

CRIATIVIDADES MUSICAIS EM CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA CASA PEQUENO DAVI

**MUSICAL CREATIVITIES IN SOCIO-EDUCATIONAL
CONTEXTS: CONCEPTIONS AND PRACTICES OF MUSIC
TEACHERS FROM CASA PEQUENO DAVI**

Quézia Priscila de Barros Silva Amorim ¹
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
quezia@queziasilva.com.br

Cristiane Maria Galdino de Almeida ²
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
cmgabr@yahoo.com.br

Submetido em: 23/02/2021

Aprovado em: 11/03/2021

Resumo

Este artigo apresenta uma breve exposição dos processos e das práticas criativas em música observados ao longo do período de investigação empírica correspondente ao trabalho de mestrado, que objetivou a compreensão da rede de significados e valores musicais que orientam práticas educativas na Casa Pequeno Davi e suas relações na construção de uma ambiência favorável à expressão musical criativa. A pesquisa de caráter qualitativo realizou um estudo de caso do tipo etnográfico no referido campo local, compreendendo três cursos/oficinas musicais ministrados pelos professores de música da ONG, denominados P1, P2 e P3. As bases epistemológicas que sustentaram as análises dos dados coletados em campo trabalharam a conjugação entre o habitus (do músico, institucional) e as representações sociais (de música), em constantes diálogos que se estabelecem com temáticas relativas à educação musical, à criatividade e à vulnerabilidade social.

Palavras Chave: Práticas Criativas. Educação Musical. Vulnerabilidade Social.

Abstract

This article presents a brief examination of the creative processes and practices in music observed during the period of empirical research corresponding to the work done during a master's degree. The work aimed at understanding the network of meanings and musical values that guide educational practices at Casa Pequeno Davi and its relations in the construction of an environment favorable to creative musical expression. The qualitative research carried out an ethnographic case study in the aforementioned local field, comprising three musical courses / workshops given by the music teachers of the NGO, named, P1, P2 and P3. The epistemological bases that supported the analysis of the data collected in the field worked on the conjugation between the habitus (of the musician, institutional) and the social representations (of music), in a constant dialogue that are established within themes related to music education, creativity, and social vulnerability.

Keywords: Creative Practices. Musical Education. Social Vulnerability.

1. Quézia Priscila de Barros Silva Amorim é Doutoranda em Música (Ingresso em: 2019.2) – Educação Musical, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com bolsa da Capes. Mestre em Música – Educação Musical, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com bolsa da Capes. Atua na área de Música, com ênfase em Educação Musical, sobretudo nas temáticas: educação musical no terceiro setor; criatividade musical; vulnerabilidade social.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7395370591412624>

2. Cristiane Maria Galdino de Almeida é Doutora em Música – Educação Musical, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando no curso de Licenciatura em Música. Professora credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Música da UFPE e da UFPB. Editora da Revista da ABEM, na gestão 2019-2021. Atua na área de Música, com ênfase em Educação Musical, principalmente nos seguintes temas: formação e atuação de professores de música; educação musical não-formal; educação musical e etnomusicologia; formação de professores de música e diversidade.

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7567236180576595>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7083-5949>

Introdução

Os processos e práticas criativas em educação musical vêm sendo investigados à luz de variadas abordagens, contemplando espaços socioeducativos com diferentes níveis de institucionalização, expectativas e realidades contextuais. O reconhecimento dessa multiplicidade de espaços de atuação para o educador musical promove a descoberta de novos cenários, práticas e protagonistas. Entre eles, as atividades desenvolvidas em projetos sociais e Organizações Não Governamentais (ONGs) trouxeram, ao longo das últimas duas décadas, reflexões, discussões e avaliações, sobretudo no que diz respeito à natureza e à finalidade do trabalho educativo-musical ofertado.³

Considerando as ONGs e os projetos sociais como espaços favoráveis para o desenvolvimento de uma experiência musical criativa, a investigação de natureza qualitativa (AIRES, 2011) que resultou na elaboração da dissertação de mestrado⁴ artiu da conjugação entre duas temáticas conhecidas no campo da educação musical: criatividade musical e vulnerabilidade social. O termo “vulnerabilidade social” foi compreendido como uma série de desvantagens provenientes do resultado negativo entre a disponibilidade dos recursos (materiais ou simbólicos) dos indivíduos e grupos sociais e o acesso a estruturas e oportunidades (socioeconômicas, culturais) provenientes do Estado, mercado e sociedade (ABRAMOVAY, 2002).

A compreensão de criatividade musical, por sua vez, perpassa por uma abordagem dinâmica das relações entre processos históricos, sociais e culturais vivenciados em uma variedade de práticas e contextos, trazendo, assim, uma perspectiva mais plural e mais próxima da ideia de multiplicidade das criatividades musicais (BURNARD, 2012). Para a autora, a multiplicidade das criatividades musicais compreende, dentre outros aspectos, estruturas relacionais de conceitos, com métodos para associá-los ao campo empírico e aos sujeitos posicionados em contextos sociais e históricos específicos.

Partindo de tais contribuições, objetivamos compreender a rede de significados e valores que orientam práticas educativo-musicais observadas na Casa Pequeno Davi (CPD) e suas relações na construção de uma ambiência favorável à expressão criativa. Os critérios de seleção para o campo local consideraram, sobretudo, a questão de inclusão social, estabelecendo como parâmetro principal a escolha de uma ONG ou projeto social que não se utilizasse de testes de aptidão musical para o ingresso de alunos em suas oficinas. Os demais critérios para a seleção do campo foram organizados a partir da delimitação do foco e dos objetivos do trabalho, compreendendo, sobretudo, a constância/regularidade dos cursos/oficinas musicais ofertados pela ONG; a participação efetiva dos alunos nas atividades musicais desenvolvidas; o contexto de exclusão, vulnerabilidade e/ou violência social urbana; a definição dos objetivos institucionais e pedagógicos para as atividades propostas.

3. Dentre as produções que contemplam temáticas próximas à educação musical em projetos sociais e ONGs, destaco as contribuições de Oliveira (2003), Kater (2004), Almeida (2005a, 2005b), Penna, Barros e Mello (2012), Lühning (2013) e Kleber (2014).

4. Mestrado cursado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, com bolsa da Capes.

Atendendo aos critérios predefinidos, a CPD foi selecionada como locus investigativo, sobretudo pelo caráter inclusivo de seus cursos/oficinas, que contemplam crianças e adolescentes de 8 a 17 anos em situação de risco, exclusão, violência e/ou vulnerabilidade social. As práticas musicais ofertadas pela instituição são divididas entre três educadores musicais, que constituíram os sujeitos protagonistas da pesquisa. A ideia inicial era observar apenas uma das práticas, contudo os três professores de música do referido contexto apresentaram interesse em participar da pesquisa. Esse fato nos possibilitou um olhar mais amplo para o trabalho musical desenvolvido, uma vez que nenhum professor de música da referida ONG ficou de fora das práticas educativo-musicais observadas.

Assim, ao longo do período de investigação local, observamos práticas educativas dos três professores de música da CPD, compreendendo diferentes turmas correspondentes à oficina de percussão, oficina de metais e **aula de música**.⁵ Cada uma dessas oficinas foi considerada como um grupo social distinto, com características e modalidades próprias de compreensão e expressão musical. Contudo, foi possível observar concepções e práticas comuns, ligadas aos valores compartilhados pelo campo local e pelos sujeitos. Após esse período, cada professor foi entrevistado separadamente, sendo os mesmos incentivados a discorrer sobre suas concepções sobre música, sobre criatividade e sobre a finalidade do trabalho educativo ofertado.

Dentre uma série de situações vivenciadas nas oficinas de percussão, metais e aula de música, em constante diálogo com as falas de seus respectivos professores, trazemos, aqui, uma breve exposição das concepções e práticas criativas em música observadas na CPD. Vale, contudo, elucidar que as indicações P1, P2 e P3 seguem o critério numérico correspondente à ordem de observação do primeiro dia no campo local, sendo o P1 o sujeito protagonista da oficina de percussão, o P2, da oficina de metais e o P3, da aula de música.

