (0:07:11.11 [0:02:51.49])
Comment:

“Sábado a gente tocou no casamento de uma mocinha lá, aí o cara da guitarra começou a improvisar umas coisas, tipo, eu não sabia o que eles estavam tocando... ele falava pro cara do teclado: faz ré, faz isso. Aí **eu fui ouvindo, ouvindo, ouvindo** ... **aí depois, igual a gente faz, eu achei o tom, aí foi igual**, parecia que a gente tinha ensaiado... foi legal, deu certo... eu fui na raça... **o cara falou: não para não, não para não. Parecia que a gente tinha ensaiado**... tá sendo o maior uso isso aí que o senhor falou... legal professor, eu to gostando!”” **[atenção]** (L2, AULA 6, DSC 4493, 07:19)

~66:1 ele tocou três notas no teclad.. (0:01:22.72 [0:01:08.83])
Comment:

ele tocou três notas no teclado ... e uma ele tocou fora do tom... aí ele falou pra pessoa, você entendeu que aqui é o som que tá meio errado? **Aí eu falei assim, é professor, mas se você estivesse fazendo a aula** do Luciano você **ia ver que ia dar uma música bem legal.**” **[abertura a novas possibilidades]** (L2, AULA 6, DSC 4490, 02:07)

~67:1 “Senti nestes encontros que po.. (440:762)
Comment:

“**Senti nestes encontros que posso criar, deixar a música fluir. Estou tentando tocar usando mais a minha percepção e experiência musical.” [abertura a novas possibilidades] [criação com o conhecimento disponível]** (L2, AULA9, E3P1)

~68:1 “É o desconstruir dentro da ca.. (0:08:18.02 [0:00:50.40])
Comment:

“**É o desconstruir dentro da cabeça da gente aquilo que a gente está muito acostumado**... eu acho que isso também **serve pra curar alguns traumas** de você sempre ter sido muito... **alguém foi muito rígido com você, que você não podia sair do esquema né**, **[inflexibilidade]**tem que sempre andar ali, então a vida toda você sempre andou ali, **de repente você está tendo uma oportunidade de soltar [liberdade criativa] então pra chegar a esse ponto é difícil**, **mas uma hora você vai chegar, mas é um esforço**. ”(L2, AULA 5, DSC 4341, 08:21)

~68:2 “A gente nem espera né, sai, d.. (0:05:07.31 [0:00:21.19])
Comment:

“A gente nem espera né, sai, depois de pronto assim é bem legal, juntar todos os sons [prática social], a gente percebe que casa né [atenção], parece que não vai casar mais casa, dá umas briguinhas no comecinho depois harmoniza.” **[adapatação]** (L2, AULA 5, DSC 4341, 05:08)

~68:3 “Na verdade eu tento, mas eu n.. (0:05:40.74 [0:00:19.42])
Comment:

“Na verdade eu tento, mas eu não tenho total controle sobre o instrumento ainda **(ênfase na expertise técnica]**, mas eu tento fazer algo que encaixe. **[intuição - caso negativo)** [comentário do outro participante]: Mas eu acho que pensar muito é que estraga né? Porque se a gente pensa, pensa e pensa, aí não vai, então não pensa, vai e solta.” **(intuição - caso positivo)** (L2, AULA 5, DSC 4341, 5:40)

~69:1 “Eu consegui ter uma visão que.. (0:05:32.04 [0:00:17.03])
Comment:

“Eu consegui ter uma visão que eu não sabia que existia, de fazer música com mais liberdade**[liberdade criativa]** . Eu acho que na verdade a intuição, talvez eu até tivesse alguma coisa assim, mas não sabia que podia.” [inflexibilidade] **[intuição]** (L2, AULA 6, DSC 5167, 05:31)

~70:1 É bom sentir liberdade, e mesm.. (@627-@595)
Comment:

Sabe que a maneira de vc fazer música, tem me feito pensar...
É bom sentir liberdade, e mesmo com pouco conhecimento, estou me sentindo motivada [motivação] para experimentar [abertura a novas possibilidades]. Apesar de minha idade, agora chegou meu tempo, estudar música é o que quero. Obrigada pela oportunidade! (e-mail recebido)[motivação] [liberdade criativa] [criação com o conhecimento disponível]

~71:1 "Sinto-me mais livre para cria.. (820:1171)
Comment:

"**Sinto-me mais livre para criar, tenho uma nova visão de fazer música" [liberdade criativa] [abertura a novas possibilidades]** (L2, AULA 8, E2P1)

~71:2 A música se faz independente d.. (239:584)
Comment:

A música se faz independente de instrumentos especializados ou não, qualquer objeto pode responder musicalmente, só depende do olhar [abertura a novas possibilidades] e ouvido do músico **[ampliação da perspectiva criativa]** (L2, AULA 8, E2P1)

~72:1 "Tenho ficado mais solto e me .. (821:1057)
Comment:

"Tenho ficado mais solto e me arriscado mais nas improvisações" [abertura a novas possibilidades] [liberdade criativa] (L2, AULA 8, E1P1)

~73:1 "O semelhante é que eu uso o m.. (502:1200)
Comment:

"O semelhante é que eu uso o meu instrumento, muito diferente é poder executar "coisas" que para a maioria dos ouvintes seria ruído e não nota ou música. Isto foi ótimo" **[flexibildiade no uso de material]**(L3, AULA 1, E2P3)

~74:1 "Foi muito bom, trabalhar com .. (484:808)
Comment:

"Foi muito bom, trabalhar com o improviso sem precisar de muito conhecimento musical **[criação com o conhecimento disponível]**, de modo intuitivo **[intuição]**, preocupando-se somente em fazer música, não se preocupar com notas musicais". **[liberdade criativa]** (L3, AULA 1, E8P1)

~75:1 “Gostei de aprender que é poss.. (875:1125)
Comment:

“Gostei de aprender que é possível construir algo na música sem precisar de muito **[criação com o conhecimento disponível]**. Todos tocando juntos, compartilhando ideias e amizades.**[prática social]**” (L3, AULA 1, E8P2)

~76:1 “No começo me senti um pouco f.. (1113:1526)
Comment:

“No começo me senti um pouco fora da minha zona de conforto porque improvisar em público não é algo que eu estou acostumada a fazer **[adaptação]**. No entanto, logo eu me senti a vontade porque esse foi um exercício bem livre e gostoso”. **[liberdade criativa]** (L3, AULA 1, E9P1)

~77:1 “Gostei de explorar as notas d.. (861:1201)
Comment:

“Gostei de explorar as notas de maneira mais livre pois antigamente as executava de forma que estava escrito na partitura, e é exatamente esta liberdade e esta alegria que me encanta”**[liberdade criativa]** (L3, AULA 1, E11P2)

~77:2 “Gostaria de fazer novamente s.. (1404:1745)
Comment:

“Gostaria de fazer novamente sim, pois ela possibilita que a gente encontre novas formas de expressar **[abertura a novas possibilidades]**, o que antes era posto de forma fechada **[inflexibilidade]**, ou seja, antes tinha um padrão para fazer a escala **[referências de especialização]** e agora é livre”**[liberdade criativa]**. (l3, AULA 1, E11P2)

~78:1 “O que há de semelhante é que .. (573:1089)
Comment:

“O que há de semelhante é que você tem que estar disposto a aprender, a praticar, e a diferença é que aqui você tem mais liberdade de se expressar.**[liberdade criativa]** Em uma música onde você a executa de maneira mais leve, você consegue muito mais facilmente o sentimento que tem em você [criação com o conhecimento disponível] e que muitas vezes não tem oportunidade para ser demonstrado” [inflexibilidade] [referências de especializção] **[ênfase na expertise técnica]**. (L3, AULA 1, E11P3)

~79:1 “Eu geralmente estudo mais teo.. (601:924)
Comment:

“Eu geralmente estudo mais teoria e a prática fica por conta do instrumento. Hoje foi diferente, pois exigiu uma sensibilidade [escuta ativa], uma forma diferente de ‘entender’ a música e sua utilidade.” **[liberdade criativa]** (L3, AULA 2, E2P3)

~79:2 “Com certeza contribuiu para m.. (1444:1964)
Comment:

“Com certeza contribuiu para me abrir a mente a novas possibilidades de sentir a música. Para um músico, poder sentir a música de forma sincera e intensa é o que move a vontade.” (L3, AULA 2, E2P3) [abertura a novas possibilidades]

~80:1 “Saí do meu conforto, saí do c.. (503:1054)
Comment:

“Saí do meu conforto, saí do contato de meu instrumento e experimentei ouvir música inédita feita por mim mesmo.” **[adaptação] [abertura a novas possibilidades]**(L3, AULA 2, E3P1)

~81:1 “Este é um caminho inverso, po.. (0:10:51.90 [0:00:23.94])
Comment:

“Este é um caminho inverso, porque em geral estuda-se para executar dentro do quadrado, **[inflexibilidade]** quanto mais dentro do quadrado, entre aspas, melhor a sua execução [referências de especialização]. E aqui eu percebi esta desconstrução, **[abertura a novas possibilidades]** mas com um rumo, com um caminho” (L3, AULA 1, DSC 6987, 10: 53)

~82:1 “Nesta atividade eu fiquei liv.. (763:1232)
Comment:

“Nesta atividade eu fiquei livre **[liberdade criativa]** para fazer aquilo que está intuitivamente em mim **[intuição]**, sem ter que me moldar [inflexibilidade] a um padrão” **[referências de especialização]** (L3, AULA 2, E3P3)

~82:2 “Ampliou muito a minha percepç.. (1438:2125)
Comment:

“Ampliou muito a minha percepção **[atenção]**, ou melhor, tem ampliado minha percepção e possibilidades que poderei usar em minhas músicas” **[abertura a novas possibilidades]**(L3, AULA 2, E3P3)

~83:1 “Gostei de tocar um instrument.. (884:1170)
Comment:

“Gostei de tocar um instrumento que não conheço para ver como me expresso” **[expansão instrumental]** (L3, AULA 2, E5P2)

~84:1 “Certamente contribui para min.. (1448:1919)
Comment:

“Certamente contribui para minha formação musical na medida em que possibilita o entendimento da música com expressão muito mais ampla e cheia de possibilidades” (L3, AULA 2, E6P3)

[abertura a novas possibilidades]

~85:1 “A cada aula um complemento e .. (391:860)
Comment:

“A cada aula um complemento e algo novo acontece. Isso é bom pois serve de estímulo para vir mais vezes e participar” (L3, AULA 3, E2P2)

[motivação]

~86:1 “Foi ótimo, cada terça é uma s.. (360:787)
Comment:

“Foi ótimo, cada terça é uma surpresa” (L3, AULA 2, E3P2)

[motivação]

~87:1 “Sem dúvida traz impacto na mi.. (1400:2313)
Comment:

“Sem dúvida traz impacto na minha formação musical. Na minha opinião esse deveria ser o caminho para o aprendizado musical, ou seja, o caminho intuitivo, natural, vindo depois disso a teoria para auxiliar e não como essência.” (L3, AULA 3, E2P3) [intuição]

~88:1 “É autoconhecimento, eu tirei .. (0:11:03.35 [0:00:14.80])
Comment:

“É autoconhecimento, eu tirei sons que eu nunca imaginei que tiraria, isso foi muito forte , e talvez não tivesse tirado se não fosse dentro deste contexto” (L3, AULA 2, DSC 7904, 11:00) **[liberdade criativa] [expansão instrumental] [intuição]**

~88:2 “Quando dava uma nota fora, es.. (0:11:31.20 [0:00:25.90])
Comment:

“Quando dava uma nota fora, essa nota com o passar do tempo parece que fazia parte” (L3, AULA 2, DSC 7904, 12:08) **[flexibilidade no uso de material]**

~88:3 “A gente cresce absorvendo e a.. (0:13:09.90 [0:00:44.31])
Comment:

“A gente cresce absorvendo e aprendendo que ‘não você é desafinado, não canta, você tá fora do tom, não pode’, [**Referências de especialização**][Ênfase na expertise técnica] **[inflexibilidade]** e ai, eu também me esforcei bastante pra, no ultimo momento, quando eu dava aquela nota que eu percebia que estava totalmente fora dos outros, por isso que eu falo, no começo você se sente meio acuado em querer continuar com aquela nota, você fala: meu, eu to fazendo uma nota totalmente estranha dentro do contexto [**escuta ativa]**, mas você segue a brincadeira né, você continua, e aí, com o passar do tempo, a sensação que me dá é que parece que isso, com o passar do tempo, não faz tanta diferença” **[ampliação do vocabulário sonoro]** (L3, AULA 2, DSC 7904, 13:14)

~88:4 “Eu acho que foi bem isso, a g.. (0:14:25.13 [0:00:12.37])
Comment:

“Eu acho que foi bem isso, a gente não se preocupar **[preocupação]** muito com a questão se tem técnica, se não tem, **[ênfase na expertise musical]** procurar produzir som, sem se importar qual seja a nota” [referencias de especialização] **[liberdade criativa]** (L3, AULA 2, DSC 7904, 14:25)

~89:1 “Eu achei muito interessante, .. (0:02:16.26 [0:00:26.23])
Comment:

“Eu achei muito interessante, eu acredito assim, a gente, quando estuda um instrumento, a gente fica muito acostumado neste sistema tonal **[inflexibilidade]** e esquece desta simplicidade, de criar algo sem precisar do sistema tonal... quando a gente fala em sistema tonal a gente tenta explorar algo, mas dentro de um contexto, e desta forma foi literalmente estar livre” **[liberdade criativa]** (L3, AULA 3, DSC 7955, 2:14)

~89:2 “Um outro aspecto que eu acho .. (0:03:56.39 [0:00:46.12])
Comment:

“Um outro aspecto que eu acho interessante é que num primeiro momento que pode ser, de certa forma, intimidador é o fato, no meu caso, de não ter tido a experiência de tocar, por exemplo, com o saxofone ou com o teclado, então num primeiro momento é novo mas por um outro lado acaba sendo enriquecedor, você ter esta oportunidade de cara a cara conhecer outro instrumento,**[prática social]** o som de outro instrumento e conversar com esse instrumento, isso também tá sendo muito legal, e que num primeiro momento ele (..), mas depois passa a ser prazeroso e gostoso.” **[adaptação]** (L3, AULA 3, DSC 7955, 3:57)

~90:1 “Gostei de criar em grupo e te.. (893:1197)
Comment:

“Gostei de criar em grupo e tentar encaixar espontaneamente e em grupo as diferentes ideias musicais que estavam sendo propostas”. (L3, AULA 3, E3P1) **[prática social]**

~91:1 “Devido ao fato de muitas veze.. (1422:1855)
Comment:

“Devido ao fato de muitas vezes não ter liberdade para criar **[inflexibildiade]**, a princípio o improviso causa um choque, entretanto, com a prática da improvisação ela se torna cada vez mais natural” **[adaptação]** (L3, AULA 3, E4P3)

~92:1 “No momento em que me foi soli.. (1131:1604)
Comment:

“No momento em que me foi solicitado improvisar uma ideia na percussão me senti um pouco tenso, pois tocar percussão acompanhando outro instrumento é algo que já estou mais acostumado. Solo (no sentido de apresentar uma ideia temática desvinculada de acompanhamento rítmico, a percussão como instrumento solista), eu achei um pouco desconfortável, mas foi só no início, depois deixei rolar”. (L3, AULA 3, E5P1)

[adaptação]

~93:1 “A cada sessão da oficina perc.. (1413:1833)
Comment:

“A cada sessão da oficina percebo coisas em mim, capacidades que tenho e não havia percebido.**[abertura a novas possibilidades]** Sinto que estou desenvolvendo minha intuição musical” **[intuição]** (L3, AULA 3, E5P3)

~94:1 “Fiz de tudo, principalmente o.. (1604:1957)
Comment:

“Fiz de tudo, principalmente o que não imaginava” **[abertura a novas possibilidades]** (L3, AULA 3, E6P1)

~95:1 “Gostei de produzir algo sem p.. (891:1175)
Comment:

“Gostei de produzir algo sem precisar estar em um sistema tonal, **[inflexibilidade]** sem combinar **[intuição]**, sem precisar ter muito conhecimento do instrumento” **[criação com o conhecimento disponível]** (L3, AULA 3, E6P2)

~96:1 “Eu acredito que a gente se pr.. (0:07:55.02 [0:00:29.37])
Comment:

“Eu acredito que a gente se preocupa [preocupação] muito não no sentido de que a criação está em nós, mas que a criação talvez esteja muitas vezes na técnica, na harmonia ou na escala usada [referências de expecializção] **[exigência preliminar de experstise musical]**, hoje em dia talvez a gente se preocupe com isso, que talvez seja uma coisa boba, porque a criação ela vem de nós, aquilo tá ali como uma ferramenta para nos servir” **[liberdade criativa]**(L3, AULA 4, DSC 8260, 7:57)

~96:2 “Aqui você se libera, se liber.. (0:09:53.45 [0:00:17.71])
Comment:

“Aqui você se libera, se liberta, e é bom, é boa essa questão porque você começa a criar, você não se preocupa mais ‘ah, eu vou errar’, se eu errar eu posso concertar, eu posso criar alguma coisa do mesmo erro e fazer ficar bom.” [escuta ativa] **[liberdade criativa]** (L3, AULA 4, DSC 8260, 9:53)

~96:3 “Na hora eu acho que prestei a.. (0:12:37.39 [0:00:56.20])
Comment:

“Na hora eu acho que prestei atenção nos outros e eu curti a música enquanto estava sendo feita, agora na minha vez eu fiquei tensa, eu fiquei bem nervosa e não sabia o que fazer então eu toquei alguma coisa, eu tentei. Eu acho que foi uma atividade interessante porque eu treinei a consciência do que eu estava fazendo **[intuição - caso negativo)**, por mais que eu não soubesse o que eu fosse fazer, eu pensei muito **[intuição-caso negativo]** então eu tava bem consciente da minha ação e aí foi. (L3, AULA 4, DSC 8260, 12:49)

~97:1 “O que é legal é que nunca sab.. (369:712)
Comment:

“O que é legal é que nunca sabemos o que vai dar. Sempre uma surpresa.” **[motivação]** (L2, AULA 7, E3P2)

~98:1 “Me ajudou a criar diferentes.. (1444:1947)
Comment:

“Me ajudou a criar diferentes maneiras de fazer música, me deu contato com novos instrumentos” **[flexibilidade no uso de material] [abertura a novas possibilidades]** (L3, AULA 4, E1P3)

~99:1 “Essa atividade em especial tr.. (1420:2338)
Comment:

“Essa atividade em especial trouxe a minha memória verdadeiras joias que eu já criei, mas por não ter ciência do valor delas, coloquei de lado. Hoje posso retornar algumas ideias e usa-las até mesmo na interpretação de músicas” **[abertura a novas possibilidades]** (L3, AULA 4, E2P3)

~100:1 “Essa atividade (percussão) pr.. (586:1039)
Comment:

“Essa atividade (percussão) proporcionou um conhecimento sobre os sons do instrumento tocado e fez com que eu tentasse encaixa-lo em uma música. **[expansão instrumental]** Isto é semelhante (as atividades anteriores de aprendizagem musical anteriores à oficina de criação). Porém a atividade foi feita por meio da criação, da descoberta livre, o que é algo diferente.” **[insight] [liberdade criativa]** (L3, AULA 4, E4P3)

~100:2 “Eu fiquei muito perdida em al.. (1684:1883)
Comment:

“Eu fiquei muito perdida em alguns momentos, mas em criação isso é necessário para que eu possa me encontrar musicalmente” **[adaptação]** (L3, AULA 4, E4P3)

~101:1 “Gostei de improvisar em outro.. (916:1131)
Comment:

“Gostei de improvisar em outros instrumentos que não são especificamente o que eu domino” **[expansão instrumental]** (L3, AULA 4, E6P2)

~102:1 “Gostei de me expressar musica.. (920:1260)
Comment:

“Gostei de me expressar musicalmente de maneira livre e improvisada e perceber um resultado aprazível. **[liberdade criativa]** Gostei de tocar com os outros músicos” **[prática social]** (L3, AULA 5, E1P2)

~103:1 “Contribuiu muito, pois tive a.. (1362:1965)
Comment:

“Contribuiu muito, pois tive a oportunidade de executar notas e sons que tinha receio de serem erradas. **[flexibilidade no uso de material]** Melhorou a minha autoconfiança” [motivação] (L3, AULA 5, E2P3)

~104:1 “Pude explorar possibilidades .. (1154:1684)
Comment:

“Pude explorar possibilidades no meu instrumento e minha bagagem musical,**[abertura a novas possibilidades]** não sentindo disparidade com meus colegas”**[prática social]** (L3, AULA 5, E3P1)

~105:1 “Rola um certo receio do que v.. (0:00:31.69 [0:00:09.51])
Comment:

“Rola um certo receio do que vai vir, e é o tempo todo sendo surpreendido” [escuta ativa] **[insight]** (L3, AULA 5, DSC 8365, 0:38)

~105:2 “É extremamente prazeroso e é .. (0:01:41.79 [0:01:17.61])
Comment:

“É extremamente prazeroso e é a surpresa de se ver capaz, porque eu sempre fui um amante da música e sempre toquei por intuição... mas eu sempre sentia falta do ‘sistema’ do que é o que nós não estamos fazendo aqui hoje... eu sempre sentia falta porque em geral é: ‘que nota que é? Como é que é? Que tempo que é?... então eu sempre fiquei atrás porque eu nunca estudei, então está sendo pra mim excelente, fantástico porque tá me dando uma abertura pra usar isso que eu tenho e não to sendo confrontado com a falta do que eu não tenho, que é um estudo formal de música, então me ver capaz dentro deste contexto está sendo excelente. (L3, AULA 5, DSC 8365, 1:46)

~105:3 “Há 25 anos atrás, um pouco ma.. (0:03:35.37 [0:00:31.61])
Comment:

“Há 25 anos atrás, um pouco mais, eu comprei um computador pra minha filha e falei pra ela ir ‘dando pau’ e quando der problema a gente arruma, você tá dando a oportunidade de eu fazer o que eu fiz pra minha filha, eu to tocando coisa aqui que eu to mandando pau que eu nunca fiz no saxofone,**[abertura a novas possibilidades]** sempre tentando tocar quadradinho [referências de especializçaão] **[inflexibilidade]**... parece que o som até melhorou (L3, AULA 5, DSC 8365, 3:35)

~105:4 “ No início dos meus estudos q.. (0:04:11.87 [0:01:28.40])
Comment:

“ No início dos meus estudos que nunca tive este oportunidade de poder fazer algo sem ter tanto conhecimento, e inclusive era uma concepção que eu tinha também de que pra fazer algo eu precisava de outra coisa por trás. De repente se eu quero fazer algo no violão eu preciso de um conhecimento prévio sobre o que eu vou fazer **[exigência preliminar de**

expertise técnica] .... e essa oportunidade da liberdade em si eu ainda não tive até esse encontro **[liberdade criativa]**.... pra mim tá sendo importante, tá trazendo valores e coisas muito simples que a música oferece que eu não tinha conhecimento.” (L3, AULA 5, DSC 8365, 4:15)

