

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MAYARA ARAUJO DO AMARAL

**CRIATIVIDADE EM MÚSICA: CONCEPÇÕES DA PRÁTICA E PERFORMANCE
CRIATIVA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE FLAUTISTAS BRASILEIROS DA
MÚSICA DE CONCERTO**

Porto Alegre

2021

MAYARA ARAUJO DO AMARAL

**CRIATIVIDADE EM MÚSICA: CONCEPÇÕES DA PRÁTICA E PERFORMANCE
CRIATIVA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE FLAUTISTAS BRASILEIROS DA
MÚSICA DE CONCERTO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, Área de concentração Práticas Interpretativas.

Orientador: Prof: Dr. Leonardo Winter

Porto Alegre

2021

Catálogo da Publicação

CIP - Catálogo na Publicação

Amaral, Mayara Araujo do
CRIATIVIDADE EM MÚSICA: CONCEPÇÕES DA PRÁTICA E
PERFORMANCE CRIATIVA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE
FLAUTISTAS BRASILEIROS DA MÚSICA DE CONCERTO / Mayara
Araujo do Amaral. -- 2021.
208 f.
Orientador: Leonardo Loureiro Winter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Prática Criativa. 2. Criatividade na performance
musical. 3. Performance expert. 4. Aprendizagem
musical. 5. Flautistas brasileiros. I. Winter,
Leonardo Loureiro, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MAYARA ARAUJO DO AMARAL

**CRIATIVIDADE EM MÚSICA: CONCEPÇÕES DA PRÁTICA E PERFORMANCE
CRIATIVA A PARTIR DA TRAJETÓRIA DE FLAUTISTAS BRASILEIROS DA
MÚSICA DE CONCERTO**

Dissertação submetida à avaliação pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Música. Área de concentração Práticas Interpretativas.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Leonardo Loureiro Winter, Orientador.

Prof. Dr. Marcos Vinícius Araújo (UFRGS)

Prof. Dr. Raul Costa D'Ávila (UFPel)

Profa. Dra Sonia Ray (UFG)

Porto Alegre, 19 de julho de 2021

Agradecimentos

Agradeço ao PPG Música UFRGS e ao CNPQ pela bolsa concedida.

Ao Prof. Dr. Leonardo Winter pela orientação e dedicação ao meu trabalho.

Aos amigos Patrick Menuzzi e Fernanda Amorim por estarem ao meu lado em todo o processo.

Agradeço aos colegas que contribuíram com as fases de testagem do questionário e entrevistas.

Por fim, agradeço aos 57 flautistas que responderam ao questionário e aos 3 que se disponibilizaram à entrevista, suas contribuições foram essenciais aos resultados deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar as concepções da prática e performance criativa a partir da trajetória de flautistas brasileiros da música de concerto. As bases teóricas desta dissertação, apoiadas em Davidson e McPherson, Duffy, Gaunt, Harrop, Rink et al., Smart, Green, e Wise et al., percebem a criatividade como aspecto desenvolvido ao longo da aprendizagem do indivíduo, que operacionaliza questões sociais, individuais, reflexivas e ações realizadas; a criatividade é concebida a partir de contextos de aprendizagens formais e informais, deliberadas e inconscientes; e a criatividade é localizada nos contextos aos quais se insere e aos valores que estes contextos lhe atribuem. A estratégia metodológica da investigação ocorreu em duas etapas: o primeiro procedimento metodológico foi o levantamento que contou com um questionário respondido por 54 flautistas brasileiros de nível intermediário à *expert* – nesta etapa a trajetória de desenvolvimento dos flautistas foi dividida em três fases: Fase Inicial, Fase Intermediária e Fase Avançada, e as questões buscaram compreender os contextos de aprendizagem, as sensações emocionais e os aspectos criativos relacionados à cada uma das fases, estas compreensões se configuraram como um levantamento inicial do campo de forma a orientar as questões a serem aprofundadas no segundo procedimento metodológico. O segundo procedimento metodológico foi a realização de três entrevistas retrospectivas semiestruturadas com Flautistas *Expert*. Como resultado, as coletas realizadas forneceram pistas à percepção da criatividade, do ponto de vista dos músicos, como um aspecto desenvolvido ao longo da formação, prática e performance musical; e encontrou o modelo que percebe a criatividade sendo abordada a partir de três perspectivas: as da criação, que podem envolver atividades de composição e improvisação; as extramusicais, que relacionam as experiências gerais à prática musical; e as da liberdade da interpretação musical, que são as reflexões que orientam as decisões e posicionamento dos músicos frente às suas práticas e performances musicais – estas três perspectivas da criatividade, para os flautistas, são ferramentas da expressão musical.

Palavras-chave: Prática criativa; criatividade na performance musical; performance expert; aprendizagem musical; flautistas brasileiros; música de concerto.

ABSTRACT

This research aims to investigate the conceptions of creative practice and performance on the learning path of Brazilian flutists in concert music. The theoretical bases of this dissertation, supported in Davidson e McPherson, Duffy, Gaunt, Harrop, Rink et al., Smart, Green, and Wise et al., perceive creativity as an aspect developed throughout the individual's learning process, which operationalizes social, individual, reflective issues and actions taken; creativity is conceived from formal and informal, deliberate and unconscious learning contexts; and creativity is located in the contexts to which it is inserted and the values that these contexts attribute to it. The methodological strategy of the investigation took place in two stages: the first procedure was a survey that included a questionnaire answered by 54 Brazilian flutists from intermediate to expert level – the flutists' development trajectory was divided into three phases: Initial Phase, Intermediate Phase and Advanced Phase, and the questions sought to understand the learning contexts, emotional sensations and creative aspects related to each of the phases, these understandings were configured as an initial survey of the field in order to guide the questions to be deepened in the second methodological procedure. The second procedure was the realization of three semi-structured retrospective interviews with Expert Flautists. As a result, the collections carried out provided clues to the perception of creativity, from the point of view of the musicians, as an aspect developed throughout their training, practice and musical performance; and found the model that perceives creativity being approached from three perspectives: the perspectives of creation, which can involve activities of composition and improvisation; the extra-musical perspectives, which relate general experiences to musical practice; and the perspectives of freedom in musical interpretation, which are the reflections that guide musicians' decisions and positioning in relation to their musical practices and performances – these three perspectives of creativity, for flutists, are tools of musical expression.

Keywords: Creative practice; creativity in musical performance; expert performance; musical learning; Brazilian flutists, concert music.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de desenvolvimento da participação nos esportes (CÔTÉ, BAKER, ABERNETHY, 2007, p.197)	34
Figura 2 - Orientações aos participantes da pesquisa	51

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Faixa etária dos flautistas respondentes do questionário	58
Gráfico 2 - Correlação entre nível de <i>expertise</i> e faixa etária dos participantes	61
Gráfico 3 - Ambiente social-familiar dos flautistas por fases (em porcentagem)	67
Gráfico 4 - Relações dos professores dos flautistas por fases (em porcentagem) ..	69
Gráfico 5 - Atividades em grupo realizadas pelos flautistas por fase (em porcentagem)	70
Gráfico 6 - Importância dada pelos flautistas à Prática Individual por fase (em porcentagem)	76
Gráfico 7 - Prazer dado pelos flautistas à Prática Individual por fase (em porcentagem)	77
Gráfico 8 - Atividades profissionais dos Flautistas Intermediários	86
Gráfico 9 - Atividades profissionais dos Flautistas Avançados	86
Gráfico 10 - Atividades profissionais dos Flautistas <i>Experts</i>	87

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Incentivo e investimento familiar dos flautistas por fases.....	66
Tabela 2 - Atividades em grupo e prioridade da música pelos flautistas por fase (em porcentagem)	71
Tabela 3 - Relação entre a aprendizagem musical e a brincadeira e/ou diversão em porcentagem)	72
Tabela 4 - Atividades musicais como refúgio e sensação de ansiedade dos flautistas por fase (em porcentagem)	72
Tabela 5 - Pressão dos pais e sensação de tristeza dos flautistas por fase (em porcentagem)	73
Tabela 6 - Pressão dos professores e sensação de desapontamento dos flautistas por fase	74
Tabela 7 - Pressão dos próprios flautistas por fase (em porcentagem)	74
Tabela 8 - Prazer e importância dado pelos flautistas à Prática Individual e Prática em Grupo por fase (em porcentagem)	78
Tabela 9 - Prazer e importância dado pelos flautistas à Performance Solo e Performance em Grupo por fase (em porcentagem).....	79
Tabela 10 - Prazer e importância dado pelos flautistas à atividade de “Ouvir música” (em porcentagem)	80
Tabela 11 - Crença sobre os benefícios das atividades extra-musicais à atividade musical	81
Tabela 12 - Atividades extra-musicais realizadas pelos flautistas (em número de respondentes)	81
Tabela 13 - Realização de atividades da Prática Criativa pelos flautistas.....	88
Tabela 14 - Tipos de atividades da Prática Criativa realizada pelos flautistas	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
1.1 A performance <i>expert</i> na tradição científica	11
1.2 Prática Deliberada	15
1.3 Jogo Deliberado	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Prática Criativa: Conceitos e localização na pesquisa em música	22
2.2 Prática Criativa e as trajetórias de aprendizagem	29
2.3 Tipos de aprendizagem da Prática Criativa e seus tópicos	36
2.3.1 Criação em música	37
2.3.2 Liberdade e paradigmas na performance	39
2.3.3 Atividades e comportamentos da Prática Criativa	45
3. METODOLOGIA	48
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
4.1 Primeiro procedimento metodológico - análise do questionário	57
4.1.1 Identificação e perfil dos participantes	57
4.1.2 Modelo de desenvolvimento da participação nos esportes (CÔTÉ, 1999) e a trajetória dos flautistas	61
4.1.3 Ambiente de aprendizagem dos flautistas	64
4.1.4 Aspectos psicológicos relacionados às atividades musicais	70
4.1.5 Percepção da importância e do prazer atribuídos às atividades musicais	75
4.1.6 Atividades extra-musicais e seus benefícios à aprendizagem musical	80
4.1.7 Atividades profissionais dos flautistas	85
4.1.8 Atividades da Prática Criativa na trajetória dos flautistas	88
4.1.9 Síntese	91
4.2 Segundo procedimento metodológico - análise de entrevistas	93
4.2.1 Identificação e perfil dos participantes	94
4.2.2 Aspectos ambientais	94
4.2.3 Relação com o estudo individual	104
4.2.4 Criatividade	107
4.2.5 Criação musical – improvisação e composição	111
4.2.6 Liberdade na interpretação	114
4.2.7 Criatividade na educação musical dos flautistas	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120

REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO	134
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	150
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	152
APÊNDICE D – ENTREVISTA FLAUTISTA 1	153
APÊNDICE E – ENTREVISTA FLAUTISTA 2	171
APÊNDICE F – ENTREVISTA FLAUTISTA 3	189

INTRODUÇÃO

A criatividade em música, seja expressa no momento da prática ou da performance musical, é um aspecto desenvolvido ao longo da trajetória dos músicos, de maneira complexa e não linear onde convergem questões do pensar e do fazer; relações sociais e de amadurecimento pessoal; e formas de aprendizagem deliberadas e inconscientes, planejadas e espontâneas, formais e informais. Ela ainda opera com as maneiras com as quais os ambientes de formação do músico se relacionam, motivam, se localizam e quais significados e valores atribuem à criatividade em música (RINK et al., 2017).

Na tradição científica, uma série de investigações acerca de quais aspectos envolvem a aquisição da *expertise* em uma determinada área do conhecimento vêm sendo desenvolvidas, até culminar nos recentes esforços por considerar os aspectos não objetivos - como a criatividade - no percurso e prática de músicos *experts*.

A pesquisa em práticas interpretativas têm mostrado recorrente interesse por investigar os meios pelos quais músicos *expert*¹ atingem a performance de excelência (ERICSSON; KRAMPE; RÖMER, 1993; KRAMPE; ERICSSON, 1996; LEHMANN; ERICSSON, 1998; NIELSEN, 2001). Desde a concepção do “mito e do talento”, até a crença no resultado obtido através do esforço e incessante trabalho, a pesquisa foi se moldando de forma a buscar os melhores caminhos de investigação desses aspectos e conhecer o que se considera, até então, como os caminhos que levam à *expertise*, e encontrou em Ericsson et al. (1993), um modelo de pesquisa que visualiza, por meio da Prática Deliberada, uma estrutura de investigação.

Proeminentemente, as áreas onde essas pesquisas têm se desenvolvido são a música, o xadrez e o esporte². Nesta última, pudemos averiguar uma nova perspectiva sobre a aprendizagem *expert* - ela abrange as formulações de Ericsson

¹ O escopo teórico deste trabalho considera diversos fatores característicos da *expertise*: Ericsson et al. (1993) documentam o tempo de pelo menos 10 anos de investimento na prática deliberada; Baker et al. (2003) caracterizam a *expertise* como a habilidade superior da percepção, de tomada de decisões, e de execução de movimentos; Brasil (2014) utiliza a técnica de reconhecimento dos pares onde a *expertise* é atribuída por profissionais inseridos no mesmo meio de atuação, bem como análise curricular de atuação profissional do investigado. Compreendendo que a definição do que é *expertise* em uma determinada área é um processo que envolve diversos fatores e contextos psico-sociais de investigação, e que a referida definição não foi ainda alcançada devido à complexidade dos fatores envolvidos na aprendizagem do indivíduo, esta pesquisa vai entender como músico *expert* àquele que corresponder à pelo menos duas das características levantadas pelos autores base desta investigação.

² As investigações dessa linha costumam referir-se à esportes atléticos de maneira separada à xadrez.

sobre a Prática Deliberada, somadas à compreensão de que a aprendizagem de uma habilidade é resultado, não só da prática deliberada no processo de aquisição da expertise, mas também do jogo deliberado - um termo cunhado por Côté (1999), que descreve atividades que envolvem alguns aspectos do tocar e alguns aspectos da prática: essas atividades são intrinsecamente prazerosas, flexíveis e raramente supervisionadas por professores, mas têm tarefas específicas e podem emprestar regras e características da prática formal³ ou atividades organizadas (Côté, 1999; LORDO, 2015).

Ao investigar os fatores envolvidos na aquisição da *expertise* de atletas, Côté identificou características comuns da aprendizagem e maneiras com que se envolviam com as atividades aprendidas em diferentes fases da trajetória. Assim, ele apresentou o “Modelo de Desenvolvimento da Participação nos Esportes”⁴ (1999), modelo que identifica uma complexa trajetória da qual fazem parte três distintos estágios (experimentação, especialização e investimento), nos quais se localizam tanto as atividades de Prática Deliberada - pilar das pesquisas no tema em questão, quanto as atividades denominadas jogo deliberado⁵, localizando-se junto ao movimento de atualização das investigações a respeito da aquisição da *expertise* (BAKER; CÔTÉ; ABERNETHY, 2003; CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2007; CÔTÉ; ERICSSON; LAW, 2005; LORDO, 2015; WARD; HODGESB; STARKESC; WILLIAMS, 2007).

Com isso, decorrente também das investigações de Ericsson unidas à abordagem de Côté, averiguou-se na música um mesmo movimento de pesquisas buscando compreender outros fatores envolvidos na aquisição da *expertise* musical. Jackie Lordo, em 2015, se empenhou na tradução das investigações do Jogo Deliberado para a música e, no mesmo ano, um primeiro grande estudo foi divulgado pelo Centro de Pesquisa para Performance Musical como Prática Criativa, iniciando um processo de consolidação da linha denominada Prática Criativa.

³ Os conceitos de prática formal e informal serão explorados na página 33.

⁴ Esse modelo prevê diferentes possibilidades de trajetórias do esporte: a) participação recreacional através da experimentação e jogo deliberado; b) elite performance através de experimentação e jogo deliberado e; c) performance de elite através da especialização precoce e prática deliberada. (CÔTÉ, 1999) Ver p.27 Este modelo também baseia as investigações da Prática Criativa.

⁵ Jogo deliberado é uma forma de atividade que é intrinsecamente motivadora, proporciona gratificação imediata e é projetada para maximizar o prazer na atividade. Elas influenciam o desenvolvimento das habilidades do indivíduo por meio do processo de transferência positiva da atividade do jogo, para elementos de movimento, perceptivos e/ou conceituais da área de especialização. (CÔTÉ, 1999) Ver p. 15

A linha de investigação da Prática Criativa, então, partilha das bases e desenvolvimentos da pesquisa de Ericsson a respeito da Prática Deliberada, e encontra no “Modelo de Desenvolvimento da Participação nos Esportes” de Côté os paralelos e culminâncias necessárias para investigar, na trajetória dos músicos, os tipos de prática envolvidos na busca da *expertise* musical, sendo possível, ainda, traçar relações entre as teorias e desenvolvimentos do Jogo Deliberado nos esportes, com a Prática Criativa na música.

Essa visão traz a complexidade necessária para a compreensão da aprendizagem de um indivíduo sem pretensões à generalizações, uma vez que compreende que parte dos fatores geradores da *expertise* são únicos e irreplicáveis, já que o indivíduo e as situações que geraram sua aprendizagem também o são.

Assim, refletindo estes caminhos de investigação sobre a performance em música, bem como minha trajetória pessoal de desenvolvimento musical – trajetória esta que abarca tanto aspectos tradicionais da aprendizagem instrumental na perspectiva conservatorial, quanto aspectos subjetivos resultantes dos diversos contextos sociais diretamente relacionados, ou não, à atividade musical – a convergência destes múltiplos contextos e formas de relacionar-me com a música me levou à seguinte pergunta: como se dá a abordagem e o desenvolvimento criativo do músico da tradição de concerto em seus contextos de formação e de prática musical?

Assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar a Prática Criativa nos diversos contextos e condições ambientais de aprendizagem e profissionais de flautistas brasileiros da música de concerto. Os objetivos específicos buscam identificar se e quais paralelos são divididos entre o processo de aprendizagem dos casos investigados com o Modelo de Desenvolvimento da Participação nos Esportes (Côté, 1999); investigar se, quais e como as atividades extramusicais se relacionam e beneficiam o desenvolvimento musical dos participantes; e averiguar como se posicionam os flautistas brasileiros frente aos tópicos criação e liberdade na prática e performance musical.

Para tanto, o trabalho apresenta no capítulo 1 uma revisão bibliográfica que pretende traçar uma trajetória da pesquisa, que passa pelas concepções da Prática Deliberada e Jogo Deliberado para culminar na construção da concepção da Prática Criativa; bem como apresenta uma revisão dos trabalhos divulgados em anais de congressos e nas revistas brasileiras de pesquisa em música que abarcaram o tema da criatividade em música. No capítulo 2, apresentamos os referenciais teóricos

buscando situar o conceito e a localização, na pesquisa, da Prática Criativa, as suas relações com as trajetórias de aprendizagem, e os tipos de aprendizagem e tópicos da Prática Criativa. No capítulo 3, apresentamos os procedimentos metodológicos ao desenvolvimento do questionário e entrevistas realizadas neste trabalho que, por sua vez, culminam, no capítulo 4, nas análises - apresentam e discutem os resultados fornecidos pelos flautistas brasileiros que participaram da investigação, as análises são orientadas pelos referenciais teóricos base da investigação. Por fim, as reflexões e discussões são trazidas nas considerações finais, buscando corresponder aos objetivos do trabalho e apontar as lacunas e futuras perspectivas possíveis de serem investigadas na temática em questão.

Este trabalho localiza-se, então, junto à linha da Prática Criativa, aproximando suas abordagens e dimensões na trajetória de flautistas brasileiros em seus diversos contextos e ambientes de aprendizagem, fazendo parte do curso de investigações que buscam compreender os caminhos que levam à *expertise* em música e assim, conforme Galvão, “[c]ompreender as diversas dimensões que compõem tal processo de aprendizagem pode fazer avançar não somente o nosso conhecimento sobre música, mas sobre a mente humana como um todo.” (2006, p.172).

Assim, a pesquisa em *expertise* busca compreender as diversas e possíveis trajetórias de aprendizagem, envolvendo perguntas relativas às características psicossociais do indivíduo, contextos de aprendizagem, natureza psicológica do envolvimento do indivíduo com a aprendizagem, características das fases de desenvolvimento da habilidade, entre outras. Se as respostas a essas perguntas implicarão em conhecer uma série de dimensões dessa discussão, conhecer se e quais tipos de atividades da Prática Criativa são ou foram utilizadas pelos músicos participantes da pesquisa, pode contribuir para aprofundar o conhecimento de aspectos envolvidos na aprendizagem da *expertise*.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo apresenta uma revisão das investigações sobre criatividade e música em anais de congressos e revistas nacionais, bem como traça a trajetória científica que precede e baseia a Prática Criativa na música. A trajetória da pesquisa científica, neste contexto, parte das concepções que relacionam *expertise* à talento inato; passa pelas concepções da Prática Deliberada e seu papel na aquisição de habilidades *experts*; e visita o Jogo Deliberado, conceito desenvolvido principalmente nos esportes e que busca expandir as perspectivas do que constitui a trajetória de um indivíduo até a *expertise*. A Prática e o Jogo Deliberado constituem, assim, as bases que fornecem ferramentas, na trajetória científica, ao desenvolvimento do conceito da Prática Criativa, tema em questão desta investigação.

1.1 A performance *expert* na tradição científica

A tradição científica, desde muito, tem se interessado por investigar os aspectos que envolvem a performance *expert* de um indivíduo em um determinado domínio. Em 1869, Francis Galton no livro “*Hereditary Genius*” atribuiu o talento ou dom à natureza (herança de nascimento), combinada com a capacidade para o trabalho árduo e a habilidade de focar uma habilidade em uma meta particular (CHAFFIN; LEMIEUX, 2004). Uma vez que a ciência não encontrou boas evidências a respeito do papel da genética nas habilidades *expert* de um indivíduo, as pesquisas passaram a ser direcionadas para entender os dois componentes da análise de Galton: a capacidade para o trabalho árduo e a habilidade de concentrar-se em uma meta particular (CHAFFIN; LEMIEUX, 2004).

Em todo campo examinado, aqueles que atingem eminência em uma área, apenas o fazem após prolongado e exaustivo trabalho através de um período de anos (CHAFFIN; LEMIEUX, 2004). O que é também verdade na música e sugere que, seja lá qual for a herança ou aspiração do performer, ela deve ser acompanhada de muito trabalho para que se atinja o sucesso.

Na década de 1980, a definição de *expertise* começou a ser questionada. O estabelecimento de uma ciência da performance superior, inspirada nas competições gregas, inicia investigações com fenômenos empíricos reproduzíveis. São, portanto, necessários métodos para reproduzir a performance superior em condições

padronizadas e experimentais. Quando uma performance superior pode ser replicada em laboratório, sua estrutura pode ser examinada e analisada com processos de análise e métodos experimentais para revelar os mecanismos subjacentes à ela (ERICSSON, 2008).

Desta forma, Ericsson e Smith (1991) propuseram uma maneira de entender como os eventos que ocorrem naturalmente podem ser usados para capturar a essência da *expertise* em um determinado domínio:

em suma, uma coleção de representativas tarefas que capturam a essência da *expertise* em um determinado domínio [área de concentração] pode ser identificada e administrada a todos os participantes sob condições controladas e padronizadas para medir objetivamente a performance. (ERICSSON, 2008, p.990⁶).⁷

Anterior às pesquisas de Ericsson, pesquisador responsável pelas bases da pesquisa a respeito da performance *expert*⁸, a data de 1916 marca a publicação do primeiro trabalho sobre os aspectos da preparação de um repertório a partir de um procedimento prático realizado pelo pianista húngaro Sandor Kovacs. A pesquisa investigou a memorização e a importância do estudo mental da obra no início do processo de aprendizagem de um novo repertório. Os resultados mostraram que a retenção dos fragmentos musicais foi superior quando aprendidas longe do instrumento (JORGENSEN, 2004; HALLAM, 1997, apud, BARROS, 2015).

Jorgensen (2004) afirma que nos próximos 20 anos da pesquisa de Kovacs, apenas 3 pesquisas foram publicadas seguindo a temática: duas delas, de Brown em 1928 e de Eberly em 1921, tratavam da questão do “todo” versus “parte” nas abordagens de práticas, e a terceira lidou com a coordenação das mãos na prática pianística, também de Brown no ano de 1933. Seguido deste período, em 1937, Grace Rubin-Rabson, um psicólogo e educador norte-americano, publicou o primeiro de uma série de 10 artigos sobre a prática pianística. O último data de 1947 e, após isto, nada

⁶ Todas as traduções são de nossa autoria.