O aporte teórico utilizado para a análise dos dados coletados em campo compreendeu a conjugação entre a noção de habitus desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 1983, 2001, 2008) e a teoria das representações sociais, de Serge Moscovici (MOSCOVICI, 1995, 2015). Trazendo tais concepções para o campo da música, abordamos mais precisamente o habitus do músico (BURNARD, 2012) e as representações sociais de música (ARROYO, 1999, 2000, 2002; DUARTE, 2002; DUARTE; MAZZOTTI, 2006), mantendo o foco nas dimensões criativo-musicais.

Ambientados tais orientações e direcionamentos, passamos a abordar contribuições da pesquisa para a temática: práticas criativas e processos de aprendizagem musical em projetos sociais e ONGs. Deste modo, os próximos subtópicos tratam, especificamente, das concepções e práticas criativas dos professores de música da CPD, considerando a rede de significados e valores que sustentam tais concepções e práticas.

5. Aqui, a “aula de música” corresponde ao nome de uma das oficinas musicais da ONG, cujas implicações de tal denominação serão abordadas no tópico 3: “Protagonismo e autonomia: ideias sobre criatividade na aula de música”.

O “brincar” e o fazer musical criativo na oficina de percussão

Dentre as práticas observadas na CPD, a oficina de percussão constituiu o único grupo social local caracterizado pelas dinâmicas de um ensino-aprendizagem criativo de música. Tais dinâmicas foram percebidas na forma como o P1 interage socialmente com os estudantes, em como o educador mantém o interesse entre os participantes da referida oficina e como valoriza as contribuições dos alunos nas atividades de criação, composição e improvisação coletiva.⁶

Desta forma, a oficina de percussão se distingue das demais práticas observadas em campo pela concepção de música e de criatividade musical do P1, que trabalha tais dimensões como aspectos naturais da vida humana, musical e da própria atividade percussiva. De acordo com o educador, os alunos se encontram sujeitos às experimentações criativas desde o primeiro contato com o instrumento, ainda que ocorram de forma inconsciente. A partir do exercício de tais experimentações, os estudantes passam gradativamente por processos que os levam a atuar como produtores de suas próprias ideias musicais, sendo estas compartilhadas, organizadas e reproduzidas na prática coletiva.

[...] Quando eu comecei a dar aulas, eu usava os métodos mesmo, mas essa história de “pa-ra-ti-ti” era muito chata. Os alunos não gostavam. Eles perguntavam quando o “pa-ra-ti-ti” ia acabar para começarem a tocar de verdade com os instrumentos. Então eu peguei os métodos e transformei o “pa-ra-ti-ti” na própria execução do pandeiro, e assim foi com os outros, até que percebi que funcionava muitos mais, eles tocarem de verdade, e começou a brincadeira [...]. Eu não sei se existe uma metodologia igual a essa por aí, mas aqui eu construí meu próprio método. (P1, ESE⁷, p.11-12).

A oficina dispõe de uma variedade de modalidades instrumentais (repiques, tamborins, surdos, alfaias, atabaques, caixas, zabumba, triângulos, pandeiros, ganzás, pratos e agogôs, dentre outros), contemplando alunos com diferentes níveis de habilidades instrumentais, necessidades e experiências musicais prévias. A abordagem do P1 trabalha em uma perspectiva abrangente, contextual e inclusiva, centrada nas práticas de experimentação, criação, improvisação e composição coletiva, privilegiando gêneros e estilos oriundos das raízes africanas e/ou nordestinas.

A perspectiva do P1 nasce da ideia do “brincar” e do fazer musical criativo como um processo natural e inerente à própria vida (e vida musical) do ser humano, independentemente de suas vivências musicais anteriores, faixa etária, limitações, necessidades especiais e/ou histórias de vida. Trata-se, portanto, de um

6. Os trabalhos de Beineke (2009, 2011, 2015) trazem importantes reflexões sobre o papel do professor na construção das relações em sala de aula e nas dinâmicas do ensino musical criativo. Embora a autora contemple o contexto escolar, suas contribuições foram úteis para as análises das práticas observadas na CPD.

7. ESE: Entrevista semiestruturada.

ambiente onde qualquer aluno tem a liberdade de sugerir, improvisar, criar, ainda que suas habilidades técnico-instrumentais sejam modestas. Por esse motivo, as hierarquias das posições ocupadas pelos integrantes da oficina de percussão se tornam quase que imperceptíveis, em virtude da valorização conferida às ideias musicais trazidas pelos estudantes.

Nesse caso, a construção de uma ambiência favorável à expressão musical criativa foi percebida na forma como as ideias trazidas pelos estudantes eram sistematizadas e organizadas dentro da própria dinâmica do curso, sem, contudo, negligenciar aspectos técnicos da execução instrumental. As “rodas”, como são chamadas, promovem um contexto favorável à prática coletiva, onde, ao longo das ações, já não é mais tão importante o quanto cada um sabe ou pode fazer individualmente, mas as sonoridades criadas pelo grupo, sob a orientação e regência do professor.

Após todos os alunos passarem pelas rodas de experimentação e apreensão das técnicas básicas de execução de cada instrumento proposto para aquela aula (ou ciclo), os próprios estudantes são encaminhados aos seus respectivos instrumentos e funções, quer por domínio técnico, quer por afinidade ou necessidade (como o caso do aluno surdo que prefere tocar o bumbo, por sentir melhor a sua vibração do que a dos demais instrumentos). Também é possível trocar de instrumento (ou trocar de função), a depender da complexidade que cada instrumento assume em cada gênero musical trabalhado.

A perspectiva do “brincar” no fazer musical criativo orienta parte do processo educativo, consolidado através de proposições planejadas envolvendo sinalizações convencionadas de regência e sistematizações das ideias propostas pelos alunos em partes (trechos) que compõem uma espécie de quebra-cabeças musical. Essas partes são (simultaneamente ou posteriormente) organizadas pelo professor e reexpostas já no formato para a execução coletiva, abrindo certos espaços para improvisações sobre os temas construídos. Tais criações surgem naturalmente, quer através de ideias advindas de um determinado indivíduo e aceitas pelo grupo, quer pelo próprio grupo, quando as improvisações (alternadas ou não) vão incorporando as células básicas de um determinado gênero e, de tal maneira, estabelecem um novo padrão, a saber, o “nosso gênero”. (AMORIM, 2018, p.110).

Deste modo, não é possível delimitar o exato momento em que as atividades criativas se iniciam, pois elas perpassam por todas as dinâmicas propostas, mantendo a fluidez do processo entre uma atividade e outra. De acordo com o educador, essa fluidez ocorre de forma natural, visto que seu curso é voltado para a experimentação criativa, própria da prática percussiva. Essa atribuição de naturalidade nas relações entre as práticas percussivas e criativas é algo constante nas falas do P1. Para o educador, não há atividade percussiva desvinculada de criatividade, pois tal aspecto é inerente à própria identidade do músico e do percussionista.

O percussionista é criador [...]. Ele sempre vai criar alguma coisa, porque está na identidade dele. Se ele achar que deve pegar uma frigideira para tocar um samba, ele vai tocar a frigideira e vai dar certo. Uma vez um aluno achou que uma garrafa ia dar certo no samba e passamos a utilizar a garrafa e deu certo [...]. 99,99% dos percussionistas criam. Eles nunca vão executar uma música do mesmo jeito mais de uma vez, eles sempre vão mudar alguma coisa. (P1, ESE, p.13-14).

Tal concepção se mostra muito próxima da ideia de democratização de uma experiência musical comprometida com a criatividade (PENNA, 2015), que propõe o rompimento do divisor social entre criadores e espectadores, promovendo nos alunos a capacidade de criar (e recriar) suas próprias músicas e suas próprias histórias.

Dominar os esquemas de expressão é uma condição necessária para superar a passividade de receptor, rompendo o divisor social entre espectadores e criadores, que destina a estes últimos a faculdade de produzir, de divergir e inovar, e àqueles a conformidade, dentro do mesmo jogo social que reserva a arte e a cultura para uma minoria. Por outro lado, recriar a própria música é um meio de possuí-la ativamente, ou mesmo criticá-la. (PENNA, 2015, p.48).

