

## Processos de criar e de aprender (a criar?): emaranhado criação-ensino

*Paulo Oliveira Rios Filho*  
Universidade Federal do Maranhão  
[pauloriosfilho@gmail.com](mailto:pauloriosfilho@gmail.com)

*Patrik Pereira*  
Universidade Federal do Maranhão  
[patryckps18@gmail.com](mailto:patryckps18@gmail.com)

*Júlio Santos*  
Universidade Federal do Maranhão  
[julio123maximus@gmail.com](mailto:julio123maximus@gmail.com)

*Leandro Silva*  
Universidade Federal do Maranhão  
[manosilva1996@gmail.com](mailto:manosilva1996@gmail.com)

### Comunicação

**Resumo:** O presente artigo é resultado da primeira etapa (2017-18) do projeto de pesquisa *Compor e Educar: interfaces entre criação artística e ensino de música*. Tal projeto trata de um percurso de investigação acerca de interfaces possíveis entre composição musical e ensino de música, focando sobretudo nos contextos da formação de professores de música e da Educação Básica, mas também acolhendo outros possíveis contextos criativos e/ou educativos. Neste texto, são apresentados breves relatos de criação, orientação e pesquisa, postos de forma emaranhada com a discussão de pontos relativos à fundamentação conceitual de construção das narrativas propostas, de forma alinhada aos percursos de investigação acadêmica para a área de artes propostos pela Pesquisa Artística. Aponta, assim, caminhos a serem perseguidos e aprofundados em textos e outros produtos futuros da pesquisa, tendo a ideia de linhas e emaranhado como forças-conceitos que, ao atravessarem processos de criação, ensino, pesquisa e aprendizado musical, podem ajudar a compreender melhor o papel das artes nas mais diversas instituições de ensino e pesquisa.

**Palavras-chave:** Criação Musical, Educação Musical, Pesquisa Artística

### Introdução

O presente artigo é resultado da primeira etapa (2017-18) do projeto de pesquisa *Compor e Educar: interfaces entre criação artística e ensino de música*, baseado no Curso de

Licenciatura em Linguagens e Códigos/Música, do Campus de São Bernardo da UFMA. Tal projeto trata de um percurso de investigação acerca de aspectos teóricos e práticos da interface entre composição musical e ensino de música, focando sobretudo nos contextos da formação de professores de música e da Educação Básica, mas também acolhendo outros possíveis contextos criativos e/ou educativos.

Ao longo de toda essa primeira etapa da pesquisa, focada nos processos artísticos, foi essencial a atuação de um grupo de estudos homônimo, formado por nove discentes do curso supracitado (três deles através do PIBIC). Por meio principalmente do planejamento e desenvolvimento, por cada um de seus membros, do que chamamos de *PAI - Planos Artísticos Individuais*, o grupo de estudos se converteu em um campo direto de experimentação de ensino e pesquisa, dentro do âmbito da criação musical e da formação de professores de música. Com reuniões primeiro quinzenais, então semanais, a partir de um determinado ponto da atuação do grupo, todos os PAI tinham seus processos apresentados e discutidos coletivamente, de forma entremeada à introdução, experimentação e discussão de técnicas composicionais, propostas estéticas e/ou conceituais, temas como gesto musical, forma, processo, estrutura, variação, etc.

Ao final da primeira etapa, em Junho de 2018, foi realizada a primeira edição do *SINPA – Seminário Interno de Pesquisa Artística do CSB/UFMA*, onde os PAI foram apresentados publicamente, experimentando formas alternativas de compartilhamento de resultados tanto do processo criativo, quanto da investigação acadêmica, dentro de um viés afinado à cultura da pesquisa artística. No evento, foram apresentadas as nove composições inéditas dos membros do grupo de estudos, acompanhadas sempre do que chamamos de um resultado secundário de pesquisa (sendo o primário, a própria composição apresentada), a saber: exposição oral e/ou visual—com resumo escrito—, abarcando a reflexão, análise ou descrição sistemática do processo de criação da obra composta.

No presente texto, apresentaremos breves relatos de criação das obras dos três discentes ligados ao projeto via PIBIC (seções 1, 3 e 5), um relato-devaneio da orientação de desenvolvimento dos PAI (seção 7), uma rápida introdução à Pesquisa Artística—que deu uma direção a todo o trabalho do Grupo de Estudos e que fundamenta a presente pesquisa— (seção 2), e um apanhado teórico-conceitual de suporte para a construção das análises dos processos criativo-pedagógicos desenvolvidos e suas narrativas (seções 4 e 6).

