

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JANE FINOTTI REZENDE LUZ

APRENDER MÚSICA FAZENDO ARRANJO A QUATRO MÃOS POR DUAS
ESTUDANTES DE PIANO DE NÍVEL TÉCNICO DO
CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI
DE UBERLÂNDIA/MG

UBERLÂNDIA

2013

JANE FINOTTI REZENDE LUZ

APRENDER MÚSICA FAZENDO ARRANJO A QUATRO MÃOS POR DUAS
ESTUDANTES DE PIANO DO NÍVEL TÉCNICO DO
CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI
DE UBERLÂNDIA/MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal
de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro

UBERLÂNDIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L979a 2013	<p>Luz, Jane Finotti Rezende, 1957-</p> <p>Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano do nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG / Jane Finotti Rezende Luz.</p> <p>141 f. : il.</p> <p>Orientadora: Sônia Tereza da Silva Ribeiro.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Música - Teses. 2. Música para piano (4 mãos), Arranjo - Teses. 3. Música - Instrução e estudo - Teses. I. Ribeiro, Sônia Tereza da Silva. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. IV. Título.</p> <p>CDU: 78</p>
---------------	--



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

**Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano do
nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de
Uberlândia - MG.**

Dissertação defendida em 27 de maio de 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Tereza da Silva Ribeiro
Presidente da banca

Prof^a. Dr^a. Regina Finck Schambeck
Membro externo – UDESC

Prof. Dr. José Soares de Deus
Membro interno (PPG Artes/UFU)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter permitido a realização desta tarefa, me proporcionando saúde e me sustentando em todos os momentos.

Aos meus pais, Benedito e Martha, razão pela qual estou neste mundo, pelo amor, dedicação e por tudo que me ensinaram.

Aos meus filhos, Alexander e Anderson, pelo incentivo e compreensão.

À Camila, pelo carinho e ajuda com as transcrições dos dezesseis encontros.

Ao Reny, pelo companheirismo e apoio com os recursos tecnológicos.

Meu agradecimento especial à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro, pela competência, amizade e atenção a mim dispensada.

Aos professores, colegas do curso de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia e ao Grupo de Pesquisa Formação em Educação Musical (FEMusi), pelas contribuições para meu crescimento acadêmico. Ao Prof. Dr. Hermilson Garcia Nascimento, pela participação na primeira fase da pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Soares de Deus e à Prof.^a Dr.^a Regina Finck Schambeck, pelas colaborações na pesquisa.

À diretora do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC), Prof.^a Mirtes Guimarães, por ter permitido que a pesquisa fosse realizada na instituição e ainda, à vice-diretora Prof.^a Maria do Carmo de Oliveira Almeida pela prontidão em disponibilizar as informações por mim solicitadas.

Aos colegas do CEMCPC, em especial às professoras Marília Mazzaro Pinto e Suzana do Nascimento Oliveira, pelo suporte com os programas de música *Band-in-a-box* e *Finale*.

À Duda e Louise, personagens queridas desta história.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente cooperaram para que este estudo pudesse ser concluído, muito obrigada.

RESUMO

As relações entre aprender música e o fazer arranjo a quatro mãos para piano é o objeto de estudo dessa pesquisa que se fundamentou na compreensão da música e dos modos de aprender e fazer arranjos como um fenômeno sociocultural e considerou a forma como os sujeitos da pesquisa escolhem, vivenciam e criam músicas. A questão que me dispus a investigar foi: Como duas estudantes do Nível Técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG aprendem música fazendo um arranjo para piano a quatro mãos? Esta questão se desdobrou em outras no processo de aproximar o objeto do campo empírico: Pode ser o arranjo, um processo de criação? Em que situações e contextos da criação do arranjo podem ser desveladas aprendizagens musicais? Quais modos de aprender podem ser observados? Essas questões representam algumas indicações acerca das minhas principais preocupações e interesses com o tema. Os sujeitos colaboradores são estudantes de piano do curso de Nível Técnico, do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia (CMCPC) que aceitaram participar da pesquisa. Para compreender essas relações houve o diálogo entre a Educação Musical, outras áreas de conhecimento e a prática musical de fazer arranjo a quatro mãos. O trabalho apoiou-se na articulação da pesquisa teórica de conceitos relacionados ao tema com os dados trazidos do campo empírico, fazendo com que minhas reflexões ficassem fundamentadas no exercício do olhar mais significativo quanto às aprendizagens das estudantes ao fazer o arranjo a quatro mãos. A pesquisa partiu da minha experiência de professora de piano, e ao ser revisada nesse relatório final, se mostrou aberta e com novas questões para pesquisas futuras, pois vislumbrei que as categorias construídas no trabalho podem ser ampliadas e entrecruzadas por dimensões diversificadas e contextualizadas do aprender música. A experiência particular que vivi na pesquisa reforçou a necessidade do olhar crítico para a formação dos jovens no âmbito da prática da criação musical. “Aprender ao fazer pesquisa” foi o que mais me entusiasmou nessa atividade. Pude compreender a aprendizagem em sentidos mais amplos que o conceito trabalha e me enxergar melhor na atividade docente por meio da investigação científica. Os resultados dos dados mostraram modos de aprendizagens com respostas dialógicas, emocionais, intelectuais e reflexivas, abordando os significados criados no exercício de fazer o arranjo pelas estudantes. A relevância da pesquisa está em poder colaborar para que se avance na perspectiva da construção de um ambiente no Conservatório que seja criador de possibilidades de uma intervenção mais ampla de Educação Musical.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical. Criação de arranjo de música a quatro mãos. Aprendizagens musicais.

ABSTRACT

The object of this study is the relationship between learning music and making a four-hand piano arrangement. This research was based on an understanding of music and of the ways of learning and making arrangements as a sociocultural phenomenon; and considered the way subjects choose, experience and create music. The question that I set out to investigate was: How two students at the Technical State Conservatory of Music Cora Pavan Capparelli of Uberlândia/MG could learn music making a four-hand piano arrangement? Other questions unfolded in the process of approaching the empirical field: Is the arrangement a creative process? In what situations and contexts of arrangement creation can music learning be uncovered? What modes of learning can be observed? These questions represent some of my main concerns and interests regarding this theme. The subjects who collaborated with the research are piano students at the State Conservatory of Music Cora Pavan Capparelli in Uberlândia (CMCPC) who agreed to participate. To understand these relationships there was a dialogue between Music Education, other areas of knowledge and the musical practice of making four-hand arrangements. This study was based on articulation between the theoretical concepts related to the research theme with the data brought from the empirical field so that my reflections could be grounded in a more meaningful gaze towards the way students learn while making a four-hand piano arrangement. It took as a point of departure my experience as a piano teacher. Reviewed in this final report, it proved to be open to new questions for future research, since I envisioned that the categories constructed here can be extended and crossed by diverse contextual dimensions of music learning. The unique experience that I lived while doing this research reinforced the need for a critical analysis of youth training in the realm of the musical creation practice. "Learning during research" was what excited me the most in this activity. I could understand the broader senses in which the concept of learning works and, through scientific research, reflect more about myself performing teaching activities. The data results show learning modes with dialogical, emotional, intellectual and reflexive responses related to the meanings created in the course of making the arrangement. The relevance of this research is to give a contribution to the advancement of an environment at Conservatório which creates possibilities of a broader intervention of Music Education.

KEYWORDS: Music Education. Creating a four-hand music arrangement. Modes of music learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Programa do Nível Técnico de Piano do CEMCPC, 2012.....	22
Quadro 2 - Tempo de gravação dos encontros com as duas estudantes do CEMCPC ..	54
Figura 1 - Exemplo das duas vozes em uníssono (ambas)	75
Figura 2 - Exemplo de vozes masculina (<i>Male</i>) e feminina (<i>Female</i>)	76
Figura 3 - Instrumentos de percussão do programa <i>Band-in-a-Box</i>	78
Figura 4 - Visualização do que Louise fez no programa <i>Band-in-a-Box</i>	79
Figura 5- <i>Loop</i> e <i>Fake</i> no <i>Band-in-a-Box</i>	80
Figura 6 - Anotações de Duda no encontro de 19/08/2011	86
Figura 7 - Duda e Louise criando melodia	87
Figura 8 - Arranjo a quatro mãos (<i>primo</i>), compassos 8-10.....	89
Figura 9 - Arranjo a quatro mãos (<i>primo</i>), compassos 13-15.....	90
Figura 10 - Arranjo a quatro mãos (<i>secondo</i>), compassos 17-19	90
Figura 11 - Arranjo a quatro mãos (<i>primo</i>), compassos 17-19.....	91
Figura 12 - Anotações de Duda referentes aos compassos 5-8 do arranjo	91
Figura 13 - Arranjo a quatro mãos (<i>primo</i>), compassos 5-8.....	91
Figura 14 - Anotações de Duda referentes aos compassos 9-12 do arranjo	92
Figura 15 - Arranjo a quatro mãos (<i>primo</i>), compassos 9-12.....	92
Figura 16 - Anotações de Duda referentes aos compassos 15-16 do arranjo	92
Figura 17 - Arranjo a quatro mãos (<i>primo</i>), compassos 15-16.....	92
Figura 18 - Anotações de Duda referentes aos compassos 17-18 do arranjo	92
Figura 19 - Arranjo a quatro mãos (<i>primo</i>), compassos 17-18.....	93
Figura 20 - Partitura, compassos 7-8	93
Figura 21 - Arranjo a quatro mãos (<i>primo</i>), compassos 19-21	93
Figura 22 - Partitura, compassos 49-52	94
Figura 23 - Arranjo a quatro mãos (<i>primo</i>), compassos 22-24.....	94
Figura 24 - Sonata Mozart K. 283, compasso 1	94
Figura 25 - Arranjo a quatro mãos (<i>secondo</i>), compasso 4	95
Figura 26 - Sonata Mozart K. 283, compasso 7	95
Figura 27 - Arranjo a quatro mãos (<i>secondo</i>), compasso 8	95
Figura 28 - Arranjo a quatro mãos (<i>secondo</i>), marcação de pedal	96
Figura 29 - Linhas 1-3 do primeiro refrão	96
Figura 30 - Eliminação do primeiro refrão e denominação das partes da música.....	98

Figura 31 - Arranjo a quatro mãos: Introdução	100
Figura 32 - Arranjo a quatro mãos: Acordes da introdução	100
Figura 33 - Partitura: Acordes do refrão.....	100
Figura 34 - Arranjo a quatro mãos: Final	101
Figura 35 - Arranjo a quatro mãos de Duda e Louise.....	103

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OS CURSOS DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI E O ENSINO DO INSTRUMENTO PIANO.....	16
2.1 CURSOS OFERECIDOS NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI.....	16
2.2 O INSTRUMENTO PIANO NO ENSINO DE NÍVEL TÉCNICO	19
2.2.1 Área de piano e o módulo 2.....	19
2.2.2 O instrumento piano como disciplina.....	20
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	24
3.1 O ARRANJO: ALGUMAS DEFINIÇÕES E PRÁTICAS	24
3.2. CRIAÇÃO	34
4 QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM	39
4.1 O QUE É O APRENDER?.....	39
4.2 O SUJEITO QUE APRENDE COMO CATEGORIA TEÓRICA	40
4.3 APRENDER MÚSICA.....	41
4.4 O APRENDER COMO CRIAR.....	43
4.5 O SENTIDO SUBJETIVO NO APRENDER	44
5 METODOLOGIA	48
5.1 A PESQUISA QUALITATIVA	48
5.2 O ESTUDO DE CASO	50
5.3 A COLETA DE DADOS	51
5.3.1 Os sujeitos da pesquisa	51
5.3.2 A observação e os procedimentos éticos	53
5.4 REGISTRO DOS DADOS	55
5.4.1 Transcrição das filmagens.....	55
5.4.2 Textualização.....	56
5.5 ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS	56
6 APRENDER MÚSICA FAZENDO ARRANJO A QUATRO MÃOS: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	58
6.1 NINGUÉM É IGUAL!: A APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS	58
6.2 CONVERSAMOS SOBRE A ESCOLHA DA MÚSICA: A APRENDIZAGEM PERPASSADA POR DIÁLOGOS QUE LEVAM A DECISÕES	63
6.3 FIQUEI HIPER, MEGA, SUPER FELIZ: A APRENDIZAGEM PERPASSADA PELA EMOÇÃO.....	68
6.4 EU FIZ ISSO!: A APRENDIZAGEM PERPASSADA PELA REFLEXÃO	71

6.5 <i>TODA MÚSICA COMEÇA NO AGUDO, VAMOS FAZER DIFERENTE!:</i> A APRENDIZAGEM QUE PERMITE INVENTAR, FANTASIAR SITUAÇÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA	74
6.6 <i>SE VOCÊ OUVIR MUITO A MÚSICA, VOCÊ APRENDE!:</i> A APRENDIZAGEM QUE PERMITE OUVIR, CANTAR E UTILIZAR TECNOLOGIAS.....	77
6.7 <i>NÓS CRIAMOS, NÓS ESTUDAMOS E ERRAMOS:</i> A APRENDIZAGEM PERPASSADA POR MOMENTOS DE DÚVIDAS E TENTATIVAS.....	81
6.8 <i>SER COMPOSITORA É MUITO MARAVILHOSO:</i> A APRENDIZAGEM QUE SE EFETIVA NO EXERCÍCIO DE AVALIAR O PROCESSO DE CRIAÇÃO.....	84
7 O ARRANJO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PARTITURA.....	89
7.1 IDEIAS DE DUDA E LOUISE.....	89
7.2 UTILIZANDO CONHECIMENTOS MUSICAIS	93
7.2.1 <i>Alterações rítmicas e melódicas</i>	93
7.2.2 <i>Ideias de outra música</i>	94
7.2.3 <i>Pedal</i>	95
7.3 PARTES DO ARRANJO.....	96
7.3.1 <i>Forma do arranjo</i>	96
7.3.2 <i>Introdução do arranjo</i>	99
7.3.3 <i>Final do arranjo</i>	100
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA.....	119
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DIREÇÃO DO CEMCPC	120
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	121
ANEXO A – PLANO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO 2005	122
ANEXO B – PLANO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO 2006	123
ANEXO C – PLANO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO 2007	124
ANEXO D – PLANO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO 2011	125
ANEXO E – PLANO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO 2012	126
ANEXO F – 1ª MOSTRA DE MÚSICA E TECNOLOGIA DO CEMCPC.....	127
ANEXO G – QUANTO À ESCRITA MUSICAL: ANOTAÇÕES DE DUDA	128
ANEXO H – QUANTO À ESCRITA MUSICAL: ANOTAÇÕES DE LOUISE.....	129
ANEXO I – GRADE PARA O ARRANJO A QUATRO MÃOS: ANOTAÇÕES DE LOUISE	130
ANEXO J – PARTITURA <i>BREAKING FREE</i> NO <i>FINALE</i>	133

1 INTRODUÇÃO

A temática desta pesquisa situa-se no campo da Educação Musical na dimensão dos processos de aprendizagens musicais de adolescentes em uma instituição específica de música. Compreender processos de aprendizagens musicais constitui um tema desafiador tendo em vista a complexidade tanto dos formatos de ensinar e aprender que a instituição oficial assume, quanto das relações da Educação Musical com outros campos disciplinares. Segundo Bourdieu (1983) um campo se constitui definindo-se, entre outros aspectos, os objetos, os interesses dos grupos sociais, os pontos de vistas dos sujeitos. Souza (2001) chama a atenção para a importância de se reconhecer a Educação Musical como conhecimento e Kraemer (2000) apresenta contribuições importantes para o *status* da Educação Musical como tal. Esse educador destaca que a área tem como objeto de estudo “[...] as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos da apropriação e transmissão.” (KRAEMER, 2000, p. 51). De acordo com o autor, ao se investigar processos de aprendizagens musicais quer em instituições escolares, específicas de música e/ou outros contextos, faz-se pesquisa em Educação Musical.

As relações entre aprender música e o fazer arranjo a quatro mãos são o objeto de estudo desta pesquisa que parte da compreensão da música e dos modos de aprender e fazer arranjos como um fenômeno sociocultural considerando a forma como indivíduos vivenciam a música. Os sujeitos colaboradores são estudantes de piano do curso de Nível Técnico, do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia (CMCPC) que aceitaram participar da pesquisa.

Para compreender essas relações houve o diálogo entre a Educação Musical e outras áreas de conhecimento, uma vez que o aprender apontou um olhar para a prática musical de fazer arranjo a quatro mãos que, além de diversificada esteve imbricada em modos de aprendizagens com respostas emocionais, estéticas, corporais, intelectuais, abordando os significados das ideias musicais criadas pelas estudantes.

Importante dizer que o CEMCPC é uma instituição oficial de formação de músicos, que oferece o curso de Nível Fundamental em Educação Musical e os cursos de Nível Técnico nas modalidades de Instrumento e Canto. Nesse contexto de aprendizagem, ocorrem processos e práticas de ensinar e aprender música que estimulam a área a aprofundar o estudo de outras práticas, tendo em vista o âmbito desta pesquisa.

A pergunta que orientou a investigação foi: Como duas estudantes do Nível Técnico do CEMCPC aprendem música fazendo um arranjo para piano a quatro mãos? Levando em conta a questão, esta dissertação tem como objetivo geral compreender as aprendizagens musicais de duas estudantes do Nível Técnico do CEMCPC, quando fazem arranjo para piano a quatro mãos. Os objetivos específicos são: entender o arranjo como criação; compreender a criação do arranjo como aprendizagem musical e identificar situações e contextos de aprendizagem musical na criação do arranjo.

O interesse em desenvolver essa investigação teve origem em inquietações relacionadas ao trabalho docente. Durante nossa experiência como professora de piano dessa instituição há mais de vinte anos, procuramos na prática pedagógica buscar meios de tornar o aprendizado musical mais interessante e atraente para os estudantes. Uma das formas que encontramos para realizar o ensino de piano é a criação de arranjos de músicas adaptadas ao nível deles. Paralelamente ao programa de piano, orientamos individualmente os estudantes para a criação de seus próprios arranjos para piano solo e também para piano como acompanhamento de um cantor (a) ou outro instrumento, como por exemplo, violino, flauta e outros.

Nosso relacionamento com os estudantes e com o ensino de piano a partir da experiência dos arranjos nos levou a refletir sobre como seria a aprendizagem musical deles se eles próprios pudessem fazer o arranjo sem nossa orientação. Particularmente, gostaria de entender a aprendizagem via arranjo. Dessa forma delimitamos o tema e fomos construindo o objeto de pesquisa por meio de leituras que nos ajudaram a pensar em que medida seria possível oferecer aos estudantes de piano a oportunidade de experimentar em dupla um ambiente de aprendizagem em que, além de ler, ouvir e interpretar lhes fosse permitido também criar arranjos a quatro mãos.

Ao adentrar na literatura, a exemplo dos citados a seguir, reconhecemos a possibilidade de um ensino mais criativo da performance, bem como relativizar o ensino somente da leitura e da técnica do instrumento musical. De um lado refletimos sobre as aprendizagens criativas e musicais e de outro sobre o contexto do ensino de piano em escolas especializadas. No âmbito do ensino de piano e de acordo com uma concepção de Educação Musical mais abrangente, França e Beal (2003) mostram que o ensino do instrumento “[...] pode ser redimensionado no sentido de tornar o fazer musical mais diversificado e criativo, equilibrando-se em relação às modalidades de composição e apreciação.” (FRANÇA; BEAL, 2003, p. 66). Para as autoras, o ensino de performance necessita “[...] ampliar seu olhar para

além do desenvolvimento técnico e da execução do repertório, do aprendizado de ritmo e leitura de notas, de teoria ou história da música, não raro desvinculados do seu propósito musical”. Consideram importante equilibrar diferentes modalidades musicais dentro do currículo e “[...] *que, mesmo dentro do ensino especializado, deve haver espaço para o aluno expandir sua experiência musical, não se restringindo apenas à performance instrumental.*” (FRANÇA; BEAL, 2003, p. 70, grifo das autoras).

Um ensino voltado exclusivamente para a técnica, ou que dependa somente da leitura de partituras, pode retirar dos estudantes a possibilidade de improvisar, compor e desenvolver o gosto por variados aspectos da experiência criativa. Rapazote (2001) destaca que o processo de criação é uma alternativa inovadora no ensino tradicional por oferecer um ambiente em que “[...] o aluno deve ser incentivado a demonstrar o seu potencial criativo [...]. A criatividade não é estigma dos gênios, muito pelo contrário: ela é inerente a qualquer ser humano, só dependendo dele e da educação que usufrui, a possibilidade de desenvolver essa capacidade.” (RAPAZOTE, 2001, p. 219).

A abordagem ligada à aprendizagem da música voltada para desenvolver diferentes habilidades musicais nos sujeitos, ela é frequentemente transferida para as aulas de disciplinas teóricas de música que, por sua vez “[...] elege os ditados, solfejos e suas múltiplas variações, como as práticas pedagógicas mais eficientes para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais.” (BERNARDES, 2001, p. 74). A autora entende que o ensino da disciplina Percepção Musical, que utiliza ditados e solfejos basicamente como treinamento para reconhecer e reproduzir, é uma concepção de ensino que compromete o aprimoramento da sensibilidade do músico quanto à audição, criação e interpretação musical.

Harder (2008) destaca que, no enfoque tecnicista evidenciado no ensino tradicional do instrumento, a ênfase se volta para a leitura de lições pré-determinadas, cabendo aos estudantes simplesmente aceitá-las. A autora sublinha que nesse modelo de ensino a maioria dos professores de instrumento prioriza a reprodução das lições de forma semelhante ao modo como aprenderam. Isso pode ser confirmado em Carvalho (2004), quando observou que para os docentes pesquisados “[...] os modelos de seus professores de instrumento e/ou música, a experiência própria e a experiência de seus pares são as fontes de aprendizagem para a docência.” (CARVALHO, 2004, p. 51). A repetição do modelo aprendido também aparece em Mills e Smith (2003), na Inglaterra, onde dos 134 professores de instrumento que

participaram da pesquisa, “[...] quase todos os professores pensam que seu ensino atual é influenciado pelo ensino que receberam.”¹ (MILLS; SMITH, 2003, p. 21, tradução nossa).

Assim, no estudo empírico dessa investigação demos ênfase às situações de aprender música fazendo arranjo a quatro mãos, vivenciadas por duas estudantes do Nível Técnico do CEMCPC. Para tanto, foi essencial levantar, descrever e entender as experiências vividas pelas estudantes considerando seus modos de aprender e criar.

Essa dissertação se estruturou da seguinte forma. O segundo capítulo discorre sobre os cursos e a disciplina Piano, no CEMCPC. No capítulo da revisão bibliográfica é apresentado o conceito de arranjo no intuito de mostrar os diversos significados que o termo possui tanto no campo erudito quanto no popular; e, buscar sua aplicação no contexto educacional, mais especificamente no ensino de instrumento, como recurso pedagógico. Nesse capítulo também é abordada a criação ligada ao campo da Educação Musical.

Quanto ao capítulo do referencial teórico, ele destaca tanto as teorias que abordam os aspectos intelectuais de caráter cognitivo como aspectos subjetivos e socioculturais que integram o processo de aprender música. Isso significa considerar que as formas como as estudantes aprendem, como percebem a si mesmas em suas ações de fazer o arranjo, como interpretam os conceitos em relação aos conteúdos específicos ligados à criação musical, agem em diferentes dimensões tendo em vista os modos de aprender não estarem reduzidos às funções intelectuais, mas ampliados para esse sistema simbólico-emocional.

O quinto capítulo destaca que essa é uma pesquisa qualitativa que se utiliza de um estudo empírico com foco na criação, em um universo compreendido por duas alunas de piano da pesquisadora, a partir dos seguintes critérios: ser estudante de piano da pesquisadora, estar no curso Técnico do CEMCPC, querer participar do projeto de pesquisa e ter disponibilidade para as atividades de arranjo de piano em um horário extraclasse. A técnica de coleta de dados utilizada na pesquisa foi a observação das estudantes na situação de fazer o arranjo a quatro mãos. As observações foram constituídas de dezesseis encontros, gravados, documentados em áudio, vídeo, diário de campo da pesquisadora e diário de campo das estudantes e, em seguida, foram transcritas e textualizadas para análise.

No sexto capítulo foram elaborados os critérios para a análise e discussão dos dados acerca do aprender música fazendo arranjo a quatro mãos. A interpretação dos dados se

¹ “[...] nearly all of the teachers think that their teaching now is influenced by the teaching that they received.” (MILLS; SMITH, 2003, p. 21).

apresenta nas seguintes categorias temáticas: “A aprendizagem dos sujeitos”, “A aprendizagem perpassada por diálogos que levam a decisões”, “A aprendizagem perpassada pela emoção”, “A aprendizagem perpassada pela reflexão”, “A aprendizagem que permite inventar e fantasiar situações para além da sala de aula”, “A aprendizagem que permite ouvir, cantar e utilizar tecnologias”, “A aprendizagem perpassada por momentos de dúvidas e tentativas”, e “A aprendizagem que se efetiva no exercício de avaliar a criação”. Finalizando, no sétimo capítulo apresento o resultado do arranjo na partitura.

A pesquisa é relevante por aprofundar o tema da relação entre aprendizagem e a criação no campo da Educação Musical. Em especial no CEMCPC os resultados poderão ter impacto ao subsidiar reflexões mais contextualizadas sobre o criar arranjos nas aulas de piano no ensino de Nível Técnico.

Com as reflexões advindas dos resultados pretendemos caminhar para novas pesquisas no sentido de compreender a complexidade da relação entre criação e aprendizagem, bem como entender as ações de autonomia das estudantes. Tratar o conhecimento como criação e mostrar possibilidades de ensino potencialmente mais ativas para as aulas de música por meio de outros instrumentos, como violino por exemplo, pode representar outra contribuição desse estudo. Por fim, as reflexões sobre os resultados alcançados levarão ao entendimento para a Educação Musical considerar novos modos e práticas de fazer arranjo na ação de aprender música.

2 OS CURSOS DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI E O ENSINO DO INSTRUMENTO PIANO

2.1 CURSOS OFERECIDOS NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI

O Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia é um dos doze Conservatórios do Estado de Minas Gerais e foi fundado em 13 de julho de 1957, pela professora Cora Pavan de Oliveira Capparelli. O CEMCPC é regido pela Resolução nº 718 de 18 de novembro de 2005 que estabelece normas para a organização e o funcionamento do ensino de música (MINAS GERAIS, 2005). Atualmente a instituição possui cerca de 180 professores e atende a 4.602 estudantes (informação verbal)². Oferece cursos de Educação Musical no ensino Fundamental; cursos de Formação Profissional em Nível Técnico; e, facultativamente, Cursos Livres. Há ainda a oferta da Educação Especial, cuja proposta pedagógica destaca procedimentos e/ou ações que visam à inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

As vagas para o ingresso no curso de Educação Musical do CEMCPC são destinadas prioritariamente a estudantes matriculados nas escolas públicas de Educação Básica (BRASIL, 1996)³. Desde 2006, ele está estruturado em três ciclos de aprendizagem com duração de três anos em cada uma dessas fases: (a) Ciclo Inicial; (b) Ciclo Intermediário; e (c) Ciclo Complementar. Ao concluir o Ciclo Complementar, o estudante recebe o certificado de conclusão do curso de Educação Musical. Aquele estudante que não estiver apto a ingressar no Nível Técnico, de acordo com o parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) nº 1158/98, será retido no final do Ciclo Complementar e terá, no máximo, mais 1 (um) ano para se preparar (MINAS GERAIS, 1998).

Em relação à escolha do instrumento, durante o ensino Fundamental o estudante pode cursar apenas um instrumento, mas pode optar por um instrumento diferente a cada ano durante os Ciclos Inicial e Intermediário. Essa possibilidade deixa de existir a partir do Ciclo

² Informação disponibilizada pela diretora do CEMCPC, Mirtes Guimarães em 28.abr.2011.

³ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96), em seu Artigo 21, a Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Complementar. Há ainda uma outra alternativa. A partir dos 14 anos o estudante que assim o desejar, poderá fazer a mudança do curso de Instrumento para o curso de Canto.

Ao curso de Educação Musical foi acrescido o Anexo Iniciante com o objetivo de preparar o ingresso de alunos novatos fora da faixa etária, jovens e adultos, que no final de 1 (um) ano serão classificados a partir do sexto ano do Ciclo Intermediário, conforme seu desempenho. Sendo assim, o curso de Educação Musical tem duração de nove anos e mais 1 (um) ano de retenção para os estudantes que iniciam seus estudos com seis anos de idade. Mas para os demais estudantes, a permanência máxima na instituição dependerá do ano estabelecido na matrícula. Se foi no sexto ano, por exemplo, o tempo máximo de permanência na Escola será de cinco anos.

Os cursos de Nível Técnico em Instrumento e em Canto são oferecidos para jovens ou adultos matriculados ou egressos do ensino Médio, com idade igual ou superior a quinze anos e podem ser concluídos de três a cinco anos. Porém:

O aluno do curso técnico que não conseguir concluir o plano curricular no limite máximo de cinco anos poderá se submeter a novo processo seletivo, e se aprovado, dar prosseguimento ao mesmo com o plano curricular em vigência contando com o prazo regulamentar de três anos, ao final do qual, será jubilado. (CEMCPC, Regimento Escolar, Art. 116, § 2º).

Destacamos que os cursos de Nível Técnico, de Formação Profissional, oferecidos pelo CEMCPC não visam somente ao ensino de instrumento voltado à performance com princípios que mostram o desenvolvimento das habilidades técnicas e do estudo diário do repertório. Eles objetivam “[...] preparar músicos, instrumentistas e cantores para o exercício de ocupações artísticas definidas no mercado de trabalho.” (CEMCPC, Regimento Escolar, Art. 90). O mercado de trabalho é relativamente amplo para músicos em Uberlândia. Há demanda de profissionais para a criação de *jingles* para propaganda e também para tocar em recepções, formaturas e casamentos. Há espaços de atuação em que os músicos necessitam ter um repertório bastante eclético; saber “tirar de ouvido”; acompanhar à primeira vista músicas que não conhece; transpor; fazer arranjos e adaptações, dependendo do evento para o qual foi contratado. Para os músicos que só leem partituras existem outras atividades como: professor de música, conjunto de Câmara, músico de orquestra e eventos sociais que queiram esse tipo de repertório.

A instituição ainda oferece Cursos Livres, estruturados sob a forma de projetos e oficinas, desde que aprovados pela Secretaria de Estado de Educação. Com o objetivo de

aperfeiçoar os conhecimentos musicais adquiridos, esses cursos foram criados para atender estudantes que concluíram o curso Técnico ou o curso Superior de Música. Eles têm duração de três anos, não reprovam e nem emitem certificados.

Durante o ano letivo de 2011, ligado ao Curso Livre, foi oferecido no Conservatório o projeto “Curso Livre de Música Popular”, voltado para músicos que atuam no mercado de trabalho como músicos populares, mas sem formação teórico-musical institucionalizada. No ano seguinte, também inserido no Curso Livre, há a oferta do “Programa Extraclasse (PEC)”. Esse é um projeto em andamento no Conservatório, com o objetivo de preparar os alunos para a prova de ingresso no curso Técnico. Esse programa não tem sua duração definida e ainda dentro do PEC os alunos podem ser incluídos nos projetos oferecidos pela instituição como “Prática de Conjunto Melhor Idade” ou “Coral da Escola”, por exemplo.

Segundo a proposta pedagógica do CEMCPC, no que diz respeito à avaliação, o desempenho escolar dos estudantes se dá por meio de trabalhos em grupo ou individual, participação em sala de aula, testes e provas práticas e/ou escritas, apresentação em recitais, prova pública de formatura.

Até o ano de 2005, o curso de Nível Técnico era oferecido em regime semestral (Anexo A) e passou a ser anual em 2006 (Anexo B). No ano seguinte, 2007 (Anexo C), algumas disciplinas passaram de 100 minutos (2 horas/aula) para 50 minutos (1 hora/aula). No ano de 2008, duas disciplinas importantes para a prática do instrumento saíram do plano curricular: a Leitura à Primeira Vista e a Música de Câmara. Essa alteração permaneceu durante os anos de 2009 a 2011 (Anexo D). Em 2012 (Anexo E) foram feitas duas modificações: a primeira, na Prática de Ensino que deixou de ser disciplina e foi incorporada aos conteúdos da Noções de Educação Musical, e a segunda, a criação de uma nova disciplina denominada Música Eletroacústica.

Finalizando, é interessante observar que tanto no projeto “Curso Livre de Música Popular” quanto na inclusão da disciplina Música Eletroacústica, o CEMCPC se revela em consonância com a pesquisa de Moreira (2005) quando argumenta que apesar dos Conservatórios serem “[...] apontados como instituições voltadas ao culto de valores de épocas passadas, fechados, portanto, à contemporaneidade” faz-se necessário “[...] desmistificar essa imagem de conservatório, revelando suas contradições, pois, abrigam, ao mesmo tempo, posturas conservadoras e inovadoras.” (MOREIRA, 2005, p. 5).

2.2 O INSTRUMENTO PIANO NO ENSINO DE NÍVEL TÉCNICO

2.2.1 Área de piano e o módulo 2

A área de piano é composta por todos os professores que dão aula deste instrumento, nos cursos oferecidos pela instituição. Ao serem contratados, os professores do Estado de Minas Gerais, neste caso os do CEMCPC, devem cumprir uma jornada de trabalho de 24 horas/aula semanais, definida pela Lei 7109 de 1977, do Estatuto do Magistério Público do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1977)⁴. Dessa carga horária, dezoito horas/aulas se referem às atividades de ensino do Módulo 1 e seis horas/aula de Módulo 2 (MINAS GERAIS, 1986)⁵. O Artigo 13, da Lei 7109/77, instituiu as atribuições referentes ao cargo de professor para:

[...] o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola. (MINAS GERAIS, 1977, Art. 13, § I).