Trata-se de uma perspectiva que, dentre outras questões, busca desmistificar a ação formal de composição, dissociada da prática social, permitindo aos sujeitos em situação de aprendizagem o rompimento com estruturas dominantes sustentadas por ideologias que promovem a crença mítica do culto do gênio.⁸ Nesse sentido, todos os estudantes da oficina de percussão possuem as mesmas oportunidades de criar musicalmente, interagindo coletivamente na construção de novas sonoridades, que passam a fazer parte da identidade sonora do grupo, tornando-se comum a utilização do termo “nosso”: “o nosso gênero”, o “nosso jeito de fazer o samba de roda”, “o nosso jongo vai ser assim”.

O “nosso”, nesse caso, ganha tanto status de coletividade quanto de exclusividade, uma vez que, na perspectiva do P1, os gêneros musicais possuem determinadas bases que os caracterizam, mas podem sofrer modificações, hibridismos, alterações que façam sentido para o grupo. Nas palavras do professor, “busco passar uma aula bastante dinâmica, uma coisa para a gente brincar, até eu brincar, me divertir com eles [...], e para a gente criar ritmos, criar outros ritmos parecidos com os que já existem [...]” (P1, ESE, p.11).

[...] Um exemplo é o maracatu. O maracatu é muito regional, cada região tem um estilo de maracatu diferente. Mas o maracatu que a gente faz aqui não é nenhum desses. Eu trouxe a

8. Ver SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. Revista da Abem, v. 12, n. 10, p. 109-118, 2014.

base, mas fizemos o nosso maracatu, juntos. Eu incorporei algumas ideias dos alunos, começamos a executar e deu certo. Deu muito certo. Nosso reggae também é único. Parece um axé-reggae, mas não é, é um gênero totalmente diferente do que você vai achar por aí, porque a gente criou aqui [...]. (P1, ESE, p.11-12).

A ideia do “nosso”, aqui, pode também ser associada ao ideal de coletividade compartilhado pela CPD como valor institucional. Assim como a questão da formação humana e cidadã, o ideal de coletividade permeia todas as práticas observadas no referido contexto. Em se tratando de uma organização sem fins lucrativos e que não possui uma proposta profissionalizante para a atividade musical nem depende de resultados públicos de forte impacto para manifestações artísticas, o ideal de coletividade aparece como elemento imprescindível e invariável, sendo analisado como diretamente ligado ao habitus institucional.

De modo geral, as práticas coletivas da CPD são sustentadas por unidades temáticas, que constituem eixos norteadores para o planejamento pedagógico de todas as modalidades ofertadas, incluindo as atividades musicais. Trata-se de temas propostos pela coordenação da referida instituição e que devem ser trabalhados durante um determinado mês ou bimestre. As unidades temáticas orientam parte do que é trabalhado em sala de aula, na medida em que os professores de cada modalidade de ensino buscam desenvolver estratégias que se adéquem aos temas propostos (exemplo: exploração sexual infantil, violência contra a mulher, dentre outros).

Embora todas as práticas observadas mantenham o caráter coletivo, sustentado pelas unidades temáticas, é a partir das concepções e práticas do P1 que a noção de coletividade estabelece relações com a ideia de se pensar a criatividade musical como inserida na prática social do referido contexto. Assim, o “nosso gênero” enfatiza a ideia da construção coletiva, que recria novos parâmetros e usos entre e por meio dos gêneros.

De acordo com Burnard (2012), a própria história dos processos de sistematização e organização do código tonal, por exemplo, perpassa por dimensões criativas de compreensão, expressão e modificações de caráter histórico-social, trazendo inovações que, mais tarde, foram incorporadas ao sistema. Esse tipo de percepção amplia o leque de possibilidades para os processos e práticas criativas em música, uma vez que a própria história de construção e desconstrução de modelos hegemônicos, como o tonalismo europeu, inclui aspectos característicos de seu tempo e contexto, podendo sofrer alterações e modificações pelo seu próprio uso na prática social. Ou seja, os percursos graduais de mudanças nas diversificações de padrões musicais fornecidos pelas tradições se encontram diretamente relacionados à contingência cultural, que age sobre os processos criativos e impulsionam uma série de inovações e redirecionamentos práticos.

O código artístico, como sistema dos princípios de divisões possíveis em classes complementares do universo das representações oferecidas a determinada sociedade em determinado momento do tempo, assume o caráter de uma instituição social. Sistema historicamente construído e baseado na realidade social, este conjunto de instrumentos de percepção que constitui o modo de apropriação dos bens artísticos (e, de forma

mais geral, dos bens culturais em determinada sociedade, em determinado momento do tempo), não depende das vontades, nem das consciências individuais, além de impor-se aos indivíduos singulares, quase sempre sem seu conhecimento, definindo as distinções que eles podem operar e as que lhes escapam. (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p.75).

No caso da oficina de percussão da CPD, os gêneros musicais trabalhados ganham novas significações, a partir do momento em que o professor incentiva os alunos e permite que eles tenham uma participação mais ativa na construção de variáveis. Tais variáveis podem se transformar em novos padrões, percebidos pelo grupo como parte de sua própria identidade coletiva.

Isso significa que os processos e práticas criativas observados na oficina de percussão foram compreendidos como resultado de uma prática socialmente engendrada, onde o contexto se torna uma fonte de significativas representações de objetos e ações que emergem da experiência de um grupo social, em um determinado tempo e contexto. Assim, a construção do “nosso” surge como construto institucional e adquire elaboração criativo-musical nas práticas educativas do P1, que atribui à criatividade um status de legitimação para o desenvolvimento da própria identidade do músico e do percussionista.

Parte dessa naturalização da atividade musical e percussiva associada às dimensões criativas advém da própria trajetória de vida musical do educador, atuando como contribuinte para a formação do habitus do músico e do professor de música. O habitus do músico pode ser compreendido a partir dos processos de familiarização e naturalização de determinadas concepções e práticas musicais. De acordo com Burnard (2012), o habitus do músico, somado ao habitus do grupo e ao habitus institucional, constitui os centros disposicionais das criatividades musicais.

Ao contrário da teoria da ação racional que mostra os contextos culturais, o conceito de habitus enfatiza a influência duradoura de uma variedade de contextos - familiares, grupos de convivência, institucionais e culturais de classe - e sua influência sutil, muitas vezes indireta, mas ainda dominante nas escolhas. Ele apresenta o poder de expectativas implícitas e tácitas, respostas afetivas, além de aspectos do capital cultural, como a confiança e o direito. (BURNARD, 2012, p.267 - tradução nossa).⁹

O habitus pode ser compreendido como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto” (BOURDIEU, 1983, p.82). Dentre outras conjunções, o habitus gera o capital criativo que, ao lado do capital social e capital cultural, constitui as vantagens e desvantagens que compõem as dinâmicas da sociedade.

9. Original: “Unlike rational action theory which underplays cultural contexts, the concept of habitus emphasizes the enduring influence of a range of contexts, familial, peer group, institutional and class cultural, and their subtle, often indirect, but still pervasive influence on choices. It foregrounds the power of implicit and tacit expectations, affective responses, along with aspects of cultural capital, such as confidence and entitlement” (BURNARD, 2012, p.267).

A partir da análise dos depoimentos concedidos em entrevista, os processos de familiarização, escolaridade e cultivo de certas ideias e práticas foram percebidos como diretamente ligados à própria história de vida e de criatividade musical do P1. Ou seja, na forma como as práticas criativas em música construíram sua própria história como indivíduo, músico e percussionista.

Tudo começou através dos meus pais e meus avós. Meu avô foi percussionista e fundador de várias escolas de samba aqui no bairro, e meu pai também é percussionista até hoje, também envolvido com tudo o que tem a ver com samba e pagode aqui no bairro [...]. Com três anos de idade, a minha avó me levava pra igreja e passava no caminho de onde meu pai fazia uma roda de samba. Toda vez, eu não queria ir pra igreja, eu queria ir pra roda de samba com meu pai, só que eu ficava com minha avó nos domingos e tinha que ir pra onde ela ia. Quando terminava o culto na igreja e a gente passava de volta na frente do pagode, ela ficava morta de vergonha, porque eu começava a sambar lá no meio [...]. (P1, ESE, p.1).