Tudo isso como um primeiro resultado de pesquisa, apontando caminhos a serem trilhados em trabalhos seguintes, de maiores proporções.

## 1. Relato de criação #1

O presente relato é um resumo da apresentação do processo composicional da obra “Welcome to the Parallel Universe”, composta por mim, Patrik Pereira, para guitarra elétrica e base eletroacústica pré-gravada. A partir de informações adquiridas através da manutenção de um diário de campo, gravações e anotações feitos sobre o processo composicional, e ao longo dele, foi traçado um percurso de criação-pesquisa que permitiu a exploração dos seguintes pontos, dentro da elaboração da peça:

1. O estudo do espectralismo e o planejamento da abordagem criativa da série harmônica de uma nota Dó grave;
2. Utilização dos modos gregos, trabalhando a guitarra em conjunto com a eletroacústica.
3. Insucesso, insistência, escuta e crítica—a interação dessas linhas, uma retroalimentado a outra, e essa interação pondo a criação em movimento, como um processo metade de invenção, metade de descoberta.

Depois de inúmeras tentativas iniciais e resultados mal sucedidos, tentei observar a atmosfera da criação a partir de uma nova perspectiva, através da qual busquei colocar como força motriz de meu processo a ideia de trabalhar com uma formação escalar criada por mim, e assim observar o que essa nova experiência poderia trazer de novo para minha vivência com a música que estava sendo criada. Diante dessa nova experiência composicional, os ganhos foram de grande importância, sobretudo no tocante a toda uma reeducação auditiva, no que diz respeito a fugir das zonas-de-conforto particulares que criamos, enquanto compositores, o que me fez desenvolver um senso autocrítico de fundamental importância para obter uma fluidez na composição, a partir do processo de escuta e re-escuta incansável do que eu estava produzindo.

## 2. Pesquisa Artística

Toda e qualquer área do conhecimento, no contexto da academia, tem suas particularidades e necessidades como pontos de partida para a fundamentação e desenvolvimento de métodos, narrativas e produtos de pesquisa específicos. Na área de Artes não é diferente. Um artista, no decorrer do seu processo de produção, passa por diversas experiências e implementa procedimentos que vão refletir no seu produto final. Experiências e procedimentos que, mesmo que tenham uma grande importância para o artista, acabam muitas vezes sendo deixados de lado pelos métodos, narrativas e produtos dos trabalhos acadêmicos na área, pelo fato de tais elementos não se encaixarem muito bem em determinadas categorias ou valores da pesquisa acadêmica tradicional—pesquisa de bases e tradição essencialmente científicas.

Esses elementos causam um grande distanciamento entre a teoria, exposta e analisada nos trabalhos acadêmicos, e a prática, exercida no ato de criar. Na tentativa de aproximar a teoria à prática e validar o discurso do artista-pesquisador, temos—sobretudo com os exemplos americanos de DMA (como alternativa formativa ao Ph.d), com a incorporação, por universidades, das escolas superiores de artes europeias (com o Processo de Bolonha) e, mais recentemente, com o surgimento dos mestrados profissionais em artes, no Brasil—o que pode-se chamar de uma cultura de pesquisa apropriada para fazer-pensar, em um campo ideológico-político-acadêmico, o fazer-artístico na academia—a cultura da Pesquisa Artística.

Um bom exemplo dessa distância é a dependência da hipótese, no caso da prática científica, cujo equivalente, para prática artística, estaria mais para algo relacionado, talvez, à intuição. Na pesquisa científica, o percurso é traçado como que de trás para frente, a partir de um problema concreto de pesquisa, ou de um resultado de experimento científico. Na prática artística (e na pesquisa artística), o processo, por sua vez, é que é determinante: “o ponto final é incerto ou até mesmo ilusório”; (COESSENS; CRISPIN; DOUGLAS, 2009, p. 54) e o processo não é guiado por uma pergunta, mas o que dá corpo ao trabalho é, outrossim, o próprio caminho percorrido. As questões e problemas que surgem, vêm de dentro do percurso e não o contrário.

