

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CONDUTAS DE CRIAÇÃO NA PROPOSTA
MUSICOPEDAGÓGICA *CDG* – CANTE E
DANCE COM A GENTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Clarissa de Godoy Menezes

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**CONDUTAS DE CRIAÇÃO NA PROPOSTA
MUSICOPEDAGÓGICA *CDG* – CANTE E
DANCE COM A GENTE**

Clarissa de Godoy Menezes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Menezes, Clarissa de Godoy
Conduas de criação na proposta musicopedagógica CDG -
Cante e Dance com a Gente. / Clarissa de Godoy Menezes.-
2014.
103 p.; 30cm

Orientador: Marcelo de Andrade Pereira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Proposta Musicopedagógica CDG 2. Poética 3. Criação
I. Pereira, Marcelo de Andrade II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Clarissa de Godoy Menezes. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: clarissa.ufrgs@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**CONDUTAS DE CRIAÇÃO NA PROPOSTA MUSICOPEDAGÓGICA
CDG – CANTE E DANCE COM A GENTE**

elaborada por
Clarissa de Godoy Menezes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Cláudia Ribeiro Bellochio, Dra. (UFSM)
(Presidente)

Marcelo de Andrade Pereira, Dr. (UFSM)
(Orientador)

Helena Müller de Souza Nunes, Dra. (UFRGS/ UFBA)

Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer, Dra. (UFSM)

Leonardo Charreu, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 23 de maio de 2014.

*Aos meus pais, que com exemplos transbordantes
de um agir repleto de querer, foram o suporte
para que eu aprendesse a ser quem sou.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Marcelo, pela sensibilidade em perceber o que nem eu conseguia dizer, mas sabia o quanto queria...

Aos que comigo partilharam esta caminhada, fazendo dela bem mais leve e menos difícil: meu irmão, Pablo, companheiro de jornada aventureiramente acadêmica; minha cunhada, Ariane, pelas pedaladas conversantes que reestruturam a mente; Patrícia, sábia amigurissa de uma vida!; Germana, por todo o pensar e sentir junto; Dorcas, misto de biblioteca digital e conselheira de toda ordem (e foram muitas!); Leticia, que com sua certeza insistente me deu coragem para seguir.

Aos meus queridos amigos de república soteropolitana: Renato, Cláudia e Dâmaris, com quem sorri, chorei, brinquei, tive ataques de TPM e de amor, conversei, viajei, inventei, cantei, corri, nadei, criei... vivi!

À Michele, por todo amor, carinho e respeito acadêmico e na vida.

À professora Helena, que ao propor o *CDG*, possibilitou a criação de boa parte das minhas (ins)pirações profissionais e acadêmicas.

Aos meus pais, Edi e Valcir... e mais não digo, porque nem todas as palavras que existem são capazes de expressar o que simplesmente é!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CONDUTAS DE CRIAÇÃO NA PROPOSTA MUSICOPEDAGÓGICA CDG – CANTE E DANCE COM A GENTE

AUTORA: CLARISSA DE GODOY MENEZES

ORIENTADOR: MARCELO DE ANDRADE PEREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 23 de maio de 2014.

A presente dissertação questionou a possibilidade de uma determinada proposta de ensino de música, qual seja, a Proposta Musicopedagógica *CDG* – Cante e Dance com a Gente, ser considerada como uma poética pedagógica, de criação artística na e para a escola. Para tal, iniciou-se a pesquisa realizando uma caracterização do *CDG* a partir dos documentos produzidos pela e sobre a mesma. Concomitantemente, realizou-se o estudo da *poética* a partir do pensamento de Paul Valéry e René Passeron. Os autores citados serviram como lentes teóricas e metodológicas por intermédio das quais pretendi amplificar o *CDG*, a fim de demonstrar de que maneira uma proposta pedagógica pode ser entendida como uma poética; essa pretensão teve por objetivo não restringir o *CDG* à uma proposta de ensino de arte, mas à produção propriamente dita de arte. A poética, conforme apresentada neste trabalho, é: o *poiein* (VALÉRY, 2011), fazer conduzido por um processo de criação; a *poiesis* (PASSERON, 1997), estudo da conduta criadora; a *poiesis* (CASTRO, 2004) estudada fora do campo metafísico, essência do agir, inseparável da concepção de *physis* (surgir incessante) e *ethos* (agir como sentido do ser); a *poiesis* (AGAMBEN, 2012), enquanto produção na presença, do algo que passa do não ser ao ser. Portanto, a fim de demonstrar como o *CDG* se constitui em uma poética, estudou-se as condutas de criação presentes na proposta, por intermédio da análise de um artigo publicado pela autora do *CDG* e de um relato da autora da dissertação, ambos relacionados à experiências de criação no *CDG*. Concluiu-se que a conduta de criação no *CDG* é pautada pelo desenvolvimento coletivo de uma obra de arte que é sempre aberta; que no processo de criar a obra, cada pessoa envolvida cria, também um *si mesmo*, capaz de assumir responsabilidades pelo sucesso de todos e da obra. A obra, neste contexto, será o resultado dos querer e das possibilidades de cada um e do grupo.

Palavras-chave: Proposta Musicopedagógica *CDG*. Poética. Criação.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post Graduate Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

CONDUCTS OF CREATION ON *CDG'S* MUSICPEDAGOGICAL PROPOSAL – SING AND PLAY WITH US

AUTHOR: CLARISSA DE GODOY MENEZES

ADVISOR: MARCELO DE ANDRADE PEREIRA

Date and Place of Presentation: Santa Maria, May 23th, 2014.

This dissertation questioned if a particular proposal for music education, the Proposal Musicpedagogical *CDG* – Sing and Dance with Us, could be considered a pedagogical poetics, of artistic creation in and for school. In order to achieve this aim, the research began characterizing *CDG* from documents produced by and about it. At the same time, a study about poetics from the thought of Paul Valéry e René Passeron was carried out. The authors cited served as theoretical and methodological lenses through which I meant to amplify *CDG*, in order to demonstrate how a pedagogical proposal can be understood as a poetics; this claim did not aim to restrict *CDG* to art teaching, but the actual production of art. The poetics, as presented here, is: *poëin* (VALÉRY, 2011), a *do* that leads to a process of creation; *poiesis* (PASSERON, 1997), the study of creative behavior; *poiesis* (CASTRO, 2004), when studied from outside the metaphysical field, essence of acting, inseparable from the concept of *physis* (incessant arise) and *ethos* (the act as a sense of being); the *poiesis* (AGAMBEN, 2012), while production in the presence, of something that cross the not going to be to the to be. Therefore, in order to demonstrate how the *CDG* constitutes a poetics, the conducts of creation in the proposal, through the analysis of an article written by the author of the *CDG* and a report of the author of the dissertation, both related to experiences of creation were studied. The conclusion was that the conduct of creation guided by *CDG* has always a collective development and is an open work of art; that in the process of creating the work, each person involved also creates a self, able to take responsibility for the success of them all and the work. The work in this context is the result of willingness and possibilities of each individual and the group.

Keywords: *CDG's* Musicpedagogical Proposal. Poetics. Creation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do primeiro disco do <i>CDG</i>	20
Figura 2 – Capa do CD Histórias, segundo registro sonoro do <i>CDG</i>	22
Figura 3 – Capa do libreto do musical <i>Curupira</i>	23
Figura 4 – Capa dos três últimos cancioneiros publicados	24
Figura 5 – Modelo <i>CDG</i> – versão encontrada no libreto do musical <i>Curupira</i>	49
Figura 6 – Modelo <i>CDG</i> – versão encontrada no material do CAEF (http://www.ufrgs.br/artes/ead/caef)	50
Figura 7 – Modelo <i>CDG</i> – versão encontrada no artigo <i>Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD</i> (Nunes, 2011).	51

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ACDG	Associação Cultural Cante e Dance com a Gente
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CAEF	Centro de Artes e Educação Física
CD	<i>Compact Disc</i>
CDG	Cante e Dance com a Gente
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Ensino a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAaV	Musicalização de Adultos através da Voz
MEC	Ministério da Educação
OTP	Oficina de Teoria e Percepção Musical
PROLICENMUS	Curso de Licenciatura em Música – modalidade EAD da UFRGS e Universidades Parceiras oferecido através do Programa Pró-Licenciaturas do MEC – fase II
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SPE	Sistema Público de Ensino
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
DA ORIGEM E POSIÇÃO DO PROBLEMA	14
1 METODOLOGIA.....	19
1.1 Primeira etapa	19
1.1.1 <i>Material utilizado para caracterização do CDG</i>	19
1.1.1.1 Textos explicativos em materiais musicais.....	20
1.1.1.2 Sites e folder promocionais	25
1.1.1.3 Projetos	25
1.1.1.4 Produções científicas	26
1.2 Segunda etapa	30
1.3 Terceira etapa.....	30
1.4 Quarta etapa.....	30
1.5 Quinta etapa.....	31
1.6 Sexta Etapa	31
1.6.1 <i>Procedimentos para análise dos dados</i>	31
2 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA MUSICOPEDAGÓGICA CDG	31
2.1 Histórico	34
2.1.1 <i>Ideias prévias/ condições preliminares</i>	35
2.1.2 <i>Primeiro material sonoro</i>	36
2.1.3 <i>Estruturação acadêmica</i>	38
2.1.4 <i>Novas produções com a escola</i>	40
2.1.5 <i>Enfoque na formação de professores</i>	42
2.2 Abordagem pedagógica	43
2.2.1 <i>Abordagem Multi-modal</i>	43
2.2.2 <i>Concepções</i>	45
2.2.3 <i>Atuações no âmbito escolar e acadêmico</i>	47
2.3 Modelo CDG	48
3 POÉTICA	54
3.1 Situando o conceito	54
3.2 ampliando o conceito.....	63
3.3 poética para e na escola	67
4 PROCESSOS DE CRIAÇÃO.....	70
4.1 Criação em artes e criação para a/ na escola	70
4.2 Análise de um artigo que versa sobre a criação de um musical <i>CDG</i>	71
4.3 Experiência de participação na criação do videoclipe Brasil plural.....	78
4.4 Aspectos da criação no <i>CDG</i>	88
5 DISCUSSÃO: POÉTICA E CDG.....	90
CONCLUSÃO.....	96
BIBLIOGRAFIA	99

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação trata das condutas de criação na proposta musicopedagógica *CDG* – Cante e Dance com a Gente, tal como formulada e referida por Helena de Souza Nunes (2004). A investigação questionou fundamentalmente a possibilidade de uma determinada proposta de ensino de música ser considerada como uma poética pedagógica, de criação artística na e para a escola. Em outras palavras, a pesquisa objetivou em primeiro lugar demonstrar em que medida e de que maneira a proposta musicopedagógica *CDG* se assemelha à uma poética. Isso implicou, por sua vez, caracterizar a proposta Cante e Dance com a Gente (*CDG*) a partir da análise dos documentos produzidos pela e sobre a mesma; como também identificar os procedimentos artístico-criativos presentes em seus documentos que permitiram a compreensão da proposta musicopedagógica como uma poética.

Perguntar-se sobre a possibilidade de uma proposta de ensino de música ser uma poética é confrontar-se com a própria função que exerce, ou deveria exercer, as artes e o professor de artes nos espaços educativos e, mais especificamente, na escola. Ou seja, como um professor de artes constitui-se na situação pedagógica ele mesmo um artista? E sob que perspectiva estará a arte deste professor atuando? De que modo uma concepção poética do processo pedagógico contribui para a formação de um indivíduo com um senso de cidadania, autônomo e emancipado?

A partir da leitura de Icle (2012), podemos compreender qual concepção de arte entra na escola, como também suas funções e objetivos. Inserido no discurso da Modernidade, a arte, segundo o autor, entra parcialmente na escola, exercendo funções de ordem prática, com objetivos como: “oferecer lazer qualificado aos filhos de operários (...), fazer relaxar para as disciplinas mais “sérias” ou ajudar a ensinar conhecimentos “mais científicos”, como matemática, história, línguas, entre outros” (ICLE, 2012, p. 16).

Avançando nesta temática das funções e dos objetivos das artes na escola, a consulta à literatura da área, em particular, a do ensino de música como intuída por Mateiro (1996) e Souza (2002) e às leis que regem o ensino de artes no Brasil¹, indica um processo de ampliação deste pensamento. Embora as artes passem a ser compreendidas não apenas com função subjacente para o desenvolvimento de outras disciplinas, mas também como área de

¹ Em especial destaque a lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

conhecimento, pouca mudança se pode de fato observar em relação a consideração das mesmas em sua própria *natureza artística*.

Sob o ponto de vista filosófico sobre o ensino de música, a partir da análise da noção de musicalidade, Jorgensen (2003) descreve diversas práticas e discursos sobre o ensino de música, ressaltando desde a construção da educação musical como forma de educação estética até a educação musical entendida como um fazer prático. A autora questiona, contudo, se estes debates sobre métodos e fins da educação musical, identificados ora com a educação estética, ora com a apreciação, ora com a prática, não são mais sobre nuances e perspectivas no trabalho com a educação musical do que, efetivamente, tocam no cerne do problema.

Bispo (2012) afirma que, para além de ser um esteta, cientista ou filósofo, o professor de música deveria estar preocupado com o aprimoramento do próprio caráter, tendo como foco de sua atuação não o desenvolvimento da inteligência racional, mas da educação dos corações. O professor de música deve, consoante o autor, estar a serviço da ética; e este modo de pensar o ensino de música, segundo Bispo (2012), está presente no *CDG*². Estas preocupações, voltadas para a construção de um *si mesmo* individual que atua em prol de um coletivo, que se constrói no outro, a partir do outro, parecem também permear o discurso presente nos textos lidos.

Nesse entendimento, Icle (2012, p. 19) define a arte como uma

brecha possível, para, azeitados, conseguirmos passar pela aridez da fenda que nos faz, ainda que um instante, escapar da verdade legitimada, ela é, também, instrumento, conteúdo e modo de viver. É um modo de se fazer sujeito, de estar e ser sujeito de vontade, sujeito da arte, sujeito à arte, uma maneira de estar com o outro.

Assim sendo, pode-se compreender a arte como aquilo que possibilita a criação, não apenas do objeto artístico em si, mas de modos de estar com o outro e de conduzir a si mesmo; habilidades fundamentais de serem desenvolvidas para que um ser humano se constitua como sujeito integral. É sob esta perspectiva que a dissertação aqui apresentada pensa o ensino de música a partir de sua *natureza artística*; o que permite entrever na arte uma dimensão propriamente pedagógica. Como nos lembra Icle (2012, p. 21) “pensar uma Pedagogia da Arte não é outra coisa senão propor que a criação possa se assentar no terreno comportado da Escola”. E para que isso seja possível, é necessário compreender também a função do professor de arte na escola. A esta figura capaz de produzir arte na escola o autor denomina e define o professor como sendo professor-artista ou artista-professor:

² O autor refere-se ao PROLICENMUS, cujos princípios pedagógicos adotados foram os do *CDG*.

O *professor-artista* não seria uma soma de professor mais artista. Ele seria 100% artista e 100% professor. Não se trata de uma volta à tradição de se aprender arte com um artista. Mas longe de assumir o papel distanciado de quem acompanha o trabalho de seus alunos, ele próprio, deveria produzir, criar no espaço da escola o seu espaço de criação, desenvolver o seu processo poético e fazer participar os estudantes dessa escola (ICLE, 2012, p. 17-18).

Um estudo que se propõe a compreender a dimensão poética de uma determinada proposta de ensino de música, qual seja, a Proposta Musicopedagógica *CDG* – Cante e Dance com a Gente, pode, nesse sentido, contribuir para a ampliação da compreensão das condutas criativas na escola, colaborando com o redimensionamento da educação musical no Brasil; assim como na discussão sobre a formação de professores de música.

Em termos de forma, o conteúdo desta dissertação está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, esclarecem-se as questões metodológicas, desde a escolha do material utilizado na pesquisa, até os passos seguidos para responder à questão de pesquisa. O segundo capítulo ocupa-se de realizar a caracterização do *CDG*, separando em três partes: histórico, abordagem pedagógica e modelo *CDG*. O terceiro capítulo aborda, especificamente, as questões teóricas acerca do conceito de poética e suas possibilidades para pensar seu funcionamento na escola. O quarto capítulo trata de esclarecer o conceito de criação em artes, aproximando-o da criação para e na escola, assim como traz a análise de um artigo que trata da criação de um musical escolar *CDG* e também um relato sobre uma experiência de criação no *CDG* vivido pela autora desta dissertação; para, enfim, discutir aspectos recorrentemente presentes nos processos de criação no *CDG*. O quinto capítulo trata de aproximar o trabalho de recriação do *CDG* até então relatado, quero dizer, produzido poeticamente, ao conceito de poética estudado.

Foi uma preocupação no processo de escrita proporcionar ao leitor uma aproximação paulatina do tema, tanto no que concerniu ao objeto de estudo, qual tenha sido, o *CDG*, quanto na abordagem teórica sobre a poética. Tendo consciência de que esta dissertação foi desenvolvida no âmbito de um programa de pós-graduação em educação, em uma linha de pesquisa que se dedica à produção de conhecimento na intersecção da educação com as artes, e dado o ineditismo de abordagem desta temática para as áreas que pesquisam sobre o ensino de música, optou-se por compartimentar cada capítulo em sua própria temática, realizando as devidas aproximações no último capítulo da dissertação.

DA ORIGEM E POSIÇÃO DO PROBLEMA

A pesquisa aqui apresentada é fruto de minhas inquietações como *atuadora* na e da Proposta Musicopedagógica *CDG* – Cante e Dance com a Gente, e da consequente necessidade de compreender-me como professora de música nos contextos em que atuei e atuo na e com a referida proposta. Com o intuito de situar o leitor, inicio narrando brevemente a história de como vim parar aqui, buscando estabelecer relações com a temática da pesquisa e com os referenciais teóricos que pretendo utilizar.

Como estudante do curso de música da UFRGS tive meu primeiro contato com o *CDG* em 1999, em uma disciplina denominada Repertório para a Escola³. Aos 18 anos de idade, sem saber o que era atuação docente na escola, pouco pude compreender de suas relações com a escolha e a prática de repertórios para salas de aula, sobretudo (mas não apenas), do ensino regular. Determinadas atitudes musicopedagógicas da professora da disciplina me causaram estranheza, como, por exemplo, a extrema valorização da *expressão* sobre qualquer outro elemento musical. Não entendia a atuação exultante da professora em apresentar resultados de registros sonoros, leia-se, gravações com crianças em idade escolar que, no meu pensar musical de então, não primavam pela rigorosa técnica nem precisão, sobretudo de afinação! Em suma, não compreendia estar diante de uma outra proposta estética. Contudo, percebo agora, em consonância com Pereira (2010, p. 145), que o juízo estético é definido “historicamente; ou seja, em conformidade a um contexto histórico e cultural específico, que molda, inclusive, a sensibilidade, tornando-a, por conseguinte, uma determinada”.

Daquilo que se depreende do termo estética, na busca por uma compreensão dos limites e sentidos dessa palavra, Santos (2003, p. 15) diz “em estrito senso, o que abarca a palavra *estética*, é extremamente lato”. Todavia, interessa-nos considerar a estética a partir do seu “léxico grego proveniente, a estética, à sensibilidade do sensível conduz” (SANTOS, 2003, p. 15). Portanto, ao proporcionar uma experiência estética, o *CDG* conduz a uma forma de sensibilidade que desenvolve uma noção de si, um diálogo consigo mesmo, ou, por assim dizer, uma apreciação de si. Proporciona, deste modo, a experiência de se conhecer, de se saber e, em última instância, cria o espaço para a própria produção de si. Isto é, promove uma mudança na ordem do estético, de receptivo/ reprodutivo, para o da criação, que ao induzir à expressão, cria não apenas a obra, mas a si mesmo.

³ Esta disciplina foi ministrada pela profa. Dra. Helena de Souza Nunes, autora do *CDG*.

A busca expressiva, a determinação de uma verdade que se dá através dos sentidos, esta construção de ordem estética é, pois, um posicionamento educativo eminentemente poético. Isto por que, conforme aponta Santos (2003, p. 32) “o estético nunca é apenas o ponto de chegada, mas, sobretudo, o ponto de partida”; ora pois, se poética é produção, então um ponto de partida é o que nos permite produzir; e, novamente recorrendo a Santos (2003, p. 32-33): “poética é toda produção artística (...) [e] a arte é o que nos faz humanamente viver”. É preciso lembrar, contudo, que a estética não se confunde com a poética, visto que a estética diz respeito à recepção e a poética à enunciação, à produção de sentidos. Essa diferenciação é por certo imprecisa, porém será devidamente estabelecida no decurso dessa pesquisa, sobretudo no capítulo III, que trata de explicitar o conceito de poética que foi utilizado nesta dissertação.

Seja como for, em 2002, já ao final do curso de Licenciatura, mas ainda com uma enorme inquietação sobre minha existência como professora, participei da montagem de um musical escolar de Natal criado com base nos princípios musicopedagógicos do *CDG*. Naquele momento, pude perceber a existência de um *jeito de fazer*, um *jeito de agir* pedagógico, ora semelhante, ora totalmente contrastante com o que havia visto e vivido como estudante de um curso de Licenciatura até então. Se em momentos reconhecia forte influência pedagógica de teorias comportamentais, em outros observava total identificação com teorias cognitivas. Como exemplo de atitudes pedagógicas relacionadas às teorias comportamentais, cito os momentos em que a autora da proposta, ao ensaiar uma determinada canção com um grupo de crianças, enfatizava as respostas musicais com caricata alegria ou preocupação, de modo que as crianças sentiam ter conseguido o resultado esperado ou que deveriam atuar com maior expressão; isto é, a atitude da professora criava uma relação de estímulo-resposta, própria das teorias comportamentais. Em outros momentos, no entanto, quando percebia que o grupo ou a criança solista ainda não detinha conhecimentos musicais suficientes para cantar ou realizar uma determinada coreografia conforme havia sido proposta, a professora modificava a canção, de modo a contemplar as possibilidades cognitivas do grupo naquele momento. Ou seja, os ensaios não eram orientados para um fazer musical de repetição, mas sim de criação, uma criação conjunta, que se dava respeitando os processos de cada indivíduo, mas também estimulando os alunos a desenvolverem seus potenciais e interesses. Não bastasse a prática de diferentes teorias de aprendizagem, todo este fazer pedagógico estava permeado por um modo de agir, um conjunto de ações, um *algo* que não sabia identificar ou explicar, mas que sentia ser! Amparado em Victor Turner, Pereira (2010) define esta situação de acontecimento como o *límen*:

região lacunar, processual, esse entremeio obscuro de nada e de tudo; não é nem corpo e nem conceito, sendo um e outro. O *límen* é da ordem do estético, o domínio no qual sentidos dados e produzidos se retroalimentam, se complementam. Ele é o território do “assim também pode ser”; é o que não tem centro, o que descentra, é o *intermédio* (PEREIRA, 2010, p. 150).

A partir deste acontecimento, desta experiência propriamente estética e transformadora de que se constituiu a participação no musical, percebi, ou melhor, senti a existência de um outro jeito de atuar no campo do ensino de música.

Quando, nesta narrativa, utilizo o termo atuar, me refiro à ação de passar ao ato, função própria do artista, tal como define Passeron (1997). Assim sendo, compreendo a atuação de um professor à moda de Icle (2012, p. 12-13), como um dos sujeitos da situação pedagógica que “não se contenta em ficar nem no domínio da arte, nem no domínio da pedagogia”. Este profissional, dentro da perspectiva da Pedagogia da Arte⁴ é compreendido como um *professor-artista*, conforme mencionado anteriormente. Sob esta ótica, acredita-se que assumir uma postura de criação, na escola, é assumir/ produzir uma poética educativa.

Nos anos subsequentes, atuei no *CDG*, sempre sob orientação e supervisão da autora da proposta, participando do grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Proposta Musicopedagógica *CDG* (Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, 2002 até o momento), montando musicais escolares, ministrando oficinas para professores, realizando TCC de curso de Especialização com temática relacionada ao *CDG* e, finalmente, a partir de 2008, elaborando (em autoria colaborativa, sob coordenação da referida autora) unidades de estudo, como também acompanhando os alunos, na figura de tutora, do curso de Licenciatura em Música – modalidade EAD, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Vivenciei, portanto, muitas formas de atuar nesta proposta. Em observação empírica posso afirmar que aquele *jeito de ser* sempre estava lá. Destaco, a seguir, duas passagens nesta experiência que foram reveladoras para a constituição do problema de pesquisa apresentado nesta dissertação.

A primeira passagem que apresento ocorreu durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Especialização em Artes e Educação Física na Educação Básica, em que pesquisei sobre o *Perfil e Papel do Tutor no Programa Pró Licenciatura*

⁴ A Pedagogia da Arte, segundo Icle (2012), é entendida como um desdobramento da criação artística, que tem no professor um profissional que não apenas media a criação, mas cria com seus alunos. Ao invés de ensinar arte, ou sobre arte, a Pedagogia da Arte propõe-se a promover processos de transformação a partir da criação coletiva de obras de arte na Escola, envolvendo muitas linguagens, atuando, portanto, em um terreno interdisciplinar.

*Música da UFRGS (PROLICENMUS)*⁵. Para realizar o trabalho, foi necessário estudar o modelo de tutoria do PROLICENMUS. Conforme pude constatar, o modelo apresentado no início da implantação do projeto do curso sofreu adequações, certamente necessárias para adaptar a realidade encontrada às exigências legais previstas no âmbito do MEC. Destas transformações necessárias, emergiu a utilização da metáfora ator/personagem. Segundo esta proposta, o ator seria aquele que realizaria as ações da personagem. Uma vez que não havia suficiente qualidade nem quantidade de atores para realizar as ações, utilizou-se a metodologia da itinerância de papéis, presente nos fundamentos do *CDG*. Vejamos. “É fortemente recomendável que as crianças se revezem em tais atividades. Da mesma forma, é importante que elas se alternem, também nos diversos papéis, de tal forma que todas sejam capazes de executar todos eles, cada uma conferindo a eles suas características pessoais e seus gostos.” (NUNES, 2005, p. 18). Isto é, a personagem tutor é executada por diversos atores (pessoas contratadas para atuar como tutores), dependendo da necessidade e das habilidades de cada um e do contexto em que a situação se apresenta. A atuação será tão mais bem construída ou representada quanto as habilidades que o ator tiver para desempenhar o papel, assim como a existência da personagem será mais ricamente diversa, quanto mais tutores tiverem atuado no papel.

Esta visão artística de um profissional que atua com a arte, para a formação do professor de arte, aproxima-se das proposições presentes na Pedagogia da Arte, de onde se observa que o modo de fazer arte não se descola da perspectiva pedagógica. Ao pensar a relação entre os termos professor e artista, Icle (2012, p. 13) busca “mostrar a possibilidade de estabelecimento de um espaço da prática na qual a criação e a pedagogia não podem se diferenciar uma da outra”.

A segunda passagem que destaco ocorreu no decorrer de minha atuação como tutora do curso de Licenciatura em Música – modalidade EAD da UFRGS (PROLICENMUS), cujo Projeto Pedagógico está baseado no *CDG*, cumprindo a função de co-autora das Unidades de Estudo do eixo de Execução Musical de sua Matriz Curricular. Neste período, foi-se tornando evidente para mim a importância da construção de uma noção musicopedagógica eminentemente expressiva nos alunos do curso. Desde o meu primeiro contato com o *CDG*, o que hoje soma mais de dez anos, sempre observei como latente, para a autora da proposta,

⁵ O curso que atualmente chamamos de Licenciatura em Música EAD também é identificado pelo programa do Governo Federal que o subsidia: Pró Licenciaturas, gerando a sigla PROLICENMUS e também com a forma menos utilizada atualmente para definir a modalidade dos cursos a distância da UFRGS: Licenciatura em Música – modalidade EAD.

esta preocupação em desenvolver a capacidade expressiva daqueles que estivessem atuando na e com a proposta.

Observo, deste modo, uma proposta pedagógica que oportuniza, por meio da arte, um posicionamento deste sujeito que deve desenvolver sua capacidade de se expressar. Esta ação que inscreve o sujeito no mundo pode ser compreendida como ação criadora. A partir das leituras de Passeron (1997) e Valéry (2011), entende-se que é por intermédio da poética que se pode estudar as condutas criadoras.