Eu sempre gostei de tocar vários instrumentos. Eu botava um tamborim, um repique de mão, um ganzá e um agogô, tudo perto de mim [...]. Eu sentia que uma música pedia aquele instrumento e usava aquele, tal música já não casava com aquele instrumento, então eu tinha que escolher outro, até que o pessoal do grupo do meu pai foi gostando do jeito que eu tocava e pediu para o meu pai para que, quando pudesse, me deixasse brincar com eles [...]. Então comecei tocando junto com meu pai, mas depois comecei a ganhar meu próprio dinheirinho, tocando com os caras do grupo no samba. (P1, ESE, p.1-2).

Eu aprendi assim. Eu aprendi a tocar percussão vendo outros percussionistas tocarem, e me deixavam criar em cima daquilo que eles faziam. Se eu aprendi assim, eu preciso deixar os alunos livres, eu não posso prendê-los. Eu não posso ensinar de outro jeito, porque aprendi desse jeito. (P1, ESE, p.15).

[...] não tem como separar o que é música do que é vida. Minha história se confunde com a própria história da música na minha vida. A música é o que eu faço, é quem eu sou [...]. (P1, ESE, p.10, 11).

Observa-se, aqui, uma vinculação de representações e significações que entrelaçam vida, família, percussão e criatividade, valorizando a amálgama desses processos no desenvolvimento do pensamento musical, refletido nas práticas de ensino distintas do P1 em relação às demais práticas observadas na CPD. Isso não significa que apenas a oficina de percussão seja capaz de promover uma ambiência favorável à expressão musical criativa dos alunos do referido campo local, mas é nessa modalidade que se percebe a intencionalidade de ações e práticas direcionadas à criação, composição e improvisação musical coletiva.

Assim, foi possível perceber que o P1 se mantém preocupado em promover o engajamento/interesse de todos os alunos, sem exceção, valorizando suas sugestões e contribuições, ao mesmo tempo em que promove atividades de criação coletiva. Dentre os demais cursos/oficinas observados(as), a oficina de percussão obteve o menor número de evasão e rotatividade de participantes, fato que pode ser associado a essa manutenção do interesse, uma vez que os estudantes não se sentem como meros espectadores, mas como atores ativos na construção das próprias dinâmicas em sala de aula, juntamente com o professor.

Criatividade para a compreensão “do código musical” na oficina de metais

A oficina de metais, ministrada pelo P2, trabalha com saxofones soprano, alto e tenor, flautas transversais, clarinetes, trompetes, trombones, escaletas, lira de fanfarra, zabumba, triângulo, ganzá, prato e agogô, que se organizam de modo muito próximo ao estilo das bandas marciais, fanfarra ou formações reduzidas de big band. Semelhantemente às demais oficinas musicais ofertadas na CPD, o referido curso admite alunos com diferentes níveis de compreensão/experiências musicais e histórias de vida, mantendo um ambiente caracterizado pela heterogeneidade de seus participantes.

Embora preserve tal semelhança com a abordagem anteriormente apresentada, o planejamento da oficina de metais encontra-se mais próximo de estratégias voltadas para a execução de repertório e identificação, apreensão e reprodução do código escrito-lido. Deste modo, as práticas do P2 se distinguem das outras oficinas observadas na CPD, sobretudo pela valorização demonstrada à compreensão dos elementos constituintes da linguagem e da estruturação musical, relativas ao sistema tonal.

Para o P2, a música é uma “linguagem universal” e nenhum aluno pode ser excluído da aprendizagem dessa linguagem, pois uma partitura é compreendida em qualquer lugar do mundo. Por esse motivo, ele acredita que primeiro seja necessário trabalhar as bases teóricas dos elementos constituintes da linguagem e da estruturação musical, para que depois os estudantes tenham a oportunidade de criar e recriar suas próprias músicas.

P2 – Se eu trazer uma música clássica aqui, talvez vocês não possam entender no momento. Mas o processo é como um pescador que precisa da isca e do anzol, dependendo da região e tipo de peixe. É aos poucos. Começa no popular, depois vai pra uma música clássica. A música de qualidade tem que ser acessível a todos [...]. A oficina tem essa missão: levar alegria, levar a cultura, levar o respeito. (OM, DC, p.7).¹⁰

[...]

10. Legenda: Oficina de Metais (OM); Diário de Campo (DC); Professor 2 (P2).

P2 – A música é uma linguagem universal. Pra quem lê partitura, se você for ao Japão e não souber falar nenhuma palavra em japonês, você pode se comunicar com ele através da música. Vocês sabiam disso? Que essa música – referindo-se a uma partitura escrita – é compreendida lá no Japão? Que um japonês pode tocar a nossa música só lendo isso? Então, se vocês aprenderem música, vocês poderão ir a qualquer lugar do mundo. Tocar qualquer música do mundo. É por isso que a música é a única linguagem universal que existe. (OM, DC, p.8-9).

Essa atribuição de sentido ao código tonal, por parte do P2, se encontra diretamente relacionada à sua própria trajetória de vida musical, como contribuinte para a formação do habitus do músico. Nesse caso específico, o educador entende que se tornou músico, de fato, a partir da compreensão dos elementos da linguagem e da estruturação musical formal e, por esse motivo, se empenha para que seus alunos tenham a mesma oportunidade.

Eu ensino a linguagem formal e informal. A informal é a cifra, porque, pelo aspecto da motivação, o aluno precisa tocar alguma coisa, e a partitura demora um pouco mais. Mas eu tenho uma preocupação muito grande em ensinar a partitura, porque, para mim, a única língua universal é a música [...]. Se você for estudar música em qualquer país, o que for um dó lá é um dó aqui. Você pode não falar o mesmo idioma, mas com a música você vai falar [...]. Ela também pode transformar a vida do ser humano. Sem a música, eu não seria essa pessoa que sou hoje. Eu teria tido uma história completamente diferente. Eu nem sei quem eu seria se não fosse pela música. A música me deu minha profissão, meus amigos, meus instrumentos, meu carro. Tudo o que sou hoje veio da música e eu gostaria que eles entendessem isso. Se eles se dedicarem, se aprenderem, podem mudar de vida. Isso que a gente faz aqui tem que mudar a vida deles, porque mudou a minha. (P2, ESE, p.11-12).

Além da valorização do código escrito-lido, a oficina de metais apresenta algumas particularidades em relação às outras duas modalidades observadas, quer por características próprias dos instrumentos de sopro, quer pela compreensão do P2 sobre música e sobre criatividade musical. Tais particularidades envolvem propriedades distintas de notação, como no caso dos instrumentos transpositores; técnicas específicas de execução, embocadura e articulação; questões de equilíbrio sonoro, visto que a emissão do trompete possui amplitude demasiado superior à projeção de uma flauta transversal, por exemplo.

Há, também, a necessidade de ressaltar a dificuldade que os instrumentos de sopro apresentam quanto ao compartilhamento de seu uso, por questões de higiene, sendo necessário que cada aluno utilize seu próprio instrumento. Essa questão específica limita a rotatividade de experimentações ao longo das aulas, como ocorre na oficina de percussão, por exemplo. Mas o principal desafio demonstrado pelo P2 em sua dinâmica de ensino diz respeito à heterogeneida-

de do grupo, fato comum em trabalhos musicais ofertados por ONGs e projetos sociais que oportunizam a participação de sujeitos com diferentes histórias de vida e de música.

De acordo com o P2, a heterogeneidade do grupo gera dificuldades, sobretudo quando há uma significativa demanda de alunos inscritos na oficina, como o caso da turma de sexta-feira no período vespertino, por exemplo. Nesse caso específico, o professor dividiu a turma em dois grupos, sendo o primeiro composto por estudantes com mais experiência técnico-instrumental, e o segundo, por alunos iniciantes em música ou mais novos.