A pesquisa artística foca, portanto, na dinâmica do processo do próprio criador, desenvolve-se dentro de um contexto de "desenvolvimento de uma cultura de pesquisa" tomada a partir, com e ao longo "da posição do artista praticante" (COESSENS *et al.*, 2009, p. 37) e sobre a própria prática e seus processos; não apenas mais sobre tal posição, ou sobre o produto dessa prática.

### 3. Relato de criação #2

Trata-se, aqui, de uma síntese da exposição visual-oral apresentada em Junho de 2018, acerca da composição da obra "Apocalipse", escrita por mim, Leandro Silva. Alguns objetivos que se buscava alcançar desde o início do processo: a) a invenção de uma partitura gráfica, b) a criação de uma música mista para orquestra e eletroacústica, c) uma música que fugisse totalmente do tradicional e que fizesse com que os músicos—membros de uma orquestra de cunho litúrgico—fossem convidados a sair de sua zona-de-conforto, mas que ao mesmo tempo fosse passível de se executar com relativa segurança.

Após a reflexão sobre o próprio processo criativo, feita a partir da coleta de dados, por meio da manutenção e análise de um diário de campo, rascunhos e diferentes versões da partitura, pode-se apontar algumas questões mais marcantes dentro do percurso composicional da peça, que foi também um percurso de investigação e aprendizado: a noite como suporte de inspiração para a construção da obra; experimentações timbrísticas na junção de alguns instrumentos da orquestra; rascunhamento e transformação exaustiva dos sons pensados para compor a parte pré-gravada; além da experimentação *in loco*, com a orquestra, durante o processo, e toda a relação compositor-intérprete estabelecida.

Não pode ser afirmado que há um processo linear (com fases, etapas de criação) na criação de "Apocalipse". Ao invés disso, o que ocorreu vai muito além: são passos e intenções que são lapidadas a cada momento que surge uma ideia nova, pensamentos que mudam corriqueiramente, incertezas e certezas que fazem parte do pensamento do compositor, e ideias que surgem por acaso em momentos comuns, mas que expandem os caminhos para a criação e exploração dentro do próprio processo. Cada reunião de orientação e/ou encontro do grupo de estudos era sempre um novo pontapé, para as

produções e reflexões acerca do desenvolvimento individual da criação-pesquisa. Pensamentos e criações individuais e ao mesmo tempo coletivos: a socialização de seus pensamentos críticos sobre obras que eram apresentadas em cada encontro não constriam a perspectiva individual: pelo contrário, apresentava uma oportunidade sempre nova de (re)estabelecer algo que se defende e acredita, buscando fontes e mecanismos para desenvolvimento dos PAI.

#### 4. Aprender a criar, criando

Ainda que logicamente sem abordar as coisas sob essa terminologia, o compositor suíço-baiano Ernst Widmer traz, em seu texto *A Formação dos Compositores Contemporâneos... E o seu Papel na Educação Musical* (WIDMER, 2013), contribuições muito interessantes para o pensamento do que seria, mais recentemente, abarcado como a cultura da pesquisa artística, no campo da composição musical. Inclusive, apontando para determinados fluxos de comunicabilidade entre essa interface 'criação artística x pesquisa acadêmica' e o ensino de música, interface esta que é de interesse específico deste trabalho. No tocante justamente a essa terceira via (da educação musical), é importante salientar que Widmer trata, o tempo todo durante o texto, de dois níveis complementares: 1) a educação musical enquanto área de atuação profissional—para o compositor, no caso específico do texto; 2) a educação musical enquanto postura pedagógica mais ampla (WIDMER, 2013, p. 4)—uma pedagogia de engajamento artístico-social, digamos. Para o autor, o compositor contemporâneo deve atuar nessas duas formas de educação musical.

Mas é na primeira parte do texto que Widmer acaba tocando em pontos prementes para o ensino de música, especialmente para aquele pautado na criatividade. E faz isso através da construção, no cerne de sua narrativa, de uma zona de confusão (saudável) entre *criar e ensinar-aprender a criar*. É nessa primeira parte do texto que ele elenca as duas "leis básicas" (WIDMER, 2013, p. 2) do ensino de composição que, como bem apontado por Lima (2013, p. 10) são também abordadas, pelo próprio Widmer, como próprias do próprio processo composicional, em si: as leis da organicidade e da relativização.