As duas horas/aula do Módulo 2 destinadas a reuniões acadêmicas/administrativas⁶ são cumpridas simultaneamente em toda a escola, no caso do Conservatório, às quartas-feiras. Anualmente cada área elege um coordenador, que fica responsável pela condução dos trabalhos do grupo. As outras quatro horas/aula são extraclasse e destinadas à preparação das aulas, estudo individual; enfim, fica a critério dos professores como utilizá-las.

Em geral a metodologia de trabalho no Módulo 2 (acadêmico), no que se refere às duas horas/aula, segue uma dinâmica flexível, livre, interáreas, de acordo com o interesse dos professores.

⁴ De acordo com o parágrafo único do Artigo 99 da Lei 7109 de 1977, a duração da hora-aula é de cinquenta minutos (MINAS GERAIS, 1977).

⁵ A Lei 9381 de 1986 estabeleceu que das seis horas/aula do Módulo 2, duas deveriam ser cumpridas em reuniões e quatro em atividades extraclasse (MINAS GERAIS, 1986).

⁶ As reuniões administrativas são esporádicas, convocadas com antecedência e acontecem nos horários reservados ao Módulo 2. Não havendo essas reuniões administrativas, são mantidas as reuniões acadêmicas com as áreas.

No ano de 2012 uma proposta surgiu na reunião de Módulo 2. Um grupo de professores se interessou em estudar um repertório erudito com um professor de reconhecimento na área⁷. Outra iniciativa, já consolidada da área, diz respeito à realização do Concurso Nacional de Piano Cora Pavan Capparelli, que é realizado pela instituição. O Concurso de Piano surgiu por sugestão da professora do CEMCPC, Denise Quintino de Carvalho, depois que seu aluno particular⁸ foi premiado no VII Concurso “Professor Abrão Calil Neto”, de Ituiutaba, em 2000. A partir desses acontecimentos e com o apoio da diretora Mônica Debs Diniz Recife⁹, a área ficou estimulada à criação do nosso concurso.

O nome do I Concurso Regional de Piano Cora Pavan Capparelli foi definido depois de uma votação interna e realizado em 2001. Ele teve o apoio financeiro da equipe de piano e coordenação da professora e pianista de renome internacional, Araceli Chacon. A partir de 2004, o concurso passou a ser em nível estadual. Desde 2006 sua abrangência se dá em âmbito nacional, sendo que no ano de 2012 foi realizado o XI Concurso. A cada ano um compositor brasileiro é homenageado. Ele (a) compõe, especialmente para o Concurso, a peça de confronto que figura no repertório a ser executado pelos participantes. Ele(a) é convidado a comparecer ao evento como membro da banca examinadora e também, de acordo com sua disponibilidade, a se apresentar em um recital ou ministrar cursos de *master class* ou ainda, proferir uma palestra para o público interessado.

Tal iniciativa é relevante na medida em que proporciona aos estudantes a possibilidade de conhecer o compositor das obras que toca, como também a oportunidade de executar músicas compostas para o século no qual eles vivem.

2.2.2 O instrumento piano como disciplina

A disciplina Instrumento Piano¹⁰ é oferecida desde o ciclo inicial do Ensino Fundamental ao curso Técnico. A carga horária semanal das aulas de piano é de cinquenta

⁷ O Prof. foi Maximiliano de Brito, Natural de Uberlândia, é reconhecido internacionalmente por seu trabalho musical e já ministrou aulas para alguns dos professores que atuam no CEMCPC.

⁸ O aluno da Prof.^a Denise Quintino de Carvalho obteve as seguintes premiações no VII Concurso de Piano de Ituiutaba: 1º lugar na categoria Piano Solo e melhor intérprete de música brasileira (César Guerra-Peixe).

⁹ Diretora que esteve à frente da instituição no período de 1998 a 2004.

¹⁰ De acordo com o Anexo I da Resolução nº 718/05.

minutos para estudantes do ensino Fundamental, do curso Técnico em Canto¹¹ e Cursos Livres. De acordo com o Anexo I da Resolução nº 718/2005, até o sétimo ano do curso de Educação Musical, as aulas de piano são ministradas em duplas de alunos e, a partir do oitavo ano, essas aulas são individuais (MINAS GERAIS, 2005). No curso Técnico em Instrumento, neste caso o piano ou Técnico em Canto, as aulas são individuais e a carga horária passa a ser de duas horas/aula (cem minutos).

Em todos os níveis de ensino, os programas dos instrumentos oferecidos pelo CEMCPC são elaborados pelo corpo docente. O programa estabelecido para o ensino de piano no Nível Técnico, em 2012, está distribuído nos três anos previstos para o curso (Tabela 1). De uma forma bastante semelhante ao de outras escolas de música existentes, o programa do primeiro ano (M1) contempla em seu repertório: dois exercícios de *Czerny* (vol I 1ª parte), uma *Polonaise* e uma *March* de *Bach* (Anna Magdalena), quatro peças de *Bartók* (Mikrokosmos vol. 2 ou For Children), uma peça de compositor brasileiro, uma peça de compositor estrangeiro, a preparação de uma Sonatina (leitura) e a execução das escalas de Lá menor (Am) e Mi menor (Em), em movimentos direto e contrário.

No segundo ano (M2), com pequenas alterações, o programa sugere: dois exercícios de *Czerny* (vol I 1ª parte), duas peças de *Bach* (Pequenos Prelúdios), duas peças de *Bartók* (Mikrokosmos vol. 2 ou For Children), duas peças de *Schumann* (Álbum para a Juventude), uma peça de compositor brasileiro, uma peça de compositor estrangeiro, a Sonatina pronta (iniciada no M1) e a execução das escalas de Ré menor (Dm) e Si menor (Bm), em movimentos direto e contrário. Para concluir o curso de Nível Técnico, de acordo com o Regimento Escolar do CEMCPC, é necessário que o estudante, além de cumprir o Plano Curricular, também se apresente em uma Prova Pública do seu instrumento de formatura. O Regimento Escolar ainda estabelece, para todos os cursos oferecidos pela instituição, o programa a ser executado com peças de diferentes períodos da História da Música. O da área de piano é o seguinte:

- a) uma peça do período barroco;
- b) uma peça do período clássico (um movimento de sonata ou sonatina ou peça avulsa);
- c) uma peça de autor estrangeiro (a escolher);
- d) uma peça de autor nacional (a escolher);
- e) uma peça de música de câmara

¹¹ No Plano Curricular do curso de Nível Técnico em Canto, conforme Resolução nº 718/2005, constam a obrigatoriedade do instrumento complementar (MINAS GERAIS, 2005).

O programa do terceiro ano (M3) está preferencialmente direcionado ao cumprimento do programa da Prova Pública apresentado acima e consta de uma peça de *Bach* (Invenção a duas vozes) ou uma peça do Período Barroco, uma peça de compositor brasileiro, uma peça do Período Romântico ou Contemporâneo, um movimento de Sonata Clássica ou uma Sonatina completa e a execução da escala de Sol menor (Gm), em movimentos direto e contrário. Em relação à escolha da peça de Música de Câmara, geralmente fica a critério do estudante definir a peça e com qual ou quais instrumentos quer tocar. Em sua maioria, essas escolhas são definidas por afinidades e estão relacionadas aos colegas das disciplinas teóricas, mais especificamente com os da Prática de Conjunto.

Quadro 1 - Programa do Nível Técnico de Piano do CEMCPC, 2012

M1 (1º ano)	M2 (2º ano)	M3 (3º ano)
CZERNY (Volume I - 1ª Parte) - 2 exercícios	CZERNY (Volume I, 1ª Parte) - 2 exercícios	—
BACH (Ana Madalena) - 1 Polonês e 1 Marcha	BACH (Pequenos Prelúdios) - 2 peças	BACH (Invenção a 2 Vozes) - 1 exercício
BÉLA BARTÓK (Mikrokosmos, volume 2 ou For Children) – 4 peças	BÉLA BARTÓK (Mikrokosmos, volume 2 ou For Children) - 2 peças	—
—	SCHUMANN (Álbum para Juventude) - 2 peças	—
1 peça de compositor brasileiro	1 peça de compositor brasileiro	1 peça de compositor brasileiro
1 peça de compositor estrangeiro	- 1 peça de compositor estrangeiro	1 peça do Período Romântico ou Período Contemporâneo
SONATINA – leitura	- SONATINA – pronta	1 Movimento de Sonata Clássica ou 01 Sonatina completa
Escalas: Am, Em (movimentos: direto e contrário)	Escalas: Dm, Bm (movimentos: direto e contrário)	Escala: Gm (movimentos: direto e contrário)

Fonte: A autora

De um lado, percebemos que o programa de piano está intrinsicamente ligado ao modelo europeu tradicional, bastante semelhante ao do curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de São João Del-Rei/MG, observado por Viegas (2006). A autora aponta que se há a predominância desse repertório é “[...] porque aprendemos a valorizá-lo em detrimento de outras linguagens musicais.” (VIEGAS, 2006, p. 87).

Por outro lado, verificamos que há aberturas para trabalhar mais criativamente esse ensino, paralelamente à técnica e performance do músico. O professor tem liberdade para

alterar o programa, tanto substituindo quanto acrescentando o que achar conveniente, a fim de atender melhor o estudante em suas necessidades e interesses musicais. Há espaço para uma prática musical criativa, como criar arranjo, tirar “músicas de ouvido” e/ou tocar músicas do cotidiano.

Entretanto, observamos que com frequência, essas práticas criativas estão muito mais presentes nos diferentes grupos musicais formados pelos projetos do CEMCPC, ou mesmo nas aulas de instrumentos como teclado e guitarra, por exemplo, do que nas aulas de piano.

Os relatos de alguns estudantes, observados em nossa prática pedagógica, apontam que a noção de estudar piano na instituição está relacionada a priorizar a execução, no sentido de conseguir tocar a peça do programa, em relação às práticas musicais da escuta, composição, arranjo, entre outras. As observações de Lucca (2005), mostram que isso ocorre porque no ensino de piano tradicional se:

[...] tem como ênfase a leitura e a técnica pianística, conteúdos destinados à prática interpretativa. Restando então, pouco tempo para trabalhar conteúdos como: leitura de cifras, ritmo [sic], criação de arranjo para piano acompanhamento e piano solo, prática de piano em grupo e improvisação. (LUCCA, 2005, p. 2).

Para finalizar, destacamos Santiago (2006) ao registrar que “[...] inúmeros educadores musicais e músicos-pesquisadores reconhecem a relevância de um estudo instrumental balanceado que integre [...] abordagens de aprendizado” ligadas a exercícios de criação e execução (SANTIAGO, 2006, p. 52). E Bernardes (2001), ao considerar que “[...] a criação enquanto ferramenta pedagógica, abre a possibilidade de se lidar com a música de uma forma mais aberta, experimental e concreta”. Concordando com a autora, essa pesquisa considera a criação do arranjo a quatro mãos elaborado pelas duas estudantes, como uma prática musical onde “[...] o que é imaginado, agora pode ser manipulado, dissecado, improvisado, composto e recomposto, tanto em pensamento quanto no concreto, ou seja, as instâncias do pensar e do fazer musical estariam sendo contempladas”. E ainda que a criação oportuniza “[...] o manipular, o ‘pôr a mão na massa’; constrói-se o aprendizado e o conhecimento é gerado a partir dessa construção. Se a rede de inter-relações¹² é compreendida e realizada, o sentido musical é dado, percebido e flui como que ‘naturalmente’” possibilitando “[...] a compreensão da linguagem musical.” (BERNARDES, 2001, p. 79).

¹² O texto de Bernardes (2001) foi escrito antes das novas normas ortográficas da língua portuguesa.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo o objetivo é conhecer melhor as definições sobre o arranjo e suas implicações teóricas e práticas com a composição e a criação. Um recorte da literatura sobre a criação será abordada no final do capítulo.

3.1 O ARRANJO: ALGUMAS DEFINIÇÕES E PRÁTICAS

Apresentamos nesta revisão estudos que destacam algumas definições para o termo arranjo, bem como considerações acerca das possibilidades do seu uso como práticas de criação e de ensino de música. Não aprofundamos nas discussões da definição que o termo provoca, mas sim, buscamos na literatura um recorte que permitiu, no primeiro tópico, o entendimento do arranjo como atividade criativa e, no segundo, abordamos a criação.

Ao longo da história da música ocidental, as práticas musicais como transcrever, adaptar, arranjar, dentre outros, sempre estiveram presentes, com diferentes funções (BARBEITAS, 2000; PEREIRA, 2011). A essas práticas Pereira (2011), em sua tese, denomina de reelaboração musical. No Renascimento, eram feitas transcrições de obras vocais para a música instrumental. Já as práticas de reelaboração musical no Romantismo tinham a “[...] função de divulgadora de obras.” (BARBEITAS, 2000, p. 89). Porém, no século XX, tais práticas entram em declínio sendo “[...] bastante questionadas, principalmente na música erudita.” (PEREIRA, 2011, p. 3).

Na direção oposta a essa tendência, algumas pesquisas pretenderam resgatar a importância dessas atividades (LIMA JÚNIOR, 2003; PEREIRA, 2011) com o objetivo de “[...] superar alguns preconceitos que acabaram por levar essas práticas a certa exclusão dentro do meio da música erudita ocidental.” (PEREIRA, 2011, p. 4). Porém, Aragão (2001) chama a atenção para o fato de que apesar do arranjo estar profundamente relacionado à

música popular, a maior parte das fontes de pesquisa sobre o assunto “[...] traz definições de arranjo a partir do ponto de vista da música clássica.”¹³ (ARAGÃO, 2001, p. 94).

Autores cujas pesquisas abordam o termo arranjo como objeto de estudo, seja no campo erudito, no popular ou na relação entre estes dois campos, constataam que no confronto com a maioria das definições encontradas em dicionários e enciclopédias específicos de música ou não, ao contrário do que possa parecer, nota-se uma concepção de arranjo que é imprecisa e ambígua (ARAGÃO, 2001; LIMA JÚNIOR, 2003; DUARTE, 2010; PEREIRA, 2011). Muitas vezes o termo arranjo esbarra, mistura e se confunde com os conceitos de transcrição, adaptação, entre outros. Ao serem utilizados como sinônimos, esses conceitos não esclarecem ou sequer geram um consenso, como pode ser visto na definição da enciclopédia *Larrouse de la musique* para *Arrangement*:

Transcrição de uma obra musical para um ou vários instrumentos diferentes daqueles para os quais ela tem sido inicialmente escrita. A adaptação de uma obra sinfônica para uma orquestra de câmara é um arranjo, da mesma forma que uma transcrição de um solo de clarineta para um violino, é outro tipo de arranjo. As reduções para piano de obras sinfônicas ou de óperas são igualmente arranjos. (LARROUSE, 1971 apud PEREIRA, 2011, p. 11).

No contexto da música erudita e popular, autores que pesquisaram sobre o termo arranjo analisaram principalmente o verbete *arrangement*, encontrado em duas fontes de referência estrangeira: o *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* e o *New Grove Dictionary of Jazz*, escritos por Malcolm Boyd e Gunther Schüller, respectivamente. Nas definições mais gerais, Boyd (2001) inicia o verbete definindo arranjo como “[...] a reelaboração de uma composição musical, normalmente para um meio diferente do original.”¹⁴ (BOYD, 2001, p. 65) e Schuller (1988) como “[...] a reelaboração ou recomposição de uma obra musical ou de parte dela (como a melodia) para um meio ou conjunto diferente do original.”¹⁵ (SCHULLER, 1988, p. 32, tradução nossa).

Ao abordar os conceitos de arranjo dos dicionários citados acima, Aragão (2001) interpretou três particularidades relacionadas aos universos da música erudita e jazz. São elas: (a) no conceito de arranjo popular foi acrescentado o termo recomposição ao de reelaboração;

¹³ Ao citarmos o trabalho de ARAGÃO (2001), o termo “música clássica” será substituído por “música erudita”, exceto nas referências do autor, por entendermos ser mais abrangente e não se referir apenas à música de um período histórico específico.

¹⁴ “[...] the reworking of a musical composition, usually for a different medium from that of the original.” (BOYD, 2001, p. 65).

¹⁵ “[...] the reworking or recomposing of a musical composition or some part of it (such as the melody) for a medium or ensemble other than that of the original.” (SCHULLER, 1988, p. 32).

(b) existe a possibilidade de arranjar apenas parte da obra musical no arranjo popular, ao passo que no arranjo erudito se arranja toda a obra; (c) enquanto no arranjo erudito o original nos remete a uma partitura rica em detalhes, com a intenção de nos aproximar das ideias do autor, no arranjo popular ele tanto pode estar em uma partitura, como na música erudita, quanto em uma partitura apenas com a melodia e harmonia, ou ainda em uma gravação. Por esse motivo, Aragão (2001) questiona a qual original Schuller se refere ao tratar do conceito de arranjo popular e por dedução, infere que no jazz, o original de uma obra está mais ligado ao uso de uma partitura que traz a melodia e a harmonia cifrada. (ARAGÃO, 2001, p. 98-100).

A relação entre arranjo e transcrição tem sido abordada em diversas pesquisas (BARBEITAS, 2000; PEREIRA, 2011; LIMA JÚNIOR, 2003; BORUSCH, 2008; ARAGÃO, 2001). Barbeitas (2000) identifica a origem etimológica da palavra transcrição no “[...] verbo latino *transcribere*, composto de *trans* (de uma parte a outra; para além de) e *scribere* (escrever), significando, portanto, ‘escrever para além de’, ou ainda ‘escrever algo, partindo de um lugar e chegando a outro’.” (BARBEITAS, 2000, p. 90).

A definição mais comum para arranjo, principalmente na música erudita, encontrada no verbete de Boyd (2001) considera que ele seja “[...] a transferência da composição de um meio para outro ou a elaboração (ou simplificação) de uma peça, com ou sem mudança de meio.”¹⁶ (BOYD, 2001, p. 66). No volume 25 do mesmo dicionário, o verbete transcrição segundo Ellingson (2001), é semelhante ao arranjo, porém mais restrito: “[...] também pode significar um arranjo, especialmente um que envolva uma mudança de meio (por exemplo, de orquestra para piano).”¹⁷ (ELLINGSON, 2001, p. 692, tradução nossa).

Para Pereira (2011), assim como alguns autores, a diferença entre transcrição e arranjo está, respectivamente, na maior proximidade com o original ou não. Blater (1980) define a diferença entre estas duas práticas da seguinte maneira:

O processo de transcrição é mais elementar: pegar uma composição escrita em um meio e reescrevê-la praticamente nota por nota, em outro meio [...]. O arranjo é um processo que incorpora a transcrição e certa dose de composição [...]. Entretanto, existem aspectos que são comuns a ambos os processos. (BLATER, 1980 apud PEREIRA, 2011, p. 179).

¹⁶ “[...] the transference of a composition from one medium to another or the elaboration (or simplification) of a piece, with or without a change of medium.” (BOYD, 2001, p. 66).

¹⁷ “[...] may also mean an ARRANGEMENT, especially one involving a change of medium (e.g. from orchestra to piano).” (ELLINGSON, 2001, p. 692).

Ao destacar a relação existente entre transcrição e interpretação, Barbeitas (2000) considera que transcrever não seja apenas arranjar uma composição para um outro meio diferente daquele originalmente escrito. Para ele, “[...] a transcrição é a escritura de uma dada interpretação da obra; ela coloca em especial relevo a figura do intérprete, inclusive como sujeito da criação.” (BARBEITAS, 2000, p. 95). O autor considera que:

[...] a transcrição musical impõe para a interpretação uma postura radicalmente diferente e muito mais profunda do que a comum subserviência calada frente à partitura. Transcrever requer, minimamente, uma reflexão não apenas em relação aos problemas idiomáticos que a operação de mudança de instrumentos produz, mas também quanto à possibilidade de se preservar, num outro meio, a coerência e a proposta de organização contidas no original. (BARBEITAS, 2000, p. 95).

Em relação à composição musical, alguns autores (PEREIRA, 2011; ARAGÃO, 2001; BARBEITAS, 2000) abordam que no universo da música erudita a “[...] condição de ‘obra-prima’ que avança pelo século XX” é frequentemente considerada única, perfeita, acabada e definitiva. Assim, o intérprete ao “[...] buscar uma execução ‘autêntica’, ‘correta’, pode muitas vezes, deixar de lado um pensamento crítico que poderia inclusive ser estimulado através das práticas de reelaboração musical.” (PEREIRA, 2011, p. 6). E essas práticas de reelaboração musical se dão a partir da criação do compositor, resultando daí um arranjo, por exemplo. A definição encontrada no dicionário Houaiss para criar é: “[...] 1. fazer existir, dar origem, a partir do nada 2. formar, gerar, dar origem a 3. imaginar, inventar 4. elaborar.” (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 571). O verbete *composition* encontrado no *The New Grove Dictionary of Music* escrito por Stephen Blum (2001) traz o conceito de composição como “[...] uma atividade ou processo de criação musical, e o produto de tal atividade.”¹⁸ (BLUM, 2001, p. 186, tradução nossa).

Esses conceitos estão entrelaçados com a criação do arranjo e compartilhados com Lima Júnior (2003), quando afirma que tanto o compositor quanto o arranjador trabalham com as mesmas questões. Para o autor, o que difere o arranjo da composição é a questão da ‘ideia’ que está diretamente relacionada às atribuições do compositor mas “O compositor quando varia, também pratica a arte de arranjar a partir de uma ideia inicial que nesse caso, foi concebida por ele próprio.” (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 18). E entre as tarefas do arranjador estão: “[...] escolha da obra ou fragmento de obra para a realização do arranjo, [...]

¹⁸ “[...] the activity or process of creating music, and the product of such activity.” (BLUM, 2001, p. 186).

planejamento formal para a concepção do arranjo, escolha de tonalidade [...], além de todas as técnicas empregadas para a ‘composição’ do arranjo, técnicas estas oriundas da atividade composicional.” (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 20).

Para Guest (1996, v. 3): “Com o apoio das técnicas, as idéias¹⁹ harmônicas são refletidas nos contracantos e blocos melódicos [...]” e “É gratificante notar que as combinações melódicas, conduzidas no leito rítmico-harmônico, irão culminar, afinal, no arranjo como um todo, profusão de texturas, efeitos e acabamentos, a partir do embrião da composição.” (GUEST, 1996, v. 3, p. 8).

O estudo do arranjo para Almada (2000) “[...] muito tem a ver com o da composição: ambos dependem de matérias teóricas fundamentais: a harmonia, o contraponto, a morfologia e a instrumentação [...]” (ALMADA, 2000 p. 17). Lima Júnior (2003) compartilha dessa concepção e acredita ser necessário “[...] um cabedal teórico [...] para obter-se um resultado satisfatório na realização do arranjo.” (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 167).

Existem, ainda, outras práticas musicais em que o arranjo está presente como por exemplo, nas músicas para corais onde “[...] o arranjo é fundamental para a execução das canções populares pelos coros ou grupos vocais.” (CARVALHO, 2008, p. 12). Pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de trazer o arranjo, como prática criativa, para o ensino de música a exemplo de CERQUEIRA; ÁVILA, 2011; PENNA; MARINHO, 2010; CERQUEIRA, 2009; BORUSCH, 2008; FINCK, 2001.

Como resultado de sua própria prática ao ensinar, Guest (1996, v. 2) considera que:

Técnica de arranjo é escrever e saber como soa; é escrever e saber como será entendido e tocado; é combinar e distribuir instrumentos, criar texturas, associar melodias; introduzir ritmo e harmonia na melodia; saber começar, desenvolver, concluir, mantendo unidade e estilo. (GUEST, 1996, v. 2, p. 8).

A partir desse entendimento, acreditamos que seja possível oferecer aos estudantes a oportunidade de fazer arranjos em aulas de música, seja nos espaços das instituições específicas ou não. Concordamos que aprender e ensinar música através de exercícios de criação de arranjos em duplas nas aulas de piano seja favorável a um trabalho que leva em conta a autonomia dos estudantes, o exercício cooperativo, o confronto de ideias, as

¹⁹ Os 3 (três) volumes do livro de Guest (1996) “Arranjo: método prático” foram escritos antes das novas normas ortográficas da língua portuguesa.

atividades para manusear o material musical, transformando a música à medida que criam novas sonoridades e significados.

De um lado, os estudantes podem desenvolver uma audição atenta do arranjo criado ou das combinações sonoras realizadas, bem como introduzir ritmos e harmonias nas melodias que proporcionam sentido para eles. Por outro, essas atividades permitem que professores possam conhecer as ideias musicais dos estudantes, identificar conhecimentos elaborados, considerar outros, discutir concepções de conflitos e erros, entender as diferenças individuais e a diversidade musical deles.

No trabalho de criação de arranjo, as aprendizagens não acontecem de forma controlada e linear. Nessa direção, compreendemos que o arranjo pode estar presente nas práticas de criação e aprendizagens musicais, auxiliando o ensino do instrumento e ampliando o repertório musical. Os estudos de MACHADO; PINTO, 2002; LIMA JÚNIOR, 2003; SANTOS, 2006 são contributivos. Machado e Pinto (2002) apresentam nove arranjos para dois e quatro violões, com o objetivo de ampliar o repertório e despertar o interesse dos estudantes do Ensino Médio do curso Técnico de Violão do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (CEMCPC). Os autores consideram arranjo como uma “[...] composição de outras vozes a partir de uma melodia original” e adaptação como “[...] separação das vozes da partitura original para outros instrumentos.” (MACHADO; PINTO, 2002, p. 1). O artigo pretendeu demonstrar a importância da criação de arranjos para ampliar o repertório.

Lima Júnior (2003), em sua Dissertação de Mestrado, sistematiza os processos envolvidos na elaboração de arranjos de canção popular para violão solo, com o intuito de contribuir com a prática de adaptar repertórios para o violão e fornecer subsídios para os que queiram criar arranjos.

Quanto à pesquisa realizada por Santos (2006), ela surgiu da relação dessa pesquisadora com o ensino do teclado eletrônico e musicalização em grupo, nos cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. O objetivo da pesquisa foi o de avaliar o material pedagógico, desenvolvido pela pesquisadora, para o ensino de teclado em grupo para adultos e discutir o processo de musicalização e aprendizagem através do teclado em grupo. Além das questões pedagógicas, o desenvolvimento musical criativo do aluno foi incentivado através de: exploração dos recursos timbrísticos do teclado eletrônico; imitação rítmico-melódica finalizando na tônica; criação de introduções e finais para algumas peças do repertório; e, complementação de frases pergunta-resposta. A avaliação foi feita

por educadores musicais, a partir de trechos filmados das aulas de teclado, ministradas pela pesquisadora.

Consideramos importante trazer duas dessas avaliações, pois, mesmo que justificadas pela pesquisadora, se aproximam da presente pesquisa. Um avaliador sugere que “[...] o arranjo dado pronto minimiza as descobertas de possibilidades timbrísticas, exploração da forma, seções de improviso, etc.” (SANTOS, 2006, p. 137). Na avaliação do outro avaliador “[...] teria sido interessante pedir que os alunos escrevessem sozinhos os padrões, para reforçar o aprendizado como mais uma estratégia de memorização.” (SANTOS, op. cit., p. 143). A relevância da pesquisa se deu ao possibilitar uma revisão crítica das abordagens e estratégias pedagógicas adotadas nas aulas de teclado, aprofundar os conceitos da musicalização de adultos em grupo, e ainda, estimular a produção de material para o ensino de teclado para adultos. A intenção da autora foi demonstrar que “[...] uma pedagogia adequada à linguagem e recursos do teclado eletrônico poderia dinamizar e otimizar as aulas de musicalização de adultos em grupo, incentivar o processo criativo e proporcionar vivências multidisciplinares.” (SANTOS, 2006, p. 157).

Importante citar alguns estudos que abordam o arranjo como práticas de criação musical a exemplo de FINCK, 2001; BORUSCH, 2008; CERQUEIRA, 2009; PENNA; MARINHO, 2010; CERQUEIRA; ÁVILA, 2011. Com o objetivo de investigar os processos e procedimentos de criação musical em grupo, Finck (2001) analisou em quinze aulas com periodicidade semanal, cinco alunas da turma de Iniciação Musical, entre nove e treze anos, da Escola de Música do Centro de Artes (CEART), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O fazer criativo em música é o objeto de estudo desse trabalho. A cada seção, a pesquisadora lançava um desafio a ser trabalhado pelas meninas e as criações musicais foram registradas em um CD com vinte e quatro faixas. Em sua pesquisa, Finck (2001) discute a necessidade de reformular as práticas educativas nas aulas de música, tendo em vista que as atividades de criação musical “[...] envolvem importantes maneiras de conhecer e experienciar a música, e deveriam ser encorajadas em todos os indivíduos.” (FINCK, 2001, p.87).

A pesquisa de Borusch (2008) está entre os estudos relacionados aos processos de criação musical que pretendeu “[...] oportunizar aos alunos um retorno à vivência do construir o próprio conhecimento musical.” (BORUSCH, 2008, p. 134). O interesse pela pesquisa surgiu devido à dificuldade encontrada pela pesquisadora, como professora de Música de Câmara, em encontrar peças com dificuldades técnicas semelhantes para instrumentos

diferentes. Participaram da pesquisa nove estudantes da classe da pesquisadora que, a partir de peças para piano solo ou piano e canto, elaboraram um material musical contendo nove peças para Conjuntos de Câmara que foram transcritas/arranjadas e executadas por elas. O registro sonoro de sete dessas peças foi feito durante um recital.

Em sua pesquisa, Cerqueira (2009) apresenta um método para elaboração de arranjos em aulas coletivas de piano e sugere sua aplicação nas escolas regulares. No que se refere ao ensino coletivo de piano, o autor pensa a falta de informação como uma das causas para que músicos com formação tradicional resistam à utilização de novas metodologias e entende o aprendizado em grupo para os alunos como “[...] um espaço para o desenvolvimento da reflexão, interação social e inteligência emocional.” (CERQUEIRA, 2009, p. 130). O texto retrata a propagação do ensino de piano no Brasil por professores particulares e a sistematização do ensino de música erudita européia, pelo surgimento dos Conservatórios, em 1841, com o objetivo de formar instrumentistas virtuosos. O autor aponta alguns pontos do método tecnicista, existentes em instituições de ensino musical, que estão em desacordo com os paradigmas atuais da Educação Musical, tais como: carência de inclusão social; ênfase em disciplinas teóricas; estudo de repertório erudito Ocidental; pouca acessibilidade econômica; e dificuldade de inserção no mercado de trabalho.

Cerqueira (2009) propõe que os estudantes elaborem intuitivamente um arranjo de acordo com suas capacidades musicais e sugere que se comece a aula com a apreciação de uma obra musical, toquem a melodia de “ouvido” ou utilizando uma partitura musical e considera que a aprendizagem pela audição deva ser anterior à introdução da escrita. A ideia do autor para a elaboração dos arranjos é que alguns alunos saibam a melodia, de preferência um de cada grupo. Pensando em um grupo de três estudantes por instrumento, os outros dois ficariam incumbidos de fazer a harmonia e o baixo. Ele indica outras opções para trabalhar: a transposição; a improvisação; uma atividade onde o professor é o regente de toda a classe e determina funções para cada grupo. Também propõe uma notação musical, tradicional ou não, do arranjo elaborado e a apresentação de um arranjo no final do semestre. Ele ainda aponta alguns objetivos pedagógicos da aplicação do arranjo nas aulas de música nas escolas regulares, tais como: (1) todos os alunos fazem música independente do nível musical; (2) a possibilidade da participação de alunos com dificuldades nas atividades propostas; (3) permite explorar recursos no instrumento ou fora dele que “combinem” com a melodia; (4) as dúvidas que surgem favorecem um ambiente de reflexão com a participação do professor no processo de ensinar e aprender. Sobre a elaboração de arranjos como estratégia pedagógica, Cerqueira

(2009) considera ser possível trabalhar sem exigência de pré-requisitos musicais, com o professor sugerindo adaptações técnico-musicais de acordo com cada estudante. Isso possibilita que todos os envolvidos participem da produção musical.

Penna e Marinho (2010) propõem uma atividade criativa do arranjo denominada de re-arranjo²⁰. Refere-se a uma estratégia para o processo criativo a partir de um roteiro de ação sistematizada com as seguintes etapas: escolha de uma música popular que faz parte da realidade sonora circundante do estudante, tempestade de ideias (*brainstorming*) e estruturação conjunta. Diante de uma turma de adolescentes ou adultos jovens não familiarizados com a música erudita, ou ainda que não pretendem dar continuidade ao trabalho de educação musical, os autores sugerem a proposta pedagógica da oficina que, por não estar vinculada a uma formação musical tradicional, possibilita o trabalho criativo. Devido à pouca duração das oficinas de música, desenvolvidas em um semestre letivo, os autores priorizam a experiência criativa e de reapropriação significativa bem mais do que seus produtos finais – partitura e execução. Mas sugerem que dispendo de mais tempo, é importante enfatizar tanto o resultado final, que pode ser registrado em gravação pois permite rever e analisar o que foi realizado, quanto a representação gráfica (partitura), que pode ser trabalhada mais cuidadosamente visando a uma maior “autonomia”.