~105:5 “ As vezes você foca tanto no .. (0:10:38.27 [0:00:23.65])
Comment:

“ As vezes você foca tanto no som mas é o antes, e esse antes eu acho que é imprescindível a liberdade, sem a liberdade esse antes não acontece.” **[liberdade criativa]** (L3, AULA 5, DSC 8365, 10:45)

~106:1 "eu não me identifico com meu .. (0:01:06.92 [0:00:56.90])
Comment:

"eu não me identifico com meu aprendizado até hoje sabe! Aquela coisa que você está cansado de fazer sabe! Eu não aguento cara, eu pego o violão, eu pego o saxofone e eu já sei o que eu vou fazer, putz, eu queria fazer uma coisa diferente, tá me faltando criatividade. Aì, quando eu ouço isso [a gravação das performances] eu não me identifico, caramba, eu faço parte disso aí né? É algo tão criativo, tão cheio de possibilidades, você pode pinçar um desses aí e brincar com ele uma tarde toda. [outro particpante questiona] - Mas quando você diz que você não se identifica, em que sentido? [resposta] - eu vejo algo novo daquilo que estou acostumado a ver.. (AULA 6, DSC 1:06)

~106:2 "Aqui eu me senti livre pra te.. (0:04:45.07 [0:00:12.99])
Comment:

"Aqui eu me senti livre pra tentar coisas que em casa eu nunca tentei" (L3, AUA 6, DSC 8889, 4:45)

~107:1 "É uma situação bem diferente .. (0:09:41.28 [0:00:36.85])
Comment:

"É uma situação bem diferente porque a gente não tá acostumado, a gente não tem a vivência de encarar algumas coisas como música. A gente está dentro de um sistema que pra ser música tem que ser assim, assim e assim **[referências de especializçaão]** senão não é música. Eu acho que o maior processo seria a gente reeducar nossos ouvidos **[abertura a novas possibilidades]**, que eu acredito que seja algo que esteja ocorrendo aqui.. (L3, AULA 7, 9:40)

~107:2 "trocar aquilo que eu ouço hoj.. (0:10:15.64 [0:00:50.22])
Comment:

"trocar aquilo que eu ouço hoje, organizado, no padrão, por aquilo que o Hermeto faz eu não faço. Sincero. Agora reconheço que seu eu quiser, talvez hoje não, talvez eu ainda esteja muito imbutido nos padrões ainda, mas depois eu cresci e agora quero algo diferente, eu vou ter que abrir mão desses padrões, do conforto e buscar, e lembrar do que aconteceu nessa oficina, de tudo isso aqui (L3, AULA 7, DSC 0135, 10:18)

~108:1 "Me senti a vontade podendo ex.. (1092:1653)
Comment:

"Me senti a vontade podendo experimentar diferentes timbres sem ser coagido ou me sentir acanhado, pois todos estão no mesmo contexto/ambiente. (L3, AULA 7, E4P1)

~109:1 "Estudei muito dentro dos padr.. (1370:2192)
Comment:

"Estudei muito dentro dos padrões e isso foi bom, mas não tive a satisfação que tenho hoje, descobrindo minhas possibilidades. Isso é gratificante, ser critivo, se sentir criativo. (L3, AULA 7, E4P3)

~110:1 "Acredito que meus métodos de .. (553:1173)
Comment:

"Acredito que meus métodos de estudo sofrerão influência desta experiência" (L3, AULA 7, E5P3)

~110:2 "Hoje tenho menos preconceito .. (1383:2103)
Comment:

"Hoje tenho menos preconceito em relação a algumas ideias que tive e dispensei por achar fora do padrão" (L3, AULA 7, E5P3)

~111:1 "Tá fazendo a diferença pois a.. (1369:1746)
Comment:

"Tá fazendo a diferença pois abre a mente e com isso tenho outra formação mental sobre o que é música, como trabalhar com a mesma" (L3, AULA 7, E6P3)

~112:1 "você pegar um carinha aponsen.. (0:13:37.21 [0:00:49.75])
Comment:
"você pegar um carinha aponsentado, 65 anos, cheio de padrões [REFERÊNCIAS DE ESPECIALIZAÇÃO], e eu sou tímido, sou envergonhado pra caramba, você fez eu tirar uns sons aqui, eu nunca fiz isso no sax, o que você conseguiu fazer, você fez milagre. A gente tem uma preocupaçao [PREOCUPAÇÃO] muito grande em não desagradar, será que eu tô desagradando? .....isso me prende muito, eu sou muito prezo a esses padrões, e até que eu consegui me soltar [LIBERDADE CRIATIVA] (L3, AULA 7, DSC 0136, 13:36)
~113:1 "eu recordo que parece fácil, .. (0:02:13.59 [0:00:20.28])
Comment:
[com relação a uma atvidade de percussão corporal onde os participantes tinham que criar repetir os padrões ritmicos dos colegas] "eu recordo que parece fácil, mas pelo menos pra mim não é tão fácil, a coordenação de bater o rítmo com os pés e com as mãos e mesmo já tendo feito esta atividade em uma outra ocasião, eu me lembro que na outra ocasião também foi um pouco difícil" (L3, AULA 6, DSC 0504, 02;12)
~113:2 "Eu senti muita facilidade, da.. (0:08:38.58 [0:00:14.57])
Comment:
[Quanto a atividade de criação corporal livre] "Eu senti muita facilidade, daí era o que vinha em mente a eu tentava executar [liberdade criativa], não tinha algo pré-determinado [referências de especialização], então eu senti muito mais facilidade do que a primeira" (L3, AULA 8, DSC 0504, 08:38)
~113:3 Mas é interessante isso, não f.. (0:12:47.64 [0:00:43.56])
Comment:
[com relação à atividade de criação livre - quanto ao desenvolvimento do material] "Mas é interessante isso, não foi nitidamente, especificamente explicado isso, mas, assim, de alguma forma você sente "vou seguir", "vou nessa ou não vou", ... o interessante é essa sutileza que acontece [outro particpante] - ninguém falou assim: oh gente, vamo la? você vai fazer isso e saí distribuindo., não, não é isso, cada um vai contribuindo. (L3, AULA 8, DSC 0504, 12:46)
~113:4 "o humano ele tem a linguagem,.. (0:13:41.61 [0:01:29.11])
Comment:
"o humano ele tem a linguagem, a fala e tal, e a gente tende muito a querer explicar em detalhes, e dar nomes, mas, ou seja, não sei se você ja´viu no mar, no oceano, tá os peixes, e aquele cardume faz assim [o participante faz um gesto com a mão indicando que os peixes mudam suas direções automaticamente], eles viram ao mesmo tempo, eles não "vamos virar agora", os passarinhos, ou seja, então existem comunicações que são tão diretas, e nós humanos, a gente vai enquadrando tanto na linguagem e desconsidera isso né... então eu acho que na criatividade, na criação musical e na conversa musical é importante que a gente considere isso também, ou seja, que existem outros canais de comunicação que não verbais, e a gente os considerando e deixando fluir pode vir coisas muito interessantes" (L3, AULA 8, DSC 0504, 13:42)
~114:1 "Nós somos presos a regras" (0:02:11.01 [0:00:03.23])
Comment:
"Nós somos presos (inflexibildiade) a regras" (referências de especialização) (L3, AULA 8, DSC 0505, 2:10)
~115:1 " A questão é o seguinte, quan.. (0:13:37.41 [0:00:22.50])
Comment:
" A questão é o seguinte, quando é tudo organizado, quando é composto alguma coisa, você fica meio no padrão, você não quer quebrar alguma regra" (L3, AULA 8, DSC 0506, 13::37)
~115:2 "ele tava fazendo umas coisas .. (0:14:21.34 [0:00:22.70])
Comment:
[com relação à improvisação idiomática] "ele tava fazendo umas coisas aqui que eu falei "agora o cara vai descer o braço"... tava legal o som, você tira um som legal no instrumento, mas eu fiquei meio assim... eu vi que você ficou meio engessado" (L3, AULA 8, DSC 0506, 14:22)
~115:3 "Eu me senti um pouco desconfo.. (0:12:51.89 [0:00:26.51])
Comment:
"Eu me senti um pouco desconfortável porque eu queria tocar notas que causasssem uma melodia legal, eu me preocupei com isso, que trouxessem algo melódico pra completar esta harmonia, entendeu? Aí deu aquela sensação de desconforto por procurar a nota"(L3, AULA 8, DSC 0506, 12:52)

~115:4 “Nós viemos numa sequência des.. (0:11:38.63 [0:01:04.10])
Comment:
“Nós viemos numa sequência desde a primeira sessão que tava indo pra um outro caminho... e de repente nesta altura do campeonato volta pra uma área mais de conforto e tal, então me causou um certo estranhamento, mas não um estranhamento como algo ruim... uma sensação boa por voltar a uma zona de conforto mas um certo desconforto por estarmos saindo daquela criação mais aberta, mais livre”. (L3, AULA 8, 0506, 11:48) **[liberdade criativa]**

~116:1 "Aí eu peguei e dei o acorde p.. (0:07:35.15 [0:00:23.31])
Comment:
"Aí eu peguei e dei o acorde pra ela, dó, sol, fá, depois vai valendo. Ele pegou a ideia e começou a dar um corpo na parte harmônica". (L3, AULA 8, DSC 0507, 07:35)
~117:1 "Liberdade é o que diferencia .. (596:807)
Comment:
"Liberdade é o que diferencia as atividades desta oficina." (L3, AULA 8, E1P3)

~117:2 " A atividade de hoje me fez p.. (1441:1889)
Comment:
" A atividade de hoje me fez perceber que embora eu estivesse tímida me senti mais a vontade nas improvisações que não continha uma escala definida. Isso me auxiliou e irá me auxiliar cada vez mais para fazer e olhar para a música de forma mais livre e criativa, não seguindo, assim, simplesmente um padrão pré-estabelecido" (L3, AULA 8, E1P3)

~118:1 "Me senti a vontade pois tive .. (1131:1484)
Comment:
"Me senti a vontade pois tive como preocupação somente o improviso, expressar-me criativamente e em consonância com os demais" (L3, AULA 8, E2P1)

~119:1 "tentei fazer mas não consegui.. (1588:1869)
Comment:
"tentei fazer mas não consegui, acredito que é devido a experiência ou a preocupação em acertar as coisas" (L2, AULA 8, E3P1)

~120:1 "Eu to me soltando mais, isso .. (403:831)
Comment:
"Eu to me soltando mais, isso acabou não ocorrendo, me senti intimidado, sem ideias, querendo algo mais confortável, aceitável aos nossos ouvidos." (L3, AULA 8, EP2)

~121:1 "gostei de improvisar com os o.. (844:1273)
Comment:
"gostei de improvisar com os objetos do cotidiano e de tocar com os colegas" (L3, AULA 9, E2P2)

~122:1 "É interessante perceber que n.. (1611:2021)
Comment:
"É interessante perceber que na nossa sociedade aquilo que sai dos padrões estabelecidos é considerado estranho, merecendo ser rejeitado, e esta oficina nos faz quebrar, ou melhor, desconstruir esta ideia." (L3, AULA 9, E3P3)

~123:1 "A principal diferença para mi.. (544:1183)
Comment:
"A principal diferença para mim está na liberdade e no inédito, pois a cada oficina nos deparamos com algo novo, um novo som" (L3, AULA 9, E4P3)

~123:2 "Tém contribuído e muito na mi.. (1403:2241)
Comment:
"Tém contribuído e muito na minha formação musical, me mostrando uma gama de possibildiades e ideias que não precisam necessariamente serem usadas na totalidade" (L3, AULA 8, E4P3)

~124:1 “Quando você quebra este padrã.. (0:09:35.18 [0:00:30.13])
Comment:

“Quando você quebra este padrão você tá errado, você é o cara ‘patinho feio’, mesmo intencional, você pode quebrar este padrão, ou sem intenção nenhuma, porque você errou mesmo. Quando você é muito rotulado em algumas coisas, o que eu vejo hoje em dia a dificuldade é a quebra de padrões e paradigmas, acho que em tudo, na música então é pior.” (L3, AULA 9, DSC 0976, 9:36)

~124:2 “Eu senti isso quando eu comec.. (0:12:47.53 [0:00:43.07])
Comment:

“Eu senti isso quando eu comecei a tocar tamborim com o pessoal, e eu optei pela baqueta de bambu porque ela repica, enfim, em vários lugares que eu fui tocar sempre aparecia alguém com uma baqueta e falava ‘cara é essa baqueta’, eu falava ‘cara, eu toco assim’ .... e o cara falava ‘ mas não, é só um tec, tec, tec’’ [resposta] ‘não cara, eu gosto de tocar repicado’.” (L3, AULA 9, DSC 0976, 12:47)

~125:1 “ É uma abertura pra novas ide.. (0:00:34.72 [0:00:22.40])
Comment:

“ É uma abertura pra novas ideias e possibilidades né! Você abriu uma caixa e aí, no mesmo momento em que você abriu a caixa, se há criatividade abre-se também possibilidades de som.” (L3, AULA 9, DSC 0979, 00:31)

~126:1 “Esses encontros e essa aula é.. (0:04:25.82 [0:00:28.21])
Comment:

“Esses encontros e essa aula é um espaço de arriscar, e aí assim, se você não se arrisca, se você está sempre com o pé atrás, você está sempre limitado, né! E eu acho que aqui é aquela sensação de ‘dá pra ir’, ‘dá pra ir além’, neste sentido é motivador, bastante.” (L3, AULA 9, DSC 0982, 04:28)

~127:1 “Pra mim teve grande important.. (0:09:54.88 [0:00:56.31])
Comment:

“Pra mim teve grande importante neste contexto, ou seja, do que eu fiz de maneira criativa e espontânea ter uma validade dentro deste contexto, isso pra mim foi muito importante, ou seja, ser recebido como algo válido, não que eu tenha que me pegar a isso e falar ‘então qualquer coisa que eu fizer assim’, não nesse sentido, mas no sentido de, com base nisso eu posso crescer e desenvolver mais, mas partindo dessa primeira validade, que talvez em um outro contexto se eu tivesse feito isso ‘não, aqui não, vai aprender’, então pra mim foi importante a validade da criatividade, da abertura, dos novos caminhos.” (L3, AULA 10, DSC 1057, 09:55)

~128:1 “talvez em todas as improvisaç.. (0:00:37.63 [0:00:35.03])
Comment:

“talvez em todas as improvisações tenham este primeiro momento de, meio que ‘O que é isso? ’, meio que ‘O que vou fazer? ’ e tal, e depois vem uma certa adaptação, vem um certo acomodamento que abre as portas pra algo mais criativo, a ponto de chegar nisso que ela tá falando, de em determinados momentos haver esses sincronismos” (L3, AULA 10, DSC 1061, 00:36)

~128:2 “Eu acho que é sempre uma surp.. (0:01:39.04 [0:00:39.84])
Comment:

“Eu acho que é sempre uma surpresa pra própria pessoa que tá fazendo o som, não só com os colegas mas você mesmo se surpreende com o que tá rolando... na hora que você tá executando você tá contemplando algo inédito ali. (L3, AULA 10, DSC 1061, 01:43)

~128:3 “Cada vez é uma porta que se a.. (0:02:17.00 [0:00:41.84])
Comment:

“Cada vez é uma porta que se abre, toda vez que você abre uma porta na improvisação e na criatividade, quando você abre uma porta aí você entra, você começa a construir... essa questão do construir no coletivo sempre tem algo novo, toda terça é uma sala diferente onde você não espera o que vai acontecer, e as coisas vão acontecendo.” (L3, AULA 10, DSC 1061, 02:17)

~128:4 “E outro aspecto também intere.. (0:02:58.24 [0:00:31.09])
Comment:

“E outro aspecto também interessante e que eu já percebi até na fala de alguns colegas e eu acredito que é verdade pra mim também que, uma vez que você abriu essas portas, não fecha mais, ou seja, uma vez que você teve essa experiência, de alguma maneira, tá ali impresso no seu, vamos dizer assim, DNA musical, e que isso de alguma forma ou outra já se incorpora em qualquer construção que você venha a fazer” (L3, AULA 10, DSC 1061, 02:58)

~128:5 “cada um pega seu rumo, mas sã.. (0:03:30.38 [0:00:35.15])
Comment:

“cada um pega seu rumo, mas são coisas que você leva pro resto da vida, então vai além, são coisas, são conhecimentos” (L3, AULA 10, DSC 1061, 03:47)

~128:6 “É um lance assim que parece q.. (0:06:49.46 [0:01:06.21])
Comment:

“É um lance assim que parece que em alguns momentos nós voltamos a ser criança... você fica inocente a essa liberdade de criança. Então é maneira que nós temos também

de construir isso aqui a partir deste momento, dessas oficinas, e levar isso pra vida também, pra parte extramusical, pra parte pessoal mesmo, sua vivência." (L3, AULA 10, DSC 1061, 06:52)

~128:7 "Essas oficinas é essa volta, .. (0:09:03.77 [0:01:39.30])
Comment:

"Essas oficinas é essa volta, é essa volta a não se preocupar com 'tá certo, tá errado, mas eu perguntei várias vezes a mesma coisa', não tem problema, né! 'Mas eu perguntei de novo, mas eu fiz de novo', que é natural da criança, né! E que a gente, por uma questão social, você vai... e que de vez em quando você tem que lembrar ... 'há um menino há um moleque morando sempre no meu coração'... então acho que foi muito bem colocado [dirigindo-se a outro participante] o que você falou desse resgate, dessa naturalidade, que já vem com a gente, já vem com todo mundo, mas as vezes a gente vai formatando e vai perdendo, eu acho que essas experiências foram momentos de resgatar." (L3, AULA 10, DSC 1061, 09:15)

~129:1 "Pra mim foi muito gratificant.. (0:02:30.02 [0:01:29.90])
Comment:

"Pra mim foi muito gratificante e abriu a mente sobre muitas coisas **[motivação]**. Me trouxe vários valores no qual eu ainda não tinha esse contato. Principalmente se tratando da criação musical, era algo no qual quando eu fazia, era o ensino em cima de coisas preparadas**[inflexibilidade]**, no jazz e tal. Isso pra mim foi uma experiência muito diferente, eu experimentei algo no qual eu não tinha contato e que abriu um leque muito grande. **[abertura a novas possibilidades]**Um leque tanto na parte musical quanto já em outras partes de questionamentos de outros assuntos." (L3, AULA 10, DSC 1062, 2:36)

~129:2 "Sem dúvida tem um material mu.. (0:05:56.52 [0:01:51.50])
Comment:

"Sem dúvida tem um material muito importante dentro de nós mesmos, e esta oficina, pra mim, foi uma ferramenta pra eu me lembrar deste material. Você tem algo dentro de você além desses todos esses teóricos você é um também, não vale a pena você passar por toda essa vida vivendo toda essa teoria **[referências de especialização]** se você pelo menos não passar um tempinho com você. **[liberdade criativa]** Então isso despertou meu desejo de passar umas horas comigo, e quem sabe alguns anos comigo me explorando **[motivação]**. E como auxílio do padrão também, né! As vezes, se você pega o padrão e de repente de outro padrão você tira um objeto..**[ampliação da perspectiva criativa]**. e eu acho que o país, não só país, mas o mundo está carente de coisas novas (L3, AULA 10, DSC 1062, 06:00)

~130:1 Eu acho que na improvisação eu.. (0:10:23.95 [0:00:41.22])
Comment:
Eu acho que na improvisação eu ficava preocupado e fico ainda por causa da tonalidade, principalmente se você vai tocar com alguém que manja, você faz alguma coisa fora o cara olha pra sua cara e diz: você tá fora. .. quando eu não sabia nada de escala eu sofria. (L2 AULA 3, DSC 4267 10:24)
~130:2 “A gente começa preso, pelo me.. (0:01:45.62 [0:00:23.97])
Comment:
“A gente começa preso, pelo menos eu, começo assim fechada, aí daqui a pouco você vai se soltando porque começa a ficar assim, a gente fica seguro e você dá esta segurança pra gente porque começa a ficar agradável o som.” (L2, AULA 3, DSC 4267) **[adaptação]**

~131:1 "É diferente a liberdade de ex.. (572:844)
Comment:
"É diferente a liberdade de expressão que tive" (L4, AULA 1, E3P2) **[liberdade criativa]**

~131:2 "Contribuiu e muito, pois tiro.. (1440:1756)
Comment:
"Contribuiu e muito, pois tirou um monstro que eu pensava ser a improvisação" (L4, AULA 1, E4P2) **[expertise técnica]**

~132:1 "Gostei de tocar com um grupo,.. (806:1092)
Comment:
"Gostei de tocar com um grupo, com vários instrumentos" (L4, AULA 1, E4P2) **[prática social]**

~133:1 "Sempre fiz atividades focadas.. (574:1003)
Comment:
"Sempre fiz atividades focadas em um certo resultado, com caminhos certos **[referências de especialização]**, aqui vi que os resultados não precisam de caminhos certos" **[abertura a novas possibilidades] [flexibilidade no uso de material]** (L4, AULA 2, E2P3)

~133:2 " Contribuiu muito, dá mais li.. (1480:1890)
Comment:
"contribuiu muito, dá mais liberdade sobre a música que a gente faz, **[liberdade criativa]** tira aquele limite que a gente pensava que tinha {referências de especialização}, a música é ilimitada" (L4, AULA 2, E2P3)

~134:1 "Não tem nada semelhante com a.. (569:955)
Comment:
"Não tem nada semelhante com as atividades para aprender música. Diferente: liberdade de criar com o compromisso de criar uma conversa" (L4, AULA 2, E5P3) **[Liberdade criativa]**

~135:1 " A gente começa meio tenso, m.. (0:01:40.76 [0:00:05.62])
Comment:

" A gente começa meio tenso, mas depois vai se soltando" (L4, AULA 2, DSC 4325, 01:42) **[adaptação]**

~135:2 “A gente tá acostumado a tocar.. (0:01:51.27 [0:01:37.82])
Comment:

“A gente tá acostumado a tocar uma coisa que já tá pronta... é diferente... tocar algo ‘aleatório’ sem estar propriamente já montado, de alguém. Eu sempre fui instruído a ‘aprende isso pra tocar desse jeito... **[expertise técnica]**‘nunca ninguém falou assim ‘faz um som aí que você queira fazer sem tocar som [música de alguém] nenhum. Pra você ser bom você tem que tocar esta música e tal **[referências de especialização]**. Então a gente fica até meio as vezes, até eu fico ‘puxa, ficou legal o negócio que eu fiz aqui’ ´**[liberdade criativa]**(L4, AULA 2, DSC 4325, 01:51)

~135:3 “Tem que ser uma coisa diverti.. (0:06:55.80 [0:00:32.87])
Comment:

“Tem que ser uma coisa divertida, eu tenho me divertido muito apesar de toda insegurança... mas eu tenho me divertido nesses encontros aqui quando a gente faz essa brincadeira, acho muito legal, muito legal, muito divertido. (L4, AULA 2, DSC 4325, 06:57) **[motivação]**

