

Criatividades composicionais no ensino instrumental: projeto de arranjo para duo de violões

Fábio Carrilho Santos Barros

Universidade de São Paulo
fabcarrilho10@gmail.com

Resumo: Neste artigo, apresento um relato de experiência envolvendo o projeto de um arranjo violonístico para duo de violões desenvolvido com um aluno da Teca Oficina de Música, instituição sediada em São Paulo idealizada pela educadora Teca Alencar de Brito. O processo criativo esteve inserido dentro da proposta do modelo artístico de ensino de música, baseado na ideia do “fazer para conhecer e aprender”, assim como das pedagogias abertas, que pressupõem a experimentação associada à reflexão, a criatividade e a atenção à dinâmica dos acontecimentos. A partir da consideração da existência de planos de criatividade, destaco o que chamo de criatividades composicionais, as quais possuem dimensões de grande interesse pedagógico pela sua conexão direta com o processo criativo de arranjos.

Palavras-chave: violão; aprendizagem criativa; modelo artístico de ensino de música

Introdução

Ao longo da história, os arranjos violonísticos para duo de violões tem constituído um importante recurso pedagógico para o ensino do instrumento. A partir da década de 1960, diversos métodos para iniciantes passaram a incorporá-los em seus conteúdos, assim como peças nos formatos de trio e quarteto. Os repertórios passaram a abranger desde excertos de obras famosas do repertório de concerto em versões simplificadas até canções folclóricas infantis e, mais recentemente, do universo pop. A literatura violonística, por sua vez, vem sendo enriquecida com o lançamento de coletâneas de arranjos camerísticos dos mais variados gêneros musicais, configurando um nicho editorial à parte.

O conceito de arranjo permite diversas interpretações, tendo como ponto em comum o seu caráter de música adaptada à determinada instrumentação. A maneira como acontece essa adaptação é livre, permitindo-se um amplo grau de liberdade ao arranjador, o que implica uma maior proximidade ou afastamento em relação à música original como algo

a ser definido ao seu critério. O arranjo, dessa maneira, possui características de seu processo criativo similares às presentes na criação de uma composição, exceto pela origem externa de seu motivo disparador, podendo ser uma canção, uma composição instrumental ou mesmo um outro arranjo pré-existente.

Um dos motivos centrais relacionados à utilização de arranjos não apenas em duo, mas camerísticos, para fins pedagógicos, envolve fatores de ordem afetiva e anímica, na medida em que podem propiciar uma maior identificação com os repertórios, aproximando a prática instrumental do universo cultural dos alunos. O “tocar junto” é outro aspecto a ser destacado, com o “todo musical” assumindo importância superior às partes individuais, assim como o sentimento de “estar fazendo música”, independente do nível da dificuldade técnica envolvida, o que costuma gerar grande realização pessoal.

Quando a partitura de algum arranjo é escolhida para ser trabalhada, o procedimento pedagógico assemelha-se ao estudo de qualquer obra escrita. O foco deste artigo corresponde à situação oposta, de criação de arranjos com os alunos a partir de repertórios de seus interesses, o que engloba possibilidades distintas para o seu acontecimento. É possível, dessa maneira, classificar os arranjos pelo grau de complexidade em relação ao seu planejamento, desde aqueles feitos de maneira quase espontânea até os elaborados mais minuciosamente.

O primeiro caso é bastante comum no ensino da música popular, uma vez que a formação de duos espontâneos é algo rotineiro nas aulas. Ao se estudar temas de jazz, choro ou alguma canção em versão instrumental, apenas para citar algumas possibilidades, professor e aluno se revezam entre acompanhamento rítmico-harmônico e parte melódica e, diferentemente do rigor dos arranjos escritos, tais arranjos são ricos em situações que demandam improvisações, escuta apurada, raciocínio rápido, entre outras habilidades. Arranjos com planejamentos mais minuciosos, por sua vez, podem ser desenvolvidos de modo análogo às composições originais, inseridos dentro de uma ideia de projeto de médio prazo, sendo realizado no curso de algumas aulas. É uma situação bastante rica para a promoção da interdisciplinaridade musical dentro de uma perspectiva do “fazer para conhecer e aprender”.