Segundo os autores, na primeira etapa do roteiro do re-arranjo, é fundamental que a música escolhida seja aceita pelo grupo, mas é possível que a turma opte por trabalhar com parte da letra. Na segunda etapa, “a tempestade de ideias”, consiste em listar todas as respostas que surjam a uma determinada pergunta, indicando possibilidades para o trabalho criativo para em seguida, sob a orientação do professor, serem examinadas, combinadas, elaboradas, avaliadas e selecionadas pela turma. A estruturação conjunta, terceira etapa, não se concretiza explicitamente, mas é realizada no momento da avaliação das ideias listadas que são (ou não) incorporadas e se transformam em elementos sonoros. Em relação aos tipos de recursos sonoros utilizados na prática do re-arranjo, Penna e Marinho (2010) relatam que muitas vezes as turmas utilizaram somente o corpo e a voz; outras vezes os grupos utilizaram como fonte sonora “instrumentos” construídos por eles, ou artefatos culturais que produzem som, e eventualmente instrumentos musicais convencionais.

Ao refletirem sobre uma oficina de criação para músicos (compositores ou não), os autores acreditam que eles podem ir além do apoio temático e textual, reapropriando-se de

²⁰ Os autores optaram por manter a grafia dessa expressão com hífen.

elementos musicais presentes na música de base e reelaborando-os, pensam na possibilidade do re-arranjo conduzir a um rondó ou a uma variação. De acordo com os autores, o resultado final pode ser influenciado por diversos fatores, entre eles: a música escolhida como base; as fontes sonoras utilizadas; os recursos musicais familiares aos alunos; o tempo disponível para o processo de elaboração e execução. Os autores acreditam que a proposta do re-arranjo possa ser empregada em diversas situações, desde que tenham sido desenvolvidos os pré-requisitos comportamentais como entrosamento e disciplina do grupo. Ao pensarem em expandir a prática do re-arranjo, os autores sugerem três possibilidades: (a) um trabalho de percepção ao reconhecer elementos musicais presentes na música popular trabalhada; (b) a audição e a apreciação de diversos arranjos populares e eruditos que explorassem o mesmo tema; e, (c) discussão de aspectos relacionados ao momento histórico, estilo ou padrão musical tanto da composição original quanto de adaptações significativas.

Quanto à escolha do repertório, Penna e Marinho (2010) consideram que deve ser observado o grau de dificuldade técnica e aumentada gradativamente. Os autores consideram a necessidade de uma avaliação constante das atividades de re-arranjo para que não se tornem uma “receita” para mais uma atividade escolar. Em sua conclusão, eles propõem que o professor deve analisar, transformar e recriar as propostas que lhe sejam apresentadas, e ainda, sempre refletir sobre suas próprias práticas.

Ainda dentro do contexto escolar, podemos encontrar relatos de experiências na prática de arranjar proporcionadas aos estudantes de música como em oficinas, por exemplo. Cerqueira e Ávila (2011) relatam a experiência realizada em uma oficina de Violão, ministrada por Ávila, no minicurso do X Encontro Humanístico do Centro de Ciências Humanas, na Universidade Federal do Maranhão, em outubro de 2010. Ao descreverem as etapas do projeto, os autores, em um primeiro momento, procuraram conhecer os níveis de execução dos estudantes no violão, para depois decidir pelo repertório a ser trabalhado, sugerindo algumas músicas. Como um aluno do grupo tinha uma composição para violão, foi pedido para que ele tocasse a peça, ainda sem nome. A turma gostou e ficou decidido que ela seria a música a ser trabalhada. Os autores pensam que “[...] é possível que a utilização de peças compostas por alunos contribuam mais para a motivação, valorizando a experiência musical dos mesmos e oferecendo maior proximidade com a criação.” (CERQUEIRA; ÁVILA, 2011, p. 4-5). O estudante compositor teve que tocar sua música várias vezes para que seus colegas pudessem memorizá-la. O professor fez uma análise da peça e em seguida, propôs que ela fosse separada em vozes para ser executada pelo grupo. Os autores

consideraram importante destacar que dois alunos se prontificaram para improvisar, diferente do que normalmente acontece, sem ficarem inibidos perante o grupo. Depois de algumas experimentações foi adotado o seguinte esquema: violão solo 1; violão solo 2; acompanhamento, por acordes “batidos”; baixo, executado pelo compositor e percussão no violão. No final do curso, foi feita uma gravação do arranjo via celular e os alunos demonstraram ter gostado do resultado obtido.

Citamos ainda, os estudos do conceito de arranjo feito por Guest (1996, vol. 1) estão dentre os estudos que consideram o arranjo como “[...] um processo criativo, com todas as características da própria composição musical.” (GUEST, 1996, v. 1, p. 8). Para o autor, um arranjo bem-feito contém “[...] as características ‘ensinadas’ num curso” e “[...] soa tão natural e espontâneo como se fosse improvisado na hora, não obstante o seu preparo extremamente refletido e detalhado” (Ibid., p. 8).

O termo arranjo tem várias abordagens e, dentro das abordagens, muitas variantes. Nessa pesquisa o conceito de arranjo musical terá o significado de criação, considerando-o como ação, que possui etapas de aprendizagens de música. Tafuri (2006) considera a composição no contexto educacional como uma atividade criativa. Ressaltamos ainda que “[...] composição é compreendida de forma ampla, incluindo trabalhos de improvisação e arranjo [...]” (BEINEKE, 2009, p. 40). Assim, ao estudar as diferentes dimensões da criação, consideramos o arranjo enquanto criação. Algumas reflexões sobre o que os pesquisadores vêm desenvolvendo sobre este tema serão enfocadas no próximo tópico.

3.2. CRIAÇÃO

Diversas áreas do conhecimento têm adotado a criatividade como objeto de estudo, havendo diversidade de pontos de vista acerca da abordagem do conceito, a exemplo de (BEINEKE, 2012 e 2009; LUBART, 2007; SANTOS, 2010; ALENCAR; FLEITH, 2003; WECHSLER, 1998), entre outros.

Santos (2010) considera que “[...] a produção criativa implica em fluência e flexibilidade, de pensamento, originalidade e elaboração. Esse aspecto foi o mais abordado focando-se [...] no processo composicional (BENNETT, 1976; VAN ERST, 1993; BARRET; GROMKO, 2007)” e também “[...] nos métodos para análise da gênese de uma composição

(COOK, 1990; COOPER, 1990; SLOBODA, 1985)”. Porém, a autora observa que “[...] essas abordagens centraram-se mais em aspectos inovadores, do ponto de vista histórico ou da tradição da música clássica ocidental, negligenciando uma fundamentação psicológica em suas discussões.” (SANTOS, 2010, p. 94).

Wechsler (1998) avalia que há maneiras de abordar o fenômeno da criatividade. Uma relacionada aos processos de criação; outra, aos diferentes momentos ou fases desse processo; outra ainda sobre aprendizagens criativas e significativas que constituem o processo e, também sob o ponto de vista do modo ou metodologias que constituem o ato da criação e dos resultados construídos durante o processo.

Ostrower (1983) compreende os processos criativos tal como o viver que envolve o pensar e o sentir, o consciente, o inconsciente e a intuição. Para a autora há três momentos que constituem o processo de criação: o *insight*, que representa o sujeito sair de si e captar diversas possibilidades de pensar, sentir, integrar noções de conhecimentos atuais e antigos. Outro é o do questionamento em que o sujeito pressupõe, imagina, modifica. Refere-se a um momento de elaboração dos sujeitos, não havendo definição de tempo e direção certas e específicas para esta etapa do processo de criar. Nem ainda uma hora certa para parar ou deixar de dar continuidade ao processo. E o terceiro momento diz respeito ao desfecho do fazer, não significando que seja o final do processo. No caso de necessidade, o sujeito pode concluir ou também reiniciar. É o sujeito quem traça o caminho do processo considerando o contexto em que se insere.

Gardner (1999) julga como de igual importância nos estudos teóricos e práticos sobre a criatividade, tanto os resultados do processo de criação quanto o devir ou o vir-a-ser do processo criativo. Segundo o autor, ser criativo é resolver problemas, moldar produtos mas também gerar questões novas.

Mitjáns Martínez (2000) define criatividade como sendo o “[...] processo de produção de ‘algo’ novo (ao menos para aquele que o produz) que satisfaz as exigências de uma determinada situação social.” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2000, p. 54). A autora destaca que a criatividade “[...] é um processo plurideterminado” em que “[...] fatores históricos, econômicos, sócio-culturais, ideológicos, conjunturais e subjetivos mediatizam [...] a expressão criativa”. Entretanto, a criatividade não deixa de atribuir sentidos por ser “[...] sempre a expressão de sujeitos concretos que, em determinado momento e em determinadas condições, são capazes de produzir algo novo com determinado valor.” (Id., 2002, p. 191).

Mesmo considerando que definir “[...] criatividade é um assunto de investigação em si, e os debates científicos são sempre atuais”, Lubart (2007) toma como base a “[...] evolução histórica” das pesquisas sobre criatividade até a atualidade e apresenta uma definição “[...] consensual admitida pela maior parte dos investigadores” como sendo: “[...] a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual se manifesta (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; MacKinnon, 1962; Ochse, 1990; Sternberg e Lubart, 1995)”. E esclarece que “[...] essa produção pode ser, por exemplo, uma idéia²¹, uma composição musical, uma história ou ainda uma mensagem publicitária.” (LUBART, 2007, p. 16).

Há teorias sobre criatividade que a conceituam como um fenômeno sociocultural. Nessa direção o entendimento é de que existe uma rede complexa de relações e interações entre o indivíduo com a sociedade para desenvolver o potencial criativo presente em todas as pessoas. Dentre elas estão destacadas: “Teoria do Investimento em Criatividade”, de Sternberg e Lubart (1996); “Modelo Componencial de Criatividade”, de Amabile (1996); e “Modelo Sistêmico de Criatividade”, de Csikszentmihalyi (1996).

A “Teoria do Investimento em Criatividade” reconhece que a criatividade é constituída de fatores que se interrelacionam e não podem ser vistos isoladamente como a inteligência, os estilos intelectuais, o conhecimento, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental. O “Modelo Componencial de Criatividade” explica de que forma os fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade compõem e influenciam o processo criativo. E o “Modelo Sistêmico de Criatividade” focaliza os sistemas sociais e considera a criatividade um fenômeno que se constroi entre aquele que cria e a sua audiência. Assim é importante compreender três fatores: o domínio, que é um sistema simbólico com um conjunto de regras para representação do pensar e do agir (cultura); o campo, parte do sistema social que tem o poder de determinar a estrutura do domínio; e o indivíduo e suas próprias experiências. Para Csikszentmihalyi (1996) “[...] a criatividade não ocorre dentro da mente dos indivíduos, mas na interação entre seus pensamentos e o contexto sociocultural. Ela é um processo sistêmico e não um fenômeno individual.”²² (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 23, tradução nossa).

²¹ O texto de Lubart (2007) foi escrito antes das novas normas ortográficas da língua portuguesa.

²² “[...] creativity does not happen inside people’s heads, but in the interaction between a person’s thoughts and sociocultural context. It is a systemic rather than an individual phenomenon.” (CSIKSZENTMIHALYI, 1996, p. 23).

Kaufman e Beghetto (2009) pressupõem a existência de quatro tipos de criatividade em sua teoria dos 4 “C”s: *mini-c* (mini-c); *little-c* (pequeno-c); *Pro-c* (c Profissional) e *Big-C* (Grande-C). Esses níveis incluem desde os mais subjetivos insights criativos que qualquer indivíduo pode alcançar, o chamado *mini-c*, até os potenciais mais objetivamente identificados no *Big-C*, presente em um número reduzido de indivíduos que se destacam por sua excepcionalidade nas áreas em que atuam como é o caso dos grandes gênios Einstein e Mozart.

No entanto, Kaufman et al. (2010) consideram ser “[...] importante enfatizar que não devemos esperar níveis profissionais ou excepcionais de criatividade em jovens estudantes²³” e ainda que para estimular a capacidade criativa de nossos alunos “Há pelo menos dois tipos de coisas que a psicologia da criatividade nos diz ser útil: (1) demonstrar interesse, mas não ficar no caminho do aluno (deixá-lo livre); (2) ajudá-lo a desenvolver habilidades e conhecimentos relevantes à área em questão²⁴.” (KAUFMAN *et al*, 2010, p. 386, tradução nossa).

Importante citar que a criatividade vem sendo considerada como um fenômeno de dimensões cognitiva, emocional, social que envolve aprendizagens. Maheirie (2003) avalia que criar no plano musical, implica “[...] a possibilidade de articulação entre o conhecimento técnico, a transformação das emoções, a imaginação e a reflexão.” (MAHEIRIE, 2003, p. 152). Para a autora na “[...] criação musical os sujeitos unificam dialeticamente a aprendizagem dos conhecimentos técnicos, numa postura afetiva, a qual implica em relações entre percepção, imaginação, sentimentos e emoções.” (Ibid., p. 147).

Ainda sobre os processos criativos, Kneller (1978) reconhece que a criatividade apresenta processos que se caracterizam por um constante compor, decompor, e recompor os conhecimentos que são as fontes continuadas da criação. A criatividade representa capacidade dos sujeitos em gerir conhecimentos. A partir da Teoria dos Estágios de Wallas²⁵ (1926), o autor apresenta cinco fases para o processo criativo destacando que ele é mental, emocional e que depende dos sujeitos. Elucida ainda que a separação das fases se dá apenas por uma conveniência didática, pois elas juntas e articuladas representam o ciclo criador. A primeira

²³ “[...] is essential to reiterate that we should not expect to find legendary or professional levels of creativity in young students” (KAUFMAN et al, 2010, p. 386).

²⁴ “There are at least two kinds of things that the psychology of creativity tells us are helpful: (1) show interest, but get out of the way, and (2) help students develop domain-relevant skills and knowledge.” (KAUFMAN et al, 2010, p. 386).

²⁵ Segundo a Teoria dos Estágios de Wallas (1926) o processo criativo se dá em quatro fases: preparação, incubação, iluminação e verificação.

fase diz respeito à escolha de uma ideia ou problema a ser resolvido. A segunda está relacionada com a fase de preparação, com a investigação das possibilidades da ideia geradora ou problema. A terceira, ao momento de um tempo de incubação em que, durante certo período, não se dedica nenhum pensamento ao problema. A quarta, a fase da iluminação, com a percepção do criador quanto às formas de solução do problema e por fim, a quinta, a fase da verificação, que pretende julgar o processo criativo.

O modelo para o pensamento criativo, na música apresentada por Webster (1988), tenta explicar os processos criativos e inclui quatro elementos fundamentais que estão ligados a dois domínios: às habilidades que os alunos possuem e às condições favoráveis de um ambiente criativo que inclui motivação, imaginação, o meio ambiente e a personalidade.

A produção criativa destaca as etapas para o processo criativo: manipulação de blocos de construção e reconhecimento de princípios restritivos de uma dada tradição e produção de uma novidade para o sujeito (JOHNSON-LAIRD, 1993). Do ponto de vista musical os processos criativos podem abranger, na concepção da criatividade enquanto resolução de problemas, a apreciação musical como um ato criativo (BARONI, 2006; CHAFFIN; LEMIEUX; CHEN, 2006).

Para Beineke (2009), na Educação Musical, os estudos sobre criatividade relacionados à Psicologia que enfatizam os processos criativos, contribuem para que os professores passem a compreender melhor “[...] os processos de pensamento e construção de significados que orientam a produção musical de estudantes.” (BEINEKE, 2009, p. 46). Portanto, ao criar, os sujeitos percebem a realidade e os acontecimentos de outras e novas formas, criticam e repensam os momentos da criação e intensificam maneiras de transformar a si mesmo, suas relações, e seu contexto de vida.

Por fim, Finck (2001), para dar ênfase ao desenvolvimento da capacidade criativa dos estudantes, ressalta que:

É fundamental pensar em educação musical com o objetivo de encaminhar a capacidade de dirigir os esforços para a produção de música por parte do educando. Esta produção deverá considerar o desenvolvimento da capacidade criativa desse aluno, que por certo incidirá não somente em sua atividade musical, mas também em todas as demais atividades educativas. O processo criativo deve, portanto, primar pela liberdade. Contudo, esta produção de forma alguma deve ser interpretada como uma falta de ‘organização’ e de ‘definição’ de parâmetros que sejam norteadores de criação da obra musical. (FINCK, 2001, p. 75).

4 QUESTÕES TEÓRICAS SOBRE A APRENDIZAGEM

4.1 O QUE É O APRENDER?

Para González Rey (2009), os estudos clássicos sobre a aprendizagem que destacam algumas aproximações com temáticas cognitivistas e socioculturais ligadas ao aprender datam do século XX. Para o autor, nesses estudos foram discutidos em especial, os processos lógicos e intelectuais em relação ao processo da aprendizagem. De um lado, os aspectos culturais foram considerados principalmente em relação aos processos cognitivos implicados ao tema. Por outro, os aspectos subjetivos do sujeito que aprende os quais se expressam na emoção, nos processos simbólicos e envolvem diferentes operações da aprendizagem não receberam a devida atenção. A título de exemplo, várias situações vividas nos encontros são permeadas pela emoção (ver a categoria: A aprendizagem perpassada pela emoção).

Essa forma de entender a aprendizagem com tendências à reprodução foi dominante por longo período na ciência ocidental. O autor destacou principalmente o conteúdo a ser aprendido e as operações lógicas e cognitivas desenvolvidas nesse processo. “[...] a ciência e seu ensino tornaram-se um domínio empírico-instrumental, deixando apenas espaço para processos dedutivos simples.” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 135). Tratou-se principalmente de uma ideia de fundamento mais objetivista e instrumental que pouco considerou o exercício de comunicação permitindo ao estudante se converter em sujeito desse processo (Id., 1995).

Nesse estudo queremos dar ao aspecto epistemológico do aprender um lugar importante e diferente da concepção do ensino e aprendizagem reproduzidos sob uma base de dados evidente a qual segue uma metodologia sequencial e ordenada. O destaque teórico que fundamentaremos o presente estudo está alicerçado na noção de que no processo de aprender, o social deixa de ser definido como uma influência externa, para que a aprendizagem tenha a característica de se desenvolver de forma não linear e não determinista, visando configurar e envolver todas as ações do sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2012, 2009, 2008, 2005, 2003, 2001, 1999, 1995) e será abordado no sexto capítulo, da discussão dos dados. Esse entendimento permite configurar um modelo teórico em que as formas de conhecer e aprender tenham capacidade de significação perante novas e diversas informações que surgem no contexto do aprender.

É interessante dizer que esse destaque diz respeito a uma mudança em relação às teorias elaboradas sobre a construção do saber do começo do século XX que fizeram impressionante revolução científica. Reconhecemos novos fenômenos acerca do modo de entender como os sujeitos aprendem e de que forma levam em conta pensar, emocionar, considerar conteúdos escolares e não-escolares. O pensamento, as atividades e experiências passam a ser uma função ativa do sujeito. “[...] o pensamento não é um fluxo que se pensa a si mesmo, mas um processo desenvolvido por um sujeito que pensa como momento vivo e complexo de expressão de toda sua subjetividade [...] o emocional parte, essencialmente do próprio processo de pensar.” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 129).

4.2 O SUJEITO QUE APRENDE COMO CATEGORIA TEÓRICA

Segundo González Rey (2008), o modelo positivista produziu uma visão instrumental do processo de construção do conhecimento em que o sujeito que aprende está separado do objeto e “[...] não foi reconhecido na dimensão teórica de suas ideias.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p.30). Para o autor, de um lado, o aprender que a ciência considerou foi entendido como resultado de evidências por meio dos métodos empregados. Por outro, defende que a abordagem histórico-cultural da prática social é essencial para compreender a ideia de sujeito, tendo em vista que as aprendizagens estão implicadas em sistemas de sentidos advindos das trajetórias próprias que os sujeitos fazem em suas vidas e cujos sentidos são desvelados nos contextos em que são produzidos (GONZÁLEZ REY, 2012). A noção de homem como ser histórico e social nos faz entender que o individual e o social deixam de ser dicotômicos e passam a focar o homem nas suas relações com o mundo. O autor destaca Vygotsky como um importante representante da abordagem histórico-cultural na Psicologia, considerando as contribuições sobre as implicações da cultura e do meio social no que se relaciona ao desenvolvimento humano. Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) desenvolveu juntamente com seus colaboradores mais próximos, Alexis Leontiev e Alexander R. Luria, os alicerces da Teoria Histórico-cultural. A morte prematura do autor, decorrente da tuberculose, não lhe proporcionou tempo para desenvolver e organizar toda a sua intensa produção teórica (SARMENTO, 2006).

Em consonância com González Rey (2003), o sujeito neste estudo é empregado “[...] como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo” que, segundo o autor, são

“[...] condições permanentes de sua expressão vital e social”. Além dessas abordagens, o autor destaca a emoção do sujeito. Queremos dar ênfase ao aspecto, entendido como central no aprender música fazendo um arranjo a quatro mãos, o qual se revelou uma condição na caracterização do processo e na definição das estudantes como sujeitos da aprendizagem. Para o autor “[...] a linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional de quem fala e pensa.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 236). Acrescentamos ainda, de quem cria e aprende música.

A partir do princípio de que os sujeitos não estão separados do objeto, esse estudo se fundamenta na abordagem de que a ação de fazer arranjo é realizada por estudantes ativas e conscientes. Não é um processo neutro e nem linear, uma vez que implica em aberturas e flexibilidade para a constante revisão da criação do arranjo elaborado por elas. No âmbito desse processo multidimensional, há intervenção de sistemas simbólico-emocionais, configurados ao longo das experiências de vida dos sujeitos em que se integram ações operacionais e subjetivas.

A aprendizagem musical das estudantes tem a dimensão da personalização do aprender. Isso significa que as estudantes são sujeitos que fazem reflexão sobre suas próprias aprendizagens, sobre a produção de suas ideias e da colega. No nosso entendimento, essa dimensão é compreendida como momento central da aprendizagem musical em seus diferentes níveis. De um lado, algumas sonoridades, conteúdos de teoria da música e de harmonia aprendidos no Conservatório orientaram suas falas e ações durante a criação do arranjo. Mas tais conteúdos, ao serem colocados pelas estudantes no exercício da prática criativa, implicaram numa reorientação quanto às opções cognitivas, levando em conta a emoção caracterizar o estado delas ante o fazer o arranjo.

4.3 APRENDER MÚSICA

Segundo Kraemer (2000), compreender uma prática musical através dos diferentes modos de conhecer, necessita de teoria pedagógica responsável, uma vez que os processos próprios de apropriação e transmissão musicais dos indivíduos são realizados em uma dada situação e desenvolvidos no respectivo cotidiano músico-cultural. Para o autor, torna-se importante a interpretação das relações de sentido que os indivíduos constroem com as

práticas musicais, para ser possível orientar e oferecer perspectivas de ensino/aprendizagens. Segundo esses pressupostos, a Educação Musical procura investigar não apenas o conhecimento sobre os fatos e contextos, mas também princípios que explicam os fenômenos. O autor desenvolveu um modelo estrutural do pensamento e da ação pedagógico-musical mostrando uma inter-relação do conhecimento pedagógico-musical com outras disciplinas, a sua associação com uma prática social e estética, bem como as tarefas da produção do conhecimento musical. Nesse modelo, os campos de aplicação envolvem a Educação Musical em diferentes espaços e tempos, quer escolares e não-escolares. Os aspectos do conhecimento envolvem dimensões psicológicas, filosóficas, sociológicas, pedagógicas, políticas, etc. E as tarefas da produção do conhecimento são “[...] compreender, interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar.” (KRAEMER, 2000, p. 66).

O autor fundamenta o entendimento de que há diferentes modos de conhecer e aprender música, os quais envolvem as experiências sensitivas e cognitivas dos sujeitos bem como aspectos da participação cultural, vividas por eles em diferentes instituições sociais inclusive as de ensino de música. Assim o tema aprender música neste estudo está relacionado com as diferentes maneiras das estudantes se relacionarem com suas práticas musicais e com a criação do arranjo. Práticas estas, ligadas ao conhecimento musical específico do CEMCPC e ao que vivem no cotidiano.

No devir da vivência da criação, as experiências de aprendizagem que as estudantes vêm construindo no curso e fora dele, se realizam no âmbito de um processo. Partimos também do entendimento de que nesse processo de fazer arranjo, as estudantes experimentam diferentes modos coletivos e dialógicos de se envolver com a música. Por exemplo, o ouvir enriquece o fazer, que é enriquecido pela reflexão do criar.

Segundo Silva (1996), estudantes concebem o aprender musical como um modo de socializar, interagir e como uma forma de satisfação própria, tendo em vista que se mostram e se sentem integrados quando estão conectados com o que está tocando na mídia, com as músicas nacionais e internacionais da atualidade. A autora destaca que estudantes se sentem realizados ao aprender as músicas que fazem parte das suas preferências musicais e das suas experiências com as músicas. Aprender música é algo que torna o estudante partícipe da sua realidade e integrado no seu cotidiano. Ainda segundo a autora, existe uma intenção de aprender música, acompanhada da existência de expectativas de tocar as músicas que interessam aos próprios estudantes.

Para Del Ben (2001), aprender e conceber músicas abrangem ideias, crenças ou pensamentos de cada pessoa e também os valores, preferências, hábitos, princípios, percepções e interpretações das práticas dos indivíduos, bem como as tradições e caracterizações dos contextos em que vivem.

4.4 O APRENDER COMO CRIAR

Recentemente foi introduzido nas áreas de Educação e de Educação Musical o conceito de aprendizagem criativa (CRAFT, 2005). Segundo Craft; Cremin; Burnard (2008) o foco de investigação na combinação dos termos aprendizagem e criatividade está mais voltado para a participação colaborativa de estudantes em atividades criativas significativas, do que na atuação do professor. A aproximação entre esses dois termos também é feita por Amaral (2011) e Patrício (2001). Segundo Amaral (2011): “[...] aprendizagem e criatividade precisam ser dois lados da mesma moeda, pois se a aprendizagem é condição *sine qua non* para a apropriação da bagagem cultural, a criatividade é um pré-requisito vital para a transformação dessa bagagem.” (AMARAL, 2011, p. 16). E para Patrício (2001): “A própria ideia de criatividade já está presente na ideia de aprendizagem, **pois aprender é criar**. [...] Por isso é que é profundamente verdade afirmar que aprender não é receber o saber feito, **pois aprender é criar** – e também recriar – o saber que depois se possui.” (PATRÍCIO, 2001, p. 239, grifo nosso).

Pesquisas com foco nos processos de composição, como atividade criativa, no contexto escolar, têm demonstrado que as perspectivas dos estudantes são diferentes dos professores (BEINEKE 2012; SAWYER, 2008; TAFURI, 2006; BARRET, 2006; BURNARD, 2004) em relação ao entendimento das dimensões da criatividade. A pesquisa de Burnard (2004) aponta que pouco se sabe sobre a perspectiva dos alunos a respeito da própria aprendizagem e revela que “[...] os alunos valorizam os encontros educacionais nos quais eles tomam decisões sobre seu próprio aprendizado e podem exercitar autonomia e controle.” (BURNARD, 2004²⁶, p. 29, tradução nossa). Beineke (2012) mostra que na aprendizagem criativa, atividades para criar em grupo possibilitam “[...] desenvolver e expandir a

²⁶ “[...] pupils value learning encounters in which they make decisions about their own learning and can exercise autonomy and control.” (BURNARD, 2004, p. 29).

compreensão e construção de significados pelos alunos.” (BEINEKE, 2012, p.54). Para a autora, como agentes de suas aprendizagens, os sujeitos mostram o que pode facilitar suas compreensões e transformam conteúdos a serem aprendidos. Segundo essa abordagem, o exercício criativo pode ser entendido por uma ideia musical ou conjunto dela, pelos procedimentos para resolver problemas musicais e de sentido para os sujeitos como sons dos acordes, melodia, ritmo, ou outras questões da música.

A aprendizagem para Bezerra (2004):

[...] não está relacionada somente à produção do educando diante do processo de conhecimento, mas ao modo como ele dinamiza e interage nos diversos espaços. Isso se deve a toda uma gama de complexidades e experiências que antecipam a organização do aprender e que, articuladas a novos conhecimentos, podem gerar sentido e resultar em construções significativas. Dessa forma, o educando é um ser com recursos cognitivo-afetivos, elementos inseparáveis no processo de subjetivação. (BEZERRA, 2004, p. 6).

Assim criar arranjo pode corresponder ao aprender e criar. Tanto há a possibilidade dos sujeitos da pesquisa de criar soluções, quanto de encontrar problemas na elaboração do arranjo a quatro mãos.

4.5 O SENTIDO SUBJETIVO NO APRENDER

A emoção e cognição são elementos coexistentes no sujeito que aprende e se destacam como categorias teóricas do presente estudo. A questão da subjetividade é ampla e atualmente vem sendo estudada em diferentes áreas e nesta pesquisa tem se revelado fundamental para a análise dos dados levantados. Dentre os estudos feitos destacamos a Teoria da Subjetividade elaborada numa perspectiva histórico-cultural, fundamentada nos estudos de Vygotsky, pelo psicólogo cubano González Rey (2012, 2009, 2008, 2005, 2003, 2001, 1999, 1995). O autor cria categorias, tais como: Subjetividade Social, Subjetividade Individual, Sujeito, Personalidade, Configuração Subjetiva e Sentido Subjetivo.

Para o autor, a categoria de Sentido Subjetivo é estudada como unidade psicológica, como um elemento que integra as relações entre a emoção e os processos simbólicos que participam das experiências que as pessoas realizam nas suas vidas. O Sentido Subjetivo diz respeito à relevância das emoções para o entendimento psicológico a respeito do ser humano e

é a maneira pela qual a subjetividade é expressa, constituindo-se em “[...] uma unidade inseparável dos processos simbólicos e das emoções num mesmo sistema.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127), os quais “[...] permitem-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade [...] como produção de sentidos [...] resultantes de subjetivação que integram aspetos [sic] da história individual, como os diferentes momentos atuais da vida de cada sujeito concreto.” (Id., 2008, p. 34).

Ao pensarmos em termos cognitivos, neurológicos, de processos psicológicos e funções psicológicas envolvidas no aprender, podemos dizer que existem muitas atividades que acontecem nos sujeitos nesses momentos. Poderíamos pensar em práticas que se revelam como interativas do fazer musical. Reconhecemos nesse estudo a existência dessa dimensão operacional da aprendizagem, que convive com a dimensão subjetiva no aprender música fazendo arranjo a quatro mãos realizado pelas estudantes. Nas situações do aprender, os sujeitos se relacionam e se encontram comprometidos no processo de fazer música. As dimensões não aconteceram separadas (sujeito, objeto, intelecto, emoção).

Nesse sentido não foi interesse desse estudo quantificar quais e quantos conteúdos as estudantes passaram ou voltaram a saber quando da criação do arranjo, tendo em vista o que já tinham feito nas disciplinas do Conservatório e outros espaços. Nem mesmo de afirmar se o que aprenderam durante o processo de fazer arranjo advinha exclusivamente da revisão de conhecimentos intelectualizados de aulas ou práticas de música. Fundamental para esse estudo foi o entendimento de que a dimensão cognitiva da aprendizagem não esteve tão somente ligada aos conteúdos específicos da instituição. A interpretação de algumas falas das estudantes durante o estudo empírico deram visibilidade aos conteúdos específicos de diferentes espaços e práticas musicais não só associadas ao Conservatório.

Todavia tentamos identificar situações em que foram reconhecidos processos intelectualizados dos conteúdos específicos vivenciados em atividades acadêmicas na formação institucionalizada como nas aulas de teoria, percepção, harmonia, canto coral, piano, oficina de multimeios, prática de conjunto bem como de encontros acadêmicos promovidos no espaço social dos cursos oferecidos pela/na instituição os quais foram utilizados no momento de fazer o arranjo a quatro mãos.

Na ação de pensar e refletir ao fazer o arranjo, os conteúdos são sempre revisitados pela ação do sujeito. Consideramos como categoria teórica que “[...] o sujeito produz verdadeiros desenhos mentais por meio de seu pensamento que o levam a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se

desenvolve.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 240). Sendo assim, compartilhamos de uma ideia em que “[...] as pessoas não se comportam de forma homogênea, mas constituem-se no âmago da diversidade de seus processos psicológicos, que incluem aspectos cognitivos, emocionais e habilidades bem como todo um cenário e contexto que oportunizam diferentes sugestões e formas de aprender.” (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008, p. 141).

Penna e Marinho (2010) consideram que a sensibilidade musical deve ser construída através de um processo que permita ao indivíduo receber a música como algo significativo. Os autores destacam que, de um lado, a realidade sonora circundante é música que faz parte da realidade dos alunos. Por outro, não endossam uma concepção espontaneísta da prática criativa. Também avaliam que conforme as necessidades pedagógicas da prática da criação, a oficina de música é uma alternativa interessante para se criar arranjos entendidos como re-arranjos. Essa atividade de criação amplia, nos alunos, a concepção de música e de material musical, colaborando com a formação deles e oferecendo-lhes possibilidades de participar de forma ativa da vivência cultural.

Assim, antes de passar para o próximo item, sintetizaremos as perspectivas teóricas assumidas nesse estudo. Em primeiro lugar, reconhecemos como González Rey (2008), que no âmbito do aprender:

[...] o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema, e não só como intelecto. O sentido subjetivo, na forma como temos desenvolvido essa categoria, representa um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 33-34).

Em segundo lugar, destacamos que o aprender é um processo, um acontecimento da ordem do pensar. O pensamento está configurado como processo complexo intelectual e de sentido subjetivo. Isso permitirá uma reflexão dos dados empíricos sobre o pensar integrado com a emoção, a fantasia e a imaginação. Essa perspectiva teórica rompe com a noção de pensamento como pura cognição e defende a ideia de um processo de criação de algo novo. Essa compreensão “[...] recupera a possibilidade de explicar o caráter ativo e gerador que implica a produção das ideias pelo sujeito. A ideia é sempre criação humana.” (Id., 2009, p. 132-133). Em terceiro, que o aprender é compreendido como produção e não reprodução que pode ser que nem mesmo o sujeito saiba o que está aprendendo. O aprender acontece em um

tempo e um espaço contextualizados, com cada um, na relação com o outro e com o material de estudo. Aprender é também fazer com o outro. Nesse sentido há no processo de aprender comunicação e diálogo. “[...] não existe sujeito subordinado à fala do outro, nesse caso, do professor; o aluno precisa ser participativo, ativo na construção da aprendizagem”. Por fim aprender envolve os sentidos e significados que os estudantes trazem para a sala de aula. Para o autor, diferentes atributos tais como: “[...] a curiosidade e os interesses representam uma expressão da emergência da emoção no aprender.” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 133).