Temos então a análise da descrição que Widmer faz do primeiro desses dois

aspectos com (aprender a) compor, (como preferimos chamar as leis), aquele da 'organicidade':

...tem a ver com o ato criador, que se constitui das seguintes fases: conceber, fazer nascer, deixar brotar, vingar, vicejar e amadurecer – portanto um processo rigorosamente orgânico [...] o qual também implica em podar, criticar ininterruptamente. Mas aí também não é primordialmente a crítica do professor que deve prevalecer, mas sim o seu dom de conseguir despertar o espírito crítico no aluno, a autocrítica. (WIDMER, 2013, p. 2)

Note-se que o compositor fala, ao mesmo tempo, do ato criador e do ato pedagógico; não cria separações. As fases atravessam ambos os lugares. E é aí que reside todo o poder do traçado feito por Widmer: a organicidade é composta de fases, que são o levantamento de forças que ajudam a movimentar tanto os processos de criação musical, quanto de ensino. Todas as forças-linhas elencadas por Widmer, da de concepção à de vicejamento, reúnem-se para trazer à vida tanto um compor, quanto um ensinar-aprender a compor.

Não haveria diferenças de natureza, portanto, entre criar e ensinar a criar. Ao invés de *cogito, ergo sum*: 'componho, logo aprendo'; a "mão-na-massa", de que nos falava Lindembergue Cardoso (LIMA, 2012, p. 31), é que ensina e faz-ser um compor...

Criação é aprendizado; aprendizado é criação.

### 5. Relato de criação #3

Tal relato é uma síntese da exposição oral apresentada quando da estreia da música "Principium", composta por mim, Julio Santos, em Junho de 2018, apresentação que, por sua vez, foi elaborada a partir das seguintes atitudes e ferramentas de acompanhamento e análise do processo composicional: a) franco acolhimento do viés da memória do processo, como material de fundamentação essencial à sua análise; b) registro e transcrição de conversas com o orientador da pesquisa-criação; c) a coleta e análise sistemáticas de dados do processo criativo: rascunhos, diário de campo, diferentes versões guardadas da obra, etc.

A partir dessas atitudes e ferramentas de cunho metodológico, tratou-se de organizar e implementar toda uma trajetória de identificação de questões importantes

surgidas ao longo do processo, questões que são elencadas a seguir:

i) o uso de programas de *DAW*, como principal meio de se chegar aos resultados sonoros imaginados—estabelecendo um processo de retroalimentação entre escuta e criação;

ii) o uso de sintetizadores como parte integrante do processo criativo—a questão do timbre como determinante;

iii) a ideia de construção de um universo musical baseados em filmes—e a influência que um planejamento amplamente baseado em referenciais extramusicais pode exercer;

iv) o uso de técnicas composicionais distantes das que seriam convencionalmente associadas ao gênero ao qual a composição faz referência, a saber, a música eletrônica dançante.

Por fim, há de se ressaltar ainda algumas questões acerca do processo composicional em sua relação com a cultura da Pesquisa Artística, destacando como o ato de compor pode servir de campo de experimentação para o ensino-aprendizagem em música. Os direcionamentos dados durante as orientações e reuniões do Grupo de Estudos, e através da reflexão particular sobre a prática de compor a peça em questão, configuraram-se como parte do processo ele mesmo. Esses fatores, reunidos, colaboraram significativamente para transformar, num ciclo contínuo, a prática do compositor.

## 6. Lugares, linhas, emaranhado: criação e pesquisa e ensino e aprendizagem

O compositor-pesquisador traça, finalmente, um percurso de pesquisa feito *com e ao longo* de sua prática artística. O compositor-aprendiz esboça, por sua vez, um traçado de aprendizagem também delineado *com e ao longo* de sua prática artística. O compositor-professor... o que ele faz? Que espécie de lugar estranho é esse, que o "inventor de música" (STRAVINSKY, 1996, p. 31), insiste em construir para si e habitar—o lugar de ensino?

Acreditamos que possíveis respostas podem ser encontradas no texto supracitado de Widmer (2013). A principal delas é a de que compositores não habitam esse lugar por acaso: eles o têm de habitar! Mesmo quando não vão exatamente para uma sala de aula...



Esse 'lugar de ensino' é uma extensão do 'lugar-de-criação' que compositores constroem para si, e ao longo dos quais seguem criando. Lugar-de-criação este que é, por sua vez, a razão para seguir criando—são verdadeiros circuitos geradores de desejo. E, uma vez que são atravessados pelas mesmas linhas-forças, também o é, portanto, o lugar-de-ensino.