~135:4 “Eu estou tocando no aleatório.. (0:03:33.62 [0:00:34.88])
Comment:

“Eu estou tocando no aleatório... sem até pensar se está dentro de escala ou não... pensar no som que tá saindo e no outro que vai combinar, mas sem matemática” (L4, AULA 2, DSC 4325, 03:32)

~136:1 “Eu tenho uma tendência a acha.. (0:05:27.87 [0:00:40.49])
Comment:

“Eu tenho uma tendência a achar que eu não sou musical” **[inflexibilidade]** (L4, AULA 2, DSC 4318, 06:04)

~137:1 “Meu jeito de ver música está .. (587:950)
Comment:

“Meu jeito de ver música está mudando. O som desta caneta escrevendo é musical agora” **[Abertura a novas possibilidades] [Ampliação da perspectiva criativa]**(L4, AULA 3, E1P3)

~137:2 “As aulas mechem com nossos se.. (1407:1638)
Comment:
“As aulas mechem com nossos sentimentos e psicológico de forma positiva” **[MOTIVAÇÃO] [LIBERDADE CRIATIVA]** (L4, AULA 3, E1P3)

~138:1 “Gostei da oportunidade de exp.. (870:1173)
Comment:
“Gostei da oportunidade de experimentar piano e a transformação do ritmo por todos” **[´Novos recursos instrumentais]** (L4, AULA 3, E2P2)

~139:1 “ A parte de tocar como tímpan.. (0:00:08.93 [0:00:16.86])
Comment:
“ A parte de tocar como tímpano também foi bem bacana, você pensa de uma forma que você não pensava antes” **[novos recursos instrumentais]** (L4, AULA 3, DSC 4353, 0:17)

~139:2 “ Pra mim tá mudando meu conce.. (0:00:34.06 [0:00:31.50])
Comment:
“ Pra mim tá mudando meu conceito do que é música e do que não é... eu nunca tinha feito nada igual ao que a gente tá fazendo aqui” **[Abertura a novas possibilidades] [motivação]**(L4, AULA 3, DSC 4353, 0:35)

~140:1 “ No momento da atividade para.. (938:1263)
Comment:
“ No momento da atividade para os instrumentos. A atividade inicial foi importante para se sentir mais livre no instrumento” (L4, AULA 4, E1P2) **[liberdade criativa] [novos recursos instrumentais]**

~141:1 “Eu gosto do fato de estas ati.. (613:1051)
Comment:
“Eu gosto do fato de estas atividades incentivarem a exploração de barreiras, não estamos limitados a um conjunto de regras e podemos fazer o que está dentro da gente” (L4, AULA 4, E1P3) **[liberdade criativa] [intuição]**

~141:2 “Gostei muito da atividade ini.. (1419:1770)
Comment:
“Gostei muito da atividade inicial pois quando passei a utilizar o instrumento , me senti com mais liberdade” (L4, AULA 4, E1P3) **[liberdade criativa] [novos recursos instrumentais]**

~142:1 “Ficamos na liberdade para faz.. (1140:1353)
Comment:

“Ficamos na liberdade para fazer os sons e logo as pessoas começam entrar em sincronismo e sintonia” (L4, AULA 4, E4P1) **[liberdade criativa]**

~143:1 “Estimulou minha criatividade .. (1439:1716)
Comment:

“Estimulou minha criatividade e está me aguçando a ouvir e entrar em sintonia com os outros instrumentos” (L4, AULA4, E4P3) **[atenção]**

~144:1 “De início não [não ficar a vo.. (1124:1323)
Comment:

“De início não [não ficar a vontade], pouco tímido. Depois mais a vontade.” (L4, AULA 4, E5P1) **[adaptação]**

~145:1 “Quanto mais experimento ou fa.. (1526:1770)
Comment:

“Quanto mais experimento ou faço esta atividade, fico mais a vontade com instrumento e música.” (L4, AULA 4, E5P3) **[adaptação]**

~146:1 “Contribuiu muito, atentarei m.. (1401:1591)
Comment:

“Contribuiu muito, atentarei mais aos sons do ambiente e trazer isso para o instrumento” (L4, AULA 4, E7P3) **[atenção]**

~147:1 “Eu to sentindo uma certa faci.. (0:06:57.01 [0:02:45.52])
Comment:

“Eu to sentindo uma certa facilidade a mais depois que a gente começou... eu antigamente costuma seguir uma coisa que eu já tinha estudado... **[referências de especialização]** domingo, numa chácara, a gente estava mais livre, sem nenhum compromisso, eu conseguir fazer um improviso que eu acho que não conseguia fazer antes, talvez por estar limitado naquilo que era certo, em seguir um padrão, **[inflexibilidade]** e onde eu ia naquele mesmo padrão eu ficava limitado ali. Agora eu percebi que eu não tenho que ficar preso... eu tenho a liberdade de fazer o que eu quiser, desde que soe coerente, então eu estou me sentindo mais livre pra fazer o som que eu quiser...” **[liberdade criativa] [abertura a novas possibilidades]** (L4, DSC 4379, 7:00)

~148:1 “Interessante, saímos do padrã.. (493:733)
Comment:

“Interessante, saímos do padrão e começamos a arriscar mais” (L4, AULA 5, E2P1) **[experimentação]**

~149:1 “gostei da liberdade para cria.. (891:1013)
Comment:

“gostei da liberdade para criar” (L4, AULA 5, E2P2)

[liberdade criativa]

~150:1 “eu nunca tive a oportunidade .. (1443:1853)
Comment:

“eu nunca tive a oportunidade de tocar livremente **[liberdade criativa]**com outras pessoas em um grupo tão grande **[prática social]** e certos momentos foram bastante agradáveis” (L4, AULA 5, E3P3)

~151:1 “trabalhamos com desenvolvimen.. (546:819)
Comment:

“trabalhamos com desenvolvimento de temas. Aproveitem para experimentar novos timbre e altura do som”. (L4, AULA 5, E4P1) **[experimentação]**

~152:1 “Gostei da possibilidade de ex.. (950:1186)
Comment:

“Gostei da possibilidade de experimentar novos sons em diferentes situações” (L4, AULA 5, E4P2) **[experimentação]**

~153:1 “Esta atividade foi diferente .. (566:871)
Comment:

“Esta atividade foi diferente já que estamos acostumados **[inflexibilidade]** a seguir sempre uma métrica (escala). **[referências de especialização]** Todos tocaram coisas diferentes, porém a mesma conversa“(L4, AULA 5, E6P3)

~154:1 “Eu acho que é uma coisa comum.. (0:03:13.33 [0:01:07.42])
Comment:

“Eu acho que é uma coisa comum que a gente tem por natureza. Um exemplo: ele faz uma escala... eu fico ‘puxa eu não vou fazer uma escala tão legal igual a dele’... **[referência de especialização][expertise técnica]** Acho que isso é comum, de a gente querer fazer algo legal e, de repente, não saber... eu acho que é desse modo que ele falou ‘eu não sou musical’ [apontando para outro integrante] – (resposta do outro integrante) : também, não ter facilidade em relação a técnica e também a questão do ouvido **[expertise técnica]** . “ (L4, AULA 5, DSC 4385 (L4, AULA 5, DSC 4385 03:13)

~154:2 “Hoje eu acho que eu encaro is.. (0:06:19.15 [0:00:30.04])
Comment:

“Hoje eu acho que eu encaro isso como uma coisa normal, mas antes era bem mais frustrante... . **[inflexibilidade]** hoje eu já vejo de uma forma diferente, ainda mais agora com essa abertura que, ao vir aqui está me dando, eu consigo ver mais diferente ainda.” (L4, AULA 5, DSC 4385, 06:20) **[liberdade criativa]**

~154:3 “aconteceu comigo, quando eu f.. (0:12:50.00 [0:00:49.18])
Comment:

“aconteceu comigo, quando eu fui fazer um teste no EMESP, no curso livre de violão 7 cordas ... eu não conseguir fazer isto aqui [neste momento o participante tocou um ritmo de samba no violão]... porque o violonista era [nome do professor] e eu não se porque o cara era (uma grande referência na área) ... eu tremia, com vergonha... ele me deu uma música pra eu tocar, coisa simples, e eu não fazia” (L4, AULA 5, DSC 4385, 12:48) **[preocupação]**

~154:4 “Eu não consegui fazer aquilo .. (0:10:56.24 [0:00:25.55])
Comment:

“Eu não consegui fazer aquilo que eu sabia fazer, então eu fiquei inibido na frente de todos... é de timidez mesmo”. (L4, AULA 5, DSC 4385, 10:57) **[preocupação]**

~155:1 “É um instrumento que você não.. (0:00:10.62 [0:00:49.97])
Comment:

{em relação ao tímpano] “É um instrumento que você não tem intimidade nenhuma né! **[novos recursos instrumentais]** Enquanto todo mundo estava tocando eu estava copiando a coisa na minha cabeça que eu ia fazer **[expertise técnica]**. Na hora que eu parei ali na frente e comecei a tocar e não foi nada do que eu tinha imaginado. Você pensa de uma outra forma porque ali você está se soltando mesmo, é você e um instrumento que você não tem intimidade, e fazendo, sei lá, o corpo humano o cérebro, não é nem o cérebro porque você não pensa, é uma coisa meio que irracional.” **[intuição]**

0 (L4, AULA 5, DSC 4386, 00:10)

~156:1 “Sempre foi proposto um jeito .. (565:843)
Comment:

“Sempre foi proposto um jeito certo, uma conta certa, **[inflexibilidade]** aqui vimos que os caminhos podem ser outros” **[liberdade criativa]** (L4, AULA 1, E1P3)

~157:1 “O que me incomodou foi não sa.. (1075:1333)
Comment:
“O que me incomodou foi não saber se eu estava fazendo certo” (L4, AULA 1, E5P1) **[inflexibilidade]**

~158:1 “ gostaria de fazer algo que o.. (1384:1641)
Comment:
“ gostaria de fazer algo que o professor me instruísse” (L4, AULA 1, E5P2) **[inflexibilidade]**

~159:1 “ A gente veio vendo todo mund.. (0:09:08.39 [0:00:05.06])
Comment:
“ A gente veio vendo todo mundo destruindo e chega na hora...” (L4, AULA 1, DSC 4313, 09:10) **[expertise técnica] [preocupação]**

~160:1 “ Gostei do experimento de vár.. (827:1060)
Comment:
[em relação a atividade utilizando vários instrumentos de percussão]“ Gostei do experimento de vários instrumentos, sons, timbres e todos tocando juntos” (L4, AULA 6, E3P2) **[prática social] [novos recursos instrumentais]**

~161:1 “contribuiu muito e deveria se.. (1460:1748)
Comment:
[em relação a atividade utilizando vários instrumentos de percussão] “contribuiu muito e deveria ser praticada mais vezes. Ela dá uma sensação de curiosidade, instiga em querer aproveitar todo tipo de sons” **[novos recursos instrumentais/ [experimentação]** (L4, AULA 6, E3P3)

~162:1 “Gostei de vivenciar o som de .. (808:1020)
Comment:
“Gostei de vivenciar o som de instrumentos que eu nunca tinha tocado” (L4, AULA 6, E4P2) **[novos recursos instrumentais]**

~163:1 “Tenho a impressão de que os i.. (837:1264)
Comment:
“Tenho a impressão de que os instrumentos de percussão permitem que você siga mais a intuição devido à limitação dos mesmos na diversidade de notas, dessa forma permitindo que você toque melhor nas outras possibilidades dos instrumentos.” (L4, AULA 6, E5P2) **[intuição] [novos recursos instrumentais]**

~164:1 “As vezes me dava uma impressã.. (0:09:52.83 [0:00:33.98])
Comment:

“As vezes me dava uma impressão de que a soma dos diversos instrumentos mudavam, aqueles altos e baixos... meio que puxavam você. **[adaptação]** A soma dos sons cria, digamos, um acorde... de repente eles se combinam e aí todo mundo percebe que eles se combinaram e querem acompanhar aquilo, repetir aquilo.” (L4, DSC 4393, 9:54) **[insight]**

~164:2 “As vezes eu presto atenção no.. (0:10:31.95 [0:00:29.81])
Comment:

“As vezes eu presto atenção no que ele está fazendo [apontando para um dos participantes], as vezes no que ela tá fazendo [apontando para outro participante], e assim vai. **[atenção]** Se a nota está um pouco mais longa e você vai e faz a mesma coisa, ou mais forte a intensidade, aí vem outro e toca mais forte também e todo mundo começa a crescer e depois diminui **[adaptação].** Eu acho que dá certo por causa disso, porque um tá entendendo o outro.” **[insight]** (L4, DSC 4393, 10:40)

~164:3 “Eu vi muita divisão de tempo,.. (0:11:02.71 [0:01:01.65])
Comment:

“Eu vi muita divisão de tempo, acontece muita divisão de tempo. Você toca num tempo e o outro está fazendo oito divisões, depois mais lento e assim vai indo. E o outro vai entendendo, **[atenção]** vai entrando no ritmo do outro, nesse tempo, dividindo ou não, fazendo mais lento e acaba criando uma harmonia ... O ritmo desse movimento e a linguagem está sendo a mesma. Em alguns momentos “dissona” mas fica bom e é esses altos e baixos. **[adaptação]** É uma coisa também de você entrar em sintonia, vai entrando em sintonia **[insight]** e vai ficando bacana e bonito.” (L4, DSC 4393, 11:03)

~164:4 “Eu tenho a sensação de que é .. (0:12:02.65 [0:00:07.36])
Comment:

[em relação às descobertas nos diálogos musicais] “Eu tenho a sensação de que é mais intuitivo do que de contagem” (L4, DSC 4393, 12:03) **[intuição]**

~164:5 “Eu acho que pra mim é a quest.. (0:15:16.64 [0:00:25.25])
Comment:

“Eu acho que pra mim é a questão do padrão. Você está acostumado com alguns padrões, com algumas escalas **[referência de especialização]** e você fica brincando em cima daquilo [**inflexibilidade]**. Então a partir do momento que você se livra disso aí, não é que você tenha toda liberdade do mundo, mas você diz ‘ta bom, eu não preciso seguir esses padrões conhecidos, eu posso percorrer outros caminhos’ **[Abertura a novas possibilidades]** .**[liberdade criativa]** É aquela questão da fuga, pra mim a liberdade é nesse sentido.” (L4, DSC 4393, 15:15)

~164:6 “É mais fácil porque você não .. (0:15:44.12 [0:00:14.75])
Comment:

“É mais fácil porque você não se preocupa **[preocupação]** tanto em perder uma nota de uma escala ou de um acorde e ficar fora daquilo **[inflexibilidade]**“opa, errei né?’ [comentário de outro participante]: E as vezes você perde e fica legal né?” **[flexibilidade no uso de material]** (L4, DSC 4393, 15:44)

~164:7 “Quando não tem escala vai na .. (0:12:38.16 [0:00:26.83])
Comment:

“Quando não tem escala **[referência de especialização}** vai na intuição, você vai vendo o som, você vai por aquilo que você tem de memória musical **[intuição]**e vai fazendo em cima, toca algo e vibra você e você vai tentando vibrar com a mesma coisa. Não é? É que nem o som da voz, aquela experiência da voz eu achei muito legal. Ele dava um movimento e você ia tentando entrar naquele mesmo movimento.” **[novos recursos instrumentais]** (L4, DSC 4394, 12:38)

~165:1 “Na hora que tá tocando eu est.. (0:07:48.04 [0:00:19.63])
Comment:

“Na hora que tá tocando eu estou mais prestando atenção no que o pessoa tá, digamos, tocando também, pra ver se isso dá pra entrar ou esse som vai ficar aqui, ou cabe ou não cabe, **[atenção]** pra tentar não ficar fazendo sempre as mesmas coisas também **[experimentação]** (L4, DSC 4394, 07:48)

~165:2 “Se eu falar pro meu professor.. (0:08:41.13 [0:00:15.43])
Comment:

“Se eu falar pro meu professor que eu faço isso ele vai me xingar” **[inflexibilidade]**(L4, DSC, 4394, 8:45)

~166:1 “A experiência de tocar outras.. (0:07:17.09 [0:00:11.18])
Comment:

“A experiência de tocar outras coisas contribui bastante **[novos recursos instrumentais]** , sai fora da zona de conforto” **[experimentação]**(L4, DSC 4400, 07:16)

~167:1 “Atividades que fazíamos antes.. (594:971)
Comment:

“Atividades que fazíamos antes eram limitadas a um certo isso, certo aquilo **[inflexibilidade]**, aqui livramos **[liberdade criativa]** disso entendendo a música como um todo, sentimento.” (L4, AULA 7, E1P3)

~168:1 “Estou me sentindo mais livre .. (1440:1690)
Comment:

“Estou me sentindo mais livre para criar” (L4, AULA 7, E3P3) **[liberdade criativa]**

~169:1 “Gostei do criar e fazer músic.. (915:1075)
Comment:

“Gostei do criar e fazer música em grupo” (L4, AULA 7, E5P2) **[prática social]**

~170:1 “É uma nova forma de ver a mús.. (1566:1760)
Comment:

“É uma nova forma de ver a música e faze-la” (L4, AULA 7, E5P3) **[abertura a novas possibilidades]**

~171:1 “Uma coisa que eu percebi depo.. (0:00:05.58 [0:00:31.76])
Comment:

“Uma coisa que eu percebi depois que eu comecei a vir aqui, eu mesmo tava muito preso nesse negócio de fazer esses padrõezinhos**[inflexibilidade]**, ‘um dois três, um dois três, um dois três’, sabe? Então eu fazia muito essas coisas assim quando eu ia improvisar alguma coisa. **[referência de especialização] [expertise técnica]** E agora não, o pouco que eu vim aqui e já to pulando **[abertura a novas possibilidades]** fora disso e tá saindo umas coisas bem mais bonitas, porque antes eu enchia de notas e ficava nesse padrão ‘um dois três quatro, um dois três quatro’, a soa bem melhor” (L4, AULA 7, DSC 4403, 00:08)

~171:2 “É uma coisa que cada um vai u.. (0:14:04.19 [0:03:18.17])
Comment:

“É uma coisa que cada um vai usar de uma certa forma... eu já toco com alguns grupos e eu tenho que fazer o que os grupos querem que eu faça, mas eu já me vejo usando esta parte criativa quando eu vou nos ensaios, a gente as vezes ta querendo tirar uma música e não tá rolando, aí então eu falo ‘faz isso aqui assim’, eu acho assim cada um vai ter uma hora que vai ter que usar esta criatividade que a gente tá vendo que dá pra fazer aqui, vai ter uma hora particular que ‘pô, dá pra ser diferente, da pra fazer assim’, **[abertura a novas possibilidades]**e a gente, como já tá tirando esta barreira **[inflexibildiade]**, então a gente já pode arriscar **[experimentação]**. De repente eu tenho mais liberdade na hora que eu to no ensaio com a galera, independente de nível de tocar **[criação com o conhecimento disponível]**, na questão de arriscar alguma coisa e dar certo porque eu já sei que sou musical **[ampliação da perspectiva criativa]** ... eu já tenho uma liberdade maior **[´liberdade criativa]** e isso aí cada um vai saber usar de um jeito determinado... sempre que você tem um estudo ou alguma coisa assim, a gente

vem e aprende os métodos e aprende e tal, beleza, você aprende a fazer aquilo ali, mas chega uma hora que parece que você não tá mais caminhando **[inflexibilidade]**... e este ponto de vista de criatividade de repente é o que falta pra gente expandir mais pra frente.**[abertura a novas possibilidades]**" (L4, AULA 7, DSC 4403, 14:15)

~172:1 "tudo o que tá na nossa volta .. (0:00:40.01 [0:00:52.08])
Comment:

"tudo o que tá na nossa volta é música... isto aqui [cortina da janela] olhando assim não é música, mas se eu quiser eu consigo pegar essa ideia e trazer pro instrumento ou usar isso de alguma forma que vá soar como música **[abertura a novas possibilidades]**, e aí que eu falo, nessa caso, que eu sou musical porque hoje eu já tenho possibilidade de arriscar mais e fazer isso **[experimentação]**, pegar tal coisa e transformar em música" (L4, AULA 7, DSC 4404, 00:40)

~172:2 "Eu sou musical mais ainda ago.. (0:01:32.35 [0:00:42.19])
Comment:

"Eu sou musical mais ainda agora, tudo que produz um som que eu acho legal, dá pra produzir música realmente. O volante do meu carro tem um som bacana pra caramba, você precisa ver! As vezes eu coloco um CD e vou acompanhando... vira minha bateria, meu Cajon, vou tirando som, vou acompanhando e tudo, as vezes você bate no câmbio e tem um som diferente, é verdade! E é gostoso." (L4, AULA 7, DSC 4404, 1:33) **[abertura a novas possibilidades]**

~172:3 "Eu mudei até um pouco o padrã.. (0:03:28.53 [0:01:24.41])
Comment:

"Eu mudei até um pouco o padrão de ensinar algumas coisas pras crianças porque eu falei 'caramba, eu to bitolando todo mundo', pelo amor de Deus, é complexo isso, você vai bitolando**[inflexibilidade]**. Então você ensina os padrões **[referências de especialização]**, você ensina as 12 notas musicais, não são só 7, e não são só 12, você pode subdividir, e faz algumas brincadeiras diferentes também com os alunos, no sentido da criatividade, do desenvolver. Eu falei, vou fazer uma coisa desafinando o violão de todo mundo, e todo mundo criar com o violão desafinado **[experimentação]**. Pegar o teclado 220 e ligar no 110, vai distorcer o som dele, vai ficar todos os tons diferentes... **[experimentação]** então dá uma outra coisa diferente, vai ter que criar de forma diferente." **[abertura a novas possibilidades] [ampliação da perspectiva criativa]** (L4, AULA 7, DSC 4404, 3:47)

~172:4 "Eu acho que o ser musical est.. (0:05:06.39 [0:01:20.28])
Comment:

"Eu acho que o ser musical está ligado a intenção, então quando você faz alguma coisa,

mesmo que num primeiro momento não faça sentido, e você trabalha e refina e passa a ter a intenção, isso passa a ser um pouco de música , ou ter a musicalidade, né? **[abertura a novas possibilidades]** **[ampliação da perspectiva criativa]**E o legal é que eu percebi isso, eu descobri isso pra mim, e ficou uma coisa marcante é que você tem mais segurança pra fazer outras coisas. O pessoal falou em arriscar né? Se falassem pra mim que eu ia entrar numa sala como essa, sem saber tocar, eu não toco nada, eu estou aprendendo ainda, e fazer o que eu faço aqui, eu ia falar pra você 'Você tá maluco!', **[criação com o conhecimento disponível]** mas quando eu vi a proposta... deu essa segurança porque eu vi que tudo pode ser música, desde que você tenha estruturado e imaginado **[liberdade criativa]** 'ah, eu errei, pô, eu errei mas ficou legal né, então vou fazer isso aqui se repetir e dar um sentido pra ele', e as vezes naquele erro você vai buscar um pouquinho pra cá, um pouquinho pra lá, **[experimentação]**... então eu entendi que musicalidade é isso, você não precisa ter aquele ritmo, aquele que tá estruturado e você vem acostumado a ouvir, pra você ser musical." (L4, AULA 7, DSC 4404, 05:05)