Conforme exposto, a experiência – no sentido apresentado por Larrosa (2002)⁶ – pela qual estou passando no *CDG*, e ao trabalhar sob orientação da autora da proposta, indica que esta proposta de ensino de música e formação de professores dialoga com a dimensão expressiva daquele em que nela estiver atuando. A necessidade da expressão, como vimos, é o motor da ação que produz sentidos, que permite ao sujeito se inscrever no mundo, de escrever de igual modo o mundo. A estética, por sua vez, conduz à sensibilidade do sensível; é por assim dizer o ponto de partida que permite a produção de novos sentidos, sejam eles dados ou produzidos, como quer Fausto dos Santos (2003).

Para que seja possível produzir, é preciso pensar a produção, a criação, a conduta criativa. Com efeito, segundo Icle (2012, p. 12), “não existe processo criativo que não contenha em si uma dimensão pedagógica”; isto porque “criar não é outra coisa senão inventar um modo de produzir concretamente ideias e sentimentos; sensações e inquietudes...”.. Se a poética compreende toda produção artística, e o processo criativo uma dimensão pedagógica, então, pergunta-se: De que maneira uma pedagogia pode se dar também como uma poética? Em que a Proposta Musicopedagógica *CDG* se assemelha a uma poética? Quais suas particularidades? Quais suas nuances, dimensões, atravessamentos? Que professor e que aluno se compõem no *CDG*? Como se dão os processos de criação no *CDG*? Para quem o *CDG* produz? Quais são as características artísticas e pedagógicas do material produzido? É possível determinar fronteiras entre produção artística e produção pedagógica? Quais as particularidades deste processo criativo?

⁶ Larrosa propõe pensar a educação sob a perspectiva do binômio experiência/ sentido, considerando um viés existencial e estético. A experiência é, deste modo, algo que nos passa, nos acontece, nos atravessa e é, portanto, da ordem do singular; se relaciona com a existência e produção de sentidos de cada indivíduo ou de um coletivo que se expõe àquela experiência proposta.

1 METODOLOGIA

Para a realização desta investigação, foram realizadas seis etapas que abrangeram tanto o estudo dos materiais sobre e/ou produzidos pela Proposta Musicopedagógica *CDG*, quanto a teorização acerca da *poética* desde o pensamento de Paul Valéry e René Passeron, como também o relato sobre os processos de criação desenvolvidos pelo *CDG*. Os autores citados serviram como lentes teóricas e metodológicas por intermédio das quais pretendi amplificar o *CDG*, a fim de demonstrar de que maneira uma proposta pedagógica pode ser entendida como uma poética; essa pretensão teve por objetivo não restringir o *CDG* à uma proposta de ensino de arte, mas à produção propriamente dita de arte. Esta perspectiva baseou-se nas proposições advindas da Pedagogia da Arte, às quais, a partir de minha vivência com o *CDG* e no *CDG*, conforme relatada na sessão anterior dessa dissertação, considereei pertinentes, uma vez que dialogam com a proposta musicopedagógica a que se pretendeu estudar.

1.1 Primeira etapa

A primeira etapa da pesquisa se constituiu de: a) caracterização do *CDG*; b) estudo e delimitação do conceito de Poética utilizado nesta dissertação; e c) aproximação inicial entre o *CDG* e o conceito estudado. Esta etapa foi realizada até o período de defesa do projeto de pesquisa e utilizou-se, como procedimento técnico, a pesquisa documental e bibliográfica. Para Gil (1996, p. 46), as pesquisas documental e bibliográfica seguem os mesmos passos, diferenciando-se pelo tipo de fonte utilizada. Compreende-se documento como todo material que não recebeu tratamento analítico prévio (GIL, 1996), ao passo que as fontes bibliográficas são aquelas que pertencem ao domínio científico, como livros, periódicos, artigos científicos, etc.

1.1.1 Material utilizado para caracterização do CDG

Para a realização da caracterização da Proposta Musicopedagógica CDG – Cante e Dance com a Gente foram utilizados quatro tipos de fontes: a) textos explicativos da proposta, publicados em materiais musicais produzidos pelo CDG; b) sites e folderes promocionais de ações desenvolvidas que utilizam o CDG como proposta pedagógica; c) Projetos baseados no CDG; além de d) produções científicas publicadas pela autora da proposta, profa. Dra. Helena de Souza Nunes.

1.1.1.1 Textos explicativos em materiais musicais

Dentre o material musical produzido pelo CDG, foram selecionados, como fontes de pesquisa, apenas os materiais publicados. Foram seis materiais no total, são eles: a) um encarte do primeiro registro sonoro (disco): *Cante e Dance com a Gente* (1991); b) um encarte do segundo registro sonoro (CD): *Histórias* (1999); c) um libreto de um musical infanto-juvenil: *Curupira: Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras* (2000); d) três cancionários com partituras de canções escolares: *Um doce de Canção* (2001), *Natal dos Anjos* (2003) e *Bichos e Brinquedos* (2005).

A) ENCARTE DO PRIMEIRO REGISTRO SONORO (figura 1)

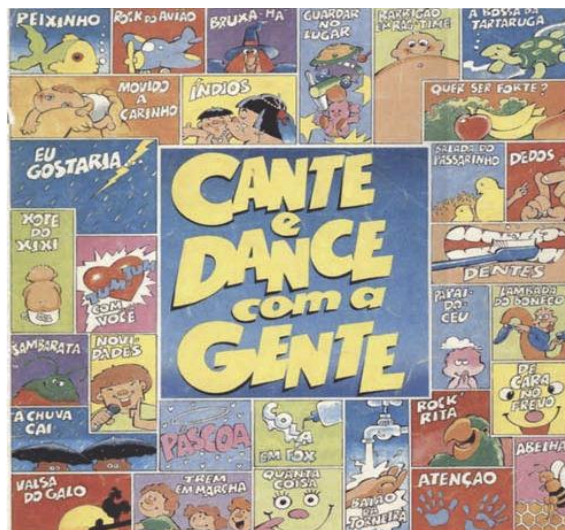


Figura 1 – Capa do primeiro disco do CDG

O primeiro registro sonoro do *CDG* foi intitulado *Cante e Dance com a Gente* e consiste em uma gravação em formato de disco de vinil. Junto com o disco, foi publicado um encarte, que contém: a.1) depoimentos de envolvidos com o projeto do disco; b.1) cancionário⁷ com as 30 canções do disco, publicadas em formato de partitura de canção (partitura com: melodia, ritmo, letra e harmonia); c.1) ficha de análise musical e pedagógica de cada canção. Este projeto contou com o apoio da Calçados Azaléia S.A.⁸ e da Escola Maternal Pingo de Gente⁹. Respeitando o escopo deste projeto, detalharemos apenas o item a.1), que trata dos depoimentos.

a.1) Dos depoimentos

O primeiro depoimento presente no encarte do CD *Cante e Dance com a Gente*, apresentado sob o título de *Prefácio*, é dado por Ernest Sarlet, à época assessor da presidência da empresa Calçados Azaléia e diretor do departamento de Recursos Humanos e Presidente do Núcleo – Novo Hamburgo – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar. Neste depoimento é registrado o reconhecimento da importância do desenvolvimento de instrumentos adequados para uma boa abordagem psicopedagógica, reconhecendo a proposta do *CDG* como um deles.

O segundo depoimento, apresentado sob o título de *Apresentação*, é dado por Gladis Sarquiz, Diretora da Escola Maternal Pingo de Gente. Este depoimento identifica a escola como baseada no pensamento construtivista, que preocupa-se com o desenvolvimento da autonomia tanto dos alunos, como dos professores. Na perspectiva construtivista, o conhecimento é resultado das interações do indivíduo com o meio, na interação do sujeito com o objeto (BECKER, s/d, p. 88).

O terceiro depoimento é de Laura Schmidt Silva, autora das primeiras canções que vieram a ser reconhecidas como canções do *CDG*. Neste depoimento, Laura explica que seu trabalho na escola iniciou ao ser convidada para ministrar aulas de música para as professoras, as dificuldades que ela observou para fazer as professoras cantarem, assim como o interesse que elas tiveram nas canções inéditas que Laura apresentou, gerando inúmeros pedidos de novas canções que contemplassem assuntos pertinentes ao universo infantil e tratados na pré-escola.

⁷ Livro de canções; neste caso, registrado com partituras.

⁸ Fábrica de calçados situada na Serra Gaúcha.

⁹ Escola situada na cidade de Novo Hamburgo/ RS.

O quarto depoimento, que será detalhado na sessão posterior **CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA MUSICOPEDAGÓGICA CDG**, e, analisado no decorrer da pesquisa, é dado pela professora autora do *CDG*, Helena de Souza Nunes. Neste depoimento é resgatado o início do desenvolvimento da identificação estética das canções do *CDG*, que se relacionam com os princípios e concepções musicopedagógicas presentes na proposta. Destacarei, em especial a discussão de como deve ser compreendida a canção, enquanto obra de arte a ser desenvolvida para a escola; e quais procedimentos e critérios de seleção devem ser adotados para a realização de gravações escolares.

O quinto e último depoimento é dado por Maria Jacinta Staudt da Silva, coordenadora psicopedagógica da Escola Maternal Pingo de Gente. Intitulado *Pedagogicamente Falando*, o depoimento centra-se no diálogo entre os aspectos musicais e expressivos presentes nas canções e suas relações com os aspectos pedagógicos necessários e serem desenvolvidos na fase pré-escolar.

B) ENCARTE DO SEGUNDO REGISTRO SONORO (figura 2)

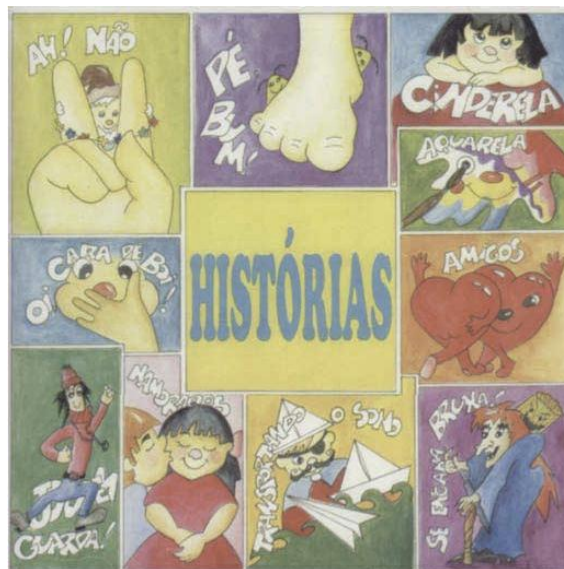


Figura 2 – Capa do CD Histórias, segundo registro sonoro do *CDG*

O segundo registro sonoro do *CDG* foi intitulado *Histórias* e consiste em uma gravação em formato de disco compacto (CD), publicado em 1999. Junto com o disco, foi publicado um encarte, que contém a foto de cada uma das crianças e adolescentes que participaram da gravação e também um brevíssimo texto de apresentação da proposta.

C) LIBRETO DO MUSICAL CURUPIRA (figura 3)



Figura 3 – Capa do libreto do musical Curupira

A terceira fonte utilizada para a realização da caracterização do *CDG* foi o libreto do musical infanto-juvenil *Curupira: Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras*, publicado em 2000. No libreto, produzido pela Associação Cultural Cante e Dance com a Gente (*ACDG*), consta um texto de apresentação do musical e da proposta do *CDG*; dados sobre a *ACDG*; histórico do *CDG* e do musical; canções, autores, intérpretes, ficha técnica e resumo do musical; texto de cada canção; cancionário, com as canções do musical, em formato de partitura de canção; e, por fim, uma citação do material publicado pelo *CDG* até aquele momento, quais eram: disco de vinil (*Cante e Dance com a Gente*), disco compacto (*Histórias*), Modelo Musicopedagógico *CDG* e tese de doutorado de Helena de Souza Nunes sobre o *CDG*.

D) TRÊS CANCIONEIROS COM PARTITURAS DE CANÇÕES ESCOLARES
(figura 4)

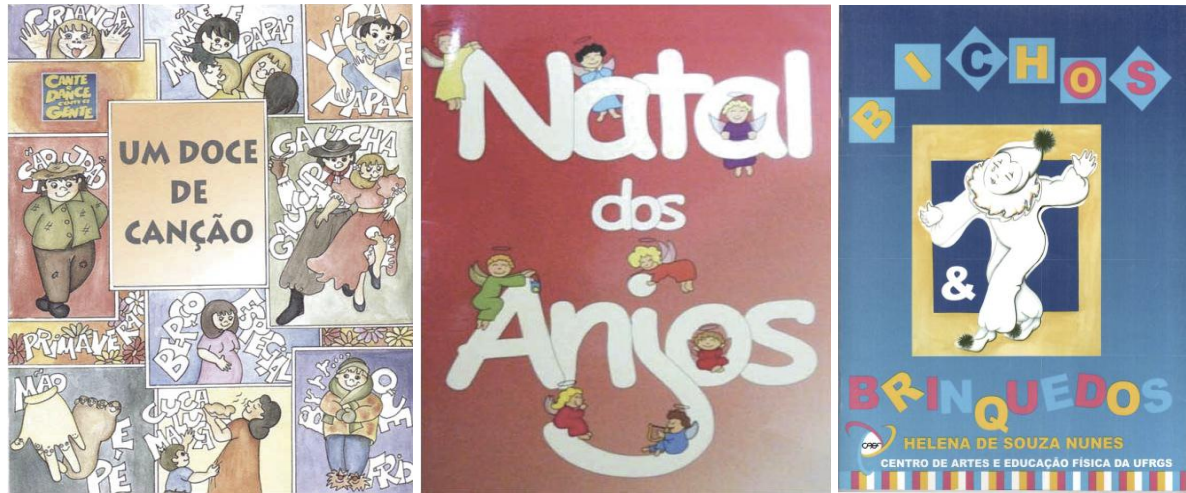


Figura 4 – Capa dos três últimos cancioneiros publicados

Os três cancioneiros utilizados como fonte são resultados da parceria entre a Prefeitura Municipal de Dois Irmãos e a ACDG. O primeiro, intitulado *Um Doce de Canção*, foi publicado no ano de 2001, e apresenta canções relacionadas com a temática escolar, como datas comemorativas e eventos. Helena de Souza Nunes e Laura Schmidt Silva assinam a autoria das canções. Na apresentação do cancioneiro encontra-se breve explicação sobre os projetos desenvolvidos no âmbito do CDG na cidade de Dois Irmãos, situada na Serra Gaúcha, assim como a concepção de como deve estar presente a música na escola e quais são os princípios composicionais para a canção escolar.

O segundo cancioneiro, intitulado *Natal dos Anjos*, foi publicado em 2003, e apresenta canções que, em conjunto, formam um musical de natal. A autoria das canções é também de Helena de Souza Nunes e Laura Schmidt Silva.

O terceiro cancioneiro, intitulado *Bichos e Brinquedos*, foi publicado em 2005, no âmbito do Centro de Artes e Educação Física da UFRGS. Este é o primeiro cancioneiro cuja autoria é de alunos do curso de Licenciatura em Música da UFRGS. As canções foram compostas a partir dos princípios composicionais CDG. Na apresentação do cancioneiro encontra-se a concepção de composição coletiva.

1.1.1.2 Sites e folder promocionais

Outra fonte utilizada para a realização da caracterização do *CDG* foram o site e um folder promocional do Centro de Artes e Educação Física (CAEF)¹⁰ da UFRGS. À época em que o site foi acessado, constava um documento que situava historicamente a formação dos 20 Centros de Pesquisa e Desenvolvimento de Educação Infantil e Ensino Fundamental para o Brasil. Neste material, constava o objetivo deste programa promovido pelo Governo Federal. Também no site encontra-se uma das versões do Modelo Pedagógico do *CDG*.

O folder promocional do CAEF, além de apresentar o modelo organizacional do CAEF, baseado no *CDG*, explicita os integrantes, as atribuições, a organização e o funcionamento do modelo. O conteúdo do material é assinado pela autora do *CDG* e coordenadora do CAEF da UFRGS, Helena de Souza Nunes.

1.1.1.3 Projetos

Uma terceira fonte de documentos está relacionada a dois projetos criados a partir do estudo de doutorado da autora do *CDG*. Estes projetos estão vinculados a dois programas do Governo Federal. O primeiro, que originou o CAEF, foi desenvolvido para agir na educação continuada de professores. O segundo, que originou o curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS (PROLICENMUS), data do ano de 2005 foi desenvolvido para atuar na formação inicial de professores que estivessem ministrando música na escola pública, mas que não tivessem habilitação legal para isso. O curso de Licenciatura em Música EAD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidades Parceiras (PROLICENMUS/UFRGS) ocorreu entre abril de 2008 (aula inaugural) e maio de 2012 (com a formatura da

¹⁰ O CAEF surgiu a partir de um convênio firmado pela Secretaria de Educação Infantil (SEIF) do Ministério da Educação (MEC) e a UFRGS (SEIF/MEC-UFRGS nº 12/2004), por intermédio do Edital SEIF/MEC nº 01/2003, que previa a criação de 20 Centros de Pesquisa e Desenvolvimento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, dentre os quais três dedicados ao ensino de Artes e Educação Física. Estes centros deveriam proporcionar cursos de formação continuada de professores, assim como a produção de materiais e métodos de ensino. Já o PROLICENMUS foi uma iniciativa possível a partir da Resolução/CD/FNDE/Nº 34/2005, que proporcionou a possibilidade de ofertar cursos de formação inicial em licenciatura (graduação), na modalidade EAD, para professores que estivessem atuando na rede pública de ensino mas não tivessem habilitação para isso. Em ambos os casos, os cursos eram oferecidos através de convênios com os Sistemas Públicos de Ensino (SPEs).

primeira turma) no âmbito das ações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), sendo especificamente desenvolvido por intermédio do Programa Pró-Licenciaturas – fase II.

As informações relacionadas ao projeto do CAEF foram consultadas no próprio site do Centro de Artes e Educação Física (<http://www.caef.ufrgs.br>), em que constam trechos do projeto original. Como fonte para a caracterização do *CDG* foi utilizado o Projeto Político Pedagógico do PROLICENMUS, em sua versão número 39.

1.1.1.4 Produções científicas

Compreendida como a quarta categoria de fontes, foram consultados três tipos de documento: dissertação e tese da autora do *CDG*; Manual do Aluno e Método de Musicalização de Adultos; artigos que tratam de apresentar o *CDG*, incluindo explicitações sobre a abordagem multi-modal, o modelo musicopedagógico e a utilização de musicais escolares como moldura para a educação musical no Brasil.

A dissertação de mestrado de Helena de Souza Nunes, intitulada *Musicalização de Adultos Através da Voz: uma proposta metodológica de abordagem multi-modal*¹¹, apresenta a abordagem multi-modal de ensino, que, segundo a própria autora, é utilizada no *CDG*. A tese de doutorado, cujo título original é *Cante e Dance com a Gente – Ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*¹², analisa a experiência prática do *CDG*, a partir de uma abordagem histórico hermenêutica, considerando o desenvolvimento da educação musical no Brasil, a fim de propor o *CDG* como um projeto de educação musical para o Brasil.

O *Manual do Aluno* do curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS, organizado por Helena de Souza Nunes, oferece informações em relação à estrutura e ao funcionamento do curso. Já o Método de Musicalização de Adultos, de autoria de Helena de Souza Nunes, publicado pelo CAEF da UFRGS em 2005, sob o título de *Musicalização de Professores*, retoma o histórico do *MAaV*, método desenvolvido na dissertação de mestrado da autora.

Seis artigos foram consultados para a elaboração da caracterização do *CDG*, todos de autoria da autora da proposta, Helena de Souza Nunes: *Educação musical numa abordagem*

¹¹ Realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação de Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling, defendida em 1990.

¹² Realizada na Universität Dortmund, sob orientação de Martin Geck, defendida em 1998 e publicada em 1999 pela Peter Lang.

multi-modal, publicado nos Cadernos de Estudo - Educação Musical Nº2/3 - Fevereiro / Agosto de 1991; *Natal dos Anjos - o musical escolar CDG da composição da canção à produção do espetáculo*, publicado nos Anais do XIV Congresso da ANPPOM, Porto Alegre, 2003; *O musical escolar CDG como moldura de educação musical*, publicado na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), número 9, setembro de 2003; *Curupira – um espírito indígena na escola*, publicado nos Anais do 10º Congresso Brasileiro de Folclore, São Luís, 2004; *Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD*, publicado no Ictus – Periódico do PPGMUS-UFBA, volume 12, número 1, 2011; *A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções*, publicado na Revista Brasileira de Estudos da Canção, volume 1, número 1, janeiro a junho de 2012.

O artigo intitulado *Educação musical numa abordagem multi-modal*, de autoria de Helena de Souza Nunes, publicado nos Cadernos de Estudo - Educação Musical Nº2/3 - Fevereiro / Agosto de 1991, apresenta a abordagem multi-modal, estabelecendo sua autoria e desenvolvimento, assim como um breve histórico de sua utilização. No decorrer do texto, além de definir a concepção pedagógica presente na proposta, também são exemplificados os princípios, procedimentos e modos de ensino-aprendizagem que regem a abordagem multi-modal; incluindo a definição de método, o uso das teorias de aprendizagem, a forma como a proposta vê o aluno, e o reconhecimento de que o conhecimento tem mais de uma natureza, que deve ser respeitada no momento em que se estiver propondo situações de ensino e aprendizagem.

O artigo intitulado *Natal dos Anjos - o musical escolar CDG da composição da canção à produção do espetáculo*, de autoria de Helena de Souza Nunes, publicado nos Anais do XIV Congresso da ANPPOM, Porto Alegre, 2003, versa sobre os processos de realização de musicais escolares, desde a composição de canções escolares até a criação do musical escolar. Apresenta a concepção de que a criação escolar deve contar com a participação da criança, sendo necessário, para isso, o desenvolvimento de metodologias adequadas. Segundo o artigo, estas metodologias vêm sendo desenvolvidas pelo *CDG*, tendo como principal conclusão a ser compreendida a de que a complexidade musical de uma obra não deve ser reduzida por se tratar de obra escolar, muito antes pelo contrário, quanto mais elementos musicais diversos e sofisticados forem oferecidos, maior será a chance de acerto da criança, que não estará refém de uma estrutura rudimentar, reduzida e, deste modo, vazia.

O artigo *O musical escolar CDG como moldura de educação musical* de autoria de Helena de Souza Nunes, publicado na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical

(ABEM), número 9, setembro de 2003, propõe uma aproximação entre a forma musical e a realidade musical brasileira como recurso musicopedagógico para o ensino de música, a partir de considerações sobre o processo evolutivo do ensino de música no Brasil. Para isso, o texto situa o musical como uma forma cujo fazer artístico é criterioso, mas que dialoga com o gosto popular; além disso, o trabalho apresenta quatro categorias de fazer musical que encontram semelhanças com a forma musical: escolas de samba, teatro de revista, teatros musicados e teatros musicados produzidos pelas igrejas e pelas escolas. Em seguida, são expostas as bases musicopedagógicas para musicais escolares *CDG* e apresentadas as quatro experiências com musicais escolares *CDG* até então desenvolvidas: *Cante e Dance com a Gente* (1991), *Histórias* (1998), *Curupira – Histórias e Lendas das Florestas Brasileiras* (2000) e *Natal dos Anjos* (2002).

É no artigo *Curupira – um espírito indígena na escola*, de autoria de Helena de Souza Nunes, publicado nos Anais do 10º Congresso Brasileiro de Folclore, São Luís, 2004, que mais explicitamente se apresentam as etapas para a produção de criações de canções e de musicais escolares *CDG*. Inicialmente, o artigo discute sobre as tendências musicopedagógicas em considerar o ensino de música *versus* o ensino através da música, para então mencionar a mudança paradigmática possível a partir da LDB 9597/96, em que as tendências para o ensino de música se deslocam de uma abordagem dicotômica para um abordagem dialética. Com esta mudança, o ensino de música passa a ser considerado em sua dimensão estética; e, para a autora, sendo a ação criadora possível em diversos níveis, desenvolvem-se habilidades tanto de realização quanto de aplicação da obra, materializando-se por intermédio dela a dimensão poética e imaginativa do afeto, do intelecto e da cultura.

O texto trata, portanto, da estruturação de uma oportunidade para ações criadoras, a partir da caracterização da situação de estudo e da descrição detalhada da metodologia de trabalho. Nesta descrição são apontadas diferenças entre a forma tradicional de composição e prática de repertório infanto-juvenil, em que a criança é entendida como intérprete, e à obra deve se dobrar, e o processo proposto pelo *CDG*, em que é a obra que se submete ao intérprete. Por consequência, a obra de arte, no contexto do *CDG*, é considerada como uma estrutura que deve suportar a interferência de seus intérpretes sem que, com isso, perca suas características artísticas.

A partir do relato passo a passo do trabalho realizado, desde a escolha do tema e levantamento dos dados, passando pelo processo composicional do repertório e de criação do espetáculo, culminando com o aproveitamento de recursos expressivos de elementos estéticos, vislumbra-se os processos criativos propostos pelo *CDG*, da ideia à criação da obra de arte.

No artigo *Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD*, de autoria de Helena de Souza Nunes, publicado no Ictus – Periódico do PPGMUS-UFBA, volume 12, número 1, 2011, a Proposta Musicopedagógica *CDG* é apresentada como fundamento do curso de Licenciatura em Música, oferecido na modalidade EAD, da UFRGS (PROLICENMUS). A autora retoma o Método de Musicalização de Adultos Através da Voz (MAaV) e a abordagem multi-modal como princípio para o desenvolvimento do *CDG*, e referencia a relação entre o CAEF e o PROLICENMUS. Em seguida, a autora descreve o modelo *CDG*, explicitando as relações entre os três pilares do *CDG* e as possibilidades de movimento da tripla hélice, considerados como esferas da vida em sociedade. Por fim, o artigo trata do perfil de formação do egresso do PROLICENMUS, capaz de desenvolver o modelo de ensino do *CDG*; para concluir, o texto relembra a aprovação da lei 11.769/08 que institui o ensino de música como componente curricular obrigatório nas escolas de educação básica e a perspectiva de *tudo por fazer*, em relação à formação de professores, culminando com o reconhecimento da necessidade por *tolerância ao caos*, regularmente citada e presente nos trabalhos do *CDG*.

O artigo intitulado *A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções*, de autoria de Helena de Souza Nunes, publicado na Revista Brasileira de Estudos da Canção, volume 1, número 1, janeiro a junho de 2012, enfoca mais especificamente a discussão sobre o conceito de canção escolar e da possibilidade da ficha de análise *CDG* ser tomada também como roteiro composicional. Apresenta-se o contexto de criação da ficha de análise *CDG*, e o contexto em que surgiram as canções dirigidas à escola. Em seguida, é apresentada a utilidade e utilização da ficha de análise *CDG*, enfatizando o entendimento de que quanto mais o professor conhece a canção e seus recursos pedagógicos, melhor será seu desempenho no uso dela em sala de aula. Ainda nesta parte do artigo encontra-se evidenciada a concepção de que a criança deve fazer parte do processo de criação da canção escolar. Logo depois, são expostos e explicitados cada um dos parâmetros musicais e pedagógicos que constam na ficha de análise *CDG*: contextualização, ritmo, forma, caráter, melodia, texto, harmonia, coreografia e abordagem musicopedagógica. Nas considerações finais são citadas concepções pedagógicas como: critério de seleção para participação em corais escolares; valorização de cada integrante; apresentações infantis compreendidas como jogos, brincadeiras. Por fim, em sua conclusão, no artigo a autora ressalta o entendimento da canção escolar como obra erudita, mas que se dobra ao intérprete, e não o contrário, como é concebida a obra erudita para adultos; o que exige do compositor a

criação de uma obra que, mesmo em sua finalização, seja capaz de suportar as interferências criativas das crianças, no que o artigo conceitua como obra aberta, moldura motivadora.

1.2 Segunda etapa

Na impossibilidade de analisar cada material produzido pelo *CDG* à luz do conceito estudado, dada a profusão de dados gerados, optou-se por estabelecer como foco do trabalho os aspectos especificamente concernentes aos processos de criação no *CDG*. Sendo assim, a segunda etapa do trabalho constitui-se em: a) definição de um recorte para análise, a fim de estabelecer o escopo do trabalho; e b) releitura do material existente, para identificar, após a escolha do foco, qual ou quais materiais tratavam de modo mais direto dos processos de criação no *CDG*. Dentre o material analisado, o artigo intitulado *Curupira – um espírito indígena na escola* foi o que demonstrou ser o mais adequado para análise, visto que descreve o processo de criação de um musical infanto-juvenil desde sua ideia até a finalização da obra de arte.