⁷ “In sum, a collection of representative tasks that capture the essence of expertise in a given domain may be identified and administered to all participants under controlled and standardized conditions to objectively measure performance.” (ERICSSON, 2008, p.990).

⁸ “Os trabalhos científicos interessados na relação entre prática musical e nível de performance obtido muito comumente conduzem seus leitores ao artigo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer publicado na *Psychological Review* em 1993. Os desdobramentos desse artigo motivaram a revista *High Ability Studies* a dedicar, em julho de 2007, um número inteiro com artigos discutindo essa proposição teórica. Além disso, a título de informação estatística, o Google Acadêmico mostra, em meados de 2015, quase cinco mil e quinhentos artigos referenciando o estudo acima citado.” (ZORZAL, 2015, p.85). No ano de 2021, o estudo aparece no Google Acadêmico referenciado por 12436 trabalhos – aproximadamente metade deles foram produzidos entre 2015 e 2021.

mais foi publicado na temática por quase 30 anos. Desde 1975 o número de publicações cresceu gradualmente (JORGENSEN, 2004).

Desde, aproximadamente, a década de 1980, tem sido visto uma explosão de interesse nos tipos de processos cognitivos que influenciam a aprendizagem acadêmica, parte desta literatura tem sido incorporada na pesquisa em música, considerando a possibilidade de que a música requer tanto quanto, se não mais, processos auto-regulatórios e motivacionais para atingir sucesso a longo prazo, assim como qualquer outra área de concentração (McPHERSON; McCORMIC, 1999).

No contexto nacional, a nossa revisão de literatura foi composta por 43 trabalhos divulgados nos anais dos congressos da ABCM⁹ e ABRAPEM¹⁰, e nas revistas OPUS¹¹, Música Hodie¹², Vórtex¹³, OuvirouVer¹⁴, Per Musi¹⁵, Claves¹⁶ e Em Pauta¹⁷. Para tanto, fizeram parte da revisão de literatura os trabalhos que continham, no título, alguma das seguintes palavras: criatividade, criativa(o), *creatividad*, *creativa(o)*, *creative* e/ou *creativity*.

Os trabalhos encontrados foram organizados em quatro categorias:

1. Composição, arranjo, análise e estruturação musical - trabalhos que investigam processo criativo próprio ou de compositor e/ou arranjador, seja da música popular ou de concerto; trabalhos que investigam as abordagens pedagógicas voltadas ao desenvolvimento criativo que ocorrem no contexto do ensino superior de música em

⁹ SIMCAM (Simpósio da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais): Foram pesquisados trabalhos compreendendo os anos de 2008 até 2020 (excetuando os anais dos eventos I, II, III e VIII que não estão disponibilizados no site).

¹⁰ PERFORMUS (Simpósio da Associação Brasileira de Performance Musical): Foram pesquisados os 8 simpósios compreendendo os anos de 2013 à 2020.

¹¹ Revista OPUS (Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música): Foram pesquisadas 47 edições compreendendo os anos de 1989 à 2021.

¹² Revista MÚSICA HODIE (Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás): Foram pesquisadas 37 edições compreendendo os anos de 2001 até 2021.

¹³ Revista VÓRTEX (Periódico eletrônico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, Escola de Música e Belas Artes do Paraná): Foram pesquisadas 24 edições compreendendo os anos de 2013 à 2021.

¹⁴ Revista OUVIROUVER (Revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia): Foram pesquisadas 26 edições compreendendo os anos de 2005 à 2020 - não haviam trabalhos que correspondiam aos critérios da revisão.

¹⁵ Revista PerMusi (Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG): Foram pesquisadas 42 edições compreendendo os anos de 2000 à 2021.

¹⁶ Revista CLAVES (Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB): Foram pesquisadas 14 edições compreendendo os anos de 2006 à 2020 - não haviam trabalhos que correspondiam aos critérios da revisão.

¹⁷ Revista Em Pauta (Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul): Foram pesquisadas 16 edições de 2000 à 2012 - não haviam trabalhos que correspondiam aos critérios da revisão.

aulas de composição; e trabalhos que investigam o processo criativo da composição e/ou arranjo e/ou estruturação musical a partir de perspectivas teóricas e/ou de análise de obras musicais e/ou de utilização de técnicas composicionais específicas.

2. Práticas instrumentais - trabalhos que investigam ações e/ou processo criativo no contexto da interpretação e/ou improvisação da música contemporânea; trabalhos que investigam abordagens pedagógicas voltadas ao desenvolvimento criativo em escolas especializadas de instrumento e/ou ensino superior de música; e trabalhos que investigam abordagens, autonomia e decisões criativas na interpretação da música de concerto e/ou popular.

3. Educação musical - trabalhos que investigam propostas pedagógicas relacionadas à criatividade, sendo teóricas e/ou aplicadas ao ensino básico; trabalhos que investigam concepções dos professores e/ou licenciandos sobre criatividade e ensino de música; e um artigo de revisão de literatura sobre criatividade e educação musical.

4. Criatividade no contexto de colaboração - trabalhos que investigam processo criativo na relação compositor-intérprete, no contexto da produção musical em estúdio, e do contexto de criação colaborativa da música experimental e contemporânea.

A organização de trabalhos por categoria se apresenta na seguinte tabela:

Composição, arranjo, análise e estruturação musical	Práticas instrumentais	Educação musical	Criatividade no contexto de colaboração
SILVA, A.F. (SIMCAM XIII)	PSCHIEDT, J.F.; ARAÚJO, R.C. (SIMCAM XIII)	SANTOS, A.P.; ARAÚJO, R.C. (SIMCAM XIV)	VIEIRA, M.P. (OPUS, V. 22)
NETO, P.A.S.O. (SIMCAM XII)	FALLEIROS, M. (SIMCAM XI)	PIEKARSKI, T.C.T.; LÜDERS, V. (SIMCAM XIV)	MELLO, N.T.; NOGUEIRA, I.P.; ZERBINATTI, C.D. (Per Musi, n. 39)
KRÜGER, I.M.; ARAÚJO, R.C.; KRÜGER, V.L.G. (SIMCAM XI)	BARROS, R.; FREIRE, R.D. (SIMCAM X)	SILVA, F.A.C.; ARAÚJO, R.C. (SIMCAM XIII)	ROSA, G.A.; MANZOLLI, J. (OPUS, V. 25)
ADAMI, F.K. (SIMCAM VII)	CURY, F. (PERFORMUS VIII)	OPIECHON, S.S.; ARAÚJO, R.C. (SIMCAM XIII)	URIARTE, L.Z.; MANNIS, J.A. (Revista Vórtex, v.5)
ADAMI, F.K. (SIMCAM VI)	CARREIRO, A. (PERFORMUS VII)	SILVA, J.A.; ZANINI, C.O. (SIMCAM XII)	
BERTISSOLO, G. (OPUS, V. 27)	HARTMANN, E.F. (Música Hodie, V. 19)	FOGAÇA, V.O.S. (SIMCAM X)	
LUHNING, A. (OPUS, V. 26)	GUSE, C.B. (Música Hodie, V. 18)	FOGAÇA, V.O.S. (SIMCAM V)	
	TRAGTENBERG, L.R. (Música Hodie, V. 17)	BEINEKE, V. (OPUS, V. 24)	
BRANCO, M.C.C.; QUEIROZ, J. (OPUS, V. 25)	VARGAS, T. BITTENCOURT, L. (Música Hodie, V. 16)		
FELICISSIMO, R.; JARDIM, G. (OPUS, V. 19)	MANZOLLI, J. (Música Hodie, V. 13)		
MOJOLA, C. (OPUS, V. 2)	ALIEL, L.; KELLER, D.; FERRAZ, S. (Revista Vórtex, v.6)		
RAZALI, C.S.M.M.; SALLEH, M. (Música Hodie, V. 20)	MACEDO, T.D. (SIMCAM XIV)		
BOTA, J.V. (Música Hodie, V. 17)			
SILVA, F.P.; KELLER, D.; SILVA, E.F. (Música Hodie, V. 13)			
VINCENS, G. (Revista Vórtex, v.8)			
MENEZES, J.; FERREIRA, C.R. (Revista Vórtex, v.7)			
LIU, P. (Revista Vórtex, v.8)			
TINÉ, P.J.S. (Revista Vórtex, v.4)			
FICAGNA, A.; TAFFARELLO, T. (Revista Vórtex, v.2)			
CASTRO, R.C.R. (Revista Per Musi, n.21)			

Tabela 1: Revisão de literatura nos congressos e revistas nacionais.

No que tange a categorização dessa dissertação, ela se integra junto às investigações sobre criatividade e práticas instrumentais. Desta forma, vale ressaltar que dos trabalhos revisados pertencentes à esta categoria (2), quatro tratavam de abordagens relacionadas à música contemporânea, onde a prática da improvisação livre e a notação musical com maior abertura à tomada de decisões e liberdade de criação do intérprete proporcionam uma maior conexão entre a prática instrumental e o desenvolvimento criativo; e, ainda, um tratava do contexto da música popular onde, também, a utilização da improvisação e criação na aprendizagem é integrada ao fazer musical. Assim, no contexto a que se propõe este trabalho, verificamos que sete trabalhos revisados contemplam a investigação da criatividade relacionada à interpretação, performance e ensino-aprendizagem da música de concerto.

1.2 Prática Deliberada

Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993) forneceram uma estrutura que buscou compreender as variáveis relacionadas à aquisição de performance *expert*. Eles demonstraram que a performance *expert* é o produto de uma atividade altamente estruturada, definida como Prática Deliberada.

A performance *expert* pode ser atribuída ao engajamento de um indivíduo na prática deliberada, onde o treinamento se concentra na melhoria de tarefas específicas. A prática deliberada também envolve o fornecimento de feedback imediato, tempo para solução e avaliação de problemas e oportunidades para repetir a performance e, assim, refinar o comportamento. A maximização da prática deliberada depende de três fatores: motivação, esforço e recursos (humanos e materiais).

Portando, a Prática Deliberada é denominada como ações específicas relacionadas ao processo de dominar uma habilidade, que são necessárias para melhorar a performance (ERICSSON et al. 1993; KRAMPE; ERICSSON, 1996; ERICSSON, 2008).

Em contraste com o “tocar”, a prática deliberada é uma atividade altamente estruturada, cujo objetivo explícito é melhorar a performance. Tarefas específicas são inventadas para superar fraquezas, e performance é cuidadosamente monitorada para fornecer pistas sobre maneiras de melhorar ainda mais. Afirmamos que a prática deliberada requer esforço e

não é inerentemente agradável. Os indivíduos são motivados a praticar porque a prática melhora a performance.¹⁸ (ERICSSON; KRAMPE; RÖMER, 1993, p.368).

Uma série de pesquisas partiram dos postulados de Ericsson, Krampe e Römer (1993), e chegaram a resultados próximos e complementares. A quantidade prévia de prática deliberada diretamente relacionada com os níveis de performance foi resultado da investigação de Ward et al., “[a]s maiores melhorias na performance provavelmente estão associadas às maiores quantidades semanais de prática deliberada”¹⁹ (2007, p.120); Já McPherson e McCormick (1999) relataram que há uma maior tendência de músicos mais engajados na prática deliberada, em estar mais inclinados a realizar o estudo mental, em fazer julgamentos críticos contínuos sobre o sucesso ou não de seus esforços, e em ser mais capazes de organizar sua prática de maneira a isolar seções difíceis de uma peça que precisa de mais refinamento.

A literatura que trata da aquisição de habilidades em música, em um nível *expert*, usualmente traz como alternativa à Prática Deliberada a Prática Efetiva²⁰ e a Aprendizagem Auto-Regulada²¹. Qualquer uma das abordagens descritas entende as fases da prática como entrelaçadas ou cíclicas.

Em artigo de 2021, Ericsson reforça que, assim como apontado no trabalho de 1993, mais investigações são necessárias para compreender motivações, condições ambientais e diferenças individuais hereditárias relacionadas à manutenção do indivíduo na Prática Deliberada; bem como compreende a possibilidade de outras novas e mais refinadas definições de tipos de práticas relacionadas à melhoria da performance em um determinado domínio (ERICSSON, 2021).

¹⁸ “In contrast to play, deliberate practice is a highly structured activity, the explicit goal of which is to improve performance. Specific tasks are invented to overcome weaknesses, and performance is carefully monitored to provide cues for ways to improve it further. We claim that deliberate practice requires effort and is not inherently enjoyable. Individuals are motivated to practice because practice improves performance.”(ERICSSON; KRAMPE; RÖMER, 1993, p.368)

¹⁹ “The greatest improvements in performance are likely to be associated with the largest weekly amounts of deliberate practice.” (WARD; HODGESB; STARKESC; WILLIAMS, 2007, p120)

²⁰ Deve ser guiada por estratégias eficientes, metas bem definidas e ter continuamente monitoradas a eficiência das estratégias. Para Williamon (2004), a prática efetiva (seja numa sessão curta de estudo, seja em sessões longas) deve incluir três fases de autoaprendizagem: 1) Planejamento e preparação da prática; 2) Execução da prática; e 3) Observação e avaliação da prática. Já Chaffin e Lemieux (2004) apresentam cinco características fundamentais da prática efetiva, baseadas na literatura da expertise e habilidade de aprendizagem: Concentração; Definição de metas; Auto-avaliação; Estratégias; e Visão Global.

²¹ A maneira como estudantes selecionam, monitoram e revisam as estratégias de aprendizagem, divididas em três fases de auto-regulagem: a primeira é anterior à atividade e denominada antecipação; a segunda é simultânea e denominada controle de performance; e a terceira é posterior e denominada auto-reflexão. (JORGENSEN, 2004)

1.3 Jogo Deliberado

A pesquisa de Ericsson et al. (1993) foi a base das investigações a respeito da aquisição de *expertise*. A partir dela, pesquisas na área da música, esportes e xadrez, por exemplo, têm replicado e implementado seu modelo de pesquisa, em busca de melhores resultados. No entanto, apesar do relativamente longo histórico de estudos feitos em laboratório a este respeito, surpreendentemente pouco é sabido sobre que tipos de prática melhor facilitam a aquisição de habilidades (BAKER et al. 2003).

Em particular, pesquisas [...] têm mostrado que ao considerar apenas o treino da prática deliberada no desenvolvimento de atletas, não caracteriza adequadamente a complexidade de relações entre os aspectos desenvolvimentais, motivacionais e psicossociais das habilidades humanas.²² (CÔTÉ et al., 2007, p. 196).

Dois exemplos de pesquisas que também investigam a *expertise*, porém de um distinto ponto de vista onde não só a prática deliberada assume importante papel no desenvolvimento do performer de elite, foram apresentadas por Côté et al. (2007): na primeira, Bloom e colegas (1985) descobriram que tenistas e nadadores de elite começaram seus envolvimento no esporte tentando diferentes modalidades esportivas de maneira divertida, desprovida de seriedade. Aos poucos foram mudando para uma especialização no esporte principal e um incremento da prática estimulado por pais e treinadores; na segunda, Carlson (1988) analisou o treinamento de 10 tenistas de elite da Suécia, e comparou atividades de treino com um grupo controle com 10 jogadores de subelite. Os jogadores de subelite começaram mais cedo, e jogaram mais tênis entre os 13 e 15 anos. Conclui que especialização precoce não favorece o desenvolvimento de jogadores de elite. Neste caso, foi mais importante um envolvimento em diferentes modalidades de esporte. Resultados similares foram encontrados em Stevenson (1990) e em Hill (1993).

Desta forma, surgiu o estudo de Côté na área do esporte - que utilizou como base teórica a estrutura provida por Ericsson et al. (1993) - mas que também busca

²² "In particular, research [...] has shown that considering only deliberate practice training in athlete development does not adequately characterize the complexity of the relationships among developmental, motivational, and psychosocial aspects of human abilities." (CÔTÉ et al., 2007, p. 196)

compreender outros aspectos envolvidos no processo de aquisição da *expertise*. Nasce, assim, o conceito de Jogo Deliberado²³.

[r]econhecendo que os atletas tendem a experimentar o esporte pela primeira vez através de jogos divertidos e lúdicos, Côté (1999) cunhou o termo “jogo deliberado” para caracterizar uma forma de atividade esportiva que envolve atividades físicas iniciais de desenvolvimento que são intrinsecamente motivadoras, proporcionam gratificação imediata e são projetadas especificamente para maximizar o prazer na atividade. As atividades de jogo deliberado, como hóquei na rua e futebol de quintal, são regulamentadas por regras adaptadas de regras esportivas padronizadas e são configuradas e monitoradas pelas crianças ou por um adulto envolvido na atividade.” (CÔTÉ et al., 2007, p. 186)²⁴

A partir do conceito apresentado, é possível reconhecer padrões entre a maneira como os primeiros contatos com esporte e com música se dão por um indivíduo. O contato inicial com música (a audição, o cantar, o brincar com instrumentos de brinquedo, etc), até os contatos com atividades musicais informais (como tocar na igreja, montar uma banda com amigos, tocar em uma roda de choro, etc), dividem paralelos com as atividades reconhecidas por Côté como jogo deliberado: a participação é voluntária, é uma atividade prazerosa, promove gratificação imediata, a experimentação é mais importante do que atingir metas e inclui motivação intrínseca - estas atividades constituem parte formativa do que, futuramente, poderá ser a construção de um performer *expert*.

Pellegrini e Smith mostraram que o jogo deliberado no esporte desempenha, em crianças, funções como: melhora do controle de padrões motores específicos; contribui para a aquisição de resistência, treinamento de força e economia de movimento da criança; e contribui para a regulação de emoções e performance cognitiva das crianças. Do mesmo modo, o aprendizado de habilidades motoras através de brincadeiras deliberadas pode ser ilustrado com crianças mais velhas e habilidades esportivas mais complexas (PELLEGRINI E SMITH apud CÔTÉ et al., 2007).

²³ Deliberate Play foi traduzido para o português pelas pesquisas em educação física como jogo deliberado (BETTEGA et al., 2015).

²⁴ “Recognizing that athletes tend to first experience sport through fun and playful games, Côté (1999) coined the term deliberate play to characterize a form of sporting activity that involves early developmental physical activities that are intrinsically motivating, provide immediate gratification, and are specifically designed to maximize enjoyment. Deliberate play activities such as street hockey and backyard soccer are regulated by rules adapted from standardized sport rules and are set up and monitored by the children or by an adult involved in the activity..” (CÔTÉ et al., 2007, p. 186)

Quando comparada à prática deliberada, a informalidade do jogo deliberado permite que o indivíduo realize uma atividade (esporte, tocar instrumento, cantar) em qualquer lugar, com o mínimo de equipamento, permitindo a livre experimentação de diferentes movimentos, táticas, sonoridades, de maneira criativa e divertida:

“[e]ssa fase caracteriza-se pelo jogo deliberado (*deliberate play*), no qual as crianças devem praticar o esporte como diversão em um ambiente informal, proporcionando que as crianças adaptem as formas de jogar a partir das disposições contextuais, assim, desenvolvendo a motivação intrínseca, a gratidão e o prazer pela prática.” (BETTEGA et al., 2015, p. 489)

Berry e Abernethy (2003, apud CÔTÉ et al., 2007), buscaram entender a importância do jogo deliberado no desenvolvimento de atletas. Para tanto, investigaram as atividades realizadas na infância por jogadores de futebol australianos, comparando jogadores de elite com habilidade *expert* de tomada de decisão e os com habilidade não *expert* de tomada de decisão. Como resultados, obteve que durante a infância, os jogadores com habilidades *expert* de tomada de decisões investiram uma grande quantidade de jogo deliberado, diferentemente dos não *expert*.

Os autores engajados na investigação que abrange o jogo deliberado têm ressaltado que a pesquisa em esportes (assim como a pesquisa em música), que busca compreender a aquisição da *expertise*, não foi capaz de isolar variáveis que permitam distinguir quais atletas vão atingir os mais altos níveis, pois o isolamento de variáveis envolvidas na *expertise* não é possível, por que não se tem dimensão de quais atividades contribuem, quando contribuem e como contribuem.

Jackie Lordo (2015), em uma pesquisa que investigou o desenvolvimento da *expertise* em cinco músicos sob a ótica do Jogo Deliberado, encontrou nas atividades, como esperado, significantes quantidades de tempo e esforço engajados na prática deliberada, assim como grandes quantidades de experientiação do jogo deliberado:

[t]odos os *expert* participaram de alguma forma de jogo deliberado em música (por exemplo, leitura à primeira vista de música de câmara, improvisação desacompanhada, gravação de música de câmara uma faixa por vez e participar de concursos com um professor). Embora a maior parte do jogo deliberado tenha natureza social - semelhante aos relatos de jogo deliberado em esportes - um dos participantes se envolveu apenas em jogo deliberado desacompanhado. Em geral, o jogo deliberado em música era prazeroso e orientado para o processo, ainda que exigindo um nível mínimo de habilidade para sessões bem-sucedidas. Além disso, os especialistas relataram adquirir

habilidades por meio de atividades de jogo deliberado em música²⁵. (LORDO, 2015, p. 79).

Côté et al. (2007) apresentam dois mecanismos pelos quais o jogo deliberado (com ênfase na diversificação de atividades e na realização da atividade em contextos informais) influenciam o desenvolvimento das habilidades de um indivíduo: a primeira delas seria a transferência entre elementos idênticos das tarefas (como chutar a bola, soprar o instrumento); a outra seria o processo de transferência apropriada, onde as ações processadas no jogo deliberado são similares às da competição e/ou performance (brincar de pega-pega construindo um melhor condicionamento físico; cantar música construindo uma melhor percepção).

Uma vez que os fatores envolvidos na aprendizagem são, além dos diretamente relacionados com a atividade, os envolvidos indiretamente e questões relacionais às quais o indivíduo esteve exposto, abranger o jogo deliberado dentre as atividades que levam à *expertise* pode contribuir com uma aproximação da forma de aprendizagem do indivíduo que, por ser uma construção de seu contexto e atividades diretas e indiretamente ligadas com a atividade em que está se engajando, não permite a replicação da investigação em outro indivíduo que vai ser dotado de outros contextos e formações e, conseqüentemente, não permite generalizações.

Desta maneira, as atividades de jogo deliberado configuram, dentre outros fatores psico-sociais que transcendem o aporte deste trabalho, como atividades responsáveis por fortalecer o envolvimento emocional entre o indivíduo e o objeto de aprendizagem, criando a motivação necessária à manutenção da busca pela *expertise*, quando do envolvimento em atividades exaustivas e não prazerosas tais quais as da prática deliberada.

A pesquisa de Lordo (2015) pretendeu uma tradução do Jogo Deliberado para a música e, até onde foi possível constatar, foi uma iniciativa isolada nos moldes em que se propôs. No entanto, no mesmo ano de sua pesquisa foi publicada uma investigação na linha denominada Prática Criativa que, assim como Lordo, contempla

²⁵ "All of the experts participated in some form of deliberate music play (e.g., sight-reading chamber music, solitary improvising, recording chamber music one track at a time, and playing contests with a teacher). While most of the deliberate play was social in nature—similar to reports of athletic deliberate play—one of the participants engaged only in solitary deliberate play. In general, music deliberate play was enjoyable and process-oriented, yet required a minimum skill level for successful play sessions. Also, the experts reported gaining skills through their music deliberate play activities." (LORDO, 2015, p. 79)

aspectos e bases do Jogo Deliberado. Esta linha tem, desde então, se consolidado e recebido séries de publicações.

Por fim, acreditamos que diversos fatores podem constituir as práticas que levam um indivíduo à *expertise*, e a trajetória científica pode contemplar e investigar cada uma delas. Neste trabalho, abordamos especificamente, enquanto revisão bibliográfica, a Prática e Jogo Deliberados por compreendê-las não só como tipos de prática associadas ao desenvolvimento da *expertise*, mas principalmente por sua relação com o conceito central do trabalho - Prática Criativa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, trataremos dos conceitos e localização da Prática Criativa - referencial base de nossa investigação, bem como dos aspectos que constituem seu desenvolvimento nos ambientes socioeducativos, perspectivas psicológicas e os tipos e abordagens práticas onde se expressa.

2.1 Prática Criativa: Conceitos e localização na pesquisa em música

Uma continuidade à pesquisa sobre a Prática Deliberada de Ericsson, e alternativa centrada na música ao Jogo Deliberado de Côté, tem se consolidado e desenvolvido na linha da pesquisa sobre a aquisição da *expertise* em música, são as investigações acerca da Prática Criativa.