~172:5 "Eu adoro quando você não prec.. (0:08:24.82 [0:00:43.82])
Comment:

"Eu adoro quando você não precisa seguir um padrão... porque eu me sinto livre pra tocar junto com o grupo **(liberdade criativa)**, eu não tenho muita experiência tocando e sempre quis tocar com outras pessoas **(prática social)**, mas se você quer improvisar, em tese, você tem que saber a língua que eles falam" **(referência de especialização)** (L4, AULA 7, DSC 4404, 08:26)

~173:1 "Teve uma experiência com as c.. (0:00:19.85 [0:00:47.45])
Comment:

"Teve uma experiência com as crianças também, que é muito tamborzinho, né! Muito tambor e eles estavam batendo palma,... então foi criando um volume de som dentro da sala que, no fim, o conjunto se tornou um som que em alguns momentos 'pô, funcionou legal', parece que harmonizou tudo, não seria essa palavra, eu não sei. Mas parece que harmoniza tudo e vai criando um volume, e aí você olha como um todo e fica 'pô, aqui tem um espaço, aqui tem musicalidade, não é só barulho', tem musicalidade, é interessante" (L4, AULA 7, DSC 4405, 00:20) **[flexibilidade no uso de material]**

~174:1 "Agora estou vendo a música de.. (1517:1837)
Comment:

"Agora estou vendo a música de maneira totalmente diferente." (L4, AULA 8, E1P3) **[abertura a novas possibilidades]**

~175:1 “Vejo que consigo ir muito alé.. (1427:1836)
Comment:

“Vejo que consigo ir muito além só com a percepção que tenho” (L4, AULA 8, E3P3) **[criação com o conhecimento disponível]**

~176:1 “Tem contribuído muito para qu.. (1419:2157)
Comment:

“Tem contribuído muito para que eu expanda o meu conceito de música. **[abertura a novas possibilidades]** Até então, eu pensava que o caminho era aprender gradativamente coisas difíceis e mais tarde iria trabalhar improvisação. **referências de especialização] [expertise técnica]**Aqui estou trabalhando em improvisação a partir da minha criatividade **[criação com o conhecimento disponível] [liberdade criativa]** e é ótimo **[motivação]**. Não estou condicionado a regras complexas.” **[inflexibilidade]**(L4, AULA 8, E4P3)

177:1 “Eu não consegui me senti espo.. (0:08:27.55 [0:00:23.94])
~177:2 “Eu não tenho decorado a escal.. (0:10:12.42 [0:00:18.40])
Comment:

“Eu não tenho decorado a escala inteira **[referências de especialização]**, aí a gente imagina “pô eu quero fazer um som mais agudo” mas tá preso na escala **[inflexibilidade]** fica meio ruim de fazer certinho e sair legal”. **[intuição]** (L4, AULA 8, DSC 4520, 10:04)

~177:3 “Eu achei horrível, eu achei m.. (0:10:30.99 [0:00:21.47])
Comment:

“Eu achei horrível, eu achei muito melhor o que nós estávamos fazendo antes, porque é mais livre, você fica mais solto.” (L4, AULA 8, DSC 4520, 10:30) **[liberdade criativa][inflexibilidade]**

~177:4 eu tentei desenvolver uma intu.. (0:13:21.89 [0:00:57.27])
Comment:

“Eu não consegui me senti espontâneo... eu tentei desenvolver uma intuição dentro de um intervalo pequeno [utilizando poucas notas] usando as notas que eu conhecia **[referências de especialização]**, eu tentei explorar um pouco mas eu ficava sempre nesse intervalo”. (L4 , AULA 8 DSC 4520, 08:32 e 13:20) **[preocupação]**

~177:5 “Eu achei bacana, por ser só a.. (0:09:31.00 [0:00:11.79])
Comment:

“Eu achei bacana, por ser só a escala de dó, fica mais fácil” (L4, AULA 8, DSC 4520, 9:30)

~178:1 “Contribuiu pois abre a mente .. (1478:1895)
Comment:

“Contribuiu, pois abre a mente para novas buscas, novas experiências, novos sons”. (L4, AULA 9, E1P3) **[Abertura a novas possibilidades] [ampliação da perspectiva criativa] [experimentação]**

~179:1 “Explorar novos sons possibili.. (1628:1857)
Comment:

“Explorar novos sons possibilita criação. Uso de novas ideias.” **[Abertura a novas possibilidades] [experimentação]**(L4, AULA 9, E3P3)

~180:1 “Eu gostei muito desta última .. (0:00:36.26 [0:00:21.20])
Comment:

“Eu gostei muito desta última [atividade de percussão corporal], é uma experiência diferente, você experimentar o som, os ritmos... **[experimentação]** e também não tá preso ao instrumento e dá a oportunidade de fazer coisas diferentes que a gente nunca tinha imaginado” **[novos recursos instrumentais]** (L4, AULA 9, DSC 4793, 00:36)

~180:2 “O bom de fazer coisas assim d.. (0:02:44.50 [0:01:45.14])
Comment:

“O bom de fazer coisas assim diferentes é que meio que abre a cabeça **[Abertura a novas possibilidades]**, por mais que a gente tá fazendo coisas diferentes no instrumento, uma coisa sem o instrumento é totalmente outra... **[novos recursos instrumentais]** quando a gente toca alguma coisa fora do que tá acostumado acaba abrindo a cabeça pra até voltar no instrumento que a gente toca e fazer alguma coisa diferente” **[ampliação da perspectiva criativa] [experimentação]** (L4, AULA 9, DSC 4793, 02:45)

~181:1 “Gostei da possibilidade de to.. (893:1242)
Comment:

“Gostei da possibilidade de tocar em grupo **[prática social]** e explorar novos sons” **[experimentação]**(L4, AULA 10, E1P2)

~182:1 “Foi libertador, pois mudou mi.. (1497:1907)
Comment:

“Foi libertador,**[liberdade criativa]** pois mudou minha relação com a música. **[inflexibilidade]** Posso aplicar o que vimos em outras atividades musicais”. (L4, AULA 10, E1P3)

~183:1 “Gostei de tocar junto com o g.. (852:1105)
Comment:

“Gostei de tocar junto com o grupo como sempre, **[prática social]** de tocar os objetos” **[novos recursos instrumentais]**(L4, AULA 10, E2P2)

~184:1 “Muito obrigado! Eu nunca pens.. (1433:1876)
Comment:

“Muito obrigado! Eu nunca pensei que neste curso eu estaria ‘fazendo música’. Me trouxe mais coragem **[motivação]** pra tocar do jeito que eu quiser **[liberdade criativa]**. O curso está ótimo!” (L4, AULA 10, E2P3)

~185:1 “Gostei de tocar em grupo” (813:1033)
Comment:

“Gostei de tocar em grupo” **[prática social]** (L4, AULA 10, E3P2)

~186:1 “Foi totalmente nova, fizemos .. (474:967)
Comment:

“Foi totalmente nova, fizemos música como nunca havíamos feito em outro lugar. Livre de escalas, teoria, em fim livre, **[liberdade criativa]** usando nossa intuição.” ´**[intuição]** (L4, AULA 10, E4P1)

~187:1 “A atividade contribuiu muito .. (1460:2036)
Comment:

“A atividade contribuiu muito pois me mostrou que sou criativo e musical, fará muita diferença em minha formação musical. **[motivação]** Espero dar continuidade com este tipo de atividade” (L4, AULA 10, E4P3)

~188:1 “Gostei do resultado depois de.. (879:1238)
Comment:

“Gostei do resultado depois de ter a liberdade e introduzir coisas, objetos sonoros novos”. (L4, AULA 10, E6P2). **[liberdade criativa]**

~189:1 “Perdi um pouco da timidez e c.. (1420:1943)
Comment:

“Perdi um pouco da timidez e contribuiu para o meu futuro musical, como aprender a ouvir mais a ideia do próximo. **[atenção]** Se for praticada mais vezes irei desenvolver mais a criatividade e liberdade, perdendo o medo.” (L4, AULA 10, E6P3)

~190:1 “Tem uma base, parece, e essa .. (0:01:01.28 [0:00:26.29])
Comment:

“Tem uma base, parece, e essa base começa a dar sustentação pra todo mundo e esse negócio vai passando por todo mundo **[insight]**, em algum momento alguém serve de sustentação pro resto do grupo, é como se todo mundo tivesse ouvindo aquela pessoa naquele momento **[atenção]** e todo mundo tivesse tentando fazer a conversa rolar.” (L4, AULA 10, DSC 6257)

~191:1 “Quando a gente pensa em fazer.. (0:01:34.33 [0:01:15.93])
Comment:

“Quando a gente pensa em fazer um curso, eu imaginava que ia ser um outro tipo... a gente nunca pensa que vai ser um curso assim como este... a gente pensa que vai ser um comum como a gente sempre estudou, com leitura... **[referência de especialização]** no decorrer das coisas que a gente fazemos... a cabeça da gente vai abrindo mais pra um outro lado que a gente nunca tinha pensado...**[abertura a novas possibilidades]** isso fica mais assim, eu acho, quando a gente faz as atividades sem os nossos instrumentos,**[novos recursos instrumentais]** que é uma coisa que a gente não costuma fazer, tirar som corporal, coisas limitadas como uma nota só, quando você mostrou as técnicas estendidas, **[flexibilidade no uso de material]** você acaba mostrando um lado que a gente não pensava antes.” L4, AULA 10, DSC 6262, 02:06)

~191:2 “A questão de diminuir o meu m.. (0:03:16.86 [0:01:00.58])
Comment:

“A questão de diminuir o meu medo de fazer alguma coisa, até mesmo o improviso. Acontece muito comigo assim: a gente tá tocando, tá o andamento da música aí o beltrano erra, aí pra ninguém perceber mete um improviso em cima. O curso em si melhorou nisso porque antes eu era limitado em algumas coisas...agora o leque tá super aberto, de repente eu posso até dar uma batucadinha no violão, de repente salva né? Então vai da imaginação. **[abertura a novas possibilidades]**(L4, AULA 10, DSC 6262, 03:16)

~191:3 “Isso tá dentro da gente, isso.. (0:06:28.00 [0:00:18.44])
Comment:

“Isso tá dentro da gente, isso não é ensinado em lugar nenhum, escola nenhuma ensina isso, de sentar lá e, independente de escala ou de tons, e tocar.” **[ampliação da perspectiva criativa]** (L4, AULA 10, DSC 6262, 06:28)

~191:4 “Este curso é um curso que eu .. (0:11:49.76 [0:01:28.10])
Comment:

“Este curso é um curso que eu não sabia que existia, mas era tudo o que eu procurava...

mostra que a gente tem uma criatividade nata e que a gente pode trazer isso, todo mundo tem a sua criatividade nata e a gente pode trazer ela pro instrumento. **[ampliação da perspectiva criativa]** Então eu ficava mais na base de repetir o que eu ouvia, sempre repetindo coisas que eu ouvia, agora eu também sou capaz de criar coisas, eu até comecei a ouvir mais **[atenção]**, a tocar sons em casa, qualquer tipo de som **[abertura a novas possibilidades]**, fazer gravação e depois ouvir, mudou bastante." (L4, AULA 10, DSC 6262, 11:52)

~191:5 "O curso me libertou muito por.. (0:15:11.62 [0:00:11.29])
Comment:

"O curso me libertou muito **[liberdade criativa]** porque primeiro eu não conseguia tocar em grupo, eu me sentia muito travado e com medo de fazer coisa errada." **[inflexibilidade] [preocupação]** (L4, AULA 10, DSC 6262, 15:11)

~191:6 "Pra mim mudou a relação com a.. (0:09:43.22 [0:01:41.41])
Comment:

"Pra mim mudou a relação com a música. **[ampliação da perspectiva criativa]** Na medida em que a gente foi avançando nos encontros eu comecei a ouvir de forma diferente. Esse é um outro ponto, eu comecei a ouvir mais...**[atenção]** pra mim foi muito libertador, **[liberdade criativa]** de poder explorar o instrumento, **[experimentação]** de saber que tem coisas que estão fora da rotina que você aprende de técnica, e esta percepção de ouvir tudo, que tem que prestar atenção em muita coisa **[atenção]** e as vezes eu to ouvindo alguma coisa e será que dá pra fazer isso como se fosse um som? **[abertura a novas possibilidades]** ... essa oportunidade de explorar outros sons, seja corporal, seja a extensão do instrumento, **[novos recursos instrumentais]** seja a chuva" (L4, AULA 10, DSC 6262, 09:45)

~192:1 "Eu não estava feliz no início.. (0:00:00.74 [0:00:12.67])
Comment:

"Eu não estava feliz no início aqui do curso, eu fiquei muito preso, muito tenso, eu tava nervoso, eu falava 'eu não vou voltar mais', **[preocupação]** depois eu fui soltando **[liberdade criativa]** e encontrei uma utilidade tanto pra alma quanto pra passar para as outras pessoas" **[motivação]** (L4, AULA 10, DSC 6263, 00:00)

~192:2 "Uma coisa que eu também tava .. (0:01:05.01 [0:00:41.79])
Comment:

"Uma coisa que eu também tava bastante preso **[inflexibilidade]** era nos métodos, aquela coisa que eu falei pra você lá, aqueles padrões... **[referência de especialização[[expertise técnica]** depois eu deixei um pouco isso de lado... quando eu faço em casa, as coisas que eu gravo, tá bem melhor do que eu fazia antes, que era usando esses

padrões, to limando esses padrões e criando o que vem na minha cabeça mesmo.” **[intuição] [liberdade criativa]** (L4, AULA 10, DSC 6263, 01:05)

~194:1 “foi momentâneo” (0:02:03.15 [0:02:33.25])
Comment:
“foi momentâneo” (L2, AULA 2, DSC 4210, 04:30) **[Insight]**

~195:1 “Só saiu, eu não consegui raci.. (0:00:35.78 [0:03:51.01])
Comment:
“Só saiu, eu não consegui raciocinar muito” (L1, AULA 4, DSC 0215, 04:20)

Codes

Abertura a novas possibilidades {58-4}
Adaptação {24-8}
Ampliação da perspectiva criativa {22-3}
Atenção {21-8}
Criação com o conhecimento disponível {14-5}
Experimentação {27-4}
Expertise técncia {25-3}
Flexibilidade no uso de material {10-5}
Inflexibilidade {50-4}
Insight {9-8}~
Comment:
“Só saiu, eu não consegui raciocinar muito” (L1, AULA 4, DSC 0215, 04:20) **[insight]**

Intuição {28-8}
Liberdade criativa {86-11}~
Comment:

Motivação {29-4}
Novos recursos instrumentais {28-6}
Prática social {26-5}
Preocupação {19-3}
Referências de especialização {39-3}

Memos

CRIAÇÃO MUSICAL - análise {0-0 Análise} - GUEST
Comment:
Os depoimentos nesta análise abragem os relatos dos participantes nas oficinas I, II, III e nas atividades chamadas de pré-laboratoriais (PL) aplicas na banda de música na Escola Livre de Música da Unicamp, realizadas em apenas uma sessão junto aos integrantes da banda.
Em análise, o relato dos participantes evidenciou os seguintes códigos com as seguintes

propriedades:

1- Exigência preliminar de expertise musical

Propriedades

O termo *expertise* se refere à competência ou qualidade de especialista, ou seja, trata-se da exigência prévia de determinadas habilidades ou conhecimentos para a prática criativa. Crença na necessidade de se obter determinados conhecimentos específicos para que seja possível o ato criativo, ou seja, perspectiva de que a criação musical (improvisada ou não) demanda prévio conhecimento teórico ou técnico-instrumental para a sua realização.

2- Preocupação

Propriedades

Intranquilidade durante as performances criativas causadas por expectativas, foco no material musical, nervosismo e tensão, crença na exigência preliminar de expertise musical para uma realização criativa inibindo, assim, o livre fluir de ideias musicais.

3- Liberdade criativa

Propriedades

Descoberta no prazer de criar livre de convenções musicais pré-estipuladas, por meio de uma criação espontânea, intuitiva e comunicativa e a sentimentos ligados à realização satisfatória da atividade de improvisação.

4- Prática social

Propriedades

Motivação em fazer música em conjunto dentro de um ambiente em que todos compartilham de objetivos similares. Estímulo de determinados aspectos de aprendizagem e intuitivos que dificilmente seriam explorados em criações individuais.

5- Intuição

Propriedades

Fazer musical voltado para um fazer criativo mais espontâneo e pouco planejado. Relativo a criações oriundas da natureza do conhecimento de cada indivíduo.

6- Expansão instrumental

Propriedades

Prazer em criar além de seu instrumento de estudo, ocasionando na descoberta de um fazer musical mais intuitivo, expressivo e espontâneo, uma vez que as questões técnicas-instrumentais não estão em evidência, podendo focar-se mais na escuta do material musical. Por meio da expansão instrumental iguala-se o nível técnico-instrumental dos indivíduos, pois todos cantam ou tocam instrumentos que não dominam (porém são fácil emissão).

7- Adaptação

Propriedades

Processo necessário e frequente durante as *performances*, uma vez que outros meios de interação musical são sucedidos através de uma linguagem nova e compartilhada por todos, torna necessário determinado tempo para habituar-se e acostumar-se com as experiências.

FORMAÇÃO MUSICAL - análise {0-7 Análise} - GUEST
Comment:
Antes de dar início as análises, é importante traçar um perfil da formação musical dos participantes:

LABORATÓRIO 1

SUJEITO 1

Instrumento: Saxofone
Faixa etária: Adulto (entre 50 e 60 anos)

Começou a estudar música aos 7 anos. Começou em Conservatório de música (piano), depois estudou sozinho violão. Possui pouca experiência em tocar em grupo (participou de um grupo de violões há muitos anos atrás). Durante o período da oficina, estava iniciando seus estudos em saxofone na ELM.

O que levou a se interessar pela oficina de criação musical: curiosidade e criatividade

SUJEITO 2

Instrumento: piano
Faixa etária: Adulto (entre 40 e 50 anos)

Começou a estudar piano aos 8 anos de idade. Estudou em Conservatório de música contra sua voltade (queria fazer ballet). Estudou até os 16 anos e nunca mais estudou música (parou 20 anos), vontando a estudar apenas recentemente.
Não tém experiência de fazer música em conjunto.

O que levou a se interessar pela oficina de criação musical: desenvolver a criatividade.

SUJEITO 3

Instrumento: flauta transversal
Faixa etária: Adulto (entre 20 e 30 anos)

Começou a estudar música com 11 anos, mas parou e começou por diversas vezes. Começou a tocar piano (partitura) depois mudou para violão (cifras), parou e depois retornou estudando canto lírico por 2 anos. Possui experiência em prática de conjunto coral. Durante o período da oficina, estava iniciando seus estudos em flauta na ELM.

O que levou a se interessar pela oficina de criação musical: vontade de criar.

SUJEITO 4

Instrumento: bandolim
Faixa etária: Adulto (entre 20 e 30 anos)

Começou seus estudos musicais na escola (Peru) tocando flauta doce. Depois começou a estudar bandolim em uma "academia" (escola de música) e depois continuou seus estudos neste instrumento na banda escolar (grupo de bandolins). Costuma tocar em conjunto.

O que levou a se interessar pela oficina de criação musical: improvisação

LABORATÓRIO 1I

SUJEITO 1

Instrumento: piano/escaleta
Faixa etária: Adulto (entre 30 e 40 anos)

O participante começou a estudar música com mais de 30 anos de idade. Estudou violão como autodidata e piano (não especificou se teve ou não professor neste insrumento). Costuma tocar em conjunto. Durante o período de realização das oficinas, estava estudando fagote em conservatório de música.

O que levou a se interessar pela oficina de criação musical: acha a proposta interessante e gosta de aprender coisas novas.

SUJEITO 2

Instrumento: flauta doce
Faixa etária: Adulto (entre 30 e 40 anos)

Começou aos 14 anos como autodidata. Toca um pouco de violão. Costuma tocar em conjunto na igreja. Durante a realização da oficina de criação musical o participante estava estudando "leitura musical" na ELM.

O que levou a se interessar pela oficina de criação musical: quer "aprender" a ser mais criativo.

SUJEITO 3

Instrumento: saxofone
Faixa etária: Adulto (entre 20 e 30 anos)

Começou a estudar sax como autoditada. Fez poucas aulas de intrumento com professor. Costuma tocar na orquestra da igreja.

O que levou a se interessar pela oficina de criação musical:aprender a ler partitura e ensinar os colegas da igreja.

CONTEXTO

Percebe-se que os participantes diferem em faixas etárias (porém são todos adultos) e possuem formações musicais diversificadas (conservatório de música, escola de música privada ou pública, autodidata, banda de música escolar, professor particular e grupos religiosos).

Entre os sete participantes do laboratório, apenas um não apresentou em seus depoimentos, algum relato referente a uma experiência negativa como estudante de música (aprendeu como autodidata e fez poucas aulas de instrumento com professor particular). O não relato não exclui necessariamente alguma má experiência neste sentido, no entanto ele não se pronunciou a este respeito.

As experiências negativas de aprendizagem ocorreram nos seguintes ambientes:

Conservatório de música: 3 participantes
Escola de música privada/publica ou professor particular: 2 participantes
Banda escolar:1 participante

Entende-se conservatório de música como: Instituição que ensina instrumento e matérias teóricas (podendo ser equivalente a um nível técnico)

Entende-se escola de música como: Instituição onde não há a necessidade de ensinar matérias teóricas, focando-se apenas no estudo técnico-instrumental

Cabe ressaltar que há a possibilidade dos participantes não terem ciência destas diferenças. entre essas instituições, podendo estarem equivocados quanto ao local em que tiveram ensino musical. Devido a este fato, o foco de nossa análise encontra-se na metodologia e no ensino que possivelmente tiveram (e não nos agentes causadores) e

suas consequências neste estudo.

Os comentários relacionados à formação musical surgiram espontaneamente durante as atividades (ver vídeos), uma vez que, até o momento, **não** havia nenhuma pergunta (tanto no questionário quanto nas entrevistas) em relação à qualidade de ensino que os participantes tiveram em suas formações musicais. Os relatos relacionados a este tópico foram surgindo na medida em que os participantes notavam as diferenças entre as atividades realizadas na oficina de criação musical e as atividades musicais que eles haviam realizado no passado.