Mas aqui cabe, antes de prosseguir, uma rápida explicação sobre o que queremos dizer com *lugar*—e, ainda, com *linha*. Por lugar, tem-se não aquela noção de compartimentos que podem se englobar uns aos outros, do 'meu quarto' ao 'meu país'. Mas sim a ideia da formação e transformação constante de uma certa coletividade de *nós* mais ou menos adensados.

É o antropólogo britânico Tim Ingold quem formula uma teoria do lugar que melhor serve às ideias aqui apresentadas. Para Ingold, ao invés da corrente redução de todo 'caminho traçado' e movimento irreduzível das coisas como "a contenção do lugar-no-espço," (INGOLD, 2011, p. 148) um lugar seria sempre algo que se revela processualmente, a partir do desdobramento de caminhos que se prospectam, ocluem e transitam dentro e fora dos espaços e seus limites:

Procedendo ao longo de um caminho, todo habitante lança uma trilha. Onde os habitantes se encontram, as trilhas se entrelaçam, na medida em que a vida de cada um deles vem a ser atada à do outro. Todo entrelaçamento é um nó, e quanto mais as linhas-de-vida são entrelaçadas, maior a densidade do nó. (INGOLD, 2011, p. 148)

O lugar é, portanto, um adensamento de nós: o conjunto de encontros e cruzamentos entre as linhas e as trajetórias de corpos, ideias, forças, sensações, o que confere estabilidade momentânea e identidades mais ou menos transitórias a esse puro movimento das coisas e ao longo delas. Coisas que, a um só tempo, a) percorrem trajetórias, b) inscrevem, assim, as suas trilhas em corpos de outras dimensões, e c) têm, elas mesmas, os fluxos e trajetórias de outras coisas inscritos em seus próprios corpos. São essas trajetórias, trilhas e fluxos percorridos *pelas, na e ao longo* das coisas—de corpos, ideias, forças, sensações—que queremos abarcar ao tratar de *linhas*.

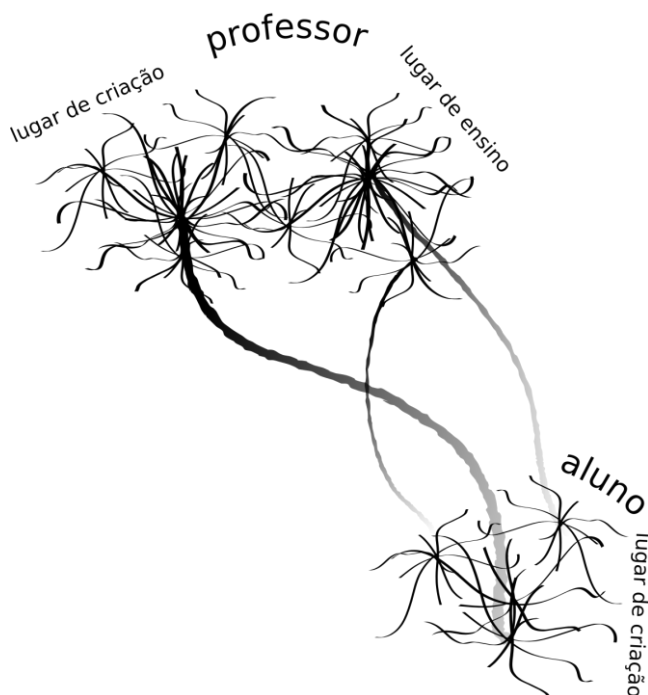
Lugar de criação musical e lugar de ensino são, assim, conjuntos de nós formados de linhas diversas; zonas de estabilização relativa dessas linhas, que são puro movimento e transformação; linhas de natureza tanto material quanto imanente que, tendo sua

velocidade ralentada ao longo dessas zonas, produzem e formam coágulos, produtos, percepções e conceitos relacionados a um fazer-música e a um ensinar a fazer-música. As linhas que formam um, também formam o outro, estendem-se acolá, a partir de determinados nós aqui e ali. Essa interação entre lugares compõe lugares de outra ordem, o que chamamos, ainda influenciados por Ingold, de *emaranhado*.