1.3 Terceira etapa

Porque já se havia feito o estudo do conceito de poética a partir de Valéry e Passeron, não seria possível negar a compreensão e importância da singularidade no estudo da produção da obra. Assim, fazia-se necessário que, além de analisar uma fonte bibliográfica que tratasse da questão da criação no *CDG*, fosse realizada a análise de uma experiência de criação vivida pela autora da dissertação. Deste modo, a terceira etapa do trabalho se constituiu na escrita de um relato sobre a experiência vivida na produção do videoclipe *Brasil Plural*.

1.4 Quarta etapa

A quarta etapa consistiu na leitura da análise feita do artigo e do relato escrito, a fim de identificar quais aspectos estavam presentes nos processos de criação no *CDG*. Em uma

configuração convencional de pesquisa, a terceira etapa é o que chamariamos de coleta de dados, sendo a quarta etapa a produção das categorias empíricas.

1.5 Quinta etapa

Como em todo processo de criação, o distanciamento da obra permite-nos perceber com maior clareza o que pode ser visto, melhorado, mudado, ampliado... Sendo assim, a quinta etapa se constituiu de a) retorno ao conceito de poética a fim de realizar a ampliação do conceito estudado; b) aproximação do conceito de poética à realidade escolar; e c) identificação das categorias teóricas construídas a partir do conceito e dos autores estudados.

1.6 Sexta etapa

Identificadas e constituídas as categorias empíricas e teóricas advindas da relação entre conceito e objeto estudados, a sexta etapa do trabalho foi a realização da análise dos dados.

1.6.1 Procedimentos para a análise dos dados

Uma vez que a dissertação cotejou as ações do *CDG* como ação poética desde o ponto de vista de Paul Valéry e René Passeron, para além de uma análise de dados convencionalmente estabelecida, buscou-se compreender de que modo o conceito de poética estudado aproxima-se da proposta do *CDG*. Como perguntas norteadoras que serviram como base para a análise de dados, permitindo-nos identificar o *CDG* como uma poética, destaco: Como se dão os processos de criação no *CDG*? Para quem o *CDG* produz? Quais são as características artísticas e pedagógicas do material produzido? É possível determinar fronteiras entre produção artística e produção pedagógica? Quais as particularidades deste processo criativo?

2 CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA MUSICOPEDAGÓGICA *CDG*

Este tópico busca apresentar a Proposta Musicopedagógica *CDG* – Cante e Dance com a Gente. Conforme será exposto detalhadamente no decorrer dessa seção, o *CDG* têm seu embrião na dissertação de mestrado da autora da proposta, Helena de Souza Nunes, em que trata do desenvolvimento de um método de abordagem multi-modal para o ensino de música através da voz. Em 1991, a partir da experiência de gravação de um disco de vinil com canções de uma escola maternal de Novo Hamburgo/RS, surge oficialmente com o nome de *CDG*. Neste momento, já se veem delineadas as bases do *CDG*, no que se refere à formação de professores, à produção de material didático e proposição do desenvolvimento de abordagens pedagógicas e aos vínculos com a sociedade (e seus setores produtivos) e a mídia. Isto porque, o disco partiu da iniciativa da Escola Maternal Pingo de Gente de registrar as canções ensinadas nas aulas de música para as professoras da escola, junto com as crianças. Contudo, ao receber o apoio da Azaléia¹³, o que era para ser um registro informal, pode ser transformado em um material fonográfico com encarte didático, evidenciando as preocupações pedagógicas e as proposições artísticas presentes no *CDG*. Também por intermédio desta iniciativa o disco foi transformado em um espetáculo, apresentado pelas crianças participantes do projeto, assim como foram oferecidos cursos de formação para professores. Após esta primeira experiência, o *CDG* foi estudado academicamente, tendo como resultado a tese de doutorado da autora da proposta, Helena de Souza Nunes. Durante este período, a autora desenvolveu o modelo pedagógico *CDG*, que busca propor um modelo próprio para o ensino de música que integre o complexo escolar, a comunidade acadêmica e cultural e os setores produtivos da indústria e da mídia na produção de materiais didáticos, propostas metodológicas e formação de professores.

Com o retorno da autora do *CDG* para o Brasil, outros espetáculos foram produzidos no mesmo formato do primeiro. Entretanto, a divulgação do material musical produzido dependeu do financiamento da própria associação¹⁴ criada para a realização do *CDG*, de modo que, com recursos financeiros escassos, nem todos os materiais transformaram-se em

¹³ Empresa privada que atua no ramo coureiro calçadista, à época localizada na Serra Gaúcha. Fundada em 1958, na cidade de Parobé/RS; por razões de incentivo fiscal e concorrência com calçados importados, a empresa migrou para o nordeste brasileiro, fechando sua unidade em Parobé no ano de 2011.

¹⁴ O detalhamento da atuação da *ACDG* (Associação Cultural Cante e Dance com a Gente) será apresentado mais adiante na dissertação.

cancioneiros ou registros sonoros (CDs). Concomitantemente, através da *ACDG*, foram construídas parcerias com sistemas públicos e privados de ensino, que possibilitaram o oferecimento de cursos de formação de professores, assim como a criação e testagem do material didático e da realização de musicais escolares. O auge do que se pode identificar como a primeira etapa do *CDG*, com enfoque na produção musical e de materiais e métodos *para a e com a escola*¹⁵, aconteceu na produção do musical *Curupira – Histórias e Lendas das Florestas Brasileiras*. Este musical foi apresentado na Alemanha, durante a EXPO2000, em Hannover, e também excursionou por outras cidades do mesmo país, totalizando 29 apresentações em solo Alemão.

No que nesta dissertação estou identificando como a segunda etapa do *CDG*, estão situadas as ações de formação inicial e continuada de professores. Estas parcerias foram firmadas por intermédio de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O *CDG* faz-se presente a partir da iniciativa da autora da proposta, que identifica a oportunidade de ampliação do escopo de atuação do *CDG*, ao concorrer em editais e resoluções lançadas pelo MEC para a formação inicial e continuada de professores. Nestes documentos¹⁶, observa-se a intenção de interação entre propostas que integrem a formação de professores, a produção de materiais didáticos e o complexo escolar; ou seja, os documentos de políticas públicas para educação do Governo Federal propõem um modo de relacionar as esferas da sociedade já contidas no Modelo *CDG*. Destas iniciativas, destaca-se a criação do Centro de Artes e Educação Física (CAEF) e do curso de Licenciatura em Música da UFRGS – modalidade EAD (PROLICENMUS). O primeiro, tratou de produzir materiais e métodos de ensino de música para uso no âmbito da formação continuada de professores; e o segundo para a formação inicial. Ambos definem a entrada do uso de tecnologias para o ensino de música, assim como a formação feita por intermédio da educação à distância mediada pela internet, no *CDG*.

¹⁵ Especificamente em sua atuação na escola o *CDG* tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança através da música.

¹⁶ Edital SEIF/MEC nº 01/ 2003 e Resolução/CD/FNDE/Nº 34/ 2005. Lançado em 2003 pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação (SEIF/MEC), o Edital nº 01/ 2003 define as bases para a criação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, por intermédio da constituição de centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino. A Resolução Nº 34 lançada em 2005 pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação estabelece os critérios para a criação de cursos de licenciatura na modalidade a distância, especificamente no que se refere à demanda de professores em exercício nas redes públicas que estivessem atuando nas séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio.

Para traçar este caminho, brevemente explicitado nesta apresentação, o capítulo foi dividido em três partes: Histórico, Abordagem Pedagógica e Modelo *CDG*. No Histórico, tratar-se-á da trajetória do *CDG*, desde a adoção da abordagem multi-modal como princípio metodológico até seu uso no curso de Licenciatura em Música – modalidade EAD da UFRGS (PROLICENMUS). Nesta perspectiva histórica, busca-se destacar tanto os materiais produzidos quanto o público atendido pelo *CDG* em suas ações. Na Abordagem Pedagógica, serão destacadas tanto concepções enunciadas nos materiais do *CDG* quanto ações relatadas nestes materiais. Por fim, demonstrado o processo histórico de criação e atuação do *CDG* e destacadas as atuações pedagógicas do *CDG*, apresentar-se-á o Modelo *CDG*. Em linhas gerais, conforme já mencionado, o Modelo *CDG* consiste na articulação entre os setores produtivos da sociedade, ou seja: complexo escolar, comunidade científica e cultural e estruturas de apoio¹⁷ em prol da criação de estruturas que deem suporte ao desenvolvimento de um modelo musicopedagógico para o ensino de música no Brasil, proposto e estudado na tese de doutorado da autora do *CDG*, Helena de Souza Nunes. A escolha por apresentar o Modelo *CDG* após a caracterização histórica e pedagógica do projeto justifica-se pela intenção de esclarecer, inicialmente, a origem da utilização de cada um dos setores produtivos, assim como determinar a importância do vínculo de cada uma das esferas com a integralidade do *CDG*. Busca-se, com isso, expor a dinamicidade do Modelo *CDG*; os movimentos internos e externos sem os quais não apenas o modelo, como também o próprio *CDG*, enquanto Proposta Musicopedagógica de cunho eminentemente criador, não seriam possíveis de existir. Afinal, é justamente a conduta criadora do *CDG* que propusemo-nos estudar nesta pesquisa!

2.1 Histórico

O *CDG* consiste em uma Proposta Musicopedagógica surgida a partir de uma experiência prática, e tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança através da música; assim como o desenvolvimento de um modelo pedagógico que contemple: a) a criação de repertório para a escola; b) a formação e capacitação de professores; c) a

¹⁷ Também denominadas estruturas de mercado ou setores econômicos, dependendo da versão do Modelo *CDG* a que se tem acesso. Conforme Nunes (2011, p. 11), as estruturas de apoio são “formadas pelo governos e pelos setores econômicos, como indústria, comércio, órgãos de fomento e mídia”.

sistematização de procedimentos e técnicas de ensino; e d) a cooperação autônoma e produtiva com estruturas mercadológicas e com a mídia (NUNES, 2003, p. 59). Traçar um histórico do *CDG* não se constitui tarefa simples. Primeiro, porque há vasto material produzido e, em cada um deles, revela-se uma faceta deste projeto. Faz parte deste material: cancioneiros, discos e Cd's, reportagens em jornais, sites na internet, artigos científicos, dissertações, tese. Segundo, porque este material apresenta um diversificado enfoque; ora apresentando propostas para a criação de musicais escolares ou canções escolares, ora tratando da formação de professores para atuar na educação básica; ora relatando cursos presenciais, ora apresentando alternativas de ensino e formação de professores baseadas na Educação a Distância (EAD).

Tendo em vista a impossibilidade de determinar, em um primeiro momento da pesquisa, quais aspectos poderiam ser mais relevantes à temática proposta, optou-se por apresentar este panorama histórico procurando manter uma unidade temática que respeitasse a ordem cronológica em que o *CDG* foi se desenvolvendo.

2.1.1 Ideias prévias/ condições preliminares

Com o título *Musicalização de Adultos Através da Voz – uma proposta metodológica de abordagem multi-modal*, surge o embrião do *CDG*. Este método, conhecido sob a sigla *MAaV*, foi desenvolvido como dissertação de mestrado pela autora do *CDG*, Helena de Souza Nunes¹⁸, no período que compreende o ano de 1987 a 1990, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesta primeira fase, o método era constituído de 15 unidades, cada uma contendo uma canção de caráter didático (composições próprias da autora), com desenvolvimento simultâneo de todos os parâmetros musicais. Conforme Borges e Nunes (2006), as canções não serviam apenas para ilustrar o conteúdo estudado, mas também deveriam ser executadas (cantadas) pelos alunos, junto com o acompanhamento de instrumento harmônico feito pelo professor¹⁹.

Embora não estivesse, em seu início, explicitamente relacionado ao *CDG*, posto que é anterior à experiência que dá forma ao projeto, a autora reconhece ter considerado o estudo

¹⁸ Nos registros mais antigos a autora é citada bibliograficamente como Helena Wöhl-Coelho.

¹⁹ A caracterização do que seja a abordagem multi-modal será apresentada no tópico 2. 2 Abordagem Pedagógica.

acadêmico inicial do *CDG* como uma versão do *MAaV* para o público infantil (NUNES, 2011).

Segundo Nunes (2005) no período que compreende os anos de 1991 até 1994, o *MAaV* foi utilizado no curso de Qualificação Profissional em Música do Instituto de Música da Escola Superior de Teologia, alocado na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Em função do afastamento da autora para estudos de doutorado, o *MAaV* não foi utilizado entre os anos de 1994 até 1999. Com seu retorno, o *MAaV* passa a ser utilizado no curso Oficina de Teoria e Percepção Musical (OTP), integrante do Programa de Extensão do Departamento de Música da UFRGS. No ano de 2003, a partir de um estudo experimental cujo contexto e as ações estão divulgadas em Borges e Nunes (2006), o *MAaV* integra-se ao *CDG*, sendo registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq como projeto integrante da *Proposta Musicopedagógica CDG*.

Inicialmente criado para atuar na formação de coristas, o *MAaV* foi desenvolvido com diversos públicos, como estudantes de curso técnico, músicos populares, candidatos à prova específica de música dos concursos vestibulares até, finalmente, a partir da integração do *MAaV* ao Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da UFRGS, ter seu foco prioritário na formação de professores. Com isso, no repertório utilizado no *MAaV*, que passa a ser chamado Musicalização de Professores, deixam de constar apenas canções que falam sobre o conteúdo (primeira fase do *MAaV*), canções populares e folclóricas (segunda fase do *MAaV*) para serem incluídas, na maioria de suas unidades de estudo, canções compostas sob a perspectiva dos princípios composicionais do *CDG* (terceira fase do *MAaV*).

Posteriormente, a partir de 2008, o *MAaV* passa a ser utilizado como método de musicalização do curso de Licenciatura em Música – modalidade EAD da UFRGS (PROLICENMUS).

2.1.2 Primeiro material sonoro

No cancionário que acompanhou o primeiro material sonoro produzido pelo *CDG* (s/d), encontramos o relato de Laura Franch Schmidt Silva, autora do que viriam a ser as primeiras canções do *CDG*. Neste encarte, Laura conta como iniciou seu trabalho de formação de professores na Escola Maternal Pingo de Gente, em Novo Hamburgo/RS e quais foram as

consequências de apresentar canções inéditas, com temática que variava dos ruídos do corpo até os animais indesejados da escola (barata, piolho, entre outros), a essas professoras.

Importa-nos aqui destacar que foi por intermédio deste encontro, entre as “músicas da Laura” e a reconhecida carência de material didático para ser utilizado na escola, que surgiu a primeira experiência prática do *CDG*.

Também neste encarte, temos o relato de Helena de Souza Nunes Wöhl Coelho, em que a autora conta como conheceu as canções da Laura. Dada a importância deste relato, opto por transcrevê-lo ao invés de parafraseá-lo:

Numa tarde, de repente e por acaso, enquanto trabalhávamos noutro projeto, a Laura começou a cantá-las para mim. Uma atrás da outra. E cantou por muito tempo. Ela não sabia exatamente quantas havia composto, pois algumas até já estavam esquecidas no todo ou em partes; mas calculava, por alto, umas quinhentas. Eu a conheço desde os tempos do Curso Fundamental de Piano da UFRGS, quando tínhamos pouco mais que dez anos, mas nem mesmo eu conhecia este trabalho tão modestamente escondido naquilo que eu até então pensava ser apenas mais uma creche de Novo Hamburgo. Vibrei, de entusiasmo, pois lecionando a disciplina de Canto para a Escola do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS, já conhecia a necessidade e a carência de material similar. Mas não somente por isso; mas porque, de imediato, identifiquei o valor especificamente daquelas canções por ela criadas. Não consegui memorizá-las imediatamente e, por isso, sugeri que talvez estivesse faltando personalidade a cada uma delas. Acredito que o caráter individual estava implícito demais enquanto, explicitamente, todas eram a personalidade de sua autora. Perguntei se poderia dar umas ideias e a Laura me disse que sim, que “levasse para casa e desse um jeito”. O tal “jeito” não me deu muito trabalho; na verdade, apenas fiz os arranjos salientando – e até caricaturizando o estilo embutido em cada uma delas (WÖHL COELHO, s/d, s/p).

Este primeiro disco, que deveria ser o registro do trabalho desenvolvido pelo grupo da Escola Maternal Pingo de Gente, tomou proporções maiores quando a Azaléia decidiu por prestar apoio cultural ao projeto. Muitas das atitudes pedagógicas observáveis no *CDG* estão registradas no relato da autora da proposta apresentado no encarte do disco²⁰.

Como resultado deste primeiro trabalho, que data de 1991²¹, foi produzido um disco de vinil, denominado Cante e Dance com a Gente, com 30 canções gravadas com crianças, e encarte em formato de cancionário. No encarte, além das partituras, constava uma ficha de análise musical destacando as principais características da canção no que se referia à melodia, ritmo, harmonia e forma, assim como gênero/ estilo, observações gerais e análise pedagógica. Conforme consta no artigo *O musical escolar CDG como moldura de educação musical* publicado na Revista da ABEM e de autoria de Nunes (2003), em função do interesse

²⁰ Com o intuito de manter o foco no histórico de criação do *CDG*, esta questão será retomada no tópico 2. 2 Abordagem Pedagógica.

²¹ O registro da data não consta no cancionário, mas em publicações posteriores do *CDG*, como em Nunes, 2003, p. 61.

resultante deste primeiro trabalho foi produzido um *show* com 30 minutos de duração, encenado também por crianças entre 4 e 12 anos de idade e que teve quase 70 apresentações.

No artigo, a autora relata as características deste espetáculo:

Durante as apresentações, o som foi feito em *playback*. O cenário despojado era modelado pelos próprios atores durante a encenação, e era sustentado pelos figurinos. Essa indumentária, leve e simples, era feita com tecidos coloridos, espuma e papel, e também era trocada no palco, como parte das coreografias. A estrutura do espetáculo foi a colagem, onde cada uma das canções tratava de um tema da fase pré-escolar: rotina, esquema corporal, afetos (NUNES, 2003, p. 61).

A partir da experiência de composição das canções, gravação e criação do espetáculo, foram oferecidos sete cursos de formação de professores. Todo este processo serviu como subsídio para o estudo acadêmico, em tese de doutorado, da autora do *CDG*.

O segundo registro sonoro, resultado do trabalho desenvolvido pelo *CDG* no ano de 1998 em Novo Hamburgo/RS, chama-se Histórias. Consoante Nunes (2003, p. 61), “(...) esse trabalho procurou seguir, rigorosamente, o modelo original (...)”. Contudo, devido a falta de recursos financeiros, não foi publicado o encarte com cancionário. Apesar disso, foi produzido um *show* com 45 minutos de duração. Às crianças do projeto original (13 participaram da gravação do disco e sete do espetáculo) somou-se um novo grupo de integrantes, totalizando 37 crianças e adolescentes. Também a temática do repertório foi modificada, acompanhando a faixa etária dos integrantes. Durante o espetáculo, explica a autora, intercalavam-se as canções com “(...) o uso de rimas infantis, e jogos de calçada, dando unidade ao roteiro” (NUNES, 2003, p. 61).

No que se refere ao conteúdo presente no encarte do CD, julga-se importante destacar que nele estão contidas as fotos das 37 crianças e adolescentes integrantes do grupo, mas nenhuma da equipe responsável pelo projeto, forte indicativo de a quem, segundo o *CDG*, deve-se dar o protagonismo em uma ação artística que se propõe pedagógica. Também consta neste encarte a concepção de canto infanto-juvenil, repertório e expectativas em relação à participação do grupo. Todos estes aspectos estão presentes na atuação artística e pedagógica do *CDG* e serão detalhados no tópico 2 Abordagem Pedagógica.

2.1.3 Estruturação acadêmica

No período de 1994 a 1999 (Nunes, 2011) o *CDG* foi estudado em tese de doutorado por Helena de Souza Nunes, autora da proposta. A tese foi desenvolvida na Universidade de Dortmund, Alemanha e o título original é: *Cante e Dance com a Gente – Ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*²². Segundo Nunes, a partir deste trabalho conclui-se que um modelo musicopedagógico para o ensino de música no Brasil deveria contemplar quatro aspectos:

- a) formação de professores e sua capacitação para o aproveitamento da música em sala de aula e em outros ambientes educacionais informativos;
- b) produção de repertório (CDs, cancioneiros) e materiais didático-instrucionais em música (jogos pedagógicos, vídeos ilustrativos);
- c) sistematização de procedimentos e de técnicas de ensino, bem como desenvolvimento e ampla discussão de ideias; e
- d) cooperação autônoma e produtiva, com estruturas mercadológicas e com a mídia. (NUNES, 2003, p. 59)

Ao observar os quatro pilares aqui apresentados, questionou-se se esta separação entre os setores da sociedade é intencional ou “pedagógica”, no sentido de esclarecer quais são as grandes estruturas que devem dar suporte ao professor em sala de aula. No artigo citado, contudo, a autora não explica cada um dos aspectos apresentados ou como eles estariam correlacionados. A partir da leitura de outros textos, como Wöhl Coelho (s/d), Nunes (2004; 2012a), pode-se intuir que a proposta identifica a necessidade de dialogar com diferentes instâncias de formação do que, em uma perspectiva da Pedagogia da Arte, seria o professor-artista.

O aproveitamento da música pelo professor, conforme referido no artigo, estaria no âmbito da compreensão do uso das canções como estruturas que dão suporte à criação, ou seja, como obras abertas que exigem do professor condições de criar a partir das ideias sugeridas nos cancioneiros, CDs, jogos pedagógicos... sendo este material, inclusive, feito junto com os professores em formação. Deste processo de criar o material, que envolve também os professores em formação²³, surgem as discussões do *como agir* em sala de aula, do

²² Conforme Nunes (2003), o tema da tese traduz-se por: Um projeto para a Educação Musical no Brasil.

²³ O processo de criação no *CDG* de um modo geral e especificamente com os professores em formação será detalhado no capítulo 4.

que se entenderia por procedimentos e técnicas de ensino; e, em uma concepção aqui ampliada, do que consiste a conduta criadora no *CDG*.

O último aspecto, que se refere à interação com estruturas mercadológicas e com a mídia, ao falar de processos de cooperação autônomos e produtivos, nos provoca a compreender, embora não esteja no texto explicitado, que o *CDG* nem nega a existência e influência do mercado, nem absorve de modo passivo o que pela mídia é produzido. Uma resposta ao que isso pode significar, em termos de prática para a sala de aula, talvez seja encontrada na análise do material artístico produzido pelo *CDG*. Ao absorver de modo caricatural o que se produz na mídia (vide relato sobre a criação e gravação das canções do disco *CDG 1*, p. 36), criando outras canções que lembram mas não são as que tocam no rádio, cria-se o espaço para que cada um manifeste um pouco de *si mesmo* em uma obra que, se apenas reproduzida e utilizada como repertório, estaria condenando a criança à repetição de um padrão estético midiático, ao invés da criação de um *si mesmo*, ou seja, estaria promovendo o *querer ser um outro* (inatingível, haja visto os padrões de artistas mirins apresentados pela mídia) e não ele mesmo.

Por outro lado, a arte tem seu valor quando apresentada a um público. Portanto, promover espetáculos escolares que podem ser apresentados fora do âmbito da escola, é estabelecer uma aproximação entre a escola e o mercado. O artigo de Nunes (2004) ilustra este processo de criação na escola, que visa a promoção da arte produzida na escola fora do ambiente escolar.

2. 1. 4 Novas produções com a escola

No ano de 2000, o *CDG* cria o musical *Curupira – Histórias e Lendas das Florestas Brasileiras*, que é apresentado na EXPO2000, em Hannover, e excursiona por outras cidades da Alemanha, totalizando 29 apresentações em solo alemão. Ao contrário dos musicais anteriores, este é apresentado com música ao vivo. Constituído em três atos, têm duração de cerca de 45 minutos e foi interpretado por 30 crianças e adolescentes entre 6 e 19 anos (NUNES, 2003). Juntamente com o musical, foi produzido o libreto da obra, em português, e traduzido para o alemão, inglês e espanhol. Também neste libreto contém o cancionário, com partitura das 15 canções presentes no musical. Aparece, neste material, uma das concepções de Arte presentes no *CDG*:

O musical infanto-juvenil *CDG* “Curupira – Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras” foi delineado a partir das vivências e da cooperação, numa perspectiva interdisciplinar, que considera o ato de fazer Arte um exercício de descoberta e atribuição de significados (CURUPIRA, 2000, p. 15).

A citação acima indica, de modo expreso, uma aproximação/ semelhança com o discurso sobre o fazer artístico na escola produzido pela Pedagogia da Arte, conforme apresentado na nota de rodapé número 4. O processo de atribuir significados no ato de fazer arte, como veremos mais adiante, é pertinente aos conceitos de poética adotados e estudados nesta dissertação.

A partir do ano de 1999 até o ano de 2004, o *CDG* realizou parceria com a prefeitura da cidade de Dois Irmãos, na serra gaúcha. Deste trabalho resultaram três cancioneiros: *Um Doce de Canção*, *Natal dos Anjos* e *Bichos e Brinquedos*. Os dois primeiros foram produzidos no âmbito da Associação Cultural Cante e Dance com a Gente (*ACDG*), sendo o segundo, *Natal dos Anjos*, produzido também em formato de musical escolar *CDG*. Já o terceiro cancioneiro intitulado *Bichos e Brinquedos* foi testado entre os anos de 1999 e 2005 nos núcleos de aplicação experimental do *CDG*, tendo seu resultado publicado em 2005, pelo CAEF da UFRGS (NUNES, 2005b).

Destaca-se este último como o primeiro cancioneiro publicado com canções de alunos do curso de Licenciatura em Música da UFRGS. As canções foram compostas a partir do processo composicional *CDG*, sob supervisão, orientação e edição da autora da proposta.

Conforme consta no cancioneiro *Um Doce de Canção*, o trabalho intitulado *Projeto CDG nas Escolas de Dois Irmãos*, desenvolveu: “(...) programas de capacitação de professores, metodologias para aproveitamento da Música em sala de aula, composição de repertório e publicação de materiais de apoio musicopedagógico (...)” (NUNES; SILVA, 2001, p. 7). Na apresentação deste material são abordadas questões como canto na escola, função do professor e princípios composicionais²⁴.

A adoção de um espaço que é, ao mesmo tempo, institucional e de mercado, dada pela parceria entre a *ACDG* e a Prefeitura da cidade de Dois Irmãos, e tendo como suporte e acompanhamento a universidade, aponta de que modo o Modelo *CDG*, anteriormente apresentado como quatro aspectos, funciona no modelo de tríplice hélice, que será apresentado na seção 3 deste capítulo. Embora não explicitado no material estudado, a análise das ações e produtos desenvolvidos na parceria estabelecida, indicam um amálgama entre o processo de criação da obra (repertório) e os processos de criação pedagógicos (metodologias

²⁴ Dado o conteúdo da discussão, abordar-se-á estes aspectos no tópico 2.2 Abordagem Pedagógica.

e materiais de apoio), ambos sendo desenvolvidos com os professores e estudantes participantes do projeto (programas de capacitação). O que indica, mais uma vez, uma aproximação entre o pensamento proposto pela Pedagogia da Arte, que não separa o processo de criação do processo pedagógico; e dialoga com a proposta de poética apresentado neste trabalho, no sentido do fazer artístico como produtor de sentidos que produz para além da obra criada.

2.1.5 Enfoque na formação de professores

No período que compreendeu o princípio do *CDG* até o ano de 2004, a proposta esteve fortemente vinculada ao *chão da escola*; produzindo, testando e aprimorando materiais e métodos nas próprias salas de aulas em que o *CDG* esteve presente. A partir do ano de 2003, com a adoção do Modelo *CDG* pelo CAEF da UFRGS, observa-se um paulatino deslocamento tanto do foco do *CDG* quanto do espaço e dos meios em que a proposta passa a ser veiculada.

Como resultado desta iniciativa, o *CDG* passa a atuar em larga escala na formação continuada de professores para atuar na escola de Educação Básica. E, como consequência do trabalho desenvolvido no CAEF, insere-se na formação inicial, com o curso de Licenciatura em Música – modalidade EAD da UFRGS (PROLICENMUS). Os materiais desenvolvidos passam a ser produzidos para atender a demanda de cursos EAD²⁵, tanto no que se refere à formação continuada quanto à formação inicial. O trabalho deixa de ser desenvolvido por intermédio de uma associação cultural e passa a integrar totalmente o espaço acadêmico da universidade²⁶.

²⁵ Wöhl Coelho (1999), ao tratar da *LDB* 9.394/96, aponta para a possibilidade do uso da EAD como meio para formação de professores.