A Prática Criativa relacionada à performance e prática instrumental vêm sendo estudada na música mais largamente com a criação, em 2009, do Centro de Pesquisa para a Performance Musical como Prática Criativa²⁶, uma iniciativa da Universidade de Cambridge em parceria com o King's College, Universidade de Oxford, Royal Holloway e Universidade de Londres.

A pesquisa sobre a Prática Criativa tem explorado o desenvolvimento criativo de músicos em seus contextos socioeducativos, promovendo uma perspectiva da criatividade enquanto uma qualidade resultante de processos de aprendizagem e não uma qualidade inata. Ela apresenta dados sobre a relação entre a colaboração e interação em atividades individuais e de grupo com os resultados criativos, e busca traçar a evolução dos processos criativos na trajetória de músicos.

Ela considera, ainda, que não há padrões nas rotas de desenvolvimento de músicos e que esta rota é individual, não-linear, e determinada pelas relações, localização, tempo, investimento e outros fatores que circundam a vivência de um indivíduo (RINK et al., 2017). E reconhece que o processo de aprendizagem individual é delineado por experiências provindas de múltiplos contextos, e que o desenvolvimento surge da capacidade de integrá-los efetivamente (GAUNT, 2017).

Assim, a Prática Criativa pode ser entendida como um tipo de prática individual, construído e desenvolvido a partir dos contextos de aprendizagem do músico, e que

²⁶ Para saber mais: <http://www.cmpcp.ac.uk/>

operacionaliza questões acerca da reprodução, liberdade e criação na performance musical, podendo dialogar aspectos objetivos e subjetivos da relação do músico com o fazer musical. E a performance com qualidades criativas que é, por sua vez, a culminância da prática criativa, é definida em termos de originalidade, visão interpretativa, frescor, espontaneidade, comunicação ou outros aspectos (WISE et al., 2017).

Para nós, a definição em construção de uma performance criativa seria, em várias medidas, aquela que é de alguma forma independente, individual, desafiadora, cuidadosamente refletida, arriscada, esclarecedora e perturbadora, oferecendo uma nova luz sobre a música. Uma performance criativa terá elementos de risco, com estratégias para envolver seu ouvinte de maneiras que podem não ser convencionais²⁷. (DUFFY; HARROP, 2017, p.272)

Faz-se crer, então, que a própria ação de praticar pode ser um processo criativo, e que apenas se envolvendo com a prática como uma atividade criativa, podemos envolver a performance nesse senso criativo:

o objetivo decisivo da prática é preparar apresentações porque, como forma de arte, a música centra-se na interação entre intérprete e ouvinte. Em poucas palavras [,] então, a prática é o processo deliberado e criativo de melhorar a habilidade musical e de dominar a música para a performance.²⁸ (KLICKSTEIN, 2009, p.4, apud WISE et al., 2017, p.148)

A dimensão criativa não vem sendo representada nas investigações sobre a prática, e apesar de ela poder ser vista e abordada como um processo criativo, pouco se sabe sobre o seu papel e importância no desenvolvimento do músico criativo (WISE et al., 2017, p.143). O processo criativo pode ser não-linear e crescente; pode ser efêmero e ocorrer, inclusive, no momento da performance; e pode sofrer drásticas mudanças entre performances de uma mesma peça em dias, meses ou anos (WISE et al., 2017). Estas características do processo criativo, em consequência, podem ser uma das razões para sua pouca representação na literatura:

²⁷ “For us, the working definition of a creative performance would be, in various measures, one that is somehow independent, individual, challenging, thoughtful, risky, enlightening and disturbing, offering new light on the music. A creative performance will have elements of risk, with strategies for engaging its listener in ways that may not be conventional.” (DUFFY; HARROP, 2017, p.272)

²⁸ “the decisive aim of practice is to prepare performances because, as an art form, music centers on the interaction between performer and listener. In a few words[,] then, practice is the deliberate, creative process of improving musical ability and of mastering music for performance” (KLICKSTEIN, 2009, p.4, apud WISE et al., 2017, p.148)

Na verdade, a criatividade raramente tem sido o foco explícito de estudos de pesquisas ou conselhos pedagógicos, e as percepções que surgem são amplamente tangenciais. Nós argumentamos, além disso, que a forma como a prática tem sido frequentemente representada e compreendida dá espaço limitado para o surgimento de dimensões criativas.²⁹ (WISE et al., 2017, p.144)

O trabalho de Ericsson moldou a compreensão da prática e seu papel no desenvolvimento da *expertise* (WISE et al., 2017). No entanto, os resultados foram, de certa forma, super-representados na literatura, focalizando demasiado nos dados quantitativos, traduzidos na imprensa popular na expressão “A prática leva à perfeição.” (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017). Porém a pesquisa em música relatou que, isoladamente, o mesmo tempo de dedicação à prática deliberada pode resultar tanto na *expertise* quanto na desistência da aprendizagem musical:

Por exemplo, uma criança classificada no grupo “músico de alto-desempenho” pode ter atingido o nível 1 em um ano, com uma prática média de trinta minutos por dia. Uma criança classificada no grupo “desistiu de tocar” pode também ter alcançado o nível 1, mas depois de seis anos tocando, mesmo que a quantidade em minutos de prática acumulada seja idêntica à do participante do grupo “músico de alto-desempenho” [ainda assim, ela desistiu de sua prática musical]³⁰. (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017, p.13)

O estudo de Davidson e McPherson que acompanhou músicos por 14 anos concluiu que músicos são propensos a desistir de seu aprendizado musical, mesmo tendo entre oito até dez anos de experiências de sucesso (como aprovações em concursos), se não houver o cumprimento de suas demandas psicológicas. Cumprimento este que se dá a partir de uma série de fatores ambientais que acompanham a trajetória do músico e que estão relacionados com as ferramentas que compõem a prática criativa.

O acompanhamento da aprendizagem musical de músicos e não músicos foi importante, então, para estabelecer que a quantidade e o tipo de prática não é o único fator contribuinte para a continuidade do estudo da música e da aquisição da *expertise*

²⁹ “In fact, creativity has rarely been the explicit focus of either research studies or pedagogical advice, and the insights that do emerge are largely tangential. We argue furthermore that the way in which practice has often been represented and understood gives limited scope for creative dimensions to emerge.” (WISE et al., 2017, p.144)

³⁰ “For instance, a child in the high-achieving musician group might have attained Grade 1 in one year if the average practice was thirty minutes a day. A child in the ‘given up playing’ cohort might also have achieved Grade 1 but after six years of playing, yet the total number of minutes of accumulated practice would be identical to that of the participant in the high- achieving group.” (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017, p.13)

musical. Além disso, Wise, James e Rink demonstraram em seu trabalho como, mesmo as estratégias ilustradas por Jorgensen, podem ser compreendidas a partir de uma abordagem criativa. Vale lembrar que as estratégias de prática são uma das três características principais da prática deliberada, unidas ao estabelecimento de metas e a motivação (WISE et al., 2017).

Assim, os autores nos mostram como a dimensão criativa naturalmente faz parte da prática, já que a música em si é uma linguagem artística e, como tal, sua aprendizagem requer também estratégias e meios criativos, lúdicos e divertidos para a produção de uma performance criativa:

A fim de obter uma melhor compreensão de como essas atividades estão ligadas à performance que é individual e envolvente, a colaboração entre performers, professores e pesquisadores precisa ser intensificada para que o processo de praticar - o ponto central do desenvolvimento dos músicos clássicos - não seja, primariamente, percebido como enfadonho e repetitivo, mas em vez disso seja visto como proposital, agradável e construtivo³¹. (WISE et al., 2017, p.162)

A pesquisa acerca da aquisição de habilidades para alcançar a *expertise* musical apenas recentemente tem ampliado seu escopo para englobar a dimensão criativa e aspectos subjetivos e extra-sonoros. Até então, a literatura e o discurso frequentemente antagonizavam elementos técnicos e elementos expressivos (WISE et al., 2017). Uma hipótese para estas recorrências é também levantada pelos autores alinhados com a investigação da Prática Criativa: “as questões que os autores mais perguntam, envolvem imediatismo e praticabilidade da prática, ensaio e performance, mais do que as ideologias da interpretação”.³² (CREECH et al., 2008, apud, HUNTER; BROAD, 2017).

A origem disto, possivelmente, encontra-se na fragmentação generalizada dos currículos atuais onde os estudos de performance são ensinados separadamente dos estudos teóricos que, por sua vez, são ensinados separadamente das investigações históricas e culturais, criando uma concepção fragmentada da música (DUFFY, HARROP, 2017).

³¹ “In order to gain a better understanding of how these activities are linked to performances that are individual and engaging, collaboration between performers, teachers and researchers needs to be intensified so that the process of practising— the mainstay of classical musicians’ development— is not primarily perceived as boring and repetitive, but instead is seen as purposeful, enjoyable and constructive.” (WISE et al., 2017, p.162).

³² “the questions that the authors ask mostly involve the immediacies and practicalities of practising, rehearsing and performing, rather than the ideologies of interpretation”(CREECH et al., 2008, apud, HUNTER; BROAD, 2017)

Esta fragmentação relatada aqui tem sido o mote teórico principal do antropólogo, sociólogo e filósofo francês, Edgar Morin. No livro “A cabeça bem feita”, Morin identifica como características do modelo de ensino atual a especialização e fragmentação de saberes, modelo este que separa os conhecimentos e trabalha o desenvolvimento das ciências a partir das disciplinas³³.

O modelo de Universidade adotado em 1809 em Berlim por Wilhelm von Humboldt, foi pautado nos ideais iluministas instituindo a laicidade e a coexistência da cultura das humanidades com a científica. Este modelo de Universidade é a base das instituições de ensino modernas mas que, no entanto, sofreram transformações tais quais a democratização do ensino e a pressão à adequação do ensino às necessidades econômicas. Estas medidas - mesmo as positivas, como a abertura das portas da universidade - tornam-se rasas quando tomadas de forma isolada, sem prever a tomada de medidas outras que lhe sejam complementares, causando a conformação às estimativas do mercado, a redução do ensino e a marginalização da cultura humanista (MORIN, 2003) culminando assim, na fragmentação da educação.

Encontramo-nos então frente a um sistema que, ao se deparar com realidades polidisciplinares e multidimensionais - assim como o é o mundo - não encontra ferramentas para lidar com estes problemas, que não as da compartimentação, criando inteligências fracionadas com atrofiadas possibilidades de compreender, refletir, contextualizar e integrar (MORIN, 2003):

Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2003, p.15)

Uma trajetória aproximada pode ser identificada em se tratando do ensino de

³³ “A DISCIPLINA é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde a diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias.” (Morin, 2003, p. 105)

música. Nas últimas décadas do século XVIII, começou a emergir um tipo de Conservatório que, assim como as Universidades, se desvinculou da Igreja e passou a ser mantido pelo Estado. Eles eram responsáveis por oferecer concertos e desenvolver a tradição musical em suas cidades. Nestes moldes, em 1795 foi fundado o Conservatório de Paris, que incluía em seu corpo docente instrumentistas de carreiras internacionais (RITTERMAN, 2006).

Com a virada do século e as transformações sociais, econômicas e culturais na Europa, os conservatórios passaram a receber um crescente número de alunos e, por isso, exerceram maior influência na sistematização gradual do ensino da interpretação a um nível avançado. Desta maneira, uma série de métodos passaram a ser publicados - em geral desenvolvidos pelos professores do Conservatório de Paris - eles traziam em seu conteúdo aspectos da técnica, estilo e interpretação de um instrumento (RITTERMAN, 2006).

Morin apresenta uma proposta progressiva de desenvolvimento das habilidades mentais do indivíduo desde a escola primária até o ensino superior. Em resumo, a escola primária deve se ocupar de orientar a percepção a partir de terminais sensoriais e atentar-se às interpretações dos conhecimentos percebidos; o ensino secundário deve ocupar-se de opor a explicação lógica que é privada de fundamento empírico (racionalização) à união da coerência e experiência (racionalidade); por fim, o ensino superior é responsável por orientar uma racionalidade crítica e autocrítica (MORIN, 2003, p.52).

Morin nos mostra, assim, como esta super especialização na educação tem como base o princípio da redução, onde o conhecimento do todo é reduzido ao conhecimento de elementos específicos dele, e que este princípio vai na contramão do desempenho da inteligência onde “[q]uanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais.”(MORIN, 2003, p 22).

Uma postura de acordo com a teoria de Morin pode ser encontrada no relato da professora e pianista Mine Doğantan-Dack, que também compartilha da visão de que a super especialização não contribui para a formação do músico e afasta-o do conhecimento contextualizado que só é possível a partir das muitas perspectivas para se ter a visão mais completa possível de um fenômeno:

Pensamento crítico surge quando começamos a questionar essas formas recebidas de interpretar o mundo e entreter meios alternativos de conectar a percepção à concepção. Isso requer a compreensão de que nenhuma perspectiva única pode fornecer uma visão completa de qualquer fenômeno.

Uma consciência e compreensão cada vez maiores de possibilidades de interpretação e expressão artística, que mencionei anteriormente como condição para o desenvolvimento da liberdade expressiva, está muito relacionada com o cultivo desta capacidade de se mover entre o perceptivo e o conceitual ampliando o repertório de conceitos e terminologia³⁴. (DACK, 2017, p.134)

A partir da identificação do modelo da fragmentação, Morin propõe como opção o conceito da complexidade, onde ele ressalta a importância da reforma do ensino levar a reforma do pensamento e vice e versa; a função do didatismo é favorecer autonomia, provocar o autodidatismo, favorecer um modo de pensar aberto e livre. Desta forma, a progressão do conhecimento se dá através da capacidade de contextualizar e englobar. “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.” (MORIN, 2003, p 89).

Em análise do relatório oficial de diagnóstico do ensino de música no Reino Unido por Duffy e Harrop e o relatório do College Music Society nos USA, é constatada a compartimentação do ensino nos currículos do Reino Unido e Estados Unidos. No último relatório, é definida uma sugestiva proposta a esta problemática, buscando a integração expandida de habilidades e compreensões culturalmente diversas e interdisciplinares, tendo como centro a criatividade, ensinada através da improvisação e composição.

O relatório defende um repensar radicalmente o currículo musical em que a criatividade é reconhecida como núcleo ao espectro geral de estudo, defendendo a unificação "genuína" em cada faceta do estudo musical através das buscas gêmeas de improvisação e composição³⁵. (DUFFY; HARROP, 2017, p.277)

A pesquisa da Prática Criativa então, mostra-se como uma linha que busca identificar atividades e ações que fazem parte da trajetória de aprendizagem de músicos, que possivelmente funcionam como ferramentas que auxiliam na

³⁴ “Critical thinking emerges when we start questioning these received ways of interpreting the world and entertain alternative means of connecting perception to conception. This requires the realization that no single perspective can provide a complete view of any phenomenon. An ever-widening awareness and understanding of possibilities for artistic interpretation and expression, which I mentioned earlier as the condition for developing expressive freedom, is very much related to the cultivation of this capacity to move between the perceptual and the conceptual by widening one’s repertoire of concepts and terminology. “ (DACK, 2017, p.134)

³⁵ The report advocates a radical rethink of the music curriculum in which creativity is recognized as core to the overall spectrum of study, making a case for ‘genuine’ unification across every facet of musical study via the twin pursuits of improvisation and composition. (DUFFY; HARROP, 2017, p.277)

integralização dos conhecimentos e que são, em decorrência disto, responsáveis pela aquisição de habilidades da *expertise* em música.

2.2 Prática Criativa e as trajetórias de aprendizagem

Davidson e McPherson inferem que no caminho da iniciação à *expertise* em música, existem rotas criativas e altamente motivadoras para o aperfeiçoamento, e que determinados fatores ambientais, em conjunto à exposição à atividades nas quais se envolvem os músicos *expert* durante seu desenvolvimento musical, funcionam como um campo gravitacional, mantendo-os conectados com a prática criativa.

O que pode explicar a atração destas atividades ao estudante de instrumento foram identificadas com a noção de autodeterminação de Deci e Ryan (2002) na qual, para motivar e sustentar a aprendizagem, é preciso suprir com as necessidades do indivíduo de sentir-se competente, estar integrado à um grupo social e sentir que as atividades são autogeridas e de livre e espontânea vontade (apud DAVIDSON; MCPHERSON, 2017).

Cada vez mais, percebemos através de nossas pesquisas que a chave para uma agradável e plena vida musical reside no grau em que as necessidades psicológicas de um indivíduo são preenchidas em cada estágio de sua aprendizagem. O fato de que muito pode ser feito para atender a essas necessidades tem implicações significativas para o refinamento e atualização de sistemas educacionais que poderiam ser empregados para apoiar o desenvolvimento musical.³⁶ (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017, p.26)

De encontro com esta concepção o músico e criador do NEOJIBA³⁷ ainda compartilha:

³⁶ Increasingly, we realize through our research that the key to an enjoyable and fulfilling musical life lies in the degree to which an individual's psychological needs are fulfilled at every stage of his or her learning. The fact that much can be done to meet these needs has significant implications for the refinement and updating of educational systems that could be employed to support musical development." ((DAVIDSON; MCPHERSON, 2017, p.26)

³⁷ "Os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA) são exemplo inovador de política pública que alia, de forma pioneira na Bahia, as áreas da Cultura, da Educação e do Desenvolvimento Social. O programa foi criado em 2007 pelo pianista, educador, regente e gestor cultural Ricardo Castro e está vinculado à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Governo do Estado da Bahia. A gestão da iniciativa é realizada pelo Instituto de Desenvolvimento Social pela Música (IDSM), fundado em 2008 para promover, incentivar e apoiar o desenvolvimento e a interação social pela prática musical coletiva." (NEOJIBA, 2021)

É essencial dar às crianças e jovens músicos a sensação de que eles têm o direito de ser criativos. Caso contrário, eles se tornam robôs, repetindo o trabalho de outras pessoas. E se eles estão apenas copiando outros, torna-se quase impossível para eles se sentirem necessários ou relevantes para a comunidade³⁸. (CASTRO, 2017, p.136)

Para caracterizar estes aspectos e como se apresentam na trajetória de músicos, foi utilizada a “Teoria do Desenvolvimento da Participação nos Esportes” que identifica as principais fases, comportamentos e crenças presentes no desenvolvimento dos atletas, e que foram consideradas muito semelhantes às características que envolvem a aprendizagem musical.

Ao estudar os aspectos envolvidos na aprendizagem e aquisição da *expertise*, Côté (1999) identificou três fases de participação no esporte, em um modelo que ilumina a importância do desenvolvimento apropriado de padrões de treino e influências sociais.

As três fases de participação nos esportes identificadas por Côté são: “*Sampling years*” ou os Anos de Experimentação, com duração dos 6 aos 13 anos; “*Specializing years*” ou os Anos de Especialização, com duração dos 13 aos 15 anos; e os “*Investment years*” ou os Anos de Investimento, a partir dos 15 anos (CÔTÉ, 1999).

Durante os Anos de Experimentação, identifica-se a oportunidade à apreciação de esportes provida pelos pais, que se responsabilizam por manter o filho interessado e permitem-no experimentar uma grande variedade de atividades esportivas, a principal ênfase é voltada à experimentação de diversão e entusiasmo através do esporte (CÔTÉ, 1999).

As principais características desta fase são: o balanceamento da participação em competições (participação intensa em competições tende a diminuir o prazer no esporte); a oportunidade à jogar que potencializa o envolvimento com o esporte; a influência de espectadores: quando está preocupado com treinadores, pais e amigos assistindo, e o que estão pensando ou dizendo, a criança manifesta menos prazer na atividade; a excessiva ênfase em resultados de performance (como ganhar, chegar primeiro) pode diminuir o interesse; conhecer as regras e condições do esporte faz

³⁸ “It is essential to give children and young musicians the feeling that they have the right to be creative. Otherwise they become robots, repeating other people’s work. And if they are only copying others, it becomes almost impossible for them to feel necessary or relevant to the community. “ (CASTRO, 2017, p.136)

com que as crianças tomem decisões como tipos de treino que farão (CÔTÉ; HAY, 2002).

Conforme Côté (1999) “a primeira experiência da criança no esporte ainda é conectada com a importância de experimentar com novos e diferentes meios de fazer as coisas, mais do que atingir uma meta³⁹” (p. 490).

Assim, o autor demonstra a importância do jogo (“*play*”) durante esta fase da aprendizagem, exemplificando com os resultados do trabalho de Sosniak (1985) “*Learning to be a concert pianist*” (apud, CÔTÉ, 1999), em que os anos iniciais de aprendizagem de piano foram divertidos e cheios de recompensas imediatas, “mexer” no piano e “tirar” melodias de ouvido foram as atividades musicais relatadas, que eram divertidas e funcionavam como jogos que podiam ser jogados repetidamente.

Vale ressaltar que estas características foram identificadas, inclusive, em se tratando de performers de elite. No trabalho de Côté, a experimentação de jogo e diversão, nos Anos de Experimentação, foram aspectos importantes na trajetória dos atletas até a *expertise*:

Em geral, as investigações anteriores de performers de elite fornecem suporte para compreender a participação e a experimentação de crianças em um amplo espectro de atividades no início de seu desenvolvimento. Assim, um elemento importante dos anos de experimentação é facilitar o envolvimento em atividades agradáveis e apreciadas pelas crianças. Estudos de crianças no esporte mostraram que a brincadeira e a diversão eram elementos cruciais nos primeiros anos da participação de uma criança no esporte e na progressão da criança para os anos de recreação ou para os anos de especialização⁴⁰. (CÔTÉ; HAY, 1999, p. 493)

Nos anos de especialização, a criança se concentra em um ou dois esportes específicos, tendo sido levada à especialização nestas atividades em detrimento de outras por conta de experiências positivas com um treinador, incentivo de um irmão mais velho, sucesso ou simplesmente pelo prazer no esporte. Embora a diversão e entusiasmo pelo jogo continuem sendo elementos centrais da experiência, a prática

³⁹ “[...]a child’s first experience in sport is still connected with the importance of experimenting with new or different means of doing things rather than attaining a goal.” (CÔTÉ; HAY, 1999, p.402)

⁴⁰ In general, the previous investigations of elite performers provide support for children’s participation and experimentation in a wide spectrum of activities early in their development. Thus, an important element of the sampling years is to facilitate involvement in activities that are pleasurable and that are cherished by children. Studies of children in sport have shown that play and enjoyment were crucial elements in the early years of a child’s participation in sport and in the child’s progression to the recreational or specializing years. (CÔTÉ; HAY, 1999, p. 493)

deliberada voltada ao desenvolvimento de habilidades específicas surge nos anos de especialização como uma característica importante desta fase (CÔTÉ; HAY, 1999).

Segundo Côté e Hay (1999), pesquisas nos esportes⁴¹ reportaram que muitos adolescentes desistem de um domínio, por não ter a chance de se divertir usando suas habilidades; encontraram práticas avaliadas como altamente relevantes e muito prazerosas; e que para a permanência nos esportes, os adolescentes precisam percebê-lo como desafiador e divertido:

Portanto, a qualidade geral da experiência nos anos de especialização deve ser positiva para garantir que os adolescentes continuem envolvidos no esporte. A menos que os indivíduos sejam motivados a aprender, a prática deliberada é inútil. Para motivar as pessoas nos anos de especialização, é necessário fornecer um certo número de atividades agradáveis através do jogo deliberado. [...] um equilíbrio entre prática deliberada e jogo deliberado parece apropriado nos anos de especialização⁴². (CÔTÉ; HAY, 2002, p.495)

Os anos de investimento são, em essência, uma extensão dos anos de especialização. A principal diferença se dá pela extrema intensidade do comprometimento do atleta com o esporte e a grande quantidade de prática deliberada (CÔTÉ, 1999). As características estratégicas, competitivas e de desenvolvimento de habilidades tornam-se o principal foco e ainda:

Ser capaz de lidar efetivamente com prejuízos, fadiga, pressão, falhas e perda de interesse foram importantes características do envolvimento dos atletas nos anos de investimento. O suporte dos pais foi um fator importante na habilidade dos atletas de lidar efetivamente com contratempos [...] ⁴³ (CÔTÉ, 1999, p. 410)

Aqui, o suporte dos pais também é feito em termos de investimento financeiro e o atleta passa a obter prazer na atividade a partir de retornos como performances de sucesso e vitórias.

Também no trabalho de Lordo (2015), que se ocupou de transpor o Jogo Deliberado dos esportes para a música, foram identificadas atividades de jogo e de prática deliberados, que correspondem às características desta fase:

⁴¹ Côté e Hay citam Csikszentmihalyi et al., 1993; Starkes et al., 1996; e Gallagher et al., 1996.