Por meio desse marco teórico desenhado na pesquisa, as situações do aprender música fazendo arranjo a quatro mãos se relacionou a um acontecimento que demandou fazer arranjo com o outro. A presença das estudantes durante a criação permitiu um processo relacional e dialógico. O material sonoro esteve no âmbito dessa relação. Houve muitas coisas aprendidas e para aprender.

5 METODOLOGIA

Para Deslandes (2010), a metodologia da pesquisa “[...] mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo.” (DESLANDES, 2010, p. 46). Para a autora, a metodologia contempla a descrição do tipo de pesquisa, das fases de exploração de campo e dos procedimentos da análise de dados.

5.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Fazer pesquisa em Educação Musical diz respeito, entre outros aspectos, a investigar um rico campo de pessoas em suas relações com a música buscando um olhar atento aos fenômenos pedagógico-musicais. Situando-nos nessa atividade, recorreremos à observação e reflexão sobre algumas questões que podemos viver no campo empírico contextualizado, sem deixar de pensar em experiências passadas vividas com a música e como professora, a fim de compreender as questões colocadas na dissertação. No âmbito dessa atividade buscamos organizar algumas possibilidades de ação metodológica para desvelar e conhecer cada vez mais o objeto de estudo, as concepções de aprender música e fazer arranjo, a exigência dos trabalhos com os dados das observações e leituras, enfim desenvolver com cuidado e ética o esforço que toda pesquisa demanda ao pesquisador.

Foi preciso ter presente uma orientação acerca dos pressupostos que destacam para as ciências humanas uma especificidade, tornando possível o estudo sobre as pessoas em seus envolvimento com a música. E a abordagem qualitativa mostrou-se uma orientação adequada tendo em vista reconhecer uma relação dinâmica e reflexiva entre o mundo objetivo do objeto de estudo e as subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O objeto de estudo aqui delimitado se caracterizou como dado vivo e possuído de significados, considerando as relações concretas que os sujeitos foram estabelecendo durante a pesquisa. Compreender como se desenvolveu o processo das estudantes de aprender música fazendo arranjo a quatro mãos para piano tratou-se de um conjunto de conhecimentos conectados tanto por causa dos dados obtidos com a nossa observação no campo empírico, quanto por teorias explicativas

que procuramos estudar, visando interpretar o fenômeno e dar a ele os sentidos abordados no contexto em que aconteceram as observações.

A partir dessas considerações apontamos como orientação dessa pesquisa o âmbito qualitativo. A pesquisa qualitativa diz respeito a uma designação de investigação que pode incluir tendências advindas de diferentes origens, modelos de trabalho, adoção de métodos e técnicas de estudo. Denzin e Lincoln (2006) situam as diversas teorizações epistemológicas da pesquisa qualitativa da América do Norte. E mesmo citando a complexidade dos diversos momentos históricos e o grande número de métodos e abordagens relativos à pesquisa, os autores apresentam uma definição para o termo:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2010, p. 21). A pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados e, portanto, dá ênfase aos subjetivos. Com base no conceito de que a pesquisa qualitativa compreende variáveis que não podem ser mensuradas, esta pesquisa assim se caracteriza, uma vez que o foco principal é compreender o processo de aprender música na ação da criação de um arranjo a quatro mãos, em um universo compreendido por duas estudantes.

Na perspectiva de Epistemologia Qualitativa descrita por González Rey (2005), a pesquisa qualitativa:

[...] representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 81).

A pesquisa qualitativa, a partir do autor, tem como fundamentos as dimensões de caráter construtivo-interpretativo e dialógico, tendo em vista o enfoque de estudo de casos singulares e processos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2001).

5.2 O ESTUDO DE CASO

Reafirmando que a questão de pesquisa é: Como duas estudantes do Nível Técnico do CEMCPC aprendem música fazendo um arranjo a quatro mãos para piano? Buscamos encontrar uma opção metodológica que construísse alguns procedimentos capazes de coletar e analisar informações para a compreensão da questão levantada.

Percebemos a existência de uma caracterização abrangente para designar e registrar dados dessa abordagem particularizada, visando refletir e compreender a experiência vivida pelos sujeitos e pela autora na pesquisa. Para Deslandes (2010), a pesquisa qualitativa não é baseada em critérios numéricos, sendo importante perceber “[...] quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado.” (DESLANDES, 2010, p. 48).

O estudo de caso se justificou pelo fato dessa opção poder envolver uma unidade significativa para o estudo. O desenvolvimento do estudo de caso, segundo Chizzotti (1991, p. 102) supõe algumas fases importantes da pesquisa desde a delimitação do caso, da seleção dos sujeitos, coleta, registro, análise e redação do relatório.

Para chegarmos às duas estudantes que participaram da pesquisa alguns critérios foram considerados: ser estudante da pesquisadora, estar no curso Técnico do CEMCPC, querer participar do projeto de pesquisa e ter disponibilidade para as atividades de fazer arranjo de piano em um horário extraclasse. Tais atividades de arranjo foram caracterizadas como encontro. Nessa direção houve um processo de convite e escolha das duas estudantes do CEMCPC. O universo de estudantes de piano do curso Técnico da nossa classe são três. O trabalho de campo será detalhado a seguir.

5.3 A COLETA DE DADOS

A criação do arranjo a quatro mãos ficou a cargo das estudantes desde a escolha da música a ser arranjada até ao momento da decisão delas em finalizá-lo. A nossa participação foi no sentido de observar o fenômeno, anotar, fazer o registro no diário de campo, bem como filmar e gravar os encontros. Importante destacar que essa pesquisa propôs algo novo no sentido de compreender a criação do arranjo quando não dirigida ou orientada pelas pesquisadoras e que até o momento esse tipo de exercício nunca foi vivenciado pelas estudantes, na instituição. A revisão da literatura mostrou que em geral há a intervenção do professor ou do pesquisador no processo. Portanto, essa pesquisa percorreu outro caminho.

A coleta de dados em campo se caracterizou por 16 encontros que aconteceram durante o segundo semestre do ano de 2011. Definimos com as estudantes um horário extra-aula de piano, às 6^a-feiras, das 18h10 às 19h. Este período se estendeu até o início de 2012. Em relação ao horário estabelecido, ele foi flexível. Durante os encontros percebemos que não havia a preocupação em relacionar o que estavam fazendo com o horário e que elas se envolveram de fato com o que estavam fazendo e não viam a hora passar.

O CEMCPC tem dois pianos de cauda e como o melhor fica no salão, o reservamos para os encontros das duas estudantes do projeto. Entretanto ocorreram algumas alterações no cronograma e alguns encontros foram cancelados ou ainda, realizados em outros dias da semana que não o agendado. Por esse motivo, algumas gravações foram realizadas na nossa sala de aula e outras vezes, na Galeria dos Sonhos, nome da sala da instituição que tem o outro piano de cauda.

5.3.1 Os sujeitos da pesquisa

A partir desse tópico utilizarei a primeira pessoa do singular. Segundo Stake (2011), “[...] os pesquisadores qualitativos buscam dados que representem experiências pessoais em situações específicas.” (STAKE, 2011, p. 101). Para o autor a pesquisa qualitativa é também chamada de “pesquisa interpretativa” e a investigação “[...] depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre o significado daquele que veem e ouvem” (STAKE, op. cit., p. 46).

As duas estudantes que participaram da pesquisa cursaram as disciplinas que constam do currículo do curso Técnico do CEMCPC e receberam nesse trabalho os nomes fictícios de Duda e Louise, escolhidos por elas. Ao serem convidadas, elas ficaram muito empolgadas com a ideia e imediatamente aceitaram.

Louise tem 16 anos. Em 2011 fez aulas na instituição, às 2ª e 3ª-feiras, sendo que sua aula de piano era na 2ª-feira. Louise estava em um momento complicado em sua vida estudantil, pois se preparava para participar da segunda etapa do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES) no final desse mesmo ano e por este motivo ela alegava estar “sem tempo”. Para que ela conseguisse estudar piano nesse período, combinamos que ela teria tarefas semanais onde estudaria pequenos trechos diariamente e no início de cada mês faríamos uma avaliação parcial.

Duda tem 17 anos. No ano de 2011 ela passou por momentos difíceis em sua vida particular e às vezes pareceu estar desinteressada em dar continuidade aos estudos de piano. Ao ingressar em 2012 no curso Superior de Administração, em uma instituição particular, passou por um período de adaptação e chegou a pensar em abandonar os estudos no CEMCPC para se dedicar aos estudos da Faculdade.

Em 2009, Duda ingressou no curso Técnico, um ano antes de Louise, mas em 2012 estavam cursando algumas disciplinas em comum. Durante a coleta de dados, ela teve aulas no CEMCPC, na 3ª e 4ª-feiras e sua aula de piano era no primeiro e terceiro horários de 3ª-feira, às 13h50 e 14h40, respectivamente. As duas estudantes se encontravam na 3ª-feira quando Louise ia na minha sala antes de começar o primeiro horário, ou durante o intervalo (às 15h30) ou ainda, quando por algum motivo não tinham aula nos outros horários.

Importante destacar que durante a pesquisa aconteceram dois encontros musicais nos quais as duas estudantes puderam participar. O primeiro se referiu ao XXI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música²⁷ (ANPPOM) que foi realizado em Uberlândia, entre os dias 22 e 26 de agosto de 2011. Das duas estudantes, Duda foi a que mais se envolveu com o evento e relatou (a mim e à Louise), o que aprendeu nas comunicações a que assistiu. O segundo encontro aconteceu no CEMCPC, de 4 a 6 de

²⁷ O XXI Congresso da ANPPOM foi realizado na Universidade Federal de Uberlândia pelo PPGArtes /Mestrado em Artes no período de 22 a 26 de agosto de 2011. O encontro teve palestras, comunicações de pesquisa, apresentações artísticas entre outras atividades. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/ANPPOM2011/ANPPOM2011/>>. Acesso em: 01.ago.2011.

outubro de 2011, com a realização da 1ª Mostra de Música e Tecnologia (ver Anexo F) e as duas estudantes se interessaram pelas palestras do evento.

5.3.2 A observação e os procedimentos éticos

Trabalhar com a pesquisa qualitativa consistiu em encontrar um procedimento para compreender os eventos pesquisados, descrevê-los a partir de algumas possíveis relações na tentativa de não me limitar a uma descrição pura dos fatos, mas compreender como algo se relaciona com outros acontecimentos.

Nessa pesquisa a técnica de coleta de dados foi a observação. Optei por utilizar informações que pudesse ver, ouvir e sentir. Para Stake (2011, p. 101) “[...] os pesquisadores qualitativos buscam dados que representam experiências pessoais em situações específicas”. Para o autor, o olho vê muito e também perde muito, uma vez que há observação simultânea sobre quem, o quê, quando, onde e por quê. Por isso esse procedimento não é nada simples e exige do observador um estar sempre atento. Segundo o autor, na observação a história, a assertiva, os quadros e até mesmo a pergunta “[...] mudarão com o desenrolar do estudo”, pois dados novos podem ter efeito sobre a questão de pesquisa. (STAKE, 2011, p. 103).

Procurei compreender questões importantes ligadas ao processo de aprender no exercício da criação do arranjo, focalizando acontecimentos em suas relações com esse processo. Ao observar alguns momentos que considerei importante, identifiquei relações que ligavam outros momentos não menos importantes. Assim, a observação se caracterizou como um encontro de diferentes sujeitos, sonoridades, emoções e falas. Deparei-me com gestos expressivos das estudantes e discursos que mostravam uma realidade da qual elas faziam parte. Comecei a entender a existência de uma rede de relações relevantes no processo de observar e registrar.

Tal observação ajudou-me a perceber essa perspectiva da construção da aprendizagem a partir das relações das estudantes com as músicas de que gostavam e que escolheram, bem como o caminho que trilharam na criação do arranjo. Procurei olhar em diferentes dimensões. Assim, quase todos os encontros foram gravados e documentados em vídeo. Fiz minhas anotações em diário de campo e pedi que as estudantes fizessem seus próprios diários. Os encontros foram realizados no CEMCPC, em um horário extraclasse das estudantes envolvidas. O tempo total de gravação dos 16 encontros foi de 10h 03min 53s.

Quadro: 2 - Tempo de gravação dos encontros com as duas estudantes do CEMCPC.

Encontros	Dia dos Encontro	Dia da Semana	Tempo de Gravação
1º	05/08/2011	6ª-feira	Não foi gravado
2º	09/08/2011	3ª-feira	Não foi gravado
3º	11/08/2011	5ª-feira	24:26
4º	19/08/2011	6ª-feira	39:06
5º	26/08/2011	6ª-feira	12:26
6º	30/08/2011	3ª-feira	6:08
7º	16/09/2011	6ª-feira	42:18
8º	23/09/2011	6ª-feira	24:36
9º	29/09/2011	5ª-feira	28:24
10º	20/10/2011	5ª-feira	36:58
11º	22/11/2011	3ª-feira	10:05
12º	25/11/2011	6ª-feira	1:16:02
13º	01/12/2011	5ª-feira	1:04:22
14º	10/02/2012	6ª-feira	1:13:55
15º	02/03/2012	6ª-feira	1:12:37
16º	09/03/2012	6ª-feira	1:32:30

Fonte: A autora

Ressalto que essa pesquisa está de acordo com os preceitos da Resolução 196/96 do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), e definiu alguns procedimentos éticos visando elaborar documentos ligados ao consentimento livre e esclarecido dos responsáveis (ver Apêndice C) para participar do estudo empírico. Também documentos vinculados ao compromisso dos pesquisadores quanto ao uso dos resultados em meio acadêmico (ver Apêndice A). E ainda, a autorização da instituição para realizar o trabalho de campo (ver Apêndice B). A coleta se realizou em um clima de muito trabalho e respeito. Dou valor e importância aos sujeitos, aos dados e à pesquisa como um todo. Utilizei pseudônimos para a redação desse relatório. Importante dizer, que as estudantes eram menores de idade e por isto, os responsáveis por elas assinaram uma carta de consentimento livre e esclarecido para que elas pudessem ser colaboradoras desse trabalho. Também foi assinado um documento pela instituição CEMCPC autorizando a coleta de dados em suas dependências, como o uso de uma sala e do piano. Todos os documentos assinados fazem parte dos procedimentos éticos que tive o cuidado ante a pesquisa.

5.4 REGISTRO DOS DADOS

Segundo Stake (2011), uma das maiores preocupações de um pesquisador é fazer um registro preciso do que está ocorrendo na realidade empírica. Assim chama atenção para dizer que essa preocupação com a precisão não deve ser excessiva. Cita que a primeira responsabilidade do pesquisador é saber qual é o acontecimento, enxergá-lo, ouvi-lo, tentar compreendê-lo. “[...] isso é mais importante do que obter a citação perfeita” pois “[...] muito do que escrevemos é uma aproximação que pode ser aprimorada posteriormente se soubermos o que aconteceu exatamente.” (STAKE, 2011, p. 107).

Flick (2009) cita três etapas para o processo de documentação dos dados:

[...] a gravação dos dados, a edição dos dados (transcrição) e a construção de uma ‘nova’ realidade no texto produzido e por meio dele. Em seu conjunto, esse processo representa um aspecto essencial na construção da realidade no processo de pesquisa. (FLICK, 2009, p. 265-266).

Por meio da gravação fílmica, registrei as observações dos 16 encontros. Ainda foi por meio dela que transcrevi o arranjo em partitura como ele ficou ao final da pesquisa. Avaliei quanto ao registro, que as gravações de vídeo por si só, não demonstram a garantia da certeza absoluta dos dados. As gravações em áudio auxiliaram o meu olhar, principalmente no reencontro das cenas registradas em vídeo. Rever os encontros ajudou-me a definir e redefinir categorias, bem como escolher os trechos a serem textualizados e mostrados na pesquisa.

Além do registro da gravação de áudio e vídeo, houve registros do diário de campo das estudantes e o meu próprio diário. Esses cadernos se caracterizaram como um espaço de registro para fazer as anotações relacionadas com a pesquisa. Escrever nossas percepções, reflexões, perplexidades, crenças. Duda chegou para o encontro e levou três cadernos pautados de capa dura e explicou: “Você vai ficar com o caderno no final. Então eu trouxe um pra mim e outro para a Louise.” (DIÁRIO DE DUDA, 05/08/2011, p. 4).

5.4.1 Transcrição das filmagens

Os encontros tiveram todas as falas e comentários das estudantes transcritos. E os trechos tocados pelas estudantes ao piano, puderam também ser registrados em partitura.

Após a transcrição das filmagens que tiveram cerca de trezentas páginas transcritas, os dados foram impressos em um caderno de transcrição com uma paginação individual. De semelhante forma, os diários das estudantes e o meu também tiveram o mesmo formato de paginação.

5.4.2 Textualização

Os dados transcritos das observações e dos diários de campo foram textualizados em alguns trechos para serem utilizados nesse relatório final. Escolhi algumas passagens que considere para a redação desse relatório final. São trechos de um grande universo de dados. Algumas falas das estudantes eram caracterizadas pela forma da linguagem dos jovens. Houve no processo de coleta de dados da pesquisa muita emoção, risos, silêncios, música, batidas rítmicas. Assim procuramos dar na textualização uma tradução daquilo que observei.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

Para Flick (2009) a análise qualitativa do conteúdo “[...] é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material.” (FLICK 2009, p. 291). O autor cita as fases da análise qualitativa para Mayring dentre elas, a definição e seleção do material para a pesquisa; a análise da coleta de dados; a caracterização do material e interpretação dos dados. (MAYRING, 1983 apud FLICK, 2009, p. 291-292).

A análise de dados está diretamente relacionada com a pesquisa qualitativa. Ela “[...] é a essência do procedimento empírico, que, no entanto, inclui métodos explícitos de coleta de dados.” (STRAUSS, 1987 apud FLICK 2009, p. 276).

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, a pergunta, o referencial teórico-metodológico e minhas experiências com o tema da investigação, organizei e sistematizei os dados coletados. A técnica da análise de conteúdo foi utilizada para tratar as informações colhidas e filmadas durante a observação. Essa técnica também se aplicou para os textos escritos dos diários de campo. Para o texto sonoro fiz a análise musical tendo como fundamento a estrutura do arranjo em sua introdução, desenvolvimento e final.

O que pretendi com a análise de conteúdo foi compreender de forma crítica o sentido e significado das falas, comentários, gestos, sons que se constituíram no material da pesquisa. Para Bardin (2004) a técnica da análise de conteúdo reduz o volume de informações a partir de algumas categorias conceituais, que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação visando compreender os sujeitos e o contexto social e cultural em que foram produzidos os dados. O objetivo do tratamento dos conteúdos das observações e diários foi ir além da leitura encontrada na realidade dos dados, durante o exercício da criação do arranjo a quatro mãos. A autora acima citada destaca que as mensagens possuem sentidos que exigem interpretações, cuja significação surge após uma observação cuidadosa. Para a autora é possível falar de análises de conteúdos pois se deseja compreender por procedimentos sistematizados o que está na descrição dos dados. Importante destacar que tais procedimentos foram se desenvolvendo no decorrer da pesquisa, tornando possível encontrar dentro das temáticas recorrentes dos conteúdos, algumas categorias de análise.

6 APRENDER MÚSICA FAZENDO ARRANJO A QUATRO MÃOS: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo irá descrever e discutir os dados produzidos na pesquisa de campo. Trago alguns elementos que discutem sobre a aprendizagem musical das estudantes se desenvolver na criação do arranjo a quatro mãos para piano. Aprender, criar e aprender. Para representar esse processo, o capítulo foi organizado em categorias. As categorias se referem ao modo como interpretei a relação entre dados da observação, da revisão bibliográfica, e do referencial teórico.

6.1 *NINGUÉM É IGUAL!:* A APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS

Às vezes acho que meus pensamentos não batem com os da Duda. Dã! Mas é claro, né? Ninguém é igual! [rsrs]. Faço arranjos com a voz nas músicas que sei cantar. (DIÁRIO DE LOUISE, 23/09/2011, p. 12).

Escolhi essa expressão de Louise para dar título ao tópico porque irei tratar do sujeito como categoria do processo de aprender. Essa categoria revela o sentido do coletivo e da individualidade ou da personificação de cada uma das estudantes quanto aos seus modos de fazer o arranjo, de se reconhecerem nas dificuldades para estudar, de julgarem o tamanho do conhecimento musical que têm ou quanto à qualidade de como ficou o arranjo que fizeram.

Para González Rey (2009) “[...] a aprendizagem não é uma reprodução objetiva de conteúdos ‘dados’; é uma produção subjetiva que tem a marca do sujeito que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 133). Essa abordagem teórica revela-se um desafio para quem ensina no sentido de estar atento às marcas do outro. A partir do registro do diário interpretei que estudar e criar se constituíram dentro de uma relação do processo individualizado e coletivo de aprender. Duda relatou: “Estudar música é diferente de criar música, embora ambos estejam ligados”. A estudante disse ainda que encontrou “dificuldades para criar, mesmo tendo um pequeno conhecimento de música.” (DIÁRIO DE DUDA, p. 8).

Em outro momento, pude entender que na visão das estudantes, o exercício de fazer arranjo foi mais uma atividade musical institucionalizada, no entanto produtora de várias

ideias. Tanto para Duda quanto para Louise os encontros foram denominados por aula e, ainda, como ensaio. Duda se expressou no final do 12º encontro: “Hoje a aula foi muito produtiva [risos].” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 175). Sobre o 14º encontro, Louise relatou: “Hoje depois de muito tempo nos encontramos. Tive várias ideias durante o ‘ensaio’. E criei alguns ritmos de acompanhamentos diferentes. Na maioria das vezes a mão direita faz mais coisas que a mão esquerda que fica com acordes parados.” (DIÁRIO DE LOUISE, 10/02/2012, p. 14).

Há registros que mostram aspectos da individualidade de Louise, a saber: “Durante as criações lembrei de usar o pedal. Coloquei a mão esquerda para tocar além da mão direita [por cima]. Fiquei de escrever minhas ideias nos programas de música *Finale* e *Encore*, mas no meu PC²⁸ eles não estão funcionando”. E destacou seu julgamento ao colaborar com a pesquisa: “Acho que vai ficar legal o singelo arranjo.” (DIÁRIO DE LOUISE, 10/02/2012, p. 14).

As ações de ter ideias, escrever, executar e “reciclar” ideias musicais perpassaram o processo personificado da criação de ambas as estudantes. Duda contou que antes de terminar o 1º semestre de 2011, diante do convite para colaborar nessa pesquisa, já começou “a ter bastante ideias” e que “não preocupava em escrever direitinho – como colocar clave, colocar as hastes retinhas, pausas – apenas escrevia de forma rápida, para não esquecer.” (DIÁRIO DE DUDA, p. 12). Nos encontros observados, apesar de encontrar dificuldade para transcrever o que tocava, Louise se esforçava para conseguir escrever (Anexo H) e Duda, mesmo com Louise insistindo, quase nunca escrevia e ao fazê-lo não se preocupava com detalhes musicais, como ela mesmo relatou (Anexo G).

De outras vezes, Duda disse que “criava pensando em um determinado trecho da música, porém depois de executar percebia que a parte criada para o determinado trecho ficaria melhor em outro trecho da música.” (DIÁRIO DE DUDA, p. 12). Ela citou que houve trechos que criou e não utilizou e outros, que depois foram modificados. Quando acontecia de Duda gostar muito do que fez e Louise não, ela contou: “Algumas vezes deixei a ideia de lado; outras ‘reciclei’ e em alguns momentos utilizei ideias da própria música” (DIÁRIO DE DUDA, p. 15-16). Duda disse não conseguir criar “compassos seguidos” e exemplificou: “Às vezes fazia para o 15º compasso, em seguida para o 20º, depois voltava para o 10º.” (DIÁRIO

²⁸ PC: sigla de *Personal Computer* em inglês e significa Computador Pessoal.

DE DUDA, p. 15). Duda escreveu: “Procurei compor trechos diferentes para trechos iguais.” (DIÁRIO DE DUDA, p. 16).

Observei como Duda destacou maneiras próprias ao buscar alternativas para ter ideias: “Comecei a inverter os acordes, fazer o campo harmônico de alguns acordes da música.” (DIÁRIO DE DUDA, p. 13). De acordo com González Rey (2009) o sujeito que aprende é “[...] gerador de alternativas, de sentidos subjetivos e de ideias no processo de aprender.” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 133). Assim, ao destacar o sujeito como categoria dessa discussão, as considerações do autor ajudam a pensar que o sujeito está colado às suas subjetividades e o sentido subjetivo da aprendizagem se constituiu nas próprias ideias e experimentação de criação, gerados no contexto do aprender das duas estudantes.

Nesse outro relato Duda destacou em especial como foi para ela ouvir Louise: “[...] houve momentos em que a composição da minha parceira de projeto me deu ideias”. Duda diz também ter tido algumas ideias em casa mas “[...] ao chegar e tocar junto com Louise, às vezes não ficava muito bom”. Mesmo não dando certo, quando “gostava muito da composição não excluía, a guardava para usar em outros momentos.” (DIÁRIO DE DUDA, p. 15). Já para Louise: “Algumas criações tiveram influência das músicas que estou estudando nas aulas de piano, mas [...] só percebia depois, quando colocava de um jeito diferente no acompanhamento. Foi interessante.” (DIÁRIO DE LOUISE, 10/02/2012, p. 14).

Esses dados me fizeram compreender que na interação com o outro, a aprendizagem leva a marca socializada das estudantes. Segundo Tacca (2004) “[...] o outro social é essencial para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social e de todas as outras dimensões e aspectos que integram o aluno como ser humano.” (TACCA, 2004, p. 101).

Outros registros da pesquisa me fizeram refletir que para essas estudantes, o estudar e o experimentar levam ao aprender. Duda anotou: “Depois de pronto [o arranjo] tive que estudar o que eu mesma criei.” (DIÁRIO DE DUDA, p. 16). A seguir escreveu sobre a felicidade dessa oportunidade de criar: “Confesso que já estava ficando sem imaginação para a música. Quando era mais jovem gostava de brincar com as teclas do órgão. Com oito anos ficava modificando as músicas de alguns métodos como *Meu piano é divertido*, *Leila Fletcher* entre outros.”²⁹ (DIÁRIO DE DUDA, p. 17). Duda disse que aprendeu muito mais música fazendo arranjo.

²⁹ Em geral, esses métodos são utilizados para iniciantes de piano.

Depois que passei a estudar música no Conservatório, aprendi que não se pode alterar a música escrita; por esse e outros motivos parei de criar, e desde então, parei completamente de reinventar. Fiquei feliz por fazer parte deste projeto, pois a partir do momento em que passamos a experimentar com as notas, usar as regras mas não prender-se a elas se cria muito mais, aprende muito mais. Lógico que devemos respeitar o que o compositor escreveu, mas depois de aprender e executar, brincar respeitando as características, não faz mal. (DIÁRIO DE DUDA, p. 18).

Louise destacou que a configuração do fazer arranjo para ela foi dinâmico, envolto em momentos que tinham valores e ênfases diferenciados dia a dia e permitiu o olhar em que criar foi uma atividade interdisciplinar.

Percebi o quanto é legal criar livremente experimentando sons e ritmos fazendo a música ficar do seu jeito. É muito interessante também ver o quanto é importante ter essas experiências porque nos faz lembrar todas as matérias e colocar em prática tantas teorias que aprendemos. Ouvir os sons e saber que ficou bom ou não nos faz ter uma noção de harmonia. (DIÁRIO DE LOUISE, 25/11/2011, p. 13).

Para Duda, fazer arranjo está mais ligado ao improviso, diferente de Louise, que preferia formalizar o que aprendeu e criou registrando na partitura, para não correr o risco de esquecer. No 12º encontro, Duda pediu uma folha pautada para anotar suas ideias e depois explicou o que fez: “Assim, eu estou escrevendo só mais ou menos, só pra não esquecer a ideia mesmo, sabe?” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 161).

Os dados levantados das diferentes situações da pesquisa mostraram também como cada uma com suas individualidades foram construindo maneiras compartilhadas de aprender música, fazendo o arranjo a quatro mãos. Para Louise fazer arranjo está mais ligado à composição, pois anotou no caderno pautado as ideias musicais que teve, o que representou para ela um aprendizado ao conseguir realizar o que se propôs. No 12º encontro ela reclamou: “A gente toca umas coisas que nem sabe escrever.” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 152). Mas ao obter progresso devido a seu esforço, ela disse: “Nossa, escrever é difícil! Mas eu estou aprendendo.” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 154).

Em várias ocasiões Louise cobrou de Duda atitude semelhante e demonstrou achar importante esse processo. Como por exemplo, no 12º encontro, quando ela gostou do que Duda criou mas a advertiu: “Nossa ficou uma gracinha. Só que se você não tocar sempre ou se você não escrever, você vai esquecer. Então, tem que escrever.” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 128). Também no décimo encontro, quando Louise propôs à Duda que escrevesse na pauta e exemplificou: “Você vai escrevendo as ideias que você tem numa folha,

deixando espaço para colocar a minha parte.” (TRANSCRIÇÃO, 20/10/2011, p. 96). Porém, essa ideia foi realizada por Louise (Anexo I). Ela tentou escrever no computador e como não deu certo, explicou: “Meu teclado é francês, os números são errados, todos diferentes [não correspondem aos comandos do programa]. Aí eu fiz no caderno, inclusive no que você me deu, e deixei espaço.” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2011, p. 224). Ou ainda no 15º encontro quando ela, defendendo seu ponto de vista, exemplificou com sua experiência: “Por exemplo, as minhas idéias, se eu não tivesse nesse papel aqui, eu não teria lembrado. Teve coisa aqui que eu tive que olhar, como se eu tivesse estudando, sabe? Sendo que fui eu que criei [...]. Aí depois de eu dar uma olhadinha, aí eu vejo o que que eu fiz.” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 240).

A fala acima de Louise pode soar incoerente quando afirmou que escreveu as ideias que teve e esqueceu. Acontece que ela anotava as suas ideias, mas não na ordem em que tocava, como ela mesma explicou para Duda “É que eu fiz ideias soltas, que eu não sei que horas que eu vou colocar.” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 129). Portanto, ela não esqueceu as ideias que teve mas sim, a sequência que pensou em tocá-las na música *Breaking Free*.

Duda relacionou a criação do arranjo à percepção de que o aluno também tem capacidade de criar, de ter ideias diferentes do professor que ao seu ver “tem poder absoluto”. Disse: “O professor explicou, então é porque é assim!”. Compreendi que Duda tem um entendimento particularizado acerca de um modelo de ensino e aprendizagem vir do professor. Ela refletiu: “Então quando você aprende, quando vem de você, parece que a gente desacredita um pouco, sabe? Ah! Sei lá. A gente acha que não vai ter tantas ideias boas assim”. E continuando, Duda revelou suas percepções: “Aí você para e pensa: peraí, gente! Não é assim também, né? Nós [alunos] também temos ideias boas! O professor antes de ser professor, ele era aluno! Mas [esse processo de criar sem o professor no comando da atividade] foi legal.” (TRANSCRIÇÃO, 09/03/2012, p. 281).

Para González Rey (2003) o sujeito está comprometido com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer de sua própria história de aprender. Assim, pude avaliar que para além dos dados observados e de acordo com a teoria do autor, as estudantes foram a peça-chave para esclarecer os aspectos apresentados nesse primeiro tópico da discussão dos dados. Afinal, ninguém é igual! E sem elas, sem considerar suas formas e maneiras próprias de relacionar com a música e suas concepções de aprender e fazer

arranjo, não perceberia que na relação com o outro foram construídos novos modos de aprender que trouxeram as marcas de ambas, contextualizadas no estudo.

Além dessas considerações, a criação do arranjo a quatro mãos envolveu um diálogo constante entre elas e também diversas tomadas de decisões as quais serão abordados no próximo tópico.

6.2 *CONVERSAMOS SOBRE A ESCOLHA DA MÚSICA: A APRENDIZAGEM PERPASSADA POR DIÁLOGOS QUE LEVAM A DECISÕES*

Pensar o aluno como sujeito que aprende implica em ouvi-lo, conhecer pontos de vista, conversar sobre suas necessidades e repensar a educação “[...] não com o objetivo de elaborar receitas a serem aplicadas diretamente para obter um fim” mas para “[...] facilitar a emergência de um sujeito ativo ante as exigências e dinâmicas que cobram seu posicionamento e sua responsabilidade, e não a repetição mimética e a-crítica do aprendido.” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 37).

O autor, ao reconhecer o sujeito ativo do aprender, considera suas aprendizagens comprometidas com posições mais críticas e muito distantes das receitas repetidas. Isso mostra a importância que ele destaca para a criação de um espaço dialógico no ambiente educativo que permita dentre outras coisas: “[...] valorizar a crítica, o estímulo a pontos de vista diferentes, o incentivo a reflexões novas sobre os problemas.” (Ibid., p. 38).

Em relação à escolha da música, durante os encontros as duas estudantes optaram por selecionar músicas populares de que gostavam. O processo de seleção da música foi envolvido por um intenso diálogo acerca das formas de ouvir, escolher e decidir. Ao conversar com Duda e Louise sobre essa pesquisa pedi “que escolhessem uma música, em comum acordo, para trabalharem o arranjo. De imediato, muito entusiasmadas, citaram nomes e cantaram trechos de diversas músicas. Combinaram entre si de cada uma fazer uma lista com as músicas de que mais gostavam.” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2011, p. 2).