Planos de criatividade

Em sua tese de doutorado “Processos intersubjetivos na composição musical de crianças” (BEINEKE, 2009) e ao longo de seus diversos artigos acadêmicos, a educadora Viviane Beineke tem se dedicado a desenvolver o conceito de aprendizagem criativa na educação musical infantil. Tais trabalhos trazem uma ampla revisão da literatura sobre a criatividade, a qual serviu-me de base para a apresentação dos conceitos desta seção.

A criatividade, vista em tempos remotos como inspiração divina, passou a ser vista como capacidade humana apenas a partir de meados do século XIX, tornando-se objeto de estudo da Psicologia e analisada sob diversas perspectivas, com destaque para as investigações recentes relacionando-a com o contexto cultural no qual se manifesta (BEINEKE, 2012). No campo científico, a definição de criatividade envolve a emergência de um produto novo, que poderia ser uma ideia ou invenção original, o qual deveria possuir alguma relevância, sendo apropriado à sua função (ALENCAR, FLEITH, 2003)

Beineke (2012) aponta a existência de diferentes níveis de criatividade, assim como uma polarização entre dois tipos básicos, os quais recebem nomenclaturas variadas de acordo com o autor, apesar de serem essencialmente próximos entre si. O eixo norteador desses conceitos envolve o grau de novidade e/ou originalidade que se atribui à realização criativa. De um lado, estariam as produções novas correspondentes às pequenas variações, cujo impacto seria predominantemente sobre o sujeito e que não poderiam ter surgido se outro indivíduo não as tivesse criado anteriormente, as chamadas criatividades cotidianas, psicológicas ou com “c” minúsculo. Em contraponto, estariam as produções originais, de grande impacto histórico-social e as ideias que nenhuma outra pessoa teve antes, as criatividades ditas como eminentes, históricas ou com “C” maiúsculo.

Os diversos planos de criatividade implicariam assumir que qualquer pessoa poderia, em algum grau, ser criativa em algum domínio e capaz de produzir (BEINEKE, 2012). Para Craft (2005), na área da educação o foco não deveria ser, por motivos óbvios, a busca por produções criativas que transformassem uma área de conhecimento, mas sim pela criatividade correspondente ao primeiro grupo descrito anteriormente – as criatividades psicológicas, cotidianas, com “c” minúsculo - valorizando as descobertas, as criações e as

interpretações dos alunos.

Criatividades composicionais e a educação musical

A composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda obra musical é gerada. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p.8)

A ideia de se aprender música produzindo a própria música está presente em propostas pedagógico-musicais de caráter construtivista defendidas por diversos autores. Tais tendências costumam dialogar com o conceito de pedagogias abertas, que correspondem a um tipo de ensino realizado de modo personalizado, não sistematizado e conectado aos interesses do aluno, o qual privilegia a experiência associada à reflexão visando o desenvolvimento da autonomia do indivíduo. Ao afirmar que “educar é conscientizar”, Hans-Joachim Koellreutter resume este tipo de proposta, que valoriza a participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses e a análise crítica (BRITO, 2015).

Violeta de Gainza afirma que a pedagogia da arte deveria ser, por definição, uma pedagogia aberta, considerando que “aberto” seria, entre outros aspectos, sinônimo de criativo, livre e experimental. “A música se aprende fazendo música, participando ativamente das experiências musicais” é um dos princípios do que chama de modelo artístico de ensino musical, assim como a proposta de se “fazer para conhecer” (GAINZA, 2002). Para Alejandro Simonovich (2009), a definição deste modelo corresponderia a trabalhar a música a partir da música, construindo conhecimentos por meio de um fazer sensível e inteligente, com as reflexões e fundamentos teóricos tendo como base as experiências vivenciadas.