⁴² Therefore, the overall quality of the experience in the specializing years should be positive to ensure that teenagers stay involved in sport. Unless individuals are motivated to learn, deliberate practice is useless. To motivate people in the specializing years, it is necessary to provide a certain number of enjoyable activities through deliberate play. [...] a balance of both deliberate practice and deliberate play seems appropriate in the specializing years. (CÔTÉ; HAY, 2002, p.495)

⁴³ "Being able to deal effectively with injury, fatigue, pressure, failures, and loss of interest were important characteristics of the athletes' involvement in the investment years. Parental support was an important factor in the ability of athletes to deal effectively with setbacks [...]" (CÔTÉ, 1999, p. 410)

Essa dissertação traz esclarecimentos a respeito do desenvolvimento da *expertise* em música, ao demonstrar que as habilidades musicais são obtidas através do jogo deliberado, assim como da prática deliberada. [...] Os mesmos músicos avançados também descreveram desenvolver a aprendizagem de sincronização, treinamento auditivo, ditado, expressão musical, e escuta através de atividades do jogo deliberado. Portanto, habilidades musicais foram obtidas através da prática deliberada e do jogo deliberado. (LORDO⁴⁴, 2015, p. 85).

Uma alternativa aos anos de investimento, identificadas por Côté, são os anos de recreação. Nestes anos, o foco da participação do indivíduo no esporte volta-se à melhorar sua saúde e ao crescimento pessoal. A meta desta fase é experienciar prazer e manter um estilo de vida saudável. Prática e jogo deliberado podem ser elementos desta fase em diferentes graus (CÔTÉ; HAY, 2002).

A partir destas fases, Côté apresenta o Modelo de Desenvolvimento da Participação nos esportes, mostrando as possíveis trajetórias desde os primeiros contatos até a *expertise*:

⁴⁴ "This dissertation has clarified how music expertise is developed by demonstrating that music skills are gained through deliberate play as well as deliberate practice.[...]These same advanced musicians also described learning synchronization, ear training, dictation, music expression, and listening skills through deliberate play activities. Therefore, music skills were gained through both deliberate play and deliberate practice." (LORDO, 2015, p. 85)

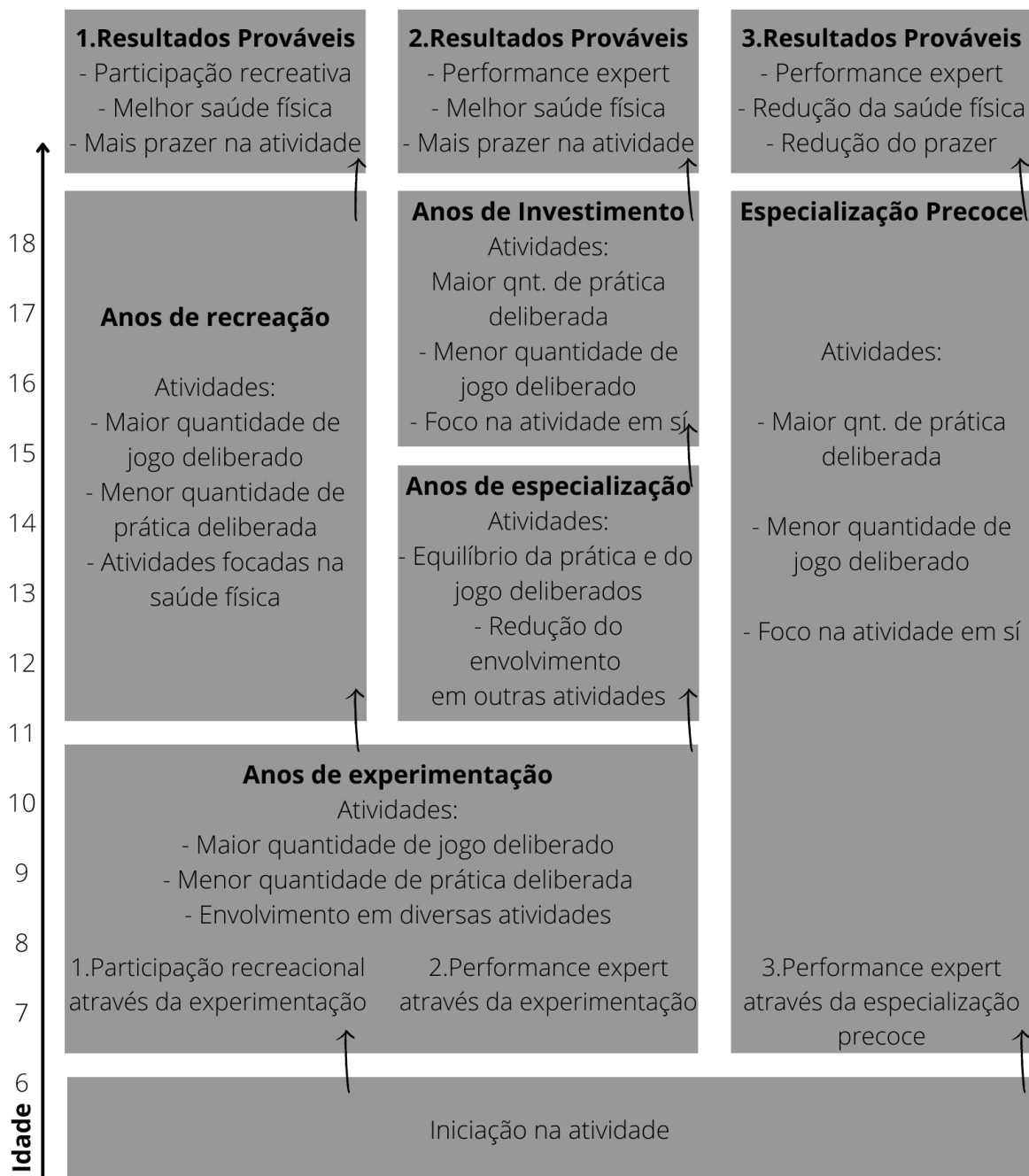


Figura 1 – Adaptação do Modelo de desenvolvimento da participação nos esportes (CÔTÉ et al., 2007, p.197)

Este modelo prevê diferentes possibilidades de trajetórias do esporte: 1) participação recreativa através da experimentação e jogo deliberado; 2) elite performance através de experimentação e jogo deliberado e; 3) performance de elite através da especialização precoce e prática deliberada. Os diferentes estágios em trajetórias são baseadas em mudanças no tipo e quantidade de envolvimento nos

esportes, jogo deliberado, e prática deliberada. E a trajetória 2 e 3 podem levar à performance de elite, enquanto a 1 leva à uma participação recreacional.

As duas primeiras trajetórias têm diferentes resultados em termos de performance mas igualmente levam à similares benefícios psicossociais, físicos e de saúde. A terceira trajetória pode levar à elite performance, e também tem mostrado resultados mais ineficientes em relação à saúde física (mais lesões) e ao prazer em realizar suas práticas (CÔTÉ et al., 2007).

A utilização do Modelo de desenvolvimento da participação nos esportes nas pesquisas em música ainda não se deu de forma sistemática e, naturalmente, não se dará de forma literal. Lordo (2015) e Davidson e McPherson (2017) são exemplos de investigações em música que consideram que há semelhanças entre as maneiras como relacionam-se os músicos com a música, em comparação às maneiras em que se relacionam os atletas com seu esporte, e começam a traçar o que possivelmente será a sistematização e adaptação do modelo à música.

Dos fatores ambientais que conferem atração à continuidade do estudo e fizeram parte da trajetória de aprendizagem de músicos, identificou-se, por exemplo, uma maior tendência de que crianças que tiveram aulas que propunham um equilíbrio entre aspectos visuais, auditivos e criativos da performance, tornaram-se alunos mais bem sucedidos e preparados para compreender a notação, memorizar, tocar de ouvido e improvisar. Em análise de biografias de músicos *expert* somadas ao estudo com crianças, foi revelado que aqueles que se envolveram emocionalmente com a música de maneira mais frágil, tiveram uma diminuição nos seus esforços para praticar. Outro fator importante ressaltado foi a participação em atividades musicais em grupo, onde desenvolveu-se um forte laço com seus pares e foram classificadas como altamente divertidas (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017).

Davidson e McPherson colheram relatos de alunos que estudaram música e que atingiram ou não a *expertise* musical e descobriram que os alunos que alcançaram os níveis mais altos de *expertise* tiveram uma menor quantidade de sucessão de professores, e relataram o primeiro professor como uma figura afetuosa e solidária, com qualidades parentais de cuidado mais importantes do que a perícia musical, os professores foram descritos como menos autoritários e mais voltados ao incentivo à criatividade, reflexão e independência na aprendizagem (2017).

2.3 Tipos de aprendizagem da Prática Criativa e seus tópicos

Uma vez compreendido o conceito de prática e performance criativa e a sua importância enquanto um fator que aprofunda a relação do estudante com o objeto de estudo - música, vale caracterizar as formas como se dá, na trajetória dos músicos, a aprendizagem e contato com esta Prática Criativa, que pode ser por meio da aprendizagem formal e/ou por meio da aprendizagem informal.

O termo aprendizagem formal tende a ser definido como o tipo de aprendizagem que tem como lugar instituições como escolas, conservatórios e universidades, e que é o resultado da ação de ensinar. É um tipo de aprendizagem intencional e os alunos estão conscientes de que os objetivos das ações realizadas são a aprendizagem. Ocorre sob a tutela de professores que têm reconhecidas habilidades para ensinar o tema tratado, e é guiada por um currículo ou programa de estudos estruturado (SMART; GREEN, 2017).

A aprendizagem informal pode compreender o consciente, intencional e estruturado, bem como o inconsciente, não intencional e não estruturado. Não necessariamente ocorre fora da escola ou outras instituições, mas podem ocorrer paralelamente ou nas lacunas dos ambientes formais. Alguns exemplos podem ser a garagem de ensaios da banda de rock, o quarto de prática não supervisionada do estudante de música clássica etc (SMART; GREEN, 2017).

Não há consenso entre as diferenças estritas entre formal e informal em um nível detalhado, por esta razão, é preciso flexibilidade para determinar localmente os termos. De maneira geral, requerem a reflexão sobre a consciência da natureza das aprendizagens, expressas em como, onde e porque elas ocorrem, e as pessoas e instituições envolvidas, bem em como os fatores são percebidos pelos indivíduos que estão aprendendo (SMART; GREEN, 2017).

Vale ressaltar que as discussões levantadas pelas investigações da Prática Criativa sugerem que a integração e consolidação da aprendizagem formal e informal em uma única forma de aprender e fazer música, pode estar mais alinhada do que é sugerido na literatura e, ainda assim, evoluindo rapidamente nas pesquisas. Ainda assim, cabe mencionar que os processos e produtos da aprendizagem informal são valorizados pelos músicos, mesmo que não impliquem necessariamente estes termos

em suas falas, muitos acreditam que suas primeiras experiências informais foram cruciais em seus desenvolvimentos (SMART; GREEN, 2017).

Uma vez que pretendemos investigar a prática e performance criativa na prática instrumental, passando pelas suas manifestações em ambientes diversos, individuais e de colaboração, nos múltiplos contextos de aprendizagem pelos quais passam os músicos, a pesquisa em práticas criativas, até o momento, parece ter sempre voltado aos tópicos: 1- criação em música (abarcando a improvisação e composição); 2- liberdade e paradigmas na performance (tratando da identidade do performer e sua relação com o respeito ao compositor e as ideologias que acomodam as tradições de performance); e 3- atividades e comportamentos da Prática Criativa.

2.3.1 Criação em música

Com relação ao tópico da criação em música, os referenciais desta investigação nos mostram como, recorrentemente, aspectos e habilidades musicais adquiridos por meio da composição e improvisação são provenientes de contextos de aprendizagem informais e mais frequentemente associados à música popular. No entanto, acredita-se benéfico ampliar o escopo das investigações em prática e performance da música de concerto ocidental para abarcar estes aspectos (SMART; GREEN, 2017).

Vale questionarmo-nos, aqui, as razões pelas quais esteja aceito que um determinado tipo de prática seja explorado mais profundamente apenas na música popular, quando elas oferecem potenciais para explorar a audição, a percepção, a criatividade e a criação musical, podendo ser, por exemplo, um meio de estabelecer o vínculo do estudante com a música com a qual se relaciona.

A exploração da criatividade por meio da improvisação e composição são um meio de estabelecer um profundo vínculo do aluno com a música, dando-lhe oportunidade e segurança para manipular os elementos sonoros com conhecimento das partes que compõem o todo da obra e experiência musical (DUFFY; HARROP, 2017).

Quando representada na literatura, conforme revisão apresentada, a criatividade é considerada principalmente nos contextos que se conectam com a improvisação e composição, no contexto da música contemporânea e nas

investigações da educação musical. No entanto, ainda que não gere um material novo, uma performance de uma obra notada pode ser percebida como diferente, possuidora de um frescor e inspirada, refletindo habilidades criativas do performer que a executa. Em todo caso, seja relacionada à criação ou não de material musical, o reconhecimento da dimensão criativa na música passa pelos valores e julgamentos sociais e culturais do contexto ao qual esteja inserida (RINK et al., 2017).

Outro tipo de prática a qual se volta recorrentemente a pesquisa em performance criativa é a improvisação. O tema da improvisação passa por processos parecidos do tema talento em música, ou seja, há uma forte crença que é uma habilidade inata e por vezes creditado à algo divino quando, na verdade, é fruto de sistematizações, esforço e muita prática (HILL, 2017). Assim, consideramos a seguir a definição que corresponde com a visão de improvisação dada na pesquisa sobre a Prática Criativa e que abarca os diversos contextos e estilos nos quais ela pode se manifestar:

“Eu proponho uma definição ampla de improvisação musical como uma espontânea atividade criativa na qual as decisões artísticas são tomadas no momento da performance. A improvisação pode abranger, por exemplo, a composição espontânea de peças inteiras, a invenção de linhas melódicas e contra-melodias sobre determinadas estruturas harmônicas ou modais, variações de melodias conhecidas e elaborar figurações/enfeites junto com as sutis ornamentação de peças pré-compostas. Dentro da nossa definição ampla, também podemos incluir a improvisação de dispositivos expressivos que geralmente se enquadram na rubrica de interpretação - por exemplo, flutuações de tempo, articulação, dinâmica, acentos agógicos, vibrato, timbre e assim por diante - porque todos estes podem ser determinados pelo artista no momento de performance, se não forem previamente fixados por compositores, editores, professores e convenção.⁴⁵” (HILL, 2017, p.223)

Apesar desta definição ampla, o ato de improvisar não é naturalizado no imaginário, pesquisa e ensino da música de concerto como é destacado por Hill. Um dos fatores à que se atribui essa inibição da improvisação na música de concerto é uma atitude de que o potencial criativo na performance é inferior, principalmente se comparado à composição e, para enfrentar esta concepção, é necessária a defesa

⁴⁵ “I propose a broad definition of musical improvisation as a spontaneous creative activity in which artistic decisions are made in the moment of performance. Improvisation may encompass, for example, the spontaneous composition of whole pieces, the invention of melodic lines and countermelodies over given harmonic or modal structures, variations of known melodies, and elaborate embellishments along with subtler ornamentation of pre-composed pieces. Within our broad definition we can also include the improvisation of expressive devices that usually fall under the rubric of interpretation— e.g. tempo fluctuations, articulation, dynamics, agogic accents, vibrato, timbre and so on— because these too may be determined by the artist in the moment of performance, if they are not fixed in advance by composers, editors, teachers and convention. “ (HILL, 2017, p.223)

da permissão por e para os intérpretes exercerem maior autoridade no processo criativo. Além disso, fatores educacionais, pressões da carreira e valores da música de concerto são também fatores que inibem a utilização da improvisação pelo músico clássico (HILL, 2017).

Se para a improvisação são necessárias habilidades tais quais as auditivas para tocar de ouvido, a facilidade de memória para armazenar e acessar vocabulário musical, a capacidade de negociar estruturas musicais (por exemplo uma compreensão prática da teoria musical), técnica, habilidades de tomada de decisão e habilidades de autoavaliação (HILL, 2017); como poderia ela não ser um meio de estabelecer e contribuir para um aprofundamento, domínio e fluência do discurso musical na interpretação? Em sua investigação, Hill responde: “[m]úsicos em meu estudo acharam útil para aprofundar a compreensão do repertório tradicional, melhorar habilidades técnicas e auditivas, expandindo possibilidades interpretativas e expressivas, descobrir uma voz pessoal e diminuindo a ansiedade na performance⁴⁶.” (p.225, 2017).

Há que se considerar, também, que as transformações no contexto educacional e profissional da música de concerto tiveram reflexos no comportamento dos músicos frente a improvisação. Em tempos e culturas onde os músicos se desenvolveram por meio da imersão auditiva em um estilo (pré desenvolvimento das mídias digitais por exemplo), a manipulação de blocos musicais no momento da performance era naturalmente desenvolvida. Em contraste, na contemporaneidade, as obras são mais rigidamente fixadas, o material musical é principalmente armazenado e recuperado da notação, e os performers estão imersos em diversos estilos - fatores estes que contribuíram para, ao longo do curso, que a especialização do performer deixe de abarcar a improvisação (HILL, 2017).

2.3.2 Liberdade e paradigmas na performance

A questão mais recorrente, e talvez a primordial, em se tratando da Prática Criativa, ao longo das investigações, é o posicionamento do músico frente à oposição

⁴⁶ Musicians in my study found it useful for deepening understanding of traditional repertoire, improving technique and aural skills, expanding interpretative and expressive possibilities, discovering a personal voice, and lessening performance anxiety.” (HILL, p.225, 2017)

entre respeitar o compositor e partitura e/ou a própria personalidade e individualidade na performance. Há frequentemente uma tensão entre o dever para com as tradições de performance e a partitura - onde recorrentemente os músicos buscam invocar o compositor perguntando-se sobre sua intencionalidade na composição e, por outro lado, até que ponto podem incorporar suas opiniões, leituras e visões sobre a obra na interpretação (WISE et al., 2017).

O balanceamento destes fatores pode ser visto como essencial para a performance criativa (WISE et al., 2017), e seu desenvolvimento oferece o potencial para fortalecer as relações entre artista e público, entre o processo criativo do músico e os ouvintes, e podem oferecer à audiência a experiência da participação ativa ou até mesmo uma colaboração na performance (GAUNT, 2017).

Essas perspectivas sublinham um desafio central no processo de desenvolvimento: navegar nas relações entre o aprimoramento detalhado da expressão estilística e técnica, por um lado, e expressão pessoal, espontaneidade e assumir riscos do outro, ao mesmo tempo em que busca e explora possibilidades para cocriação e experimentação de interações com o público. Uma questão chave diz respeito às maneiras pelas quais o aprendizado musical pode facilitar a exploração e o desenvolvimento dessas relações⁴⁷. (GAUNT, 2017, p.31)

Esta questão foi explorada pela musicologia histórica ao tratar da Performance Historicamente Informada, que fez avançar o debate transitando desde uma visão “puritana” focalizada no literalismo (a performance "Straight"), à quase ausência deste posicionamento e afirmação da performance inspirada criativamente (“Crooked”) nos trabalhos acadêmicos e performances dos estudiosos desta área (DUFFY; HARROP, 2017).

A abordagem “Crooked” assim, elucida que ao intérprete cabe o compromisso apaixonado, assumir riscos e inferir sua visão na performance combinados com a autoconsciência, senso de escolha e responsabilidade com o público e com os profundos significados da obra. “Tudo isso sugere que é possível tomar um conhecimento informado e uma postura ética em relação aos contextos históricos, ao

⁴⁷ “These perspectives underline a central challenge in the developmental process: navigating the relationships between detailed honing of stylistic expression and technique on the one hand, and personal expression, spontaneity and risk-taking on the other, while also pursuing and exploiting possibilities for co-creation and experimenting with audience interactions. A key question concerns the ways in which musical apprenticeship may facilitate the exploration and development of these relationships.” (GAUNT, 2017, p.31)

mesmo tempo em que se alcança uma performance criativa e inspiradora⁴⁸.” (DUFFY; HARROP, 2017, p.274). Apesar de contextualizada na discussão da Performance Historicamente Informada, esta abordagem pode fornecer pistas à toda a tradição de performance da música de concerto ocidental pois, se não define os limites entre criação e reprodução do texto musical, contém uma busca pelo equilíbrio entre as partes, respeitando o texto e compositor por um lado, e oportunizando a individualidade e criatividade do músico por outro. Não há um consenso e conceito estritamente matemático que dite objetivamente de onde, e até onde vai a reprodução e a criação na performance, mas a literatura tem buscado posicionar-se de forma a externar o posicionamento dos intérpretes e não prescrever caminhos.

Uma performance ‘expressiva’, como comumente entendida entre os músicos, é aquela com qualidades que o distinguem de uma performance que meramente reproduz aquelas propriedades físicas do trabalho transmitidas através da partitura - alturas, durações, dinâmicas, timbres, etc.— de uma maneira literal e sem erros. ‘Expressão’ é muitas vezes vista como uma faceta da individualidade de um artista e, em geral, é considerada um atributo positivo e estimulante. No entanto, é igualmente claro para os músicos que “expressão”, se aplicada de forma intrusiva, pode ter consequências negativas. Onde o positivo se transforma em negativo é em parte uma questão de gosto, seja cultural ou individual, e isso, por sua vez, dá origem à noção de um “campo” de expressão musical com o qual cada artista precisa negociar com compreensão e cuidado, e com a capacidade de se adaptar a diferentes repertórios ou contextos de performance⁴⁹. (CRISPIN; ÖSTERSJÖ, 2017, p.289)

A expressão musical é, então, uma manifestação da criatividade ao incorporar a individualidade do artista em equilíbrio com as questões estruturais e estilísticas durante a performance, e é por meio dela que se determina o grau e as maneiras pelas quais a música, enquanto forma de arte, vai se comunicar e gerar significado para e com o público (CRISPIN; ÖSTERSJÖ, 2017). Para Wise et al., a expressão é

⁴⁸ “All of this suggests that it is possible to take an informed and ethical stance with regard to historical contexts while achieving creative and inspiring performance.” (DUFFY; HARROP, 2017, p.274)

⁴⁹ “An ‘expressive’ performance, as commonly understood among musicians, is one with qualities distinguishing it from a performance that merely reproduces those physical properties of the work imparted through the score— pitches, durations, dynamics, timbres, etc.— in a literal and error- free manner. ‘Expression’ is often seen as a facet of a performer’s individuality and, in general, is considered a positive and enlivening attribute. However, it is equally clear to musicians that ‘expression’, if applied intrusively, can have negative consequences. Where positive tips over into negative is partly a matter of taste, whether cultural or individual, and this, in turn, gives rise to the notion of a ‘field’ of musical expression which each performer needs to negotiate with understanding and care, and with the ability to adapt to different repertoires or performing contexts.” (CRISPIN; ÖSTERSJÖ, 2017, p.289)

também um meio de integração e complementação de elementos técnicos e expressivos.

Na investigação de Wise, Mirjan e Rink, foi identificada a recorrência do tema “interpretação própria” na qual os músicos desenvolvem um “senso de propriedade” com a obra estudada e isto é considerado, por eles, como base fundamental da experiência criativa. As principais preocupações dos participantes da pesquisa foram: 1. Desenvolver um conceito abrangente da peça que faça sentido em diferentes níveis de estrutura, seja holisticamente ou em passagens e seções; 2. Estabelecer intenções focadas que orientam os objetivos do artista a qualquer momento e ao longo da peça inteira, e que permitam a atenção consciente do performer; e 3. Fazer com que a interpretação “pareça certa” em dois aspectos, o conforto físico (ou pelo menos controle) e fazer sentido musical para o artista (WISE et al., 2017).

Estes elementos são entendidos como processos interativos e que combinam aspectos objetivos e técnicos com os subjetivos e expressivos: “A maioria dos episódios criativos identificados por nossos participantes envolveu a resolução de problemas em vários níveis, incluindo a integração e negociação de elementos da intenção musical, expressão emocional e realização técnica.⁵⁰” (WISE et al., 2017, p. 150).