Ao reconhecer em González Rey (2008) que a aprendizagem é uma prática de troca de idéias, pude observar que as duas estudantes perceberam quão amplas eram as opções de músicas para escolher. Louise relatou: “Encontrei com a Duda e conversamos sobre a escolha

da música. Vimos o quanto é difícil e nos comprometemos a ouvir algumas músicas e decidir na próxima semana.” (DIÁRIO DE LOUISE, 14/06/2011, p. 3).

Uano (2002) destaca que a criação não acontece por decisões imediatas. Pude ver que no exercício de escolhas aconteceu um caminho de ir-e-vir, até um consenso da música a ser arranjada. Para a autora, nesse exercício “[...] pode-se estimular, despertar, ativar com a consciência de que todo o desenvolvimento envolve um processo, um desenvolvimento que não acontece de um dia para o outro.”³⁰ (UANO, 2002, p. 281, tradução nossa).

Mas aquela decisão de escolher logo se estendeu um pouco mais do previsto. Relatou Louise: “Como toda terça, encontrei a Duda e como já esperado não resolvemos NADA. Concluímos que seria mil vezes mais fácil se a pesquisadora definisse a música de uma vez.” E justificou: “A maior dificuldade nossa em escolher é o fato de não podermos escutar as músicas juntas e também não ouvir muita MPB [Música Popular Brasileira]”. Disse ainda, achar “difícil escolher uma música porque as duas têm gostos diferentes.” (DIÁRIO DE LOUISE, 21/06/2011, p. 4).

Dentre tantas opções, as duas estudantes encontraram um caminho próprio para chegar à música escolhida. Para elas, fazer o arranjo não se revelava fácil pois a produção do conhecimento fácil seria quando recebido pronto para ser reproduzido. Isso remete à compreensão da vivência escolarizada, que sobre este assunto González Rey (2008) aponta:

A aprendizagem no cenário escolar está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 31).

Elas levantaram a questão de possuírem gosto musical diferente bem como o fato da criação ser a quatro mãos, como sendo algumas das dificuldades que encontraram em avançar no exercício da escolha. A relação desse aspecto com a escolha da música está de acordo com González Rey (2008), ao destacar que “[...] o aluno deve ter tempo para elaborar as questões, levantar as suas perguntas, avançar no caminho de suas conclusões, até porque essa é a única forma de compromisso pessoal com o que aprende.” (Ibid., p. 39).

Diante das dificuldades da escolha, as estudantes pediram sugestão para o professor que me substituiu durante um mês de férias-prêmio que havia tirado no primeiro semestre de

³⁰ “[...] se puede estimular, despertar, activar, con la conciencia de que todo desarrollo implica un proceso, un avance que no se produce de un día para el otro.” (UANO, 2002, p. 281).

2011. Louise escreveu no diário: “Ele nos deu algumas dicas. Explicou que a maioria das MPBs são difíceis de mexer na questão de arranjo e nos deu exemplos de músicas mais tranquilas de trabalhar como ‘Yesterday’, dos Beatles.” (DIÁRIO DE LOUISE, 28/06/2011, p. 4-5).

No segundo semestre escolar de 2011, no 2º encontro, Duda e Louise chegaram à seguinte lista: (1) *Imagine*, John Lennon; (2) *We are the world*, M. Jackson; (3) *You are not alone*, Michael Jackson; (4) *You are the music in me*, High School Music (HSM); (5) *Breaking Free* (HSM); (6) *Accidentally in love*, Shrek 2; (7) *Love Song*, Sara Bareilles e (8) *Send it on*, Selena Gomez; Miley Cyrus; Demi Lovato e Jonas Brothers.

Todas as músicas sugeridas para a lista eram populares, internacionais e muito próximas das que gostam de ouvir. Quando Duda disse que só trouxe a música de nº 3, *You are not alone*, Louise respondeu que “isso não era problema e em seu MP3 estavam as músicas que escolheu porque são as que gosta de ouvir.” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2011, p. 6).

Lembrando os estudos de Burnard (2004), as duas estudantes aprenderam na prática dialógica a buscar alternativas para escolher a música do arranjo. Pude compreender que esses momentos relatados foram caracterizados tanto pelos jeitos próprios de cada uma ser e gostar, discutidos no tópico anterior desse capítulo, quanto por ações compartilhadas para buscar uma decisão que fosse de consenso. Esse processo se deu a partir do diálogo e da colaboração delas para alcançar o objetivo de escolher uma música para fazer o arranjo juntas, a quatro mãos.

Alternativas interessantes foram vivenciadas a exemplo da combinação por eliminação. As duas estudantes combinaram de eliminar uma por vez até chegar naquela que iriam trabalhar. Ouviram *Accidentally in Love*³¹ (nº 6) e Duda sugeriu eliminá-la, mas devido ao fato desta música ter sido sugerida por Louise, ficou receosa em sugerir a eliminação: “Não sei [...] se a Louise não importar”. Louise falou que “não era preciso pensar assim e que podiam se expressar sem a preocupação do que a outra vai achar e que concordava com ela, porque no piano a música não ia ficar boa, por causa da bateria que é muito marcante nesta gravação.” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2011, p. 6).

Louise já tinha feito o acompanhamento de *Imagine*³² (nº 1) na aula de piano. Então ela tocou, cantou e me pediu para fazer a melodia. Duda comentou que achava a música muito

³¹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=qxlXmKgbfX0>>. Acesso em 17.ago.2011.

³² Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2xB4dbdNSXY>>. Acesso em 17.ago.2011.

bonita mas para ela a música já estava pronta e o arranjo iria acrescentar muito pouca coisa. Imediatamente Louise concordou.

Das músicas que Duda e Louise ouviram no segundo encontro, gostaram mais de *We are the world* (nº 2) e Louise ficou de mostrar a nova versão dessa música para Duda. Como combinaram de ouvir todas as músicas da lista antes de tomarem uma decisão final, ficaram de levar o vídeo, a partitura e o *pen drive* das músicas que ainda não tinham ouvido para o próximo encontro.

Combinamos de encontrar na sexta mas não pude ir. Então resolvemos a maioria das coisas hoje. Eu e Duda levamos sugestões de músicas e de uma lista de 8 [...] chegamos a uma lista de 4. Um grande passo. Mas nós duas já sabemos intuitivamente qual será a música. (DIÁRIO DE LOUISE, 09/08/2011, p. 5-6).

Duda e Louise decidiram arranjar a música *Breaking Free* no final do 3º encontro. A escolha dessa música lembra os fundamentos da perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky. A escolha teve tudo a ver com as estudantes. A música do mundo delas, com letra e melodia que elas gostavam de ouvir e cantar. Entretanto mesmo depois do acordo, quando Louise falou que não havia “baixado” a partitura da canção escolhida, fez com que Duda retomasse a discussão perguntando se a escolha não seria pela música *We are the world*. Decidida Louise respondeu: “Não, não! É que eu pensei que você não ia querer muito essa [música] e por isso eu baixei a outra. Mas você trouxe o *pen drive*? Aí eu já baixo e te dou a partitura”. Mas como a *internet* não estava conectando da nossa sala ela resolveu: “Eu vou mandar por *e-mail* pra você essa partitura.” (TRANSCRIÇÃO, 11/08/2011, p. 9-10).

González Rey (2008) compreende a aprendizagem como uma prática dialógica em que “[...] a conversação, o diálogo em sala de aula, estimula o envolvimento do aluno [...]. O aluno vai entrando em um caminho que o obrigará a assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 39). No processo de escolha da música percebi que Louise colaborou na elaboração da lista, na pesquisa das letras e vídeos das músicas sugeridas por elas e deixou que Duda opinasse mais na escolha da música a ser arranjada. Porém, ao tecer comentários em seu diário sobre os critérios utilizados para a eliminação das músicas da lista para se chegar à música a ser arranjada, ela parece contradizer minha interpretação ao demonstrar ter concordado e não simplesmente aceitado a opinião de Duda:

[música 1]. Consideramos que ela já é completa; 2. Apesar de ser maravilhosa é mais tranquila e ao tocar apenas no piano perde a beleza; 3. Muito triste; 4. Eliminei essa porque não é tão bonita; 5. Escolhemos ela porque é animada, bonita e empolgante. E ao tocá-la no piano não perde tanto a originalidade; 6. Tocar ela no piano perde o 'sentido'; 7. Desanimadora; 8. Muito calma. (DIÁRIO DE LOUISE, 11/08/2011, p. 7-8).

Burnard (2004) revela em sua pesquisa que para os alunos, a aprendizagem ocorre quando eles têm o controle sobre a própria aprendizagem. Assim nesse contexto, o aprender se relacionou a um processo que envolveu conhecer as músicas de que gostam, escolher juntas, baixar vídeo, tocar, ouvir o outro, compartilhar ideias. Em relação aos critérios, Louise citou: “A maioria dos critérios para a escolha foi: Melodia, Beleza, Empolgação, Transposição para o piano, Emoção diante da música.” (DIÁRIO DE LOUISE, 11/08/2011, p. 8).

Interessante dizer que além da escolha da música, houve também a escolha da posição no piano e a forma da música a ser arranjada. No início do 4º encontro Duda encontrou a partitura e a letra da música com as cifras³³ na estante do piano, colocadas por Louise. Foi a primeira a sentar no piano e brincou com algumas notas da região grave com a mão esquerda (M.E.). Em seguida, Louise sentou à direita de Duda. Sendo assim, compreendi que inicialmente não houve um momento de escolha em relação ao lado de sentar no piano, pelo menos verbalmente.

Com Louise lendo a melodia e Duda as cifras da partitura, tocaram juntas. Duda ouviu a música no tocador de MP3 de Louise, pela pouca familiaridade com a música. Tocaram juntas novamente e, insegura em relação aos acordes, Duda pediu um tempo para pensar neles antes de tocarem juntas novamente. Louise continuou tocando a melodia. Duda parou de tocar, tirou a mão do piano e Louise perguntou se ela queria trocar de lugar. Duda questionou se ela tinha mais facilidade com as cifras e Louise respondeu: “Não, mas vou tentar. Pode ser?” (TRANSCRIÇÃO 19/08/2011, p. 19). Duda concordou e na minha percepção “pareceu sentir certo alívio.” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/08/2011, p. 13).

³³ Guest (2006) define cifra como “O símbolo do acorde [...] feita de uma letra maiúscula e complemento [...]. A *letra* da cifra designa a nota fundamental do acorde, ou seja, a nota mais grave, a partir da qual o acorde é construído numa sucessão de terças superpostas.” (GUEST, 2006, p. 26, grifo do autor). E mais adiante esclarece: “sendo uma notação musical aleatória (esboçada), não informa a posição do acorde, ou seja, não define em qual distribuição as notas devem aparecer ou se elas devem ou não ser duplicadas ou omitidas.” (Ibid., p. 86).

Chamo a atenção sobre o ir-e-vir das escolhas e acontecimentos. Louise ainda retomou a questão do lugar no piano, no 8º encontro, quando perguntou para Duda: “Assim, se você quiser trocar, se você não estiver gostando [...]” (TRANSCRIÇÃO, 23/09/2011, p. 70). Diante da resposta de Duda que para ela tanto fazia, Louise pede desculpas e não abordou mais o assunto. Para além das expressões de Louise, compreendi nesse momento, que o processo dialógico da aprendizagem se revelou como um produção de conhecimentos que ao mesmo tempo destaca uma preocupação em fazer a atividade intelectual necessária ao arranjo quanto à preocupação com a colega “estar bem” nessa atividade. Segundo González Rey (2008) “[...] aprender é toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 37).

Finalizando essa discussão, foi essencial desvelar nesse segundo tópico os aspectos dialógicos que compõem a configuração do aprender e criar. Pude compreender que de um lado, a prática do diálogo no ambiente educativo musical, facilitará a emergência de estudantes ativos e ativas e o mundo cobrará deles e delas posições críticas e responsáveis quanto aos conhecimentos musicais e não-musicais aprendidos. Por outro, a configuração do aprender “[...] implica em uma configuração única” (Ibid., p. 34) em que os conhecimentos intelectuais e subjetivos vão construindo, por meio do diálogo, um caminho que obrigará os sujeitos a assumirem posições nas atividades de aprender. O diálogo elucidou interpretações sobre o aprender e criar das estudantes. Nos dados da pesquisa as conversas das estudantes foram fundamentais para que ocorresse a tomada de decisões lógicas e simbólicas, bem como a seleção de critérios sobre a música do arranjo a quatro mãos. Acima de tudo, pude ver e sentir o quanto a emoção esteve presente nos diálogos e nas ações musicais de aprender e criar. Essas considerações levaram-me a buscar uma compreensão mais aprofundada sobre esse caminho no processo de aprender.

6.3 *FIQUEI HIPER, MEGA, SUPER FELIZ: A APRENDIZAGEM PERPASSADA PELA EMOÇÃO*

Hoje vamos nos encontrar. Baixei os vídeos das últimas três músicas, partituras de uma delas e peguei as letras e traduções porque uma das minhas preocupações ao escolher a música é com a mensagem que ela passa na letra. Acho que essa preocupação se estende à Duda porque as escolhas dela também foram de músicas com letras substanciais. Pensei até em colocar

músicas religiosas porém achei que canções mais populares seriam melhores para quem ouvisse. (DIÁRIO DE LOUISE, 11/08/2011, p. 6-7).

Para González Rey (2003) considerar a condição subjetiva do sujeito que aprende possibilita “[...] acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem.” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 237). Ao ouvirem a música *Send It On*³⁴ (nº 8), Louise cantou junto e colocou a letra da música na tela do *notebook* para que Duda acompanhasse também. Antes que a música terminasse, Louise explicou para Duda que uma das cantoras é Selena Gomez e comentou: “A letra tá falando que se você fizer uma ação boa e passar adiante, alcança o coração.” (TRANSCRIÇÃO, 11/08/2011, p. 1).

Uma outra situação que gostaria de trazer para a discussão desse mesmo encontro foi quando assistiram ao vídeo da nova versão³⁵ da música *We are the world*. Louise traduziu a fala do apresentador antes de iniciar a música: “Aí tá falando que o Michael Jackson fez essa música [...] e aconteceu o ‘negócio’ no Haiti³⁶. Então juntaram vários artistas pra fazer a apresentação.” (TRANSCRIÇÃO, 11/08/2011, p. 4). Louise comentou sobre a influência do vídeo para angariar fundos financeiros aos necessitados e Duda avaliou que acha bonito “o mundo se mobilizar”. Quando começou a música, Duda se emocionou. Ao assistirem ao vídeo, comentaram sobre a expressão *For Haiti 25*, os instrumentistas e os cantores de *rap*³⁷ que participaram. Reconheceram Orianthi, a guitarrista do Michael Jackson; Janet Jackson; Barbra Streisand; Lil Wayne; Mary & Mary; e, ao se referir à atuação da cantora Celine Dion, Duda se expressou assim: “Nossa! Essa mulher canta. Jesus!” (TRANSCRIÇÃO, 11/08/2011, p. 5).

Assim que essa música terminou Duda discutiu: “Eu acho assim, ficou muito bonito e tal, mas [...] vai ser tocado no piano, então metade desses efeitos vai acabar. Vai ficar simples, vamos falar a verdade. Opinião mesmo, acho que a outra [*Breaking Free*] vai ficar melhor, uma coisa mais nova, mais atual”. Louise completou: “mais animada”. Duda disse preferir a

³⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=b_6LhaCHcSU>. Acesso em 17.ago.2011.

³⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Glny4jSciVI>>. Acesso em 17.ago.2011.

³⁶ A nova versão da música *We are the world*, gravada no mesmo estúdio de 25 anos atrás, teve por objetivo ajudar as vítimas dos terremotos no Haiti, em 2010. Acesso em: <<http://www.dignow.org/post/we-are-the-world-25-for-haiti-349969-70081.html>>. Acesso em: 21.ago.2011.

³⁷ O *rap* é uma “palavra formada pelas iniciais de *rhythm* and *poetry* (ritmo e poesia)” e é a linguagem musical do movimento Hip Hop que agrega outras linguagens artísticas como “as linguagens da dança (o *break*) e das artes plásticas (o grafite).” (DAYRELL, 2005, p. 47).

música *Breaking Free* e Louise concordou e comemorou a decisão acordada: “Decidimos!” (TRANSCRIÇÃO, 11/08/2011, p. 7-8).

Logo em seguida, Louise colocou a música *Breaking Free* novamente: “Ai gente, estou feliz!”. Duda se divertiu com esta declaração e brincou: “A Louise gostou da música [risos]”. Ao que Louise respondeu: “Ah, fala que você não gostou também?” e Duda responde afirmativamente. Louise canta junto com a música e declara: “Nossa, eu adoro cantar” e finaliza o encontro dizendo: “Então, acabamos a aula com a música de fundo.” (TRANSCRIÇÃO, 11/08/2011, p. 11).

González Rey (2008) destaca que “o sentido subjetivo não se contrapõe ao aspecto operacional da aprendizagem, senão que acrescenta uma qualidade da aprendizagem que não tinha sido considerada como intrínseca ao aprender.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 35). Percebi que a produção de sentido do fazer arranjo a quatro mãos integra elementos de diferentes abordagens de conhecimentos articulados com as experiências que elas tem com a música. A emoção, a reflexão e a contradição aparecem quando, por exemplo, Louise fala do sentimento que teve acerca da escolha da música *Breaking Free* para fazer o arranjo com Duda: “Fiquei Hiper, Mega Super feliz com a escolha da música. Eu gosto muito dela. [...] Duda conseguiu sentir o que eu sinto ouvindo essa música. Tocar uma música que nos agrada é essencial pois ficamos muito mais satisfeitas e animadas em estudar.” (DIÁRIO DE LOUISE, 11/08/2011, p. 8-9).

As expressões de Louise também mostram subjetivamente que fazer arranjo envolve aprendizagens que remetem aos mundos vividos por ambas. No 12º encontro, ela destaca experiências subjetivas da escolarização musical como o registro da criação na partitura:

Hoje depois de muito tempo tivemos um encontro produtivo. Escrevemos nossas ideias na partitura. Foi interessante essa parte e um pouco difícil já que nós nunca havíamos criado ritmos, melodias e transcrito para o papel. (DIÁRIO DE LOUISE, 25/11/2011, p. 13).

González Rey (2008) considera que as emoções “[...] permitem a emergência dos sentidos subjetivos” que fazem parte do aprender e aparecem “[...] com o compromisso pessoal, com o interesse em se posicionar ante o aprendido e defender e avançar por meio de posições próprias”. Como o processo de escolha não se revelou um aprender padronizado, isto permitiu à pesquisa dar visibilidade ao sentido subjetivo presente nessa atividade. Para o autor “[...] não existirá sentido subjetivo em uma atividade despersonalizada”. Assim sendo “[...] o maior inimigo da aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem será a aprendizagem

padronizada, centrada em exigências externas que impedem o aluno de tornar-se sujeito de seu percurso na aprendizagem.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 39).

Os dados empíricos me mostraram que o sentido subjetivo é constituído nas relações das estudantes com a música e com a aprendizagem nos diferentes contextos em que vivem. González Rey (2003) me ajudou a entender a importância de estudar a aprendizagem observando a condição subjetiva, pois ela nos dá “[...] acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem.” (Id., 2003, p. 237).

Ao cantarem a música escolhida, acompanhando o MP3, no 9º encontro, Duda sentiu dificuldade em acompanhar a letra da música e Louise expressou: “[...] quando você canta, você vai vendo, sabe? Vai ficando uma coisa tão legal” e completou “Ah, eu fico arrepiadinha! [risos].” (TRANSCRIÇÃO, 29/09/2011, p. 83). A emoção do cantar revelou um momento de aprendizagem das estudantes constituída de sentido subjetivo. Segundo González Rey (2008) as emoções desenvolvidas no processo de aprender não se restringem ao que o sujeito “vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender”. Envolve também “emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 34).

Para além dos dados da pesquisa essa discussão me fez desconstruir algumas ideias cristalizadas sobre o fato de que na atividade docente é mais importante priorizar o aspecto operacional do aprender música. No entanto pude compreender que isso não faz sentido pois o aspecto operacional não se contrapõe ao emotivo. Pelo contrário, ambos são partes do mesmo processo e enriquecem a qualidade do aprender música.

6.4 *EU FIZ ISSO!:* A APRENDIZAGEM PERPASSADA PELA REFLEXÃO

Nesse momento, a expressão “eu fiz isso” colabora para introduzir uma discussão importante relacionada às diferentes situações de reflexão, vividas pelas estudantes no processo de aprender música fazendo arranjo a quatro mãos. Observei que a ação de refletir aconteceu durante o processo da coleta de dados em campo. Guest (2006) questiona sobre o

aprender e o ensinar: “Será que a atividade do músico se resume em aprender, por memória ou leitura, a executar músicas? Ensinar seria somente informar e treinar? Não basta. Antes, é preciso motivar a cantar e ‘tirar som’ no instrumento: será a fonte da criatividade. (GUEST, 2006, p. 9).

Os questionamentos do autor são importantes e ajudam a esclarecer a relevância da reflexão que pude ver nos dados. A reflexão se relacionou a uma ação que foi vivenciada por Duda e Louise de maneira individual e coletiva em diferentes momentos quando elas paravam para pensar em detalhes presentes na música que trabalhavam. Os comentários foram textualizados para mostrar algumas reflexões integradas ao exercício da aprendizagem musical, o que permitiu levá-las ao posicionamento crítico quanto às decisões musicais do arranjo. No 3º encontro, depois que ouviram a música *Send It On* (nº 8), Duda fez um comentário: “Estava reparando, ela tem um violino no fundo, você percebeu?” Louise completou dizendo: “E aí, quando tirar fica ruim é verdade”. Duda continuou: “e tem uma batida [faz gesto com os braços]. Não sei [...] acho que vai perder um pouco da música, não sei.” (TRANSCRIÇÃO, 11/08/2011, p. 2). Louise concordou e propôs eliminá-la.

Em outra situação de reflexão, Louise coloca o vídeo da música *Breaking Free*³⁸ (nº 5) e comenta: “A música começa com o piano; depois, ela fica rápida e tem a bateria e tal, só que o rápido dela é um rápido que dá pra fazer no piano, sabe? Eu acho!” e Louise cantou acompanhando o vídeo, fez gesto rítmico com a mão. Ao imaginar o arranjo para a música, Duda pensou na disciplina *Oficina Multimeios*, oferecida no curso Técnico do CEMCPC e dos professores que trabalham música e tecnologia. Ela indagou: “Será que a gente pode colocar um fundo? Tipo assim, você já trabalhou com *Finale*? O *Soundfourge*, já viu?” (TRANSCRIÇÃO, 11/08/2011, p. 3). Louise respondeu que sim e nesse momento me convidaram para participar do diálogo, pois queriam saber se poderiam colocar um “fundo” rítmico junto com elas tocando no piano. Duda imaginou uma batida, estalou os dedos para demonstrar sua ideia, ao mesmo tempo que cantarolou o início do refrão. Ao obterem uma resposta afirmativa, Duda se empolgou: “Acho que fica legal, né? A gente faz no piano com o “tititá, tititá” [faz o ritmo com a voz e estala os dedos] e visivelmente alegre expressou: “Nossa, vai ficar o máximo!” (TRANSCRIÇÃO, 11/08/2011, p. 4). Reafirmando González Rey (2008), o processo de criar o arranjo provocou uma “[...] dinâmica de desafios constantes

³⁸ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5dHJ8W16b_k>. Acesso em 17.ago.2011.

à reflexão que contribui para o envolvimento emocional do aluno.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 40).

O autor considera “[...] importante enfatizar a importância da reflexão e da produção de ideias como momento central da aprendizagem em seus diferentes níveis.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 31-32). Por diversas vezes Louise demonstrou ter gostado das criações de Duda. No 12º encontro, quando Duda toca o que criou, Louise disse: “Nossa, eu acho até que se eu fizer junto com você essas partes que você fez, nem fica legal. Ficou tão bonitinho você fazendo!” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 129).

No 15º encontro Duda tocou o que criou para sua M.E. e como Louise gostou do que ouviu, sugeriu: “Já escreve isso que você fez.” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 228). E ainda opinou: “Talvez você tenta fazer uma coisa mais simples, não?” E ao obter a resposta: “Mas tá tudo simples!”. Louise exclamou: “Nossa!” e Duda explicou: “É porque tá no acorde, sabe?” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 229).

Louise ainda insistiu:

LOUISE: Aí assim, se quiser também certas horas tocar só com a melodia [mão direita] pra ficar mais fácil pra você, entendeu?
 DUDA: Não. Não tem problema não.
 LOUISE: É, eu percebi. Você é mais ousada e eu sou menos. Você faz mais coisas diferentes. Eu acho que sou melhor no ritmo do que na melodia.
 (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 247).

Duda demonstrou ter gostado do que criou quando comentou: “Ficou legal. Ah! e detalhe: Eu fiz isso.” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 244). Louise observou o arranjo da partitura da música *Breaking Free*:

LOUISE: Eu estava vendo, ele [arranjador da partitura] também não foi tão criativo. Ele deixou a música que é bem repetitiva, bonita; mas para a mão esquerda, ele ficou inventando coisa fácil.
 DUDA: Ou, fica bonito mas se você for parar pra ver, é fácil.
 LOUISE: Simples.
 DUDA: É simples mesmo!
 (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 248-249).

Louise comentou que escutou a música *Breaking Free* em casa, percebeu o som de violão na gravação e disse para Duda: “Estava ouvindo a música e foi interessante assim, eu ver que tem violão. E o violão fica tão bonito. Aí eu pensei ‘Nossa, você tocava, né?’ Bonitinho até. Depois você ouve.” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 239).

A aprendizagem musical esteve dentro de uma ação que aconteceu com reflexões. Portanto, foi fundamental dar ênfase ao refletir nascido dos dados empíricos e dizer que essa categoria se desvelou como central na aprendizagem musical. Compreendi ainda que as estudantes, na criação de ideias para o arranjo, pensavam muito e no exercício do pensamento foram se colocando de forma consciente e crítica quanto às decisões de trabalhar e revisar a todo momento o arranjo a quatro mãos que faziam.

Na minha prática de professora de piano, no percurso que venho trabalhando com meus alunos, esses dados estão me fazendo focar sobre o agir e sobre o próprio refletir. Estou percebendo que esse foco é rico para se constituir num dos pilares do meu processo de ensinar a aprender. Compreender e ensinar como busca de sentido reflexivo para as preocupações das aulas de piano como socialização, como criação e recriação de valores, conhecimentos e sentidos subjetivos.

6.5 *TODA MÚSICA COMEÇA NO AGUDO, VAMOS FAZER DIFERENTE!:* A APRENDIZAGEM QUE PERMITE INVENTAR, FANTASIAR SITUAÇÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA

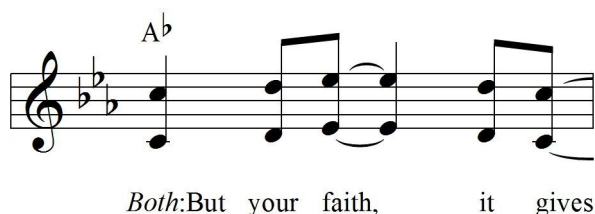
Dando continuidade à discussão dos dados, dedicarei para esse tópico algumas reflexões que mostram situações do processo de aprender e criar, com formas elaboradas pelas estudantes para inventar coisas diferentes para o arranjo, imaginá-lo mentalmente e fantasiar a criação. Segundo Vygotsky (1990), a fantasia está presente desde a infância, mas ao chegar à adolescência ela se torna mais abstrata e se apresenta como uma atividade ligada à vida emocional e diz respeito às suas necessidades e desejos; portanto, de pensamento subjetivo. Ao tratar do sujeito que aprende, é fundamental considerar as formas como as situações diversas de fazer algo diferente, imaginar mentalmente e fantasiar que, de forma direta ou não, entram no processo. González Rey (2012) se referiu a “[...] um tipo de aprendizagem produtor de sentido subjetivo que se torna momento importante do desenvolvimento pessoal”, que é definido pela “[...] forma diferenciada em que [...] usa o que aprende ante as situações muito diversas que, direta ou indiretamente, podem se relacionar com o aprendido.” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 36).

Berkley (2001) enfatiza uma concepção de ensino que estimule a autoconfiança e a geração de ideias. Nem tudo que Duda e Louise imaginaram durante o processo de criação do arranjo, elas usaram no arranjo final. Um exemplo se relacionou ao fato das estudantes quererem fazer algo diferente no arranjo da música *Breaking Free*. Louise pensou em fazer “umas coisas assim, diferentes” e explicou: “Sabe quando a gente bate assim [bate com a mão fechada no piano para mostrar]? Ou senão a gente tá tocando e bate palma?” (TRANSCRIÇÃO, 16/09/2011, p. 55). Duda disse já ter tocado músicas que pedem para fazer o que Louise descreveu, mas pensa que é mais para quando só tem o piano tocando e deu sua opinião: “Já que vai ter bateria, não tem sentido a gente ficar batendo. Mas você é quem sabe.” (TRANSCRIÇÃO, 16/09/2011, p. 55-56).

Duda e Louise passaram a imaginar e desenhar mentalmente alternativas para o arranjo a partir de algumas crenças que trouxeram dos contextos musicais vividos e também das próprias imagens registradas na partitura da música cujo arranjo estavam fazendo. As estudantes discutiram oralmente sobre a possibilidade de alternarem a melodia nas regiões do piano. No final do 2º encontro, Duda começou a desenhar o arranjo mentalmente e disse: “Toda música começa no agudo, vamos fazer diferente”. Louise, que canta no coral do CEMCPC, “concordou e disse que no coral os contraltos reclamam que para os sopranos é mais fácil porque sempre cantam a melodia que todo mundo já sabe e que só as outras vozes precisam aprender as músicas.” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/08/2011, p. 7).

O desenho mental partiu do que elas já tinham observado na partitura da música *Breaking Free*, a exemplo do compasso 21 (Figura 1) em que Duda e Louise comentaram sobre a melodia aparecer em uníssono.

Figura 1 – Exemplo das duas vozes em uníssono (ambas)



Ou ainda, quando elas conversaram sobre as vozes masculina (*Male*) e feminina (*Female*) ali escritas. Isso apareceu, por exemplo, nos compassos 75-77 da partitura (Figura 2).

[risos e palmas]”. E Duda retornou ao seu pensamento anterior e incluiu a bateria: “É, pensa só a bateria dando aquele clima de acabando [faz gesto e som de bateria]; aí entra o sax [imita saxofone], a gente cantando”. Louise concordou: “Isso. Porque esse final é tão lindo, sabe?” (TRANSCRIÇÃO, 16/09/2011, p. 56).

Até o 7º encontro fez parte do imaginário das duas estudantes: tocar acompanhadas por outros instrumentistas, baterista e saxofonista; cantar com microfone; telão com a tradução da letra da música *Breaking Free* e até o figurino para apresentarem o arranjo a quatro mãos. Porém, a ideia de tocar e cantar o arranjo com bateria se estendeu até 12º encontro.

No 9º encontro, elas cantaram junto com o MP3 que Louise transferiu para o *desktop* do meu computador. Louise sentiu necessidade de um microfone e segurando sua garrafa de água explicou: “É sério, precisa de um. Assim, pra fazer que é real, sabe?” Duda se diverte com a situação “Entendi. Ai, Louise! [risos].” (TRANSCRIÇÃO, 29/09/2011, p. 83).

6.6 SE VOCÊ OUVIR MUITO A MÚSICA, VOCÊ APRENDE!: A APRENDIZAGEM QUE PERMITE OUVIR, CANTAR E UTILIZAR TECNOLOGIAS.

As aprendizagens musicais estiveram ligadas ao ouvir, ao cantar acompanhando o MP3, ao uso do programa de música *Band-in-a-Box*, à transferência para o meu computador do que elas fizeram no programa *Band-in-a-Box* para a música *Breaking Free*.

No 12º encontro as duas estudantes cantaram com microfone e caixa de som. No início ambas se sentiram inibidas. Louise cantou primeiro, com Duda a acompanhando no piano. Ela não gostou do resultado:

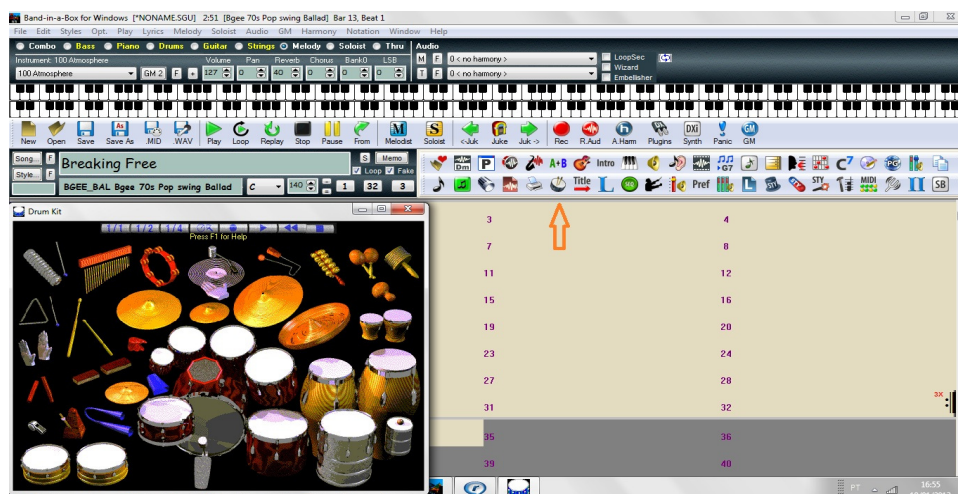
- LOUISE: Então, eu canto bem quando eu canto com todo mundo. Agora se eu canto sozinha, aí eu não canto muito bem.
- DUDA: Ah, mas eu gosto da sua voz. Acho que é uma impressão sua, sério mesmo!
- LOUISE: Eu desafinei aí, sabe? Por exemplo, quando eu canto com a música, eu sinto que eu canto bem. Aí quando eu não acompanho [...].
- (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 171).