²⁶ Embora o modo como se optou por abordar a trajetória de produção do *CDG* esteja mais explicitamente relacionada com a *ACDG*, faz-se necessário lembrar que o projeto está cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e é certificado pela UFRGS (PROJETO..., s/d, p. 22); assim como esteve associado às disciplinas ministradas pela autora do *CDG* no curso presencial de música, a saber: Canto na Educação Musical e Repertório (NUNES, 2005b, p. 09)

2.2 Abordagem pedagógica

O que convencionei chamar de abordagem pedagógica é o conjunto de atuações, concepções e teorias pedagógicas que embasam, atravessam, acontecem, se constroem, constituem, fundamentam, alimentam, compõem o *CDG*. O pedagógico, neste sentido, é tudo o que é mobilizado para que seja possível proporcionar ao envolvidos no processo de criação a possibilidade de atuar conforme seus interesses, respeitando seus tempos e limites. Deste modo, lança-se mão desde o uso das consagradas teorias de aprendizagem, como a construtivista ou behaviorista, até a criação de formas de atuar que proporcionem o desenvolvimento dos envolvidos na proposta. A pedagogia, neste sentido, vai além de um envolvimento técnico com o proporcionar aprendizagem ao aluno, mas compromete-se com o desenvolvimento integral dos indivíduos que estiverem participando do *CDG*.

2. 2. 1 Abordagem Multi-modal

A abordagem multi-modal de educação musical foi desenvolvida por Marion Verhaalen, na década de 1980, e apresentada através de sua obra denominada *Keyboard Dimensions*. Este método está voltado ao ensino de piano em grupo para crianças. Conforme nos esclarece Wöhl Coelho (1991, s/p) a abordagem multi-modal “propõe uma musicalização que integra sentidos, memória, compreensão, emoção e criatividade simultaneamente elaborados dentro do repertório e da técnica”.

Chama-se multi-modal, porque utiliza-se das ideias de cada uma das Teorias de Aprendizagem, respeitando a natureza de cada uma das dimensões de conhecimento²⁷. Nesta perspectiva, o papel do professor torna-se fundamental. Sobre a função do professor, neste contexto, Wöhl Coelho (1991) destaca o posicionamento de Verhaalen, que diz: “*o método está no professor e é o professor*”:

²⁷ Rangel et alii (2005), reconhece cinco dimensões do conhecimento: afetivas (afiliação ou vínculo), cognitivas (conclusão), sociais (autonomia e limites), de valor (ideologias) e corporal (movimento). As quatro primeiras foram desenvolvidas pelo Centre de Recherche et d'Innovation em Sociopédagogie Familiale et Scolaire (CERIS) da Université de Mons-Hainaut. E a quinta, corporal, foi acrescentada no âmbito do projeto *CDG* e das iniciativas do CAEF da UFRGS.

Ao professor cabe conhecer, refletir e fazer a escolha do encaminhamento adequado em cada situação surgida. Em uma abordagem multi-modal não existem respostas prontas; existem sim referenciais seguros e situações de desafio. As características pessoais do professor com competência para desenvolver um método com abordagem multi-modal são: sentir o ensinar como missão, acreditar no investimento sobre seus alunos e alegrar-se com o sucesso de cada um deles; ser versátil, criativo, empático, estimulador, estudioso; e saber trabalhar com os estilos individuais dos alunos (WÖHL COELHO, 1991, s/p.).

A concepção de método aqui apresentada, nos remete à origem grega da palavra, que significa caminho para se chegar a um fim. Distancia-se da percepção de um passo a passo a ser seguido. O metódico do método não deveria ser o que fecha, enclausura, castra, ou seja, o pré-estabelecido que ignora o indivíduo que participa do processo de ensino. No sentido aqui proposto, o passo a passo do método deveria ser o olhar atento do professor às necessidades (e singularidades) do aluno. O método, no pensamento do *CDG*, que se aproxima da poética, é entendido como um caminho que permite ir além do que se é e do que socialmente se impõe ser, como nos diz Castro (2004, p. 36): “Método não é a espoliação disciplinar metódica do real, método é caminho enquanto opção atenta e cuidadosa da essência do agir [...]”.

Em artigo que trata da produção de um musical escolar de temática folclórica, intitulado *Curupira – um espírito indígena na escola*, Nunes (2004) situa o *CDG* como proposta que adota a abordagem multi-modal; ampliando o conceito apresentado na dissertação de mestrado: “A *Proposta Musicopedagógica CDG* é multi-modal, isto é, emprega tanto técnicas e instrumentos já consagrados, quanto a serem inventados” (NUNES, 2004, p. 258). Esta afirmação denota disposição (já observada a partir da apresentação da origem do *CDG*) na constante produção não apenas do material a ser utilizado, mas também das condutas artísticas e pedagógicas adotadas pela proposta. Neste sentido, a autora destaca que “Todas as experiências *CDG* são rigorosamente estruturadas, permanentemente avaliadas e redirecionadas, se e quando necessário” (NUNES, 2004, p. 258). A conduta criadora adotada pelo *CDG*, entretanto, não é fixa, fechada, rígida, imutável. Pelo contrário, no *CDG*, a própria forma de se comportar no processo criativo é estrutura e atua em constante processo de desenvolvimento. Como estrutura, organiza o olhar, promove a compreensão dos caminhos a seguir, mas não engessa, não encarcera, abre, porque dá suporte e suporta a presença de todos.

2.2.2 Concepções

No subcapítulo 2. 1. 4, que apresentou as produções do *CDG* em outros contextos escolares para além da escola maternal em que o projeto tomou forma, destacou-se a concepção do ato de fazer arte presente no *CDG* como um exercício de descoberta e atribuição de significados. A segunda concepção apresentada, já no subcapítulo 2. 2. 1 Abordagem Multi-modal, foi a da função das estruturas, que devem ser fixas, mas não rígidas; capazes de dar suporte à intervenção de todos e, ao mesmo tempo, suportar esta intervenção sem que perca sua coerência interna. O professor, sendo ele próprio o método, é um exemplo de suporte, assim como a canção escolar, entendida como obra aberta²⁸.

Vale assinalar, ainda, que algumas concepções aparecem recorrentemente em muitas das produções do *CDG* (WÖHL COELHO, s/d; NUNES E SILVA, 2001; NUNES, 2004 e 2005b), tais como: a) a participação é feita por um tipo diferenciado de seleção, que é a não seleção, ou seja, o único critério para participar do projeto é: querer cantar. b) o canto, neste contexto, está relacionado à participação, isto é, respeita-se o nível de desenvolvimento de cada um, propondo ideias musicais que sejam exequíveis com sucesso ao aluno naquele momento; por isso c).

quem ainda não sabe cantar, dança; quem não sabe dançar, declama; quem não sabe declamar, encena; ou troca cenários, ou é responsável pelas partituras, ou entrega os programas para o público, ou acende e apaga as luzes, ou... ou... ou... E, podemos afirmar, que ao cabo de pouco tempo, poderá cantar e se descobrirá, em algum nível, talentoso! (WÖHL COELHO, s/d, s/p).

Deste modo, d) o processo de criação têm a participação ativa das crianças (NUNES, 2004); e c) cada integrante participa do seu jeito: criando junto (tanto com os professores quanto com os próprios colegas); construindo seu modo de se relacionar consigo e com o outro; trocando de papéis; reivindicando seus solos...

²⁸ O conceito de obra aberta aparece em Nunes, 2004; 2005b, e é expressamente tomado da obra de mesmo nome, escrita por Umberto Eco. Contudo, no *CDG*, o significado de obra aberta é transformado de uma perspectiva estética (fruição) para um posicionamento poético (criação). Vejamos: Eco trata da questão da obra de arte contemporânea, sendo a obra considerada aberta pois só se constitui a partir da interpretação de quem a frui. Por outro lado, no sentido adotado pelo *CDG*, a obra é aberta não apenas porque a cada nova fruição se dá um novo sentido à obra, mas porque a cada nova interpretação (no sentido musical e coreográfico) da obra, a obra é recriada (ou, para melhor dizer no sentido proposto pelo *CDG*, é uma nova criação), pois é sempre resultado do que cada um é a cada momento em que se está interpretando a canção. Não há, assim, uma obra acabada e imutável, mas sim um obra temporariamente pronta.

as que chegaram primeiro, ou as que aprenderam mais rápido, fizeram os primeiros solos. Só que, de repente, todas queriam ser solistas! E foram. Quem não tinha facilidade de afinação, ficava com partes maiores nas falas ou nos ruídos de efeitos. Ideias, todas deram. Na distribuição e redistribuição de papéis e responsabilidades, todas puderam participar. Em algumas canções, fomos apenas informadas de que haviam trocado partes entre si. Todas avaliavam, criticavam, davam sugestões. Algumas vezes, brigavam; mas ninguém deixou de cantar o que quis e o que conquistou na disputa, sem nossa ingerência, frente aos demais (WÖHL COELHO, s/d, s/p).

Outra concepção está relacionada com a função da música na escola de Educação Básica. O *CDG* compreende que na escola a criança tem que aprender a cantar; e reconhece a importância do canto no desenvolvimento integral da criança (WÖHL COELHO, s/d; NUNES e SILVA, 2001). Neste contexto, o professor é entendido como aquele cujo principal compromisso está em educar, e não em ser ele próprio o artista do palco (NUNES e SILVA, 2001); portanto, a arte do professor está em fazer o seu aluno ser protagonista de si, independente de ter este aluno maior ou menor vivência anterior com a prática de cantar. Para que uma empreitada como essa tenha sucesso, a concepção de canto que se faz na escola deve entender que o “canto da escola tem que ser livre, desinibido, democrático, teatral, plástico e ter espaço para adaptações criativas” (WÖHL COELHO, s/d, s/p).

As concepções até aqui apresentadas implicam em uma outra concepção, a de repertório escolar e esta, por consequência, faz com que o *CDG* proponha princípios para a composição deste repertório. O repertório escolar *CDG* está identificado com a sua originalidade e é resultado de um processo de criação que proporciona a composição coletiva (NUNES, 2005b). Segundo os princípios composicionais *CDG*

a canção infantil pode e deve ser musicalmente elaborada, incluindo uso de vocabulário, coreografia, estruturas rítmico-melódicas e harmonização sofisticados. O fato de a criança ainda não estar apta a reproduzir com exatidão, aos olhos dos adultos e com base no rigor artístico, um determinado conjunto de possibilidades expressivas, não significa que informações pertinentes a elas lhe possam ser sonegadas (NUNES e SILVA, 2001, p. 8).

A partir da leitura de Nunes (2011; 2012a), fica evidenciado que as concepções pedagógicas do *CDG*, presentes nos materiais produzidos pelo *CDG* antes do enfoque maior na formação de professores, fazem parte dos fundamentos do trabalho de desenvolvimento das propostas do CAEF e do PROLICENMUS. Além disso, serviram como estruturas para o trabalho de formação das equipes que atuaram ao longo destes anos, e para a proposição de criação dos materiais didáticos desenvolvidos.

O modo como se produz o musical escolar *CDG*, a proposição de utilização das canções escolares *CDG*, as concepções presentes no *CDG*, as atuações decorrentes desta

proposta pedagógica, enfim, o que compõe o *CDG*, a proposta de criação do *CDG*, é também o que o *CDG* compõe, em um processo infinitamente dialógico, circular, espiral.

2. 2. 3 Atuações no âmbito escolar e acadêmico

As duas estruturas que deram suporte para o desenvolvimento e a atuação do *CDG* tanto na escola quanto na UFRGS foram a Associação Cultural Cante e Dance com a Gente (*ACDG*) e o grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica *CDG* (Registrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, com certificação da UFRGS).

De acordo com Nunes (2002, s/p) a *ACDG* foi fundada no ano de 1996 com a função de

ser a mantenedora e a instituição de contato oficial do Projeto *CDG* fora dos meios puramente acadêmicos. É através da *ACDG*, uma associação sem fins lucrativos, que o projeto tem firmado convênios e contratos oficiais com empresas prestadoras de serviços, prefeituras, escolas, universidades, bem como instituições de apoio à pesquisa e ao desenvolvimento. A *ACDG* congrega profissionais comprometidos com o desenvolvimento da Proposta Musicopedagógica *CDG*.

Integraram a equipe do *ACDG* profissionais de diversas áreas, tais como música, dança, teatro, pedagogia e informática (NUNES, 2005b, p. 10).

No período de atuação do *CDG* através do CAEF, da UFRGS, a *ACDG* é extinta, tendo suas ações “absorvidas” pelo centro, incluindo a realização de musicais escolares, cancionários e registros sonoros. A produção artística do *CDG*, hoje, está presente nos próprios materiais produzidos para os cursos; em especial encontramos outras facetas do *CDG*, como as microcanções e os objetos de aprendizagem, nas unidades de estudo das interdisciplinas do eixo de Execução Musical do PROLICENMUS.

Registrado no diretório dos grupos de pesquisa no Brasil, do CNPq e certificado pela UFRGS, o Grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica *CDG* foi registrado no ano de 1999. O grupo conta com dois líderes: Helena de Souza Nunes e Rodrigo Schramm, quatro pesquisadores, cinco estudantes e dois técnicos. Atualmente, atua em duas linhas de pesquisa: Educação Musical e Tecnologia e Repertório para Práticas Musicopedagógicas.

A primeira linha tem por objetivo: “Formular princípios, criar materiais e desenvolver ferramentas e métodos para a formação docente em Música, com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, em ambientes virtuais de aprendizagem” (CONSELHO

NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq), s/d). Já a segunda linha dedica-se a “analisar, propor, testar, compor, publicar aspectos pertinentes a repertórios e ações de caráter musicopedagógico, entendendo a Música como suporte para experiências de ensino-aprendizagem e formação integral do educando” (CNPq, s/d).

2.3 Modelo CDG

A partir da leitura dos documentos até o momento consultados, encontram-se três versões do modelo *CDG*. O modelo constitui-se em três círculos que se sobrepõem, formando áreas de intersecção laterais e uma área central composta por parte dos três círculos.

Conforme Nunes (2011) o Modelo *CDG* se identifica com a Tríplice Hélice de Etzkowitz²⁹. Neste modelo, não apenas a universidade tem a função de produção do conhecimento, mas também de gerar, a partir da relação entre os setores produtivos e a sociedade, inovação. Em sendo um modelo espiral, estes processos se dariam de forma constante e sem fim.

A primeira versão é apresentada no libreto do musical *CDG* intitulado *Curupira – Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras* (figura 5). E tem por explicação o seguinte texto: Modelo Musicopedagógico *CDG*, o qual vincula as manifestações musicais espontâneas aos setores produtivos (intelectual, industrial e comercial) em Música, visando o desenvolvimento integral dos brasileiros através da Educação Musical (CURUPIRA, 2000, contracapa).

²⁹ Desenvolvido por Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff este conceito traz a relação entre universidade, indústria e governo (CARPENTER, 2011).



Figura 5 – Modelo *CDG* – versão encontrada no libreto do musical *Curupira*.

A segunda versão está representada no material do CAEF (figura 6), sob a forma de folder promocional, e apresenta um texto que identifica os integrantes de cada um dos setores, assim como atribui funções a eles. A **comunidade científica e cultural** deve se compor de “profissionais especializados, em particular pesquisadores de projetos específicos, das IES e/ou ONGs parceiras” (CENTRO..., 2004), suas atribuições são: “controle e discussão permanentemente sobre as Metas; elaboração de Programas, Métodos e Produtos; e acompanhamento crítico das Ações” (CENTRO..., 2004). O **complexo educacional** têm por integrantes: “Secretarias, Coordenadorias e demais instâncias responsáveis pelos sistemas públicos de ensino” (CENTRO..., 2004), suas atribuições são: “fornecimento de subsídios para a elaboração de Programas, Métodos e Produtos, bem como fornecimento de divulgação e de infraestrutura para sua utilização efetiva” (CENTRO..., 2004). Integram as **estruturas de apoio** “setores produtivos industrial e comercial da sociedade em geral, laboratórios e mídias da UFRGS e das instituições parceiras” (CENTRO..., 2004), suas atribuições são: “geração (fabricação) de produtos, espaço de treinamento em métodos e programas, bem como de co-gerenciamento das ações” (CENTRO..., 2004).



Figura 6 – Modelo *CDG*

Fonte: versão encontrada no material do CAEF (<http://www.ufrgs.br/artes/ead/caef>)

Também neste mesmo material, há a explicação da organização e do funcionamento do modelo. Pela relevância do material, opta-se por transcrever literalmente o conteúdo:

O Centro de Artes e Educação Física da UFRGS está organizado a partir de três pilares: Complexo Escolar (deferentes níveis e combinações entre sistemas públicos de ensino e/ou cada escola, individualmente), Comunidade Científico-Cultural (universidades, associações científicas, grupos de pesquisa) e Setores Econômicos (Indústria, Comércio, Órgãos de Fomento e Mídia). Tais esferas da vida da sociedade, combinadas entre si, estabelecem áreas de intersecção. Da combinação entre o cotidiano de crianças e professores com o potencial crítico propositivo dos cientistas e pesquisadores surgem as Metas. Essas, após enunciadas, geram materiais e métodos, que são transformados em Produtos, sua veiculação, sob formato de diferentes Ações, acontece na interação destes Setores Econômicos com o Complexo Escolar, completando-se um círculo correspondente à primeira de muitas possíveis voltas de uma espiral. Os três pilares com suas respectivas áreas de intersecção podem combinar-se entre si, formando um modelo que, em seu núcleo, contém um espaço comum. É onde está localizado o Centro de Artes e Educação Física da UFRGS, com a missão de articular todas as iniciativas do modelo, garantindo-lhe a condição de um sistema dinâmico e sustentável, no qual os interesses específicos de cada pilar ficam mais bem atendidos, se em acordo e equilíbrio com os interesses dos demais (CENTRO..., 2004).

A terceira versão do modelo (figura 7) é apresentada em artigo publicado pela autora do *CDG* na revista *Ictus*³⁰, intitulado *Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura*

³⁰ Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia.

em *Música EAD* (Nunes, 2011). Este modelo é bastante similar ao encontrado no *folder* do CAEF, substituindo-se o CAEF por Centro Articulador e as Estruturas de Apoio por Setores Econômicos.

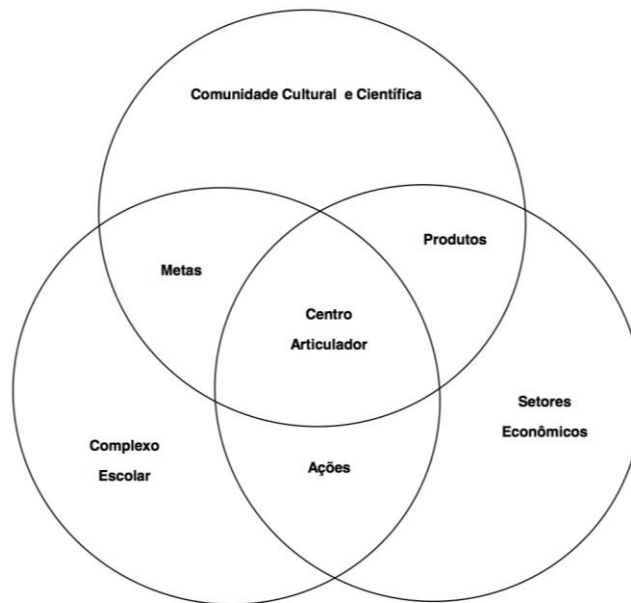


Figura 7 – Modelo *CDG* – versão encontrada no artigo *Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD*

Fonte: Nunes, 2011.

Neste artigo, além de tratar de apresentar os três pilares (comunidade cultural, e científica; complexo escolar e setores econômicos) a autora retoma o funcionamento do modelo. Segundo Nunes (2011, p. 9/ 10)

É possível impulsionar o movimento desta hélice tripla a partir de qualquer de suas pás; [...] ao projetar-se, o espaço estabelecido pela intrincada superposição de muitos desses círculos combina todas as três instâncias e suas conquistas, ampliando, aprimorando e revitalizando a complexidade resultante deste movimento de avanço. [...] No modelo proposto, os três pilares com suas respectivas áreas de intersecção podem ser combinados entre si, formando uma figura que, em seu núcleo, contém um espaço comum. É onde está localizada a integralidade do poder de decisão do ser humano, fonte de inspiração, bússola e meta de todo o sistema representado.

Na primeira versão do modelo, o centro está focado no objetivo do próprio modelo, qual seja, promover a formação integral da criança através da música e o estabelecimento de uma cultura musical viva. Na segunda versão do modelo, a figura central é assumida pela

instituição articuladora, ou seja, o Centro de Artes e Educação Física da UFRGS. Já na terceira versão do modelo, o centro assume um papel “coringa”, em que se pode colocar qualquer centro articulador. Nos três modelos, a figura central pode ser considerada como *a que promove, articula, projeta, amalgama, liga* o que os círculos, por si só não fariam sem estarem, ao mesmo tempo, interpostos e separados.

Nas três versões do modelo mantêm-se os termos Comunidade Cultural e Científica e Complexo Escolar. Contudo, há uma mudança na nomenclatura nas suas intersecções, no que se refere à primeira versão do modelo em relação às versões dois e três. Na primeira versão, o resultado do contato entre comunidade cultural e científica e complexo escolar é a elaboração de conteúdos e métodos, já na segunda e terceira versões, o resultado são as metas. Embora na primeira versão a elaboração de conteúdos e métodos se dê a partir do encontro entre comunidade cultural e científica e complexo escolar, e nas duas versões seguintes, este encontro promova a busca pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas, a leitura dos textos explicativos do modelo demonstra que não há uma significativa mudança de perspectiva entre a primeira versão do modelo e a segunda e terceira.

O que se pode depreender, a partir da análise do encontro entre comunidade científica e cultural e estruturas de mercado (versão 1), responsável pela geração de produtos; ou comunidade científica e estruturas de apoio (versão 2); ou comunidade cultural e científica e setores econômicos (versão 3), ambos gerando produtos, tidos como materiais e métodos, é que quando o modelo se refere à elaboração de conteúdos e métodos como resultado da intersecção entre comunidade cultural e científica e complexo escolar, ele está se referindo à intenção de criar algo, ou seja, o que não é, ainda, “matéria” é, outrossim, o que pode vir a ser (metas). Por outro lado, quando o modelo se refere ao resultado entre comunidade acadêmica e científica e estruturas de mercado (ou de apoio ou de setores econômicos), está se referindo a objetos palpáveis (sejam intelectuais ou materiais), por isso, produtos.

Explicado de outro modo, a intersecção entre comunidade cultural e científica e complexo escolar é sempre o que pode vir a ser, o que é necessário que seja criado, enquanto a intersecção entre comunidade cultural e científica e estruturas de mercado (de apoio ou setores econômicos), é o que foi criado a partir das necessidades identificadas pela intersecção anteriormente citada.

Por fim, a mudança mais significativa, em termos de nomenclatura, está na parte identificada, na primeira versão do modelo como estruturas de mercado, na segunda versão do modelo como estruturas de apoio e na terceira versão do modelo como setores econômicos. O que se observa, a partir da leitura do folder promocional, é que há uma ampliação dos atores

possíveis nesta esfera do modelo, quando há a mudança de nomenclatura de estruturas de mercado, que com o complexo escolar promovem o consumo dos produtos, para as estruturas de apoio, entendidas não apenas como as estruturas de mercado, mas também como instâncias das instituições públicas que contribuem para a realização das ações.

3 POÉTICA

A pesquisa tomou como referencial teórico a perspectiva poético-estética dos estudos sobre Pedagogia da Arte, os quais compreendem o ensino de arte (na escola e fora dela) como um processo de criação, de fazer artístico e não apenas de reprodução. Para isso, utilizou-se os conceitos de poética desenvolvidos por Passeron (1997) e Valéry (2011), ampliados pelas leituras de Agamben (2012), Castro (2004) e Stravinsky (1996).

3.1 Situando o conceito

O conceito de poética com o qual se pretendeu compreender a proposta musicopedagógica *CDG* aproxima-se das proposições apresentadas por Paul Valéry e René Passeron, que resgatam o significado grego das palavras *poiein*, fazer (VALÉRY, 2011); e *poiesis*, produção, criação (PASSERON, 1997). Este fazer, entretanto, não se encerra em uma ação prática desprovida de um processo de criação. A poética, conforme aqui compreendida, é o estudo da própria conduta criadora (PASSERON, 1997). E para melhor compreendê-la é necessário recorrer aos antigos.

O tratado teórico sobre a poética escrito por Aristóteles, ora intitulado *Arte Poética*, ora denominado simplesmente *Poética*, constitui-se em obra de relevante importância de ser mencionado, visto que influencia o pensamento humano e da crítica literária (VOILQUIN e CAPELLE, s/d, p. 231), assim como os problemas da arte em geral e em especial da literatura (BRANDÃO, 2005, p.1) desde o século XVI (VOILQUIN e CAPELLE, s/d; BRANDÃO, 2005).

Na *Poética*³¹, Aristóteles analisa e sistematiza não apenas a forma, mas também o conteúdo de dois gêneros literários gregos, a tragédia e a epopéia. A partir desta análise e sistematização, Aristóteles também faz uma crítica aos poetas gregos que escrevem utilizando-se destas formas. À primeira vista, a *Poética* de Aristóteles parece ser um conjunto de receitas, prescrições de “como fazer” da tragédia ou da epopéia. Contudo, a obra não se

³¹ Acredita-se que a *Poética* teria dois volumes, o primeiro dedicado ao estudo da tragédia e o segundo ao estudo da comédia, tendo chegado a nós apenas o primeiro volume (VOILQUIN e CAPELLE, s/d; BINI, 2011).

resume a isto, ela também define os conceitos de belo, de trágico, a partir da descrição detalhada de cada elemento da tragédia e da epopéia, determinando por assim dizer uma estética. Embora possa ser considerada como prescritiva para os padrões atuais³², a *Poética* de Aristóteles lança uma luz sobre a questão da produção criadora, ao propor uma estruturação da arte em geral e não apenas trágica ou épica; ou seja, tira o processo de criação do abismo, da criação espontânea.

Aristóteles inicia a *Poética* situando a poesia, a música, a dança como tipos de imitação que diferem entre si em três aspectos: meios, objetos e modos de suas imitações. Interessa aqui destacar uma certa função educativa atribuída à arte, no que se refere à relação entre imitação, prazer e conhecimento. Aristóteles afirma que, no ser humano, a propensão à imitação é instintiva desde a infância e é através da imitação que o ser humano desenvolve seus primeiros conhecimentos; sendo igualmente por intermédio da imitação que todos experimentam naturalmente prazer (ARISTÓTELES, 2011, p. 44).

Outra passagem da *Poética* que merece atenção acontece no momento em que Aristóteles diferencia a função do poeta e do historiador. O primeiro relata o que aconteceu, e o segundo o que poderia ter acontecido; o poeta e a poesia, portanto, assumem uma posição “prescritiva”, deste modo, educativa; a arte, neste sentido, aponta o que poderia ser (ARISTÓTELES, 2011, p. 55).

No texto intitulado *Primeira aula do curso de poética*, publicado no livro *Variedades*, de Paul Valéry, primeiro apresentado como a aula inaugural do curso de poética ministrada por Valéry no Collège de France em 10 de dezembro de 1937, o autor esclarece que o termo Poética, conforme ele pretende tratar, está relacionado a um “sentido totalmente primitivo, que não é o de seu uso” (VALÉRY, 2011, p. 196). O autor explica que no seu uso comum, o termo é usado para definir o conjunto de regras ou prescrições de ordem formal à que o artista deve respeitar no momento da criação artística; contudo, a poética se transformou em racionalidade e rigor da regra, a partir do surgimento da “autoridade de homens muito ilustres” introduzindo “a ideia de uma espécie de legalidade” e substituindo “as recomendações de origem empírica do início” (VALÉRY, 2011, p. 196).

O resgate do termo, segundo Valéry (2011), leva em conta a etimologia da palavra, o fazer (poiein). Este fazer com o qual pretende se ocupar, delimita o autor, é o que termina em

³² Valéry (2011) destaca a passagem em que a noção de “recomendações iniciais de origem empírica” (p. 196) se perde em detrimento do uso da poética como racionalidade e rigor da regra. Brandão (2005) situa nos manuais de Retórica e Poética do século XIX a “tendência para ver na Poética (e na Retórica) um preceituário de soluções práticas que deviam orientar a criação e a avaliação das obras concretas” (BRANDÃO, 2005, p. 4).

alguma obra; e, especificamente, ao que o autor denomina de obras do espírito, que define como “aquelas que o espírito quer fazer para seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir” (VALÉRY, 2011, p. 196).