Nos caminhos pelos quais os músicos percorrem para encontrar esta individualidade na performance, os autores identificaram diferenças individuais em dois tipos de abordagens: uma primeira que é conduzida por parâmetros musicais, onde as ideias são expressadas a partir da estrutura da partitura; e uma segunda conduzida pela emoção ou narrativa, onde a expressão e intenções musicais se manifestam na busca do sentido ou efeito emocional, estes músicos inventam histórias ou conjuram imagens para caracterizar elementos ou a peça como um todo, almejando aumentar o impacto emocional da interpretação. Estes caminhos refletem tendências das personalidades dos músicos, mas não são exclusivas e podem se sobrepor na prática de um mesmo músico. O mesmo tipo de análise da abordagem de prática de músicos pode ser encontrada nos trabalhos de Hallam (1995) e de Bahle (1939) (WISE et al., 2017).

⁵⁰ “The majority of creative episodes identified by our participants involved problem- solving on multiple levels, including integrating and negotiating elements of musical intention, emotional expression and technical realization.” (WISE et al., 2017, p. 150)

Ainda, em se tratando do posicionamento dos músicos com relação ao conhecimento das estruturas musicais, habitualmente deparamo-nos com a ideia de que “[o] que é necessário é a compreensão adequada da forma e estrutura de uma obra, uma visão do todo e um sentido emergente de uma entidade artística⁵¹.” (DUFFY, HARROP, p.274). Havendo, ainda, músicos absolutamente extremistas quanto à necessidade profunda de conhecimento dos aspectos histórico-estético-formais de uma obra, e os que acreditam que o conhecimento formal e verbal sobre música é de importância secundária para o “saber-em-ação” (DUFFY; HARROP, 2017).

Adicionalmente, um tipo de prática recorrente que objetiva a consolidação da personalidade do intérprete na performance identificada por Wise, James e Rink é o estudo da peça “fora” do instrumento, ou “prática mental⁵²”. Ela pode envolver vários tipos de imagens sonoras, visuais, emocionais, motoras e cinestésicas e são importantes para alcançar um conceito pessoal de uma peça e um senso de propriedade (WISE et al., 2017).

Segundo Hunter e Broad (2017), há três aspectos recorrentemente levantados em torno da performance de um intérprete de música de concerto: 1. O respeito ou necessidade de ser fiel à “intenção original” do compositor, que é tida como uma manifestação divina à qual recorrentemente os intérpretes perguntam-se: “o que ele quis dizer com essa articulação, acorde, crescendo, etc?” - esta preocupação, ressaltam os autores, só encontra-se em equidade nas bandas de tributo que visam a recriação de todo detalhe sonoro e visual das performances dos artistas imitados, já que suas apresentações objetivam a reprodução e não a interpretação e, como suas fontes são gravações de áudio e vídeo, não enfrentam os dilemas dos performers clássicos; 2. A preocupação da intrusão da personalidade ou ego do músico na performance da obra, onde a necessidade de moderar a intervenção aberta da personalidade do artista é explícita e implícita em diversos discursos sobre a performance da música de concerto, recorrentemente sendo vista como arrogante e irresponsável a postura de artistas de satisfazer suas individualidades, visões

⁵¹ “What is needed is proper understanding of a work’s form and structure, a vision of the whole, and an emergent sense of an artistic entity.” (DUFFY, HARROP, p.274)

⁵² “ensaio cognitivo ou imaginário de uma habilidade física sem movimento muscular evidente” (Connolly; Williamon, 2004, p.224 apud WISE; JAMES; RINK, 2017, p.160); No original: “cognitive or imaginary rehearsal of a physical skill without overt muscular movement”. (Connolly; Williamon, 2004, p.224 apud WISE et al., 2017, p.160)

artísticas e colocá-las como de importância central na interpretação; 3. A utilização da partitura como fonte principal e repositório da verdade ao invés de outras mídias ou as tradições orais da música de concerto (gravações, apresentações ao vivo, *masterclasses*). As tradições orais da música de concerto são frequentemente descritas como indispensáveis para a construção da interpretação de um músico, entretanto, por conta da relativa escassez de informações detalhadas à seu respeito na literatura, a partitura é sempre colocada como árbitro final dos limites da interpretação (HUNTER; BROAD, 2017).

Na performance de uma mesma obra ou estilo, as tradições de interpretação podem hospedar muitas, diversas e até conflitantes abordagens, e todas aparentemente buscarem compreender o que “significava” quando de sua criação e interpretação nos contextos em que surgiram (CRISPIN; ÖSTERSJ, 2017).

Esta oposição entre o respeito ao compositor e a liberdade do intérprete tem raízes distantes, com questionamentos surgidos quando uma classe média emergente e interessada por música passou a incentivar a venda de música impressa e, desta forma, surgiram as questões de fidelidade à partitura, como tocar a obra, e como dar vida aos elementos notados na partitura. Estas questões levaram ao conceito de interpretação, que antes de 1800 não tinha sido utilizado em referência à apresentações musicais, tornando-se comum apenas durante o séc. XIX (CRISPIN, ÖSTERSJ, 2017).

Com a separação e especialização dos papéis do compositor e do performer e o surgimento do conceito de trabalho, emergiram duas possibilidades de performance. Uma que enfatiza a partitura buscando a fidelidade, e outra que enfatiza o evento da performance, sua situação social e a ideia de que a realização genuína da música se dá com o intérprete:

Na realidade, essas duas posições são ilusórias, não sendo nem claras nem permanentes. Em qualquer caso, as noções de “Werktreue” e do próprio ‘conceito de trabalho’ foram amplamente contestadas, com Taruskin observando que ‘o’ conceito de trabalho regula não apenas nossas atitudes musicais, mas também nossas práticas sociais’, impondo aos performers ‘um regime verdadeiramente sufocante, endurecendo e patrulhando radicalmente o que antes fora uma fronteira fluida e facilmente transponível entre os papéis da performance e composição⁵³. (TARUSKIN, 1995, p.10 apud CRISPIN; ÖSTERSJ, 2017, p.291).

⁵³ “In actuality, both of these positions are illusory, being neither clear-cut nor permanent. In any case, the notions of Werktreue and the ‘work- concept’ itself have been widely challenged, with Taruskin noting that ‘the “work- concept” regulates not only our musical attitudes but also our social practices’,

Todos estes posicionamentos e desdobramentos das relações dos intérpretes com as obras e compositores revelam e constroem as ideologias da música de concerto. Isso fica evidente, por exemplo, na existência do que conhecemos como “cânones” - um grupo de obras e compositores selecionados que representam alguma importância *suis generis*, e a interpretação destas obras carregam uma forte crença do que é certo ao tocá-las. Assim, a interpretação destas obras se relaciona mais constantemente às ideologias que carregam a crença do respeito à obra e ao compositor, o foco na realização técnica e a omissão da personalidade do intérprete, minando a natureza da experiência cultural e profissional que informa a prática do músico (HUNTER; BROAD, 2017).

2.3.3 Atividades e comportamentos da Prática Criativa

A prática criativa abarca tipos de auto-aprendizagem informais, como tocar junto com uma gravação, estudar mídias online, inventar exercícios técnicos, ou ir a uma biblioteca de música e examinar as partituras; bem como tipos não conscientes de aprendizagem denominados o aprendizado por “osmose” ou enculturação, exemplificados nas ações de “ouvir música e assistir outros músicos, como um processo contínuo que informa os ritmos, padrões tonais e combinações, timbres preferidos e modos de performance 'de uma cultura’⁵⁴ (MANS, 2009, p.84 apud SMART; GREEN, 2017, p.109).

Smart e Green listaram, do ponto de vista dos músicos que participaram de seu estudo, as habilidades musicais necessárias à prática criativa, valorizadas pelos participantes. Em primeiro lugar, foram mencionadas as habilidades “internas”, as habilidades relacionadas ao fazer musical que são aprendidas sem o contato com o instrumento.

Habilidades internas são relatadas para sustentar aspectos como afinação, tempo e subdivisão; [...] tocar de forma relevante estilisticamente; escolhas

imposing on performers ‘a truly stifling regimen by radically hardening and patrolling what had formerly been a fluid, easily crossed boundary between the performing and composing roles’ (TARUSKIN, 1995, p.10 apud CRISPIN; ÖSTERSJ, 2017, p.291).

⁵⁴ “listening to music and by watching other musicians, as an ongoing process that informs the ‘rhythms, tonal patterns and combinations, preferred timbres and performance modes’ of a culture.” (MANS, 2009, p.84 apud SMART; GREEN, 2017, p.109)

interpretativas; e o gosto. O bom "músico interno" também é aquele que é plenamente ciente das demandas musicais da situação e dos outros músicos com quem está tocando, na busca de uma performance criativa e significativa que, na melhor das hipóteses, pode adicionar algo novo e original.⁵⁵ (SMART; GREEN, 2017, p.113)

Em segundo lugar foi colocado o resultado emocional, as reações que o músico sente que são conduzidas pelas emoções tais quais a sensação de mágica e o formigamento ou "borboletas na barriga". E em terceiro lugar foram mencionados os "elementos humanos", aspectos característicos da humanidade tais quais a empatia com as pessoas ao redor, conexão com os músicos com quem tocam e a experiência de vida.

[músicos] reconhecem e valorizam expressivamente um aprendizado que ocorre longe da música, por meio da 'vida em geral'. Isso pode ser denominado "aprendizado por experiência", mas experiência que vai além do "músico" para abraçar uma experiência mais geral como 'ser humano'. Às vezes é difícil articular exatamente o que é que pode melhorar musicalmente ao longo de tais caminhos ou como acontece essa melhora, mas muitos músicos acreditam fortemente que a melhoria pode acontecer simplesmente como uma consequência de engajamento contínuo, experiência e maturação como pessoa, sem qualquer estrutura particular, sequência ou consciência do que está sendo aprendido em nenhum momento⁵⁶. (SMART; GREEN, 2017, p.120)

Em menor ocorrência, foram citadas habilidades específicas necessárias em ocasiões específicas como gravar em um estúdio, ser um músico novo num grupo já estabelecido, tocar em um grande show etc. Ressalta-se também as habilidades sociais que às vezes são o fator de diferenciação entre dois ótimos músicos.

Estas habilidades valorizadas, e ainda outras sugeridas em outros contextos, podem ser vinculadas com o conceito de criatividade. Por exemplo o tocar musicalmente para além do acerto de notas, a expressão emocional e o envolvimento do público, a originalidade numa interpretação, a maleabilidade em ajustar a performance às demandas do contexto, todas estas habilidades revelam aspectos

⁵⁵ "Internal skills are reported to underpin aspects such as tuning, time and subdivision; [...] stylistically relevant playing; interpretative choices; and the like. The good 'internal musician' is also one who is fully aware of both the musical demands of the situation and the other musicians with whom he or she is playing, in the pursuit of a meaningful, creative performance which, at best, can add something new and original[...]" (SMART; GREEN, 2017, p.113)

⁵⁶ "recognize and highly value learning that takes place away from music altogether, through 'life in general'. This may be termed 'learning by experience', but experience that goes beyond that of 'the musician' to embrace more general experience as a 'human being'. Sometimes it is difficult to articulate exactly what it is that can improve musically along such paths or how it improves, yet many musicians strongly believe that improvement can happen simply as a consequence of ongoing engagement, experience and maturation as a person, without any particular structure, sequence or awareness of what is being learned at any moment." (SMART; GREEN, 2017, p.120)

importantes da produção criativa, “[n]o entanto, muitas dessas habilidades não são abordadas explicitamente em ambientes educacionais formais, nem aparecem nos programas ou critérios de avaliação dos exames musicais⁵⁷. “(SMART; GREEN, 2017, p.116).

Em relato, a professora e pianista Mine Doğantan- Dack (2017) ressalta a importância de uma abordagem com duas bases para estimular a criatividade de seus alunos. As múltiplas perspectivas sobre um mesmo objetivo como, por exemplo, a relação com outras artes, e o desenvolvimento de um pensamento crítico a partir da relação entre a teoria e prática onde elas são um *continuum* uma da outra e não opostas.

Uma atitude frente ao estudo que foi muito encarada pela pesquisa em música como uma perspectiva mais fortemente relacionada aos aspectos objetivos da construção musical, é a habilidade de resolução de problemas. No entanto, ela foi uma habilidade marcadamente reconhecida como criativa nas pesquisas do Jogo Deliberado (BERRY; ABERNETHY, 2003, apud CÔTÉ et al., 2007), e considerada na psicologia como a “função mais óbvia” da criatividade pois, sem a habilidade de solucionar problemas, e conseqüentemente a habilidade de identificá-los e enquadrá-los de maneira acessível, não é possível encontrar soluções para possíveis desafios (WISE et al., 2017).

O uso de gravações na prática instrumental fez parte de toda a trajetória desde a iniciação até a *expertise* dos músicos investigados por Smart e Green. Os autores, assim, supõem que esta prática fornece fortes bases para o desenvolvimento de habilidades em relação à tom, ritmo, harmonia e outros aspectos mais subjetivos e efêmeros do fazer musical (2017). Apesar disso, um caráter negativo circunda o imaginário dos músicos eruditos com relação a esta prática - eles frequentemente a relacionam à termos como “bagunça”, de maneira depreciativa, ainda que relatem ser atividades altamente divertidas e estimulantes à criatividade (SMART; GREEN, 2017).

As práticas criativas e suas abordagens se localizam, assim, no cerne do que é ser um *performer* (GAUNT, 2017) e configuram então uma motivação para suplantar aquilo que é aprendido por meio da imitação e repetição, e operar criativamente com as regras aprendidas e tradições de arte da performance musical (DACK, 2017).

⁵⁷ “Yet, many of these skills are not addressed explicitly in formal educational settings, nor do they appear in the syllabuses or assessment criteria of music exams. “ (SMART; GREEN, 2017, p.116)

3. METODOLOGIA

Este trabalho se desenvolve a partir da abordagem de métodos mistos em duas etapas de coleta, sendo eles o levantamento, onde “caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. [...]Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada.” (GIL, 2002, p. 54); e o estudo de caso que, conforme Gil (2002, p. 54), “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, sendo o objeto a utilização da Prática Criativa enquanto componente do processo de aquisição da *expertise* musical, sob a perspectiva dos flautistas participantes.

Uma vez que a estratégia metodológica desta pesquisa é qualitativa⁵⁸ e de caráter exploratório⁵⁹, compreendemos o objeto segundo a tradição do interacionismo simbólico⁶⁰ "que trata do estudo dos significados subjetivos e das atribuições individuais do sentido" (FLICK, 2004, p. 33), colocando, assim, o ponto de vista do sujeito em primeiro plano.

As três premissas simples que são os pontos de partida do interacionismo simbólico: "a primeira premissa é a de que os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles (...) A segunda premissa é a de que o significado dessas coisas provém, ou resulta, da interação social que se tem com o outro. A terceira premissa é a de que esses significados são controlados em um processo interpretativo, e modificados através deste processo utilizado pela pessoa ao lidar com as coisas com as quais depara. (BLUMER, 1969, p.2 apud FLICK, 2004, p.34)

⁵⁸ "Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa (Quadro 1.1) consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos." [No quadro 1.1] "lista preliminar, - Apropriabilidade de métodos e teorias; - Perspectivas dos participantes e sua diversidade; - Reflexividade do pesquisador e da pesquisa; - Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa." (FLICK, 2004, p.20)

⁵⁹ "[...]são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Empregam-se geralmente procedimentos sistemáticos ou para a obtenção de observações empíricas ou para as análises de dados (ou ambas, simultaneamente). (MARCONI, LAKATOS, 2017, p.188)

⁶⁰ "Sob a rubrica da pesquisa qualitativa, resumem-se várias abordagens de pesquisa que diferem em suas suposições teóricas, no modo como compreendem seu objeto e em seu foco metodológico. Em geral, essas abordagens indicam o rumo para três posturas básicas: a tradição do interacionismo simbólico [...] a etnometodologia [...] e as posturas estruturalistas ou psicanalíticas [...]". (FLICK, 2004, p.33).

Dessa forma, a concentração no ponto de vista do sujeito e da significação que ele atribui às experiências, evidencia o meio de investigação apropriado à investigação da Prática Criativa enquanto componente do processo de aquisição da *expertise* musical.

Ao refletir, então, sobre as possibilidades de aplicação ao contexto nacional, visto que os trabalhos da Prática Criativa, assim como os de Côté e Lordo foram, majoritariamente, aplicados à atletas e músicos norte-americanos e europeus, perceberemos a necessidade de desenvolver a pesquisa em duas etapas: levantamento inicial e entrevistas.

O levantamento - primeiro procedimento metodológico executado - foi escolhido por tratar-se de um tema em desenvolvimento na música, e objetiva fornecer um panorama mais amplo e contextualizado no cenário nacional, a respeito das fases de aprendizagem musical e das atividades e abordagens da Prática Criativa na trajetória de flautistas intermediários e avançados - nesta etapa de pesquisa, o instrumento de coleta foi o questionário⁶¹.

As perguntas do questionário foram elaboradas⁶² de acordo com os objetivos e tomando como base os referenciais e conceitos desta investigação. Elas buscaram:

- Responder se há equivalência entre o "Modelo do desenvolvimento da participação nos esportes" de Côté e a trajetória de desenvolvimento musical dos flautistas por meio das ocorrências etárias, relações sociais e prioridades e objetivos do envolvimento com a música em cada fase;

- Examinar as relações individuais e sociais de aprendizagem musical que podem ter correspondido com as demandas psicológicas de sensação de pertencimento, fortalecimento de laços e autoafirmação profissional (DAVIDSON, MCPHERSON, 2017; GINSBORG, 2017); as relações emocionais que os flautistas estabelecem com os ambientes individuais e sociais de aprendizagem musical; e as

⁶¹ Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador" (MARCONI, LAKATOS, 2017, p.216) As principais vantagens estão na economia de tempo; abrangência em número de pessoas e localidades; liberdade e segurança nas respostas por conta do anonimato; uniformidade na avaliação e etc. As principais desvantagens estão na devolução de um grande número de perguntas sem respostas; na impossibilidade de informar o participante quanto à questões mal compreendidas; no desconhecimento das circunstâncias de preenchimento, o que dificulta o controle e verificação; possibilidade de participante faltando com a verdade quanto à identidade e etc. (MARCONI, LAKATOS, 2017)

⁶² Modelo do questionário consta nos apêndices, p.123.

relações dos ambientes de aprendizagem individuais e sociais com o desenvolvimento das habilidades musicais dos flautistas.

- Examinar os ambientes individuais e sociais de aprendizagem musical dos flautistas relacionados: 1. às demandas psicológicas de sensação de pertencimento, fortalecimento de laços e autoafirmação profissional (DAVIDSON, MCPHERSON, 2017; GINSBORG, 2017); 2. às relações emocionais que os flautistas estabelecem com os ambientes; e 3. às relações dos ambientes com o desenvolvimento das habilidades musicais dos flautistas.

- Averiguar as percepções e concepções dos flautistas sobre atividades extramusicais que consideram importantes aos próprios desenvolvimentos musicais.

Assim, o questionário continha 9 questões iniciais de identificação do participante quanto à dados de contato, gênero, perfil etário, naturalidade, atuação profissional e escolaridade. Em sequência, o questionário continha 9 questões a respeito da faixa etária, ambientes de aprendizagem musical, aspectos emocionais relacionados à aprendizagem, atividades e oportunidades profissionais com a música e tipos de atividades realizadas - estas 9 questões foram repetidas três vezes referentes, cada uma delas, à uma fase da aprendizagem musical dos flautistas (Inicial, Intermediária e Avançada). Por fim, o questionário continha uma última questão sobre o interesse do participante em colaborar com a etapa seguinte da investigação.

As nove questões que se repetiram em três distintas fases da aprendizagem musical dos flautistas, foram denominadas “Fase Inicial”, “Fase Intermediária”, e “Fase Avançada”. Para o enquadramento dos flautistas nas fases determinadas, foram definidos os seguintes parâmetros:

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

Para compreender o processo de aprendizagem de flautistas, vamos dividi-la em 3 fases: Inicial, Intermediária e Avançada.

As fases Inicial, Intermediária e Avançada foram escolhidas por serem fases com as quais os flautistas recorrentemente precisam se auto-enquadrar ou são enquadrados pelo ambiente profissional ao realizar provas, concursos e etc.

Você pode considerar a sua experiência e percepção em relação ao seu nível, bem como levar em consideração (sem necessidade de enquadrar-se rigorosamente) o seguinte exemplo da Escola Municipal de Música de São Paulo:

INICIAL: Capacitado a executar 01 Exercício do “Méthode complète de flûte”, de Taffanel & Gaubert, escolhido entre o exercício nº39 a 43; idade até 12 anos.

INTERMEDIÁRIO: Capacitado a executar 01 obra do período barroco; idade até 17 anos.

AVANÇADO: Capacitado a executar 01 obra do período barroco ou 01 obra do período romântico; 01 obra do século XX e Improviso para flauta solo de Osvaldo Lacerda; OU “Concerto” de Jacques Ibert ou “Sonata em si menor, BWV 1030”, de J. S. Bach, ou o “Concerto em Sol maior, KV.313”, de W.A. Mozart; tendo idade a partir de 18 anos.

Se você acredita que está na fase de intermediária, não é necessário responder a parte 3 (Fase Avançada) do questionário; se você acredita que está na fase avançada e em processo, responda considerando até o momento atual.

Figura 2 - Orientações aos participantes da pesquisa

O questionário foi testado em duas etapas: primeiro transcrito no programa *Microsoft Word* conforme sua elaboração inicial, onde um colaborador o respondeu e deu um cuidadoso retorno à respeito de tempo de resposta, compreensão das questões e percepções gerais; em um segundo momento o questionário foi testado na plataforma onde foi disponibilizado, e o colaborador também trouxe retorno quanto à compreensão, percepção e tempo de resposta. Posteriormente, os ajustes necessários foram realizados e o questionário foi divulgado.

Uma amostra por conveniência foi convidada a participar desta etapa da investigação - flautistas brasileiros da música de concerto. A necessidade da restrição da amostra aos flautistas deu-se pela familiaridade da autora com possíveis terminologias específicas das técnicas instrumentais; e pela possibilidade de facilitar o contato com possíveis respondentes por meio da rede de contatos da autora. Assim, fizemos a divulgação do questionário nas redes sociais “*Facebook*”, “*Instagram*”, “*Whatsapp*” e “*Telegram*”; utilizamos os grupos de divulgação de festivais e temas musicais centrados na flauta transversal; buscamos uma colaboração da Associação Brasileira de Flautistas (ABRAF), por meio da qual foi feita a divulgação do

questionário por e-mail; e ainda utilizamos a técnica “bola de neve”, onde participantes indicam novos participantes.

O questionário não foi enviado diretamente para possíveis participantes, de forma que não temos dimensão da quantidade de pessoas que tiveram acesso à divulgação do mesmo. Neste contexto, o questionário teve um total de acessos de 305 cliques, sendo o índice de retorno, neste contexto, de 19%.

O questionário foi disponibilizado na plataforma Survio que foi a ferramenta gratuita que melhor se ajustou às demandas das formas das perguntas formuladas - perguntas abertas⁶³, perguntas de múltipla escolha⁶⁴, e perguntas de matriz de múltipla escolha classificatória⁶⁵

Após encerrado o prazo de preenchimento, as respostas coletadas foram organizadas em tabelas no programa *Microsoft Excel* de modo a facilitar a visualidade e transversalidade das respostas.

A análise dos dados se deu caso a caso, segundo as demandas da forma e adesão de cada uma das questões. Inicialmente foi avaliada a adesão total, parcial ou desistência de questões pelos participantes - neste momento, foi observada a não inclusão de três respostas aos dados do trabalho (uma por desistência, uma por repetição e uma por não enquadrar-se ao perfil desejado); por conta das adesões parciais pelos participantes no decorrer das questões, optamos por traduzir os números em percentuais, tomando o total de respondentes da questão tratada especificamente no momento da análise como 100%; os dados foram transversalizados entre si e segundo os conceitos que fundamentam cada questão e o objeto deste trabalho.

Assim, o questionário investigou as experiências, crenças e percepções dos flautistas sobre atividades desenvolvidas em suas trajetórias, objetivando um primeiro reconhecimento do campo e serviu como base de fundamentação da etapa seguinte - entrevistas.

⁶³ “[...] também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilitam investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresentam alguns inconvenientes: dificultam a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação. A análise é difícil, complexa, cansativa e demorada.” (MARCONI, LAKATOS, 2017, p.220)

⁶⁴ “[...]Perguntas de múltipla escolha, que são perguntas fechadas, que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto.” (MARCONI, LAKATOS, 2017, p.220)

⁶⁵ Pergunta organizada em uma tabela com linhas e colunas, na qual se classifica numericamente cada convergência linha x coluna segundo uma escala pré-informada.