Quando foi a vez de Duda cantar, ela disse ter vergonha por causa do inglês, mas incentivada pela colega cantou e quando terminou Louise comemorou batendo palmas. Nesse momento pude refletir que o ouvir para aprender foi uma forma significativa de aprendizagem entendida pelas estudantes. Louise disse para Duda: “[...] se você ouvir muito a música, você aprende.” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 174). No entanto, Duda se sentia incomodada em relação ao seu inglês. Ela revelou que estudou essa língua até a sétima série, no ensino regular. Então, passaram a cantar a música acompanhando o MP3, e mesmo assim, Duda reconheceu a necessidade de melhorar seu inglês. Comentou que conseguiu acompanhar a letra da música, apenas nas partes que criou, e disse: “Ai, tenho que ouvir ela mais” (TRANSCRIÇÃO, 29/09/2011, p. 83). Louise se ofereceu para ajudar a colega, leu a letra em inglês, disse para Duda: “Dá pra dar umas enroladinhas também, né?” e perguntou: “Você já viu? Tem o High School brasileiro. Aquele, o desafio. Mas assim, eles imitam as músicas em português, só que não fica legal.” (TRANSCRIÇÃO, 29/09/2011, p. 84).

Ao cantar com o microfone, Louise lembrou que comentaram sobre colocar ritmo no refrão e perguntou para Duda: “Você sabe colocar bateria nele [*Band-in-a-Box*]?” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 167). Duda vai para o computador e ensina Louise como criar ritmos com os instrumentos de percussão do programa (Figura 3). Louise se encanta e comenta:

LOUISE: Nossa, eu não sabia disso. Você aprendeu lá [aula] também?
 DUDA: Foi. Nossa, mas tem tanto tempo! Isso foi na oitava série.
 LOUISE: Nossa, ó, ó [Tocando os instrumentos de percussão].
 DUDA: É legal.
 LOUISE: [risos] Me empolguei.
 (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 170).

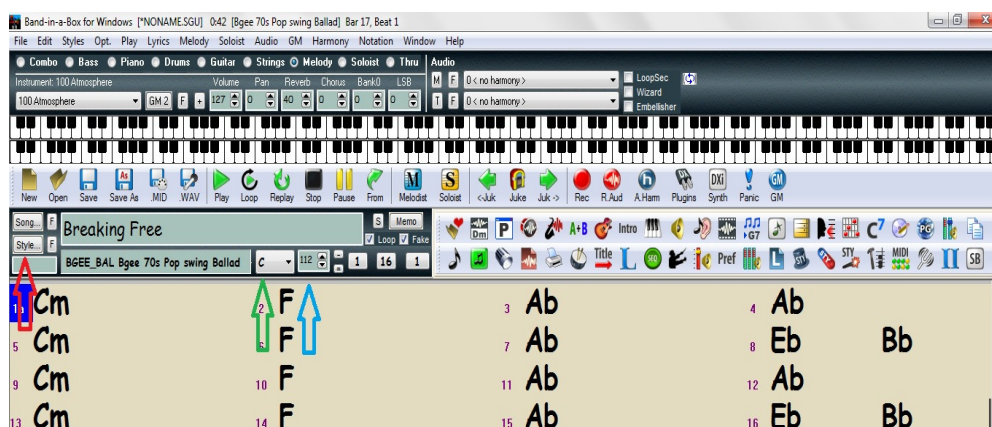
Figura 3 - Instrumentos de percussão do programa *Band-in-a-Box*



Louise retomou a ideia que Duda teve em relação a um ritmo junto ao arranjo e comentou no 11º encontro sobre colocarem a música *Breaking Free* no *Band-in-a-Box* e disse: “A gente faz o fundo que você queria, sabe? [ritmo com a voz]” (TRANSCRIÇÃO, 22/11/2011, p. 114). Em seguida relatou que teve tal ideia a partir do que assistiu na 1ª Mostra de Música e Tecnologia (Anexo F) realizado no CEMCPC e explicou: “Eles [professores] colocaram os acordes, o estilo, a métrica, tudo bonitinho. Aí, a [...] uma garota, fez a melodia com a flauta e o *Band-in-a-Box* acompanhou.” (TRANSCRIÇÃO, 22/11/2011, p. 114).

Essa ideia continuou no encontro seguinte. Louise transferiu para o meu computador o que fez no programa *Band-in-a-Box* para a música *Breaking Free*. Enquanto abria o arquivo (Figura 4), explicou o que fez: colocou o nome da música, os acordes e dentre tantas opções de ritmo escolheu o *BGEE_Bal Bgee 70s Pop swing Ballad* (Figura 4, seta vermelha) deixando claro que podiam mudar se quisessem. Ao notar que não modificou a tonalidade (Figura 4, seta verde) e nem o andamento (Figura 4, seta azul) do programa, ela fez essas alterações. Assim que a música iniciou, comentou que estava diferente do que tinha feito e voltou para a tonalidade de Dó Maior (C) novamente. Ao reiniciar a música explicou: “Não tá no tom, né? Só que eu achei que assim ficou melhor.” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 122).

Figura 4 - Visualização do que Louise fez no programa *Band-in-a-Box*



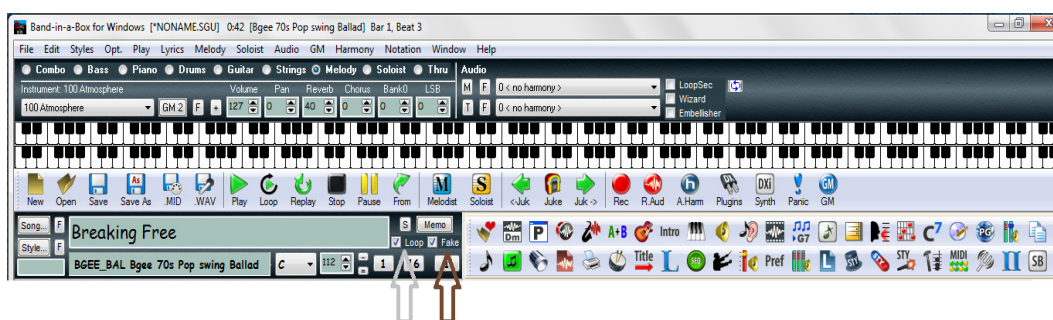
Louise ainda ouviu a música nas tonalidades de Dó menor (Cm) e Mi bemol Maior (Eb) e percebeu que quando trocava a tonalidade, os acordes também mudavam. E assim, ela recordou o que aprendeu nas aulas do CEMCPC “Antes de colocar os acordes, tem que colocar o tom. Eu me lembrei disso só agora. E isso foi uma dica que a professora de Multimeios deu e eu esqueci.” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 124-125). Em

seguida Louise decidiu: “Ah! Mas então, depois eu refaço, né?” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 125).

As duas estudantes também discutiram outras possibilidades do programa *Band-in-a-Box*. Tanto as que aprenderam, por exemplo quando recordam o significado de *loop* (Figura 5, seta cinza), quanto as que ainda desconheciam, como o significado de *fake* (Figura 5, seta marrom):

LOUISE: Eu lembro que o loop era voltar, não era?
 DUDA: É, era.
 LOUISE: Aí a gente desmarcava, né?
 DUDA: Desmarcava. Para não ficar repetindo a música.
 LOUISE: E o fake? Ela não falava nada de fake não, né?
 DUDA: É, eu também não sei o que que é.
 (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 126).

Figura 5- *Loop e Fake no Band-in-a-Box*



Finalizando, Duda e Louise deram destaque ao Mini-Curso de Música Eletroacústica que fizeram durante a 1ª Mostra de Música e Tecnologia:

DUDA: Eu amei! Achei muito interessante,sabe?
 LOUISE: Eu nunca tinha visto e aí quando o professor falou de uma apresentação que foi com oitenta e dois canais e envolveu a platéia inteira [...]
 DUDA: Nossa! Porque com quatro tinha a impressão,que o som estava vivo. Ele vinha, você sentia um conversando com o outro, o outro correndo!
 LOUISE: E eles tocando lá, assim, ao vivo e tal.
 DUDA: É, acho interessante que a palestra foi com a intenção tipo assim, que se os alunos gostassem, talvez introduzia a matéria no Conservatório.
 LOUISE: É?
 (TRANSCRIÇÃO, 20/10/2011, p. 91-92).

6.7 NÓS CRIAMOS, NÓS ESTUDAMOS E ERRAMOS: A APRENDIZAGEM PERPASSADA POR MOMENTOS DE DÚVIDAS E TENTATIVAS.

A aprendizagem se dá nas diversas experiências de dúvidas, tensões e tentativas que surgem ao longo do processo educativo, sendo que elas resultam em algo aprendido. Para González Rey (1999) “[...] o diálogo, a reflexão e a contradição são elementos essenciais para implicar o sujeito em um clima de aprender.”³⁹ (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 20). Esses elementos citados pelo autor estão presentes nos dados empíricos:

DUDA: Mas espera aí! Por que os acordes aqui são diferentes?
 LOUISE: É porque eu peguei isso aqui no “Vagalume”. Lá tem pra aumentar e diminuir. Aí eu aumentei, diminuí pra ver como é que dava e tal e eu não percebi que estava diferente. Esse aqui, eu trouxe só pela letra mesmo. Se for o caso, eu apago as ‘coisinhas’ e coloco o certo, ou senão, eu imprimo de novo.
 DUDA: Não, tá bom! Então a gente vai seguir essa aqui [partitura]?
 (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 15).

Essa situação ocorreu quando ao tocarem juntas, Duda percebeu que os acordes da cifra estavam diferentes da partitura. Louise explicou ter tirado as cifras do “Vagalume”⁴⁰ e como no *site* tinha a possibilidade de modificar a tonalidade, acabou ficando diferente do tom da partitura⁴¹.

Em outro momento, no 4º encontro, Louise errando⁴² algumas notas, que são bemois na armadura de clave, seguia em frente. Ela teve dúvidas se algumas notas da melodia estavam certas. Apontou para a partitura e começou:

LOUISE: É por causa dos bemois.
 DUDA: É.
 LOUISE: Tá, mas tá indo.
 DUDA: É.
 LOUISE: Esse *sol* tá meio em dúvida. Vamos tentar tocar?
 (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 16).

³⁹ “[...] el diálogo, la reflexión, y la contradicción son elementos esenciales para implicar al sujeto en un clima de aprender.” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 20).

⁴⁰ Site de letras musicais. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/high-school-musical/breaking-free-cifrada.html>>. Acesso em: 17.ago.2011.

⁴¹ Partitura da música Breaking Free. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/?5dnyfvztygf>>. Acesso em 19.ago.2011.

⁴² Nesta pesquisa, o erro está relacionado à execução instrumental.

No encontro de 25 de novembro, Duda e Louise cantaram com microfone e Duda falou do nervosismo de errar:

DUDA: É diferente quando alguém canta com a gente
 LOUISE: É? [risos] Como assim?
 DUDA: Não sei. Quando você erra, ‘eu errei, acabou’, mas agora com o outro [...]
 LOUISE: É pior ou melhor?
 DUDA: Não, tipo assim [...] é bom, mas dá medo ‘ai meu Deus’, aquele nervosismo, sabe?
 (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 166).

No último encontro as duas estudantes consideraram que tocaram praticamente “de cor” o que não impediu de acontecerem os erros. Louise revelou: “É claro que a gente errou um pouquinho durante a música, né?” e Duda completou: “Não, mas tudo bem. Apesar de serem nossas ideias, nós criamos, nós estudamos e erramos.” (TRANSCRIÇÃO, 09/03/2012, p.280).

Foi possível perceber que errar ou ter de tocar várias vezes o mesmo trecho, não fez com que as estudantes perdessem a paciência em relação ao erro da colega, desanimassem ou pensassem em desistir da atividade proposta. Segundo González Rey (2008) “[...] o medo do erro é um dos piores inimigos da educação atual: o aluno fica engessado em fórmulas rotineiras para evitar errar e termina sendo incapaz de produzir pensamento sobre o que aprende.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 41). Para Duda e Louise, o erro não se tornou um obstáculo para a criação do arranjo a quatro mãos. Situação bem diferente quando há uma tendência ao estudo rigoroso e perfeccionista, por exemplo, da música erudita, onde o erro não é desejado e quando acontece, causa frustração, principalmente se isso se der em uma apresentação pública. Quando erravam Duda e Louise repetiam, batiam a pulsação e o foco das duas estudantes era escolher o que ficasse melhor para o arranjo.

Nesse exercício de errar e fazer tentativas, há reflexões:

LOUISE: Aí tá falando pra fazer Mi bemol com Lá bemol no baixo.
 DUDA: Com a sétima, né? Acorde de Lá bemol com a sétima.
 DUDA: Fica estranho, não fica? A terça de Mi bemol é sol natural [...]
 Ah! Mas como é que faz? Colocar sol natural e lá bemol?
 LOUISE: Não, é só mudar esse acorde, pronto!
 (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 22-23).

O que me chamou a atenção durante o processo foi essa trama inseparável do aprender que envolve algum tipo de surpresa, dúvida, gosto musical ou outro canal emocional, no dizer

de González Rey (2009). Naquele mesmo encontro, Duda trocou de lugar no piano com Louise. Como Duda iniciou o encontro lendo as cifras acima das notas na partitura, pois estava sentada na região grave do piano, só percebeu o acompanhamento escrito na partitura quando passou a ler a linha melódica e disse: “Nossa, Louise, a gente tá dando uma bobeira. Os acordes estão aqui.” (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 24). Louise disse preferir tocar por cifras e justificou: “Porque senão eles [o arranjo da partitura] ficam falando como é que eu tenho que fazer. Aqui [cifras] eu já faço do meu jeito.” (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 25).

Mesmo emitindo essa opinião, Louise tocou o acompanhamento, escrito de forma arpejada, do acorde de Lá bemol (Ab), do compasso 23 da partitura. Disse não ter gostado “Aí, viu? Fica feio. Mas é isso que ‘eles’ tão falando pra fazer aqui”. Tocou novamente e analisando o acorde, comentou: “E aqui eles colocaram a sétima. Sétima maior”. Fez careta quando escutou o resultado do acorde e decidiu “Não! Vamos pro outro jeito mesmo.” (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 25). Com relação à preferência musical, nos exemplos citados, tanto Duda quanto Louise demonstraram não gostar auditivamente do intervalo de sétima maior.

No final do 15º encontro houve um momento de tensão e compromisso entre as duas estudantes:

LOUISE:	Tá. Mas aí semana que vem você traz tudo pronto?
DUDA:	Tenho que trazer, né?
LOUISE:	Não. Assim. Se não tiver jeito, não tem problema.
DUDA:	Não, Louise, eu entendi seu ponto. Você fez a sua parte, então eu tenho que dar um jeito de trazer isso pronto. Pra não ficar enrolando também, entendeu?

(TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 238).

Para terminar, é possível dizer que no percurso desse tópico, levantei algumas situações em que os erros, tensões, dificuldades se revelaram como elementos que segundo González Rey (2009), são essenciais para implicar o sujeito em um clima de aprendizagem. Para o autor, as dificuldades deixam de ser vistas só como resultado de problema intelectual e passam a ser entendidas como expressão de processos subjetivos da natureza social do aprender com o outro.

Pude lembrar que na atividade de ensinar, eu vivo momentos com as características desse contexto. No entanto, ao perceber a sensibilidade das estudantes para superar as dificuldades e limites revelando possibilidades novas para o exercício e o processo de fazer

arranjo, fiquei atenta às suas ações para trazer ao campo da docência essa contribuição da pesquisa.

6.8 *SER COMPOSITORA É MUITO MARAVILHOSO: A APRENDIZAGEM QUE SE EFETIVA NO EXERCÍCIO DE AVALIAR O PROCESSO DE CRIAÇÃO*

A avaliação do processo de aprender música fazendo arranjo a quatro mãos, ficou evidenciada desde o início até ao final dos encontros. Trago para a discussão alguns recortes acerca de minha interpretação sobre algumas situações em que pude compreender o julgamento delas sobre o que fizeram no processo como um todo. Importante destacar que nesse exercício de avaliar, elas apontaram partes de que gostam, que precisam mudar, que não deviam repetir, tocar, entre outros aspectos. Assim, notei procedimentos que usaram para a criação, princípios que fundamentaram os processos bem como justificativas das suas avaliações e escolhas.

Louise comentou: “É, aqui tem que ser bem ‘tcham, tcham, tcham’ Então eu já sei que coisas bem eruditas vou colocar pra lá. Aí depois eu tenho que fazer uma coisa mais animada”. Duda por sua vez analisou: “Eu tenho que pensar também aquela descidinha, que eu acho que não ficou bom ainda”. Louise concordou e considerou ser importante primeiro elas tocarem juntas o que criaram, para aí sim, escreverem somente o que deu certo “Porque senão a gente escreve, dá trabalho e depois tem que apagar.” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 174).

Sobre a escrita, elas julgaram não ser fácil escrever o que criaram e estranharam transcrever a criação. Louise disse ser difícil utilizar os conhecimentos musicais para transcrever o que se cria e Duda concordou com essa consideração: “É estranho, né? Por mais que você saiba, quando você faz ... [encontra dificuldade].” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 161).

No 4º encontro, as meninas avaliam suas ideias, contam os tempos para conferir se estavam tocando nos quatro tempos do compasso quaternário. Retomam a música, Louise erra no compasso com dois acordes e explica: “É porque aqui eu só tenho que fazer uma vez, não dá para voltar.” (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 26). Duda propõe uma ideia para o

acompanhamento e Louise ao experimentar a sugestão dada, avalia: “Ah, que lindo! Nossa, eu arrepio todinha.” (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 26).

Louise avalia que elas devem saber tocar a música inteira primeiro e que seria mais fácil tocar o que elas próprias fizeram:

LOUISE: Você viu que é mais fácil tocar coisa que a gente faz?
 DUDA: Você ser compositora é muito maravilhoso!
 LOUISE: Aham!
 (TRANSCRIÇÃO 25/11/2011, p. 131).

Mas, pelo fato de recomeçarem a tocar várias vezes e errarem, Louise reavalia a opinião dada: “Acho que vou voltar atrás e falar que não é fácil tocar o que a gente cria [risos]” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 138).

As estudantes também examinaram a necessidade de estudar e repetir as partes com problemas. No 8º encontro, marcam o pulso com o pé, batem nas pernas, conferem as pausas. Batem de novo, executam o contratempo, marcam o refrão e percebem que precisam estudar as partes mais difíceis da peça, uma vez que tocam juntas. Depois comentam sobre os sinais de ligadura e passam a trabalhar novamente nas inversões dos acordes. Interessante que na avaliação delas, aprender apresentou-se como fonte de invenção e criatividade para soltar a imaginação.

DUDA: A gente vai pegar [a partitura] e fazer uma outra. Inventar algumas partes, né?
 LOUISE: [...] Por exemplo, nesses pontos cheios de pausa, é a hora da gente inventar.
 DUDA: Ah! Então, a gente vai manter a música original e nas pausas quando tiver um tempo, a gente vai [gesticula] inventar.
 (TRANSCRIÇÃO 19/08/2011, p. 27).

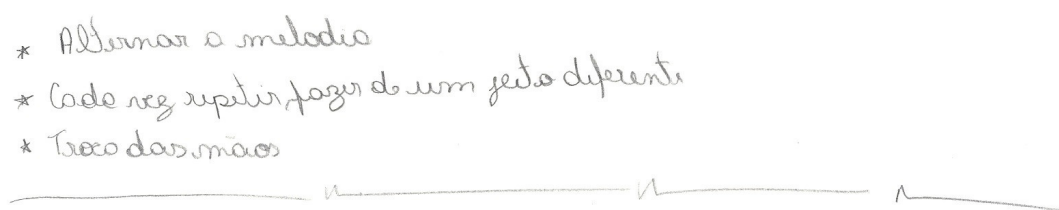
Depois de algum tempo elas conversaram bastante e foram mergulhando em um imenso campo de criatividade. Perceberam que cada vez que repetiam a canção arranjada, havia estímulo para mudar o que fizeram e inventar outras formas de tocar, alternar a melodia. Segundo Amaral e Mitjáns Martínez (2009) é preciso que o aprendente saia do lugar passivo e situe-se de outra forma para que a aprendizagem se converta numa possibilidade de construir algo novo naquilo que já é conhecido. Para as autoras “[...] ao viabilizar um caminho próprio que confere valor aos processos de desenvolvimento daquele que aprende [...] podemos perceber que é na emergência do sujeito que a criatividade pode manifestar-se na aprendizagem.” (AMARAL; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p. 174).

Quando não se acertavam tocando juntas, as duas estudantes utilizaram o metrônomo ou o próprio corpo como apoio. Mas o barulho constante do metrônomo também incomodou. No 12º encontro Louise esqueceu o metrônomo funcionando enquanto trocavam ideias e se irritou com o barulho: “Tá bom, não tá? [desligando o metrônomo]. Ele podia parar com a voz. A gente fala ‘parou’ [estala os dedos].” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 137). Mais adiante Louise insistiu: “Vamos lá, do começo, acompanhando o metrônomo. Vamos ver se dá certo. Três, quatro.” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 139). Como erraram novamente, Duda disse: “Sei lá, acho que a gente não escuta, né?” (TRANSCRIÇÃO, 25/11/2011, p. 139).

As duas estudantes avaliaram que não deveriam fazer as repetições da mesma maneira. Para Louise, o fato da música repetir muito é bom e explica para Duda: “Em cada repetição a gente faz uma coisa diferente.” (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 29). O assunto é retomado mais adiante e Louise avaliou, desafiando Duda: “Topa fazer de um jeito diferente? Porque tem aquela coisa também, assim. Ah! Repete aí, faz a mesma coisa e acaba que cansa.” (TRANSCRIÇÃO, 19/08/2011, p. 31).

Em outro momento, Duda pediu papel para Louise, pois avaliou que deveria anotar as ideias discutidas no encontro (Figura 6).

Figura 6 - Anotações de Duda no encontro de 19/08/2011



Em uma outra situação Louise tentou colocar, na sua avaliação, as justificativas que usou na criação. Explicou para Duda sobre as ideias que teve e falou: “Eu adoro essa parte, sabe? Aí eu estava pensando em fazer uma escalinha enquanto eu faço isso [toca acordes].” (TRANSCRIÇÃO, 16/09/2011, p. 45). A ‘parte’ a que Louise se refere inclui dois compassos que tocou: um deles com os acordes de Mi bemol (Eb) e Si bemol (Bb) e o outro com o acorde de Do Menor (Cm). As notas da ‘escalinha’ são: *mi b*, *re* e *do* para cada acorde

respectivamente. Duda se envolveu musicalmente e completou a ideia de Louise tocando com a ME na região central (Figura 7):

Figura 7 - Duda e Louise criando melodia

The musical score is written for two vocal parts and piano accompaniment. The key signature has two flats (Bb and Eb), and the time signature is 4/4. The score is divided into three measures, each with a chord symbol above it: Eb, Bb, and Cm. In the first measure, Duda ME has a whole rest, and Louise canta has a half note. In the second measure, Duda ME has a half note, and Louise canta has a half note. In the third measure, Duda ME has a half note, and Louise canta has a half note. The piano accompaniment consists of chords in the right hand and single notes in the left hand.

Depois, Louise disse “O que tem na melodia enquanto faço isso?” (TRANSCRIÇÃO, 16/09/2011, p. 45). Nesse momento pude observar que Louise “lembrou que tinham combinado de criar nos momentos em que a melodia ficasse mais parada. Como ela estava tocando e lendo as cifras, procurou na primeira página da partitura a sequência dos acordes que tocou.” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/09/2011, p. 17).

Louise avalia a necessidade de resumir o arranjo: “Acho que a gente podia, dependendo como for, não empolgar muito, resumir um pouco.” (TRANSCRIÇÃO, 16/09/2011, p. 45). E Duda concordou: “Porque ela [a música] é muito grande, repete demais. Aí fica objetivo.” (TRANSCRIÇÃO, 16/09/2011, p. 45). Duda propôs para Louise ver as partes que poderiam cortar. Louise sugeriu tocarem só uma vez as partes que repetem e concluiu: “Depois a gente vê melhor isso.” (TRANSCRIÇÃO, 16/09/2011, p. 46-47).

A estudante dá abertura para a criação de Duda: “Aí você também tem as ideias da melodia, entendeu? Se você quiser mudar alguma coisa, fazer que nem aqui, diferente ali, entendeu? Aí a gente vê o que acontece”. E concluiu: “Eu vou ter mais *inspiration* durante a semana [risos], ver alguns vídeos também e ver como é que fica.” (TRANSCRIÇÃO, 16/09/2011, p. 54).

As observações mostram que as meninas, no exercício de avaliação, vivenciam um processo aberto a novas ideias. Retomam o que já decidiram, seguem, lembram ideias antigas, recordam conteúdos de aulas de música já feitas. Na análise feita por elas sobre suas ações como aprendizes compreendi de forma geral que o processo de criação esteve ligado ao criar ideias diferentes, registrar e estudar a criação, saber usar os conteúdos de música como acordes, escalas, ligaduras e outras. Chamou minha atenção nesse tópico de avaliação os aspectos relacionados à crítica que elas faziam acerca dos resultados sonoros. Para além desses aspectos entendi que, no processo de aprender, elas uniram a crítica, com a capacidade reflexiva e as implicações do exercício musical do arranjo. Essas abordagens podem representar importantes indicadores de possibilidades para se trabalhar a criação nos espaços institucionais de ensino de música.

Finalizando, os tópicos do capítulo aqui apresentados me fizeram ver e compreender que o processo de fazer arranjo não está separado dos processos de aprender. As práticas musicais integram os processos de aprender. O aprender leva a refazer e criar de novo, avaliar e experimentar a criação. Dependendo dos sujeitos em seus contextos, as aprendizagens se ampliam para novas possibilidades de fazer outros arranjos com vozes, com ritmos novos e com sonoridades de outros instrumentos musicais e ainda com apoio dos recursos tecnológicos.

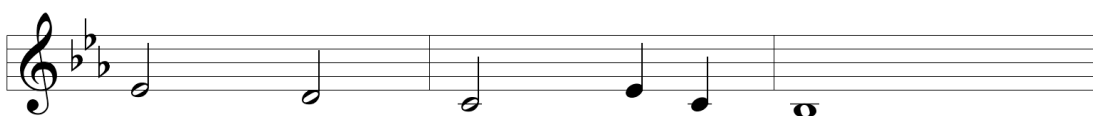
7 O ARRANJO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PARTITURA.

Nesse capítulo trago recortes das situações vivenciadas que foram traduzidas para a partitura. O objetivo é conhecer como ficou o arranjo a quatro mãos elaborado por Duda e Louise. Apresento algumas explicações acerca dos diferentes momentos da construção sonora vividas pelas estudantes durante o processo de criação.

7.1 IDEIAS DE DUDA E LOUISE

O trecho musical abaixo me chamou a atenção para um fato que ocorreu do oitavo ao décimo compasso do arranjo. Duda tocou uma sequência de seis notas descendentes e pediu a opinião de Louise para essa ideia. Louise comentou que gostou do começo mas que no final ela podia subir um pouco. O resultado final mostra que Duda acatou a sugestão da colega, como podemos observar no exemplo abaixo (Figura 8). Duda optou por manter as três primeiras notas descendentes e alterou as três notas seguintes, uma ascendente e outras duas descendentes.

Figura 8 - Arranjo a quatro mãos (primo), compassos 8-10.



Interessante observar que as três primeiras notas do exemplo acima, coincidentemente ou não, são as mesmas da ideia de Louise, no 7º encontro, relatados anteriormente (Figura 7).

Em outro momento, no 15º encontro, Duda pediu sugestão para Louise novamente. Tocou duas sequências de três notas cada, acompanhando a melodia dos compassos treze ao quinze do arranjo. A primeira, com as notas *lab*, *la* natural e *lab*. A outra, com as notas *lab*, *sol* e *lab*. Sendo que a diferença entre elas estava entre a primeira e a segunda notas de cada sequência, subindo ou descendo, respectivamente. Louise preferiu a primeira opção, a que sobe.

Duda passou a tocar o *la* natural no compasso quatorze, porém, no último encontro discutiu novamente esta questão. Disse à Louise que gostava da segunda sequência (Figura 9) e não achava a nota sol dissonante no acorde de Fa Maior (F). Apesar de esta ter sido uma das justificativas para a escolha da primeira sequência, Louise concordou.

Figura 9 - Arranjo a quatro mãos (primo), compassos 13-15



Outro fato interessante ocorreu em relação à apropriação da ideia de Duda por Louise. No encontro do dia 10 de fevereiro, Duda acompanhou os acordes do refrão em colcheias. E para ligar o acorde de Fa Maior (F) com o de La bemol (Ab) do compasso seguinte, Duda modificou o quarto tempo do compasso dezoito do arranjo. Louise gostou e sugeriu que Duda tocasse as colcheias dos compassos dezessete e dezoito e ela completaria tocando o quarto tempo do compasso dezoito e o primeiro tempo do compasso seguinte.

No encontro seguinte, enquanto Duda tocava os compassos citados anteriormente, Louise pediu permissão para ‘roubar’ a ideia de Duda para tocar na sua parte (Figura 10) e argumentou: “Talvez ficaria mais bonitinho.” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 228).

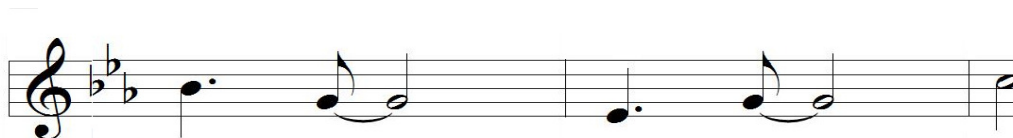
Figura 10 - Arranjo a quatro mãos (*secondo*), compassos 17-19



Duda sorriu, continuou tocando e durante o encontro demonstrou não ter desaprovado a proposta de Louise, como por exemplo quando disse: “Onde você falou que não ficaria bom? Ah, o tan tan tan (refrão), né?”. (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 232) ou ainda, quando mencionou: “Vou tirar o ritmo [colcheias na ME] e deixar só você fazendo o acorde. Fica melhor.” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 235). E demonstrando

flexibilidade e capacidade para resolução de problemas, Duda substituiu as colcheias por outra ideia (Figura 11).

Figura 11 - Arranjo a quatro mãos (*primo*), compassos 17-19



Por fim, destaco que mesmo sem preocupar em escrever corretamente o que tocava, ao explorar os sons, Duda não esqueceu muitas de suas ideias como pode ser observado na sua parte (*primo*) do arranjo a quatro mãos (Anexo K). Isso vem confirmar o pensamento de Duda sobre “Eu sou assim: primeiro eu brinco bastante, para depois escrever.” (TRANSCRIÇÃO, 10/02/2012, p. 208).

Como pode ser verificado, os quatro primeiros compassos (Figura 12) que Duda escreveu, apareceram no arranjo (Figura 13) com algumas alterações rítmicas.

Figura 12 - Anotações de Duda referentes aos compassos 5-8 do arranjo

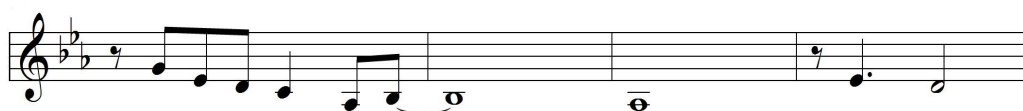
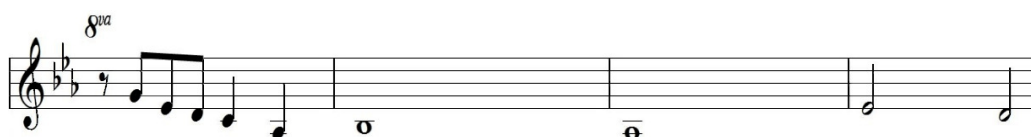


Figura 13 - Arranjo a quatro mãos (*primo*), compassos 5-8



No exemplo abaixo, mesmo que Duda tenha alterado sua parte (*primo*) em relação às suas anotações (Figura 14), suas ideias ainda estão presentes nos compassos nove ao doze do arranjo (Figura 15).