Principais aspectos que não foram aprovados pelos participantes quanto ao ensino que tiveram:

1- Excesso de rigidez na abordagem pedagógica; **[inflexibilidade]**

2- Ensino do instrumento por meio, quase que exclusivo, da leitura musical (partitura); **[prioridade na leitura]**

3- Pouco estímulo à percepção auditiva; **[escuta passiva]**

4- Ênfase excessiva na técnica instrumental; **[modelo tecnicista]**

5- Ênfase no repertório e pouca contextualização musical. **[redução simplista]**

As frases em negrito são códigos conceituais definidos segundo as seguintes propriedades:

1- Inflexibilidade

Propriedades:

Do lat. *inflexibilis* (que não se pode dobrar). Diz respeito à condutas rígidas, austeras e impassíveis, ou condutas (ou metodologias de ensino) incapazes de se adaptarem a circunstâncias novas ou diferentes. Pouco entendimento ou descaso com as reais necessidades do estudante. Foco no aprendizado coletivo, pouca atenção à construção do conhecimento individual de cada aluno.

2- Prioridade na leitura

Propriedades:

Ensino do instrumento tendo como foco a leitura musical (partitura). A aprendizagem musical é realizada por meio de signos visuais e regras gramaticais (formação de escalas, acordes, conduções melódicas e harmônicas etc.).

3- Escuta passiva

Propriedades:

Passivo, neste contexto, diz respetito a uma escuta indiferente, apática e sem iniciativa. Os sons estão presentes no fazer musical, porém a atenção do estudante está voltada à outros aspectos musicais (leitura, técnica, regras etc.)

4- Modelo tecnicista

Propriedades:

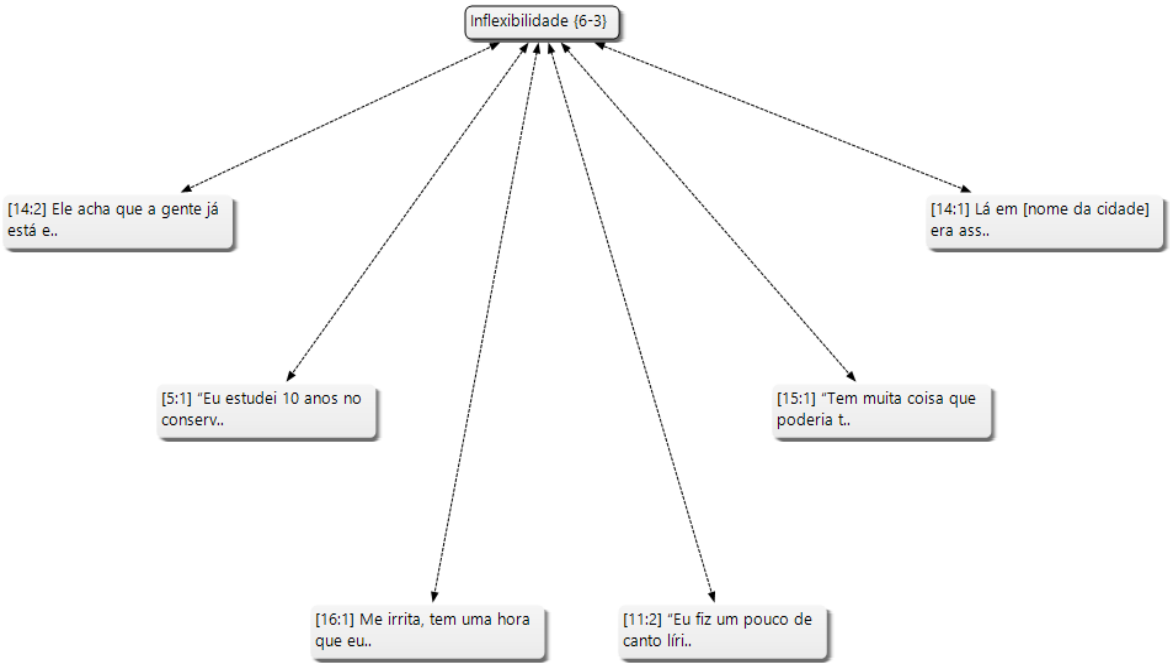
Ênfase na técnica instrumental e no cumprimento das metas propostas. O professor transmite o conhecimento técnico, objetivo e especializado, estando pouco voltado à abertura de discussões e debates que ultrapassem o conhecimento proposto.

5- Redução simplista

Propriedades:

As inter-relações que acompanham o fazer musical são raramente consideradas no processo educativo, separando as atividades musicais em funções distintas e desconexas, ou seja, há um isolamento simplista entre ações que estão naturalmente ligadas (percepção, intuição, técnica-instrumental, criação, contexto histórico-social etc.)

A categoria **Inflexibilidade** diz respeito à condutas rígidas, austeras e impassíveis, ou condutas (ou metodologias de ensino) incapazes de se adaptarem a circunstâncias novas ou diferentes. Pouco entendimento ou descaso com as reais necessidades do estudante. Foco no aprendizado coletivo, pouca atenção à construção do conhecimento individual de cada aluno:



Transcrição das citações acima

OBS. As citações abaixo (relacionadas às figuras) são apresentadas de forma resumida, apresentando apenas os trechos que evidenciam as categorias e subcategorias selecionadas:

"Eu estudei 10 anos no conservatório, eu não cheguei onde eu queria chegar e hoje eu tenho dificuldade no popular". (L1, AULA 1, S4, DSC 8098, 4:19)

[Embora não esteja explícito no relato acima, o participante relata uma necessidade musical não realizada (apesar de anos de estudo) e, talvez, pouca atenção por parte de seus professores às suas reais intenções de aprendizagem musical.

"Tem muita coisa que poderia ter aprendido,... Eu tinha curiosidade mas eu estava aqui amarrada." (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)

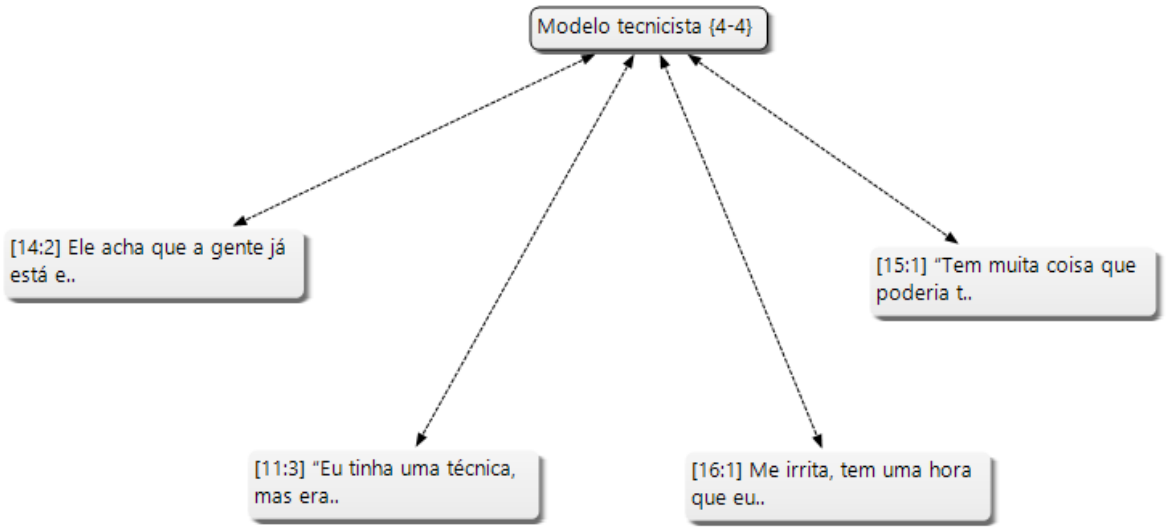
"Eu fiz um pouco de canto lírico, mas a professora era extremamente rígida, ela não sorria nunca, e aí eu falei: eu não nasci pra isso" (L1, AULA 10, S2, DSC 1115, 10:07)

"Me irrita, tem uma hora que eu perco o prazer... o cara não deixava eu fazer nada diferente." (L2, AULA 3, DSC 4269, 15:11)

"Lá em [nome da cidade] era assim, eu saia com medo dele" (L2, AULA 4, DSC 4322, 01:16)

"Ele acha que a gente já está em um nível ... e a gente fica, nossa, não consegue, aí eu falo pra ele, professor, um pouco mais devagar, Deus me livre, se for pra gostar de música com ele eu não vou gostar, eu tenho que estudar em casa". (L2, AULA 4, DSC 4322, 00:34)

O **Modelo tecnicista** de ensino musical diz respeito à ênfase na técnica (foco em habilidades específicas musicais e técnica-instrumentais) e no cumprimento das metas propostas. O professor transmite o conhecimento técnico e objetivo, estando pouco voltado à abertura de discussões e debates que ultrapassem o conhecimento proposto:



Transcrição das citações acima:

"Eu tinha uma técnica, mas era a técnica do piano erudito, da notinha, do compasso e só! .... Não, era tudo ta ta ta ta ta!" (L1, AULA 10, S1, DSC 1115, 18:07)

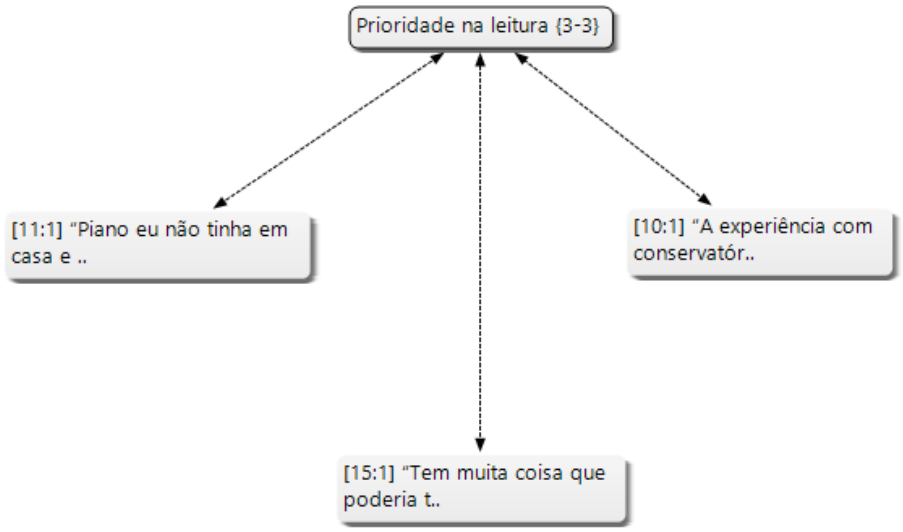
"Tem muita coisa que poderia ter aprendido ... Mas não, só me davam as notas e eu só tocava isso." (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)

"Ele acha que a gente já está em um nível ... ele está assim na divisão de compasso mas ele vai rápido, falando e falando, 'então vamo lá gente', aí com o pé, faz a pulsação com a mão e tá tá tá e lê assim,e a gente fica, nossa, não consegue, aí eu falo pra ele, professor, um pouco mais devagar"(L2, AULA 4, DSC 4322, 00:34)

[Embora não esteja explícito, o relato acima evidencia o cumprimento de metas]

"Me irrita, tem uma hora que eu perco o prazer... eu ficava tão preso na técnica que eu tinha vontade de bater nele" (L2, AULA 3, DSC 4269, 15:11)

A **Prioridade na leitura** é um elemento relatado no depoimento dos participantes, por terem, durante a aprendizagem intrumental, foco quase que exclusivo na leitura musical (partitura).



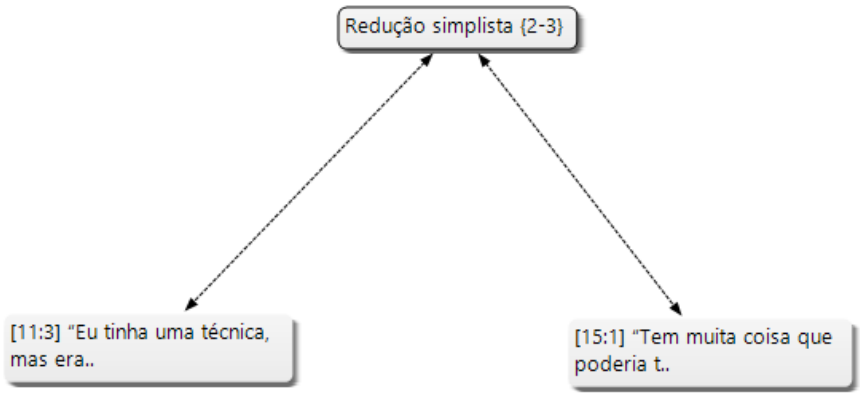
Transcrição das citações acima:

"Tem muita coisa que poderia ter aprendido ... Mas não, só me davam as notas e eu só tocava isso." (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)

"Piano eu não tinha em casa e não tinha dinheiro pra comprar, então não tinha como continuar, e fora que quando eu comecei, que eu fiz essa primeira aula, o primeiro contato de aula com música foi com o piano.... mas eu acho que a hora que eu vi partitura eu entrei em pânico, eu nunca vou saber isso, então eu desisti" (L1, AULA 10, S2, DSC 1115, 8:48)

"A experiência com conservatório eu acho muito ruim, eu acho um desastre... porque desenvolve a leitura e não desenvolve a percepção." (L1, AULA1, S1, DSC 8100, 5:18)

Na **Redução simplista** as inter-relações que acompanham o fazer musical são raramente consideradas no processo educativo, separando as atividades musicais em funções distintas e desconexas, ou seja, há um isolamento simplista entre ações que estão naturalmente ligadas (percepção, intuição, técnica-instrumental, criação, contexto histórico-social etc.)

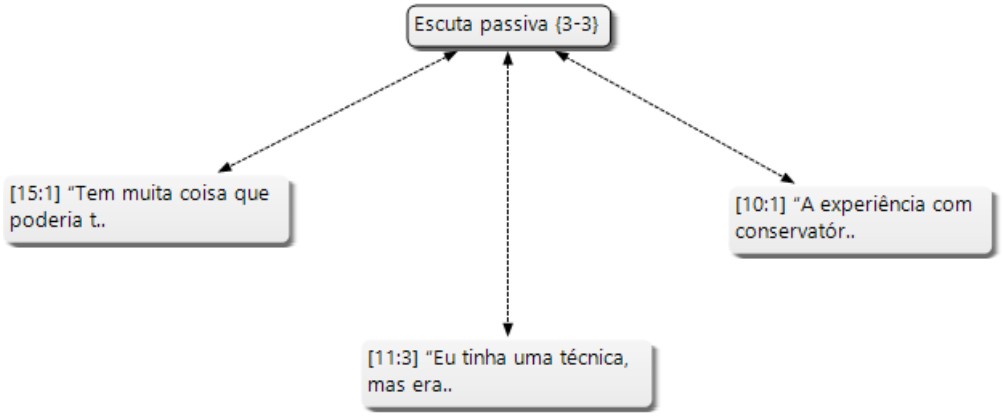


Transcrição das citações acima:

"Tem muita coisa que poderia ter aprendido, ... Mas não, só me davam as notas e eu só tocava isso...Eu até ficava curiosa, era muito quadradinho, eu queria ter desenvolvido porque a segunda voz é assim, como será os acordes? Eu tinha curiosidade mas eu estava aqui amarrada. (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)

"Eu tinha uma técnica, mas era a técnica do piano erudito, da notinha, do compasso e só! Não tinha nenhuma percepção auditiva, percepção musical, não tinha: vamos ver essa música aqui, vamos ver tal música Não, era tudo ta ta ta ta ta!isso." (L1, AULA 10, S1, DSC 1115, 18:07)

Na **Escuta passiva** temos uma escuta indiferente, apática e sem iniciativa. Os sons estão presentes no fazer musical, porém a atenção do estudante está voltada a outros aspectos musicais:



Transcrição das citações acima:

"Tem muita coisa que poderia ter aprendido, poderia ter aprendido a tirar notas de ouvido. Cinco anos! (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)

"A experiência com conservatório eu acho muito ruim, eu acho um desastre **...** porque desenvolve a leitura e não desenvolve a percepção." **(**L1, AULA1, S1, DSC 8100, 5:18)

"Eu tinha uma técnica, mas era a técnica do piano erudito, da notinha, do compasso e só! Não tinha nenhuma percepção auditiva, percepção musical (L1, AULA 10, S1, DSC 1115, 18:07)

Seguindo o caminho analítico proposto por Strauss e Corbin em *Basics of qualitative reserach: Techniques and procedures for developing grounded theor*y, esta análise consiste em:

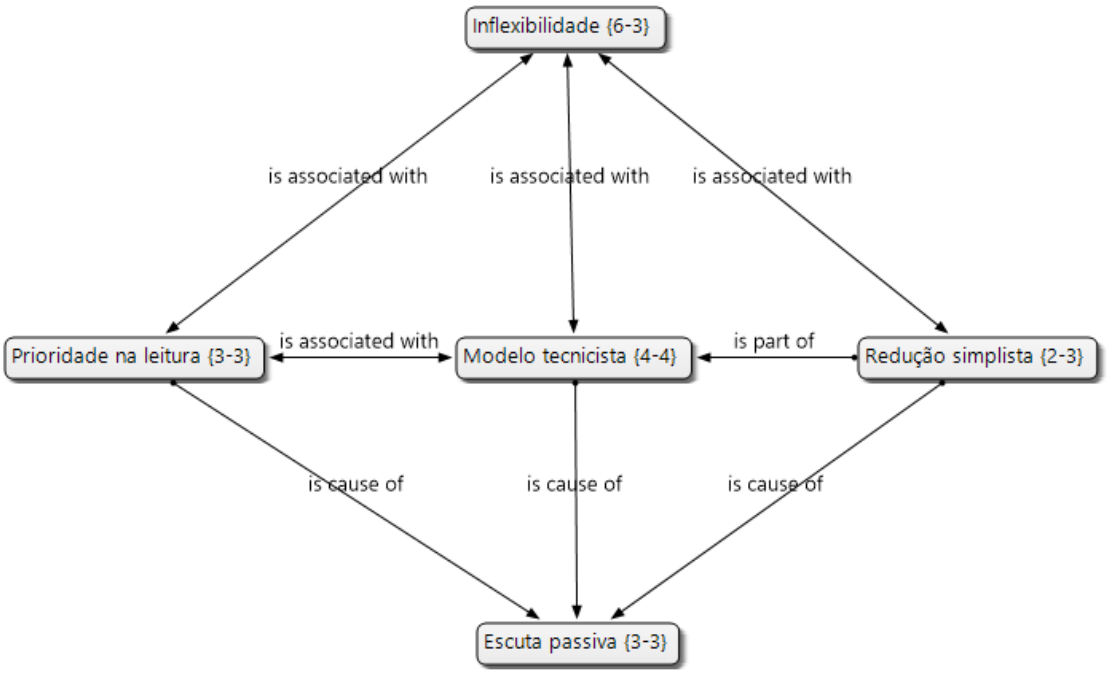
- Aliar estrutura e processo;
- Apresentar as trilhas de conectividade.

A estrutura explica o contexto no qual uma categoria existe **(**as condições em que ela acontece). O processo é uma série de ações/interações que ocorrem no tempo e espaço em resposta a uma situação ou contexto resultando em uma consequência, ou seja, o processo diz respeito a como uma categoria acontece. Toda consequência gera novas condições resultando em uma ação mútua entre (a) condições; (b) ação/interação e (c) consequências.

A trilha de conectividade apresenta os caminhos nos quais as condições e consequências micro (particulares) se inter-relacionam com as condições e consequências macro (gerais)**.**

ANÁLISE DOS CÓDIGOS E SUAS RELAÇÕES

Dentre os códigos emergidos dos dados relacionados à formação musical, o código **Inflexibilidade** apresenta maior fundamentação (*groundness*), contabilizando 6 citações presentes em 6 documentos (PD), e relacionada a outros 3 códigos (densidade). Neste sentido, o código **Inflexibilidade** é elegido como categoria, estando os demais códigos (**prioridade na leitura, escuta passiva, modelo tecnicista e redução simplista**) relacionados como subcategorias desta. Tais subcategorias contextualizam as situações em que a categoria **Inflexibilidade** acontece, como ela se apresenta e as consequências de sua existência.



A **Inflexibilidade** é um processo (pois é uma forma de ação/interação) e diz respeito à condutas rígidas, austeras e impassíveis, ou condutas (ou metodologias de ensino) incapazes de se adaptarem a circunstâncias novas ou diferentes. Pouco entendimento ou descaso com as reais necessidades do estudante. Foco no aprendizado coletivo, pouca atenção à construção do conhecimento individual de cada aluno. Isso não significa, no entanto, que atitudes inflexíveis são necessariamente propositais ou intencionais, podendo ser originarias simplesmente de um ato de "não reflexão" sobre uma situação nova ou particular que o educador vivencia em relação ao educando, podendo haver, ainda, situações onde o educador (e até mesmo o próprio educando) não visualiza as reais intenções de aprendizado musical:

"Tem muita coisa que poderia ter aprendido,... Eu tinha curiosidade mas eu estava aqui amarrada." (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)

[Não está evidente neste relato se o educador tinha conhecimento das intenções do educando]

É observado nos dados, no entanto, que determinadas condutas relacionadas à **Inflexibilidade** podem ser associadas a um **Modelo tecnicista** de ensino musical, ou seja, na ênfase na técnica instrumental e no cumprimento das metas propostas, onde o professor transmite o conhecimento técnico e objetivo, estando pouco voltado à abertura de discussões e debates. Neste estudo, relacionamos o termo **Modelo tecnicista** à *Tendência tecnicista* em educação, ou seja, na formação de uma mão-de-obra qualificada para indústria (ARANHA, 1990, p.175), uma vez que este modelo também supõe a transmissão de conhecimentos técnicos de modo a permitir a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

O **Modelo tecnicista** é uma condição causal (conjuntos de eventos ou acontecimentos que influenciam um fenômeno) de ordem micro e macro podendo resultar em uma ação/interação de **Inflexibilidade** pedagógica. Micro no sentido em que os depoimentos apresentam eventos particulares aos quais se observa atitudes inflexíveis e voltadas ao aprimoramento técnico-instrumental e cumprimento de metas. Macro no sentido em que tais modelos estão presentes em diferentes instituições de ensino musical (conservatórios, banda escolares, escolas privadas de música etc.), as quais repassam suas metodologias de geração em geração. Neste sentido, o **Modelo tecnicista** apresenta o contexto (a estrutura) para que a **Inflexibilidade** (ação/interação) aconteça:

"Me irrita, tem uma hora que eu perco o prazer... eu ficava tão preso na técnica que eu tinha vontade de bater nele" (L2, AULA 3, DSC 4269, 15:11)

A **Prioridade na leitura** é um elemento relatado no depoimento dos participantes, por terem, durante a aprendizagem instrumental, foco quase que exclusivo na leitura musical (partitura). A **Prioridade na leitura** associa-se ao **Modelo tecnicista** em situações onde o ensino de leitura musical (partitura) é parte das metas de aprendizagem (como nos relatos acima). Observa-se, nestes casos, a possibilidade do professor apresentar certa rigidez metodológica, visando o cumprimento de tais metas e estando pouco aberto a outras possibilidades e situações de aprendizagem. Neste sentido, casos onde o aprendizado musical tem como foco a leitura de signos musicais podem criar contextos (condições causais) para que a **Inflexibilidade** aconteça, sendo estas de ordem micro (particulares) e macro (presentes em várias instituições):

“Tem muita coisa que poderia ter aprendido ... Mas não, só me davam as notas e eu só tocava isso." (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)

Observa-se que a **Redução simplista** é parte do **Modelo tecnicista**, pois a especialização musical (segundo este modelo) implica na transmissão de conhecimentos *Taylorista*, ou seja, a divisão de tarefas em diversos técnicos de ensino incumbidos do planejamento do trabalho educacional, sendo cada professor responsável por uma disciplina específica (ARANHA, 1990, p. 175). No contexto musical, a divisão do ensino musical em partes (harmonia, leitura, percepção, contraponto, improvisação etc,) pode dificultar a compreensão musical como um fenômeno naturalmente holístico, isto é, as inter-relações que acompanham o fazer musical, ao serem raramente consideradas no processo educativo, podem ocasionar pouco aprimoramento de tais aspectos do fazer musical de uma forma mais integrada. Neste contexto, a **Redução simplista** pode associar-se à **Inflexibilidade**, uma vez que o professor, ao seguir a metodologia de forma inflexível, pode vir a desmotivar estudantes que têm interesse em desenvolver a técnica instrumental, mas também estão atentos à outros aspectos musicais:

“Tem muita coisa que poderia ter aprendido, ... Mas não, só me davam as notas e eu só tocava isso...Eu até ficava curiosa, era muito quadradinho, eu queria ter desenvolvido porque a segunda voz é assim, como será os acordes? Eu tinha curiosidade mas eu estava aqui amarrada. (L1, AULA 10, S3, DSC 1117, 1:10)

A **Redução simplista** é uma condição causal micro (observada em casos particulares como no relato acima) e macro (pois está presente em diversas instituições de ensino musical) podendo resultar em uma ação/interação de **Inflexibilidade** e tendo consequências como a desmotivação, a inibição de um aprendizado mais holístico, a não contextualização do fenômeno musical etc. Importante salientar que a **Prioridade na leitura**, o **Modelo tecnicista** e a **Redução simplista** não podem ser considerados contextos pedagógicos negativos (no sentido de desmotivar a aprendizagem) por si só. O problema consiste na associação destas três subcategorias à **Inflexibilidade** e em casos onde os estudantes (como os que frequentaram a oficina de criação musical) estão interassados em desenvolver-se não apenas em seus instrumentos musicais, mas desejam compreender e aprimorar-se musicalmente em outros aspectos musicais (incluindo o fazer musical criativo).