A partir da análise da primeira etapa, foi realizada a seleção de uma amostra dentre os participantes segundo os indicadores: 1. Que sejam *experts* — identificados a partir da combinação de características tempo de engajamento na prática deliberada, reconhecimento pelos seus pares e sistemas de *ranking* conforme a literatura⁶⁶; 2. Que tenham manifestado interesse em participar da etapa posterior ao levantamento; e 3. Que tenham se mostrado elegíveis à análise aprofundada ao enquadrarem-se ao fenômeno estudado.

O segundo procedimento metodológico foi, então, a entrevista semi-estruturada⁶⁷ realizada com três flautistas que correspondiam aos indicadores mencionados, objetivando a obtenção de dados mais aprofundados em casos específicos.

As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse, sendo amplamente utilizadas. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. (FLICK, 2004, p.89).

Após selecionados os casos, foi realizado o envio e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE⁶⁸) pelos três participantes. Por não haver padrões de quantidade de investigados na literatura base desta pesquisa, e por conta da pouca exploração do tema na área e contexto aqui proposto, a quantidade de três músicos se mostrou apropriada para os fins deste trabalho.

Nesta etapa, seguimos o protocolo de entrevista retrospectiva desenvolvido por Côté, Ericsson e Law (2005):

Nosso procedimento de entrevista foi elaborado sob a premissa de que, quando os indivíduos responderem a perguntas da entrevista com base em recordações de experiências episódicas passadas, esses indivíduos serão mais precisos e confiáveis do que quando forçados a inferir e reconstruir respostas para perguntas gerais (ver Ericsson & Simon, 1993, para lógica teórica). Além disso, as respostas a perguntas específicas sobre eventos e experiências geralmente podem ser avaliadas quanto à precisão, enquanto

⁶⁶ Ao esclarecer sobre os participantes de sua pesquisa, Brasil declara: "Os participantes da pesquisa foram 10 músicos da tradição clássica, considerados experts pelos pares, uma vez que de acordo com a literatura, para reconhecer experts existem vários processos, dos quais o reconhecimento pelos seus pares, ou por um sistema de ranking, como concursos de piano, no caso, ou ainda de outros dependendo do campo de expertise, são os mais comuns (CHI, 2006)." (BRASIL, 2014, p.55)

⁶⁷ "É uma característica dessas entrevistas que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia da entrevista. Espera-se que essas questões sejam livremente respondidas pelo entrevistado. (FLICK, 2004, p.106)

⁶⁸ Modelo consta nos apêndices p.141

a validade de respostas e avaliações gerais é difícil, se não impossível, de avaliar com métodos objetivos. Por exemplo, o questionário introduzido por Starkes et al. (1996) e usado em vários estudos de especialização pediram aos atletas que avaliassem a relevância que atividades específicas de treinamento tinham em seu desenvolvimento. Pedir aos atletas, especialmente aos jovens atletas, que façam esse tipo de avaliação inferencial é problemático, pois seria difícil alguém avaliar validamente quais das muitas atividades de treinamento foram responsáveis pelas melhorias em seu desempenho em uma determinada idade. Portanto, esses julgamentos podem refletir apenas as crenças ou opiniões atuais dos atletas sobre seu desenvolvimento. Também é importante observar que nosso procedimento de entrevista não solicita que os atletas se lembrem das “demandas sensório-motoras em tempo real” (Beilock & Carr, 2001, p. 704) de suas performances, mas se concentra na recuperação do conhecimento factual sobre atividades concretas que eles realizaram em seu desenvolvimento. Nosso procedimento de entrevista se concentra em reunir índices longitudinais de performance, bem como os tipos e quantidade de atividades nas quais os participantes se engajaram durante o desenvolvimento. Além disso, são avaliadas as várias condições associadas a cada atividade.”⁶⁹ (CÔTÉ; ERICSSON; LAW, 2005, p.4).

O protocolo da entrevista retrospectiva⁷⁰ tem sido aplicado, desde então, em investigações que compartilham dos objetivos de conhecer aspectos relevantes à trajetória de aquisição da *expertise*, partindo do ponto de vista do performer e seu entorno, tendo ele, performer, já alcançado a *expertise* em questão.

Assim, acreditamos que as entrevistas retrospectivas dão conta de trabalhar o fenômeno estudado conforme realizado na literatura (MEMMERT; BAKER;

⁶⁹ “Our interview procedure was designed under the assumption that when individuals answer interview questions based on recall of past episodic experiences, these individuals will be more accurate and reliable than when they are forced to infer and reconstruct answers to general questions (see Ericsson & Simon, 1993, for the theoretical rationale). Furthermore, answers to specific questions about events and experiences can often be evaluated for accuracy, whereas the validity of general answers and evaluations is difficult, if not impossible, to assess with objective methods. For example, the questionnaire introduced by Starkes et al. (1996) and used in several expertise studies asked athletes to rate the relevance that specific training activities had on their development. Asking athletes, especially young athletes, to make this kind of inferential evaluation is problematic since it would be difficult for anyone to validly assess which of the many training activities were responsible for the improvements in their performance at a given age. Therefore, these judgments can only reflect the athletes’ current beliefs or opinions about their development. It is also important to note that our interview procedure does not ask athletes to remember the “real time sensorimotor demands” (Beilock & Carr, 2001, p. 704) of their performances but rather focuses on the recall of factual knowledge about concrete activities they engaged in throughout their development. Our interview procedure focuses on gathering longitudinally indices of performance as well as the types and amount of activities that participants engaged in throughout their development. Furthermore, the various conditions associated with each activity are assessed”. (CÔTÉ; ERICSSON; LAW, 2005, p.4).

⁷⁰ Uma alternativa à entrevista retrospectiva seria a entrevista episódica que, segundo Flick: “O ponto de partida para a entrevista episódica (FLICK, 2000) é a suposição de que as experiências que um sujeito adquire sobre um determinado domínio estejam armazenadas e sejam lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico. Enquanto o conhecimento episódico possui uma organização que se aproxima mais das experiências, estando vinculado a situações e circunstâncias concretas, o conhecimento semântico baseia-se em suposições e relações abstraídas destas e generalizações. (2004, p.117) As entrevistas narrativas buscam explorar as vantagens tanto da entrevista narrativa quanto da entrevista semi-estruturada. Aproveitam a competência do entrevistado para apresentar experiências, dentro do curso e do contexto destas, como narrativas. (2004, p.121)

BERTSCH, 2010; LORDO, 2015), e desenvolvemos um roteiro de entrevista inspirado nos de Côté e Lordo, e adaptado mediante a leitura dos dados obtidos no levantamento.

O roteiro da entrevista⁷¹ foi desenvolvido com base em três tópicos considerados importantes ao objeto estudado: 1- Questões do ambiente de formação e trajetória do músico; 2- Questões sobre a relação do músico com a atividade musical; e 3- Questões sobre a criação e liberdade na prática musical do entrevistado. O roteiro foi testado em duas ocasiões: dois alunos do bacharelado em música – flauta transversal da UFPel foram entrevistados em dias diferentes, ambos responderam ao roteiro completo da entrevista e, ao final, compartilharam suas percepções a respeito das perguntas. As entrevistas teste contaram, ainda, com registro em vídeo que auxiliou a observação da funcionalidade do roteiro e do comportamento da entrevistadora frente aos participantes – a realização dos testes não indicou necessidade de mudança nas perguntas, mas auxiliou a forma de conduzir e seccionar as perguntas ao longo e conforme assunto tratado.

As entrevistas foram realizadas pela plataforma “*Skype*”, registradas em vídeo e áudio, e transcritas integralmente, com posterior envio aos participantes para possíveis correções.

Após transcritas, foi desenvolvido um roteiro de análises. O roteiro teve como base os objetivos desta investigação, o referencial teórico que a fundamenta e apoia, e o próprio conteúdo do discurso dos participantes; e buscou identificar os posicionamentos dos participantes sobre as seguintes questões: dados etários relacionáveis ao "Modelo de Desenvolvimento da Participação nos Esportes" (CÔTÉ, 1999); a relação familiar com a formação musical do participante; o perfil dos professores e a relação destes com o participante; aspectos que geraram e motivaram os interesses e persistência do participante nas atividades musicais; tipos de prática informais e/ou criativas que relatam; o tipo e as relações do participante com atividades musicais em grupo; características necessárias à realização musical para os participantes; as relações extra-musicais e suas intersecções com a produção musical do participante; o que é, como se manifesta e qual a importância da criatividade e da liberdade na prática musical.

⁷¹ Ver modelo nos apêndices p.139

Por fim, evidenciamos que este trabalho, por seu caráter exploratório, compreende uma abordagem de métodos mistos complementares – levantamento e estudo de caso – que se propõe ao reconhecer do campo, suas possibilidades e limitações, e que vai dispor, assim, de dados para futuras pesquisas interessadas em temas que atravessem o campo aqui estudado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Primeiro procedimento metodológico - análise do questionário

Neste subcapítulo, trataremos do material coletado no primeiro procedimento metodológico realizado nesta investigação: um levantamento que se propõe a iniciar uma investigação acerca dos contextos e tipos de práticas realizadas e contextualizadas na formação de flautistas brasileiros da tradição da música de concerto. Levantamento este que têm como ferramenta de investigação um questionário disponibilizado em plataforma online, e que orientou a etapa seguinte (entrevistas) da investigação.

Cabe mencionar que os dados aqui divulgados foram tratados na forma de porcentagem por conta da adesão parcial dos respondentes nas questões. Por exemplo, uma mesma questão do tipo matriz de múltipla escolha classificatória pode ter recebido quantidades distintas de respondentes, a depender da categoria tratada. Por conta desta variação, onde o total de respondentes de cada categoria variava ao longo das respostas, optamos pelo tratamento em percentual, não em busca de uma generalização dos dados, mas em busca de uma uniformidade dos mesmos.

4.1.1 Identificação e perfil dos participantes

O questionário, no intervalo de 2 meses e meio em que esteve disponibilizado online, recebeu 57 respostas de flautistas. Das respostas coletadas, três foram inteiramente desconsideradas por não se enquadrarem aos critérios ou demandas da pesquisa, dadas as seguintes justificativas: 1. Participante declarar a desistência ao longo das questões; 2. Participante não corresponder ao pré-requisito “ser-brasileiro”; e 3. Repetição idêntica de formulário - acreditamos que por problemas técnicos, um dos participantes teve sua resposta duplicada.

Assim, o questionário contou com 54 respostas válidas. Dos 54, metade respondeu por completo a todas as questões e metade apresentou omissão na resposta de uma ou mais questões. Assim, não havendo padrão, analisaremos

individualmente as questões segundo o número de adesões àquela questão específica a ser tratada.

Quanto ao perfil dos participantes, 27 pertencem ao gênero “feminino”; 26 ao “masculino”; e 1 ao “outros”. Sobre suas cidades de origem, 32 pertencem ao sudeste; 9 ao sul; 9 ao nordeste; 2 ao norte; e 2 ao centro-oeste - 26 já não residiam mais em suas cidades de origem enquanto 28 permaneciam em suas cidades. Sobre a idade dos participantes, o mais novo tinha 15 anos e o mais velho 67, a maior parte deles estava entre a faixa etária de 15-24 anos, seguido da faixa 25-34 anos conforme o gráfico:

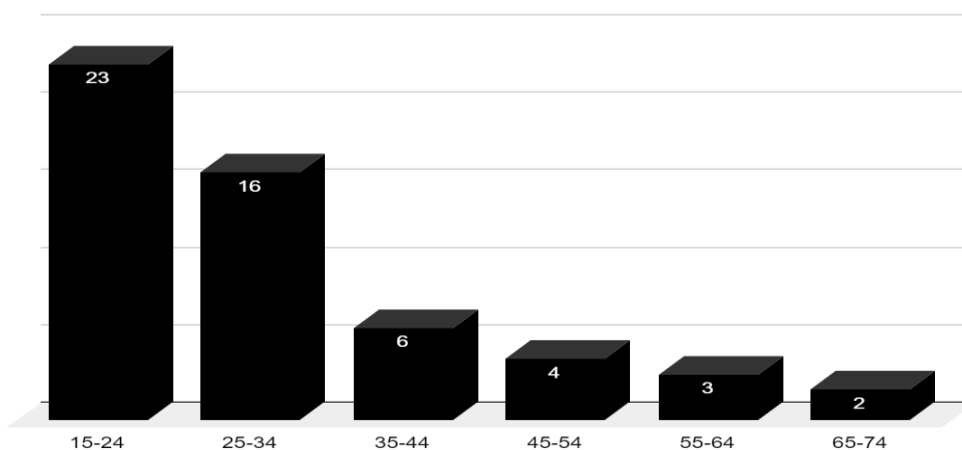


Gráfico 1 - Faixa etária dos flautistas respondentes do questionário

Os flautistas, no momento em que responderam à pesquisa, se envolviam profissionalmente com a música em diversas atividades: 26 declararam ser estudantes; 30 declararam ser professores - variando entre professor de flauta transversal, flauta doce, piano, musicalização e disciplinas teóricas, podendo englobar aulas particulares e/ou vinculadas a instituições, e variando desde o ensino no nível da iniciação até o ensino no nível superior.

Ainda sobre suas atividades profissionais, 29 declararam atuar como performers - 14 declararam atuar em orquestras; 8 como músicos independentes ou *freelancers*; 5 atuam em bandas sinfônicas; 3 em grupos de música de câmara e 2 em bandas e eventos, podendo um mesmo participante atuar concomitantemente em mais de um grupo. Ainda, 3 respondentes não tinham suas atividades profissionais centralizadas na música - 1 declarando encarar a flauta como *hobbie*, 1 declarou ser professor de história, e o outro aposentado em outra área profissional.

Os flautistas foram convidados a se identificar com 3 fases referentes aos seus processos de aprendizagem: Inicial, Intermediária e Avançada. Decidimos assim nomeá-las por ser um fator determinante com os quais músicos frequentemente se deparam em processos seletivos de conservatórios, escolas de música, concursos e etc. A fim de identificarem-se com os níveis, foi solicitado que utilizassem a própria experiência e percepção em relação às suas aprendizagens, bem como levar em consideração - sem necessidade de enquadrar-se rigorosamente - a caracterização das fases segundo seleção da Escola Municipal de Música de São Paulo na qual:

Inicial - Capacitado a executar 01 exercício do “Méthode complète de flûte”, de Taffanel & Gaubert, escolhido entre o exercício nº39 a 43; idade até 12 anos; Intermediário - Capacitado a executar 01 obra do período barroco; idade até 17 anos; Avançado - Capacitado a executar 01 obra do período barroco OU 01 obra do período romântico; E 01 obra do século XX e Improviso para flauta solo de Osvaldo Lacerda. OU “Concerto em Sol maior, KV.313”, de W.A. Mozart; tendo idade a partir de 18 anos. (COMPLEXO MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2019)

Ainda foram instruídos que, caso se identificassem como Intermediários, que não respondessem à Fase Avançada do questionário e caso se identificassem na Fase Avançada, que respondessem considerando até o momento de suas participações na pesquisa.

Dos 54 respondentes, 10 foram classificados como Flautistas *Expert* por satisfazerem os requisitos: Ter preenchido o questionário até a Fase Avançada; ter, pelo menos, 10 anos desde o início dos estudos na flauta até a data do preenchimento do questionário; atuarem profissionalmente exclusivamente com música; terem tocado remuneradamente em orquestra e/ou banda sinfônica e/ou grupos de câmara; terem atuado como solistas em orquestra e/ou banda sinfônica e/ou grupos de câmara; terem gravado CDs e/ou participado de turnês e/ou ganhado concursos; e terem acesso ao estudo em instituições renomadas e/ou terem feito viagens internacionais para ter aulas de música e/ou tiveram aulas de flauta com professores estrangeiros.

Trinta dos respondentes foram classificados como Flautistas Avançados por preencherem os requisitos: Ter preenchido o questionário até a Fase Avançada; ter menos de 15 anos desde o início dos estudos na flauta até a data do preenchimento do questionário; e dividirem suas atuações profissionais entre atividades remuneradas e os estudos de música.

E 14 dos respondentes foram classificados como Flautistas Intermediários por preencherem os requisitos: Ter preenchido o questionário até a Fase Intermediária; e não necessariamente terem suas atuações profissionais e/ou estudos exclusivamente dedicados à música.

Ao correlacionar a faixa etária e o nível de *expertise* dos participantes, descobrimos que, dos 10 respondentes classificados como Flautistas *Expert*, apenas 1 pertencia à faixa etária 25 à 34 anos; 3 deles pertenciam à faixa 35 à 44 anos - sendo metade dos respondentes totais desta faixa etária; 2 deles pertenciam à faixa etária de 45 à 54 anos - sendo também a metade dos respondentes desta faixa etária; 3 deles pertenciam à faixa etária de 55 à 64 anos - sendo os 3 o total de respondentes pertencentes à esta faixa; e o último Flautista *Expert* pertencia à faixa etária de 65 à 74 anos - sendo metade dos respondentes pertencentes à categoria.

Considerando que os requisitos para classificar os flautistas na categoria *Experts* foram tempo de estudo da flauta e as realizações profissionais que relataram, é natural que os participantes das faixas etárias mais avançadas sejam também os músicos *expert*, mostrando o aprimoramento e potencialização de suas habilidades técnico-musicais e de suas realizações profissionais ao longo de suas trajetórias. Cabe mencionar que o músico que alcançou esta classificação mais cedo contava, na época em que respondeu ao questionário, com a idade de 28 anos.

Dos Flautistas Avançados, a maior parte dividiu-se entre as faixas etárias 15 à 24 anos (16 respondentes) e a faixa etária 25 à 34 anos (9 respondentes); 3 pertenciam à faixa de 35 à 44 anos, e 2 à faixa 45 à 54 anos. Já dos Flautistas Intermediários, 7 corresponderam à faixa etária 15 à 24 anos, 6 corresponderam à faixa etária 25 à 34 anos e 1 correspondeu à faixa etária 65 à 74 anos. Assim, podemos ver como com o aumento das faixas etárias, os músicos passam a ocupar níveis de *expertise* mais altos:

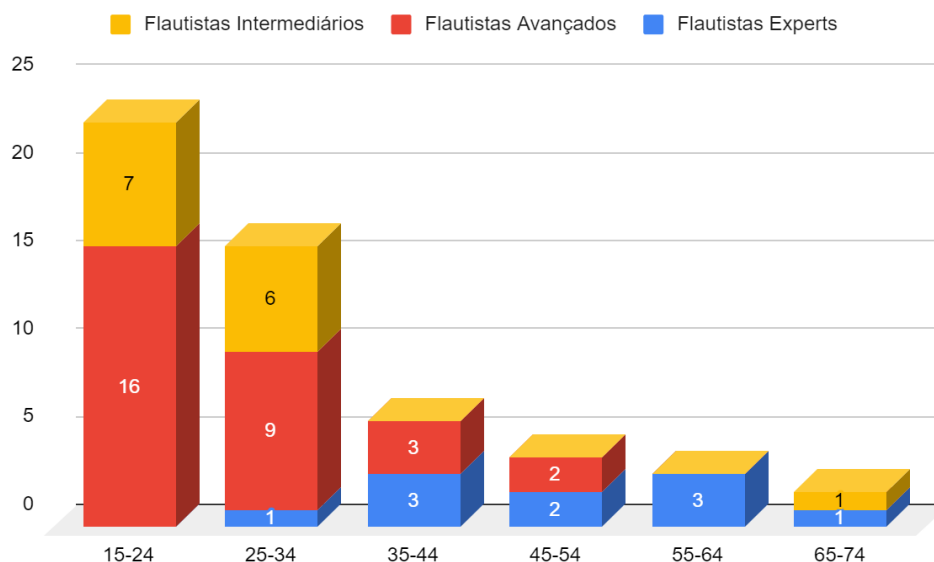


Gráfico 2 - Correlação entre nível de *expertise* e faixa etária dos participantes

4.1.2 Modelo de desenvolvimento da participação nos esportes (CÔTÉ, 1999) e a trajetória dos flautistas

Conforme o “Modelo de desenvolvimento da participação nos esportes” (CÔTÉ, 1999), nos “Anos de Experimentação”, correspondentes à nossa fase inicial do questionário, o envolvimento da criança com os esportes tende a acontecer no intervalo de idade entre os 6 e os 13 anos de idade. Na nossa investigação, o primeiro contato com música ocorreu também nas idades que compreendem o intervalo de Côté, tendo 42 participantes correspondendo à iniciação musical entre os 6 e 13 anos, ao passo em que 5 participantes tiveram seus primeiros contatos entre os 2 e 5 anos de idade; e 7 dos participantes tiveram seus primeiros contatos entre os 14 e 18 anos de idade.

Já em termos de duração, se para os atletas os Anos de Experimentação duram aproximadamente 7 anos (dos 6 aos 13 anos), na música, para os flautistas respondentes, a duração dos primeiros contatos até o fim da Fase Inicial variou de 1 à 16 anos de duração, sendo que 25 flautistas tiveram suas fases iniciais ocorrendo entre 1 à 5 anos de duração; 22 dos flautistas tiveram sua fase inicial ocorrendo de 6 à 10 anos de duração; e 7 dos flautistas tiveram sua fase inicial ocorrendo com duração de 11 anos ou mais - nessa categoria, vale ressaltar o caso do participante aposentado que relatou ter seus estudos de música iniciando aos 8 anos de idade,

passando por diversos instrumentos, e aos 59 iniciou os estudos da flauta transversal - quando considerou o encerramento da sua fase inicial na flauta transversal, o participante tinha 62 anos de idade.

Enquanto os “Anos de Especialização” no esporte ocorrem dos 13 aos 15 anos - tendo duração de 2 anos, na música, os flautistas respondentes tiveram seu início na Fase Intermediária com idades mais avançadas. A maior parte dos flautistas relatou sua Fase Intermediária iniciando entre os 15 e 20 anos de idade (32 participantes); 15 flautistas iniciaram a Fase Intermediária entre 13 e 14 anos; 6 flautistas iniciaram entre 21 e 25 anos e 1 flautista iniciou aos 62 anos.

A duração da Fase Intermediária para os flautistas também foi consideravelmente mais longa do que para os atletas: 27 flautistas tiveram esta fase durando entre 3 e 5 anos; 18 relataram durar até 2 anos de duração (2 deles ainda estavam nesta fase, indicando a possibilidade de ultrapassarem a duração dos atletas); 3 flautistas relataram esta fase durando entre 6 e 8 anos; e 6 relataram a duração de 9 anos ou mais (1 deles relatou a duração de 20 anos).

Os Anos de Investimento no esporte são uma extensão dos Anos de Especialização, onde identifica-se a intensificação do comprometimento com a atividade e o aumento da quantidade de prática deliberada, e ocorre a partir dos 15 anos de idade. No nosso questionário a Fase Avançada começou, para os flautistas, a partir dos 18 anos de idade. Dos 40 flautistas que responderam a esta fase - sendo 30 músicos Avançados e 10 músicos *Expert*, 36 iniciaram a Fase Avançada entre os 18 e 23 anos de idade; os outros 4 iniciaram aos 25, 27, 30 e 35 anos de idade. Dos 10 flautistas *Expert*, 6 iniciaram a fase avançada dos 18 aos 21 anos de idade; e os outros 4 aos 23, 27, 30 e 35 anos de idade.

Assim, para a maior parte dos flautistas que responderam ao questionário, tanto as idades em que iniciaram cada uma das três fases do desenvolvimento investigadas, bem como as durações de cada uma delas, tenderam a ter idades mais avançadas e durações mais longas do que as faixas etárias e durações das fases dos atletas *experts* no Modelo do Desenvolvimento da Participação nos Esportes de Côté. Possivelmente, isto deve-se à maior necessidade estrutural que a atividade musical requer em comparação ao esporte - se para praticar esportes informalmente na infância basta um grupo de amigos, uma bola e um espaço físico; para a prática musical é necessário - salvo aqueles que iniciaram ao canto, ao menos um instrumento musical que, geralmente, é mais custoso do que uma bola. Esta,

naturalmente, é uma hipótese dentre as muitas possibilidades que possam responder ao fator iniciação tardia em relação ao esporte - a própria condição sócio-política brasileira pode ser um fator de retardo da iniciação musical. Ainda, o fato dos flautistas desta investigação terem apresentado esta característica etária e de duração de suas fases de aprendizagem não pode ser externado à flautistas num cenário nacional e sequer à músicos de outros instrumentos. Este resultado contribui com a análise deste recorte e mais investigações serão necessárias em ordem a determinar padrões etários relacionados à aprendizagem de músicos brasileiros.