O autor diferencia a poética, que estuda a ação que faz, da História da Literatura, que analisa aspectos externos à criação da obra. O autor destaca as duas condições que fazem com que um escritor inscrevam-se nos anais da História da Literatura: 1) a produção da obra; 2) a produção de um valor dado à obra. Estas duas condições, diz o Valéry (2011, p. 197-198), podem ser consideradas independentemente.

Tomando da Economia os termos produção, produtor, consumidor e valor, Valéry (2011) situa de um lado a geração da obra (ação), sendo ela própria, para o produtor, um fim (*termo*); e de outro o espírito que produz valor sobre a obra (reação), sendo ela vista como início (*origem*). Embora a obra seja o produto do diálogo interior de seu criador com a consciência da possibilidade do julgamento externo de terceiros, Valéry (2011) ressalta a impossibilidade de comparação entre produtor – obra – consumidor. Para o autor, ou consideramos “a relação da obra com seu produtor, ou então a relação da obra com aquele que é modificado por ela, uma vez pronta” (VALÉRY, 2011, p. 199).

Valéry (2011), ressalta a ação de desmedida entre o tempo e o esforço para a realização da obra e para apreciá-la uma vez pronta. Para se chegar à obra concluída é necessário uma série de atos (de escolha, de fé, transações mentais) e a obra é, segundo Valéry (2011, p. 200) “o fruto de longos cuidados e reúne uma quantidade de tentativas, de repetições, de eliminações e de escolhas” exigindo “meses, e até anos, de reflexão e pode supor também a experiência e as aquisições de uma vida inteira”. Já o efeito a que esta obra proporciona (comoção, surpresa, deslumbramento, desconcerto) no *Outro*, é dado instantaneamente. Contudo, o esforço feito pelo produtor para produzir a obra não deve ser visível a quem a consome. Neste jogo entre o que é produzido e o que é consumido que o próprio consumidor sai da posição de consumidor para a posição de produtor. Primeiro, do valor da obra e, segundo, “do valor do ser imaginário que fez o que ele admira” (VALÉRY, 2011, p. 200).

Todavia, ressalta o autor, para que a obra do espírito (objeto de estudo proposto para a Poética de Valéry) seja considerada como tal, é preciso que ela exista como ato: “Fora desse ato, o que permanece é apenas um objeto que não oferece qualquer relação particular com o espírito” (VALÉRY, 2011, p. 201). O uso da obra, conforme Valéry (2011), não pode ser estranho às condições de sua produção; essas condições, em relação ao poema, devem proporcionar a aquisição de força e forma de ação, devem impor um estado afetivo.

É a execução do poema que é o poema. Fora dela, essas sequências de palavras curiosamente reunidas são fabricações inexplicáveis.

As obras do espírito, poemas ou outras, relacionam-se ao *que faz nascer o que as fez nascer elas mesmas*, e absolutamente a nada mais (VALÉRY, 2011, p. 202).

Em relação aos caminhos possíveis no momento da criação, estes se tornam visíveis a partir da diversidade de possibilidades de interpretação da obra; Valéry (2011, p.202) esclarece que esta pluralidade de caminhos é a marca própria do espírito e salienta que “qualquer ato próprio do espírito está sempre como que acompanhado por uma certa atmosfera de indeterminação mais ou menos sensível”. O autor explica que o produtor luta com a indeterminação para tornar a obra visível; o jogo entre instabilidade, incoerência, inconsequência e a tentativa de determinação proporcionam recursos incomparáveis ao criador “esta dispersão sempre iminente é importante e colabora com a produção da obra quase tanto quanto a própria concentração” (VALÉRY, 2011, p. 204). Ressaltando a contribuição de Saint Bernard, Valéry (2011) diferencia a busca por uma determinação final, da correção advinda de um raciocínio lógico, artifício inventando pelo espírito contra si mesmo.

Valéry (2011) destaca, dentre as obras do espírito, as obras de arte; o autor diz que, observados os efeitos das obras acabadas, encontramos uma particularidade entre as obras de arte, que é a capacidade de, colocadas à parte, dividir-se em partes inteiras, sendo que cada uma é capaz de criar um desejo e de satisfazê-lo. Para o autor, a “singularidade é um elemento de primeira importância”, (VALÉRY, 2011, p. 206); isto é, a singularidade pode ser considerada como marca distintiva, como aquilo que é próprio de um sujeito, um apenas, como algo que tem um nome, algo que podemos associar com a noção de protagonismo, sujeito, expressão de si, cristalização de si na obra.

Em uma definição do que seja a arte, Valéry (2011, p. 207) diz que “toda arte, poética ou não, consiste em defender-se contra essa irregularidade do momento” e destaca que “na produção da obra, a ação vem sob a influência do indefinível.” (VALÉRY, 2011, p. 207) A arte é uma ação voluntária e compreende um estado do ser absolutamente irreduzível de si; expressão acabada que não é localizável por atos predeterminados; cujo efeito deve ser reconstituir em alguém um estado análogo ao estado inicial do produtor (VALÉRY, 2011).

O processo de produção da obra atua em campos paradoxais. Por um lado, a ação nasce sob influência do indefinível; por outro, busca-se uma ação acabada. Depende, de um lado, do estado (“às vezes uma única sensação produtora de valor e de impulso, estado cuja única característica é não corresponder a qualquer termo acabado de nossa experiência”

(VALÉRY, 2011, p. 208)); e, de outro, do ato (“determinação essencial”; “escapada miraculosa para fora do mundo fechado do possível e uma introdução no universo do fato” (VALÉRY, 2011, p. 208).

Sobre essa desordem, o autor destaca que é “a condição de sua fecundidade: ela contém a promessa, já que essa fecundidade depende mais do inesperado que do esperado, e mais do que ignoramos, e porque ignoramos, que daquilo que sabemos” (VALÉRY, 2011, p. 208).

O autor finaliza esta primeira aula sobre poética tratando do campo ao qual pretende tratar: “o campo que estou tentando percorrer é ilimitado, mas tudo se reduz às proporções humanas assim que tomamos o cuidado de mantermo-nos em nossa própria experiência, nas observações feitas por nós mesmos, através daquilo por que passamos. Esforço-me para nunca esquecer que cada um é a medida das coisas” (VALÉRY, 2011, p. 208).

Em uma esfera complementar à concepção de poética de Valéry, de um fazer produtor de sentido, temos os estudos de René Passeron. No artigo intitulado *Da estética à poiética*, Passeron (1997, p. 103) situa a poética, como “ciência e como filosofia da conduta criadora”; poética é, para este autor, uma “ética da criação”. Deste modo, o objeto da poética, para Passeron (1997), é a própria conduta criadora, que pode ser atravessada e até condicionada às grandes estruturas do sentir (admiração, amor, ódio, esperança...), que podem ser elucidadas através da “meditação sobre o qualitativo”, função esta da estética.

Passeron (1997) também define as obras de arte como escopo do estudo especializado sobre a consciência estética. Para isso, o autor inicia diferenciando o mundo das obras do mundo natural, acrescentando que as ciências humanas desenvolvem-se “fora das ciências da natureza”, pois são “ciências da obra enquanto produto da atividade humana” (PASSERON, 1997, p. 106). O autor destaca, então, das obras produzidas pelo homem, o que Valéry considerou como “as obras do espírito” e, dentre estas as obras de arte. É na esteira deste pensamento que se desenvolvem, segundo o autor, disciplinas que tratam de analisar, ou seja, falar sobre, as obras de arte; estas são o que o autor chama de “ciências da arte”.

De suma importância, esta definição diferencia a estética das ciências da arte. Da necessidade de passar da “análise interna e estrutural da obra [...] à questão de sua origem”, surge o “Grupo de pesquisa em filosofia da arte e da criação” (PASSERON, 1997, p. 107). Este grupo já fazia parte do Instituto de estética e das ciências das artes que pertence à Universidade de Paris I com o nome de “Grupo de Pesquisas estéticas do C.N.R.S.” (PASSERON, 1997, p. 107) e foi renomeado a partir da sugestão de Passeron (1997, p. 107),

para que o grupo “se dedicasse ao estudo do que Valéry, em seu curso no Collège de France, em 1937, chamara a ‘poiética’”.

Passeron (1997) afirma que, embora o termo criação estivesse em voga na época, sendo utilizado na vida social e comercial, para a comunidade científica o termo ainda estava relacionado à teologia, sendo considerado obscuro e carente de definição. Donde o autor justifica a importância de esclarecer o termo, explicando de que modo a poética se encarregou disso³³.

Sob a direção de Passeron foram publicados, entre o período de 1975 a 1985 cinco volumes da série *Recherches poiétiques: La poiétique* (1975), *Le Matériau* (1976), *La création collective* (1981), *Création et répétition* (1982) e *La présentation* (1985). Em 1989, durante o primeiro colóquio internacional de poética, foi fundada a sociedade internacional de poética (S.I.P.). E, a partir de 1994, a revista da Sociedade Internacional de poética (*Recherches poiétiques*) é publicada com dois número por ano pela Universidade de Valenciennes.

O objeto da poética, segundo Passeron (1997, p. 108) é dos mais estreitos: “Na arte, a poiética estuda apenas a conduta criadora...”. Nesta passagem de uma filosofia da sensibilidade para uma filosofia da ação, o autor ressalta que não se trata de definir o artista como ser humano mais sensível que os demais, mas sim, como aquele que passa ao ato. Sobre a diferença entre a poética e a estética, Passeron (1997, p. 108) diz: “Em suma, seu objeto é a poiésis que põe o criador frente a seu projeto e não a aistesis que ele pode experimentar em sua ação, ou suscitar através dela”.

Conforme o autor, apesar do objeto da poética ser restrito, o campo de investigação é bastante estendido, sendo considerado o campo da “antropologia histórica em todas as suas variedades” (PASSERON, 1997, p. 108), abrangendo “as religiões, os costumes, o direito, a política, as técnicas de todos os ordens, a medicina, as próprias ciências e a filosofia” (PASSERON, 1997, p. 108).

No que se refere à atividade criadora, Passeron (1997, p. 108) destaca três diferenças específicas:

1. Elabora um objeto único;
2. Dá existência a um pseudo sujeito;
3. A obra compromete seu autor da origem à recepção.

³³ Em outro texto, Passeron (2004) questiona a possibilidade de tirar a conduta criadora das trevas e colocar à luz da ciência (epistemologia) sem que se perca a “natureza” da criação.

Passeron (1997), destaca oito aspectos dos resultados já obtidos e das pesquisas iniciadas pela poética:

1. Não só o criador (artista) age na criação, mas o próprio material, ao “resistir” age “sobre o futuro da obra em gestação” (PASSERON, 1997, p. 109); de modo que “a obra será o produto ambíguo de uma luta entre a subjetividade do artista e as necessidades técnicas do material” (PASSERON, 1997, p. 109).
2. A obra pode ser produto de uma entidade coletiva, ou do indivíduo.
3. “A conduta criadora não poderia ser repetitiva, mas a novidade não é necessariamente um critério de criação”
4. A apresentação é o “ato de um apresentador”; e a arte “é uma conduta apresentadora que instaura a obra como presença para o outro” (PASSERON, 1997, p. 109).
5. A poética pode contribuir para o diagnóstico de patologias mentais, a partir da distinção entre criação e expressão.
6. A distinção entre História (narrativa composta por um autor) e *Geschichte* permite “uma proposição ética de grande importância: sendo os homens parcialmente responsáveis por sua história, a poética desemboca em uma filosofia da responsabilidade” (PASSERON, 1997, p. 110).
7. Muitas obras são realizadas pelo homem a partir de uma poética do mal; ao canalizar as pulsões agressivas para o mundo da ficção as obras do espírito “estancariam o sangue da história” (PASSERON, 1997, p. 110). Esta superação da poética do mal se realizaria a partir de obras que suscitem uma “consciência ética em que o mal se torna um objeto de meditação sobre a condição humana” (PASSERON, 1997, p. 110).
8. “Assim, a poética, capaz de certamente servir à estética através das obras criadas, abre-se a uma ética da criação” (PASSERON, 1997, p. 110).

Ao atribuir à estética categorias que são emanações do sentimento, o autor diz: “ora, ninguém é responsável por seus sentimentos”, e completa “cada um é responsável por seus atos” (PASSERON, 1997, p. 111-112). Deste modo compreendida, estética sente e pensa, mas não produz; e o ato, a ação que conduz à criação, é poética. A partir da diferenciação proposta pelo autor entre o que não se pode ser responsável (sentimento) e do que somos responsáveis (ato) se pode afirmar que a poética não está localizada no interior da estética.

A estética, pois, é um campo de conhecimento que se ocupa em estudar e proporcionar os modos de recepção das obras de arte, ao passo que a poética estuda os modos de criação, ocupando-se em tratar da conduta criadora; uma vez que a poética é o que passa ao ato, sai da lógica da reprodução para a produção. A primeira, ao estudar os efeitos da obra, propõe uma filosofia da sensibilidade; enquanto a segunda, que estuda a origem da obra, ocupa-se de uma filosofia da ação.

Passeron (1997), diferencia a estética como discurso erudito, de sentimentos culturalmente pré-condicionados, da estética que mantém os sentimentos em estado bruto, afetos que nutrem a criação. O autor destaca também que é a ação do artista sobre a obra, “duramente desafiada por dificuldades plásticas, que a terá poiéticamente levado a bom termo” (PASSERON, 1997, p. 112).

Sobre a questão da arte, o autor comenta que Charles Lalo³⁴ a considera “disciplina de luxo” (PASSERON, 1997, p. 113), enquanto Bourdieu³⁵ “lastima amargamente que o domínio das artes seja “um mundo ao avesso” e a pretensa criação “a eufemização” de uma distinção vaidosa”(PASSERON, 1997, p. 113). O abandono do que constitui a abertura criadora, segundo o autor, priva o humano “de dois traços que lhe são essenciais: a historicidade e a responsabilidade” (PASSERON, 1997, p. 113). Sobre estes dois traços, o autor diz que pertencem a uma “qualidade mais profunda: o homem não é tanto um animal racional quanto um animal criador” (PASSERON, 1997, p. 113). O autor diferencia também os sentimentos morais, que contribuem para os imperativos do direito, dos sentimentos estéticos; cujo “caráter tópico” seria o de “usufruir do presente, especialmente a obra acabada e oferecida” (PASSERON, 1997, p. 113).

Deste modo, Passeron (1997) diferencia a fruição, que se aloca no presente e é própria da estética, do que se coloca no futuro, no “devendo-ser”, que é necessário à criação, portanto próprio da poética. Esta é, segundo o autor, uma das dificuldades da poética: “a de ter por objeto uma espécie de nada, o da obra a fazer, mesmo que a conduta criadora – por misteriosa que fosse – seja uma realidade antropológica das mais evidentes” (PASSERON, 1997, p. 113).

Passeron (1997) finaliza o texto afirmando que “a poiética apóia-se menos na vida como realidade dada, que se pode certamente usufruir e maravilhar-se com ela, do que no espírito como vazio aberto à difícil superação criadora do homem por si mesmo” (PASSERON, 1997, p. 114). Deste modo, reforça-se mais uma vez a diferença entre a estética, aquilo que existe, é presente, e se pode sentir/ fruir, da obra enquanto coisa dada; e a poética, daquilo que ainda não existe, mas se pode conduzir à criação, da obra enquanto coisa a ser produzida, do que pode vir a ser.

No texto intitulado *A poiética em questão*, publicado na Revista Porto Arte, Passeron (2004) busca averiguar a validade da poética como ciência e consciência das condutas criativas, questionando se a cientificidade se chocaria contra a obscuridade fundamental da

³⁴ Filósofo francês do século XX, especialista em estética.

³⁵ Sociólogo francês do século XX.

conduta criadora. O autor inicia o texto definindo a poética não como criação, mas como o pensamento possível da criação, devendo tratar de elucidar o fenômeno da criação. Diz que é, ao mesmo tempo, ciência e filosofia da criação. A poética, para Passeron (2004), é obra que pretende falar da instauração das obras, instalando-se como consciência de toda instauração.

Neste ensaio Passeron (2004) questiona alguns dos argumentos já utilizados para definir o campo da poética, como, por exemplo, a definição de que no fluxo da obra a poética está acima da obra. O autor propõe considerar que a própria apreciação da obra cria instituições como o gosto e a opinião pública. Ou que a criação limita-se a uma atividade consciente, perguntando “ser demasiado consciente do que se faz não vai justamente impedir ou distorcer a atividade criadora?” (PASSERON, 2004, p. 11). A partir desta pergunta, Passeron (2004) questiona a própria possibilidade de estabelecer uma cientificidade à poética; vista, neste contexto, como ciência da observação.

Passeron (2004) caracteriza a conduta criadora como normativa, “significando que todo criador, no trabalho, visa a obra como valor que dá um sentido à sua conduta” (PASSERON, 2004, p. 11). Com isso, o autor questiona se o ato de fazer pode ser considerado criar, se a criação é qualquer produção. A fim de traçar a diferença entre ambas, Passeron (2004, p. 12), atribui à criação três diferenças específicas:

- 1) o objeto criado é único;
- 2) a relação com este objeto é pessoal (“ficaríamos de luto com seu desaparecimento”);
- 3) há uma relação de engajamento entre o objeto criado e o seu autor.

A partir da aplicação desta, segundo Passeron (2004), definição analítica, o autor estabelece algumas dificuldades na sua utilização, concluindo que se poderia considerar a arte, em uma definição geral, como uma apresentação do fato de apresentar. E questiona: “este fato de apresentar seria o fato poético fundamental?” (PASSERON, 2004, p. 13).

Passeron (2004) finaliza o texto afirmando que, embora haja “algo de fundamentalmente comum à criação de todas as obras” (PASSERON, 2004, p. 13) a poética, para ser científica em seus métodos, precisa realizar criticamente um comparatismo histórico, observando mais as diferenças do que as semelhanças poéticas que variam conforme os séculos, às artes e às culturas. Passeron (2004, p. 14) adverte “porém, [que] este mobilismo culturalista não deve tornar-se, por sua vez, um preconceito, impedindo que seja apreendida, por trás das diferenças, a dinâmica fundamental do homem em luta com as condições de sua vida e criando, como que apesar de si, seu próprio espírito, colocando-o em ação”.

Retomando os escritos de Valéry (2011a) sobre a conduta criadora, o autor salienta que o processo criativo é usualmente colocado sob o véu do mistério, do além do humano, do genial. Com frequência em seus estudos sobre a poética e o método na criação (2011a; 2011b) o autor cita que mesmo quem cria a obra quase nunca pensa sobre o processo de criação “mas o espanto ultrapassa tudo quanto percebemos que o autor, na imensa maioria dos casos, é incapaz de se dar conta, ele próprio, dos caminhos tomados e de que ele é detentor de um poder cujos mecanismos ignora” (VALÉRY, 2011a, p. 160). Contudo, diz o autor, a coisa criada já estava lá há muito tempo para o criador, ele pensou sobre isso, “talvez sem suspeitar” (VALÉRY, 2011a, p. 145). Para Valéry (2011a), a criação é produto do pensamento e o ato de construir é fato consciente. Ainda assim, diz o autor, “a consciência das operações do pensamento, que é a lógica ignorada de que falei, só existe raramente, mesmo nas cabeças mais fortes” (VALÉRY, 2011a, p. 146).

3.2 Ampliando o conceito

Agamben (2012) explica a diferença entre o fazer da *poiesis* (pro-duzir, no sentido de agir) e práxis (fazer, no sentido de agir) na perspectiva grega. A práxis é uma vontade de ação imediata, enquanto a *poiesis* é a produção na presença, ou seja, é algo que passe do não ser ao ser, criando o espaço da verdade; esta é, para os gregos, a essência da obra de arte. As mudanças no valor do trabalho, de algo a ser realizado pelo escravo para aquilo que enobrece o homem, e o apagamento da distinção entre a práxis e a *poiesis*, contribuem para uma concepção estética da obra de arte, em que a arte deixa de ser a fundação do espaço da verdade e abertura para a existência e ação do homem e passa a ser resultado da vontade e força criativa de um gênio. A arte passa, deste modo, a ser um fim, e não a origem, a vontade de potência, a possibilidade de passar à presença. Isto é, ela deixa de ser uma ferramenta para desdobramento do próprio homem, que atualizaria [realização, age, atua, põe em ato] algo que se encontra em potência (AGAMBEN, 2012, p. 117-122). Nesta equação, da passagem de um homem poético, que no produzir gera algo diferente do que foi produzido, para um homem estético, capaz de fruir e julgar, mas não de produzir a si mesmo através da obra de arte, que Agamben (2012) situa como resultado um homem sem conteúdo (IANNINI, 2012, p. 9).

Castro (2004) situa a palavra *poiesis*, no sentido proposto pelos pensadores originários³⁶ como essência do agir, sendo, sempre, ética (CASTRO, 2004, p. 8). Segundo o autor, os apagamentos e silenciamentos de questões fundamentais dos pensadores originários, constituídos a partir de um pensamento metafísico, produziram o afastamento da compreensão do *ethos* enquanto morada do ser³⁷. Castro (2004) demonstra de que modo a metafísica reduz a *physis* (surgir incessante no sentido de mostrar-se a partir de e dentro de si mesmo) ao *on* (ente); e explica que Platão busca o fundamento partindo do ente. Platão foi, segundo Castro (2004, p. 32, negritos e itálicos do autor), “quem, pela primeira vez, pensou o ser dos entes a partir da visão da aparência do que aparece e como **essa** aparência. Visão da aparência é, em grego, *eidōs – ideia* - “ideia””. Reduz-se, assim, a *physis* (surgir incessante) ao *on* (ser sendo) e este ao *eidōs* (ideia); que, por sua vez, se reduz ao *logos* (enunciado) que passa a ser entendido a partir da “lógica”. É deste modo, segundo o autor, que a “lógica surgiu no âmbito do pensamento platônico” (CASTRO, 2004, p. 35), que abandona a *physis* e seu vir a ser, reduzindo-a ao *onta*, separando e abandonando “o aspecto sensível em detrimento do inteligível (*logos* como razão)” (CASTRO, 2004, p. 39, negrito e itálico do autor). Assim, vê-se o domínio da razão e o apagamento das artes como lógica do sensível³⁸, do que não é visto (ideia), mas é sentido. “Em todo sentir já se exercita um sentido tanto no sentido de que algo se abre para nós como no sentido de que tendemos para, empreendemos uma caminhada que dá sentido ao exercício da vontade e do agir” (CASTRO, 2004, p. 59). O ente-humano é, segundo o autor, movido pelo querer que, metafisicamente se denomina vontade.

Castro (2004, p. 76) propõe como questão “empreender uma compreensão do conhecimento e do saber do ponto e vista da essência do agir”. Para tanto, o autor aproxima-se do pensamento originário, buscando demonstrar de que modo a metafísica apagou os sentidos originariamente dados para *logos*, *poiesis* e *aletheia*, fundados na *physis*: “**Poiesis** significa, em grego, o conhecimento ligado ao ser humano e à *physis*, como já vimos. Mas o conhecimento da *poiesis* só se dá no homem na medida em que ele é *ethos*, implicando o agir como sentindo do ser” (CASTRO, 2004, p. 76/77, negritos e itálicos do autor). A arte,

³⁶ Os pensadores originários são os que usualmente se denominam filósofos pré-socráticos (Tales, Anaximandro, Anaxímenes, Zenão e Xenófanes, Heráclito e Parmênides), termo que Castro (2004, p. 20), intencionalmente evita em função de sua argumentação sobre a questão da metafísica.

³⁷ O *ethos*, conforme o autor, “nunca se pode dar como um conhecimento racional que pode ser ensinado e aprendido” (CASTRO, 2004, p. 75).

³⁸ Para o autor, a arte perdeu sua capacidade de questionar e é consumida como bem estético. A poética, no pensamento metafísico, nada mais é do que a teoria da arte e da estética. Daí a importância da recuperação da relação entre a *physis* e o *ethos*, na arte enquanto *poiesis*, pois esta possibilitaria o questionamento sobre a essência do agir.

segundo o autor, é poiesis, saber do ethos; “faltando *poiesis* e *ethos* não há arte. Por isso, toda arte, se poética, é necessariamente política, pois diz respeito à co-letividade” (CASTRO, 2004, p. 79, negrito e itálico do autor).

No campo da música, a questão da poética musical foi desenvolvida por Stravinsky (1996), a partir de conferências proferidas na Cadeira de poética Charles Eliot Norton, na Universidade de Harvard, no ano acadêmico de 1939-40. Essas conferências foram proferidas em francês, e tiveram revisão de Paul Valéry, amigo de Stravinsky.

Stravinsky (1996, p. 15) define a poética como o estudo da obra a ser feita e chama a atenção dos alunos ouvintes das conferências para o fato de que estará realizando confidências dogmáticas. Diz o autor (1996, p. 17): “Não podemos observar o fenômeno criativo independentemente da forma em que ele se manifesta. Todo processo formal deriva de um princípio, e o estudo desse princípio requer precisamente o que denominamos dogma”. Para o autor, ordem e disciplina formam a base do que se chama dogma.

Na esteira deste pensamento, Stravinsky vai mais longe em sua percepção sobre a questão da singularidade, considerando como singular também a visão da própria disciplina na qual se propõe a tratar sobre poética: “Será uma explicação da música tal como a concebo” (STRAVINSKY, 1996, p. 18). Entretanto, o autor faz questão de esclarecer que suas “experiências e investigações são totalmente objetivas” e sua “capacidade de introspecção foi explorada apenas para delas tentar extrair algo de concreto” (STRAVINSKY, 1996, p. 18). As ideias defendidas pelo autor, diz ele, servem para a criação musical “porque foram desenvolvidas numa prática efetiva” (STRAVINSKY, 1996, p. 18). O autor reforça ainda a ideia da dificuldade de estudar o processo criativo, assim como da impossibilidade de acompanhar todos os momentos deste processo: “O estudo do processo criativo é algo de extremamente delicado. Na verdade, é impossível observar de fora os movimentos internos desse processo” (STRAVINSKY, 1996, p. 53).

Ao considerar os caminhos estéticos possíveis de serem adotados para a criação da obra, o autor ressalta, mais uma vez, sua posição em relação à importância do fazer de cada um, acentuando, contudo, a necessidade de coerência na criação: “um complexo musical, por áspero que seja, é legítimo na medida em que é genuíno. Mas para reconhecer valores legítimos em meio aos excessos de artificialidade é preciso ser dotado de um instinto seguro, que os nossos esnobes detestam tanto mais intensamente quanto são totalmente privados dele” (STRAVINSKY, 1996, p. 22); “Ele [Schoenberg] adotou o sistema musical que atendia às suas necessidades, e dentro desse sistema é perfeitamente consistente consigo mesmo, perfeitamente coerente” (STRAVINSKY, 1996, p. 23).

Stravinsky (1996) afirma que a música é um fenômeno especulativo, que parte de uma vontade que é, inicialmente, abstrata mas que busca dar forma a algo concreto. Por esta razão, diz o autor, a música deve emanar do homem integral, ou seja, aquele que se utiliza de sentidos e intelecto para criar: “De minha parte, não consigo interessar-me pelo fenômeno da música a não ser na medida em que ela emana do homem integral. Isto é, do homem equipado com os recursos de seus sentidos, suas faculdades psicológicas e sua formação intelectual” (STRAVINSKY, 1996, p. 34).

No ato de criação, para o autor, o artista utiliza-se de um tipo de imaginação específico, a que Stravinsky denomina de imaginação criativa; que é, segundo o autor, “(...) a faculdade que nos ajuda a passar do nível da concepção para o da realização” (STRAVINSKY, 1996, p. 56). Este passar da concepção à realização aproxima-se da afirmação de Passeron (1997), de que o artista é aquele que passa da potência ao ato.

No decorrer da obra, Stravinsky (1996) discute a questão do acaso e do acidental no processo de criação da obra, assim como chama a atenção para a necessidade de que hajam estruturas definidas para que se possa compor:

“Dêem-me algo de finito, definido – matéria que pode prestar-se à minha operação apenas na medida em que é proporcional às minhas possibilidades (...) Minha liberdade, portanto, consiste em mover-me dentro da estreita moldura que estabeleci para mim mesmo em cada um de meus empreendimentos” (STRAVINSKY, 1996, p. 64).

Sobre o acaso, diz o autor (1996, p. 56), que ao lhe atingir o inesperado, este é anotado para que seja utilizado, transformado em coisa útil, no seu devido tempo. Nesta mesma perspectiva, de captar o que pode ser da obra, que atravessa a própria obra, do que é inesperado e deve ser considerado, desenvolvido, ampliado, no seu devido tempo, e, na mesma medida, não pode ser inventado, Stravinsky (1996, p.57) diz: “Não se pode provocar o que é acidental: pode-se observar e daí extrair inspiração. O acidental é talvez a única coisa que nos inspira”.