Essas situações de heterogeneidade são comuns em ONGs e em projetos sociais com propostas inclusivas e que não se utilizam de testes de seleção para o ingresso de seus estudantes. De acordo com Kater (2004), esse tipo de proposta envolve estudantes com diferentes histórias de vida, organizações familiares, sociais e limitações diversas, sejam essas econômicas, físicas, intelectuais, afetivo-emocionais, situações de abandono, dentre outras. Nesse sentido, um dos principais desafios para o educador atuante diz respeito à forma de lidar com os reflexos das particularidades trazidas pelos alunos.

Tais reflexos podem envolver dispersão, timidez, autoinvalidamento, desmotivação, agitação, postergação, impaciência, agressividade, desconfiança e outros. Todas essas situações podem gerar dificuldades de formulação de metas e de desempenho, quer na relação de ensino-aprendizagem musical, quer no próprio funcionamento do grupo. Nesse sentido, o autor traz a reflexão para a questão da finalidade do trabalho educativo-musical ofertado em ONGs e projetos sociais no Brasil.

No caso da educação musical, temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão –, a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização. Assim, compartilhar as informações que possuímos como classe social e também socializar os conhecimentos que produzimos como indivíduos dessa mesma sociedade fornece sentido e consistência à sua integração, bem como expansão de perspectivas e qualidade de participação. (KATER, 2004, p.46).

Nesse sentido, embora não tenham sido verificadas proposições planejadas para o fomento das práticas de composição, improvisação e/ou arranjo musical na oficina de metais da CPD, observamos o empenho do P2 na construção de significações próximas à realidade dos alunos. Desta maneira, o educador se considera um professor criativo na medida em que desenvolve estratégias moti-

vacacionais para o grupo, criando, inclusive, uma série de analogias, simbologias e dinâmicas para a compreensão do código musical, conforme disposto¹¹ a seguir.

P2 – Se a semínima vale um tempo, quando vale a colcheia?

[Silêncio da turma]

P2 – Vamos lá! Você [apontando para um aluno] trabalha no comércio, certo? [...] Se um cara compra uma bala de cinquenta centavos e te dá um real, quanto sobra de troco? [...] E, se a bala for vinte e cinco centavos e ele te der um real, quantas moedas de vinte e cinco centavos você precisa devolver? [...] Então, a semínima vale um real, a colcheia cinquenta centavos e a semicolcheia vale vinte e cinco centavos [...]. Agora, se uma semibreve vale quatro reais, quantas moedas de cinquenta centavos teremos nesse compasso?

(OM, DC, p.2)

P2 – A semibreve parece com aquela bolacha Maria, sabe? E essa cortada aqui, que parece um disco voador, é o dó.

AX¹² – Parece que partiu a bolacha Maria.

AY – Pensei que o disco voador morasse no espaço [risos], mas é na linha.

(OM, DC, p.7)

P2 – A clave é um ponto de referência. Imagina assim: você está cozinhando [o professor mexe a mão e roda uma colher de pau imaginária] quando, de repente, você percebe que acabou o gás. O que você faz? [...]

AX – Não cozinho mais [risadas coletivas].

AY – Choro [mais risadas].

P2 – Não! Você liga para o cara do gás [...]. Sabe o ímã que tem na geladeira com o botijãozinho? É o cara do gás. [...] Aí você liga pro cara do gás, e ele quer saber o quê? Onde você mora [...]. Você fala o endereço, mas ele precisa de um... ponto de referência! Ah! Minha casa fica perto da escola, do lado da casa verde. Essa é a clave. É o ponto de referência. Ela diz onde mora a nota, que mora na linha ou no espaço.

(OM, DC, p.8-9).

P2 – Se eu ligar a mangueira e ela estiver com algum objeto travando a mangueira, sai água?

AX – Não.

P2 – No sopro, na voz ou em qualquer outro instrumento, se o corpo doer, o som não sai legal.

(OM, DC, p.11).

11. Legenda: Oficina de metais (OM); Diário de Campo (DC); Professor 2 (P2); Aluno X, Aluno Y (AX, AY).

12. Enquanto os professores de música da CPD receberam identificações numéricas, por serem sempre os mesmos sujeitos (respectivamente, P1, P2 e P3), os alunos citados nos diálogos receberam identificação alfabética (AX, AY, AZ), por representarem sujeitos diferentes, a depender da situação descrita.

Assim, a análise dos processos e práticas criativas na oficina de metais se manteve voltada para a própria construção simbólica dos sentidos e significados musicais, presentes em situações vivenciadas em sala de aula. De acordo com Duarte (2012) e Duarte e Mazzotti (2006), as representações dos professores e alunos sobre música constituem as teorias que orientam o ensino e a aprendizagem musical, estabelecendo, dentre outros aspectos, posições e hierarquias presentes nos processos de negociações de sentidos e significados dos fenômenos musicais.

Passamos, a partir dessa abordagem, a entender a educação musical como um “campo de provas” das representações que os professores e alunos têm da música, as quais são, para eles, verdadeiras teorias musicais. Esse sistema de significados orienta o trabalho de tornar-se ou tornar alguém musical, de apresentar as qualidades mais ou menos “musicais” de determinados atos ou eventos. A sistematização de um saber é tarefa do professor em negociação direta ou indireta com os alunos e outros professores. (DUARTE; MAZZOTTI, 2006, p.1.290).

De modo geral, as representações sociais podem ser compreendidas como “significados que as pessoas utilizam para entender o mundo, construções mentais elaboradas mediante a atividade simbólica do sujeito no processo de comunicação social, que servem de orientação para seus comportamentos e ações” (MACHADO, 2013, p.18). Essas significações são mediadas por processos simbólicos e representacionais, presentes nos processos de negociações de sentidos e significados compartilhados na comunicação social de sujeitos.

Deste modo, as representações sociais de música podem ser percebidas a partir da atribuição simbólica de significados e valores que os indivíduos e grupos conferem à música, considerando o caráter simbólico e representacional presente nos processos de negociações de sentidos e significados musicais. No caso específico da oficina de metais da CPD, a representação de criatividade foi conferida a algo que nasce a partir da busca do conhecimento, sem o qual não existem referências suficientes para se ter uma ideia de performance criativa.

Na concepção do P2, ele mesmo se utilizou da criatividade para ampliar o próprio universo de atuação instrumental quando precisou compreender sozinho determinados conceitos, técnicas, métodos e informações contidas em livros. Por esse motivo, o educador se preocupa em construir “pontes” entre os conteúdos propostos e a vivência cotidiana dos participantes da oficina, criando analogias, alegorias, imagens ou metáforas, no intuito de estabelecer paralelos entre os códigos da linguagem musical formal e a realidade dos alunos.

O processo criativo está sempre na procura do saber, tanto no processo de ensinar quanto no processo de aprender [...]. Estou sempre tentando, de maneiras diferentes, explicar o mesmo assunto. Dessa forma, me sinto como um professor criativo, quando crio situações do cotidiano para explicar a música [...]. (P2, ESE, p.5).

Deste modo, o P2 acredita que a construção de tais alegorias contribui para o desenvolvimento musical dos alunos, já que estes podem criar esquemas de compreensão necessários para as etapas de assimilação e aplicação dos conteúdos. A aplicação de tais conteúdos é associada a processos dedutivos e reprodutores de determinados padrões estéticos e interpretativos propostos pelo professor. Para o educador, os estudantes não se encontram aptos para elaborações mais complexas, como composições, arranjos e/ou improvisações, pois ainda não tiveram contato com técnicas formais ligadas a essas temáticas.

De vez em quando, eles tentam tocar alguma coisa diferente do que está na música, dentro do conhecimento que eles têm. Às vezes dá certo, às vezes não. Quando dá certo, a gente aproveita alguma coisa; quando não, eu digo: isso aí não dá certo, não. Vamos fazer só o que está na música por enquanto. Quando a gente estiver mais evoluído, a gente pode criar outro arranjo [...]. Mas o nível técnico agora, por enquanto, não dá, porque a gente teria que estudar a questão básica de harmonia, de arpejo, e nessa oficina eu ainda não ofereci essa parte da música para eles [...]. (P2, ESE, p.11).