Assim como a experimentação em uma variedade de atividades esportivas é uma característica dos Anos de Experimentação para os atletas, a experimentação em diversos outros instrumentos⁷², na aprendizagem musical, também foi verdade para grande parte dos respondentes. Do total de participantes, 46 experimentaram de 1 à 5 instrumentos musicais em suas Fases Iniciais ao passo em que 8 deles iniciaram e se mantiveram, na Fase Inicial, apenas com a aprendizagem da flauta transversal - todos eles faziam parte das categorias Flautistas Intermediários ou Avançados.

Nos Anos de Especialização nos esportes a criança se concentra em um ou dois esportes específicos, buscando a especialização em uma delas. Na Fase Intermediária investigada no questionário foi possível notar também um movimento em direção à especialização em um instrumento. Nesta fase, os flautistas que estudaram apenas a flauta foi maior que o dobro em relação à fase anterior - 19 músicos não estudaram nenhum outro instrumento além da flauta transversal. Além disso, 35 músicos estudaram de 1 à 5 outros instrumentos (30 deles estudaram de 1 à 2 instrumentos e 5 deles estudaram de 3 à 5).

Nos Anos de Investimento os atletas continuam a focar suas atividades no esporte em que se concentram e atividades correspondentes ao aprimoramento de suas habilidades nele. Em nosso questionário, na Fase Avançada, 11 músicos não estudaram outro instrumento além da flauta, 3 não responderam à questão, e 26 estudaram entre 1 e 5 outros instrumentos.

Os flautistas que investiram apenas na flauta ao longo da aprendizagem, dadas as proporções de respondentes por fase - foram, respectivamente, 14,81% na Fase Inicial; 35,18% na Fase Intermediária; e 29,72% na Fase Avançada. Assim, no quesito

⁷² No questionário, esta questão agrupou “estudar” e “experimentar” outros instrumentos musicais além da flauta transversal. Posteriormente, notamos que este agrupamento pode interferir no resultado dos dados.

estudo/ experimentação de outros instrumentos, em termos matemáticos, houve um considerável aumento da especialização da Fase Inicial para a Intermediária; e uma queda da especialização da Fase Intermediária para a Fase Avançada. No entanto, naturalmente, a nossa amostra não reflete uma ocorrência generalizável e é importante considerar que o estudo de instrumentos harmônicos por músicos melódicos é, inclusive, uma proposta curricular dos cursos de música e incentivo dos professores. Assim, o estudo/ experimentação de outros instrumentos não infere especialização ou não dos músicos, eles podem ser usados como recurso de apoio ao instrumento ao qual se especializam, como experimentação e exploração de habilidades musicais ou apenas como *hobbie*. Mais investigações são necessárias para quaisquer apontamentos sobre as relações entre estudo e/ou experimentação de diversos instrumentos e especialização de músicos.

4.1.3 Ambiente de aprendizagem dos flautistas

O ambiente social e familiar dos atletas *expert* é um fator considerado importante ao longo de sua trajetória. Os principais motivos pelos quais participam das atividades esportivas são a experiencição de diversão e o entusiasmo gerado pela oportunidade de jogar. A participação, influência e o investimento dos pais, tanto afetiva quanto financeiramente é também um fator importante nos Anos de Experimentação, onde os pais oportunizam as atividades, permitem-nos experimentar, investem financeiramente e regulam o envolvimento dos filhos, buscando uma participação mais preocupada com a diversão do que com o cumprimento de metas e o objetivo de vencer. (CÔTÉ, 1999; CÔTÉ; HAY, 2002)

Grande parte dos flautistas da investigação, na Fase Inicial, revelaram relacionar-se com a música por meio de "ouvir música com frequência", assinalado por 38 dos 54 flautistas, sendo que todos os Flautistas *Expert* assinalaram esta afirmação; na Fase Intermediária e na Fase Avançada todos os flautistas que responderam à esta questão, 51 e 40 respectivamente, assinalaram a caixa correspondente à "ouvir música com frequência", sendo esta a única atividade relacionada ao ambiente social-familiar que teve maior adesão na Fase Inicial e a única nas Fases Intermediária e Avançada que contaram com o total de respondentes.

O hábito de assistir apresentações musicais ao vivo, na Fase Intermediária, foi relatado por 41 de 51 (80,39%) flautistas, e 36 de 40 (90%) relataram o mesmo hábito na Fase Avançada. A ação de ouvir música e assistir a apresentações musicais é, para a Prática Criativa, um tipo informal e não consciente de auto-aprendizagem que contribui com a aquisição de bagagem musical de maneira a informar padrões técnicos, timbrísticos e estilísticos de performance numa determinada cultura (MANS, 2009, p.84 apud SMART; GREEN, 2017, p.109).

Sobre a relação familiar com a música, na Fase Inicial, 15 de 54 flautistas relataram ter ambientes familiares repletos de música, e 14 de 54 revelaram conviver com parentes que tocavam instrumentos musicais. "Ensinava o que aprendia de música à familiares, pais e/ou amigos" foi assinalado por 4 de 54 flautistas na Fase Inicial (7,40%); 25 de 51 flautistas na Fase Intermediária (49,01%); e 21 de 40 flautistas na Fase Avançada (52,5%).

Houve também uma boa representação dos respondentes nos marcadores "incentivo familiar" - tendo sido assinalado por 33 de 54 flautistas na Fase Inicial; 33 de 51 flautistas na Fase Intermediária; e 27 de 40 flautistas na Fase Avançada - em termos percentuais dadas as proporções de respondentes por fase, o "incentivo familiar" ao longo das Fases Inicial, Intermediária e Avançada foi, respectivamente, de 61,11%, 64,70% e 67,5%. O investimento financeiro dos pais também foi bem representado, relatado por 31 de 54 flautistas na Fase Inicial (57,40%); 27 de 51 flautistas na Fase Intermediária (52,74%); e 26 de 40 flautistas na Fase Avançada (65%).

A participação por meio do compartilhamento das aprendizagens dos filhos com os pais e/ou amigos, o incentivo familiar e o investimento financeiro dos pais na atividade dos filhos demonstram, ao longo das aprendizagens, uma intensificação dos laços dos músicos com seus familiares e/ou amigos atrelados às suas atividades musicais. Esta participação e incentivo familiar vem sendo mostrada como importante na trajetória de aquisição da *expertise* (CÔTÉ, 1999), e pode corresponder com as necessidades sociais de competência e sociabilidade do indivíduo com a atividade na qual está envolvido (DECI; RYAN, 2002 apud DAVIDSON; MCPHERSON, 2017).

Incentivo familiar ao estudo da música			
	Fase Inicial	Fase Inter.	Fase Avançada
Intermediário	50	58,33	
Avançado	70	70	66,66
Expert	50	55,55	70
Investimento financeiro por parte de pais e/ou familiares			
	Fase Inicial	Fase Inter.	Fase Avançada
Intermediário	42,85	33,33	
Avançado	56,66	60	66,66
Expert	80	55,55	60

Tabela 1 - Incentivo e investimento familiar dos flautistas por fases (em porcentagem)

No quesito "expectativa dos pais" sobre a aprendizagem musical, ela foi assinalada por 15 de 54 flautistas na Fase Inicial (27,77%), 20 de 51 flautistas na Fase Intermediária (39,21%), e 15 de 40 flautistas na Fase Avançada (37,5%). Para os Flautistas *Experts*, ela foi um crescente ao longo de seus desenvolvimentos nas fases, entretanto na Fase Inicial nenhum deles relatou sentir expectativa dos pais sobre suas aprendizagens - o que corrobora com o comportamento dos pais em relação às atividades iniciais dos atletas *expert* no esporte buscarem um ambiente de experimentação e diversão refletindo em atletas que não se preocupam com as expectativas dos pais sobre suas performances (CÔTÉ, 1999). Os Flautistas Intermediários e Avançados relataram sentir expectativas dos pais sobre suas aprendizagens desde a Fase Inicial, tendo um crescimento da Fase Inicial para a Fase Intermediária; e os Avançados tiveram uma pequena queda da Fase Intermediária para a Fase Avançada (nesta fase não há resposta de Flautistas Intermediários).

O ambiente de aprendizagem foi percebido como competitivo por 18,51% dos flautistas na Fase Inicial; 52,94% dos flautistas na Fase Intermediária; e 72,5% flautistas na Fase Avançada - um marcado crescimento ao longo das fases (e mais expressivo entre as fases Inicial e Intermediária), que corresponde com os padrões do envolvimento dos atletas com o esporte nos Anos de Especialização e Investimento, fases de surgimento e desenvolvimento da Prática Deliberada, do comprometimento com o esporte e das participações em competições (CÔTÉ, 1999; CÔTÉ; HAY, 2002). No entanto, o ambiente foi percebido como competitivo mais cedo pelos Flautistas Avançados, que já na Fase Intermediária foi marcado por 70% deles, do que pelos Flautistas *Expert* que foram de 33,33% na Fase Intermediária para 80%

na Fase Avançada - na pesquisa de Côté (1999) também se observa a associação entre menor envolvimento competitivo com os maiores níveis de *expertise*.

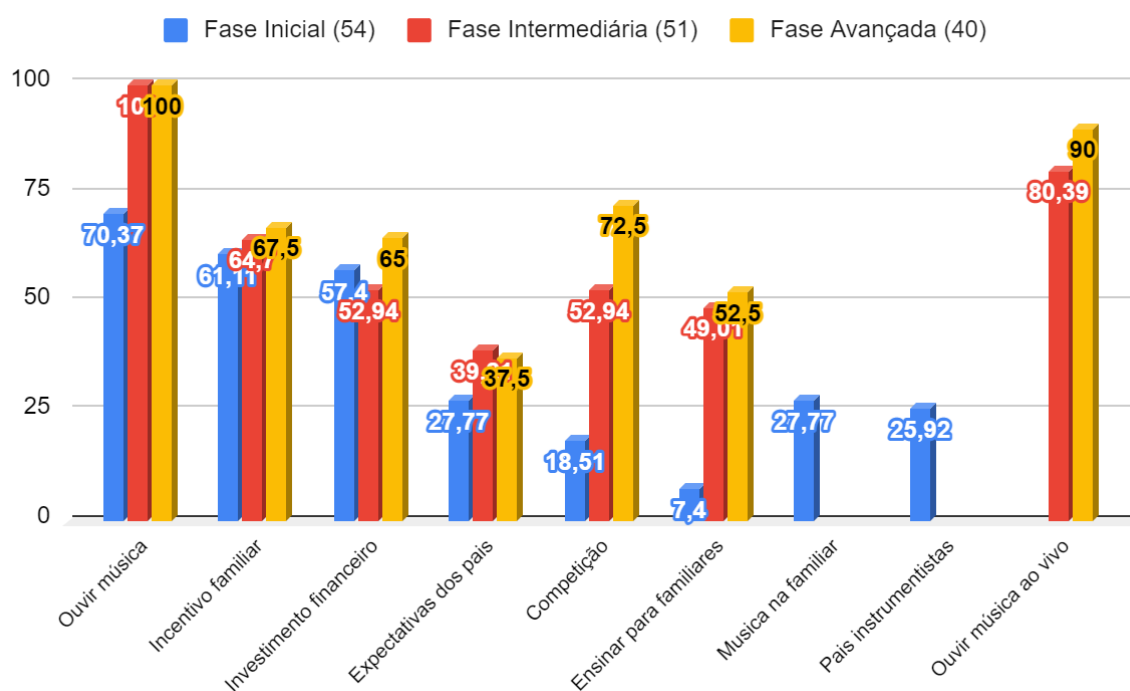


Gráfico 3 - Ambiente social-familiar dos flautistas por fases (em porcentagem)

Sobre seus ambientes educacionais na Fase Inicial, dos 54 flautistas, 33 tiveram sua iniciação musical em instituições formais; 12 flautistas em instituições religiosas; 12 flautistas com professores particulares; e 5 flautistas com familiares e/ou amigos. Ainda sobre os ambientes de iniciação musical, 13 dos flautistas assinalaram mais de um tipo de ambiente concomitantemente na Fase Inicial - por exemplo, instituição formal e igreja.

O acesso a bons professores de música cresceu ao longo das fases. Na Fase Inicial, foi relatado por 61,11%; na Fase Intermediária por 84,31%; e na Fase Avançada por 92,5%. Os Flautistas Avançados e *Expert* acessaram bons professores em maior quantidade e mais cedo do que os Flautistas Intermediários: já na Fase Intermediária 86,66% dos Flautistas Avançados e 100% dos Flautistas *Expert* tinham bons professores de música contra 66,66% dos Flautistas Intermediários na mesma fase.

Sentir expectativas dos professores sobre a aprendizagem musical foi também um crescente ao longo das fases, mas foi mais percebida por flautistas Intermediários

e Avançados do que por Flautistas *Expert* - para os Flautistas *Expert* a percepção de expectativas dos professores sobre suas aprendizagens esteve abaixo de 21% até a Fase Intermediária, enquanto para os Intermediários chegou à 58% e para os Avançados à 73% na mesma fase – também de acordo com as investigações de Côté, onde os atletas *experts*, nas fases iniciais, apresentam relações afetivas e marcadas pelo cuidado, respeito e motivação mais do que pela ênfase nos resultados de performance.

O uso de abordagens divertidas e/ou lúdicas pelos professores foi, também, um crescente ao longo das fases - 20,37% na Fase Inicial; 31,37% na Fase Intermediária; e 45% na Fase Avançada. Assim, as abordagens divertidas e/ou lúdicas partindo dos professores não chegaram a ser relatadas nem pela metade dos respondentes, correspondendo também com as características e atividades da Prática Criativa que partem, majoritariamente, dos ambientes informais e não conscientes de aprendizagem (SMART; GREEN, 2017), o que nos leva a ponderar que não necessariamente a abordagem dos professores vai influenciar a maneira com que vai se dar criativamente a prática dos músicos. Ainda sobre este resultado, levantamos questões sobre a baixa incidência de abordagens deste tipo principalmente na fase inicial de aprendizagem onde, normalmente, a faixa etária dos flautistas correspondia com a infância; e a maior incidência nas fases avançadas. Porque os professores responsáveis pela iniciação não promoveram um ambiente divertido e lúdico de aprendizagem? As abordagens dos professores, nas fases avançadas, são mais percebidas pelos flautistas como divertidas ou lúdicas pelo desenvolvimento técnico dos músicos permitindo uma abordagem mais voltada ao desenvolvimento criativo?

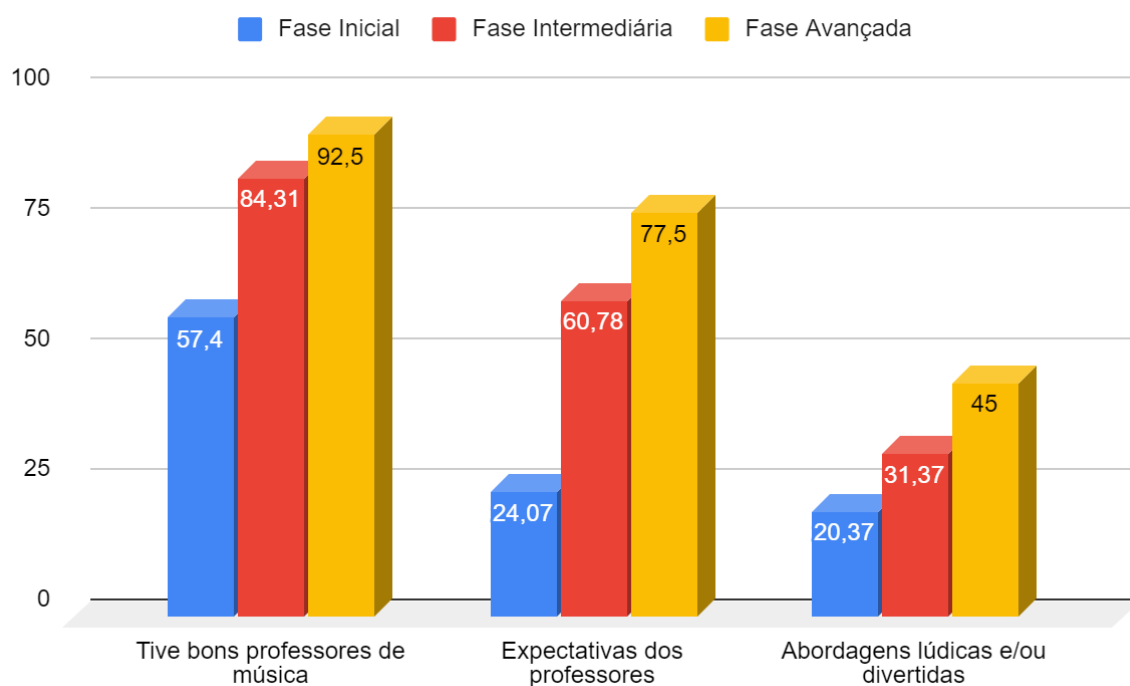


Gráfico 4 - Relações dos professores dos flautistas por fases (em porcentagem)

As oportunidades de tocar em grupo, exemplificadas no questionário com a participação em grupos de câmara, orquestras, bandas sinfônicas e de marcha e a participação musical em instituições religiosas, foram presentes na trajetória dos flautistas, principalmente nas Fases Intermediária e Avançada e mais expressivamente os grupos de câmara e as orquestras. Estas atividades, de natureza social, são uma boa oportunidade de compartilhar as aprendizagens e evoluções individuais, contribuir com suas habilidades com um grupo e reconhecer-se parte dele (DECI; RYAN, 2002 apud DAVIDSON; MCPHERSON, 2017) - todas características que podem ser geradoras da intimidade do músico com a música e motivadoras de sua busca por aprimoramento técnico-musical (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017). Apesar disso, considerável parte dos flautistas não participaram de atividades em grupo dos tipos descritos no questionário na Fase Inicial, o que nos leva a questionar os ambientes de socialização relacionados à música com os quais estes flautistas se envolveram nessa etapa: outros ambientes ou atividades foram responsáveis por desenvolver habilidades e demandas motivacionais, de compartilhamento de aprendizagens e inserção social para os músicos que não acessaram os grupos de câmara, bandas, orquestras e/ou grupos religiosos?

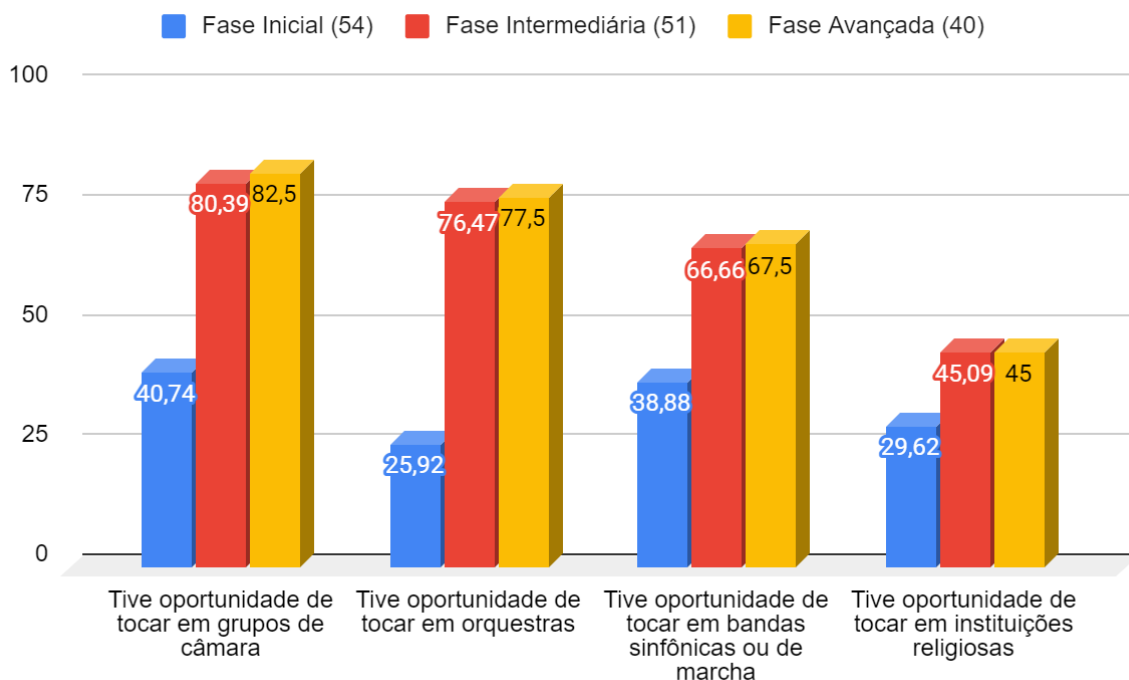


Gráfico 5 - Atividades em grupo realizadas pelos flautistas por fase (em porcentagem)

Em termos de oportunidades profissionais de trabalho, os Flautistas *Expert* e *Avançados* assinalaram em todas as fases em maior quantidade do que os Flautistas *Intermediários*. Na Fase Inicial, aproximadamente 7% dos Flautistas *Intermediários* relataram ter tido oportunidades profissionais de trabalho, ao passo em que 23% e 30% dos Flautistas *Avançados* e *Expert*, respectivamente, relataram acessar oportunidades profissionais. Na Fase Intermediária, um terço dos Flautistas *Intermediários* acessaram oportunidades profissionais contra dois terços dos Flautistas *Avançados* e *Experts*. Na Fase Avançada, 90% dos Flautistas *Avançados* e 100% dos Flautistas *Expert* haviam acessado oportunidades profissionais de trabalho. Aqui podemos sublinhar a possibilidade do retorno financeiro e reconhecimento profissional funcionarem, também, como uma motivação à permanência e busca da *expertise* pelos músicos por fornecer a sensação de competência e integração social.

4.1.4 Aspectos psicológicos relacionados às atividades musicais

Foram expressivas e crescentes as expectativas dos flautistas sobre seus próprios desenvolvimentos. Na Fase Inicial, 46,29% flautistas relataram colocar expectativas sobre suas próprias evoluções; 84,31% flautistas na Fase Intermediária; e 92,5% flautistas na Fase Avançada. O maior crescimento encontra-se da Fase Inicial para a Fase Intermediária, o que pode decorrer da característica de maiores índices de busca da diversão e o menor envolvimento com a música enquanto uma atividade profissional ocorrerem na Fase Inicial, ao passo em que, uma vez que a Fase Intermediária inicia entre os 15 e 20 anos, quando o indivíduo está entre o ensino médio e início do ensino superior, os indivíduos estão, nesta fase, envolvidos na busca e definição de suas vidas profissionais.

Sobre as atividades musicais em grupo serem divertidas e motivadoras, os flautistas concentraram-se em maioria no marcador "frequentemente" seguido pelo "sempre" - cabendo ressaltar que o marcador de frequência "nunca" não foi assinalado nas fases Intermediária e Avançada por nenhum flautista, correspondendo com os resultados de Davidson e McPherson (2017) onde as atividades em grupo foram responsáveis pelo desenvolvimento de fortes laços com os pares e classificadas como altamente divertidas.

Em relação às atividades musicais sobressaírem-se à outras atividades (como dança, teatro, esportes, literatura e etc), os flautistas concentraram-se acima de 62% em todas as fases no marcador de frequência "sempre" seguido pelo marcador "frequentemente". Resultado equivalente ao "Modelo de Desenvolvimento da Participação nos Esportes" onde os atletas passam a se envolver mais intensamente com o esporte em que se especializam em detrimento de outras atividades ao longo de suas trajetórias de especialização (CÔTÉ,1999).

	Música em grupo era divertido e motivador			Música se sobressaía à outras atividades		
	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada
Nunca	1,85%			1,85%	1,92%	5,41%
Às vezes	20,37%	25%	24,32%	12,96%	5,77%	2,70%
Frequentemente	48,15%	40,38%	40,54%	22,22%	28,85%	21,62%
Sempre	29,63%	34,62%	35,14%	62,96%	63,46%	70,27%

Tabela 2 - Atividades em grupo e prioridade da música pelos flautistas por fase (em porcentagem)

Sobre a afirmação de que aprender música era divertido e equiparável à uma brincadeira, os flautistas dividiram-se entre os marcadores de frequência "às vezes" e "frequentemente" - concentrando a maior parte deles no marcador "às vezes" em

todas as fases de desenvolvimento. Aqui, o marcador "nunca" teve um crescimento ao longo das fases de aproximadamente 13% da Fase Inicial à Fase Avançada, e o marcador "sempre" teve uma queda de aproximadamente 8% ao longo das fases. Se para os atletas a brincadeira e a diversão foram essenciais nos anos iniciais da participação e progressão da criança até a especialização (CÔTÉ; HAY, 1999), perguntamo-nos o por que, para os flautistas, a percepção da aprendizagem da música como divertida e uma brincadeira não atingiu frequências mais altas sequer na Fase Inicial - seria a associação da diversão e brincadeira com a aprendizagem? Elas fariam parte da trajetória musical se não associadas com o aprender? Em que esferas do fazer musical há espaço para a brincadeira e a diversão?