3.3 Poética para e na escola

Em um primeiro exame do conceito de Poética aqui apresentado, este resulta da compreensão do *poiein* (VALÉRY, 2011) como fazer conduzido por um processo de criação, e

da *poiesis* (PASSERON, 1997), que mais do que criação e produção, é entendida como o estudo da conduta criadora. Partindo desta concepção, compreende-se que a conduta criadora presente no espaço escolar deveria ter como foco a consciência da responsabilidade pedagógica, no sentido de proporcionar aos que estivessem dela participando o seu próprio desenvolvimento, assim como experiências bem sucedidas de fazer artístico. Ou seja, ao mesmo tempo em que a conduta criadora na escola deve garantir a criação de uma obra, ser uma experiência artística, ela deve também ser o reflexo do grupo e de cada um que a criou.

De acordo com essa concepção, também nos interessa trazer o conceito de singularidade utilizado por Valéry (2011, p. 206), uma vez que, ao entender a obra como sendo o resultado do processo de cada um, pode-se proporcionar espaços, na escola, para que os alunos sejam os protagonistas de sua própria criação. Por outro lado, entender a obra como o resultado da ação do criador sobre a resistência do próprio material (PASSERON, 1997, p. 109), no contexto escolar, é dar a função de criador ao professor. Em um sentido pedagógico, mais do que a obra, o processo criativo conduzido pelo professor, torna-se também espaço para criação do *si mesmo* de cada aluno. Ou seja, a própria obra precisa também ser compreendida como uma estrutura aberta, que permita a ação dos envolvidos no processo de criação. Este conceito de obra (aberta) nos aproxima da questão proposta por Agamben (2012), para quem vivemos, hoje, em uma sociedade que se perde do seu eu poético.

No sentido proposto por Agamben (2012), de homem que no ato de produzir gera algo diferente do que foi produzido, e resgatando a consciência de Valéry (2011), para quem o ato de fazer é produtor de sentido, a conduta criadora na escola, a partir de uma obra aberta, afasta-se do homem estético, o que aprecia mas não cria a obra, e aproxima-se do homem poético.

Esta retorno do homem estético para o poético, no âmbito da música, como evidencia Stravinsky (1996), só é possível se feito pelo homem integral. No contexto escolar, o professor passa a ser aquele que proporciona a possibilidade de um fazer criador de sentidos. Ele constitui, ao mesmo tempo, um ser integral e aquele que gera um ser integral. Como nos diz Bispo (2012), sua preocupação seria antes com a inteligência dos corações. Este agir dos corações, para o autor, opera no sentido ético do ser. E, como vimos, conforme Castro (2004), o ethos é a própria morada do ser.

A partir da análise do material contido no capítulo de caracterização do *CDG*, pode-se perceber que, em termos de forma, a conduta criadora no espaço escolar, está relacionada à canção, ao movimento e às pessoas que com ela compartilham. O material primeiro da escola,

neste sentido, é o próprio ser humano em formação. Deste modo, não seria possível desenvolver uma conduta criadora pedagogicamente embasada, sem considerar cada aluno como, ao mesmo tempo o material a ser transformado em obra e o criador da própria obra que, ao criar cria a si mesmo. Esta seria, portanto, a essência de criação que se dá *em* cada um, *por* cada um, *com* cada um.

Em uma proposta que cultiva o *si mesmo* como resultado de um eu interior, um eu exterior e um eu compartilhado (respectivamente materializados nas figuras reais e metafóricas do Cante, Dance e Gente), o papel da voz é muito mais do que o de possibilidade de fazer artístico, é, outrossim, o principal articulador das interações com o outro. Esta percepção é inspirada em Cavarero (2005), que propõe o desenvolvimento de uma filosofia da expressão vocal. Para Cavarero (2005, p. 46, tradução minha) “o preço da eliminação do aspecto físico da voz é, portanto, em primeiro lugar, a eliminação do outro, ou melhor, dos outros”. O aspecto físico da voz, e aqui me refiro ao canto conforme proposto no *CDG*³⁹, não é apenas uma possibilidade na escola, ele é, portanto, uma necessidade, para que um contexto de atuação poética seja tomado a cabo. Contudo, não se trata de propor um *imperialismo do canto*⁴⁰ no ensino de música, mas sim de compreender o ambiente escolar, enquanto espaço de criação, como necessariamente de diálogos e trocas, de proporcionar aos envolvidos convivências compartilhadas, de amplas possibilidades de atuação artística. É neste sentido que se entende como imprescindível o uso da voz falada, cantada, que expressa, que diz, que age sobre si e sobre o outro. E, principalmente, que se considera necessário o estabelecimento de estruturas que proporcionem e suportem este fazer coletivo⁴¹.

Assim, ao passo que nos afastamos de um fazer estético, reproduzidor, também nos afastamos de uma concepção platoniana de ensino, que separa corpo e mente⁴². O mundo das ideias, no campo poético, só existe se em contato com o campo dos sentidos, e resulta dele a conduta ética, se entendida como *ethos* Castro (2004). Se entendido deste modo, a conduta criadora, no âmbito do *CDG*, passa a ser vista como uma poética pedagógica, que cria o

³⁹ Do uso da voz enquanto expressão de si, em diálogo com o corpo, do que integra com o outro, com o mundo e consigo e, deste modo, do que torna integral.

⁴⁰ Esta expressão foi usada por Cláudia Bellochio, professora doutora que integrou minha banca de defesa de projeto de dissertação, a quem agradeço pela atenta preocupação em não fechar portas de possibilidades de fazer musical no ambiente escolar.

⁴¹ Um melhor detalhamento de como se dá este processo de criação que proporciona e suporta a participação de todos os interessados será apresentado no capítulo 4.

⁴² Lembremo-nos da crítica de Castro (2004) ao situar a influência de Platão para o desenvolvimento do pensamento por nós até hoje adotado.

espaço de criação não apenas da obra, mas de um *si mesmo* que se envolve e participa do processo de criação.

A questão do acidental, trazido por Stravinsky (1996), no processo de criação, será melhor explorado no capítulo 4, que aprofunda o entendimento, exemplificando as questões não mais formais, mas de conteúdo (modo) da conduta criadora no *CDG*. Demonstrar-se-á que o acidental, visto por Stravinsky (1996) como o que inspira, é também elemento de primeira grandeza nos processos de criação na escola. Outros dois aspectos abordados por Stravinsky (1996) e observáveis na conduta criadora do *CDG* também serão tema do próximo capítulo, quais sejam: a medida de dogmatismo necessário na busca por compreender a criação a partir de critérios práticos; e a necessidade de molduras para que seja possível a ação criadora.

4 PROCESSOS DE CRIAÇÃO

Este capítulo é uma aproximação entre o conceito de criação, apresentado por Steiner (2003), e os processos de criação na e para a escola; mais especificamente, buscando analisar o processo de criação do *CDG*, descrito em um artigo publicado pela autora da proposta, assim como relatar um processo de criação *CDG* vivenciado pela autora da dissertação.

4.1 Criação em artes e criação para a / na escola

O livro *Gramáticas da Criação*, de George Steiner, foi produzido a partir de uma série de conferências, nomeadas Conferências Gifford, proferidas pelo autor no ano de 1990, na Universidade de Glasgow. As conferências Gifford foram criadas por Adam Lord Gifford (1820-1887) com o objetivo de promover e difundir o estudo da Teologia Natural. Na obra, Steiner (2003) relaciona a criação do mundo, à criação da arte. Para o autor (2003, p. 30/31), não há como separar, em seu contexto estético, a criação dos valores religiosos e filosóficos implicados no campo semântico hebraico, grego e latino. Steiner (2003) situa como única criação singular a criação do cosmo, “nenhuma forma de arte, pode-se sustentar, surge do nada; surge sempre *a partir* de algo” (STEINER, 2003, p. 32). Nesta perspectiva, o ato de criação de uma obra de arte se constitui, em alguma medida, em um ato sagrado.

Outra proposta que o autor apresenta é de considerar a relação entre criação e morte. Ou melhor, entre a busca por manter-se, de algum modo, vivo, apesar da consciente finitude da vida. A busca pelo perpétuo, afirma o autor (2003, p. 342), está no imaginário, dito ou pensado, daqueles que criam. “Na grande maioria dos atos originadores, [...], os artistas sempre esperavam transmitir ao futuro a identidade de cada um. Todos ansiavam pela imortalidade, pelo menos nos limites que um resignado senso comum confere a essa possibilidade” (STEINER, 2003, p. 343).

Trazendo a discussão apresentada pelo autor para a realidade da criação na e para a escola, o que se poderia considerar como ato sagrado, na perspectiva pedagógica, seria o próprio ato de ensinar. E, neste sentido, o perene seria o que fica para o aluno do que o professor ensinou. O que fica, contudo, é mais do que um “legado” cultural, o que se pode,

por intermédio da criação ensinar, é justamente ser o que se *é*. Ou seja, um ser humano capaz de lidar consigo e com o outro, o que, nas palavras de Becker (2001), identifica-se por autonomia.

E, se na criação de uma obra de arte, o princípio da singularidade, enquanto processo único daquele que a cria, deve ser considerado, também o deveria ser no ato pedagógico, enquanto ato criador de um vir a ser. Visto deste modo, parece ser justificável entender o método como *sendo* e *estando* no professor; cada sagrado é, portanto, de cada um. Por essa razão, para identificar as premissas pedagógicas presentes nos processos criativos do CDG, propomo-nos a analisar o artigo intitulado *Curupira – Um Espírito Indígena na Escola*, que demonstra e discute a questão da criação no CDG, tanto em relação aos atos pedagógicos (sagrados) quanto em suas possibilidades de perpetuar para além da criação e da obra, ou seja, para a formação de um indivíduo autônomo e socialmente engajado.

O artigo, contudo, relata uma experiência externa a mim, digo, da qual não participei. Como destacado, uma vez que a poética se dá em cada um, na medida de sua singularidade, fez-se necessário buscar uma experiência de criação no CDG da qual eu também tivesse participado. Das muitas, escolho tratar da criação do videoclipe Brasil Plural, entre outros aspectos, porque esta criação, embora tenha sido proposta e realizada também com pessoas em formação, não se deu com crianças, mas sim como o grupo de alunos do curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS. Deste modo, buscar-se-á, na análise, esclarecer a que *si mesmo* o CDG se refere a partir de seus atos pedagógicos, além de observar se foi possível manter a estrutura de criação proposta no artigo, assim como discutir as semelhanças e diferenças da estrutura formativa proposta pelo CDG com crianças e com adultos.

4. 2 Análise de um artigo que versa sobre a criação de um musical CDG

O artigo de Helena de Souza Nunes, intitulado *Curupira – Um Espírito Indígena na Escola* foi publicado nos Anais do X Congresso Brasileiro de Folclore, ocorrido em São Luís, no Maranhão, entre os dias 18 e 22 de junho de 2004. Neste artigo, a autora relata e analisa a criação de um musical infanto-juvenil, destacando o processo de composição das canções, assim como enunciando princípios pedagógicos do repertório escolar, compreendido como obra aberta que deve respeitar o nível de desenvolvimento da criança, sem que, com isso, perca seu valor enquanto obra artística. A autora inicia o artigo identificando a importância,

para a educação musical, do conhecimento produzido a partir das pesquisas etnomusicológicas, o distanciamento entre essas duas áreas e, sobretudo, a necessidade de encontrar modos de aproveitamento do conhecimento gerado pela etnomusicologia para a escola. Assim, Nunes (2004) busca realizar uma aproximação entre a área de etnomusicologia e musicopedagogia, a partir do relato de criação de um musical escolar infanto-juvenil sobre temas do folclore brasileiro herdados da visão indígena acerca de nossas matas, produzido no âmbito da Proposta Musicopedagógica *CDG*. O artigo está dividido em quatro partes: Introdução, Caracterização da Situação em Estudo, Descrição da Metodologia de Trabalho e Conclusão.

Na primeira parte do artigo (Introdução) a autora discute a questão do ensino de música e através da música, chamando a atenção para a compreensão de que o ensino de Música e Artes pode ser “uma forma de conhecimento estético de si mesmo, dos outros e da natureza” (NUNES, 2004, p. 253), sendo função das Artes instigar a criança a ir além das possibilidades de seu cotidiano, ou seja, desenvolver-se a partir da própria realidade, sem, entretanto, nela ficar circunscrito. Esta forma de entender os diferentes modos de ser, nas diferentes culturas, possibilitada pelo ensino *sobre Folclore* e não *de Folclore*, segundo a autora, parece potencializar a criação da capacidade de perceber traços característicos de cada cultura, sabendo-se não se ter o direito a interferir nela, produzindo o respeito aos outros e, desta forma, a si mesmo. Para a autora, o conhecer o outro, por intermédio de sua cultura, possibilita o conhecer a sua própria cultura e, portanto, a si mesmo.

A segunda parte do artigo caracteriza o Projeto Curupira, situando a origem do projeto, bem como seus objetivos. A obra *Curupira – histórias, mitos e lendas das florestas brasileiras* resultou em quatro produtos culturais, três dos quais executados (Musical, Libreto, Cancioneiro) e um quarto que não pode ser publicado ainda por falta de recursos (CD). A ideia de um musical infanto-juvenil *CDG* que falasse sobre a importância da preservação das florestas, na visão do índio e no contexto brasileiro, surgiu a partir do convite do projeto alemão WFW – Weltforum Wald, para representar o Brasil na EXPO2000, de Hannover na Alemanha.

A parte que trata da descrição da metodologia de trabalho apresenta as etapas de criação do musical, sobretudo destacando o processo de composição das canções, explicando os princípios pedagógicos que regeram as atitudes tomadas no decorrer do processo. Inicialmente, a autora discute a concepção de “obra impecável” (NUNES, 2004, p. 257) para a criança, diferenciando a função do intérprete adulto (capaz de apresentar a obra ao público, construindo-a a partir de seu conteúdo interior e seu esforço técnico), da obra para a criança

[...] enquanto no processo que conduz à interpretação tradicional, o intérprete curva-se à obra, na proposta *CDG*, a obra submete-se ao intérprete, num processo de complexização permanente. Na forma *CDG*, as crianças são participantes ativas do processo de criação: os temas e/ou o tratamento musical dado a eles emergem daquilo que cada uma identifica em si e em sua comunidade com relação a preferências, capacidades, expectativas e imaginação. E, principalmente, aquilo que, num determinado momento, é capaz de perceber e executar com êxito (NUNES, 2004, p. 258).

A seguir, a autora aborda a questão do processo de criação do Curupira em três eixos: Eixo 1 – escolha do tema e levantamento dos dados; Eixo 2 – processo composicional do repertório e de criação do espetáculo e Eixo 3 – aproveitamento de recursos expressivos e emprego de elementos estéticos. Vejamos pormenorizadamente cada um desses eixos.

EIXO 1 – Escolha do tema e levantamento dos dados: embora o tema estivesse estabelecido previamente, a apresentação deste às crianças foi realizado após um estudo inicial feito pelo grupo de adultos responsáveis pelo projeto. Isto porque, para apresentar a ideia às crianças, era necessário ter previamente determinado um esquema geral do musical, uma vez que, como diz Nunes (2004, p. 258) “um tema assim tão amplo e uma inspiração tão vaga, se levados às crianças, poderia deixá-las apenas perplexas, sem inspirar-lhes as desejadas ações criadoras”. Na apresentação do tema às crianças, a autora destaca e demonstra os três pilares para o surgimento de ideias criativas: 1) apresentação de uma situação preestabelecida, fazendo com que as crianças se sintam incluídas e desejadas e, ao mesmo tempo, compreendam a importância do comprometimento; 2) enunciação clara e objetiva de uma proposta concreta, e muito bem fundamentada, porém aberta, flexível e tolerante para ideias que virão; 3) realização de pergunta de caráter aberto e desafiador, que exija, para ser respondida, uma atitude reflexiva e focada no tempo, espaço e finalidade (NUNES, 2004, p. 259).

A seguir, a autora descreve e caracteriza o modo de trabalho, destacando as questões pedagógicas pertinentes, considerando as dimensões filosóficas⁴³, humanas e materiais em que a criação do musical esteve embasada. Embora não nomeadas nem identificadas desta forma pela autora, que ocupou-se em oferecer um relato e uma análise aprofundada da situação que havia sido vivenciada, é possível alocar cada uma destas três dimensões no

⁴³ A dimensão filosófica, entendida como o espaço que habita o pensamento interior (de cada indivíduo consigo mesmo), é um dos três pilares que formam, juntamente com suas intersecções, o Modelo *CDG*. As três dimensões do modelo (e suas intersecções), quando colocadas em movimento, apresentam elementos possíveis de se construir uma compreensão de que há uma filosofia *CDG*, ou melhor, possibilita um entendimento, uma interpretação filosófica do que seja o *CDG*; embora não seja esta, *a priori*, a intenção da autora da proposta.

modelo pedagógico proposto pelo *CDG*. Pesquisas recentes, como as de Serafim (2014) e Ferreira (2014) contribuíram para validar a possibilidade de este modelo ser também um modelo analítico teórico. Por hora, limitar-nos-emos a explicar, de modo sucinto, como cada dimensão identificada a partir da análise do artigo se relaciona com o Modelo *CDG*⁴⁴. Além do mais, ao falarmos em dimensão filosófica estamos nos referindo aos aspectos interiores e particulares de cada indivíduo e também, numa dimensão ampliada, a cada contexto, a cada cultura, a cada *ethos* – o que, no modelo original do *CDG* equivale ao Cante. A dimensão humana aqui referida tem relação com o Gente, que abarca os aspectos contextuais, coletivos, convencionados e compartilhados. A dimensão do Gente abarca aqueles aspectos simultaneamente inexoráveis e compassivos, que suportam e também pairam sobre todos e sobre tudo, em cada situação revelada ou intencionalmente construída. Por fim, a dimensão material, corpórea e operacional, é representada no modelo original pelo Dance, que é o que nos acontece “da pele para fora”; todavia sem implicar o outro nem o meio, ou seja, remete ao que se delimita e se deixa reconhecer pelo e no próprio corpo físico e figurado, num alcance individual.

Dos três pilares presentes na apresentação do tema às crianças, destaco os seguintes pontos, que interessam diretamente à dissertação e já aparecem como fundamentos da proposta desde o relato do primeiro disco do *CDG* (ver capítulo sobre caracterização do *CDG*, p. 44).

a) alternância e constante busca de equilíbrio entre imposição e tolerância, entre rigor e desorganização, entre coisas consagradas e coisas por inventar (NUNES, 2004, p. 259).

b) as discussões tanto sobre o cercamento do tema quanto todos os ensaios e a produção pareceriam drasticamente caóticos aos olhos de quem de fora os visse (NUNES, 2004, p. 259).

c) crer significa precisar comprometer-se, e comprometimento é uma capacidade especial nem sempre possível para todos (NUNES, 2004, p. 259).

d) processo que se desenvolvia num universo limitado por referenciais, os quais, por sua vez, limitavam as soluções a uma certa gama bem definida de possibilidades (NUNES, 2004, p. 260).

⁴⁴ Esta discussão só é possível porque a autora da dissertação participa do Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica *CDG*, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do CNPq, desde 1999, e certificado pela Instituição que o abriga (UFRGS). As ideias aqui resumidas são parte da pesquisa em andamento de Helena de Souza Nunes, líder do grupo, e que, generosamente, as compartilha com os demais integrantes do grupo, durante as webconferências que acontecem semanalmente através do aplicativo para conferências simultâneas *online* denominado OOVVOO.

e) compromisso do grupo em apresentar a visão de crianças brasileiras a respeito das florestas do mundo (NUNES, 2004, p. 260).

f) As histórias, mitos e lendas, que viraram canções, tiveram sua origem e suas elaborações em buscas orientadas pelos compositores, realizadas pelas próprias crianças e/ou seus pais (NUNES, 2004, p. 260).

g) Os recursos estéticos empregados estavam delimitados pelo nível técnico dos integrantes (estudantes ou não de dança e de música) e por recursos financeiros disponíveis (NUNES, 2004, p. 260).

h) A criação e os ensaios foram cheios de percalços: brigas, decepções, irritações, desistências, trabalho excessivo de uns contra a insensibilidade e o egoísmo de outros... (NUNES, 2004, p. 260).

i) o que se buscava era um processo autêntico, cujo resultado, no palco, fosse a expressão das verdades encontradas por cada integrante do grupo; e não apenas um espetáculo impecável, bem treinado, mas artificial e sem graça. O que se queria mostrar no palco era o resultado de um comprometimento, feito por uma opção pessoal, depois de se ter *procurado bem* [referência à bailarina de Chico Buarque, aspecto humano do processo de produção, pois procurando bem todos tem “defeitos”] (NUNES, 2004, p. 260).

j) Por fim, cabe lembrar que a obra aconteceu, bem como teve receptividade e repercussão superiores às esperadas (NUNES, 2004, p. 259).

l) À medida que o tempo passa, cada um verifica, em sua própria vida, no que ter vivido tal experiência contribuiu para si próprio. Para alguns, certamente, tratou-se de uma destas experiências que, de tão intensas, precisam da vida inteira para serem completamente entendidas (NUNES, 2004, p. 160-161).

EIXO 2 – processo composicional do repertório e de criação do espetáculo: neste trecho do artigo, a autora apresenta os passos pelos quais o processo de composição e criação do espetáculo foram desenvolvidos. Segundo a autora (NUNES, 2004, p. 161), a “primeira tarefa dos compositores consistia em auxiliar o grupo a formular e refletir sobre dados e fatos que despertaram seu interesse, quando das leituras e conversas informais sobre o tema”; a segunda etapa foi a de composição das canções, “o músico diante de seu material temático e possibilidades estéticas, lutando para encontrar uma forma de expressão artística condizente com suas sensações interiores” (NUNES, 2004, p. 161) deste processo, surge uma obra pré-acabada. A terceira etapa de criação está associada à apresentação do material composto pelos compositores às crianças. Neste momento as crianças ouviam a canção, mas sem tivessem

aprendido completamente, esta era deixada de lado. A partir daí, retomava-se a etapa de composição coletiva no grupo⁴⁵. A retomada da composição se dava a partir do momento em que as crianças traziam a canção inicialmente ensinada, isto é, solicitavam que fosse novamente cantada durante os ensaios, ou cantavam nos corredores, durante os intervalos, etc. O procedimento de criação que se sucedia não era, contudo, o de ensinar aquela canção que havia sido cantada às crianças, mas de ouvir o que, daquela canção, havia ficado para as crianças. Deste modo, o que poderia ser considerado um erro de execução, era, na realidade, a própria manifestação da criança em sua capacidade de compreender e se manifestar (artisticamente) por intermédio daquela canção. Assim, de posse destas observações, os compositores retomavam o trabalho de estruturação da canção, tantas vezes quantas fossem necessárias até que sua forma definitiva surgisse. Ao final desta parte do artigo, a autora ressalta que a concepção de criação e utilização de canções no *CDG* aproxima-se da ideia de obra aberta, de Umberto Eco, “o repertório *CDG* busca ser uma obra aberta, que mesmo realizada com prioridades pedagógicas, mantém seu compromisso com a expressão da Arte em seu tempo e seu contexto” (NUNES, 2004, p. 263).

EIXO 3 – aproveitamento de recursos expressivos e emprego de elementos estéticos: segundo a autora, inúmeras preocupações estavam presentes nas questões de aproveitamento de recursos expressivos e de emprego de elementos estéticos. Estas preocupações iam desde a adequação entre as manifestações indígenas autênticas e a criação de uma atmosfera artisticamente atraente ao público, sem que com isso se tornasse caricata, até o uso de figurinos, equipamentos de som e demais recursos técnicos e cênicos que acompanhassem as expectativas das crianças e do público. A autora finaliza esta parte do artigo destacando que a

tais recursos técnicos, bastante sofisticados para a categoria Musical Escolar, trabalhou-se com a convicção e a naturalidade das crianças. Elas não foram *intérpretes*, mas *testemunhas* eloquentes de vivências reais. Apenas por isso foi possível harmonizar todos os conflitos e as dificuldades, foi possível adequar recursos expressivos e elementos estéticos de mundos distintos a uma mesma obra” (NUNES, 2004, p. 264).

A última parte do artigo (Conclusão), retoma a discussão inicial do ensino *de Folclore* ou *sobre Folclore*, destacando os momentos de criação do musical, assim demonstrando de

⁴⁵ A primeira etapa de composição coletiva situa-se da apresentação do tema, enunciado pela equipe de trabalho, às conversas para formulação e reflexão dos dados que geraram interesse no período de leituras e conversas informais sobre o tema. Isto porque, ao enunciar interesses, ao constituir focos, a criança já está estabelecendo critérios e parâmetros próprios para a elaboração da canção, ou seja, já está *se colocando* na obra, e, deste modo, produzindo a *si mesma* no contexto de criação.

que modo os processos pedagógicos adotados geraram, por intermédio da experiência de criação do musical, a formação de um *si mesmo* mais conectado consigo e com o outro, porque consciente de seu papel em uma sociedade que destrói a natureza, ao invés de respeitá-la. Ao finalizar, a autora identifica três núcleos de ação sem os quais não teria sido possível apresentar um caminho para a transdução dos dados científicos gerados por pesquisas etnomusicológicas e musicopedagógicas em linguagem de sala de aula, quais sejam,

o dos professores/ artistas profissionais, monitorando o processo criativo e a experiência de ensino-aprendizagem (intelectual, sócio-afetiva); o dos meios/ órgãos financiadores, garantindo e provendo os recursos necessários à efetivação econômica; e o das crianças, absorvendo e expressando experiências de desenvolvimento integral” (NUNES, 2004, p. 265).

A partir da análise do artigo, pode-se identificar oito aspectos que compõem o processo de criação *CDG*, são eles:

1. CRITÉRIO DE PARTICIPAÇÃO: interesse, querer participar;

2. RESPEITO: respeita-se o nível de desenvolvimento de cada um, propondo ideias musicais que sejam exequíveis com sucesso ao aluno naquele momento; uma conduta criadora capaz de garantir o espaço para que todos se desenvolvam a seu modo e em seu próprio tempo;

3. DIVERSIDADE DE PAPÉIS: cantar, dançar, declamar, encenar, trocar cenários, responsabilidade pelas partituras, acender e apagar as luzes (até que seja capaz de cantar);

4. PARTICIPAÇÃO ATIVA DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE CRIAÇÃO: cada um a seu jeito (criando junto, dando ideias, construindo seu modo de se relacionar consigo e com o outro; trocando de papéis; reivindicando seus solos...);

5. COMPOSIÇÃO COLETIVA E OBRA ABERTA: estrutura que sustenta o si mesmo de cada um, e suporta a interferência de todos;

6. SUCESSO DE TODOS E DA OBRA (experiência artística levada a cabo, obra de arte): obra que seja o reflexo de cada um e do grupo que a criou;

7. BUSCA DA EXPRESSÃO DE SI: a partir da experiência compartilhada, coletiva, colaborativa, no estar no lugar do outro (itinerância de papéis), na proposição de que todos participam com o que podem, com o que querem contribuir, e da consciência de que a obra é o resultado do poder/querer do grupo e de cada um. processo de criação gera também um si mesmo antes posto apenas em potência, digo, gera um ser integral, capaz de lidar consigo e com o outro, é resgatar a possibilidade de um fazer artístico assentado na poética;

8. PROCESSO CRIATIVO: AO CRIAR A OBRA, CRIA-SE O SI MESMO: conduzir o tempo de cada um na descoberta de *si mesmo*.

4.3 Experiência de participação na criação do Videoclipe Brasil Plural⁴⁶

A experiência de criação do videoclipe em homenagem aos 10 anos de Fórum EAD da UFRGS teve duas fases. A primeira corresponde à criação da canção e a segunda, com a elaboração do arranjo, à gravação da canção e à confecção do vídeo. Todo o processo de criação se deu no âmbito do curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS, contando, como protagonistas da ação, com as equipes de tutores, de professores, de apoio, coordenação, e com os alunos do curso. Para criação coletiva de um videoclipe, tomou-se por inspiração os trabalhos desenvolvidos pelo projeto *Playing for Change*, que busca conectar pessoas pelo mundo através da música.