Ora, quando Widmer diz que "como compositor", ele se sente "co-responsável," (WIDMER, 2013, p. 4) essa co-responsabilidade, muito francamente assumida por ele, é reflexo de uma outra potência, a da comunicabilidade entre linhas de um compor e de mundo. Ou seja: a capacidade dos fluxos de um compor se comunicar com os fluxos de mundo, reflete-se nessa capacidade de ser (e sentir-se) co-responsável, que é o que faz, por sua vez, emaranhar-se, em um primeiro momento, lugar de criação e lugar de ensino de um compositor.

O papel do compositor-professor é, dessa maneira, o de criar um lugar de ensino que, ao mesmo tempo em que se constrói entremeadamente com o seu próprio lugar de criação, lance também algumas de suas linhas por *entre, ao longo e com* as linhas dos lugares de criação tecidos pelos alunos—ao passo em que também acolhe outras, no sentido contrário (ver Fig. 1).

FIGURA 1 – Emaranhado professor-aluno: lugares de criação e de ensino



Fonte: Autores

Cada aula é um coágulo. Um processo de formação, des-formação e re-formação de nós momentâneos entre linhas que eventualmente se encontram—(in)formação, des-(in)formação e re-(in)formação. Toda aula é, portanto, um pequeno percurso experimental de pesquisa. Assim como o compositor-pesquisador na pesquisa artística, o compositor-professor deve fazer uma 'viagem atenta' ao longo desses coágulos-aulas e identificar linhas mais viçosas, fluxos a serem perseguidos; observar os encontros entre linhas diversas, descrever e analisar as interrupções, os deslocamentos dos segmentos de um nó-encontro... para que, através dessa atenção contínua, seja capaz de, além de fazer isso involuntariamente, também conscientemente lançar algumas determinadas linhas dos lugares que tecem para si, em direção a esses nós, provocando efeitos precisos que—parafraseando Brün (2004, p. 77), ao descrever o compositor—sem a sua intervenção, dificilmente ocorreriam.

## 7. Relato de orientação

Desde o início dos trabalhos com o Grupo de Estudos, algumas diretrizes para o desenvolvimento *PAI* foram estabelecidas: I. Não havia gênero musical desejado para a

composição que os membros deveriam criar, mas sim uma abordagem que atentasse primordialmente para os determinados vetores: inovação, originalidade e refletividade; II. As composições deveriam ser sempre compartilhadas, ainda durante o processo de criação, com o grupo, em seus encontros; III. Ao longo de todo processo, cada membro deveria manter um diário de campo e coletar todo material gerado durante a composição do *PAI*.

Até os 2/3 do cronograma de reuniões do Grupo de Estudos, as suas atividades ficaram mais ou menos equilibradas entre audições, leituras, exposição de técnicas composicionais e realização de exercícios, que eram apresentados e discutidos coletivamente. No restante final, os trabalhos focaram-se exclusivamente no desenvolvimento dos *PAI*, sendo a maior parte do tempo dedicada à discussão das composições e seus processos criativos e somente os dois últimos encontros devotados às exposições orais/visuais sobre os processos.

A seguir, elencamos algumas das linhas mais relevantes do emaranhado do lugar de ensino de um compor que foi tecido ao longo das orientações de desenvolvimento dos *PAI*—na criação das peças e na elaboração das exposições orais/visuais.

Com relação à orientação dos processos criativos das composições dos integrantes do grupo, foram cinco os tipos de linhas mais marcantes, que são sumariamente comentadas abaixo, à guisa de devaneio temático.

### 1. linha de coalescências

- Interação criativa de alguns binômios:
  - Indissociabilidade teoria-prática de um compor. (LIMA, 2012)
  - Continuum pensamento-ação, material-informação, criação-escuta.
  - Indiscernibilidade virtual/atual (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 123), extensivo/intensivo... (DELEUZE; GUATTARI, 1995) a notação e a sensação, as durações e a intensidade, o tema melódico e a textura do som, um gesto *accelerando* descendente e a gravidade.
- Estar atento aos movimentos dessa linha é estimular a fricção criativa entre os dois termos dos binômios, dentro do processo do aluno. Identificar, ainda, os desequilíbrios estagnantes da criação e aprendizado.