Neste sentido, a **Prioridade na leitura**, o **Modelo tecnicista** e a **Redução simplista** podem ser considerados como condições contextuais (conjunto específico de condições que se inter-relacionam no lugar e tempo criando um conjunto de circunstâncias ou problemas nos quais as pessoas respondem através de ações/interações) onde, ao serem associadas à **Inflexibilidade**, podem atuar como agentes causadores de uma **Escuta passiva** (os depoimentos apresentam relações intrínsecas), ou seja, uma forma de escuta onde o estudante apresenta pouca atenção aos sons que está produzindo e/ou ouvindo, uma vez que sua concentração está centrada em outros aspectos musicais (técnica, leitura, regras etc.). A **Prioridade na leitura**, como o próprio termo sugere, prioriza a leitura musical trazendo a atenção cognitiva para os aspectos visuais do fazer musical, o **Modelo tecnicista**, ao priorizar a técnica de forma pragmática e descontextualizada com o fenômeno sonoro, não estimula a acuidade auditiva e, por fim, a **Redução simplista**, ao fragmentar o discurso musical, a percepção e a experiência musical, pode estimular uma escuta passiva e pouco imaginativa.

L4 (DSC 4403) - aprendizagem musical {0-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste ralato o participante percebe o quão preso esteve a determinadas referências de especialização e expertise técnica e o quanto a liberdade criativa abriu as possibilidades para novas formas de criação.

códigos relacionados: **[inflexibilidade] [expertise técnica] [referências de especialização] [abertura a novas possibilidades]**

MEMO - NOTAS DE ANÁLISE {1-0 Commentary} - GUEST
MEMO (L3A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"Liberdade é o que diferencia as atividades desta oficina." (L3, AULA 8, E1P3)

O participante sente-se livre em desevolver suas criações musicais
[liberdade criativa]

MEMO (L3A1) aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

" A atividade de hoje me fez perceber que embora eu estivesse tímida me senti mais a vontade nas improvisações que não continha uma escala definida. Isso me auxiliou e irá me auxiliar cada vez mais para fazer e olhar para a música de forma mais livre e criativa, não seguindo, assim, simplesmente um padrão pré-estabelecido" (L3, AULA 8, E1P3)

O participante sente-se mais a vontade para criar justamente em situações onde ele tem a liberdade de escolher o material e não com o material pré-estabelecido.

[liberdade criativa]

MEMO (L3A2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"Me senti a vontade pois tive como preocupação somente o improviso, expressar-me criativamente e em consonância com os demais" (L3, AULA 8, E2P1)

A não preocupação com a expertise técnica ou as referências de especialização permetiram uma performance fluênte e o foco na improvisação coletiva.

[preocupação] [liberdade criativa]

MEMO (L3A2)2 - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"gostei de improvisar com os objetos do cotidiano e de tocar com os colegas" (L3, AULA 9, E2P2)

Prazer em expressar-se além de seu instrumento e em tocar em grupo.

[prática social] [novos recursos instrumentais]

MEMO (L3A3)- criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"tentei fazer mas não consegui, acredito que é devido a experiência ou a preocupação em acertar as coisas" (L2, AULA 8, E3P1)

O contexto deste relato encontra-se em uma atividade onde é exigido a improvisação sobre uma escala maior. O participante afirma não conseguir se soltar, ou expressar-se musicalmente devido a sua pouca experiência ou preocupção com acertar as coisas.

As referências de especialização e ênfase na expertise técnica (atribuindo-a a experiência) inibiram a expressão criativa do participante gerando preocupação na utilização do material.

[preocupação] [referências de especialização] [expertise técnica]

MEMO (L3A3) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"É interessante perceber que na nossa sociedade aquilo que sai dos padrões estabelecidos é considerado estranho, merecendo ser rejeitado, e esta oficina nos faz quebrar, ou melhor, desconstruir esta ideia." (L3, AULA 9, E3P3)

Percebe-se uma abertura a novas possibilidades criativas neste relato.

[abertura a novas possibildiades]

MEMO (L3A3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"Eu to me soltando mais, isso acabou não ocorrendo, me senti intimidado, sem ideias, querendo algo mais confortável, aceitável aos nossos ouvidos." (L3, AULA 8, EP2)

O participante não conseguiu se expressar em uma sitação onde foi exigido improvisar sobre determinado material, exigindo a si próprio, e de forma um tanto inflexível, uma criação que seja aceita no contexto.

[referências de especialização] [inflexibilidade]

MEMO (L3A8) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"Eu me senti um pouco desconfortável porque eu queria tocar notas que causassem uma melodia legal, eu me preocupei com isso, que trouxessem algo melódico pra completar esta harmonia, entendeu? Aí deu aquela sensação de desconforto por **procurar a nota**.

Procurar a nota significa buscar ela mecânicamente no instrumento, ou seja, o participante imagina um som mas ainda não é capaz de encontra-lo automaticamente em seu instrumento (falta de expertise técnica relacionada à percepção auditiva - relativa ou absoluta). Devemos levar em consideração, ainda, que esta nota a "ser procurada" está inevitavelmente inserida em um idioma musical, com suas regras específicas de condução melódica e harmônica. Não se trata apenas de uma nota a ser encontrada, mas uma nota inserida em um contexto gramatical particular.

MEMO (L3E4) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"A principal diferença para mim está na liberdade e no inédito, pois a cada oficina nos deparamos com algo novo, um novo som" (L3, AULA 9, E4P3)

Percebe-se que o a liberdade o novo são as tônicas deste relato

[liberdade criativa] [abertura a novas possibildiades]

MEMO 5 (L3A2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A afirmação 'nota fora' pode estar relacionada a concepção tonal de harmonização (estrutura em terças) ou ainda à concepção de afinação temperada. É possível observar, no relato do participante, que tais concepções são rapidamente deixadas de lado ao perceber novas possibilidades sonoras inseridas dentro do contexto da atividade.

[ampliação do vocabulário sonoro]

MEMO 9 (L3A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Processos de adaptação,porém facilmente resolvido por meio de uma

atividade simples e livre.

[adaptação] [criação com o conhecimento disponível] [liberdade criativa]

MEMO DSC4325 (L4A2) - 1 - formação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante relata sua experiência no ensino tradicional de musica visando exclusivamente a aprendizagem de expertise técnica e referências de especialização, assim como sua satisfação com o resultado de sua criação em uma atividade envolvendo livre improvisação.

Outro participante relato o quanto ele tem se divertido com esse tipo de atividade.

códigos relacionados: **[expertise técnica] [referências de especialização] [liberdade criativa] [motivação]**

MEMO E2P3 (L4A2) - aprendizagem {3-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante percebe que suas atividades musicais anteriores eram controladas e apontavam para caminhos específicos para se alcançar um determinado resultado. As atividades de invenção, no entanto, desconstroem esta forma tradicional de aprender música, mostrando inúmeras possibildiades de realziação musical. O participante percebe a liberdade e o quanto ela retira os limitas impostos por ele mesmo.

O participante salienta neste depoimento um caminho pedagógico frequentemente evidenciado no ensino tradicional envolvendo as referências de especialização: atividades musicais controladas, com caminhos bem definidos e fixos, não permitindo outras formas de ver e alcançar os resultados. Ao experimentar as atividades de invenção o participante percebeu novas possibilidades musicais, envolvendo uma maior flexibilidade.

Códigos associados: **[referências de especialização] [abertura a novas possibilidades] [flexibilidade no uso de material] [liberdade criativa]**

MEMO E5P3 (L4A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante percebe a liberdade com compromisso.

[liberdade criativa]

MEMO L1 (DSC 0391) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante evidencia, através de seu reltato, um processo de adaptação durante a performance. Em sua realização musical, os erros cometidos apresentam os caminhos para os acertos e novos entendimentos quanto ao diálogo musical ocorrente. A adaptação ocorre aqui como uma ação de ajuste ao conteúdo e diálogo musical que está ocorrendo no grupo. Elemento bastante comum no processo de aprendizagem.

Código relacionado: **[adaptação]**

MEMO L2 (DSC 4267) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A adaptação ocorre aqui como uma ação de ajuste ao conteúdo e diálogo musical que está ocorrendo através da ajuda do pesquisador. Salientamos que esta atividade aconteceu no segundo encontro, por este motivo, o participante atribu o sucesso de sua adaptação e consequente desenvovimento musical a um agente externo. Contudo tais processos torman-se cada vez mais evidentes nas performances futuras realizadas em grupo.

Código relacionado: **[adaptação]**

MEMO L4 (DSC 1062) - aprendizagem musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

No depoimento 1 o integrante relata as novas possibilidades vislumbradas por ele após vivenciar a oficina de criação musical, tanto no aspecto musical quanto extra-musical.

No depoimento 2 o participante entendeu o quão é importante esta entrega consigo mesmo, desvinculada de referências de especialização. A liberdade criativa proporcionou um contato mais intimo com a imgainação, com a percepção, sensibildiade, intuição, com as descobertas, as adaptações e atenções. A liberdade criativa proporcionou a motivação e a ampliação da perspectiva criativa

cxódigos relacionados:**[inflexibilidade] [referências de especialização] [liberdade criativa] [abertura a novas possibilidades] [ampliação da perspectiva criativa] [motivação]**

MEMO L4 (DSC 43-85) - 2 - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste depoimento o participante relata nervosismo frenque a uma referência musical do qual ele admira. A preocupação também pode estar relacionada não apenas ao nosso fazer inflexível quanto as referências de especialização e expertise técnica, mas também à nossa realização musical perante aqueles que possuem amplo domínio de tais conhecimentos.

código relacionado: **[preocupação]**

MEMO L4 (DSC 4313) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Em uma atividade tradicional envolvendo referências de especialização e expertise técnica, o participante se sentiu intimidado ou preocupado frente as comparações realizadas com os demais participantes.

códigos relacionados: **[preocupação] [experise técnica]**

MEMO L4 (DSC 4379) - aprendizagem musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante relacionou toda sua prática musical anterior, os limites impostos por meio da inflexibilidade quanto as referências de especialização e comparou com a prática atual após o início do laboratório de criação. Ele percebeu o quanto ele pode estar livre para fazer uma realização musical, desde que esta tenha coerência, e vislumbrou uma capacidade antes não percebida.

códigos relacionados: **[inflexibilidade] [referências de especialização] [liberdade criativa] [abertura a novas possibildiades]**

MEMO L4 (DSC 4386) - aprendizagem {0-0 Commentary} - GUEST
MEMO L4 (DSC 4386) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Ao tocar um instrumento novo e que não domina, o participante, mesmo tentando planerar algum evento sonoro (previamente estabelecido na sua mente), não tocou, ao contrário, começou a improvisar intuitivamente, se expressando sem a utilização de uma expertise técnica previamente estabelecida. A experiência em um instrumento diferente permitiu uma maior manifestação de sua experessividade natural e intuição.

Códigos relacionados: **[novos recursos instrumentais] [expertise técnica] [intuição]**

MEMO L4 (DSC 4393) - aprendizagem musical {3-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante compreende o quanto as referências de especialização privam de uma escuta focada puramente no som. Neste sentido, ele entende que a intuiçãoe e a memória musical ocorrem em uma situação de liberdade criativa.

Outro integrante relata como costuma estar preso a padrões e como a aprendizagem musical acontece a partir destes. Ao experimentar a liberdade criativa o participante vislumbra novas possibilidades de criação musical.

Em outro comentario o participante relata uma ação de inflexibilidade perante as novas experimentações que ele está realizando no instrumento.

MEMO L4 (DSC 4393) - criação musical {3-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Durante as conversas realizadas neste vídeo, diversos relatos surgiram em torno das sensações vivenciadas durante as atividades de invenção.

A primeira delas se refere a forma como as realizações musicais dos outros"conduziram" os participantes em suas prórprias performances. As descobertas, a atenção ao que o coletivo está fazendo, a intuição, o entendimento dos

diálogos musicais, ou seja, uma série de elementos que permitem com que os participantes entrem "em sintonia", ou seja, realizem suas performances a partir de elementos como adaptação, atenção , intuição e processos heurísticos.

Alguns depoimentos evidenciaram a vribração corporal, a intuição como uma forma de resolver determinados problemas.

códigos relacionados: **[atenção] [adaptação] [processos heurísticos] [intuição]**

MEMO L4 (DSC 4395) - aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Os relatos evidenciam o quão próximo se encontra a autoafirmação do sujeito enquanto "ser musical" e a questão da expertise técnica e referência de especialização (influência de modelos). Durante esta conversa, muitos participantes concordaram que a ideia da musicalidade está frequentemente associada à capacidade técnica de realização musical, seja ela relacionada a tecnica instrumental quanto à capacidade de escuta vinculada aos 12 sons da escala temperada.

No segundo comentário o participante relata uma frustração por não conseguir realizar o ter o conhecimento relacionado à expertise téncica e referência de especialização, ou seja, tinha um ponto de vista mais inflexível com relação as demandas de aprendizagem para autoafirmar-se como um sujeito musical e criativo. Após os encontros, o participante vislumbrou que a capacidade musical pode relacionar-se com tais competências, mas vai além destas. Ao vivenciar a liberdade criativa ele começou a se autoafirmar como músico criativo, pois observa as possibildiades que ele pode fazer em relação música dentro do que ele sabe, ficnado menos frustrado e mais flexível quanto as suas realizações musicais.

código relacionado: **[expertise técnica] [referência de especialização] [inflexibildiade] [liberdade criativa]**

MEMO L4 (DSC 4403) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante percebeu o quanto esteve preso (inflexível) a atividades vincualdas às referências de especialização e expertise técnica. Ao ficar livre criativamente, o particiapnte aprimorou sua improvisação e sua capacidade criativa abrindo-se a novas formas de realização musical.

códigos relacionados: **[abertura a novas possibilidades] [expertise técnica] [inflexibilidade]**

MEMO L4 (DSC 4403) 2 - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Ao transpor a barreira (inflexibilidade) de possibilidades de criação musical, o participante se vê mais motivado a experimentar de acordo com o conhecimento que possui, entendendo-se como um ser musical capaz de aprimorar e dar uma maior vasão (liberdade) a sua imaginação.

códigos relacionados: **[inflexibilidade] [abertura a novas possibildiades] [experimentação] [criação com o conhecimento disponível] [ampliação da perspectiva criativa] [liberdade criativa]**

MEMO L4 (DSC 4404) - aprendizagem {4-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Nesses relatos os participantes se afirmam como seres musicais, incorporando novas perspectivas em relação ao fazer musica e ao entendimento quanto ao fenômeno musical. A música está ligada a natureza, a quaisquer sons, a intenção e a volição.

MEMO L4 (DSC 4405) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante, ao vislumbrar novas formas de criar e fazer música, mudou suas perspectivas em relação ao uso de material. Na prática com seus alunos, ele percebeu o quanto a música pode acontecer sem exatamente o material estar previamente organizado e sistematizado. Ele observou ainda que a música pode ser um resultado de um todo, de um fluxo sonoro surgido inclusive do acaso e de combinações não estruturadas.

Códigos relacionado: **[flexibilidade no uso de material]**

MEMO L4 (DSC 4520) - criação musical {4-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Músico iniciante

Apesar do participante ter elaborado criações significativas a ele e ao grupo durante as atividades envolvendo a

liberdade criativa, ao ser solicitado uma criação presa a uma escala específica (neste caso, dó maior) o participante se mostrou apreensivo e limitado, restringindo sua intuição a poucas da escala que ele sabia no braço do instrumento, limitando sua imaginação.

códigos relacionados: **[intuiçaõ] [referência de especialização] [inflexibildiade] [preocupação]**

Músico iniciante

O fato de ter que criar a partir de uma escala não totalmente dominada no instrumento limitou determinados aspectos criativos do participante (relacionado principalmente à intuição), fato que tnão acontecia em criações envolvendo a liberdade criativa)

códigos relacionado: **[inflexibildiade] [intuição] [referências de especialização]**

Músico intermediário

Associou a escala de dó a uma ideia de inflexibilidade enquanto que nas atividades anteriores ele se sentiu mais solto para criar.

códigos relacionados: **[liberdade criativa] [inflexibilidade]**

Músico intermediário

Alegou gostar da atividade achando fácil de executar.

MEMO L4 (DSC 4793) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Os novos recursos instrumentais proporcionaram ao participante a oportunidade de experimentar novos sons e ritmos. O participante, por não estar centrado em questões técnicas de seu instrumento, se motivou a experimentar.

códigos relacionados: **[novos recursos instrumentais][experimentação]**

MEMO L4 (DSC 6262) - aprendizagem {3-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante 1 liga as aprendizagens relacionadas à flexibilidade no uso de material e novos recursos instrumentais à abertura a novas possibilidades.

códigos relacionados: **[abertura a novas possibilidades] [flexibilidade no uso de material] [novos recursos instrumetnais]**

O participante 2 relaciona o contexto (novos recursos instrumentais) e processo (atenção) da liberdade criativa com as consequências das atividades: abertura a novas possibilidades, experimentação e ampliação da perspectiva criativa.

códigos relacionados: **[abertura a novas possibilidades] [liberdade criativa l] [novos recursos instrumetnais][experimentação] [atenção] [ampliação da perspectiva criativa]**

O participante 3 associa a liberdade criativa proposta na oficina a sua libertação de elementos caracteríStcos da inflexibilidade (medo do erro - preocupação)

MEMO L4 (DSC 6263) - aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato o participante 1 evidencia o processo de mudança de preocupação para a motivação ocasionado através da liberdade criativa.

códigos relacionados: **[preocupação] [liberdade criativa] [motivação]**

O participante 2 evidencia o processo de libertação da inflexibilidade no uso das referências de especialização e expertise téncica para a criação musical e uma valorização da intuição no aspecto criativo, observando assim melhoras significativas em suas criações.

códigos relacionados: **[liberdade criativa] [intuição] [inflexibilidade] [referências de especialização] [expertise técnica]**

MEMO L4 (E1P3) - aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:
O participate entende que a liberdade criativa (ao transpor eventuais barreiras - no sentido de limitações da realização musical - e regras) permitiu a ele uma maior possibilidade de auto-expressão.

código relacionado **[liberdade criativa]**

MEMO L4 (E1P3) - formação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:
O participante percebe o quanto as suas aprendizagens anteriores eram subdividadas e inflexiveis, enquanto que, ao experimentar a liberdade criativa, ele entendeu a música como uma manifestação holística.
MEMO L4 (E2P1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:
O participante relata que ele começou a arriscar mais, a experimentar, a partir do momento em que sai dos padrões já conhecidos.

código relacionado: **[experimentação]**

MEMO L4 (E2P2) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:
O participante se sente livre do que para criar?
MEMO L4 (E3P2-E3P3) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:
Durante a atividade envolvendo performance em vários instrumentos de percussão, o participante afirma que, ao tocar vários instrumentos de percussão, sua curiosidade foi instigada em relação a descoberta e uso de várias nuances sonoras, ou seja, os instrumentos de percussão o motivaram a experimentar outras possibilidades devido as limitações características de cada instrumento. Os novos recursos instrumentais influenciaram em uma nova forma de exploração sonora. Além disso, o fato de tocar em grupo parece ter motivado o participante em suas realizações musicais.

códigos relacionados: **[prática social] [experimentação] [novos recursos instrumentais]**

MEMO L4 (E3P3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:
O participante vislumbra suas potencialidades de acordo com a acuidade auditiva que possui.

código relacionado: **[criação com o conhecimento disponível]**

MEMO L4 (E4P1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:
A liberdade em realizar os sons não anulou o sincronismo e a sintonia entre os participanes, ou seja, eles automatcamente se encontraram musicalmente, mesmo sem estar abaixo de um conjunto normativo de regras musicais conhecido.

código associado: **[liberdade criativa]**

MEMO L4 (E4P3) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:
O participante percebe a música de uma forma nova, diferente e livre. Seu conceito de música é expandido. Antes ele sentia a necessidade do conhecimento de referências de especialização e expertise técnica para somente depois poder se expressar de forma criativa. Agora o participante compreende, através da própria escuta de suas performances, o quão capaz é com o conhecimento que possui, trazendo-le motivação. Agora entende não estar mais condicionado a forma inflexivel de aprender música.

Códigos relacionados: **[criação com o conhecimento disponíve] [referências de especialização] [expertise técnica] [inflexibildiade] [abertura a novas possibilidades] [liberddade criativa]**

MEMO L4 (E4P3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:
As atividades livres instigaram uma ação mais atenta aos sons e às formas de se comunicar musicalmente com outros instrumentitas.

código relacionado: **[atenção]**

MEMO L4 (E5P2 e EP5P2) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante, acostumado à forma inflexível (relacionada ao ensino de referências específicas e expertise técnica), não se adaptaou, ou sentiu falta de instruções mais rígidas e especificamente direcionadas de forma que o professor conduzisse a forma com que o participante realizasse suas criações. Além disso, o participante entendeu haver uma convergência criativa e que esta deveria ser direcionada pelo professor, apontando suas eventuais falhas e acertos.