A primeira fase da elaboração do videoclipe, referente à criação da canção, iniciou-se em a um evento anterior ao referido Fórum. No ano de 2010, durante o encontro de tutores do curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS (PROLICENMUS), ficou constatado, a partir das reuniões entre tutores, professores, coordenação e equipes de apoio (técnicos, administrativos e pedagógicos), uma forte dificuldade dos alunos em perceber os aspectos humanos⁴⁷ necessários à sua própria formação. Preocupava-nos o constante desinteresse que os alunos demonstravam no sentido de melhorarem-se, em primeiro lugar, como pessoas e, por consequência, como professores de música. Sendo esse um dos focos principais do CDG,

⁴⁶ Disponível em: <http://www.prolicenmus.ufrgs.br/videos/>

⁴⁷ O que estou aqui chamando de aspectos humanos são as características apresentadas no decorrer do no capítulo 5 Discussão: Poética e CDG, tais como: paciência, generosidade, responsabilizar-se pelo sucesso do outro.

base pedagógica do curso, a coordenação propôs que pensássemos um modo de oferecer a eles um “recado” do curso, algo que mostrasse a eles que todos – professores, tutores, equipes de apoio e coordenação – estávamos juntos, preocupados com a formação de cada aluno... enfim, precisávamos de algo que os motivasse na busca de compreensão de si!

Foi com um discurso semelhante ao narrado acima que a coordenação do curso propôs a criação e gravação de uma canção para ser veiculada entre os alunos do curso. Uma vez que os presentes no encontro se mostraram interessados a participar do projeto, a coordenação explicou como seria a dinâmica de trabalho. No prazo estabelecido, as pessoas deveriam colocar dentro de uma caixa fechada suas ideias. Estas poderiam ser de qualquer tipo, uma linha melódica, um poema, parte da letra, uma palavra, um acompanhamento de instrumento melódico ou harmônico, um encadeamento harmônico, enfim, enfim, enfim!!! Ao final deste prazo, a coordenação recolheria a caixa e faria, com o material proposto, uma canção. Além disso, quem se sentisse motivado a participar da compilação das ideias para a realização da composição, poderia procurar a coordenação para isso.

Findo o prazo para a tempestade de ideias, o material produzido foi recolhido e a autora da proposta, profa. Dra. Helena de Souza Nunes, iniciou o trabalho de elaboração da canção. O primeiro momento deste processo foi a tentativa de reunir as ideias, transformando-as em uma articulação coerente entre elementos até então isolados, ou seja, algo que se parecesse com uma estrutura de canção. Uma vez concatenadas as ideias, a autora apresentou o resultado ao grupo de voluntários, os quais tinham se proposto a ajudar na finalização da canção. A elaboração de um todo coerente (forma de canção), assim como este ato de apresentação das ideias, deu-se em momentos de “descontração” coletivos. Leia-se, nos intervalos das reuniões das equipes de trabalho, antes ou depois dos grupos de discussões, e, algumas vezes, até durante as reuniões gerais. O que nos importa aqui perceber, é que os momentos de criação coletivo estão, para o *CDG*, no mais das vezes, onde parece que nada está acontecendo, ou nos momentos em que tudo o que parece estar acontecendo não é o que deveria! Ou seja, os acontecimentos criativos se dão, também, naquelas situações de caos, baderna, conversas, bagunças... onde todos estão presentes, participando com o que podem, querem, conseguem. Deste modo, o que se observa, é que não há uma separação entre os que estão, à primeira vista, produzindo, e os que estão assistindo à produção da obra, e ainda os que, simplesmente, “estão por ali”...

Após a finalização da estrutura inicial da canção, um grupo de músicos, professores e tutores, iniciou a criação de um arranjo base, constituído por piano, violões e percussão, sob a coordenação da professora Catarina Domenici. Neste processo, foram acrescentadas sugestões

de ampliação aos encadeamentos harmônicos propostos inicialmente. À medida que o processo de criação acontecia com a e na presença de todos, foram sendo sugeridas, também, mudanças tanto na melodia, quanto na letra, no caráter do acompanhamento, na instrumentação, enfim, em tudo o que se entendesse e se permitisse ser a construção coletiva de uma canção. No jogo de sugestões e convencimentos das ideias musicais apresentadas por cada um, surgiam diálogos sobre as percepções musicais e artísticas individuais profundas, para além das realidades culturais e sociais de cada pessoa envolvida no processo. A primeira fase da criação do videoclipe culminou com a gravação desta primeira versão da canção, com todos os integrantes das equipes reunidos. As formas de participação variaram de acordo com os interesses e habilidades de cada um, alguns contribuíram cantando, outros tocando, outros com o posicionamento da câmera, outros com os recursos técnicos necessários para a gravação, etc.

A segunda fase da elaboração do videoclipe se deu no decorrer do ano de 2010, a partir da ideia de produzir, com a canção elaborada para os alunos, uma homenagem aos 10 anos de Fórum EAD da UFRGS. O convite para a participação na criação do videoclipe foi realizada pela autora da proposta aos professores, tutores e demais equipes de apoio, durante uma das reuniões, que aconteciam semanalmente no PROLICENMUS. Nos moldes do primeiro convite realizado, inicialmente a autora da proposta explicou a existência de uma comemoração de 10 anos do Fórum EAD da UFRGS, salientando a importância de uma participação coletiva no evento. Tendo o PROLICENMUS o objetivo de formar professores de música, a proposta da autora, atuando na figura da coordenação, foi que o curso apresentasse um produto artístico durante o Fórum. Para que fosse possível a participação de todos, visto que o deslocamento das equipes e dos alunos dos polos para Porto Alegre era inviável, e uma participação *online* no momento do evento tampouco poderia funcionar dadas as condições de transmissão e recepção da internet, a autora propôs a criação de um videoclipe.

Já de início, a sugestão foi a elaboração de um arranjo-base que seria enviado a todos os polos, para que cada polo pudesse se gravar cantando e atuando. A orientação era que cada polo buscasse representar sua realidade, gravando em espaços e situações que caracterizavam a rotina, os costumes, as situações, os lugares, os monumentos, os eventos, singulares do polo, da cidade, da região. Este arranjo-base foi realizado a partir das ideias musicais desenvolvidas no decorrer do encontro de tutores, e teve por objetivo enfatizar o que havia sido desenvolvido até então. O procedimento inicial constituiu-se de um encontro da autora da proposta com um professor de música, Maikel Luz, que havia realizado seu TCC sob

orientação da autora, o qual se constituiu de relato e análise do processo de criação de um arranjo da canção Alfabeto, produzida no âmbito do CAEF da UFRGS. Neste encontro estiveram presentes, além de Maikel, a professora Coordenadora do PROLICENMUS e autora da proposta, Helena de Souza Nunes, o professor do Departamento de Música da UFRGS Rodrigo Schramm, responsável pelo suporte tecnológico da elaboração do videoclipe e eu, Clarissa de Godoy Menezes, por me mostrar interessada em acompanhar o processo de criação do arranjo-base.

Ao mesmo tempo em que o arranjo-base estaria sendo composto, ficou decidido que os tutores, nos polos, fariam o convite de participação no videoclipe aos alunos, fomentando a elaboração de ideias de como cada polo poderia participar mostrando aos demais as suas realidades. Enquanto isso, na sede do curso (UFRGS), as equipes de apoio tecnológico fariam o levantamento dos equipamentos e recursos necessários para a gravação nos polos, tendo em vista buscar equilibrar as possibilidades existentes, com as necessidades de garantia de um bom resultado musical e visual. Outra parte das equipes de apoio, pedagógica e musical, encarregou-se de dar suporte aos tutores nos polos, no sentido de dialogar sobre possibilidades de elaboração do arranjo aproveitando as características musicais de cada polo, acompanhamentos possíveis considerando as habilidades dos alunos, gerenciamento de ensaios, etc. Além disso, a equipe de criação visual responsabilizou-se por elaborar a identidade visual do videoclipe, assim como produzir visualmente cada trecho em que seriam utilizados nele recursos de animação. Ao perceber a necessidade de viabilizar a gravação em estúdio, alguns voluntários se dedicaram a entrar em contato com as instâncias da UFRGS, a fim de garantir o espaço adequado para tal.

Muitos nomes, aqui, não são citados. Não porque não fosse possível resgatar e identificar quem, aparentemente, fez o quê, mas porque durante o processo, não mais a equipe de apoio pedagógico era formada, necessariamente apenas por aqueles que, a princípio, ali deveriam atuar. Da mesma forma, algumas ações de apoio logístico foram realizadas por quem deveria estar tratando de questões musicais, e assim por diante. O foco, neste caso, estava na criação do videoclipe, e cada um, professor, tutor, equipes de apoio, alunos, atuou no que considerou capaz ou interessado em ajudar. Alguns, entretanto, cabem destacar, dada à precisão das colaborações, ou a dimensão delas. Todos, contudo, aparecem nos créditos do videoclipe.

O arranjo-base foi desenvolvido no estúdio de Maikel Luz, na cidade de Tramandaí/RS. Inicialmente a autora da proposta apresentou a primeira versão do arranjo, feita no encontro de tutores, e uma partitura de canção (linha melódica da voz mais acordes).

Enquanto Helena e Maikel realizavam a audição da primeira versão do arranjo, Rodrigo tratava de verificar os equipamentos existentes para a gravação, a fim de que fosse possível, em um segundo momento, a edição do material nos programas que ele utilizava, além da manutenção da qualidade do áudio em todas as etapas de gravação. Rodrigo também tratou de registrar, em vídeo, trechos do encontro. A mim, coube a tarefa de observar os acontecimentos... isso, além de realizar a operacionalização da próxima unidade de estudo que deveria ser disponibilizada aos alunos do PROLICENMUS na plataforma de ensino⁴⁸. Feita a primeira audição, Maikel iniciou o trabalho de reproduzir o que havia sido desenvolvido, já introduzindo algumas ideias próprias, como condução dos baixos e discantos associados à melodia principal. Concomitantemente, Helena sugeria floreios melódicos, mudanças na harmonia (principalmente para uma melhor condução do baixo), além de chamar a atenção para a melhor caracterização das diferentes partes da peça. Cada parte carregava embrionariamente ideias musicais distintas, que buscavam caracterizar estilos musicais diferentes, presentes nas diferentes regiões do Brasil, mas ainda precisava de referências musicais mais claras, que definissem melhor cada parte. Para o arranjo-base, estas referências foram construídas de modo incipiente, utilizando-se de elementos melódicos, harmônicos e rítmicos característicos de cada estilo.

Finalizada esta segunda fase do processo de criação, passou-se à etapa de distribuição do arranjo-base aos polos⁴⁹. A partir disso, foi possível realizar ensaios e gravações nos polos, já com a base guia, visando à elaboração final da contribuição de cada polo, assim como identificar, entre os participantes (professores, tutores e alunos), interessados em contribuir na gravação de outros instrumentos musicais que enriqueceriam o arranjo-base, enfatizando a ambiência musical escolhida para cada trecho da canção. Essas ideias foram sendo desenvolvidas e gravadas em cada polo, partindo ora da identificação, por parte das equipes, de possibilidades criativas da incursão de determinados instrumentos que tutores e alunos tocavam, ora da própria ação de voluntários querendo participar da criação final do arranjo. Não apenas “produtos finais” eram registrados, mas também momentos dos ensaios, materiais que em partes, a propósito, acabaram sendo aproveitados na versão final do videoclipe. O trânsito de materiais disponibilizados aos polos e dos polos disponibilizados às equipes de edição foi realizado por intermédio de arquivos digitais depositados no servidor do curso.

⁴⁸ Esta atividade não estava relacionada à criação do videoclipe, era, pois, uma responsabilidade rotineira minha, advinda de minha atuação como Musicista de Mídias Digitais do curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS. Não poderia, contudo, deixar de ser cumprida.

⁴⁹ Além do arranjo-base, foram distribuídas aos tutores a base com uma voz guia, e uma base com voz guia e metrônomo.

Ao mesmo tempo em que a responsável pela criação visual do videoclipe, Sabrina Spritzer, desenvolvia suas ideias e cada polo realizava as gravações de suas versões do videoclipe, uma equipe na UFRGS tratava de gravar as vozes da canção⁵⁰. Ao contrário do que se poderia esperar de uma atividade profissional de gravação em estúdio, não foram apenas os músicos atuantes no curso que gravaram. Como desde a primeira versão da canção, todos foram convidados a cantar. Participaram desta etapa desde estudantes do curso de graduação em música até técnicos em informática. Cada um, contribuindo no que lhe era possível no momento. Estas contribuições foram desde a participação no trecho inicial, um coro uníssono, até a elaboração do arranjo vocal, que ia sendo construído pelos próprios cantores, já dentro do estúdio.

As vozes cantadas da canção foram gravadas no Centro de Música Eletrônica da UFRGS, coordenado pelo professor Eloy Fritsch, que de longa data contribui para as gravações tanto do CAEF quanto do PROLICENMUS cedendo o espaço e os equipamentos de gravação. O espaço de gravação utilizado é composto de um estúdio com dois ambientes, um em que a mesa de som e os equipamentos de gravação ficam e um segundo, em que os instrumentos musicais e os microfones estão. O espaço, pouco amplo para o número de pessoas envolvidas no projeto, foi propício à aglomeração das pessoas, por um lado dificultando a locomoção e até a captação do áudio, por outro facilitando a concentração de todos em torno do objetivo de criação das linhas melódicas das vozes cantadas, assim como na análise da qualidade do material que estava sendo gravado. O clima assemelhava-se ao do encontro de tutores, ora com conversas paralelas e ideias musicais sendo testadas ao mesmo tempo, ora com extremo silêncio e respeito ao momento de gravação de cada trecho. Ao final de cada trecho gravado, todos escutavam o resultado, avaliando o que deveria ser melhorado, discutindo possibilidades de mudança na equalização das vozes, uma vez que, no grupo, havia diferentes qualidades de emissão e afinação vocais. Em função dos horários de trabalho e outros compromissos de cada integrante da equipe, nem todos puderam estar na gravação o tempo todo. Por isso, em muitos momentos foi necessário realizar mudanças na criação original, de modo a ser possível, com o grupo presente naquele determinado momento de gravação, conseguir um resultado que se aproximasse o melhor possível de uma versão final de obra. Assim, a dinâmica adotada foi a de criar e gravar, simultaneamente, sendo que cada grupo aprendia o que deveria ser cantado à medida que era criado, contribuindo, também, para

⁵⁰ Em função das diferenças de qualidade de gravação dos áudios nos polos, não foi possível aproveitar todos os áudios originais enviados pelos alunos e tutores, sendo necessário o apoio operacional de um grupo de tutores na UFRGS para o reforço do trabalho realizado nos polos.

a criação; e quando não funcionava, uns cantavam pelos outros ou com eles, alguém regia, alguém ensinava e/ ou aprendia uma nova parte, enfim, uns ajudavam os outros a atingirem os seus próprios objetivos com aquela participação na gravação e também o objetivo do projeto como um todo.

Durante o período de gravação das vozes cantadas, também foram gravadas as demais contribuições de vozes instrumentais. Como essa equipe foi formada também por tutores e alunos que não estavam na UFRGS, o trabalho foi feito em outros estúdios e posteriormente enviado para a UFRGS. Esta etapa do trabalho, realizada em diversas partes do Brasil, não foi acompanhada por mim, de modo que não poderei relatá-la; mas sei, que uma vez produzida a gravação das vozes cantadas e instrumentais, assim como as gravações de vídeo de cada polo com sua versão para o videoclipe, iniciou-se o processo de edição dos áudios e vídeos, assim como seleção do material que estaria presente na versão final do videoclipe. Neste momento, sei que atuou de modo decisivo Rodrigo Schramm, quem selecionou e recortou os trechos chegados dos polos, editando o conjunto da peça, posteriormente mixado e equalizado por ele mesmo, com a ajuda de colaboradores eventuais.

Como as etapas seguintes do trabalho não foram, diretamente, acompanhadas por mim, ressalto apenas alguns momentos, pequenos flashes de criação, em que estive presente. Das muitas conversas sobre os processos de criação e produção dos materiais do videoclipe junto aos meus colegas de projeto, uma era recorrente, em relação à produção do material visual (animação). Sabrina, a responsável por esta ação, tinha por princípio o seguinte pedido, respeitado pelas demais equipes: primeiro, todos se reúnam, decidindo o que será elaborado e, depois, me avisem o que está decidido, que faço o meu trabalho. Na fala citada é possível perceber, ao lado do comprometimento para com a tarefa a ser realizada e em realização, também evidente aceitação do outro e generosidade, em relação à contribuição pessoal somada à produção de uma obra do coletivo. Tal despreendimento vem permeada de tranquilidade e até um certo jogo de humor, que parecem constantes no modelo de composição coletiva aqui estudado. Esse mesmo outro modo de criação pode ser visto no próprio videoclipe, depois de finalizado, na participação final de Edgar Marques Jr., em que ele chama a atenção para o procedimento de edição depois da gravação: “fazer mais uma e deu, porque eles vão recortar isso aqui tudo!”.

Outra preocupação na realização do videoclipe, foi mostrar também a realidade de trabalho das equipes que não estavam diretamente envolvidas com a criação. A intenção era que todos pudessem aparecer na obra, pois todo o curso estava prestando sua homenagem ao Fórum EAD e, como todos que trabalhamos com criação sabemos, não há arte sem o suporte

das equipes que, aparentemente, não estariam envolvidas diretamente com ela como, por exemplo, a equipe de secretaria e de apoio logístico. Isso porque sabemos que nenhuma bailarina dança sem que alguém limpe antes o palco, e monte o cenário, e costure seu figurino, etc, etc, etc⁵¹. Assim, devido à importância dada a tal registro, a lista de créditos ao final do videoclipe parece interminável... exatamente como o é na vida: muito mais do que aqueles, dos quais conseguimos lembrar, participam de nossa existência e contribuem, para que estejamos aqui.

Como se buscou demonstrar através deste relato, cada equipe, pessoa e grupo atuou de modo a contribuir com a criação do videoclipe. Havia, entretanto, uma figura que concatenava as ideias, disposições e interesses de todos. Neste caso, atuando no papel, estava a autora do *CDG* que, nos momentos em que faltavam ideias de como seguir adiante, propunha soluções, abarcando desde a resolução de aspectos técnicos e de gerenciamento da realização do videoclipe até as questões musicais. Era, por assim dizer, a figura que centralizava a condução do processo criativo. Mas, do ponto de vista organizacional (e não individual, porque cada um é o único capaz de dizer de suas próprias dificuldades!) em nenhuma outra função, parece ter sido mais exigida a capacidade de descentralização; acima de tudo, de empatia, generosidade e força de coesão. Por um lado, porque de fato, não se tratou, todavia, de uma atuação desprovida de suporte das demais pessoas envolvidas no projeto, muito antes pelo contrário! A atuação no papel de gerência referencial do projeto só é possível quando todos estão engajados e dispostos a contribuir, no que for necessário, para que o projeto se desenvolva a contento. Assim, reconhecer, identificar e conduzir esse processo, administrando egos alheios e o próximo apresenta-se, aqui, como um enorme desafio. Por outro lado, porque as vontades e capacidades coletivas, reconhecidas ou não, sempre são as que acabam se estabelecendo em um contexto saudável e livre de imposições de qualquer ordem. E, a mais longo prazo, com maior ou menor dor, em qualquer contexto. Isso, definitivamente, relativiza a preponderância e até a necessidade de uma figura principal, mais importante que as demais, como frequentemente ocorre no mundo musical recheado de “compositores”, “solistas” e “maestros”. Na Proposta Musicopedagógica *CDG*, embora as personagens existam, não há fronteiras definidas para quem atuará quando nem onde em cada um deles.

⁵¹ Há grupos que consideram as ações “extra” artísticas de tal modo importantes, que levam ao extremo de, os artistas mesmos, realizarem tais tarefas. Cito como exemplo o Théâtre du Soleil, dirigido por Ariane Mnouchkine, que atua há mais de quarenta anos como referência de teatro no mundo (MNOUCHKINE, 2011).

No contexto descrito acima, não há uma situação de verticalidade das ordens, de quem manda e de quem obedece, e por consequência, de responsabilidades maiores ou menores para com o sucesso da ação. Não há, sequer, ordens, mas sim ideias que são mais factíveis do que outras, ou mais compreendidas por todos e, por isso mesmo, mais possíveis de serem realizadas naquela determinada criação e naquele momento específico. Ainda que o desenvolvimento do projeto dependesse da atuação de uma personagem, com forte caráter de liderança, mesmo nesta função, nem sempre a autora do *CDG* foi a única que atuou nele, que o interpretou, e, por certo, que quando o fez, não foi sozinha. O que pude observar é que, na perspectiva de criação proposta pelo *CDG*, espera-se sim, que quem pode mais (no sentido de conhecimento, tempo e vontade de se envolver com a proposta), mais ofereça de si, como suporte à ação de todos. E, como máxima ouvida durante a criação do videoclipe e em outras ações do *CDG*, destaco: “O prêmio para quem faz o seu trabalho direito, é... mais trabalho!” Por certo, digo agora, que maior realização de um artista é ver sua obra pronta; e mais trabalho... é só o início de um novo ciclo de criação, que a novas obras nos remete, e novos *eus, eles, nós*, produz!

A leitura do relato sobre a criação do videoclipe Brasil Plural, permite-nos identificar seis aspectos recorrentes no processo de criação do videoclipe, são eles: 1. criação coletiva como mola propulsora de *si mesmos* manifestos e aprendidos; 2. multiplicidade e itinerâncias nas formas de participação; 3. obra como resultado das soluções advindas de necessidades reais; 4. diversidade de estruturas de apoio; 5. registros e resultados; 6. figura que concatena e harmoniza as ideias de todos.

1. CRIAÇÃO COLETIVA COMO MOLA PROPULSORA DE *SI MESMOS* MANIFESTOS E APRENDIDOS: a) ao apresentar suas ideias musicais, cada pessoa apresentava também um pouco de sua história, bagagem cultural, posições socialmente assumidas... a negociação de tais ideias era, também, portanto, a negociação de um *si mesmo* existente, frente às possibilidades de atuação nem sempre anteriormente (re)conhecidas; b) pensar *o que* se queria ter como imagem da representação de cada polo, estimulava a busca por *se* reconhecer (ou não) dentro daquela realidade; c) a alternância entre eventos simultâneos, com conversas paralelas e ideias musicais sendo testadas ao mesmo tempo e momentos de extremo silêncio e respeito à gravação, oportunizava um tempo-espaco para que se pudesse pensar no que cada um ou estava ou poderia ou gostaria de contribuir; d) o processo cíclico de criar, gravar, testar, ajustar, recriar, regravar, permitia que se fizessem críticas e auto-críticas à participação do e no grupo, de modo que o “não dar certo” e, até mesmo, os “sucessos” eram temporários, o

espaço e o tempo para que se amadurecesse era contínuo e era possível em função da participação de todos que, respeitavam e contribuíam tanto para que os objetivos individuais fossem atingidos, quanto para os objetivos coletivos.

2. MULTIPLICIDADE E ITINERÂNCIAS NAS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO: a) todos os participantes reunidos, cada um atuando de acordo com suas habilidades e interesses, considerando desde ações musicais, administrativas, tecnológicas, etc...; b) participa quem quer, como quer e como pode, todos ajudam no limite do seu querer e do seu saber; c) participação feita através de convite a todos; c) à medida que as pessoas aparecem, assim como se revelam suas habilidades e interesses, a obra se constitui; d) constante troca de papéis e do assumir responsabilidades independentemente da função que originalmente se ocupa; e) os créditos pela obra são de todos, independente do nível de participação de cada um, contudo, as participações mais relevantes são reconhecidas (identificadas); f) respeito às necessidades e interesses de cada um.

3. OBRA COMO RESULTADO DAS SOLUÇÕES ADVINDAS DE NECESSIDADES REAIS: a) canção Brasil Plural surgiu da necessidade de falar aos alunos sobre a importância de melhorar seu empenho, motivando-os a aprender para melhor ensinar; b) videoclipe surgiu do interesse em ter o curso de Licenciatura em Música EAD da UFRGS representado na comemoração aos 10 anos de Fórum EAD da UFRGS; c) e da impossibilidade de uma participação presencial ou *online* síncrona de todos os integrantes do curso; d) a criação acompanhou as necessidades de mudança que a realidade de cada momento permitia/ exigia.

4. DIVERSIDADE DE ESTRUTURAS DE APOIO (tempestade de ideias, prazos, local de entrega das ideias, reuniões informais, grupos menores, tornar o todo de ideias coerente, mostrar ao grupo): a) todos davam ideias; b) onde parecia que nada estava acontecendo, tudo estava acontecendo, os acontecimentos criativos se davam, também, naquelas situações de caos, baderna, conversas, bagunças... ; c) arranjo-base d) pessoas e equipes assumem papel de estrutura de apoio.

5. REGISTROS E RESULTADOS: a) videoclipe como produto artístico apresentado durante o Fórum. b) registros de produtos finais e parciais e uso do material na obra final; c) edição dos áudios e vídeos, assim como seleção do material que estaria presente na versão final do

videoclipe. d) mostrar também a realidade de trabalho das equipes que não estavam diretamente envolvidas com a criação.

6. FIGURA QUE CONCATENA E HARMONIZA AS IDEIAS DE TODOS: a) atuação no papel de referência do projeto só é possível quando todos estão engajados e dispostos a contribuir, no que for necessário, para que o projeto se desenvolva a contento; b) não há fronteiras definidas em quem atuará quando em cada um deles c) não há uma situação de verticalidade das ordens, de quem manda e quem obedece, e por consequência, de responsabilidades maiores ou menores para com o sucesso da ação; d) ordens são substituídas por ideias e argumentos que respeitam às necessidades da obra, seguindo critérios como: factibilidade, compreensão do que se está propondo; e) a figura que concatena nem sempre o faz sozinha, ou é única, deste modo, quem pode mais (no sentido de conhecimento, tempo e vontade de se envolver com a proposta), mais oferece de si, como suporte à ação de todos; f) assim, retomamos o ponto 1. dos aspectos observados no processo de criação do videoclipe: a criação coletiva como mola propulsora para o desenvolvimento de *si mesmo*.

4. 4 Aspectos da criação no CDG

A fim de tornar mais visível as características de criação observadas no artigo analisado e também no relato da experiência de criação do videoclipe, apresento os aspectos destacados em formato de tabela.

Análise do Artigo	Relato Videoclipe
1. Critério de participação	1. Criação coletiva como mola propulsora de <i>si mesmos</i> manifestos e aprendidos
2. Respeito	2. Multiplicidade e itinerâncias nas formas de participação
3. Diversidade de papéis	3. Obra como resultado das soluções advindas de necessidades reais
4. Participação ativa das crianças no processo de criação	4. Diversidade de estruturas de apoio
5. Composição coletiva e obra aberta	5. Registros e resultados
6. Sucesso de todos e da obra	6. Figura que concatena e harmoniza as ideias de todos
7. Busca da expressão de si	
8. Processo criativo: ao criar a obra, cria-se o si mesmo	

Observa-se que há um fio condutor da criação no *CDG* que se mantêm em ambas as experiências, estas iniciam-se com uma proposta clara de *o que, por que e para quem* será produzido, mas que mantêm uma abertura para novas ideias que irão surgir. A criação da obra, a partir deste momento, passa a ser o resultado do querer de cada um, entendido como moldura e inspiração, a medida em que produz os *acidentes* necessários à criação. A obra passa a ser um vir a ser que é, ou seja, é ela própria uma moldura que só se completa no outro; sempre temporariamente.

Em ambos os processos de criação (artigo e relato), o querer participar é a medida que estabelece quem e, por consequência como e o quê, será criado. Neste processo, em que todos são convidados a participar e participam como e quando podem, há a necessidade de se oportunizar formas variadas de participação que extrapolam o limite do que se entenderia, inicialmente, como de produção artística. Também a noção de resultado é relativizada, uma vez que este sempre é visto como temporário e, ao mesmo tempo, resultados parciais são utilizados nos produtos “finais”.

Por fim, para que este processo aconteça, observa-se a necessidade de uma figura que concatene as vontades de todos, dando conta de resolver questões de ordens diversas. O que fica evidente dentro de um processo de criação proposto para os adultos, é que há o espaço para que muitos sejam esta figura concatenadora, que irá se responsabilizar, conscientemente, pelo sucesso de todos. Enquanto no processo com as crianças esta figura está, aparentemente, na posição ocupada pelos profissionais responsáveis pela conduta criadora. Contudo, o que se

torna evidente ao observar também o processo de criação dos adultos, é que o *ser* adulto e o *ser* criança é uma questão de escolha, dada pela capacidade consciente (ou não) de assumir responsabilidades por si e pelos outros.