Essa questão é abordada por Lühning (2013) como um tipo de caso em que se costuma atribuir à música erudita uma espécie de função redentora, sobrepondo a chamada “boa música” ou “boa arte” às vivências cotidianas trazidas pelos sujeitos em situação de aprendizagem. Essa visão da educação musical como promessa de antídoto para os problemas sociais de um determinado grupo ou contexto tende a não atender para a violência simbólica¹³ que o discurso civilizatório da “salvação pela arte ocidental” passa a representar sobre as diversidades culturais presentes nas comunidades contempladas por programas de inclusão social por meio da música.

O discurso civilizatório da “salvação pela arte ocidental” é ancorado em conceitos discursivos que perpassam os mais diversos espaços e meios: salas de aula, materiais didáticos, mídias e redes sociais, entre outros, atribuindo maior importância a estilos musicais que passam pelo registro escrito, considerados como eruditos, diferentes da música popular ou de outras manifestações tradicionais brasileiras. Muitas vezes a argumentação tenta se respaldar em elementos técnicos da teoria musical ocidental, supostamente objetivos, neutros e universais, cujo domínio aferiria aos detentores destes conhecimentos a capacidade de lidar com qualquer outro contexto musical. A defesa discursiva desses conceitos ainda é bastante usada por

13. Em sua forma inicial, a “violência simbólica” é uma violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida (CATANI et al., 2017, p.360).

muitos profissionais da área de música, assim perpetuando uma visão unilateral de cultura, contrária à noção de diversidade [...]. (LÜHNING, 2013, p.41).

A relevância dessa reflexão é percebida inclusive quando os demais atores sociais da pesquisa conferem ao P2 o status de professor de “música mesmo”, no que concerne ao ensino de leitura e escrita em partitura. Do outro lado, as expressões mais comuns atribuídas à oficina de percussão, por exemplo, utilizavam termos como “barulho”, “bateção”, “batuque”, “batucada”, “brincadeira”, mas a palavra “música” não foi utilizada nenhuma vez para se referir ao trabalho desenvolvido pelo P1.

Outro aspecto relevante sobre a hierarquia das “notas” diz respeito ao outro sentido que o termo representa. Em um dos primeiros contatos com um dos colaboradores da ONG, este me esclareceu que a instituição realizava um excelente trabalho musical, sobretudo o P2, que dava aulas de “música mesmo”. A mesma expressão foi utilizada em outra ocasião pelo professor da oficina de percussão: “Se eu desse aulas de ‘música mesmo’, como o P2 [...]”, elevando à mão direita ao ar para representar uma escrita em partitura no quadro. Apenas nesse momento percebi que a expressão “música mesmo” poderia estar diretamente ligada ao ensino de grafia tradicional. (AMORIM, 2018, p.91).

Apesar da ênfase na apreensão dos elementos da linguagem e na estruturação musical formal, a oficina de metais admite repertórios variados, contemplando, quando possível, compositores brasileiros. Esse privilégio da cultura local constitui um eixo comum entre todas as práticas observadas e foi considerado como ligado ao habitus institucional, juntamente com o ideal de coletividade, sustentado pelas unidades temáticas da CPD. Contudo, o P2 relata ter dificuldades em encontrar grades escritas para a formação de big band oriundas de produções locais, justificando, assim, a utilização de algumas peças estrangeiras.

Embora a concepção de música como “linguagem universal” do P2 celebre a “hierarquia na legitimidade das práticas musicais” (BOZON, 2000) e esteja próxima da ideia historicamente representada da ação formal de composição, foi possível observar certa abertura para expressões mais espontâneas, sobretudo em situações de informalidade. Essas improvisações ocorrem, na maioria das vezes, em momentos descontraídos que antecedem ou sucedem os ensaios, em intervalos entre a execução de uma peça e outra e na junção dos alunos da oficina de metais com participantes de outras práticas musicais da CPD.

Protagonismo e autonomia: ideias sobre criatividade na aula de música

Antes de abordarmos as ações educativo-musicais do P3, faz-se necessário explicar a importância do termo “aula de música” para a compreensão das dinâmicas vivenciadas na CPD. De modo geral, a nomenclatura desse curso foi algo que chamou a atenção desde o primeiro dia de observação local, quando nos

apresentamos a alguns alunos que se encontravam à espera do início das aulas e dissemos que estávamos lá para observar as aulas de música (no sentido genérico do termo). A partir de então, a conversa¹⁴ prosseguiu:

AX – De flauta também?
AY – E de percussão? Eu já fiz música. Hoje faço percussão e aquele ali faz flauta doce, só que em outro dia.
PDA – Então vocês não fazem aula de música?
AX – Não. Hoje só toco percussão. Cansei da música.
PDA – E como seria fazer música?
AX – Ah! Na música tem notas e outros instrumentos mesmo.
AY – E tem harmonia!
AX – Isso! Tem instrumentos de verdade e harmonia.
PDA – E o que seriam instrumentos de verdade?
AY – Violão... teclado...
AZ – Contrabaixo, guitarra...
PDA – E na flauta não tem música?
AZ – Às vezes. Às vezes a gente toca com acompanhamento.
PDA – Então, me deixem entender... só é música quando...
AX – Quando tem vários instrumentos diferentes e eles tocam juntos uma música mesmo, com harmonia.
PDA – Mas isso não ocorre na oficina de metais, por exemplo?
AX – Mas tem que ter bateria. Tipo uma música completa. Uma música mesmo, não só um pedaço dela.
AZ – E voz. Ou a flauta pode fazer a voz. Ou o sax. Mas tem que ter harmonia, então aí é música mesmo.
(CPD, DC, p.1-2).

A história da nomenclatura do curso foi compreendida mais tarde, quando nos explicaram que a “aula de música” foi, na realidade, o primeiro curso musical da CPD e, por esse motivo, recebeu essa denominação. Ao longo dos anos, outros cursos e oficinas musicais foram sendo acrescentados à instituição, que, consciente ou não das implicações da manutenção de tal nomenclatura, optou por preservar o nome do curso.

Contudo, o termo “aula de música” carrega consigo um conjunto de significados e valores que atuam na compreensão das concepções e hierarquias musicais existentes no referido contexto. Esclarecida a questão, vale, por ora, ressaltar que o curso denominado “aula de música”, ministrado pelo P3, corresponde ao que entendemos por prática de conjunto.

A aula de música da CPD contempla violões, teclado, contrabaixo elétrico, guitarra, bateria e voz. O curso objetiva promover a prática de conjunto, admitindo, em sua maioria, alunos com pouca ou nenhuma experiência musical prévia. Nessa modalidade, os alunos se distribuem entre os instrumentos de acordo com suas preferências e/ou afinidades ou ainda por indicação do professor – nesse caso, o P3.

14. Legenda: Aluno X, Y, Z (AX, AY, AZ); Pesquisadora (PDA).

De acordo com o educador, a proposta da aula de música compreende a introdução de noções básicas de harmonia, contemplando padrões melódicos simples, princípios de instrumentação, equilíbrio de sonoridade, dinâmica e incluindo técnicas de execução instrumental. Assim como os demais professores de música da CPD, o P3 baseia suas aulas nas unidades temáticas propostas pela instituição, privilegiando, sempre que possível, compositores paraibanos ou nordestinos.

Sua trajetória de vida musical se encontra intimamente vinculada aos valores institucionais da CPD, tendo em vista que o P3 foi aluno da referida instituição desde a infância, perpassando por praticamente todas as atividades ofertadas, dentre as quais, a própria aula de música, tornando-se, mais tarde, professor do curso. Sua história de vida musical também envolve tradição familiar, semelhantemente ao caso do P1. Vale, aqui, ressaltar que ambos são primos e possuem em comum um avô, cuja atividade musical é conhecida e valorizada pela comunidade local.