### 2. linha de territorialidades

- É a linha de forças que modulam outras linhas:

- Traços molares que constroem territórios.
- Traços de fuga que criam caminhos de fazer-fugir territórios.
- Traços moleculares que, mediando os dois tipos anteriores, desestabilizam os territórios, ou reterritorializam parcialmente as fugas.
- Ver Deleuze e Guattari. (1995, pp. 58—100)
- Relação com as 'leis' (organicidade e relativização) de Widmer (2013).
- Estar atento às interações desses traços com outros fios ao longo dos lugares-de-criação dos alunos é estimular o jogo entre lógica-molar, intuição-molecular e acaso-fuga.

### 3. linhas de narrativa

- De dois tipos:
  - ...essencialmente musicais, que atravessam um compor ao longo da lida com a macro-forma, com a construção de clímax, com o jogo repetição VS. variação.
  - ...essencialmente verbais, que atravessam um compor ao longo do 'falar' sobre todas essas lidas e processos; “o que falo sobre o que faço é mais uma extensão do que faço.”

### 4. linhas de demonstração

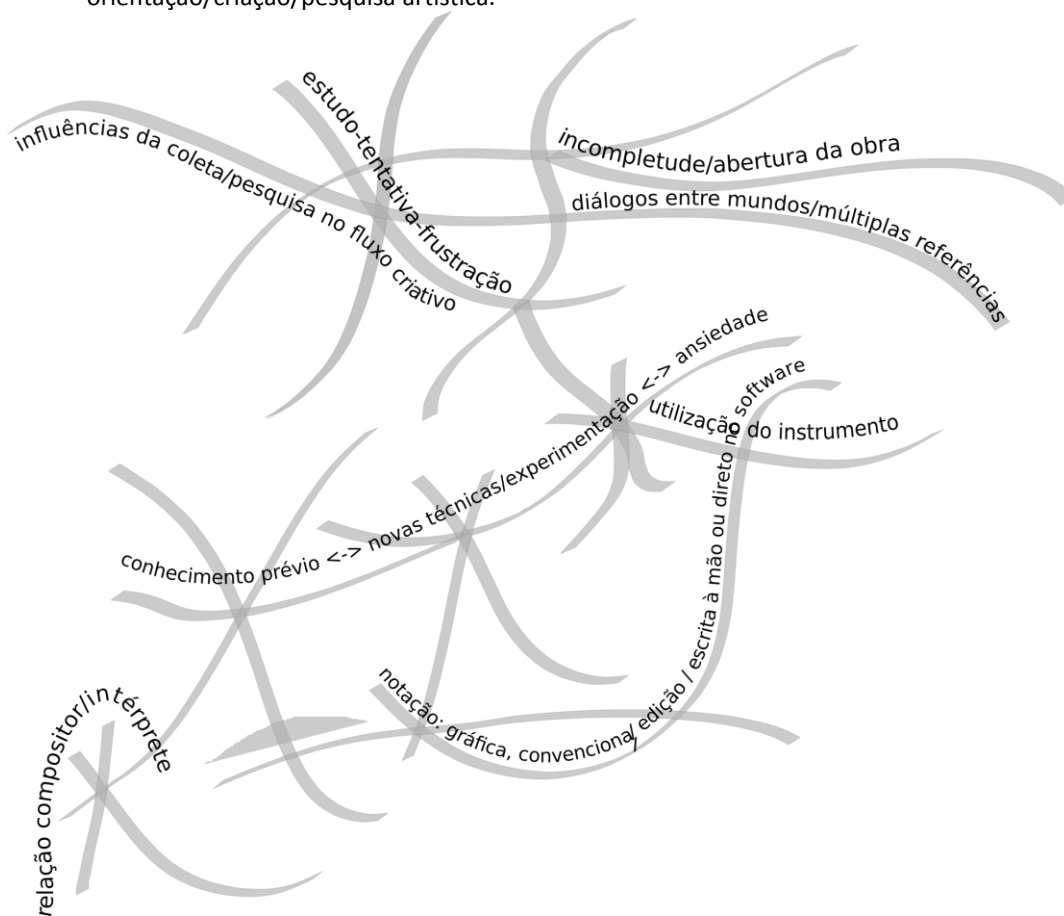
- Por um lado, as reverberações criativas do encontro das linhas do orientador com as do aluno...
  - Escuta-estendida do orientador—desenho de gráficos na lousa após a apresentação de uma composição do aluno, solfejos de vários tipos, não somente melódico-rítmico, mas gestual, textural-timbrístico...
- Por outro, as linhas que desenham os limites da extensão do processo do aluno ao longo daquele lugar de ensino que vai sendo tecido no tempo-espaço das reuniões do grupo...
  - Apresentação sistemática do processo, em grupo...
- Casos de recusa da demonstração...
- Respeito, aposta e risco... da omissão (WIDMER, 2013); e da demonstração ao grupo acabar sendo castradora do processo.