5 DISCUSSÃO: POÉTICA E CDG

A partir das leituras sobre Poética, sobretudo de Valéry e Passeron, e da caracterização do CDG, foi realizada uma aproximação inicial entre o conceito de Poética como o apresentado por estes autores, e o CDG. Em uma segunda volta da análise, ampliou-se o olhar teórico também para o material produzido a partir do capítulo 4 Processos de criação. Além do conceito de Poética, fizeram parte deste arcabouço teórico a discussão sobre o papel do professor neste específico espaço de criação, qual seja, a escola; assim como as concepções de obra de arte tanto que permeiam quanto que explicitamente se apresentam no CDG interpretadas à luz do referencial teórico adotado. É justamente no jogo entre um personagem que conduz a conduta criadora (professor) e a criação da obra como resultado da produção de significados o processo de criação (alunos), que se pretendeu demonstrar de que modo uma proposta musicopedagógica pode também ser compreendida como uma Poética.

Destaca-se, inicialmente, o próprio conceito de Poética adotado nesta dissertação, que resulta da compreensão do *poiein* (VALÉRY, 2011) como fazer conduzido por um processo de criação, e da *poiesis* (PASSERON, 1997), que mais do que criação e produção, é entendida como o estudo da conduta criadora. A partir das leituras de Wöhl Coelho (s/d), Curupira (2000) e Nunes (2004), percebe-se que o processo de criação do CDG não está apartado de suas responsabilidades pedagógicas, ou seja, busca garantir o desenvolvimento de cada um, mas também o sucesso de todos e, sobretudo, promove uma experiência artística tomada a cabo. A conduta criadora proposta pelo CDG não se omite ao resultado esperado de um fazer artístico; a produção de uma obra de arte. Contudo, não se trata de qualquer obra de arte, mas uma obra que seja o reflexo de cada um e do grupo que a criou. Deste modo o que se observa não é uma conduta criadora qualquer, mas uma conduta criadora que habita o espaço escolar; uma conduta criadora capaz de garantir o espaço para que todos se desenvolvam a seu modo e em seu próprio tempo.

Uma análise do capítulo 4, partindo das concepções acima apresentadas, ilustra a moldura presente na conduta de criação do CDG. Tanto no artigo analisado, quanto no relato do videoclipe, fica evidente como aspecto indispensável à conduta criadora no CDG, o respeito ao espaço-tempo de cada um se desenvolver e se colocar não apenas na obra, mas no ambiente de criação e, deste modo, no mundo. Para que isso seja possível, outros aspectos da conduta criadora no CDG fazem-se necessários. Saber que o ser humano é único em suas

vivências, vontades e querereres, exige da conduta criadora no *CDG* o oferecimento de múltiplas formas de atuação, que, inclusive, extrapolam o ambiente convencionalmente entendido como de atuação da arte⁵². Porque caótica, a conduta criadora no *CDG* precisa apresentar estruturas que possibilitem a movimentação coerente dos envolvidos no processo de criação. Parecem ser traços fortes, neste caso, o ter como princípio que a obra é aberta e que haverá figuras que garantirão o resultado final da obra enquanto obra “acabada”⁵³.

Ao observarmos os aspectos recorrentes nos processos de criação das obras do *CDG*, vemos que tanto no que se refere às condutas de criação com as crianças, na escola, ou com adultos, para a escola, há a preocupação de um resultado que seja, ao mesmo tempo e com igual importância, artístico e pedagógico. O conceito proposto por Icicle (2012), de uma figura que seja, ao mesmo tempo, 100% artista e 100% professor, amplia-se também para a obra que é gerada. A obra é um produto que se pode consumir, em sua integralidade, como arte, mas é também e em igual proporção, o resultado do que cada um e o grupo pode produzir enquanto obra. E, para além disso, o processo de criação da obra proporciona o produzir-se, o gerar-se para além de *si mesmo* ou, no mínimo, como um *si mesmo* mais bem conectado consigo, com o outro, com o mundo⁵⁴.

Nesta perspectiva, pode-se aproximar o conceito de singularidade apresentado por Valéry (2011, p. 206), visto que, a partir da conduta criadora proposta pelo *CDG* é possível perceber a preocupação em oferecer espaços de protagonismo criativo aos alunos. Há, entretanto, uma especificidade nesta busca pela expressão de si... a produção de um *si mesmo*, para o *CDG*, se dá a partir da experiência compartilhada, coletiva, colaborativa, no estar no lugar do outro (itinerância de papéis), na proposição de que todos participam com o que podem, com o que querem contribuir, e da consciência de que a obra é o resultado do poder/querer do grupo e de cada um.

O conjunto de pensamentos até aqui representados⁵⁵, dialoga com a proposta de compreensão do conceito de poética de Castro (2004), que busca empreender uma

⁵² Vide aspecto 3 (diversidade de papéis) da análise do artigo e aspecto 2 (multiplicidade e itinerância nas formas de participação) do relato do videoclipe, presentes no capítulo 4.

⁵³ Vide aspectos 5 (composição coletiva e obra aberta) e 6 (sucesso de todos e da obra) da análise do artigo e aspectos 3 (obra como resultado das soluções advindas de necessidades reais), 4 (diversidade de estruturas de apoio), 5 (registro e resultados) e 6 (figura que concatena e harmoniza as ideias de todos) do relato do videoclipe, presentes no capítulo 4.

⁵⁴ Aqui se evidencia a similaridade entre o pensar os três pilares do Modelo *CDG* (Cante, Dance, Gente), como dimensões filosófica (cante), material (dance) e humana (gente); ou, neste caso, como indivíduo que se conecta consigo (cante), com o mundo (dance), com o outro (gente).

⁵⁵ Obra aberta (vir a ser que é, mas sempre em possível [e desejado] processo de modificação), do que se

significação da palavra fora do âmbito metafísico. Isto implica, para o autor, entender a *poiesis* como essência do agir, desde a retomada da concepção de *physis* enquanto surgir incessante, sendo inseparável do *ethos*, ou seja, do agir como sentido do ser. Para o autor, para que seja arte é preciso que haja *poiesis* e *ethos*; e a poética, fora do campo metafísico, torna a arte política, pois se assenta no terreno da coletividade (CASTRO, 2004, p. 79).

No entendimento da arte enquanto resultado de uma coletividade advinda de um processo de criação que transforma (a arte) e é transformado (criador) por ela, há que se ter, dentro da perspectiva de criação no *CDG*, generosidade e paciência. Não, contudo, quaisquer umas, e sim generosidade e paciência enquanto formas de agir, como sentidos do ser (humano). Esta essência do agir, esta *poiesis*, proposta pelo *CDG*, é das que tomam para si a responsabilidade do sucesso do outro. Neste sentido, há uma aproximação com matizes de vocação (religiosa), mas não no que se refere aos sacrifícios de uma vida vivida pelo outro, e sim no que se refere à compreensão da educação como um espaço do sagrado, do ritual, do que é sendo sem nunca ser por completo, posto que se transmuta a cada nova oportunidade de agir sobre o material (humano e físico) que se apresenta. Talvez e sempre, como o imutável do *CDG*, poder-se-ia arriscar dizer que é a criação deste espaço de *límen*, conforme explicado na introdução desta dissertação (p. 14).

Ter por princípio que a obra é o resultado da ação do criador sobre a resistência do próprio material nos aproxima do pensamento de Passeron (1997, p. 109), para quem “a obra será o produto ambíguo de uma luta entre a subjetividade do artista e as necessidades técnicas do material” (PASSERON, 1997, p. 109). O professor, ao assumir o papel de criador que conduz o processo criativo do grupo, compreende as limitações de cada um, age sobre este “material humano”, em uma visão alargada da concepção de que o material, ao “resistir” age “sobre o futuro da obra em gestação”. Este processo de criação do *CDG*, sempre conectado ao fazer pedagógico, gera uma conduta criadora que respeita o desenvolvimento de cada indivíduo.

A leitura dos processos de criação no *CDG*, apresentados no capítulo 4, nos permitem aproximar desta lógica de conduta criadora, que tem a obra como resultado da vontade (do criador) e da resistência (do material), os preceitos de inesperado e acidental presentes na concepção de poética de Stravinsky (1996, p. 56/ 57). Este princípio fica explicitamente evidenciado no aspecto 3 (obra como resultado das soluções advindas de necessidades reais)

do relato sobre o videoclipe, em que se demonstra que o inesperado e o acidental não são erros, mas condições necessárias para a criação.

Para tal, conforme se descreve no capítulo anterior, é preciso que haja uma figura concatenadora dos interesses de todos, capaz de captar e moldar o que está em potência, o que, em um primeiro momento é “apenas” o inesperado acontecendo. Contudo, longe de ser uma configuração fixa, há uma ciclicidade, uma itinerância de papéis, nos processos de criação no *CDG*. O criador ora é o professor agindo sobre o material, que são seus alunos, ora são os alunos, que agem sobre as molduras dadas pelo professor. Este vir a ser que é, tanto dialoga com o próprio modelo do *CDG*, que deve ser visto como uma tripla hélice em movimento, quanto se aproxima da concepção de *physis* como surgir incessante no sentido de mostrar-se a partir de e dentro de si mesmo, sem a qual, para Castro (2004), não existe *poiesis*.

Como nos explica Agamben (2012), o significado da essência da obra de arte, da *poiesis*, enquanto produção na presença, do algo que passa do não ser ao ser, dialoga com a concepção de obra de arte no *CDG*, entendido como obra aberta. Tendo no professor um ser consciente das potencialidades latentes e a serem descobertas dos seus alunos, posto que tanto a conduta criadora quanto o processo de criação atua sobre seres em desenvolvimento, por isso, essa obra aberta, para o *CDG*, é uma estrutura que sustenta o *si mesmo* de cada um, e suporta a interferência de todos. Ela é o que Agamben (2012, p. 117-122) identifica como ferramenta para desdobramento do próprio homem, que atualizaria [realização, age, atua, põe em ato] algo que se encontra em potência.

Entendida de modo ampliado, esta concepção aproxima-se do que no capítulo anterior foi identificado como aspecto 8 (processo criativo: ao criar a obra, cria-se o si mesmo) da análise do artigo e aspecto 1 (criação coletiva como mola propulsora de *si mesmos* manifestos e aprendidos) do relato do videoclipe. Assim, o que caracteriza a conduta de criação do *CDG*, dentre outros aspectos já anteriormente apresentados, é este potencial para que da obra se crie a *si mesmo*. Este potencial tem por moldura a criação coletiva, a colaboração, as trocas, diálogos, resistências que cada um (im)põe no processo de criar a obra de arte. Admitir a necessidade de apresentar molduras sobre as quais se movimentarão os que a arte criam é, por certo, ter consciência de uma certa “liberdade vigiada”, sem a qual não seria possível criar: “Dêem-me algo de finito, definido – matéria que pode prestar-se à minha operação apenas na medida em que é proporcional às minhas possibilidades (...) Minha liberdade, portanto, consiste em mover-me dentro da estreita moldura que estabeleci para mim mesmo em cada um de meus empreendimentos” (STRAVINSKY, 1996, p. 64).

Tornar a escola um espaço de produção da obra de arte que, no próprio processo de criação gera também um *si mesmo* antes posto apenas em potência, digo, gera um ser integral, capaz de lidar consigo e com o outro, é resgatar a possibilidade de um fazer artístico assentado na poética. Este é, para Agamben, um homem poético, que no produzir gera algo diferente do que foi produzido, concepção de poética compartilhada por Valéry, para quem o ato de fazer é produtor de sentido. Nesta perspectiva, a poética do *CDG* abarca mais do que aquilo que ainda não existe mas se pode conduzir à criação; mais do que a obra enquanto coisa a ser produzida, do que pode vir a ser: o *CDG*, enquanto proposta musicopedagógica, determina uma poética cujo vir a ser é compreendido não apenas no processo de criação que gera uma obra de arte, mas também cria cada indivíduo que dela participa.

A música, tida como um fenômeno especulativo (STRAVINSKY, 1996), tem em sua potência uma vontade que é abstrata, mas que se dirige à inevitável ação de se tornar algo concreto. Em outras palavras, o artista carrega consigo o querer da criação, que nasce por que é preciso que exista do modo como se propõe a existir⁵⁶. Stravinsky (1996, p. 34) explica que só o homem integral, dotado de sentidos e intelecto, é capaz de criar. A compreensão de que um processo de criação deve ter por base o sentir (advindo da produção de sentidos, significados para a obra) e o pensar racional, aproxima o *CDG* também do sagrado pedagógico (no sentido construído no capítulo anterior). O que fica em cada um, o perene, é a morada, o *ethos*, o *si mesmo* criado, construído, descoberto, negociado, aceito, renegado, posto, esquecido, o sentido que dá sentido ao que se *é* (entendido como *physis*, eterno vir a ser) que, conforme Castro (2004, p. 75) “nunca se pode dar como um conhecimento racional que pode ser ensinado e aprendido”. Para que o Cante exista, portanto, é preciso que ele se encontre no Dance, no corpo que sente, age, pensa, produz, se move, resiste... e só se completa no outro, no Gente.

Avançando em nosso trabalho de aproximação para compreender o *CDG* como uma poética, destaco três passagens de conteúdo, aparentemente, distintos: a) campo de atuação da poética; b) papel da imitação na produção de conhecimento; e c) pluralidade de caminhos no ato da criação. A primeira passagem, que trata do campo de atuação da poética, é sublinhada ao final da primeira aula sobre poética, quando Valéry (2011) situa a poética como campo ilimitado, ressaltando seu esforço em “nunca esquecer que cada um é a medida das coisas”, posto que a poética é algo que se dá na nossa própria experiência (VALÉRY, 2011, p. 208). Entender a poética como um campo em que se dá na experiência própria, em que cada um é a

⁵⁶ Este argumento é ilustrado nos aspectos 2 (multiplicidade e itinerância nas formas de participação) e 3 (obra como resultado das soluções advindas de necessidades reais) do relato do videoclipe.

medida de todas as coisas, como propõe Valéry, permite-nos aproximar o *CDG* de uma poética, pois, conforme no decorrer do texto e nesta sessão explicitado, é justamente na busca por conduzir o tempo de cada um, em última análise, na descoberta de *si mesmo*, que o *CDG* produz sua forma de criação, é onde reside seu processo criativo.

A segunda passagem, que se relaciona com o papel do professor na conduta criadora e, por consequência, dos produtos produzidos a partir do processo de criação, se dá a partir da leitura de Aristóteles (2011, p. 44), para quem, no ser humano, a propensão à imitação é instintiva desde a infância e é através da imitação que o ser humano desenvolve seus primeiros conhecimentos; sendo igualmente por intermédio da imitação que todos experimentam naturalmente prazer. Neste ambiente educativo que compreende o ser humano propenso à imitação desde a infância, o *CDG* propõe um professor que tenha a capacidade de dar suporte ao fazer artístico do grupo, a capacidade de compreender seus anseios e desejos criadores, sendo ele próprio um artista que produz arte com seus alunos, em sala de aula.

Por fim, relacionando estas duas observações aparentemente desconexas, a sala de aula e o ambiente que proporciona o fazer criativo, o espaço de desenvolvimento de todos, conduzido pelo professor, é, para o *CDG*, um local cujo processo de criação se dá em meio ao caos grávido de todas as possibilidades (NUNES, 2012); é, pois, um espaço que exige e proporciona a experimentação de caminhos, de possibilidades, de experiências, de ações plurais e atuações diversas. Valéry (2011, p. 202) esclarece que esta pluralidade de caminhos é a marca própria do espírito e salienta que “qualquer ato próprio do espírito está sempre como que acompanhado por uma certa atmosfera de indeterminação mais ou menos sensível”.

Como forma de finalizar essa aproximação entre o conceito de Poética e o *CDG*, destaca-se a posição de Passeron (1997) em relação ao papel do artista como aquele que passa ao ato, cria a obra. Para o autor, o ato, a ação que conduz à criação, é poética. Conforme vimos, a poética, segundo os autores, e em aproximação com o *CDG*, é algo que se dá na própria experiência de cada um, oportuniza o produzir-se em cada um e, em uma poética educativa, tem o professor como aquele que proporciona a possibilidade de um fazer criador de sentidos. Sendo assim, para o *CDG*, passar ao ato não é apenas agir de modo intelectual, mas é agir com o corpo, é sentir por intermédio do corpo, é conduzir a criação com corpo e mente conectados consigo e com o outro, com as três dimensões da Proposta Musicopedagógica *CDG* - Cante e Dance com a Gente.

CONCLUSÃO

Esta dissertação se propôs a pesquisar de que modo uma determinada proposta pedagógica pode ser também compreendida como uma poética. Para tanto, algumas perguntas foram feitas, a fim de nortear o trabalho: Em que a Proposta Musicopedagógica *CDG* se assemelha a uma poética? Quais suas particularidades? Quais suas nuances, dimensões, atravessamentos? Que professor e que aluno se compõem no *CDG*? Que aspectos pertinentes à atuação do professor contribuem para a criação da obra? No que o processo de criação determina aquele que a está criando? Como se dão os processos de criação no *CDG*? Para quem o *CDG* produz? Quais são as características artísticas e pedagógicas do material produzido? Qual conceito de obra artística está presente no *CDG*? É possível determinar fronteiras entre produção artística e produção pedagógica?

Inicialmente, a pesquisa teve por foco a construção de uma caracterização do *CDG*, assim como a realização de leituras sobre o conceito de poética a partir de Valéry e Passeron. Em uma segunda fase do trabalho, determinou-se o escopo da investigação especificamente no que se referia aos processos de criação no *CDG*, além da ampliação do conceito de poética já desenvolvido. A partir do referencial teórico estudado e do material descritivo gerado, foi possível estabelecer de que modo o *CDG* se constitui em uma poética.

A poética, conforme se desenvolveu neste trabalho, é: o *poiein* (VALÉRY, 2011), fazer conduzido por um processo de criação; a *poiesis* (PASSERON, 1997), estudo da conduta criadora; a *poiesis* (Castro, 2004) estudada fora do campo metafísico, essência do agir, inseparável da concepção de *physis* (surgir incessante) e *ethos* (agir como sentido do ser); a *poiesis* (Agamben, 2012), enquanto produção na presença, do algo que passa do não ser ao ser.

Na esteira do estudo sobre poética e sobre o *CDG*, outras concepções apareceram de modo recorrente, como obra de arte, criação, artista e singularidade. Buscou-se atribuir significados a esses termos, explicando de que modo apareciam e operavam dentro do *CDG*. Assim, foi possível alargar a concepção de obra de arte enquanto produto pronto e que é construído, para a compreensão de que, na e para a escola a obra precisa ter um potencial de vir a ser que é, e oportunizar o desenvolver-se de cada um e não apenas ter como resultado a obra “pronta”.

O desenvolver-se de cada um, em termos teóricos, é contemplado no princípio da singularidade, enquanto cristalização de si na obra. No *CDG*, contudo, o *si mesmo* é gerado a partir da experiência de criação coletiva, tendo por especificidade o respeito ao limite das vontades de cada um. É o querer, força motriz do ente-humano, atuando como critério único de seleção de participação, de produção da obra e de resultado artístico.

A experiência poética, limitada pela experiência própria de cada um, ao residir o espaço escolar, exige uma conduta criadora que ofereça maneiras diversas de (co)existir. No *CDG*, esta prática se estabelece em diversos níveis. Um primeiro, relacionado aos espaços de protagonismo criativo dos alunos, extrapola o ambiente da arte, oportunizando atuações em esferas que normalmente se considerariam burocráticas, técnicas, de apoio... que está conjuntamente relacionado à itinerância destes mesmos papéis entre os que do processo de criação estiverem participando.

Em um segundo nível, está a própria compreensão do professor e sua atuação. O artista, entendido como aquele que passa da potência ao ato, como o que cria a obra que resulta de sua vontade e da resistência do material, visto na figura do professor, passa a ser o que produz tanto na esfera do cante e dance quanto na esfera do *com a gente*. Ou seja, ao mesmo tempo em que no processo de criar a obra o professor oportuniza a cada aluno o contato do seu eu interior (cante) com seus limites físicos (dance), também o coloca em contato com o universo, dado de modo partilhado, coletivo (*gente*).

O fazer deste professor artista, que ao gerar a obra gera (no outro) um *si mesmo*, produtor de sentidos que sente e significa, exige uma conduta criadora capaz de permitir que todos os envolvidos no processo se movimentem em níveis de responsabilidade diferenciados. Porque em constante processo de vir a ser (obra), é necessário que existam figuras capazes de assumir a função do que *passa ao ato*. Neste ponto, desloca-se a função do professor como o que tudo sabe para o que junto constrói, dialogando com a ideia de alguém que seja, ao mesmo tempo, 100% professor e 100% artista proposta pela pedagogia da arte.

A conduta criadora do *CDG* amplia a concepção de criação, para algo que abarca, em seu processo, ações integralmente pedagógicas (ao garantir o desenvolvimento de cada um e sucesso de todos) e artísticas (porque produz uma obra de arte com uma característica específica: obra que seja o reflexo de cada um e do grupo que a criou). Em um processo pedagógico assentado na poética, portanto, o sagrado da criação, a obra de arte produzida pelo espírito, é conduzida de modo a ser possível o diálogo, as trocas, as resistências, as finitudes, as incompletudes, os acidentes, enfim, um espaço para que ao se criar a obra, crie-se a *si mesmo*.

Embora fosse, em alguma medida, a intenção, se não de esclarecer, ao menos levantar hipóteses sobre a que *si mesmo* o *CDG* se refere e constrói nos seus processos de criação, não me pareceu pertinente abordar explicitamente o assunto. Ainda que se possa intuir que um ser humano em contato consigo, com o outro e o mundo, deva ser mais feliz e bem resolvido do que aquele que de si nada sabe, que do mundo não leva e trás nada e com o outro não aprende e ao outro não quer ensinar... uma afirmação como essa careceria de outras fontes de pesquisa. Mesmo que, ou talvez porquê, se considere o princípio da singularidade proposto por Valéry, não me pareceria possível adentrar nesta seara sozinha, digo, sem estabelecer um diálogo com os que do *CDG* também partilharam experiências de criação. Perguntar-se, ou melhor, averiguar junto aos que do *CDG* participaram, o que pensam e sentem ser no mundo que nos existe, seria, pensa-se, o desdobramento mais “natural” e “necessário” desta dissertação.

BIBLIOGRAFIA

AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: EDIPRO, 2011.

BINI, Edson. Nota do tradutor. In: ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: EDIPRO, 2011. p. 7-8.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf. Acesso em 27 agosto 2013.

BISPO, Antônio Alexandre. Educação Musical a Serviço da Ética. In: NUNES, Helena de Souza (Org.). *EAD na formação de professores de música*, v. 1: fundamentos e prospecções. Tubarão: Copyart, 2012. p. 27-35.

BORGES, Suelena; NUNES, Helena de Souza. *A musicalização de Adultos na Proposta Musicopedagógica CDG*. Disponível em http://www.caef.ufrgs.br/produtos/boletim/index.php?option=com_content&view=article&id=709:a-musicaliza-de-adultos-na-proposta-musicopedaga-CDG&catid=176:agosto-de-2006&Itemid=69 Acesso em 02 abril 2013.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. Três momentos da poética antiga. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A Poética Clássica*. São Paulo: Cultrix, 2005. p. 1-16.

CARPENTER, Laís. *The Triple Helix – Henry Etzkowitz*. Disponível em <http://uniteve.wordpress.com/2011/03/01/the-triple-helix-henry-etzkowitz/> Acesso em 07 abril 2013.

CASTRO, Manuel Antônio de. *Poiesis, Sujeito e Metafísica*. In: CASTRO, Manuel Antônio de (org.). *A construção poética do real*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

CAVARERO, Adriana. *For more than one voice: toward a philosophy of vocal expression*. Califórnia: Stanford University Press, 2005.

CENTRO de Artes e Educação Física da UFRGS. Coordenação Profª. Dra. Helena de Souza Nunes. Apresenta histórico da criação do CAEF da UFRGS. Disponível em: <http://www.caef.ufrgs.br/>. Acesso em 25 setembro 2012.

CENTRO de Artes e Educação Física da UFRGS. Apresenta Missão, Histórico, Objetivo e Desenvolvimento; Modelo Organizacional; Componentes do Modelo; Organização e Funcionamento do CAEF da UFRGS. Porto Alegre, 2004. 1. Folder.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPq. Diretório de Grupos de Pesquisa. Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=01928030RYV>. Acesso em 20 agosto de 2013.

CURUPIRA: *Histórias, Mitos e Lendas das Florestas Brasileiras*. Novo Hamburgo: ACDG, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

IANNINI, Gilson. Prefácio. In: AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 9-11.

ICLE, Gilberto. O que é Pedagogia da Arte? In: _____. (Org.). *Pedagogia da arte: Entre-lugares da escola – volume 2*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

JORGENSEN, Estelle. What philosophy can bring to music education: musicianship as a case in point. *British Journal of Music Education*, 20: 2, 2003. p. 197-214.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, Abr. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 outubro de 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

MATEIRO, Teresa. Análise comparativa de quatro propostas curriculares de educação musical. In: *Música: Pesquisa e Conhecimento*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Série Estudos 2, 1996.

MNOUCHKINE, Ariane. *A arte do presente: entrevistas com Fabienne Pascaud*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2011.

NUNES, Helena de Souza. *Discurso de Saudação para o Congresso de Estudos Euro-Brasileiro do ano de 2002*. Gramado, 2002. Disponível em <http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/Internet-Corres3/CM82-02.htm> Acesso em 07 abril de 2013.

_____. Helena de Souza. O musical escolar *CDG* como moldura de educação musical. *Revista da ABEM*, número 9, 2003. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista9/revista9_artigo5.pdf. Acesso em 24 outubro 2011.

_____. Helena de Souza. Curupira – um espírito indígena na escola. *Anais do 10º Congresso Brasileiro de Folclore*. São Luís: 2004. Disponível em http://www.cmfolclore.ufma.br/x/ANAIS_10CBF.pdf (pág. 253 – 267). Acesso em 24 outubro 2011.

_____. Helena de Souza. *Musicalização de Professores*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

_____. Helena de Souza. *Bichos e Brinquedos*. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005b.

_____. Helena de Souza. Fundamentos Pedagógicos de um Curso de Licenciatura em Música EAD. *Ictus – Periódico do PPGMUS-UFBA*. Volume 12, número 1, 2011.

_____. Helena de Souza. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha *CDG* para Análise e Composição de Canções. *Revista Brasileira de Estudos da Canção*, Natal, vol. 1, n.1, jan/jun, p. 151-173, 2012.

_____. Helena de Souza (org.). *EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções*. Volume 1. Tubarão: Copart, 2012a.

NUNES, Helena de Souza; SILVA, Laura. *Um doce de canção*. Repertório *CDG* para a escola, volume 4. São Leopoldo, R. Schramm, 2001.

PASSERON, René. Da estética à poiética. *Revista Porto Arte*, Porto Alegre, v.8, n.15, p.103-116, nov. 1997.

PASSERON, René. A poiética em questão. *Revista Porto Arte*, Porto Alegre, v. 1, n. 21, p. 9-15 jul./ nov. 2004.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, vol. 35, n.2, maio/ago. 2010, p. 139-156.

PROJETO elaborado para a criação do curso de Licenciatura em Música – modalidade EAD da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RANGEL, Annamaria et al. *Teoria Pedagógica do CAEF*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SANTOS, Cláudia Elisiane Ferreira dos. *Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS: uma análise da correspondência entre as metas almejadas pelo PROLICENMUS e repertório proposto para estudo*. 156 fl.il. . 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SERAFIM, Leandro Libardi. *Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância: projetando o ensino de instrumentos de sopro*. 178 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Série Estudos 6, 2002.

STEINER, George. *Gramáticas da Criação*. São Paulo: Globo, 2003.

STRAVINSKY, Igor. *Poética musical* (em 6 lições). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

VALÉRY, Paul. Introdução ao método de Leonardo da Vinci. In: _____. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 2011a. p. 141–171.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: _____. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 2011b. p. 195–208.

VOILQUIN, Jean; CAPELLE, Jean. Introdução. In: ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d. p. 231-235.

WÖHL COELHO, Helena. Educação Musical numa Abordagem Multi-Modal. *Cadernos de Estudo - Educação Musical* N°2/3 - Fevereiro / Agosto 1991. Disponível em http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/abordagem_multimodal.htm. Acesso em 15 outubro 2011.

_____. Helena. E Acontece Que a Música na Escola... In: *Cante e Dance com a Gente*. 1 encarte/cancioneiro do disco homônimo.

_____. Helena. *Cante e dance com a gente: ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1999.