Figura 14 - Anotações de Duda referentes aos compassos 9-12 do arranjo

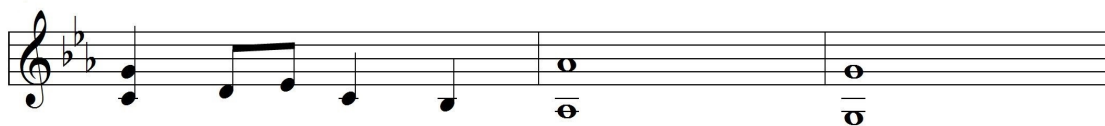
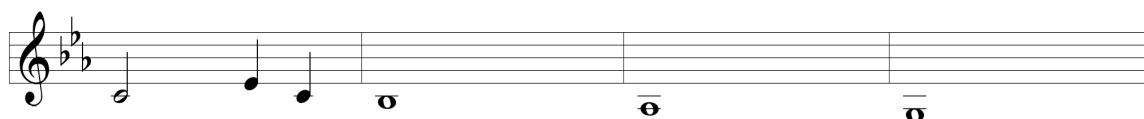


Figura 15 - Arranjo a quatro mãos (primo), compassos 9-12



Outra semelhança entre as anotações de Duda (Figura 16) e o que ela tocou no arranjo final (Figura 17) podem ser observadas nos exemplos abaixo:

Figura 16 - Anotações de Duda referentes aos compassos 15-16 do arranjo

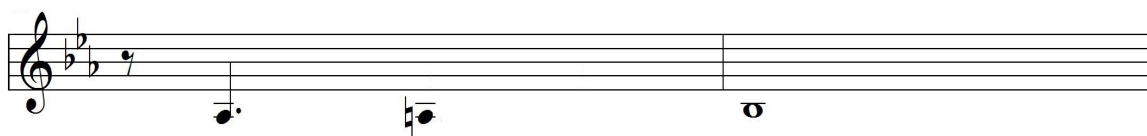
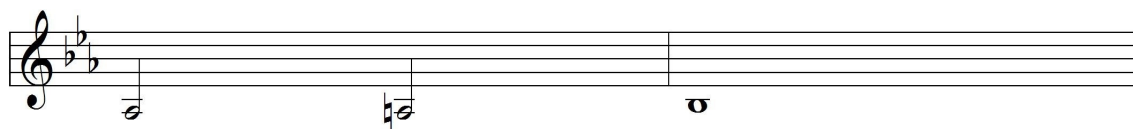


Figura 17 - Arranjo a quatro mãos (*primo*), compassos 15-16



E ainda, a ideia final de Duda para acompanhar o refrão da música *Breaking Free* (Figura 18), anotada sem a preocupação de ser fiel rítmicamente ao que tocava (Figura 19).

Figura 18 - Anotações de Duda referentes aos compassos 17-18 do arranjo

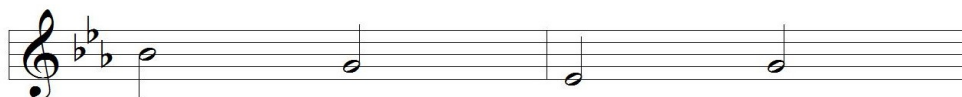
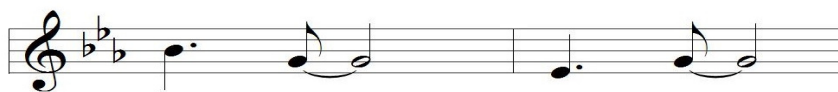


Figura 19 - Arranjo a quatro mãos (*primo*), compassos 17-18

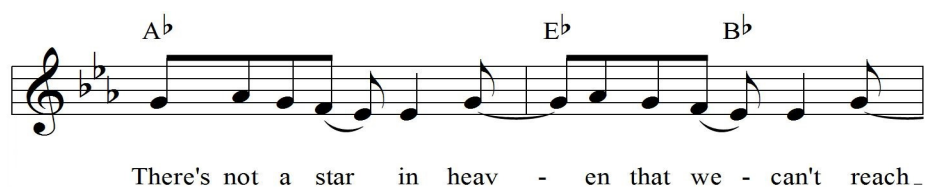


7.2 UTILIZANDO CONHECIMENTOS MUSICAIS

7.2.1 Alterações rítmicas e melódicas

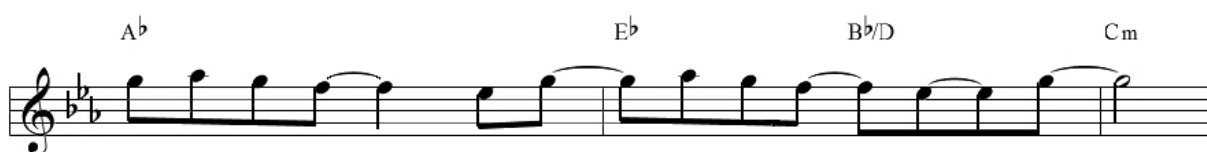
No primeiro encontro que tocaram juntas, 19 de agosto, Duda teve dúvidas sobre o ritmo da melodia que estava tocando e pediu ajuda. Louise tocou e cantou observando se a partitura (ver Anexo J)⁴³ estava correspondendo à letra e corrigiu o ritmo da partitura (Figura 20), dizendo que a nota *mib*, dos compassos sete e oito, não repetia.

Figura 20 - Partitura, compassos 7-8



Como pode ser observado no exemplo abaixo (Figura 21), Duda acatou a opinião da colega, modificando o ritmo:

Figura 21 - Arranjo a quatro mãos (*primo*), compassos 19-21



⁴³ A partitura da música *Breaking Free* foi transcrita para o *Finale*.

Duda também modificou a partitura (Figura 22). Ela fez alterações rítmicas e melódicas no refrão (Figura 23).

Figura 22 - Partitura, compassos 49-52

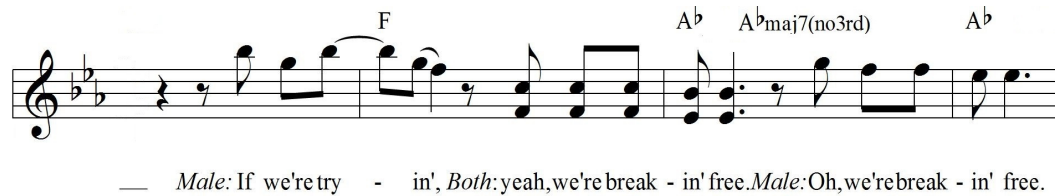
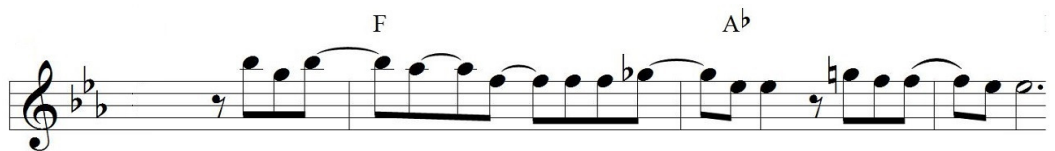


Figura 23 - Arranjo a quatro mãos (*primo*), compassos 21-24



7.2.2 Ideias de outra música

No 14º encontro, Louise comentou que ao fazer arpejo do acorde de Mi bemol (Eb) com a M.D. se lembrou do acompanhamento do início do primeiro movimento da Sonata de Mozart K. 283, que estava estudando na aula de piano, e tentou trazer para o arranjo. Tocou e justificou: “Porque a minha ideia tá muito assim ... [gesto com as mãos na cabeça indicando ideia fechada], só fazendo acorde.” (TRANSCRIÇÃO, 10/02/2012, p. 209). Enquanto falava, tocou com a M.D. o arpejo de Sol Maior (G) do primeiro compasso (Figura 24). Porém, o trecho citado apareceu modificado no quarto compasso do arranjo por serem dois acordes (Figura 25).

Figura 24 - Sonata Mozart K. 283, compasso 1

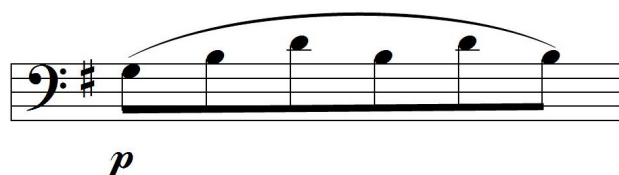
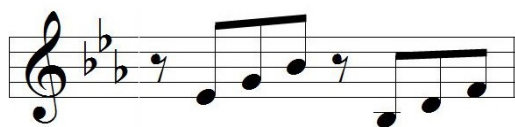


Figura 25 - Arranjo a quatro mãos (*secondo*), compasso 4



Ainda nesse encontro, Louise comentou sobre outro trecho na mesma música. Citou uma sequência de três acordes da música *Breaking Free* (Eb, Bb e Cm) do oitavo e nono compassos do arranjo. Ao perceber que, mesmo em outras notas e tonalidade, tocava a mesma ideia das terças descendentes do sétimo compasso da Sonata citada (Figura 26), Louise exclamou: “Foi uma revolução isso pra mim! [risos].” (TRANSCRIÇÃO, 10/2/2012, p. 217). Louise modificou o final dessa ideia e optou por tocar, no oitavo compasso do arranjo, apenas os dois primeiros acordes em terças (Figura 27).

Figura 26 - Sonata Mozart K. 283, compasso 7

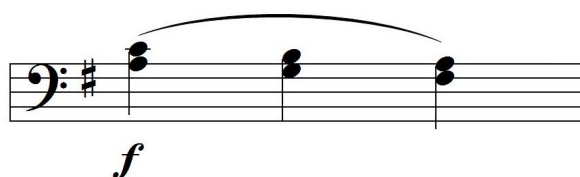
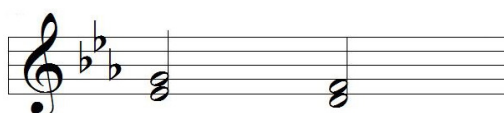


Figura 27 - Arranjo a quatro mãos (*secondo*), compasso 8



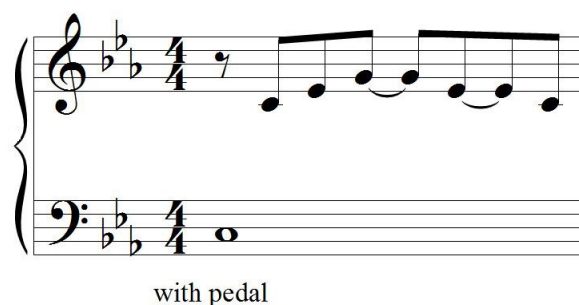
7.2.3 Pedal

Louise passou o período de férias sem tocar as ideias que anotou no caderno pautado durante os encontros anteriores. Ao revisar suas anotações, disse “Engraçado. Eu escrevi, eu tive a ideia, só que agora eu estou tendo que estudar o que eu escrevi porque eu esqueci.” (TRANSCRIÇÃO, 10/02/2012, p. 208). Toca, experimenta colocar pedal e gosta “Eu nunca tinha pensado em usar o pedal! Ficou bonito!” (TRANSCRIÇÃO, 10/02/2012, p. 209).

Esse fato foi significativo para Louise, pois ela escreveu em seu diário: “Durante as criações, lembrei de usar o pedal.” (DIÁRIO DE LOUISE, 10/02/2012, p. 14).

Louise anotou a marcação de pedal (Figura 28), como estava na partitura: *with pedal*.

Figura 28 - Arranjo a quatro mãos (*secondo*), marcação de pedal



7.3 PARTES DO ARRANJO

7.3.1 Forma do arranjo

No encontro do dia dezesseis de setembro, folheando a partitura da música *Breaking Free*, Louise propôs tirar algumas partes que repetem na música e Duda sugeriu que Louise decidisse o que poderia ser cortado.

Como no encontro seguinte, em 23 de setembro, Louise disse não ter pensado mais sobre tal ideia, Duda sugeriu decidirem as partes que iriam constituir o arranjo ou não. Assim, seguiu a partitura e Louise cantou acompanhando a letra da música. Elas acordaram inicialmente que eliminariam o primeiro refrão, que correspondia às três primeiras linhas da letra com a cifra (Figura 29).

Figura 29 - Linhas 1-3 do primeiro refrão

Bm	E	G	D
Were soarin'	flyin	theres not a star in heaven	
Bm			
that we cant reach			
E	G		
if were trying so were breaking free			

Louise riscou esses três versos, marcou as partes da música (Figura 30)⁴⁴, observou na partitura os compassos do primeiro refrão e comentou: “A primeira página foi embora!” (TRANSCRIÇÃO, 23/9/2012, p. 64).

O comentário de Louise se deve ao fato de que dos doze compassos da primeira página da partitura *Breaking Free*, foram eliminados oito compassos do refrão, do 5º ao 12º, e os quatro primeiros compassos também foram descartados por Louise, pois as duas estudantes já tinham acordado em criarem uma introdução delas.

O assunto sobre quais partes da música iriam criar foi retomado no encontro do dia 22 de novembro. Louise teve a intenção de agilizar o processo do arranjo. Comentou sobre a dificuldade delas estudarem por causa das diversas atividades que têm durante a semana e sugeriu dividirem as partes da música entre elas: “A gente podia dividir, por exemplo assim: A, B uma faz, A’ e o B outra faz, aí o C a gente faz junto.” (TRANSCRIÇÃO, 22/11/2012, p. 117). Duda respondeu propondo que cada uma fizesse a música inteira e depois uma ouviria a ideia da outra, escolhendo a melhor. Louise achou que seria um trabalho meio perdido, ao excluírem algumas partes. Aparentemente Duda pareceu ter aceitado a argumentação de Louise. Em seguida comentou que quando começa a tocar tem ideias, se empolga e tem novas ideias. Louise ouviu e explicou que as partes A e B com as partes A’ e B, diferem apenas na letra e completou: “Então, é como se a gente tivesse feito a música, entre aspas, inteira.” (TRANSCRIÇÃO, 22/11/2012, p. 118).

No penúltimo encontro Louise sugeriu trabalharem as partes “A, refrão, C porque C é tão legalzinho e aí repetiria o refrão que a gente já fez, entendeu?” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 246). Portanto, em relação à decisão anterior, Louise sugeriu eliminar duas partes: A’ e o refrão que a segue.

No encontro do dia 10 de fevereiro, o primeiro encontro de 2012, Duda e Louise comentaram sobre o que ainda faltava para criarem. Duda lembrou que a música repete muito e que se fizessem uma estrofe e um refrão, a música estaria pronta. Louise disse que poderia insistir para criarem na música inteira, mas era muito grande. E Duda completou “É muita coisa, repete muito e fica muito cansativo.” (TRANSCRIÇÃO, 10/02/2012, p. 207).

⁴⁴ Nesta figura notam-se as anotações manuscritas de Louise: A, B (refrão), A’, B, C e B e ainda alguns traços significando a eliminação do refrão e as chaves para eliminar as partes da música.

Figura 30 - Eliminação do primeiro refrão e denominação das partes da música

Breaking Free (cifrada)

Bm E G D
Were soarin' flyin theres not a star in
heaven
Bm
that we cant reach
E G
if were trying so were breaking free
Bm E
you know the world can see us
G D Bm
in a way thats different than who we are
E
creating space between us
G
til were separte hearts
D E
but your faith it gives me strength
G
strength to believe

Were breaking free
Bm Cm
were soaring
E
flyin
G D Bm
theres not a star in heaven that we cant
reach
E
if were trying
G
yeah were breaking free
ohh were breaking free

Bm E
can you feel it building
G D Bm
like a wave the ocean just cant control
E G D
connected by a feelin ohh in our very souls
G
risin till it lifts us up so everyone can see.....

were breaking free
Bm
were soarin
E
flyin
G D Bm
theres not a star in heaven that we cant
reach

E
if were trying
G
yeah were breaking free
G
ohh were breaking free
Bm E
ohh running climbin
G D Bm
to get to that place to be all that we can be
E G
nows the time so were breaking free
were breaking free
E
more than hope more than faith
E
this is true this is fate
E
and together we see it coming more than
you more than me
E
not a want but a need
E
both of us breaking free

E G D Bm
soarin flying theres not star in heaven that
we cant reach
E
if were tryin
G
yeah were breaking free
breakin free
Bm
were running
E G
ohhh climbin to get to that place
D Bm
to be all that we can be nows the time
nows the time yeah
G
so were breaking free ohh were breaking
free ohhhh
E
you know the world can see us
G D G D
in a way thats different that who we are

Refrão
(B)
A'
Ref

E ainda, no início do último encontro, antes de tocarem juntas, seguindo a partitura, Duda conferiu com Louise as partes que iriam tocar. Confirmaram que iriam tocar a partes A, o refrão e ao ser questionada por Duda se iriam arranjar as partes seguintes, Louise respondeu “Ah não sei! Vamos tentar fazer a primeira parte só, né?” (TRANSCRIÇÃO, 09/03/2012, p. 253). Duda concordou e essa decisão permaneceu sem alterações.

7.3.2 Introdução do arranjo

Durante os encontros, o processo de escrita da introdução se desenvolveu da seguinte maneira. No 7º encontro, baseadas nos acordes da partitura, Duda e Louise deram sugestões e exploraram durante algum tempo, várias ideias para a introdução. Na semana seguinte, Louise sugere “Tá, então hoje vamos sair da introdução, né?” (TRANSCRIÇÃO, 23/09/2011, p. 59). Porém, mais adiante desse mesmo encontro, quando decidiram tirar o primeiro refrão da partitura, Duda lembrou que teriam de criar uma introdução. Louise procurou lembrar quem disse sobre fazer a introdução por último. Quando descobriu que leu no texto do Ian Guest que distribuí para elas, se divertiram bastante. Louise disse que ficou no inconsciente e decidiu “Então tá. A gente pensa a introdução depois.” (TRANSCRIÇÃO, 23/09/2011, p. 62).

Nos encontros seguintes sempre que se referiam à introdução, comentavam que iam fazê-la depois, no final. E só no encontro do dia 2 de março, Duda e Louise retomaram o diálogo sobre a criação de uma introdução. Louise comentou com Duda que escreveu a sua parte, colocou suas ideias na sequência que ia tocar a música e ainda deixou espaço para a introdução [*primo*] porque para ela é “muito ruim começar de repente, sabe? Já assim, no tempo!” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 225).

Louise explicou que o acompanhamento que colocou na introdução foi uma das primeiras ideias que teve, mas não gostou dela em nenhuma outra parte da música: “Encaixar isso com a melodia fica estranho, mas eu acho que pra uma introdução ficaria bonitinho! Mas vai é claro com uma melodia e tal. Pra gente não ter que pegar a melodia, a introdução que ele [arranjo da partitura] fez, né?” (TRANSCRIÇÃO, 02/03/2012, p. 225). Em sua fala Louise deixou claro que para ela, a introdução não estava pronta no sentido de ainda terem de criarem a melodia para a introdução.

Porém quando tocaram juntas, Duda considerou que seria mais prático deixar o acompanhamento de Louise sem mudanças, isto é, sem melodia. Louise insistiu em acrescentarem algo novo. O consenso final ficou com a ideia sugerida por ela para a introdução (Figura 31).

Figura 31 - Arranjo a quatro mãos: Introdução

Moderately C m F A^b E^b B^b

PRIMO

SECONDO

with pedal

Interessante observar que os acordes da introdução do arranjo a quatro mãos (Figura 32) são semelhantes aos do refrão da partitura da música *Breaking Free* (Figura 33).

Figura 32 - Partitura: Acordes da introdução

| C m | F | A^b | E^b B^b ||

Figura 33 - Arranjo a quatro mãos: Acordes do refrão

| C m | F (add2) | A^b | A^b (add2) ||

7.3.3. Final do arranjo

Somente no final do penúltimo encontro, 02 de março, as estudantes abordaram a questão do final do arranjo. Em conversa sobre o que trariam para o último encontro, Duda lembrou que teriam ainda de pensar no final da música. Louise deu sua opinião a respeito. Disse que poderiam terminar com o som suave e inclinou o corpo em direção à região

aguda, representando um som ascendente. Logo em seguida, sugeriu algo diferente: propôs terminarem a música com um som forte, um acorde parado. No último encontro, passando as mãos pelas teclas, Louise sugeriu novamente tocarem um arpejo, indo da região grave para a aguda.

Tocaram toda a música novamente e assim que terminaram o refrão, compasso 24 do arranjo a quatro mãos, as duas estudantes arpejaram o acorde de Do menor (Cm) do compasso seguinte. Em outras tentativas para decidirem como iriam terminar a música, mesmo gostando do resultado, Duda experimentou completar o arpejo iniciado por Louise com o acorde de Mi bemol (Eb). Em comum acordo, as estudantes avaliaram ser essa a melhor opção para o final do arranjo (Figura 34).

Figura 34 - Arranjo a quatro mãos: Final

E \flat

Ainda sobre o exemplo acima, pude observar que Louise utilizou a ideia de cruzar as mãos discutida nos encontros anteriores e ao arpejar, passou a M.E. por cima da M.D.

Durante todo o processo houve entrosamento e colaboração entre as estudantes. No final do último encontro, após tocarem o arranjo (Figura 35) que criaram, as duas estudantes sorrindo, bateram as palmas da mão uma com a outra e Louise, ainda comemorando fez sinal de positivo com o polegar da M.D. e em seguida, bateu palmas. Perguntei o que

acharam de terem criado o arranjo, e tanto Duda quanto Louise sorriram demonstrando terem gostado do resultado obtido e Louise respondeu: “Achei super legal” (TRANSCRIÇÃO, 09/03/2012, p. 280).

Finalizando, destaco que para as estudantes foi gratificante terem passado pela experiência de criar o arranjo a quatro mãos. Para terminar o capítulo, trago as expressões de Louise que permitem interpretar que para ela a atividade foi um processo aberto, possibilitando continuar criando! Louise: “Nossa, ver que foi você quem fez e fluiu no final agora. Assim, teve uma parte que ficou tão ótima e eu criei agora, nem escrevi.” (TRANSCRIÇÃO, 09/03/2012, p.280).

Figura 35 - Arranjo a quatro mãos de Duda e Louise

BREAKING FREE

Jamie Houston

Arranjo p/ 4 mãos : Duda e Louise

Moderately C^m F A^b E^b B^b

PRIMO

SECOND

with pedal

5 C^m F A^b E^b B^b/F

8^{va}

9 C^m F A^b E^b B^b/D

*Tocar a mão direita do PIANO I
duas 8as. ACIMA

13 A^b $F7/A$ A^b E^b/A^b

17 Cm F A^b E^b B^b/D Cm

22 F A^b E^b

rall.

MD

ME

por cima

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como duas estudantes do Nível Técnico do CEMCPC aprendem música fazendo um arranjo para piano a quatro mãos? Esta foi a pergunta que orientou este estudo, cujo objetivo foi compreender o aprender música fazendo arranjo e tendo para o arranjo, o conceito de processo de criação.

O segundo capítulo discorreu sobre os cursos do CEMCPC e o ensino do instrumento piano na referida instituição. Esse capítulo foi necessário para contextualizar o campo empírico da pesquisa onde as duas estudantes estudam piano. O Conservatório é uma instituição oficial que oferece cursos de nível Fundamental de Educação Musical e cursos de Nível Técnico nas modalidades de Instrumento e Canto. Compreendi que o CEMCPC se preocupa com a formação profissional além da pedagógica. Nesse sentido, a educação institucional, ao estimular o processo de criação, colaborará com a inserção dos estudantes egressos do Conservatório no mercado de trabalho. Percebi com os dados desse capítulo que estudar no Conservatório não é um fato separado da vida das estudantes. Na instituição elas aprendem aspectos musicais específicos, articulados com conhecimentos culturais e da mídia e ainda, o que as estudantes aprenderam uma com a outra e com os artefatos culturais que utilizaram foi identificado durante a pesquisa. Isso permite entender e concluir que cada vez mais as estudantes da pesquisa e outros jovens têm acesso a aparelhos eletrônicos (celulares, computadores, reprodutores de mídia, etc.) que trazem novidades para as aulas de música e outras aulas. E ainda que crianças e jovens se utilizam de meios audiovisuais para ouvir e/ou aprender música. Essa aprendizagem pode ser individual ou compartilhada entre seus pares através da *internet* (nos *sites* que disponibilizam vídeos, partituras, letras e cifras de músicas).

Quanto ao capítulo da revisão bibliográfica, ele foi fundamental para mostrar um recorte sobre estudos que destacam essa complexa articulação entre ‘composição’, ‘composição e criação’, ‘composição e arranjo’, ‘arranjo’ e ‘arranjo como criação’. A partir desses estudos compreendi que o conceito de arranjo adquire diferentes significados tanto no campo erudito quanto no campo popular, tanto no processo de Educação Musical institucional como fora dela. O conceito de arranjo como criação se remeteu a Guest (1996, v. 1) quando diz que o ato de explorar “[...] os sons, sem maiores compromissos e autocobranças, poderá proporcionar ao estudante a alegria incomparável da descoberta e da criação”. E o autor completa “[...] a disciplina acadêmica não deve inibir a sensibilidade, manancial criador. As

duas andam de braços dados quando o estudo não é um meio, mas a própria criação posta em prática.” (GUEST, 1996, v. 1, p. 9). Para Duda o arranjo bonito não estava relacionado ao nível de dificuldade musical como descreveu no início do primeiro semestre de 2012: “Comecei a ter bastante ideias e percebi que pra ficar bonito não é necessário ser difícil. Usei intervalo de terça, movimentos contrários, oitava, arpejos, etc.” (DIÁRIO DE DUDA, p. 15).

O capítulo do referencial teórico abordou os fundamentos sobre o que é aprender música fazendo arranjo a quatro mãos. Para tanto a Teoria da Subjetividade, de González Rey, foi utilizada como suporte para entender o processo das duas estudantes. A visão do aprender de González Rey (2008) tem a ênfase no sujeito que aprende. Esse entendimento me fez destacar as falas, gestos e formas de tocar e compreender o arranjo, constituídos de aspectos subjetivos da aprendizagem e do “[...] caráter singular do processo de aprender” em dupla. O autor destaca que o sujeito “[...] com suas experiências e ideias no espaço do aprender” consegue “desenvolver um posicionamento ativo e reflexivo” e “[...] não apenas com os aspetos [sic] técnicos envolvidos na exposição de um conteúdo.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 38) mas também com o desenvolvimento do criar música em suas relações sociais. Assim, os dados da pesquisa me fizeram compreender que o aprender é um acontecimento da ordem do pensar, estando configurado como processo complexo intelectual e de sentido subjetivo.

O estudo de caso mostrou-se adequado para essa pesquisa. Durante os dezesseis encontros pude ter visibilidade da criação do arranjo em que foi possível o entendimento de que criar e tocar estavam diretamente relacionados com o aprender música. De semelhante forma, os dados do diário de campo das estudantes elucidaram como elas se sentiram aprendizes do processo.

No capítulo da descrição e discussão dos dados foi o local em que apresentei minhas reflexões sobre as situações vividas na criação do arranjo a quatro mãos das estudantes. Para tanto, durante a pesquisa, fui elaborando e revendo, criando e recriando categorias que serviram de fundamentos para a análise dos dados. Compreendi das reflexões feitas que a aprendizagem é um processo de diferentes dimensões, perpassado pela abordagem do sujeito que aprende por diálogos, emoções, reflexões, situações de imaginação e fantasias, dúvidas, tensões e avaliações que não são limitadas ao que a realidade oferece.

Cada uma dessas categorias foi trabalhada em itens distintos, trazendo para o texto as falas, o gosto musical, dúvidas e emoções vividas nos encontros das estudantes com o processo de criar e aprender. Percebi uma relação intensa das estudantes com a música. Com esses encontros compreendi que as práticas de criar e aprender caminham juntos. Nesse

âmbito, a formalização dos conteúdos musicais para a criação é realizada no construir e reconstruir a própria prática musical a quatro mãos. A atividade de criar arranjo a quatro mãos envolveu o exercício de pensar juntas e sozinhas também. Compreendi ainda que a criação envolveu aspectos de ludicidade, da informalidade, do explorar os sons, imitar, etc.

A pesquisa mostrou que a criação do arranjo aconteceu de forma não linear, dialógica e apontou fases que permitem sistematizar o processo de aprender música fazendo arranjo a quatro mãos de Duda e Louise. A partir da atividade criativa de re-arranjo proposta por Penna e Marinho (2010), pude concluir que mesmo as duas estudantes pensando na escolha da música antes de iniciar os encontros, dos dezesseis encontros observados elas utilizaram três encontros (18,75%) para a escolha da música, oito encontros (50%) para a tempestade de ideias e cinco encontros (31,25%) para a estruturação conjunta.

Durante a pesquisa de campo, pude refletir sobre a importância de proporcionar um espaço onde estudantes possam experimentar e se posicionar diante de determinada tarefa. O fato das duas estudantes criarem um arranjo a quatro mãos sem o comando do professor, ainda se revelou um aprendizado para mim que antes desta pesquisa elaborava arranjos, de músicas pedidas pelos estudantes ou escolhidas por mim, no nível dos alunos ou ainda em parceria com eles. Em consonância com Molon (2010), pude compreender nessa pesquisa que a atividade humana é caracterizada não só pela capacidade de reproduzir e repetir algo já existente, como “[...] também pela criatividade, pela capacidade de imaginar, criar, combinar novas situações. A atividade criadora do ser humano projeta o homem para o futuro e para o passado, transformando o presente.” (MOLON, 2010, p. 95). O Capítulo seis nasceu da necessidade de mostrar o resultado do arranjo. Compreendi que poderia ilustrar através do registro na partitura o que elas usaram durante os encontros.

Quanto aos impactos dos resultados da pesquisa para o Conservatório, um deles se refere às aulas em duplas de alunos, até o 7º ano do Ensino Fundamental, não são necessariamente aulas em grupo, pois muitas vezes, devido às diferenças de tempo de estudo e faixa etária, o horário/aula é dividido em tempos iguais para cada estudante que é atendido individualmente. Portanto, a atividade de arranjar pode ser considerada como uma estratégia de participação em grupo tanto no curso de Educação Musical quanto no curso Técnico da instituição.

As aulas de instrumento, as disciplinas teóricas poderiam dar oportunidade de aprender pela experiência, emoção e reflexão ao priorizar os aspectos subjetivos da criação musical. Pensar em atividades com arranjos a serem criados para formações com grupos de

instrumentos diferentes (piano e violino, por exemplo). Entretanto é importante que os alunos possam sugerir com qual instrumento gostariam de trabalhar. No início do processo as estudantes cogitaram a possibilidade de também cantar e tocar com outros instrumentos.

Aos professores de música e às escolas cabe criar meios e proporcionar condições para desenvolver ambientes de aprendizagens engajadas no social em que seja possível um aprender, perpassado constantemente pela reflexão e o diálogo entre os sujeitos envolvidos.

Outro impacto, diz respeito à dinâmica de ensino e aprendizagem que mostrou possibilidades de sistematização desse processo de ensino por professores de instrumento. A pesquisa revelou como as estudantes vivenciaram situações reais de estudo e isso pode colaborar com os planejamentos de ensino e contribuir para a formação de professores.

Outro ainda, sobre o impacto da ação de fazer arranjo da perspectiva das estudantes. Os dados demonstraram que os significados atribuídos por elas foram relevantes no processo de aprendizagem em relação ao resultado final. Aos estudantes de música cabe a oportunidade de serem reconhecidos na sua subjetividade, conhecimentos, dúvidas e erros.

Ao optar por um referencial histórico-cultural com foco no sujeito que aprende e suas relações com o outro, criar um arranjo a quatro mãos apontou para uma reflexão sobre o que é ser criativo. O criar arranjo a quatro mãos se tornou uma ferramenta em que as duas estudantes puderam “colocar a mão na massa” e se descobriram capazes de serem “compositoras”. Terminado o 12º encontro Louise comentou: “Se outros professores deixassem os alunos fazerem arranjo e se desde o início do estudo do instrumento o aluno criasse alguma coisa, mesmo que mudasse só uma ‘coisa’, ia ter muito mais compositores” e continuou: “Por que tem poucos compositores, não é?” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/11/2011, p. 31).

Para além dos dados, pude interpretar o aprender, considerando algumas características por parte das estudantes como: interesse e gosto por participar da criação do arranjo; dedicação e compromisso coletivo em frequentar os horários-extras; responsabilidade em ir até o final; valorização das atividades relacionadas às práticas musicais; valorização do estudo de música, da capacidade de estabelecer ligações entre conteúdos de diferentes naturezas. Essas características reforçam a importância de pesquisas futuras que tenham como tema central refletir sobre os significados desses valores no processo de criação e o peso que eles mostram na aprendizagem musical. Outra temática que me chamou a atenção e gostaria

de continuar a estudar foi a configuração subjetiva da experiência do aprender música por meio do piano.

Por fim, tenho a compreensão de que a aprendizagem musical no exercício de fazer arranjo a quatro mãos, como espaço de produção de sentidos, como produção simbólica, cognitiva e emocional, assumiu importância nuclear na vida das estudantes porque o aprender aconteceu mediante o envolvimento contextualizado delas com a música. Acredito que essa experiência motivará as duas estudantes a seguirem aprendendo e fazendo novos arranjos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, Denise de S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília, DF: UnB, 2003.

ALMADA, C. *Arranjo*. Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

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

AMARAL, A. L. S. N. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. 2011. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

AMARAL, A. L. S. N.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa no ensino superior. In: TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 149-192.

ARAGÃO, P. Considerações sobre o conceito de arranjo na música popular. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1. p. 94-107, dez. 2001.

BARBEITAS, F. T. Reflexões sobre a prática da transcrição: suas relações com a interpretação na música e na poesia. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 1, p. 89-97, 2000.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARONI, M. Hearing musical style: cognitive and creative problems. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (Org.). *Musical creativity. multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 78-93.

BARRET, M. S. 'Creative collaboration': an 'eminence' study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, v. 34, n.2, p. 195-218, 2006.

BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música)-Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

_____. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, n.1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BERKLEY, R. Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 2, n. 18, p. 119-138, 2001.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, set. 2001.

BEZERRA, C. S. G. B. *O sentido subjetivo do aprender*. 2004. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

BORUSCH, D. S. *Da leitura de partituras musicais à transcrição/arranjo para conjuntos de câmara*. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

BOYD, M. Arrangement. In: SADIE, S.; TYRRELL, J. (Ed.). *The new Grove dictionary of music and musicians*. 2. ed., London: Macmillan Publishers Limited, 2001. v. 2. p. 65-71.

BLUM, S. Composition. In: SADIE, S.; TYRRELL, J. (Ed.). *The new Grove dictionary of music and musicians*. 2. ed., London: Macmillan Publishers Limited, 2001. v. 6. p. 186 – 201.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: sociologia*. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. (Coleção grandes cientistas sociais; 39). São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2011.

BURNARD, P. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. *Improving schools*, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2004.

CARVALHO, I. A. *Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical*. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino)-Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, R. Da composição ao arranjo vocal: o papel do arranjador na música popular brasileira. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 5., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008. p. 10-13.