Em relação ao plano de ação de uma pedagogia aberta, Teca Alencar de Brito (2012) assume como fundamental a atenção à emergência dos acontecimentos, com a disposição constante para rever, transformar e reorganizar os conteúdos, assim como a necessidade de um aprendizado de construção conjunta envolvendo docente e aluno(s). Sobre o perfil do professor, Gainza (2002) afirma que este deveria servir como um intermediador entre o

sujeito e o objeto do conhecimento musical, procurando, dentro de um processo de ensino personalizado, “se conectar ao projeto de cada aluno e fazê-lo seu também, de maneira que o conhecimento musical prosperasse e se desenvolvesse ao redor desse vínculo criado”. Possuir “traços de artista” seria uma característica desejável ao educador neste modelo, assim como a “coragem pela novidade” e a não inibição frente ao risco (NAVAS, 2015).

As criatividades composicionais, como podemos constatar, integram tais propostas de ensino. Keith Swanwick analisa a composição por duas óticas: do processo e do produto. No primeiro caso, argumenta que a composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, que pode ser “desde uma improvisação feita por uma criança ao xilofone até uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos” (FRANÇA, SWANWICK, 2002). Para este educador, a composição é uma ferramenta importante para se desenvolver a compreensão dos elementos musicais porque permite um relacionamento direto com o material sonoro, com o aluno tendo que tomar decisões de diversos tipos envolvendo a expressividade musical, como a ordenação temporal e espacial dos sons e os tipos de execução e de fraseado (FRANÇA, SWANWICK, 2002).

A definição da estrutura musical é fundamental no processo composicional, a qual é definida por Swanwick como a eficácia com que um gesto expressivo é ouvido em relação a outro, os quais devem ser organizados visando um todo significativo, coeso e conectado (SWANWICK, 2005). A característica humana de ver tudo como forma e fazer *gestalten*¹, segundo ele, faria a estrutura musical emergir da necessidade das pessoas em perceberem agrupamentos coerentes e, ao mesmo tempo, do desejo de se jogar imaginativamente com novas possibilidades (SWANWICK, 2005).

Importante ressaltar o uso da expressão “gesto expressivo”, o que nos permite inferir uma abertura implícita a novas possibilidades para além de sistemas musicais consagrados,

¹A expressão “gestalten” corresponde ao plural de “gestalt”, que em alemão significa “forma”. Na psicologia, a ideia de ser fazer “gestalt” significa perceber o todo não como a soma dos elementos individuais, mas a partir da inter-relação entre eles, implicando na visão da mente e do comportamento humanos como grandes sistemas. Tal percepção integra a chamada Teoria da Gestalt, ou Teoria da Forma, associada às obras de Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941), Kurt Lewin (1890-1947) e Wolfgang Köhler (1887-1967).

incluindo a utilização de sonoridades não-convencionais e de materiais musicais fora do sistema temperado. O conceito de objeto sonoro, apresentado originalmente pelo compositor francês e criador da música concreta Pierre Schaeffer em seu livro “Tratado dos Objetos Musicais”, permite-nos compreender esses tipos particulares de materiais, cuja escuta deve estar dirigida exclusivamente aos seus atributos sonoros (SCHAEFFER, 1993).

Pela ótica do produto, a composição, dentro de um contexto educativo, corresponderia a todas as situações em que os alunos estivessem engajados com o propósito de articular e de comunicar seu pensamento em formas sonoras (FRANÇA, SWANWICK, 2002), independente do nível de complexidade final. O produto composicional gerado implicaria em expressões legítimas da vida intelectual e afetiva dos alunos e o seu potencial educativo residiria no seu significado e na sua expressividade (FRANÇA, SWANWICK, 2002).

Em relação às questões técnicas, Janet Mills (1991 apud FRANÇA, SWANWICK, 2002) argumenta que, ao tocarem suas peças, os alunos acabam por descobrir a maneira mais eficaz de abordar o instrumento para expressarem a sua concepção musical, propiciando um desenvolvimento técnico com um propósito musical direto. Gainza (1998), no entanto, faz uma advertência importante em relação ao enfoque técnico com o público iniciante, principalmente o infantil, para que os professores não tenham uma conduta obsessiva ao ponto de impedi-los de participar com adesão e de maneira ativa.