## 5. linhas de criticidade

- A crítica como parte inseparável do processo. (LIMA, 2012)
- ...como dimensão coletiva do compor, no espaço do grupo.
- ...modulação da escuta da própria obra.
- ...entrelaçando-se a outros fios: criticidade e demonstração; e narratividade; como contraparte teórica natural da criação experimental; contraparte mental da arregimentação espontânea de materiais; disparadora de traços-molares ou moleculares, construindo territórios ou ajudando a flexibilizá-los.

Com relação à orientação da elaboração das exposições sobre os processos, pode-se elencar algumas linhas-questões principais, identificadas dentro dos percursos criativos de boa parte dos alunos, justamente por força das atenções às linhas acima elencadas, ao longo das orientações (ver a Figura 2).

FIGURA 2 – Linhas-questões marcantes dentro do processo de orientação/criação/pesquisa artística.



## Considerações Finais

O presente artigo esboçou um apanhado geral do que foi desenvolvido, em termos práticos e teóricos, durante a primeira etapa da pesquisa *Compor e Educar: interfaces entre criação artística e ensino de música*. Com o delineamento de um arcabouço conceitual mais aprofundado, e com mais espaço para o desenvolvimento dos relatos de criação-pesquisa-orientação, pretende-se aumentar a gama de possibilidades de trilhas de descoberta e construção de conhecimento de cunho tanto artístico quanto pedagógico-musical, potencializando os espaços de ensino habitados por artistas-professores e seus lugares-de-criação-e-ensino, sempre tecidos ao longo de um fazer-música.

Este primeiro trabalho aponta caminhos a serem perseguidos e aprofundados em textos e outros produtos futuros da pesquisa, tendo a ideia de linhas e emaranhado como forças-conceitos que, ao atravessarem criação, ensino, pesquisa e aprendizado musical, podem ajudar a compreender melhor o papel das artes nas instituições de ensino e pesquisa as mais diversas.

Por fim, o presente artigo funciona ainda como um abre-alas para a segunda etapa do projeto de pesquisa supracitado, que envolve o desenvolvimento de um Plano Pedagógico Coletivo, voltado para e aplicado na Educação Básica, no município de São Bernardo-MA, em contraparte aos PAI desenvolvidos no primeiro ano.

## Referências

BELKIN, Alan. *A Practical Guide to Musical Composition*, 2008. Disponível em: <<https://www.unitus.org/FULL/Belkin.pdf>>. Acesso em: 06/06/2018.

BRÜN, Herbert. *My words and where I want them*. Londres: Princelet Editions, 1990.

\_\_\_\_\_. *When music resists meaning: the major writings of Herbert Brün*. [S.l.]: Wesleyan University Press, 2004.

COESSENS, Kathleen; CRISPIN, Darla; DOUGLAS, Anne. *The artistic turn: a manifesto*. Leuven:

Leuven University Press., 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

DOMENICI, Catarina Leite. A Voz do Performer na Música e na Pesquisa. *Anais do SIMPOM*, v. 2, n. 2, 2012.

INGOLD, Tim. *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge, 2011.

LESAGE, Dieter. Who's Afraid of Artistic Research? On measuring artistic research output. *Art & Research*, v. 2, n. 2, 2009.

LIMA, Paulo Costa. Organicidade e Relativização segundo Ernst Widmer. In: WIDMER, Ernst. *A Formação dos Compositores Contemporâneos... e seu Papel na Educação Musical*. PPGMUS/UFBA: Salvador, 2013.

\_\_\_\_\_. *Teoria e prática do compor I: diálogos de invenção e ensino*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENEZES FILHO, Florivaldo. *Apoteose de Schoenberg*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

RIOS FILHO, Paulo. *Um compor-emaranhado: composição, teoria e análise ao longo de linhas*. Tese de Doutorado. Salvador: PPGMUS/UFBA, 2015.

STRAVINSKI, Igor. *Poética musical: Em seis lições*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

WIDMER, Ernst. *A Formação dos Compositores Contemporâneos... e seu Papel na Educação Musical*. PPGMUS/UFBA: Salvador, 2013.