CEMCPC. Regimento escolar, Uberlândia, MG, 2010. Disponível em: <<http://www.conservatoriouberlandia.com.br/site/?pid=regimento.php>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

CERQUEIRA, D. L. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Música Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 129-140, 2009.

CERQUEIRA, D. L.; ÁVILA, G. A. de. Arranjo no ensino coletivo da performance musical: experiência com violão em grupo na cidade de São Luís/MA. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011. p. 83-91.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX, A. F.; CHEN, C. Spontaneity and creativity in highly practiced performance. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G.A. (Ed.). *Musical Creativity. multidisciplinary research in Theory and Practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 200-218.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciencias humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CRAFT, A. *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge, 2005.

CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. (Ed.). *Creative learning 3-11: and how we document it*. Stoke on Trent: Trentham Books, 2008, p. xix-xxiv.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins, 1996.

DAYRELL, J. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Música)-Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, M.C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.31-60.

DUARTE, L. de C. *Os arranjos de Claus Ogerman na obra de Tom Jobim: revelação e transfiguração da identidade da obra musical*. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música)-UnB, Brasília, DF, 2010.

ELLINGSON, T. Transcription. In: SADIE, S.; TYRRELL, J. (Ed.). *The new Grove dictionary of music and musicians*. 2nd ed. London: Macmillan Publishers Limited, 2001, v, 25. p. 692-694.

FINCK, R. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical*. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-UFRGS, Porto Alegre, 2001.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, C. C; BEAL, A. D. D. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 65-84, jun 2003.

GARDNER, H. Os padrões dos criadores. In: BODEN, M. A. (Org.). *Dimensões da criatividade*. Tradução de Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.149-163.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Habana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde outra óptica. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 4, n. 7-8, p. 17-21, 1999.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm>>. Acesso em: 19 set. 2012.

_____. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 29-44.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 119-148.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A., SCOZ, B. J. L., CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília, DF: Liber Livros, 2012. p.21-41.

GUEST, I. *Arranjo: método prático*, vol. I. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996, 3 v.

_____. *Harmonia: método prático*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 2006.

HARDER, R.. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JOHNSON-LAIRD, P. N. *The computer and the mind: an introduction to cognitive science*. 2nd ed. London: Fontana Press, 1993.

KNELLER, G. F. *Arte e ciência da criatividade*. Tradução de J. Reis. 5. ed. São Paulo: IBRASA, 1978.

KAUFMAN, J. C.; BEGHETTO, R. A. Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, v. 13, n. 1, p. 1-12, 2009.

KAUFMAN, J. C. et al. Creativity polymathy: What Benjamin Franklin can teach your kindergartener. *Learning and Individual Differences*, v. 20, p. 380-387, 2010.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. Tradução de Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16-17, p. 50-73, 2000.

LIMA JÚNIOR, F. M. de. *A elaboração de arranjos de canções populares para violão solo*. 2003. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Tradução de Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCCA, J. D. O ensino do piano popular no curso de bacharelado em música popular da Faculdade de Artes do Paraná. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais ...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. p. 1-8.

MACHADO, A. C.; PINTO, M. M. Nove arranjos e adaptações de obras para o repertório de violão em grupo no Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia, Minas Gerais. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. p. 1-11.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

MILLS, J.; SMITH, J. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 20, n. 1, p. 5-27, 2003.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Parecer 1158, de 11 de dezembro de 1998. Belo Horizonte, 11 dez. 1998. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/ARQUIV_OS_ANEXO/parecer_1158_98;0724260502;20070227.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Lei 7109, de 13 de outubro de 1977. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 13 out. 1977. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B33468200-CFE5-4E14-8E29-CE5AA0CEDE40%7D_lei%20estatuto%20magisterio.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Lei 9381, de 18 de dezembro de 1986. Institui o Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. *Diário do Executivo*, Belo Horizonte, 19 dez. 1986. Disponível em: <http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/rh/legislacao/leg_pessoal/documento/593811986.txt>. Acesso em: 10 maio 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_details/1795-resolucao-see-no-7182005-de-18-de-novembro-de-2005>. Acesso em 11 abr. 2011.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Criatividade, personalidade e educação*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 189-205, jul./dez. 2002.

MOLON, S. I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. L. I. G. *Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em Conservatórios da cidade de São Paulo*. 2005. 274 f. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

PATRÍCIO, M. F. Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do homem. In: PATRÍCIO, M. F. (Org.). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Ed. Porto, 2001. p. 235-250.

PENNA, M.; MARINHO, V. M. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do rearranjo. In: PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 171-205.

PEREIRA, F. V. *As Práticas de reelaboração musical*. 2011. 301f. Tese (Doutorado em Musicologia)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAPAZOTE, P. Criatividade no meio escolar. In: PATRÍCIO, M. F. (Org.). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Ed. Porto, 2001. p. 211-220.

SANTIAGO, P. F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 13, p. 52-62, 2006.

SANTOS, C. V. dos S. *Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo*. 2006. 182 f. Dissertação (Educação Musical)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, R. A. dos. A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, Rosane C. de (Org.). *Mentes em Música*. Curitiba: UFPR, 2010. p. 91-110.

SARMENTO, D. F. *A teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky: uma análise da produção acadêmica e científica no período de 1986 a 2001*. 2006. 211 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SAWYER, R. K. Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 50-59, 2008.

SCHULLER, G. Arrangement. In: KERNFELD, Barry (Ed.). *New Grove dictionary of jazz*. London: Macmillan Reference Limited, 1988. v. 1, p. 32-39.

SILVA, W. M. Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos. *Revista da ABEM*, Salvador, v. 3, n. 3, p. 51-64, jun. 1996.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL da ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais ...* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2001. p. 85-92.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. Investing in creativity. *American Psychologist*, v. 51, n. 7, p. 677-688, jul. 1996.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 101-130.

TACCA; M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L.. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

TAFURI, J. Process and teaching strategies in musical improvisation with children. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (Ed.). *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 134-157.

UANO, L. M. de. ¿La creatividad? Un talento exclusivo de los artistas o uma capacidad de todo ser humano? Creativity: a talent exclusive to artist or na ability common to all humans? *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 8, n. 15, jul./dez. 2002.

VIEGAS, M. A. de R. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do curso técnico em instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del-Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 81-90, set. 2006.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. 2. ed. Madrid: AKAL S. A., 1990.

WALLAS, G. *The art of thought*. New York: Harcourt Brace, 1926.

WECHSLER, S. M. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas, SP: Psy. 1998.

APÊNDICE A – Termo de Compromisso da Equipe Executora

Termo de Compromisso da Equipe Executora

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa CRIAÇÃO MUSICAL NA AULA DE PIANO: UM ESTUDO A PARTIR DA ELABORAÇÃO DE UM ARRANJO A QUATRO MÃOS, de acordo com a Resolução 196/96.

Uberlândia, 6 de junho de 2011.

Prof.^a Dr.^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Mestranda Jane Finotti Rezende Luz

APÊNDICE B – Autorização Direção do CEMCPC

Autorização

Autorizamos que o projeto de pesquisa Criação musical na aula de piano: um estudo a partir da elaboração de um arranjo a quatro mãos, sob a responsabilidade da pesquisadora Jane Finotti Rezende Luz e sua orientadora Prof.^a Dr.^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro, cujo objetivo é compreender de que forma os estudantes de piano, instigados a fazê-lo, desenvolvem seus processos de criação, utilizem o espaço do CEMCPC.

Uberlândia, 6 de junho de 2011.

Mirtes Guimarães - Diretora do CEMCPC

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sua filha está sendo convidada para participar da pesquisa “Criação musical na aula de piano: um estudo a partir da elaboração de um arranjo a quatro mãos”, sob a responsabilidade da pesquisadora Jane Finotti Rezende Luz e sua orientadora, Prof.^a Dr.^a Sônia Tereza da Silva Ribeiro.

Nessa pesquisa nós estamos buscando compreender de que forma duas estudantes de piano da pesquisadora do Curso Técnico do CEMCPC, instigadas a fazê-lo, experimentam a criação musical em um arranjo a quatro mãos.

A participação de sua filha nesse projeto será fazer o arranjo de uma música a quatro mãos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em um horário extraclasse, com duração prevista de 1 (uma) hora/aula por semana. O estudo será realizado a partir do segundo semestre de 2011 e estão previstas quinze horas/aula no período de 5 de agosto a 8 de dezembro de 2011, em um horário extra-aula de piano: às 6^a-feiras, das 16h às 16h50.

O processo de criação será observado pela pesquisadora. Os encontros serão filmados e gravados para uma posterior transcrição e logo após serão desgravados.

Em nenhum momento sua filha será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dela será preservada.

Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar dessa pesquisa, sendo livre para parar de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Os riscos só ocorrerão se houver desrespeito ao sigilo da identidade dos sujeitos, o que não deverá ocorrer visto que as pesquisadoras seguirão a Resolução 196/96.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor(a).

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o(a) senhor(a) poderá entrar em contato por telefone com as pesquisadoras.

Uberlândia, 6 de junho de 2011.

Prof.^a Dra. Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Mestranda Jane Finotti Rezende Luz

Eu permito a participação da minha filha no projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Responsável pela participante da pesquisa

ANEXO A – Plano Curricular do Curso Técnico em Instrumento 2005

ENCAMPADO PELA LEI Nº 3657 DE 3 DE DEZEMBRO DE 1965 - **CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI** - **Tipologia: MQ45C8**
 AUTORIZADO CONFORME PORTARIA 267 DE 2002/67 - CINTERARTES EM RESOL. 1.174/75 DE 21/01/75
CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO - PLANO CURRICULAR 2005

MATÉRIAS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL		
		1º P		2º P		3º P		4º P		5º P		6º P				
		AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS	AS	CHS			
INSTRUMENTO	INSTRUMENTO	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	204:00'
	LEITURA À 1ª VISTA, TRANSPORTE E ACOMPANHAMENTO I, II					1	17:00'	1	17:00'							34:00'
PERCEÇÃO MUSICAL	PERCEÇÃO MUSICAL III, IV, V, VI	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'					136:00'
NOÇÕES DE ESTRUTURAÇÃO	NOÇÕES DE ESTRUTURAÇÃO MUSICAL											2	34:00'			34:00'
ESTRUTURAÇÃO MUSICAL	ESTRUTURAÇÃO MUSICAL															34:00'
OFICINA DE MULTIMEIO	OFICINA DE MULTIMEIO	2	34:00'	2	34:00'									2	34:00'	34:00'
HISTÓRIA DA MÚSICA	HISTÓRIA DA MÚSICA E APRECIACÃO MUSICAL ERUDITA E CONTEMPORÂNEA					2	34:00'	2	34:00'							68:00'
	CANTO CORAL I e II	2	34:00'	2	34:00'											68:00'
CANTO CORAL	NOÇÕES DE REGÊNCIA CORAL					2	34:00'									34:00'
INSTRUMENTO COMPLEMENTAR	INSTRUMENTO COMPLEMENTAR	1	17:00'	1	17:00'	1	17:00'	1	17:00'	1	17:00'					68:00'
MÚSICA DE CAMERA	MÚSICA DE CAMERA											1	17:00'	1	17:00'	34:00'
MÚSICA POPULAR E FOLCLÓRICA	FOLCLORE	2	34:00'													34:00'
	APRECIACÃO MUSICAL FOLCLÓRICA			2	34:00'											34:00'
PRÁTICA DE ORQUESTRA E CONJUNTOS	PRÁTICA DE ORQ. E CONJUNTOS					2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	2	34:00'	136:00'
	BATERIA											2	34:00'	2	34:00'	
	VIOLINO											2	34:00'	2	34:00'	102:00'
PRÁTICA PROFISSIONAL	DEMAIS INSTRUMENTOS											2	34:00'	2	34:00'	68:00'
												2	34:00'	2	34:00'	68:00'
TOTAIS	BATERIA	11	187:00'	11	187:00'	11	187:00'	11	187:00'	9	153:00'	8	136:00'	8	136:00'	986:00'
	VIOLINO	11	187:00'	11	187:00'	11	187:00'	09	153:00'	9	153:00'	9	153:00'	9	153:00'	986:00'
	DEMAIS INSTRUMENTOS	11	187:00'	11	187:00'	11	187:00'	10	170:00'	8	136:00'	9	153:00'	9	153:00'	986:00'

INDICADOR FIXO: MÓDULO AULA = 50' AS = AULAS SEMANAIS CHS = CARGA HORÁRIA SEMESTRAL

Obs.: 1. O instrumento bateria não deve cursar Leitura à 1ª Vista, Transporte e Acompanhamento e Música de Câmara.
 2. O instrumento violino não deve cursar a Leitura à 1ª Vista

DIRETOR: HOMOLOGADO PELO INSPECTOR APROVADO PELO COLEGIADO EM

ANEXO B - Plano Curricular do Curso Técnico em Instrumento 2006

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI - Tipologia: MO45C8
 ENCAMPADO PELA LEI N° 3657 DE 3 DE DEZEMBRO DE 1965 AUTORIZADO CONFORME PORTARIA 267 DE 20/02/67 CINTERARTES EM RESOL. 1.174/75 DE 21/01/75
 CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO - MATRIZ CURRICULAR 2006

ÁREA	CONTEÚDOS	1º ano		2º ano		3º ano		TOTAL	
		AS	CHA	AS	CHS	AS	CHS		
ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO MUSICAL	INSTRUMENTO	02	66:40	02	66:40	02	66:40	200:00	
	REGÊNCIA E MÚSICA DE CÂMARA			01	33:20	01	33:20	66:40	
		02	66:40					66:40	
		01	33:20					33:20	
	MATERIAS APLICADAS	PERCEPÇÃO MUSICAL			01	33:20	01	33:20	66:40
					01	33:20			33:20
					02	66:40			66:40
		HISTÓRIA DA MÚSICA E APREC. MUSICAL	02	66:40					66:40
				02	66:40			66:40	
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO CÊNICA	FOLCLORE E PESQUISA	02	66:40					66:40	
	EXPRESSÃO CÊNICA					02	66:40	66:40	
	EDUC. MUSICAL					01	33:20	33:20	
						02	66:40	66:40	
ÁREA PEDAGÓGICA	TOTAL GERAL	11	366:40	11	366:40	13	433:20	1166:40	

INDICADOR FIXO : MÓDULO AULA= 50'

Nº SEMANAS LETIVAS ANUAIS = 40

Nº DIAS LETIVOS ANUAIS = 200

Nº SEMANAS LETIVAS SEMESTRAIS = 20

Nº DIAS LETIVOS SEMESTRAIS = 100

Nº DIAS LETIVOS SEMANAIS = 05

AS = AULAS SEMANAIS

CHS = CARGA HORÁRIA SEMESTRAL

CHA = CARGA HORÁRIA ANUAL = 374:00 Módulo I

Obs.: Os instrumentos violino e bateria não devem cursar a disciplina Leitura à 1ª Vista, Transporte e Acompanhamento compensando sua carga horária na disciplina Prática de Conjunto Musical.

APROVADO PELO COLEGIADO EM.....

DIRETOR:.....

HOMOLOGADO PELO INSPECTOR

ANEXO C - Plano Curricular do Curso Técnico em Instrumento 2007

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI - Tipologia: MO45C8
 ENCAMPADO PELA LEI Nº 3657 DE 3 DE DEZEMBRO DE 1965 AUTORIZADO CONFORME PORTARIA 267 DE 20/02/67 CINTERARTES EM RESOL. 1.174/75 DE 21/01/75
 CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO - PLANO CURRICULAR 2007

ÁREA	CONTEÚDOS	1º ano		2º ano		3º ano		TOTAL	
		AS	CHA	AS	CHS	AS	CHS		
ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO MUSICAL	INSTRUMENTO	<i>Instrumentos:</i> Acordeon, Bateria, Cavaquinho, Clarineta, Contrabaixo, Fagote, Flauta Doce, Flauta Transversal, Guitarra, Oboé, Órgão, Piano, Piston ou Trompete, Saxofone, Teclado, Timpão, Trombone, Trompa, Vibrafone, Violão, Viola Caipira, Viola Erudita, Violino, Violoncello.							
				01	33:20	01	33:20	01	33:20
		02	66:40	02	66:40	02	66:40	200:00	
	REGÊNCIA E MÚSICA DE CÂMARA								
				01	33:20	01	33:20	01	33:20
				01	33:20	01	33:20	01	33:20
	MATÉRIAS APLICADAS								
				01	33:20	01	33:20	01	33:20
				01	33:20	01	33:20	01	33:20
			01	33:20	01	33:20	01	33:20	
ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO CÊNICA									
ÁREA PEDAGÓGICA									
TOTAL GERAL		10	333:20	12	400:00	10	333:20	1066:40	

INDICADOR FIXO : MÓDULO AULA= 50'
 Nº SEMANAS LETIVAS ANUAIS = 40
 Nº DIAS LETIVOS ANUAIS = 200
 Nº SEMANAS LETIVAS SEMESTRAIS = 20
 Nº DIAS LETIVOS SEMESTRAIS = 100
 Nº DIAS LETIVOS SEMANAIS = 05

Obs.: Os instrumentos violino e bateria não devem cursar a disciplina Leitura à 1ª Vista. Transporte e Acompanhamento comensando sua carga horária na disciplina Prática de Conjunto Musical.

APROVADO PELO COLEGIADO EM..... DIRETOR..... HOMOLOGADO PELO INSPETOR.....

ANEXO D - Plano Curricular do Curso Técnico em Instrumento 2011



Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

Encampado pela Lei Nº 3657 de Dezembro de 1965

Autorizado a funcionar pela Portaria 2/67 do Departamento do Ensino Médio e Superior publicada no "Minas Gerais 20/02/67"

Transformado em CENTRO INTERESCOLAR DE ARTES, conforme Res. Nº 1.174/75 de 21/01/75 da Secretaria do Estado da Educação

ANEXO II

CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA									
COMPONENTE CURRICULAR	PLANO CURRICULAR - TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL - 2011								
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL CH		
	AS	CH	AS	CH	AS	CH			
História da Arte	1	33h20						33h20	
História da Música e Apreciação Musical			1	33h20	1	33h20		66h40	
Folclore e Música Popular	1	33h20						33h20	
Percepção Musical	2	66h40	2	66h40				133h20	
Estruturação Musical			1	33h20	2	66h40		100h	
Instrumento	2	66h40	2	66h40	2	66h40		200h	
Prática de Conjunto	1	33h20	1	33h20	1	33h20		100h	
Oficina Multimídios	1	33h20	1	33h20	1	33h20		100h	
Ética e Normas Técnicas			1	33h20				33h20	
Produção Cultural e Empreendedorismo					1	33h20		33h20	
Noções de Educação Musical	1	33h20						33h20	
Prática de Ensino			1	33h20	1	33h20		66h40	
Atividade Artística Complementar	1	33h20						33h20	
TOTAL	10	333h20	10	333h20	9	300h		966h40	
Dias letivos	200	APROVADO PELO COLEGIADO EM: ____/____/____.							
Semanas letivas	40	DIRETOR: _____ INSPETOR: _____							
Módulo aula (minutos)	50								

Av. Afonso Pena, 3060 – B. Brasil – Caixa Postal 271 – CEP 38400-710 – Fone (0..34)232-1063 – (0..34)232-1530 Fax (0..34)232-1090
 Uberlândia – MG e-mail: cencpc@triang.com.br

ANEXO E - Plano Curricular do Curso Técnico em Instrumento 2012



Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

Encampado pela Lei Nº 3657 de Dezembro de 1965
 Autorizado a funcionar pela Portaria 2/67 do Departamento do Ensino Médio e Superior publicada no "Minas Gerais 20/02/67"
 Transformado em CENTRO INTERESCOLAR DE ARTES, conforme Res. Nº 1.174/75 de 21/01/75 da Secretaria do Estado da Educação

ANEXO II

CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA									
COMPONENTE CURRICULAR	PLANO CURRICULAR - TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL - 2012								
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL CH		
	AS	CH	AS	CH	AS	CH			
História da Arte	1	33:20						33:20	
História da Música e Apreciação Musical			1	33:20	1	33:20		66:40	
Folclore e Música Popular	1	33:20						33:20	
Percepção Musical	2	66:40	2	66:40				133:20	
Estruturação Musical			1	33:20	2	66:40		100:00	
Instrumento	2	66:40	2	66:40	2	66:40		200:00	
Prática de Conjunto	1	33:20	1	33:20	1	33:20		100:00	
Oficina Multimêlos	1	33:20	1	33:20	1	33:20		100:00	
Ética e Normas Técnicas			1	33:20				33:20	
Produção Cultural e Empreendedorismo					1	33:20		33:20	
Noções de Educação Musical	1	33:20						33:20	
Música Eletroacústica			1	33:20	1	33:20		66:40	
Atividade Artística Complementar	1	33:20						33:20	
TOTAL	10	333:20	10	333:20	9	300:00		966:40	
Dias letivos	200	APROVADO PELO COLEGIADO EM: ____/____/____.							
Semanas letivas	40								
Módulo aula (minutos)	50	DIRETOR: _____ INSPETOR: _____							

Av. Afonso Pena, 3060 – B. Brasil – Caixa Postal 271 – CEP 38400-710 – Fone (0..34)232-1063 – (0..34)232-1530 Fax (0..34)232-1090
 Uberlândia – MG
 e-mail: cemepe@triang.com.br

ANEXO F – 1ª Mostra de Música e Tecnologia do CEMCPC

Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli

Uberlândia-MG

1ª Mostra de Música e Tecnologia

de 04 à 06 de outubro de 2011

(Inscrições gratuitas)

Programação

Dia Turno	Terça-Feira 04/10/2011	Quarta-Feira 05/10/2011	Quinta-Feira 06/10/2011
TARDE	A disciplina Multimeios Prof. Me. Adelson Scotti Prof. ^a Marília Mazzaro Sala Sebastião Vitorino Horário: 13h às 15h	Interdisciplinaridade Multimeios / Percepção Prof. ^a Simone Paiva Sala Sebastião Vitorino Horário: 14h As 16h	Mini-Curso de Música Eletroacústica Prof. Dr. Daniel Barreiro Sala Sebastião Vitorino Horário: 13h30min às 18h
	Produção de Trilha sonora Prof. Me. André Campos Sala Sebastião Vitorino Horário: 15h40min às 17h	Criação de arranjos no BIAB Noções de Gravação no Sonar Experiência de Gravação em Estúdio Prof. Me. Adelson Scotti Prof. ^a Marília Mazzaro	
NOITE	Possibilidades do uso das tecnologias através de instrumentos de teclado Prof. Rayne Vitorino Sala Sebastião Vitorino Horário: 19h às 21h	Local: Studio Escola e Sala Sebastião Vitorino Horário: 17h às 20h (Trazer pen-drive)	Apresentação MAMUT – UFU Sala Sebastião Vitorino Horário: 18h30min

ANEXO G – QUANTO À ESCRITA MUSICAL: ANOTAÇÕES DE DUDA

The image displays ten staves of handwritten musical notation. The notation is written in black ink on white paper. The first staff shows a single note followed by a rest. The second staff contains a series of notes, including a half note and several quarter notes. The third staff features a complex sequence of notes and rests, with some notes beamed together. The fourth staff is mostly empty, with a few notes and rests. The fifth staff contains a series of notes, including a half note and several quarter notes. The sixth staff shows a few notes and rests. The seventh staff contains the handwritten text "Amparo do acorde de Eb" in a cursive script. The eighth, ninth, and tenth staves are mostly empty, with a few notes and rests.

ANEXO H – QUANTO À ESCRITA MUSICAL: ANOTAÇÕES DE LOUISE

Handwritten musical score for piano, featuring six systems of staves. The notation includes notes, rests, and chords, with various annotations above the staves.

Annotations and markings include:

- Chords:** Cm, Eb, Ab, Cm, Inversões
- Other markings:** pedal, x

The score is written in 4/4 time, with a key signature of two flats (Bb and Eb). The notation is handwritten and includes various musical symbols such as notes, rests, and chord symbols.

**ANEXO I – GRADE PARA O ARRANJO A QUATRO MÃOS:
ANOTAÇÕES DE LOUISE**

Breaking Free

The musical score is written for piano and bass. It consists of three systems of staves. The key signature is C minor (three flats) and the time signature is 4/4. The first system has three measures with chords Cm, F, and Ab. The second system has four measures with chords Eb, Bb, Cm, and F. The third system has three measures with no specific chord labels. The piano part (treble clef) is mostly empty, with some notes in the second and third systems. The bass part (bass clef) contains the main melodic lines and accompaniment. The first measure of the first system has a 'With pedal' instruction. The second system has a 'p' (piano) dynamic marking. The third system has a 'p' (piano) dynamic marking.

Chords: Cm, F, Ab, Eb, Bb, Cm, F

With pedal

p

Handwritten musical score system 1. It consists of four staves. The top two staves are treble clef, and the bottom two are bass clef. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 4/4. The first measure shows a whole note chord in the bass clef. The second measure shows a half note chord in the bass clef. The third measure shows a half note chord in the bass clef. The fourth measure shows a half note chord in the bass clef.

Handwritten musical score system 2. It consists of four staves. The top two staves are treble clef, and the bottom two are bass clef. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 4/4. The first measure shows a half note chord in the bass clef. The second measure shows a half note chord in the bass clef. The third measure shows a half note chord in the bass clef. The fourth measure shows a half note chord in the bass clef.

Handwritten musical score system 3. It consists of four staves. The top two staves are treble clef, and the bottom two are bass clef. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 4/4. The first measure shows a half note chord in the bass clef. The second measure shows a half note chord in the bass clef. The third measure shows a half note chord in the bass clef. The fourth measure shows a half note chord in the bass clef.

Handwritten musical notation for the first system, measures 1-3. The system consists of four staves. The top two staves are treble clef, and the bottom two are bass clef. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 4/4. In measure 1, the bass staff has a whole note chord of B-flat, E-flat, and A-flat. In measure 2, the bass staff has a whole note chord of B-flat, E-flat, and A-flat. In measure 3, the bass staff has a whole note chord of B-flat, E-flat, and A-flat. The top two staves are empty.

Handwritten musical notation for the second system, measures 4-5. The system consists of four staves. The top two staves are treble clef, and the bottom two are bass clef. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 4/4. In measure 4, the bass staff has a whole note chord of B-flat, E-flat, and A-flat. In measure 5, the bass staff has a whole note chord of B-flat, E-flat, and A-flat. The top two staves are empty.

Handwritten musical notation for the third system, measures 6-7. The system consists of four staves. The top two staves are treble clef, and the bottom two are bass clef. The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat) and the time signature is 4/4. In measure 6, the bass staff has a whole note chord of B-flat, E-flat, and A-flat. In measure 7, the bass staff has a whole note chord of B-flat, E-flat, and A-flat. The top two staves are empty.

ANEXO J – Partitura *Breaking Free no Finale*

BREAKING FREE

Words and Music by
JAMIE HOUSTON

Moderately

mf

With pedal

4 $A^b(\text{add}2)$ Cm F(add2)

Male: We're soar - in', tly - in'.

7 A^b E^b B^b Cm

There's not a star in heav - en that we - can't reach. Female: If we're try -

10 F $A^b(\text{add}2)$ E^b/A^b

in', so we're break - in' free.

BREAKING FREE

13 Cm F A^b

Male: You know the world can see _____ us _____ in a way that's dif -

16 E^b B^b/D Cm F

- frent from who we are. _____ Female: Cre - at - ing space be - tween _____ us, _____ till

19 A^b E^b B^b/D A^b

we're sep - rate hearts. Both: But your faith, it gives

The musical score is written for voice and piano. It consists of three systems of music. Each system has a vocal line (treble clef) and a piano accompaniment (grand staff). The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The first system (measures 13-15) features a vocal melody with lyrics 'Male: You know the world can see _____ us _____ in a way that's dif -'. The piano accompaniment provides harmonic support with chords Cm, F, and A^b. The second system (measures 16-18) continues the vocal melody with lyrics '- frent from who we are. _____' and 'Female: Cre - at - ing space be - tween _____ us, _____ till'. The piano accompaniment includes chords E^b, B^b/D, Cm, and F. The third system (measures 19-21) concludes the vocal phrase with lyrics 'we're sep - rate hearts. Both: But your faith, it gives'. The piano accompaniment features chords A^b, E^b, B^b/D, and A^b.

BREAKING FREE

22 *F7/A* *A^b(add2)* *E^b/A^b*

— me strength, strength to — be - lieve. — *Female: We're*
Male: We're break - in' free.

25 *Cm* *F* *A^b*

sōar in', *Male: fly — in', — Both: There's not a star in heav -*

28 *E^b* *B^b/D* *Cm* *F*

- en that we can't reach. — *Male: If we're try - in', Both: yeah, we're break -*

The musical score is written for a vocal line and a piano accompaniment. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The score is divided into three systems, each with a vocal staff and a piano staff. Chord markings are placed above the vocal staff. The lyrics are written below the vocal staff, with some parts in italics indicating specific vocal lines. The piano accompaniment features a mix of chords and moving lines in both hands.

BREAKING FREE

31 A^b $A^b\text{maj7}(\text{no3rd})$ A^b $A^b\text{maj7}(\text{no3rd})$ Cm

in' free. *Male:* Oh, we're break - in' free. Can you feel it build-

34 F A^b E^b B^b/D

- ing, — like a wave the o - cean just can't con - trol,

37 Cm F A^b

— con-nect - ed by — a feel - in', oh, — in our ver - y souls,

The musical score is written for voice and piano. It consists of three systems of staves. The first system (measures 31-33) features a vocal line with lyrics 'in' free. Male: Oh, we're break - in' free. Can you feel it build-' and a piano accompaniment. The second system (measures 34-36) continues the vocal line with '- ing, — like a wave the o - cean just can't con - trol,' and the piano accompaniment. The third system (measures 37-39) concludes the vocal line with '— con-nect - ed by — a feel - in', oh, — in our ver - y souls,' and the piano accompaniment. Chord symbols are placed above the vocal staff: A^b , $A^b\text{maj7}(\text{no3rd})$, Cm for the first system; F , A^b , E^b , B^b/D for the second; and Cm , F , A^b for the third.

BREAKING FREE

40 E^b B^b/D A^b $F7/A$

ris - ing till it lifts us up so

43 A^b $A^b(add2)$ Cm

ev - 'ry-one can see? _____

Female: We're soar - in', Male: fly -
 Female: Run - nin', Male: climb -
 Male: We're break-in' free.

46 F A^b E^b B^b/D

- in', _____ Both: There's not a star in heav - en that we can't reach.
 - in', _____ Both: to get to that place to be all that we can be.

The musical score is written for voice and piano. It features a key signature of three flats (B-flat major or D-flat minor) and a common time signature. The score is divided into three systems, each with a vocal line and a piano accompaniment. The first system (measures 40-42) includes the lyrics 'ris - ing till it lifts us up so' and chords E^b , B^b/D , A^b , and $F7/A$. The second system (measures 43-45) includes the lyrics 'ev - 'ry-one can see?' and 'Female: We're soar - in', Male: fly -', 'Female: Run - nin', Male: climb -', and 'Male: We're break-in' free.' with chords A^b , $A^b(add2)$, and Cm . The third system (measures 46-48) includes the lyrics '- in', _____ Both: There's not a star in heav - en that we can't reach.' and '- in', _____ Both: to get to that place to be all that we can be.' with chords F , A^b , E^b , and B^b/D .

BREAKING FREE

49 Cm F A^b A^bmaj7(no3rd)

Male: If we're try - in', Both: Yeah, we're break - in' free. Male: Oh, we're break -
 Male: Now's the time, Both: so we're break - in' free. Male: We're break -

52 1. A^b A^bmaj7(no3rd) E^b 2. B^b/D A^b

in' free. in' free. More than hope, more than faith,

55 F7/A A^b

Female: this is truth, this is fate; and to - geth - er, we Both:

The musical score is written for voice and piano. It features a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a common time signature. The score is divided into three systems. The first system (measures 49-51) includes vocal lines for Male and Both, and piano accompaniment. The second system (measures 52-54) continues the vocal and piano parts, with a first ending and a second ending. The third system (measures 55-57) features a vocal line for Female and Both, and piano accompaniment. Chord symbols are provided above the vocal lines: Cm, F, A^b, A^bmaj7(no3rd), E^b, B^b/D, F7/A, and A^b.

BREAKING FREE

57 F7/A

— it com - in'. — *Male:* More than you, more than me, *Female:* not a want, but a need:

57

60 A^b Dm N.C. Dm G

Both: both of us break - in' free. — *Female:* Soar - in', *Male:* fly -

60

63 B^b F C/E

in', — *Both:* There's not a star in heav - en that we — can't reach.

63

The musical score is written for voice and piano. It consists of three systems of music. The first system (measures 57-59) features a vocal melody in the treble clef and piano accompaniment in the grand staff. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The second system (measures 60-62) continues the vocal melody and piano accompaniment, with a key change to one flat (B-flat). The third system (measures 63-65) continues the vocal melody and piano accompaniment, with a key change to two flats (B-flat and E-flat). Chord symbols are provided above the vocal line: F7/A, A^b, Dm, N.C., Dm, G, B^b, F, and C/E.

BREAKING FREE

66 *Dm* *G* *B \flat*

— If we're try - in', yeah, we're break - in' free. Break-in' free.

69 *Dm* *G*

Female: We're run - nin', *Male:* ooh, climb — in' — *Both:* to

72 *B \flat* *F* *C/E* *Dm*

get to the place to be — all that we — can be. — Now's the time,

BREAKING FREE

75 G B \flat

Female: so we're break - in' free. _____
Male: Oh, we're break - in' free.

78 Dm G B \flat (add2)

You know the world can see _____ us _____ in a way that's

81 F C/E B \flat maj9

dif - f'rent than who _____ we are _____