Relato de experiência: “Baião-Medley”

O projeto envolvendo o arranjo de “Baião-Medley” ocorreu durante o segundo semestre de 2016 e fez parte do currículo de Álvaro², 11 anos, que àquela época frequentava as aulas de violão da Teca Oficina de Música. Idealizada por Teca Alencar de Brito, ex-aluna e colaboradora do educador alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), esta escola, sediada em São Paulo, possui ação pedagógica inspirada pela visão do educador alemão e de outros educadores musicais contemporâneos. O conceito das pedagogias abertas e do modelo artístico de ensino de música é visto com grande entusiasmo por Brito, servindo também como fios condutores da proposta pedagógica do local.

² Nome fictício.

As aulas de instrumento são individuais e o desenvolvimento de práticas criativas, como a composição e a improvisação, dentro de contextos tradicionais ou experimentais próximos à música contemporânea, é algo esperado dos professores. A trajetória típica dos alunos é iniciar pelas aulas de musicalização ainda bem jovens, após os 3 anos de idade, começando a ter aulas de instrumento por volta dos 7 anos, sendo bastante comum frequentarem, a partir de então, ambas as classes.

Álvaro era aluno de violão já há 3 anos, porém estudava na escola desde muito pequeno, tendo passado pelas aulas de musicalização, o que contribuiu para que tivesse um perfil bastante aberto a vários tipos de gêneros musicais e à experimentação. Já havíamos feito anteriormente outros projetos composicionais, entre eles o desenvolvimento de estudos solo, os quais foram detalhados em publicações anteriores (BARROS, 2015, 2017), além de diversos arranjos em duo de menor complexidade, no formato “melodia e acompanhamento”, envolvendo temas instrumentais e também canções no formato instrumental.

O tempo estimado na elaboração deste arranjo foi de 2 meses. Trabalhamos de maneira gradual, usando apenas parte da duração das aulas - não mais do que um terço - com o projeto sendo desenvolvido ao lado de outros assuntos e repertórios, de modo a não sobrecarregar o aluno e visando a manutenção de seu interesse.

A ideia do arranjo surgiu a partir da prática e da improvisação de diversos temas sobre o ritmo de baião, atividade que havíamos iniciado ainda no final do primeiro semestre de 2016, aproveitando o clima das festas juninas. Como houve uma receptividade muito favorável, pensamos em reunir os diversos temas praticados ao longo das aulas em um arranjo na forma de *medley*, os quais correspondem, de acordo com a partitura da *Figura 1*, aos temas de “Mosca na Sopa” (Raul Seixas – comp.17-28), “O Ovo” (Geraldo Vandré/Hermeto Pascoal – comp.32-37) e “Eu só quero um xodó” (Dominguinhos/Anastácia – comp.38-71), além de um tema de autoria de Álvaro (comp.75-97) e de uma seção de improvisação usando a escala de Sol mixolídia (comp.73-74). A textura do arranjo é do tipo melodia acompanhada, sendo que o violão 1 foi tocado por Álvaro e o violão 2 tocado por mim, com as partes melódica e de acompanhamento alternando entre ambos.

As partes “compostas” correspondem à introdução (comp.1-16) e ao já citado tema

de autoria do Álvaro. No primeiro caso, os violões foram criados a partir da célula rítmica do baião. Do compasso 1 ao 8, Álvaro compôs o primeiro violão usando notas do acorde G7 enquanto eu criei o segundo. Do compasso 9 a 16, Álvaro criou ambas as partes, usando apenas notas naturais. Sobre o tema de sua autoria (comp.75-97), foi extraído de um exercício de improvisação usando a escala de Sol mixolídia, a qual nos motivou a inserir uma seção de improvisação no arranjo.

Em relação à notação, não foi utilizada de imediato, com o arranjo sendo construído a partir da memorização das partes, sendo passado para a partitura por mim após a sua finalização, o que nos serviu como objeto de estudo posterior para analisar questões teóricas e trabalhar a leitura. As seções do arranjo eram gravadas ao celular, permitindo-nos uma atividade de escuta e de revisão constante, ajudando-nos não só na memorização, mas na definição da estruturação final, totalmente feita por Álvaro. Este arranjo foi apresentado em uma mostra musical realizada no final de 2016 na escola, propiciando grande satisfação ao aluno.

FIGURA 1 – “Baião-medley” (Álvaro)

Baião - Medley

Álvaro (11 anos)

$\text{♩} = 100$

mp

mf

mf

mp

mf

G7 F7(#11) G7 F7(#11) G7

mp

mf

1. 2.