De modo geral, as observações na aula de música foram sobretudo desafiadoras, em múltiplos sentidos. Contudo, para a presente discussão pretendemos nos ater especificamente às concepções do P3 sobre criatividade musical. Para o educador, os princípios básicos para o desenvolvimento da criatividade musical se encontram diretamente relacionados ao protagonismo e à autonomia dos estudantes, onde o papel do professor nessa dinâmica é se manter aberto às sugestões dos alunos, se houver.

A gente trabalha muito a partir deles, porque eu não detenho o conhecimento [...], eu inclusive trabalho muito para tirar essa ideia de pirâmide, que o professor está no topo da pirâmide e os alunos na base [...], a partir disso a gente vai tentando dar espaço [...]. Estamos sempre abertos às ideias, até porque a proposta da gente é de autonomia. Protagonismo e autonomia [...]. Mas eles ficam mais engajados em época de apresentação. Aí eles vêm mesmo, participam mesmo, interagem mesmo [...]. (P3, ESE, p.8).

Na concepção do P3, a criatividade musical surge como consequência natural do desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do indivíduo, uma vez que sujeitos mais autônomos podem se tornar mais criativos e protagonistas de suas próprias histórias e identidades musicais. O educador também entende que o contato com a natureza (atividades ao ar livre promovidas pela CPD) e a mistura das vivências e sonoridades musicais produzidas na prática de conjunto se constituem como uma ambiência naturalmente inspiradora para a criatividade.

Por esse motivo, o P3 acredita que um professor de música não precisa, necessariamente, se preocupar em promover atividades especificamente voltadas para o fomento da criatividade, visto que ela ocorre quase que espontaneamente nas próprias dinâmicas provenientes das práticas coletivas. O referido educador também relaciona a criatividade musical à “bagagem musical” do sujeito, ou seja, a quantidade de gêneros e estilos musicais que o indivíduo conhece, sobretudo se estes forem provenientes da música popular. Deste modo, os alunos também podem se tornar “naturalmente” criativos, na medida em que lhes são apresentados gêneros e estilos musicais diversos.

Eu acho que a criatividade depende muito da bagagem musical que você tem. Aí você vai ter subsídios para criar [...]. Nessa coisa minha de gostar de música, não só de um gênero, mas de tudo, eu consigo encaixar arranjos de rock num forró, alguns solos etc. Algumas coisas eu pego já prontas, outras eu já invento [...]. (P3, ESE, p.7).

Contudo, P3 afirma que nem sempre as ideias musicais trazidas pelos alunos dão certo; por esse motivo, ele mesmo faz os arranjos das músicas, embora aproveite sugestões textuais, como ocorreu no caso da atividade de construção coletiva para a campanha institucional: “Quando o povo se junta, o poder se espalha”. Na ocasião, os estudantes sugeriram frases (aqui no sentido do texto escrito) que foram organizadas para a construção da letra da música, arranjada posteriormente pelo professor.

A gente trabalhou uma composição coletiva uma vez. O tema do projeto era: “Quando o povo se junta, o poder se espalha”. Esse era o layout do projeto. Em cima disso, foi feita uma tempestade de ideias e eles trouxeram várias ideias de frases que organizamos depois [...], então a contribuição deles foram as frases que depois colocamos na música [...]. Eu fiz os arranjos depois, porque já estava em cima do horário para liberar os alunos. (P3, ESE, p.9-10).

Dentre outros aspectos específicos da abordagem do P3, observamos o privilégio de temas relativos a questões políticas, sociais e econômicas, ainda que, para isso, seja suprimido tempo necessário para resolução de problemas musicais. Isso não significa que não ocorram construções musicais no referido curso, mas que os objetivos sociais se encontram sobrepostos a todos os demais.

Na verdade, a gente usa o contexto da música em si, em toda a sua amplitude, com os instrumentos que a gente tem (violão, contrabaixo, bateria...) [...]. Só que o nosso objetivo é usar a música como suporte para os temas, por exemplo, cidadania. A gente trabalha temas, a gente não trabalha só música em si, a gente tem rodas de conversa, de diálogo. Cada bimestre tem um tema que a gente aborda (sexualidade, gênero, identidade...) [...]. A gente tem que trabalhar na perspectiva não do “ah, eles aprenderam campo harmônico, vamos avançar”. Sem essa perspectiva. Se avançou, beleza, se aprendeu, beleza, mas o nosso objetivo é que eles estejam evoluindo nas temáticas, conseguindo conviver em grupo. Se eles são preconceituosos, diminuir esse preconceito ou acabar com ele [...]. Claro que às vezes é preciso corresponder, (apresentações etc.) [...]. Então às vezes é preciso atropelar. Por exemplo, às vezes os meninos nem dominam as escalas, mas aí a gente pega a música e, dentro da música, a gente tenta passar um pouco de escala, sequências melódicas, campo harmônico, dinâmica [...]. Dentro da música,

a gente já trabalha a questão social e a gente não trabalha qualquer música, tudo na letra é um campo para a gente ensinar. (P3, ESE, p.2-3).

Ao longo das observações da aula de música, foram registradas poucas tentativas de interação com as ideias musicais dos alunos. Nesse sentido, a ideia de protagonismo e autonomia dos estudantes argumentada pelo P3 se mostra mais restrita a um plano ideológico, com pouca contextualização de elementos e vivências propriamente musicais.

Essa perspectiva se apresenta próxima às discussões encontradas nos trabalhos de Kater (2004) e Penna, Barros e Mello (2012), a respeito do desequilíbrio entre objetivos sociais e musicais, proveniente de algumas práticas educativo-musicais que ocorrem em projetos sociais e ONGs. Se por um lado algumas propostas promovem distinções meritocráticas por meio de testes seletivos para o ingresso de seus participantes, outras atribuem à música um papel coadjuvante, caracterizado pela diluição de conhecimentos necessários para a formação musical de sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

Os responsáveis pelas aulas e atividades musicais, sendo muitas vezes voluntários, por um lado, e, por outro, quase sempre “monitores”, “assistentes”, “bolsistas” ou “oficineiros” investidos da função de educar musicalmente – com rara presença de “educadores musicais” de fato –, demonstram, em sua maioria, formação musical bastante modesta do ponto de vista teórico e criativo. (KATER, 2004, p.49).

As implicações de tais realidades vêm sendo discutidas em alguns trabalhos que abordam a questão do perfil profissional dos educadores musicais atuantes em ONGs e projetos sociais no Brasil. Conforme apontado por Almeida (2005a, 2005b), Del Ben (2003) e Oliveira (2000, 2003), poucas instituições não formais de ensino e aprendizagem musical contam com a participação de professores licenciados em Música, tendo em vista que, na maioria das vezes, essa formação não é exigida. Deste modo, há uma série de reflexões que se voltam para o caráter qualitativo das experiências musicais vivenciadas em alguns desses espaços.

Por outro lado, as ONGs e os projetos sociais podem ser considerados ambientes favoráveis para o desenvolvimento musical e criativo de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. De acordo com Kleber (2014), as atividades musicais desenvolvidas nesses espaços se apresentam como um fator em potencial para transformação social de indivíduos e grupos, sobretudo quando são considerados determinados aspectos socioculturais provenientes das práticas musicais presentes no cotidiano dos alunos.

Contudo, quando os objetivos sociais se encontram sobrepostos aos musicais, de modo que já não é mais possível identificar a função específica do educador musical em um determinado grupo ou contexto, a abordagem se encontra em desequilíbrio. No caso específico da aula de música, tal desequilíbrio impossibilitou a observação de situações específicas que exemplifiquem o aproveitamento das ideias propriamente musicais dos alunos, em dinâmicas vivenciadas no referido curso.

Entretanto, expressões mais espontâneas em ensaios e apresentações públicas foram consideradas como consequência natural de agrupamentos e sonoridades diversas, também presentes nas dimensões criativo-musicais. Essas expressões foram observadas, sobretudo, nos ensaios e nas apresentações públicas da banda formada pelos alunos “mais experientes” provenientes da aula de música, juntamente com seu professor.