Código relacionado: **[inflexibilidade]**

MEMO L4 (E5P3) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Quanto mais o participante experimenta a liberade criativa, mais ele se adapta a essa nova forma de encarar a música, permitindo-o se sentir inclusive mais vontade com seu instrumento e com a própria múica.
códitgo relacionado: **[adaptação]**

MEMO L4 9E1P2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante, ao experimentar uma atividade corporal, se sentiu mais livre ao tocar ulteriormente seu instrumento.

código relacionado **[novos recursos instrumentais] [liberdade criativa]**

MEMO L43 (DSC 4353) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

" A parte de tocar como tímpano também foi bem bacana, você pensa de uma forma que você não pensava antes" **[novos recursos instrumentais]** (L4, AULA 3, DSC 4353, 0:17)

Nota metodológica: O que mudou na forma de pensar? Em que sentido?

MEMO L4A2 - aprendizagem musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Efeito típico do ensino tradicional envolvendo a inflexibilidade.

MEMO L4A3 (A1P3) - criação msuical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante está amplicando seus horizontes sonoros e perceptivos. A liberdade de criação que ele etá vivenciando está motivando-o e trazando benefícios no aspecto psicológico.

Códigos associados:

[Abertura a novas possibilidades] [Ampliação da perspectiva criativa] [motivação] [liberdade criativa]

MEMO S (L3A5) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Aumento da autoconfiança por meio de uma atividade que permitiu a expansão do vocbulário sonoro, tirando o receio de executar sons antes pensados como errados.

[inflexibilidade]
[ampliação do vocabulário sonoro] [abertura a novas possibilidades]

MEMO S1 (L1A1) - formação musical {2-1 Commentary} - GUEST
Comment:

Algumas questões me chamam a atenção neste relato:

1- O participantes estudou musica erudita durante esses 10 anos?
2- O participante estudou música popular? Se foi este o caso, por que ele tem dificuldade no popular?
3- O que ele quiz dizer com "Dificuldade"? Dificuldade em tocar? dificuldade relacionada à percepção? Ele tem dificuldade com apenas um tipo de música popular ou toda música popular?

No questionário S1P4, referente a este participante, o mesmo afirma ter "dificuldade em tocar o que deseja sozinho", ou seja, o participante, apesar de estudar música desde o 7 anos (segundo seu relato) e estudar em conservatório por 10 anos), não adquiriu as ferramentas necessárias para tocar o que deseja sem auxílio externo (de um professor, outro músico etc.)

Em hipótese, o participante pode estar se referindo a duas habilidades para tocar música popular:

(a) percepção auditiva
(b) técnica instrumental

Observa-se também, como hipótese:

1- o participante não foi um aluno esforçado e não aprendeu suficientemente para conseguir tocar o que deseja sozinho;
2- possibilidade da instituição de ensino realizar determinadas práticas musicais seguindo uma metodologia específica, desconsiderando seus interesses musicais.

[inflexibilidade]

MEMO S1 (L1A5) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Improvisar com a voz, o corpo ou outros instrumentos (de fácil manuseio) além do instrumento de estudo, pode ocasionar na descoberta de um fazer musical mais intuitivo, expressivo e espontâneo, uma vez que o participante não precisa lidar com questões técnicas relacionadas aos seus instrumentos de estudo, podendo inclusive focalizar a atenção na escuta. Prazer na descoberta de criar além de seus instrumentos..

[expansão instrumental]

MEMO S1 (L1A5)2 - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante não se sentiu a vontade quando teve que repetir o que os outros faziam, alegando não ter memória auditiva.

[exigência preliminar de expertise musical]

MEMO S1 (L1A6) - criação musical {4-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Ao aplicar uma atividade que exigia a improvisação sobre um padrão ritmico fixo o estudante não se sentiu a vontade em sua criação.

[exigência preliminar de expertise musical]

MEMO S1 (L1A7-2) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O desejo em realizar uma atividade por mais tempo pode ser relacionada a uma experiência prazerosa dando uma ideia de fluxo.

[fluxo]

MEMO S1 (L1A7) - criação musical {3-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Improvisar com a voz ou outros instrumentos (de fácil manuseio) além do instrumento de estudo, pode ocasionar na descoberta de um fazer musical mais intuitivo, expressivo e espontâneo, uma vez que o participante não precisa lidar com questões técnicas relacionadas aos seus instrumentos de estudo, podendo inclusive focalizar a atenção na escuta. Prazer na descoberta de criar além de seus instrumentos.

[expansão instrumental] [intuição] [liberdade criativa]

MEMO S1 (L2A3) formação musical {1-1 Commentary} - GUEST
Comment:

Perder o prazer devido à ênfase na técnica.

1- Quais os elementos que levam o estudante a perder o prazer em tocar ou estudar um instrumento devido à ênfase na técnica?

(a) O estudante não percebe a importância do estudo técnico para aprimorar a performance? (b) O estudo técnico é apresentado de forma pouco contextualizada com a interpretação musical?

(c) O estudante tem outros interesses musicais além da boa execução instrumental?

O cara não me deixava fazer nada diferente

O que o estudante queria fazer de diferente em sua aula de música?

(a) improvisar? criar?
(b) ter mais liberdade na interpretação?

provável código **[inflexibilidade] [modelo tecnicista]**

MEMO S1 (L2A8) - aprendizagem musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Motivação em novas possibilidades de criação e aumento da coragem de tocar em grupo gerado através do coletivo.

[abertura a novas experiências]

MEMO S1 (L3A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Percebe-se neste relato que o participante associa as pedagogias inflexivaeis às novas possibildiades vislumbradas na oficina.

[inflexibilidade] [abertura a novas possibilidades]

MEMO S1 (L3A2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A liberdade criativa permitiu com que o participante tivesse a abertura necessária para explorar sons nunca antes explorados por ele. Além disso, a expansão instrumental contribuiu para a realização de uma criação mais intuitiva.

[liberdade criativa] [expansão instrumental] [intuição]

MEMO S1 (L3A3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Processos de adaptação e prazer em tocar em conjunto.

[adaptação] [prática social]

MEMO S1 (L3A4) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Compreensão em novas sonoridades e possiblidades do fazer musical.

[ampliação do vocabulário sonoro] [abertura a novas possibilidades]

MEMO S1 (L3A5) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato o participante associa a exigência preliminar de expertise musical com a liberdade criativa e a aprendizagem e importância em sua vida.

[liberdade criativa] [exigência preliminar de expertise musical]

MEMO S1 (L4 E3P2) - aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"É diferente a liberdade de expressão que tive" (L4, AULA 1, E3P2)

O participante percebeu o quanto uma atividade de invenção pode proporcionar uma liberdade de expressão. Anteriormente, as metodologias com o qual o participante experimentou o fizeram entender a improvisação como algo extramente difícil e demandando muito estudo, não como algo que pode ser realizado espontaneamente. Esta afirmação está bem evidente em seu segundo relato:

[em relação a atividade realizada] "Contribuiu e muito, pois tirou um monstro que eu pensava ser a improvisação" (L4, AULA 1, E4P2)

Liberdade criativa

MEMO S1(L3A10) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

“Eu acho que é sempre uma surpresa pra própria pessoa que tá fazendo o som, não só com os colegas mas você mesmo se surpreende com o que tá rolando... na hora que você tá executando você tá contemplando algo inédito ali. (L3, AULA 10, DSC 1061, 01:43)

A ideia de surpresa pode estar vinculada à ideia de descobrimento.

[processos heurísticos]

MEMO S11 (L3A1) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato o participante estabelece uma relação entre as possibilidades geradas através da liberdade criativa e os bloqueios à essas possibildiades em casos onde há uma exigência preliminar de expertise musical, ou seja,

ela relata a 'oportunidade' que ele não teve anteriormente.

[exigência preliminar de expertise musical] .[liberdade criativa]

MEMO S11 (L3A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato, observa-se várias nuances entre os códigos selecionados. O participante desmonstra-se aberto à novas possibilidades e compara essa abertura as fomas inflexiveis, as quais exigiam certos conhecimentos prévios para a execução criativa.

[abertura a novas possibilidades][inflexibilidade] [inflexibilidade] [liberdade criativa]

MEMO S11P1 (PL) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante se expressou com mais espontaneidade utilizando a voz. Com seu instrumento de estudo ele teve dificuldades. Tais dificuldades podem estar relacionados a ideia de transmitir para o instrumento o material musical imaginado.

Improvisar com a voz ou outros instrumentos (de fácil manuseio) além do instrumento de estudo, pode ocasionar na descoberta de um fazer musical mais intuitivo, expressivo e espontâneo, uma vez que o participante não precisa lidar com questões técnicas relacionadas aos seus instrumentos de estudo, podendo inclusive focalizar a atenção na escuta. Prazer na descoberta de criar além de seus instrumentos.

[expansão intrumental][modelo tecnicista] [escuta passiva] [exigência preliminar de Expertise musical]

MEMO S13P1 (PL) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante se expressou com mais espontaneidade utilizando a voz. Com seu instrumento de estudo ele teve dificuldades. Durante o exercício, quando todos estavam tocando juntos, pode-se dizer que o nível musical estava em "igualdade", ou seja, todos estavam trabalhando com o mesmo material. Neste contexto, o exercício quebro eventuais "desigualdades musicais" no sentido em que era possível, ao menos rapidamente, distinguir diferentes níveis musicais ou níveis técnicos-instrumentais, pois todos estavam sem seus instrumentos. Além disso, o material musical

trabalhado (a emissão de um som vocal) não transmitia nenhuma ideia relacionada a um idioma musical específico. A partir do momento em que os participantes pegaram seus instrumentos, havendo um momento em que duas pessoas do grupo começaram a dialogar dentro de uma escala blues (idioma) o participante ficou frutrado em não poder participar do diálogo musical.O fato de não conhecer o material específico do idioma musical impossibilitou a performance.

Algumas questões emergem destes relatos:

- Perspectivas de que a criação (improvisada ou não) demanda conhecimento prévio (musical e técnico-instrumental) para a sua realização. Alcançar tal conhecimento (e toda a sua complexidade) é necessário para obter o livre fluir de ideias musicais.

- Não poder tocar em grupo devido ao não compartilhamento do conhecimento de um material musical em comum pode ocasionar frustrações ao músico.

- Atividades exigindo conhecimentos específicos ainda não totalmente dominados podem causar bloqueio a criações mais intuitivas e espontâneas.

[expansão instrumental] [Conhecimento prévio] [não socialização] [Exigência preliminar de expertise musical]

MEMO S14P1 (PL) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Descoberta no prazer de criar livre de convenções musicais pré-estipuladas, por meio de uma criação espontânea, intuitiva e comunicativa. Sentimentos ligados à realização satisfatória da atividade de improvisação.

[prioridade na leitura] [liberdade criativa]

MEMO S1P1 (L1A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Receio do desconhecido e de situações não determinadas previamente. Houve um tempo necessário para que os estudantes se integrassem na atividade. Ao interagir com situações novas, o participante teve que se habituar e se acostumar com o que estava experimentando. O tempo foi imprescindível para o ajustamento.

[adaptação]

MEMO S1P1 (L1A2) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Receio do desconhecido e de situações não determinadas previamente. Houve um tempo necessário para que os estudantes se integrassem na atividade.
[adaptação]

MEMO S1P2 (L1A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Motivação em explorar novos materiais em grupo. A comunicação e o tocar em grupo podem servir de estímulo e motivação.
[prática social]

MEMO S1P2 (L2A2) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A que o participante se refere ao mencionar criatividade livre? Livre de que?

Criar livremente, sem seguir padrões estipulados ou se preocupar em executar determinados ritmos, escalas ou tonalidades pré-estabelecidas, gerou satisfação durante as criações musicais. Atividades não presas a regras gramaticais permitiram uma maior expressividade, intuição e comunicação em grupo.

[liberdade criativa]

MEMO S2 (L2A66) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Expansão do vocabulário sonoro e ampliação do olhar musical, proporcionando novas ferramentas para a criação musical, trazendo uma compreensão e crítica a metodologias focadas em regras gramaticais e o efeito destas sobre o estudante.

[expansão do vocabulário sonoro]

MEMO S2 (L1A1) - formação musical {1-1 Commentary} - GUEST
Comment:

Este é o segundo participante que também estudou em conservatório de música e não ficou inteiramente satisfeito com o ensino musical. O participante gostaria de ter desenvolvido a percepção, porém o ensino deu

ênfase na leitura musical. O participante apresenta um descontentamento com relação ao ensino aplicado em conservatório de música.

As mesmas conjecturas podem ser tomadas com relação ao participante 1 (S1):

1- o participante não foi um aluno esforçado e não aprendeu suficientemente para adquirir uma percepção auditiva de seu interesse;
2- possibilidade da instituição de ensino realizar determinadas práticas musicais seguindo uma metodologia específica, desconsiderando seus interesses musicais.

O que está implicito no comentário, porém não dito diretamente, é a possibilidade de uma inflexibilidade metodológica na instituição de ensino que o participante frequentou (fato observado através da frase "a experiência em conservatório eu acho muito ruim, eu acho um desastre). Em seguida o estudante explica seu comentário através da afirmação na ênfase em leitura musical e não desenvolvimento da percepção, ou seja, uma certa inflexibildiade metodológica a qual não abriu outras possibilidades de desenvolvimento musical.

Para verificar quais dos dois itens acima (1 e 2) podem ser mais relevantes, devo coletar novos dados de participantes que tenham frequentado instituições similares (conservatórios de música). E caso haja as mesmas ocorrências, é importante definir as **metodologias e práticas** que podem levar a tais descontentamentos.

[inflexibilidade] [prioridade na leitura] [escuta passiva]

MEMO S2 (L1A10) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Criar música em conjunto (abrindo espaço para a liberdade criativa) pode ser considerado uma atividade relaxante, onde todos se comunicam e interagem através de uma experiência prazerosa. Tocar em grupo, vivenciar novas experiências e lidar com o imprevisível são elementos associados ao prazer gerado durante a realização das atividades.

[motivação] [heurística]

MEMO S2 (L1A10) - formação musical {2-1 Commentary} - GUEST
Comment:

Pouco estímulo à escuta e à fruição estética aliada a um pragmatismo técnico e Inflexibilidade na condução da metodologia didática pode ocasionar desestímulo musical. Há uma separação evidente e simplista entre *atividades musicais* que estão naturalmente ligadas (percepção, leitura, intuição, criação etc.), prejudicando o entendimento da música como um fenômeno complexo. Estudantes que têm interesse em desenvolver a técnica instrumental, mas também estão atentos para outros aspectos musicais, acabam tendo suas motivações prejudicadas.

Esse comentário se aplica ao Sujeito 4 e Sujetio 2

provável código: **[modelo tecnicista][redução simplista] [escuta passiva][prioridade na leitura]**

MEMO S2 (L1A2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

De acordo com o relato da participante, esta foi uma atividade nova para ela, uma vez que ele não tinha o costume de tocar em grupo. Neste exercício, os participantes improvisaram sozinhos em duo e em trio, tendo que dialogar através dos sons.

Neste relato há indícios de "preocupação" com performance causando nervosismo durante o fazer musical. O nervosismo fez com que ele não pudesse focalizar sua concentração nos sons que estavam acontecendo, segundo seu relato.
[preocupação]

MEMO S2 (L1A2) (E2P2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Nervosismo e preocupação durante as performances

MEMO S2 (L1A4) - aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Práticas de improvisação podem chamar a atenção para uma escuta ativa antes não realizada, de modo que o estudante começa a explorar novas possibilidades de aprendizagem e de aplicação focadas na escuta em situações musicais vivenciadas por eles.
[escuta ativa]

MEMO S2 (L1A4) formação musical {1-1 Commentary} - GUEST
Comment:

O formador ignora as reais necessidades do estudante ao seguir de forma rígida e passiva uma metodologia estabelecida, apresentando-se de maneira inflexível e pouco amigável.

provável código **[inflexibilidade] [modelo tecnicista]**

MEMO S2 (L1A5) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Criar livremente, sem seguir padrões estipulados ou se preocupar em executar determinados ritmos, escalas ou tonalidades pré-estabelecidas, gerou satisfação durante as criações musicais. Atividades não presas a regras gramaticais permitiram uma maior expressividade, intuição e comunicação em grupo.

[liberdade criativa] [exigência preliminar de expertise musical]

MEMO S2 (L1A8) - aprendizagem {3-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Motivação em novas possibilidades de criação e aumento da coragem de tocar em grupo gerado através do coletivo.Compreensão de que as atividades criativas podem incentivar a experimentação para caminhos musicais novos, aumentando a coragem e diminuindo o medo de ousar.

[Abertura a novas experiências]

MEMO S2 (L2-email) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O relato da participante evidencia motivação e a liberdade criativa que as atividades de invenção proporcionaram ao seu fazer musical.

[motivação] [liberdade criativa]

MEMO S2 (L2A3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A que liberdade o participante se refere? De acordo com os outros relatos é possível que esteja relacionado à liberdade da Exigência Preliminiar de Expersite Musical.

[liberdade criativa]

MEMO S2 (L2A5) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato a participante evidencia um pouco da inflexibildiade sofrida em sua formação musical e a expansão do vocabulário sonoro a partir da resiginificação que ela formou ao ouvir os sons.

[inflexibiblidade] [expansão do vocabulário sonoro]

MEMO S2 (L2A8) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Compreensão de que cada indivíduo pode criar e de que o processo criativo é possível com o conhecimento disponível no momento. O participante senten-se mais confiante e livre para criar, tem uma nova visão do fazer música.

[liberdade criativa] [criação com o conhecimento disponível]

MEMO S2 (L2A8)2 - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Por meio de atividades criativas, é gerada uma expansão do vocabulário sonoro e ampliação do olhar musical, proporcionando novas ferramentas para a criação musical, trazendo uma compreensão e análise de metodologias focadas em regras gramaticais e o efeito destas sobre o estudante.

[expansão do vocabulário sonoro]

MEMO S2 (L2A9) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato a participante relaciona a intuição com a liberdade criativa.

[intuição] [liberdade criativa]

MEMO S2 (L3A1) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O relato evidencia que o participante acha ótimo a possiblidade de um fazer musical o qual vai além da execussão de notas musicais, possibilitando outras possibilidades sonoroas para a sua criação.

[Ampliação do vocabulário sonoro]

MEMO S2 (L3A2) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Este relato foi relacionado à liberdade criativa justamente porque ela implica no aprimoramento da sensibildiade e em um entendimento musical mais amplo.

[liberdade criativa] [abertura a novas possibilidades]

MEMO S2 (L3A3) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante acha importante que a aprendizagem musical parta essencialmente da intuição (a qual atribui ser algo natural no ser humano).

[intuição]

MEMO S2 (L3A4) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A participante observa que a liberdade criativa não significa um fazer musical onde qualquer coisa possa ser feita sem critérios, e sim, que se trata de um fazer musical que aceita tudo porém que seja intencionado. Mesmo as escolhas que não foram bem sucedidas, através da liberdade musical, elas podem ser resignificadas de modo a se integrar no conteúdo musical. Trata-se de uma liberdade consciente, que aceita todos os materiais, recursos e meios para fazer música, desde que sejam intencionais e contruídos individualmente e coletivamente.

[liberdade criativa]

MEMO S2 (L3A4) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Não está claro se a palavra 'joias' se refere a sonoridades em si ou músicas, porém, observa-se que o participante anteriormente se encontrava mais fechado em relação as possibildiades musicais, talvez como causa de uma inflexibilidade. A oficina permitiu que ele vislumbrasse elementos musicais e desse valor a eles, demonstrando uma maior abertura as possibilidades encontradas.

[inflexibilidade] [abertura a novas possiblidades]

MEMO S2(L1A6) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A participante não se sentiu livre para criar a partir do momento em que foi exigido a criação sobre uma estrutura ritmica fixa.

[exigência preliminar de expertise musical]

MEMO S2P1 (L1A1) - criação musical {7-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Ao interagir com situações novas, talvez por timidez e/ou alguma questão relacionada ao fazer musical, o participante teve que se habituar e se acostumar com o que estavam experimentando. O tempo foi imprescindível para o ajustamento.

[adaptação]

MEMO S3 (L1 A10) formação musical {2-1 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante se desmotivou, por algum motivo, ao deparar-se com a aprendizagem do piano através da leitura musical. Segundo seus relatos (S3 P2) o participante alega "baixa auto-estima" como causa para a sua não aprendizagem de leitura musical. O participante frequentemente mudou de instrumentos musicais durante deu período de formação musical (piano, violão, voz). Alguns questionamentos emergem do relato:

1- Até que ponto pode-se atribuir a sua baixa auto-estima o fato de não ter se motivado a aprender leitura musical?
2- Por que o participante mudou varias vezes de instrumento musical?
3- Embora o participante não tenha estudado formalmente em conservatório de música, a metodologia de ensino que ele teve tem relação com a metodologia aplicada em conservatórios?

provável código atribuido: **[prioridade na leitura]**

MEMO S3 (L1A10-b) formação musical {2-1 Commentary} - GUEST
Comment:

O formador ignora as reais necessidades do estudante ao seguir de forma rígida e passiva uma metodologia estabelecida, apresentando-se de maneira inflexível e pouco amigável.

O participante do laboratório 2 (S1A4), apesar de ver algo positivo na rigidez de abordagem para aprender o instrumento (uma vez que ele retornava a próxima aula com questões técnicas e musicais resolvidas), se desmotiva em continuar estudando chegando a ponto de se "irritar" com o professor, desisndo do curso (conservatório de música).

Provável código relacionado **[inflexibilidade]**

MEMO S3 (L1A10) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Compreensão de que as atividades criativas podem incentivar a experimentação para caminhos musicais novos, aumentando a coragem e diminuindo o medo de ousar.

[Abertura a novas experiências] [Criação com o conhecimento disponível]

MEMO S3 (L1A10)2 - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Motivação em executar tarefas as quais antes se julgava não ser possível, uma vez que se entende que o processo criativo é possível com o conhecimento disponível no momento.

[criação com o conhecimento disponível]

MEMO S3 (L1A2) - aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Este relato evidencia uma experiência prazerosa relacionada a atividade de invenção.

[motivação]

MEMO S3 (L1A2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante se sentiu 'livre' para criar e mostrou-se motivado em tocar em grupo.

[liberdade criativa] [prática social]

MEMO S3 (L1A7) - Aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste depoimento, a participante observa que as atividades de invenção, além de ser um momento que possibilita a liberdade da criação, é uum momento de 'meditação'. Neste contexto, o termo pode ser atribuído a uma atividade que:

1- Possibilita um desprendimento das atividades e preocupação cotidianas;

2- O 'sair leve' pode estar relacionado a uma atividade que gerou prazer e motivação em sua realização.