E

39 4 3 (0) 2 1 (0) 2 1 2 1(0) 4 3 (0) 2 1 (0) 2 1 2

A B⁷ E A B⁷ E

baião

48 1 2 1 2 1

A B⁷ E A B⁷ E

57 2 3 1 2 4 2 1 4 3 4 2

C^{#m} G^{#m} A B⁷ E C^{#m} G^{#m}

68 G⁷ (0) (0) 3 1

A B⁷ E impro ad lib G⁷ *mf*

78 (0) (0) 3 1 3 1 (0) 3 1 (0) 2 (0) (0) (0) 3 1

mp *mf*

87 (0) 3 2 (0) 3 2 (0) 3 3 *mf*

93 accel. *mp* *f*

mp *f*

Fonte: próprio autor³

Considerações finais

A fundamentação teórica deste artigo iniciou-se com a ideia de planos de criatividade, com destaque para o grupo das criatividades psicológicas, cotidianas ou com

³ Áudio disponível em https://soundcloud.com/violao_pedagogiasabertas/baiiao-medley

“c” minúsculo, as quais, segundo Craft (2005), deveriam ser o foco das produções criativas na área da educação. O projeto de arranjo relatado está inserido neste contexto, pois seu processo criativo teve origem a partir de motivos externos, no caso, temas musicais pré-existentes relacionados ao ritmo do baião.

Dentro da perspectiva do modelo artístico de ensino de música e da proposta de “fazer para conhecer e aprender”, importante ressaltarmos a presença das criatividades composicionais, presentes basicamente nas seguintes situações: composições originais propriamente ditas, referentes às seções de introdução e de improvisos, assim como no tema composto por Álvaro; de distribuição e orquestração das vozes, envolvendo a decisão sobre qual parte cada violão tocaria em determinado momento, assim como sua tessitura; e de estruturação musical em sentido amplo, compreendendo a conexão entre as diversas seções do arranjo em busca de um resultado musical, expressivo e interessante.

Alguns pontos relacionados à minha postura como professor merecem atenção. O primeiro deles envolveu a criação de um vínculo professor-aluno com o projeto, pois, como bem sublinhou Gainza (2002), é a partir dele que o conhecimento musical deve prosperar e se desenvolver. Para isso, foi fundamental gerar situações para que o aluno formulasse hipóteses, interpretações, fizesse sugestões, pudesse experimentar ideias, revisá-las ou mesmo mudar de opinião, fatores que foram considerados no processo criativo e que, ao meu ver, trabalharam na direção da aprendizagem.

Outro aspecto refere-se, a partir da instauração de tal vínculo, da assunção do projeto como algo a ser realizado, atribuindo-se importância a ele similar a outros assuntos trabalhados em aulas. O projeto relatado não fez parte de um currículo pré-estabelecido, por outro lado, seu formato e conteúdo foram definidos de acordo com a iminência dos acontecimentos, trazendo consigo um alto fator de risco, que foi assimilado por nós e não nos impediu de desenvolvê-lo e concluí-lo. A finalização de um projeto composicional é algo que, quando bem sucedida, costuma trazer grande satisfação pessoal ao aluno, sendo altamente estimulante para a realização de novos projetos. Isso é bem atestado por Álvaro, que antes de desenvolver o projeto relatado já havia trabalhado em outros similares.

Referências

ALENCAR, E. S. de; FLEITH, D. de S. Criatividade: múltiplas perspectivas. 3. ed. revista e ampliada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

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

_____. O ensino do violão para iniciantes dialogando com o modelo artístico aberto de musicalização: estratégias possíveis. In: XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal. Anais do XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. Educação, v. 37, n.1, 2012, pp. 45-60. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/3763/2710>>

BEINEKE, V. Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>

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

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

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

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, Porto Alegre, v.13, n.21, p.5-41, 2002.

GAINZA, V.H. de. Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Lumen, 2002.

MILLS, Janet. Music in the Primary School, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

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

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

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

SWANWICK, Keith. Music, mind and education. 5 ed. London: Routledge Falmer, 2005.