Embora não tenha sido objetivo da pesquisa a observação dessa formação específica, foi possível perceber que os integrantes do referido grupo musical costumam tocar “de ouvido” ou se utilizam de cifras e tablaturas, a depender do conhecimento ou não de tais formas de grafia. Esse tipo de formação costuma deixar os músicos mais livres para criar suas próprias sonoridades, ainda que de forma pouco orientada.

Considerações finais

Os processos e práticas criativas em música na CPD foram observados com base nas relações entre o habitus do músico, as representações sociais de música e o habitus institucional – nesse caso específico, as concepções e as práticas educativo-musicais de cada professor, como sujeitos sociais distintos; as representações sociais de música, compartilhadas em cada oficina; os valores e os objetivos institucionais que orientam práticas educativas no referido contexto.

Deste modo, as representações sociais de música foram consideradas como diretamente ligadas ao habitus do músico (nesse caso, o professor de cada oficina) e ao habitus institucional (considerando a própria ONG). Assim, a concepção de habitus se manteve relacionada ao “porquê” de certas ideias e práticas, enquanto as representações sociais se aproximaram mais do “como” elas são compreendidas e compartilhadas no referido contexto.

As observações das práticas educativo-musicais do P1, P2 e P3, somadas aos depoimentos concedidos em entrevista, trouxeram uma série de elementos indispensáveis para a compreensão da rede de significados e valores musicais que orientam suas concepções e práticas. Quanto à construção de uma ambiência favorável à expressão musical criativa, as dinâmicas de ensino do P1 se mostraram mais próximas da ideia de uma ação planejada para o fomento das criatividades musicais e suas manifestações práticas.

Dentre outros aspectos distintivos, o P1 percebe a criatividade em todas as etapas do processo formativo, admitindo-a como uma dimensão natural à atividade musical e como aspecto inerente à própria identidade do músico percussionista. O educador acredita que a criatividade se constitui em um aspecto próprio da experiência musical (e humana) e que qualquer sujeito pode ser capaz de criar musicalmente, independentemente de suas habilidades e competências anteriormente desenvolvidas.

Tal concepção é percebida nas dinâmicas criativas em sala de aula, onde os alunos se mantêm envolvidos e motivados nos processos e práticas de experimentação, improvisação, composição e arranjo, sem deixar de lado os aspectos técnico-instrumentais relativos aos objetivos específicos da oficina de percussão. Os resultados dessas ações e práticas culminam em atividades de reconstruções de gêneros e subgêneros musicais propostos para o desenvolvimento de cada unidade temática do curso.

As unidades temáticas constituem o eixo comum entre as abordagens dos três professores de música da CPD, por serem organizadas de acordo com objetivos e valores institucionais locais. O caráter coletivo das oficinas também pode ser indicado como ponto comum às práticas educativas dos sujeitos da pesquisa, tendo sido o próprio ambiente de coletividade considerado como favorável às manifestações criativas dos alunos, independentemente se elas ocorrem de modo planejado ou espontâneo.

Nesse sentido, as unidades temáticas e o caráter coletivo das oficinas musicais ofertadas na CPD representam a influência do habitus institucional sobre os processos e práticas educativo-musicais observados e suas relações para a construção de um ambiente favorável à expressão musical criativa. Por sua vez, as concepções e práticas criativas de cada professor foram relacionadas ao habitus do músico, sendo elas distintas por determinados significados, valores e cultivos, ainda que mantenham conformidade com as orientações gerais provenientes do plano pedagógico institucional.

Embora o P1 atue como sujeito distinto nessa categoria de análise, as contribuições dos demais professores trazem elementos interessantes para se pensar de que maneira as concepções de criatividade musical são percebidas e compartilhadas no referido campo local. No caso da oficina de metais, ministrada pelo P2, a dimensão criativa foi associada à construção de sentidos e significados nas relações de ensino e aprendizagem da linguagem e da estruturação musical formal, devido à valorização conferida à compreensão do código tonal, por parte do referido professor. Enquanto isso, o P3 apresentou sua concepção de criatividade musical como relacionada ao desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, admitindo maior ênfase na construção sociológica de tais elementos do que no aproveitamento das ideias propriamente musicais dos alunos, na assim chamada “aula de música”.

A análise dos dados coletados em campo mostrou que o P2 e o P3 se aproximam no que concerne à concepção de criatividade musical, mas distanciam-se na dimensão prática das dinâmicas em sala de aula. Ambos acreditam que a criatividade não surge de um vazio, mas como consequência de experiências musicais prévias. Contudo, o P2 acredita que as experiências musicais são adquiridas na medida do aprofundamento do conhecimento da linguagem e da estruturação musical, enquanto o P3 associa a “bagagem musical” do aluno ao envolvimento com variados gêneros e estilos musicais presentes em suas respectivas trajetórias de vida musical.

Embora o P2 e o P3 acreditem na necessidade de um conhecimento prévio musical para que os alunos tenham a capacidade de criar e recriar suas próprias ideias musicais, cada um se identifica como professor criativo de formas diferentes. Para o P2, por exemplo, suas criações e alegorias para o compartilhamento de conteúdos musicais, somadas às estratégias motivacionais desenvolvidas na oficina de metais, atuam como dinâmicas criativas em sala de aula. P3, por sua vez, se identifica como professor criativo na medida em que atua no desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos seus alunos, ainda que tais características não se desenvolvam diretamente sobre o fazer musical produzido, uma vez que nem sempre as ideias musicais que os alunos trazem podem ser aproveitadas. Contudo, para o educador, seus alunos podem acabar se tornando naturalmente criativos a partir da ampliação de suas próprias “bagagens musicais” e do contato com a natureza.

Desse modo, conclui-se que as perspectivas apresentadas pelo P1 aparecem como elementos distintivos, tanto na concepção de criatividade musical quanto nas relações em sala de aula e nas dinâmicas de ensino criativo. Enquanto isso, o P2 e o P3 compartilham de ideias semelhantes quanto aos conceitos relacionados ao fenômeno da criatividade musical, distanciando-se, contudo, no sentido das abordagens e ênfases de suas respectivas ações e práticas educativas.

Vale ressaltar que, independentemente da consciência de cada professor sobre seu papel na construção de uma ambiência favorável à expressão musical criativa, manifestações das múltiplas criatividades musicais foram percebidas nas três modalidades de cursos/oficinas musicais ofertadas pela CPD. As diferenças, portanto, ocorrem na forma como essas manifestações são compreendidas e orientadas nas relações que se estabelecem em cada grupo distinto.

Assim, os resultados mostraram que a construção de uma ambiência favorável à expressão musical criativa na CPD ocorre ora como um constructo de uma prática socialmente engendrada, como no caso da oficina de percussão, ora como consequência espontânea de agrupamentos e sonoridades diversas, como no caso da oficina de metais e da aula de música.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002.
- AIRES, Luísa. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. *Educação musical não formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre - RS*. Porto Alegre, 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005a.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não formal e atuação profissional. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 13, p. 49-56, set. 2005b.
- AMORIM, Quézia P. de Barros S. *Da construção de sentidos à expressão criativa em música: um estudo de caso na Casa Pequeno Davi*. João Pessoa, 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*, Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, 2000.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividade de composição na escola básica. *Revista da Abem*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan./jun. 2015.

BOURDIEU, Pierre. Gostos de classe e estilos de vida. In: Ortiz, Renato (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP/Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

BOZON, Michel. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, p. 144-174, 2000.

BURNARD, Pamela. *Musical creatives in practice*. Oxford (UK): Oxford University Press, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes et al. (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 123-141, jun. 2002.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-52, mar. 2004.

KLEBER, Magali. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Curitiba: Appris, 2014.

LÜHNING, Angela Elisabeth. Na encruzilhada dos saberes e fazeres musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação, música e espaço(s). *In*: BRAGA, Lia; TOURINHO, Cristina; ROBATTO, Lucas (org.). *Trânsito entre fronteiras na música*. Belém: PPGArtes/ UFPA, 2013. v. 1, p. 11-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. *In*: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Alda. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da Abem*, n. 8, p. 93-99, mar. 2003.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampl. 3. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da Abem*, Londrina, v. 20, p. 65-78, jan./jun. 2012.