[motivação]

MEMO S3 (L1A8) - aprendizagem musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Creio que o "perder medo do ridículo" se refere à atividades que envolvem interação em grupo e demandam certa entrega e despojamento para sua realização. É perfeitamente compreensivel o uso de tal expressão uma vez que a participante se declara ser uma pessoa tímida e introvertida. Mesmo assim, observo que ela não se mostrou relutante em nenhuma das atividades propostas.

MEMO S3 (L2A1) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato observa-se:

1- motivação em tocar em grupo (o qual compartilham objetivos comuns)
2- Aceitação do novo e mesmo da desconstrução de crenças anteriores;
3- Abertura a novas ideias e sons;
4- Escuta atenta ao tocar em grupo.

[motivação] [abertura a novas experiências] [expansão do vocabuláriosonoro] prática social]

MEMO S3 (L2A3) - criação musical {0-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Percebe-se neste relato evidências de uma criação mais intuitiva, permitida através de uma atividade de invenção.

[intuição] [liberdade criativa] [exigência preliminar de expertise musical]

MEMO S3 (L2A5) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Temos neste relato (e também na análise da performance) a apresentação de um caso negativo de intuição musical, ou seja, o participante racionalizou demais a sua performance que, junto ao contexto do modelo tecnicista, não permitiu que sua performance fosse satisfatória.

[intuição] [modelo tecnicista]

MEMO S3 (L2A9) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Compreensão de que as atividades criativas podem incentivar a experimentação para caminhos musicais novos, aumentando a coragem e diminuindo o medo de ousar.

Compreensão de que cada indivíduo pode criar e de que o processo criativo é possível com o conhecimento disponível no momento

[abertura a novas experiências] [criação com o conhecimento disponível]

MEMO S3 (L3A10) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

“talvez em todas as improvisações tenham este primeiro momento de, meio que ‘O que é isso? ’, meio que ‘O que vou fazer? ’ e tal, e depois vem uma certa adaptação, vem um certo acomodamento que abre as portas pra algo mais criativo, a ponto de chegar

nisso que ela tá falando, de em determinados momentos haver esses sincronismos" (L3, AULA 10, DSC 1061, 00:36)

O participante relata processos de **adaptação** nas atividades de criação.

MEMO S3 (L3A2) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante observa uma maior acuidade auditiva e abertura a novas possibilidades sonoras no fazer criativo.

[escuta ativa] [abertura a novas possibilidades]

MEMO S3 (L3A2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Observa-se neste relato processos de adaptação a uma nova situação e o vislumbre de uma música inédita criada livre e intuitivamente.

[adaptação] [liberdade criativa]

MEMO S3 (L3A2)2- criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Observa-se neste relato a relação entre liberdade criativa e intuição e a comparação com atividades preses a execução de padrões musicais.

[liberdade criativa] [inflexibildiade] [intuição]

MEMO S3 (L3A3)- aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A não sistematização e a apresentação de elementos novos a cada aula serve de estímulo ao participante.

[motivação]

MEMO S3 (L3A3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Motivação em tocar e dialogar em grupo.
[prática social]

MEMO S3 (L3A5) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Abertura para novas explorações instrumentais e sonoras por meio de uma prática que permite conhecimentos comuns, mesmo com níveis técnicos diferentes entre os participantes.

[abertura a novas possibilidades] [prática social]

MEMO S3 (L3A9)3 - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"Esses encontros e essa aula é um espaço de arriscar, e aí assim, se você não se arrisca, se você está sempre com o pé atrás, você está sempre limitado, né! E eu acho que aqui é aquela sensação de 'dá pra ir', 'dá pra ir além', neste sentido é motivador, bastante." (L3, AULA 9, DSC 0982, 04:28)

Motivação frente a experiência da liberdade de experimentação.
[motivação] [liberdade criativa] [experimentação]

MEMO S3 L2A3 - CRIAÇÃO MUSICAL {0-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Eu acho que na improvisação eu ficava preocupado e fico ainda por causa da tonalidade, principalmente se você vai tocar com alguém que manja, você faz alguma coisa fora o cara olha pra sua cara e diz: você tá fora (L2 AULA 3, DSC 4267 10:24)

PROBLEMAS DE PRÁTICA SOCIAL - PREOCUPAÇÃO
MEMO S3(L310)2 - aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"E outro aspecto também interessante e que eu já percebi até na fala de alguns colegas e eu acredito que é verdade pra mim também que, uma vez que você abriu essas portas, não fecha mais, ou seja, uma vez que você teve essa experiência, de alguma maneira, tá ali impresso no seu, vamos dizer assim, DNA musical, e que isso de alguma forma ou outra já se incorpora em qualquer construção que você venha a fazer" (L3, AULA 10, DSC 1061, 02:58)

O participante relata a **motivação** que a **liberdade criativa** proporcionou a ele, afirmando ter incorporado ela em suas futuras criações.

MEMO S3(L3A10) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"Pra mim teve grande importante neste contexto, ou seja, do que eu fiz de maneira criativa e espontânea ter uma validade dentro deste contexto, isso pra mim foi muito importante, ou seja, ser recebido como algo válido, não que eu tenha que me pegar a isso e falar 'então qualquer coisa que eu fizer assim', não nesse sentido, mas no sentido de, com base nisso eu posso crescer e desenvolver mais, mas partindo dessa primeira validade, que talvez em um outro contexto se eu tivesse feito isso 'não, aqui não, vai aprender', então pra mim foi importante a validade da criatividade, da abertura, dos novos caminhos." (L3, AULA 10, DSC 1057, 09:55)

O contexto que o participante se refere está relacionado a uma atividade envolvendo a **liberdade criativa** no qual ele pode criar, dialogando musicalmente de acordo com as ferramentas que tinha a disposição. Sendo assim, ele se motivou e viu que, partindo deste processo, ele pode se desenvolver musicalmente no futuro, ou seja, houve uma **abertura a novas possibilidades** criativas. Ele também observa que em contextos envolvendo **inflexivelmente** as **referências de especialização**, talvez ele não pudesse se expressar de modo como pode na oficina.

MEMO S3(L3A9) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"Eu senti isso quando eu comecei a tocar tamborim com o pessoal, e eu optei pela baqueta de bambu porque ela repica, enfim, em vários lugares que eu fui tocar sempre aparecia alguém com uma baqueta e falava 'cara é essa baqueta', eu falava 'cara, eu toco assim' .... e o cara falava ' mas não, é só um tec, tec, tec'' [resposta] 'não cara, eu gosto de tocar repicado'." (L3, AULA 9, DSC 0976, 12:47)

O participante relata a não aceitação de uma referência de especialização adotada.

[referência de especialização]

MEMO S3(L3A9)2 - aprendizage {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

" É uma abertura pra novas ideias e possibilidades né! Você abriu uma caixa e aí, no mesmo momento em que você abriu a caixa, se há criatividade abre-se também possibilidades de som." (L3, AULA 9, DSC 0979, 00:31)

A atividade motivou o participante a procurar novos sons.

[abertura a novas possibilidades] [ampliação da perspectivia criativa]

MEMO S3P1 (L2A4) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Temos neste relato outra pista relacionada à "liberdade criativa". O participante menciona preocupação com tempo, nota e até pausa.

Percebe-se que a liberdade criativa pode estar relacionada a liberdade no uso do material musical e que a preocupação pode também estar relacionada ao material musical.

Neste contexto, a maneira com que se aborda o "material musical" pode estar relacionado a ações de "liberdade" ou sentimentos de "preocupação", sendo esta ultima, a causa de uma performance menos intuitiva e/ou criativa.

[liberdade criativa] [preocupação] [exigência preliminar de expertise musical]

MEMO S3P1 (PL) - criação musical {0-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A que o participante está se referindo ao avaliar negativamente sua

performance criativa devido ao seu baixo conhecimento? Baixo conhecimento técnico-instrumental? Baixo conhecimento teórico? Pouca percepção musical?

Ideia de que é necessário maior conhecimento para improvisar.

Analisar ocorrências similares com outros participantes relacionadas a este mesmo evento para ter uma melhor compreensão sobre a quais conhecimentos os particpantes se referem.

Possível código: **Conhecimento Prévio - Exigência preliminar de Expertise musical**

MEMO S3P2 (L2A3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante se sentiu livre em deixar-se levar pela intuição durante o fazer criativo, uma vez que a frase "tocar o que vinha na cabeça" pode estar relacionada a um fazer musical intuitivo.

[liberdade criativa] [intuição]

MEMO S4 (L1A10) - aprendizagem {0-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Motivação em executar tarefas as quais antes se julgava não ser possível, uma vez que se entende que o processo criativo é possível com o conhecimento disponível no momento.

[Criação com o conhecimento disponível]

MEMO S4 (L2A4) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato o participante afirma ter gostado da experiência de tocar instrumentos diferentes em grupo, ou seja, a união entre a experimentação instrumental através da prática de instrumentos de percussão junto com um fazer musical em grupo gerou motivações no participante. Além disso, observa-se que esta atividade pode ter permitido o desenvolvimento de um diálogo musical. Pode-se ligar tal desenvolvimento a um aprimoramento criativo?

[expansão instrumental] [prática social]

MEMO S4 (L3A2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato, evidencia-se a relação entre preocupação (associado ao modelo tecnicista) e uma nova concepção de criação por meio da liberdade criativa.

[preocupação] [modelo tecnicista] [liberdade criativa]

MEMO S4 (L3A3)- criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Relato relacionado à inflexibilidade e ao processo de adaptação necessário a ser fazer uma ativdade criativa não realizada anteriormente.

[adaptação] [inflexibilidade]

MEMO S4 (L3A3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Este participante também relaciona a inflexibilidade com a liberdade criativa. O interessante é que ele atribui o fazer musical fora do sistema tonal como algo simples e fácil de realizar, diferentemente de concepções as quais atribuem a música pós-tonal algo complexo para músicos ou ouvintes iniciantes.

[inflexibilidade] [liberdade criativa]

MEMO S4 (L3A4) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato o participante associa o modelo tecnicista à liberdade criativa. Ele observa que a liberdade criativa não nega o material mas o utiliza como uma entre várias outras ferramentas para a criação.

[liberdade criativa] [modelo tecnicista]

MEMO S4 (L3A4) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Evidências de processos de aprendizagem por meio da expansão instrumental e processos heurísticos por meio das descobertas originadas através de uma criação livre.

[expansão instrumental] [processos heurísticos] [liberdade criativa]

MEMO S4 (L3A5) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
MEMO S4 (L3A9) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

“Quando você quebra este padrão você tá errado, você é o cara ‘patinho feio’, mesmo intencional, você pode quebrar este padrão, ou sem intenção nenhuma, porque você

errou mesmo. Quando você é muito rotulado em algumas coisas, o que eu vejo hoje em dia a dificuldade é a quebra de padrões e paradigmas, acho que em tudo, na música então é pior." (L3, AULA 9, DSC 0976, 9:36)

O participante relata o quão difícil é o fazer criativo perante a inflexibildiade

[inflexibilidade]

MEMO S4(L3A10) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"Cada vez é uma porta que se abre, toda vez que você abre uma porta na improvisação e na criatividade, quando você abre uma porta aí você entra, você começa a construir... essa questão do construir no coletivo sempre tem algo novo, toda terça é uma sala diferente onde você não espera o que vai acontecer, e as coisas vão acontecendo." (L3, AULA 10, DSC 1061, 02:17)

O participante evidencia a **abertura a novas possibilidades** e a **motivação** que a **liberdade criativa** é capaz de criar.

MEMO S4(L3A10)22 - aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

"É um lance assim que parece que em alguns momentos nós voltamos a ser criança... você fica inocente a essa liberdade de criança. Então é maneira que nós temos também de construir isso aqui a partir deste momento, dessas oficinas, e levar isso pra vida também, pra parte extramusical, pra parte pessoal mesmo, sua vivência." (L3, AULA 10, DSC 1061, 06:52)

O participante evidencia **motivação** e associa a liberdade criativa a uma volta a liberdade individual.

MEMO S4P1 (L1A8) - criação musical {3-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste depoimento, encontramos outra pista relacionada aos termos "criatividade livre", o "Estado psicológico", ou seja, a possibilidade de criar, segundo o participante, de uma forma mais "solta".

O participante afirma poder ter uma performance mais criativa se estiver solto. Acreditamos o que "solto" pode estar relacionado ao termo "criatividade livre" empregado pelo participante S1, apresentado no MEMO S1P2 (L2A2), ou seja, uma ação criativa sem cobranças relacionadas ao material e a performance em si. O nervosismo e a preocupação podem prejudicar o livre fluir de ideias musicais, pois a

intranquilidade (entre outros sentimentos negativos) pode retrair a atenção em uma *performance* criativa.

[liberdade criativa] [intuição] [preocupação]

MEMO S4P1 (L2A1) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Percebe-se, neste relato, que o participante se sentiu mais livre para criar uma vez que não precisou se "preocupar" com uma nota específica ou um tempo a ser tocado. Este relato apresenta pistas relacionadas ao depoimento do S3 no MEMO S3P1 (L2A4), onde o participante relata sentir-se a vontade em situações onde não precisa se preocupar com o material.

A exigência de um material específico lhe deu mais liberdade,

Neste e em outros relatos há uma estreita relação entre "preocupação" e o sucesso ou fracasso de uma performance criativa.

[liberdade criativa] [preocupação]

MEMO S4P2 (L2A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O termo "liberdade" é recorrente no relato dos participantes.

Questão:

Por que o participante fala em "liberdade de poder criar"? Ele não tem essa liberdade em suas aulas de música?

[liberdade criativa]

MEMO S4P2 (PL) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Que preocupações o participante se refere? São preocupações relacionadas ao baixo conhecimento como afirma o participante S3 no MEMO S3P1 (PL) - liberdade criativa?

O nervosismo e a preocupação podem prejudicar o livre fluir de ideias musicais, pois a intranquilidade (entre outros sentimentos negativos) pode retrair a atenção em uma *performance* criativa.

A participante afirma ter gostado de ser "ela mesma" durante a performance. Acreditamos que o "ser eu mesmo" tenha alguma relação com uma performance mais "intuitiva", onde o participante teve a oportunidade de mostrar sua musicalidade dentro de seus próprios conhecimentos e sem preocupações relacionadas ao material musical.

elemento negativo: **[preocupação]**

elementos positivos: **[liberdade criativa] [intuição]**

MEMO S5 (L2A1) - criação musical {5-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A criação em grupo pode estimular determinados aspectos que dificilmente seriam explorados ao tocar sozinho, potencializando, talvez, a capacidade criativa individual e coletiva.

[prática social]

MEMO S5 (L3A2) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Motivação e descobertas ao tocar um instrumento novo (não dominado) em suas criações.

[expansão instrumental]

MEMO S5 (L3A2)2 - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato o participante relaciona a ampliação do vocabulário sonoro às aprendizagens anteriores relacionadas a infelxibilidade e à conformidade do fazer musical dentro de determinados padrões.

[inflexibildiade] [amplicação do vocabulário sonoro]

MEMO S5 (L3A3) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Aprimoramente de habilidades musicais e intuição.

[abertura a novas posssibilidades] [intuição]

MEMO S5 (L3A3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Processo de adaptação frente a uma nova situação.
[adaptação]

MEMO S5 (L3A5) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato o participante associa a importância da liberdade para o fazer musical.

[liberdade criativa]

MEMO S5 (L3A5) - criação musical {0-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato o participante percorre pelas categorias relacionando-as em suas experiências musicais. As exigências do modelo tecnicista, a compreensão na possibilidade de uma atividade criativa por meio da intuição e da liberdade, sem cobranças relacionadas a exigência preliminar de expertise musical, resultando em uma motivação em realizar as atividades propostas.

[motivação] [exigência preliminar de expertise musical] [modelo tecnicista] [liberdade criativa]

MEMO S6 (L3A2) - aprendizagem {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O participante afirma ter uma maior compreensão quanto à música como uma experessão mais ampla e cheia de possibildiades, ou seja, o participante observa novos aspectos antes não apresentados a ele.
[abertura a novas possibilidades]

MEMO S6 (L3A3) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Percepção do aprimoramento da potencialidade musical.

[abertura a novas possibilidades]

MEMO S6 (L3A3)2 - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Compreensão na possibilidade de uma criação flexivel, intuitiva e com o conhecimento musical disponível.
[intuição] [criação com o conhecimento disponível] [inflexibildade]

MEMO S6 (L3A5) - aprendizagem {0-0 Commentary} - GUEST
Comment:

A abertura a novas possibilidades permitiu um aprimoramento sonoro e, talvez, técnico. Neste relato o participante compara a atividade as atividades relacionadas ao modelo tecnicista anteriormente praticadas.

[modelo tecnicista] [abertura a novas possibilidades]

MEMO S6 (L3A5) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Evidências de processos heurísticos por meio de atividades que incitam a descoberta através do desconhecido.

[processos heurísticos]

MEMO S6P2 (PL) - criação musical {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O fato de não precisar se preocupar com tonalidade ou ritmo (elementos relacionados a um idioma musical), deixou o participante mais tranquilo para lançar-se mais criativamente em sua performance musical.

Este depoimento aponta algumas pistas relacionadas aos depoimentos dos participantes S1 e S4 apresentados nos MEMOS S4P2 (PL) e S1P2 (L2A2)

Pistas: o que os participantes talvez se refiram ao mencionarem os termos "criatividade livre" e "preocupações" esteja relacionado a:

Criatividade livre: possibilidade de uma criação mais intuitiva onde o participante não precise voltar sua atenção a um material pré-estipulado (como ritmo e tonalidade)

Preocupação: eventos musicais onde o participante deve improvisar de acordo com uma tonalidade específica (talvez pouco dominada) e/ou ritmos específicos (idem) podem causar preocupação, resultando em uma performance pouco intuitiva.

[preocupação] [liberdade criativa] [intuição]

MEMO S8 (L3A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato é possível observar a relação entre a possibildiade de se realizar uma criação com o conhecimento disponível, estimulando a intuição e resultando em uma liberdade criativa permitindo motivar o estudante.

[criação com o conhecimento disponível] [intuição] [liberdade criativa]

MEMO S8 (L3A1)2 - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Neste relato o participante relaciona um fazer musical em que todos compartilham o mesmo material e tocam juntos compartilhando ideias e amizades.

Em hipótese, a liberdade criativa tema peculiaridade de igualar musicalmente os participantes pois todos trabalham sobre um material comum e de domínio de todos.

[criação com o conhecimento disponvel] [prática social]

MEMO S8P1 (PL) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Este relato apresenta dois aspectos:

1- Flexibilidade pedagógica, ou seja, o participante, mediante a liberdade em se envolver na atividade sem cobrança, se sentiu a vontade para realizar sua performance criativa. Talvez o relato também esteja relacionado à **Exigência preliminar de expertise musical**, ou seja, na possibilidade do professor "cobrar" do aluno uma habilidade musical específica (talvez relacionada à condução do material musical) durante a atividade.

2- adaptação: Uma vez que o participante se sentiu seguro em realizar a atividade, tendo o seu tempo de adaptação, ele pode realizar o exercício com mais confiança.

[adaptação]

NOTAS ANALÍTICAS {0-0 Commentary} - GUEST
S11 (L3A1) - criação musical {1-0 Commentary} - GUEST
Comment:

Compreensão na possibilidade de uma criação mais livre.
[liberdade criativa]

S3 (L2A7) - aprendizagem {2-0 Commentary} - GUEST
Comment:

O Fator surpresa motivou o participante.

[motivação]

Primary Doc Families

àudios (LAB 1 e 2) (4)
Questionários L1 (21)
Questionários L2 (23)
Questionários L3 (38)
Questionários L4 (44)
Questionários PL (7)
Vídeos LAB 1 (9)
Vídeos LAB 2 (8)

Vídeos LAB 3 (19)
Vídeos LAB 4 (17)

Code Families

Abertura a novas possibilidades (4)
Inflexibilidade (4)
Liberdade criativa (9)

Memo Families

Aprendizagem (56)
Criação musical (74)
Formação musical (11)

Network Views

119:2 (8)
Abertura a novas possibilidades (4)
Escuta passiva (3)
Exigência preliminar de expertise musical (5)
Inflexibilidade (9)
Inflexibilidade (completo) (2)
Intuição (6)
Liberdade criativa (7)
Liberdade criativa1 (11)
Modelo tecnicista (5)
NETWORK VIEL OFICIAL (0)
NETWORK VIEW OFICIAL (18)
panorama geral (formação musical) (2)
Preocupação (8)
Prioridade na leitura (3)
Redução simplista (2)

Code-Links

Abertura a novas possibilidades <is associated with> Liberdade criativa
Adaptação <is associated with> Criação com o conhecimento disponível
Adaptação <is associated with> Flexibilidade no uso de material
Adaptação <is associated with> Liberdade criativa
Adaptação <is associated with> Novos recursos instrumentais
Adaptação <is associated with> Prática social
Ampliação da perspectiva criativa <is associated with> Abertura a novas possibilidades
Atenção <is associated with> Criação com o conhecimento disponível
Atenção <is associated with> Flexibilidade no uso de material
Atenção <is associated with> Liberdade criativa
Atenção <is associated with> Novos recursos instrumentais
Atenção <is associated with> Prática social
Atenção <is part of> Adaptação
Criação com o conhecimento disponível <is property of> Liberdade criativa
Experimentação <is associated with> Abertura a novas possibilidades
Experimentação <is associated with> Ampliação da perspectiva criativa
Experimentação <is associated with> Motivação
Expertise técncia <is associated with> Inflexibilidade
Expertise técncia <is associated with> Preocupação
Flexibilidade no uso de material <is property of> Liberdade criativa

Inflexibilidade <is associated with> Preocupação
Insight <is associated with> Criação com o conhecimento disponível
Insight <is associated with> Flexibilidade no uso de material
Insight <is associated with> Liberdade criativa
Insight <is associated with> Novos recursos instrumentais
Insight <is associated with> Prática social
Insight <is part of> Adaptação
Insight <is part of> Atenção
Insight <is part of> Intuição
Intuição <is associated with> Criação com o conhecimento disponível
Intuição <is associated with> Flexibilidade no uso de material
Intuição <is associated with> Liberdade criativa
Intuição <is associated with> Novos recursos instrumentais
Intuição <is associated with> Prática social
Intuição <is part of> Adaptação
Intuição <is part of> Atenção
Liberdade criativa <contradicts> Inflexibilidade
Liberdade criativa <is cause of> Motivação
Motivação <is associated with> Abertura a novas possibilidades
Motivação <is associated with> Ampliação da perspectiva criativa
Novos recursos instrumentais <is associated with> Experimentação
Novos recursos instrumentais <is property of> Liberdade criativa
Prática social <is property of> Liberdade criativa
Referências de especialização <is associated with> Expertise técncia
Referências de especialização <is associated with> Inflexibilidade
Referências de especialização <is associated with> Preocupação

Anexo 8: CD contendo gravações em áudio e vídeo