	Aprender música era divertido/ como uma brincadeira		
	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada
Nunca	5,56%	17,31%	18,92%
Às vezes	44,44%	50%	45,95%
Frequentemente	33,33%	21,15%	27,03%
Sempre	16,67%	11,54%	8,11%

Tabela 3 - Relação entre a aprendizagem musical e a brincadeira e/ou diversão (em porcentagem)

O estudo da música como refúgio de frustrações acumulou-se nos marcadores de frequência "nunca" e "às vezes" - nesta última observaram-se as maiores concentrações ao longo de todas as fases do desenvolvimento. A sensação de ansiedade com as atividades musicais concentrou-se no marcador de frequência "às vezes" ao longo de todas as fases, porém teve um deslocamento do marcador "nunca" na Fase Inicial para o marcador "frequentemente" nas fases Intermediária e Avançada.

	Estudar música era um refúgio de frustrações			Me sentia ansioso		
	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada
Nunca	29,63%	23,08%	21,62%	20,37%	9,62%	8,11%
Às vezes	29,63%	40,38%	43,24%	55,56%	42,31%	43,24%
Frequentemente	22,22%	15,38%	16,22%	18,52%	38,46%	32,43%
Sempre	18,52%	21,15%	18,92%	5,56%	9,62%	16,22%

Tabela 4 - Atividades musicais como refúgio e sensação de ansiedade dos flautistas por fase (em porcentagem)

Assim, podemos inferir que houve uma diminuição da percepção de que a música é divertida e equiparável à uma brincadeira e que as atividades em grupo são

percebidas em maiores frequências como atividades divertidas e motivadoras. A música se sobressaiu a outras atividades em todas as fases de desenvolvimento dos flautistas nos maiores níveis de frequência adotados, e funcionou como um refúgio de frustrações de maneira cada vez mais frequente ao longo das fases. E em termos de sensação de ansiedade com a música, houve um crescimento gradativo ao longo das fases.

Sobre sentir-se pressionados pelos pais os flautistas, em todas as fases de aprendizagem, concentraram-se acima de 50% no marcador "nunca" (Fase Inicial 59,26%; Fase Intermediária 53,85%; Fase Avançada 56,76%), seguido pelo marcador "às vezes", assinalado por 24,07%, 34,62% e 32,43% nas fases Inicial, Intermediária e Avançada respectivamente. Sobre sentir-se tristes, os flautistas também mantiveram, em sua maioria, as frequências mais baixas do questionário nas três fases, no entanto a maior parte deles concentraram-se no marcador "às vezes" (50%, 67,31% e 70,27% nas fases Inicial, Intermediária e Avançada respectivamente), e na Fase Inicial somavam aproximadamente 96% entre as frequências "nunca" e "às vezes", diminuindo em aproximadamente 10% nas duas fases Intermediária e Avançada para as mesmas frequências.

	Me sentia pressionado por meus pais			Me sentia triste		
	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada
Nunca	59,26%	53,85%	56,76%	46,30%	19,23%	16,22%
Às vezes	24,07%	34,62%	32,43%	50%	67,31%	70,27%
Frequentemente	9,26%	5,77%	8,11%	1,85%	11,54%	10,81%
Sempre	7,41%	5,77%	2,70%	1,85%	1,92%	2,70%

Tabela 5 - Pressão dos pais e sensação de tristeza dos flautistas por fase (em porcentagem)

Sobre sentir-se pressionados pelos professores, os flautistas concentraram-se nos marcadores "nunca" (33,33%) e "às vezes" (43,30%) na Fase Inicial; e nas fases seguintes concentraram-se entre os marcadores "às vezes" e "frequentemente" - na Fase Intermediária 48,08% marcou "às vezes" e 25% "frequentemente"; e na Fase Avançada 35,14% marcou "às vezes" e 37,84% marcou "frequentemente". Sobre sentir-se desapontado com a música, um fenômeno parecido foi identificado: os flautistas concentraram-se nos marcadores "nunca" e "às vezes" na Fase Inicial, e nos marcadores "às vezes" e "frequentemente" na Fase Avançada, mantendo a maior concentração no marcador de frequência "às vezes" em todas as fases, crescendo aproximadamente 14% ao longo das fases.

	Me sentia pressionado por meus professores			Me sentia desapontado		
	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada
Nunca	33,33%	17,31%	18,92%	38,89%	17,31%	2,70%
Às vezes	46,30%	48,08%	35,14%	53,70%	53,85%	67,57%
Frequentemente	12,96%	25%	37,84%	5,56%	25%	27,03%
Sempre	7,41%	9,62%	8,11%	1,85%	3,85%	2,70%

Tabela 6 - Pressão dos professores e sensação de desapontamento dos flautistas por fase

Já sobre sentirem-se pressionados por si próprios, os flautistas transitaram entre os marcadores "às vezes" (46,30%) e "frequentemente" (24,07%) na Fase Inicial, para os marcadores "frequentemente" e "sempre" nas fases seguintes - sendo 46,15% para "frequentemente" e 26,92% para "sempre" na Fase Intermediária; e 37,84% para "frequentemente" e 32,43% para "sempre" na Fase Avançada – porém, para o universo em questão a quantidade de 20,37% dos flautistas que relataram, já na Fase Inicial, a percepção da pressão sobre a própria aprendizagem é significativa (se agrupados com os flautistas que se enquadraram na categoria “frequentemente”, são quase metade dos participantes nos mais altos níveis de frequência sentindo-se pressionados por si mesmos na Fase Inicial). Podemos assim ver uma maior progressão da sensação de pressão vinda de si mesmos, seguida do desapontamento e pressão dos professores ao longo das fases de desenvolvimento dos flautistas.

	Me sentia pressionado por mim		
	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada
Nunca	9,26%	3,85%	5,41%
Às vezes	46,30%	23,08%	24,32%
Frequentemente	24,07%	46,15%	37,84%
Sempre	20,37%	26,92%	32,43%

Tabela 7 - Pressão dos próprios flautistas por fase (em porcentagem)

Se para os atletas nos Anos de Experimentação ressalta-se a motivação e controle dos pais para que os filhos priorizem a diversão com a atividade física, passando, nos Anos de Investimento, do suporte ao desenvolvimento das habilidades dos filhos funcionando como auxílio para que os atletas lidem melhor com prejuízos, fadiga, pressão, falhas e perda de interesse (CÔTÉ, 1999; CÔTÉ; HAY, 2002), para os flautistas, de maneira geral, a maior parte deles revelou nenhuma ou pouca frequência com relação à sensação de ansiedade e desapontamento - porém em

crescimento ao longo das fases; e conforme questão anterior⁷³, os níveis de incentivo e investimento financeiro dos pais foram altos e crescentes ao longo das fases – e também não demonstraram sentir em níveis altos de frequência a pressão dos professores.

Assim, é possível notar equivalência, também, nas maneiras como os pais dos flautistas se envolveram com as atividades musicais dos filhos, com as maneiras como os pais dos atletas se relacionaram com o esporte dos filhos ao longo de seus desenvolvimentos; bem como uma possível relação entre as baixas frequências com as quais os flautistas relataram sentir pressão dos professores e o papel do treinador promovendo experiências positivas dos atletas nos esportes (CÔTÉ; HAY, 1999; CÔTÉ et al., 2007) ou o professor de música dando incentivos e premiações ao estudo ou sendo identificados como figuras afetuosas e solidárias (LORDO, 2015; DAVIDSON; MCPHERSON, 2017). Possivelmente, estas relações dos pais e professores dos flautistas participantes serviram como suporte para que eles aprendessem a lidar com a ansiedade, desapontamento e pressão de si próprios sobre suas atividades musicais

4.1.5 Percepção da importância e do prazer atribuídos às atividades musicais

Foram investigados os níveis de importância e prazer⁷⁴ dados, pelos participantes, à diversos tipos de atividades musicais. Foi requerido que os músicos classificassem de 0 à 3 os descritores importância e prazer, dada a seguinte informação:

- 0- Nenhuma importância/ Não é prazeroso
- 1- Pouca importância/ Pouco prazeroso
- 2- Importante / Prazeroso
- 3- Muito importante / Muito Prazeroso

⁷³ Ver p.61

⁷⁴ No questionário constava, além de importância e prazer, o descritor “esforço”. No entanto, a coluna foi desconsiderada em decorrência de um erro de digitação na plataforma, onde o descritor “relevância” foi colocado no lugar de “esforço”; quando a correção foi feita o questionário já contava com 24 respostas, o que acarretou na exclusão da coluna em questão nas análises.

Nesta questão, houve a omissão de 6 flautistas na Fase Inicial, 4 na Fase Intermediária e 4 na Fase Avançada. Nem todos os participantes classificaram todas as atividades, uma vez que não seria necessário preencher os níveis referentes às atividades que não foram realizadas durante as fases correspondentes. Assim, os dados analisados sobre esta questão foram tratados como percentual do total de respondentes para cada fase e atividade, para assim podermos constatar possíveis tendências.

Com relação à Prática Individual, o descritor “Importância” dada à prática foi sempre um crescente concomitante ao aumento do nível de *expertise* dos flautistas. O descritor “Prazer” com a prática diminuiu da Fase Inicial para a Fase Intermediária em aproximadamente 10%, e aumentou da Fase Intermediária para a Fase Avançada em aproximadamente 9%, em nenhum dos níveis foi relatado o descritor “não é prazeroso” para a prática individual.

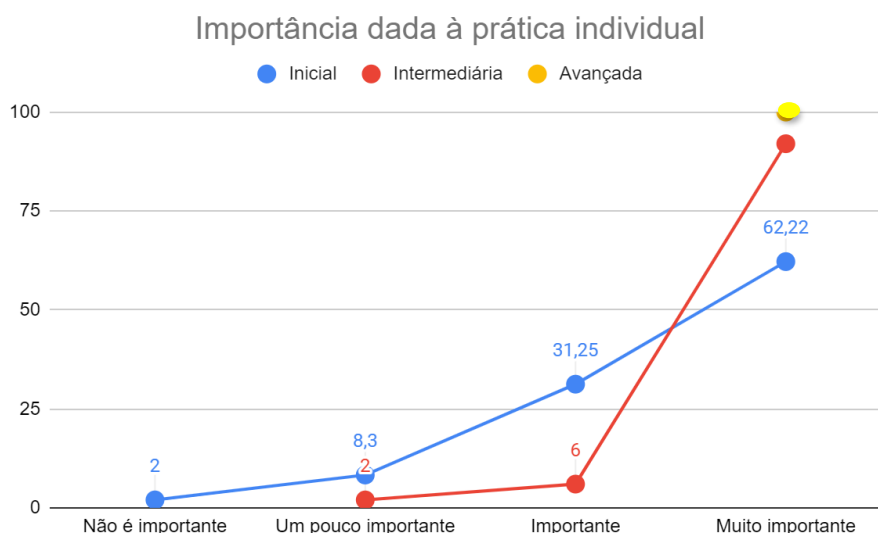


Gráfico 6 - Importância dada pelos flautistas à Prática Individual por fase (em porcentagem)

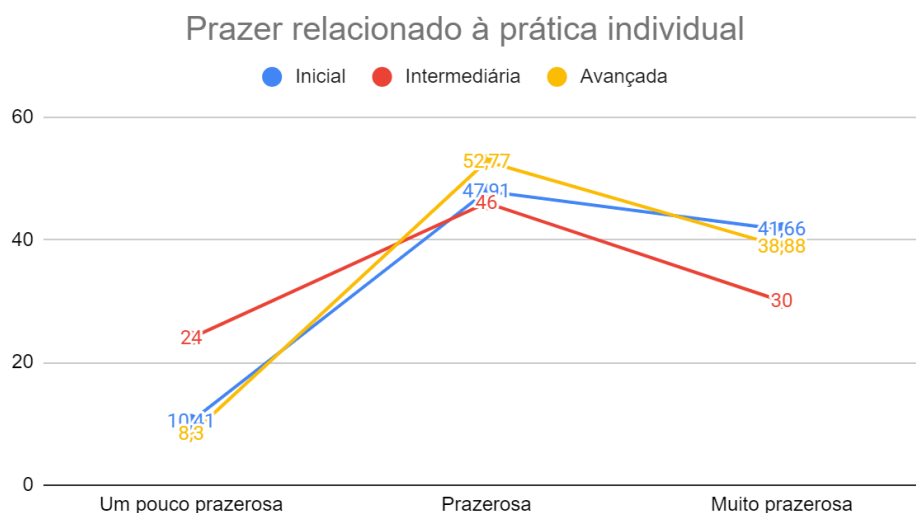


Gráfico 7 - Prazer dado pelos flautistas à Prática Individual por fase (em porcentagem)

Como projetávamos, os flautistas passaram a creditar à prática individual cada vez maior importância ao longo de suas trajetórias de desenvolvimento, chegando à totalidade dos Flautistas *Expert* considerarem-na "muito importante" na Fase Avançada; e a maior parte dos flautistas de todos os níveis dividiram-se entre considerá-la "prazerosa" e "muito prazerosa" em todas as fases. Naturalmente, não podemos aqui inferir à que tipos de práticas individuais os flautistas se referiam, no entanto, ao tratar da atividade de prática considerada a mais importante pelos flautistas, é importante sublinhar como, em todos os níveis e fases, a maior parte dos flautistas consideraram a prática individual nos mais altos níveis de classificação de prazer atribuído à atividade.

Na prática em grupo é possível observar também um crescimento do descritor "Importância" dada à prática, concomitantemente ao aumento do nível de *expertise*; e o descritor "Prazer" foi, aqui, também um crescente concomitante ao aumento do nível de *expertise* dos flautistas. Em comparação com a prática individual, os níveis de importância foram menores, mas os níveis de prazer foram consideravelmente maiores na prática em grupo do que com a prática individual, como podemos observar na tabela:

Prática Individual (P.I.)				Prática em grupo (P.G.)			
	Importância dada à P.I. (Qtd. respondentes)				Importância dada à P.G. (Qtd. respondentes)		
	Inicial (48)	Intermediária (50)	Avançada (36)		Inicial (44)	Intermediária (49)	Avançada (36)
Não é importante	2,08			Não é importante		2,04	
Um pouco importante	8,33	2		Um pouco importante	4,55	2,04	
Importante	31,25	6		Importante	36,36	18,37	11,11
Muito importante	58,33	92	100	Muito importante	59,09	77,55	88,89
	Prazer relacionado à P.I. (Qtd. respondentes)				Prazer relacionado à P.G. (Qtd. respondentes)		
	Inicial (48)	Intermediária (50)	Avançada (36)		Inicial (44)	Intermediária (49)	Avançada (36)
Não é prazerosa				Não é prazerosa		2,04	
Um pouco prazerosa	10,42	24	8,33	Um pouco prazerosa	4,55	2,04	
Prazerosa	47,92	46	52,78	Prazerosa	18,18	28,57	27,78
Muito prazerosa	41,67	30	38,89	Muito prazerosa	77,27	67,35	72,22

Tabela 8 - Prazer e importância dado pelos flautistas à Prática Individual e Prática em Grupo por fase (em porcentagem)

Assim como foi para os flautistas, os relatos de que as atividades em grupo são altamente prazerosas vêm sendo observados também nas investigações acerca da Prática Criativa, que têm relatado como elas são importantes para suprir a necessidade de integração em grupo social e desenvolvimento de laços com seus pares (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017), e como recorrentemente os músicos participam de grupos apenas pelo prazer da atividade e pelo sentimento de união e pertencimento (GINSBORG, 2017).

Outra atividade individual e em grupo questionada foi a performance, e aqui podemos observar, também, um fenômeno próximo ao observado na prática individual e em grupo. Na performance solo, o descritor "importância" foi um crescente com o aumento do nível de *expertise* dos flautistas, chegando a ser descrita como "não importante" e "um pouco importante", já a performance em grupo foi massivamente descrita como "importante" ou "muito importante". O descritor "Prazer" na performance solo também foi menos assinalada do que na performance em grupo. Nesta, a descrição "muito prazerosa" foi largamente mais apontado do que na performance solo:

Performance Solo (P.S.)				Performance em Grupo (P.G.)			
	Importância dada à P.S. (Qtd. respondentes)				Importância dada à P.G. (Qtd. respondentes)		
	Inicial (40)	Intermediária (43)	Avançada (35)		Inicial (44)	Intermediária (46)	Avançada (36)
Não é importante	2,5			Não é importante			
Um pouco importante	7,5	4,65	2,86	Um pouco importante	4,55		
Importante	32,5	20,93	17,14	Importante	22,73	21,74	11,11
Muito importante	57,5	74,42	80	Muito importante	72,73	78,26	88,89
	Prazer relacionado à P.S. (Qtd. respondentes)				Prazer relacionado à P.G. (Qtd. respondentes)		
	Inicial (40)	Intermediária (43)	Avançada (35)		Inicial (44)	Intermediária (46)	Avançada (36)
Não é prazerosa	5	9,3	5,71	Não é prazerosa			
Um pouco prazerosa	35	20,93	11,43	Um pouco prazerosa	6,82	6,52	
Prazerosa	37,5	34,88	51,43	Prazerosa	22,73	32,61	19,44
Muito prazerosa	22,5	34,88	31,43	Muito prazerosa	70,45	60,87	80,26

Tabela 9 - Prazer e importância dado pelos flautistas à Performance Solo e Performance em Grupo por fase (em porcentagem)

Aqui, os flautistas permanecem corroborando com a ideia de que as atividades em grupo são altamente divertidas e promovem a intensificação das relações com os pares (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017).

A atividade de "ouvir música" obteve os maiores descritores de "importância" e "prazer", mantendo-se com o maior número de respondentes em "muito importante" e "muito prazeroso", seguidos de "importante" e "prazeroso" já com grande diferença em quantidade de respondentes entre as classificações. As classificações "não é importante", "um pouco importante" e "um pouco prazeroso" tiveram baixíssima adesão e apenas na fase inicial dos músicos.

Ouvir Música (O.M.)			
	Importância dada à O.M. (Qtd. respondentes)		
	Inicial (47)	Intermediária (49)	Avançada (36)
Não é importante	2,13		
Um pouco importante	6,38		
Importante	12,77	8,16	8,33
Muito importante	78,72	91,84	91,67
	Prazer relacionado à P.S. (Qtd. respondentes)		
	Inicial (47)	Intermediária (49)	Avançada (36)
Não é prazerosa			
Um pouco prazerosa	4,26		
Prazerosa	8,51	8,16	8,33
Muito prazerosa	87,23	91,84	91,67

Tabela 10 - Prazer e importância dado pelos flautistas à atividade de "Ouvir música" (em porcentagem)

A audição musical é uma das principais fontes de informação da música erudita e popular, e a ação de "ouvir música" é uma forma de aprender por "osmose" ou enculturação ao funcionar como base para o desenvolvimento de diversos aspectos e habilidades de uma tradição de performance em uma determinada cultura. (SMART; GREEN, 2017), e se a audição é a principal forma de relacionar-se com a música, é também natural que, para os flautistas, ela seja também algo tão intensamente considerada muito importante e muito prazerosa.

4.1.6 Atividades extra-musicais e seus benefícios à aprendizagem musical

Os participantes foram questionados sobre atividades não musicais que tenham realizado durante suas fases de aprendizagem, e que acreditem relacionar-se ou ter reflexos com suas atividades musicais. Em todas as fases, a grande maioria dos músicos acredita que atividades externas tenham reflexos ou relações com a música - dadas as devidas proporções de respondentes por fase, na fase inicial foram

81,63%, na fase intermediária 82,22% e na fase avançada 88,88%. Poucos músicos declararam não acreditar que atividades não musicais trazem benefícios para a música, ou relataram não praticar nenhum outro tipo de atividade.

	Fase Inicial	Fase Intermediária	Fase Avançada
Atividades trazem benefícios	40	37	32
Atividades não trazem benefícios	5	2	1
Não fizeram outras atividades	4	6	3
Total de respondentes	49	45	36

Tabela 11 - Crença sobre os benefícios das atividades extra-musicais à atividade musical

Dentre as atividades citadas encontram-se diversos tipos de esporte e atividades físicas; frequentar ou praticar atividades artísticas; diversas atividades de lazer e/ou hobbies e/ou vivências em geral; estudos desde o ensino básico à pós graduação; cuidados com a saúde; e trabalho. Naturalmente um mesmo participante pode ter relatado realizar atividades em mais de uma categoria:

	Atividades físicas	Atividades de lazer e vivências	Atividades artísticas	Estudos	Saúde	Trabalho
Fase Inicial	26	9	14	14	2	1
Fase Intermediária	20	14	6	11	6	2
Fase Avançada	17	14	8	8	11	1

Tabela 12 - Atividades extra-musicais realizadas pelos flautistas (em número de respondentes)

Os benefícios trazidos às atividades musicais que os participantes relataram foram também diversos. Dentre as relações recorrentes, os benefícios atribuídos à realização de atividades artísticas foram o auxílio da compreensão e expressão musical, compreensão de aspectos técnicos e teóricos, desenvolvimento da musicalidade e sensibilidade, e a possibilidade de aprender a lidar com a timidez do palco. Podemos ver, a seguir, comentários que ilustram os aspectos citados:

Eu assistia peças de teatro e gostava de dançar. Aprender sobre o próprio corpo me ajudou a desenvolver habilidades musicais rítmicas. (Respondente 9 - Fase Inicial)

Conhecimentos gerais de arte foram importantes para compreender e construir relações sobre estilos musicais. Nessa fase mais inicial do estudo de flauta isso se traduziu numa curiosidade mais geral sobre estilos musicais. (Respondente 21 - Fase Inicial)

Assistir atividades artísticas em geral. Desenvolvimento da sensibilidade e aprendizagem do mundo e história das artes. (Respondente 30 - Fase Inicial)

Comecei a fazer balé, por paixão e também por ajudar muito nos problemas de coluna que adquiri com alguns trabalhos. O balé também ajuda na consciência corporal e pulsação musical, além de trabalhar a timidez e a expressão corporal. (Respondente 33 - Fase Avançada)

As relações entre atividades físicas e música foram a contribuição com a disciplina, concentração, estabelecimento de metas e estratégias, persistência e motivação na prática instrumental; aprimoramento da técnica e rendimento respiratório; desenvolvimento de resistência, disposição e condicionamento físico para sessões de estudo e performances; aprimoramento de questões motoras e a consciência e saúde corporal. Relatos que ilustram estes benefícios são:

Cuidados com a saúde geral (praticava natação) foram importantes para uma boa saúde geral, e para um condicionamento físico que suportasse a prática de flauta. Nunca tive dores significativas relacionadas a tocar. (Respondente 21 - Fase Inicial)

Em minha fase inicial de estudos musicais, eu costumava praticar esportes como futebol e corrida (além de outras brincadeiras que envolviam atividades físicas), acredito que essas práticas me deram um suporte para manter uma boa condição respiratória com a flauta (acredito que a parte de respiração é a única coisa que posso dizer que não tive muitas dificuldades). (Respondente 32 - Fase Inicial)

Após o término de minha graduação em 2004 em muitos momentos pratiquei atividades físicas diferentes (academia, corrida, natação, boxe). Todas tiveram impacto na minha condição física, melhorando minha capacidade aeróbia e conseqüentemente algumas habilidades técnicas na flauta. Além disso, as atividades de lazer como leituras, filmes e escuta de música sempre estão presentes no meu cotidiano. (Respondente 29 - Fase Avançada)

Fiz aula de capoeira e essa experiência me instigou a tocar instrumentos de percussão, cantar, conhecer mais a cultura brasileira e desenvolver habilidades rítmicas de tocar e cantar ritmos diferentes. (Respondente 24 Fase Inicial)

Alguns participantes declararam reflexos de estudos (escola regular, faculdade, pós-graduação, idiomas, estudos independentes em áreas de interesse,

curiosos livres e etc) no desenvolvimento intelectual e lógico, concentração e disciplina nos estudos:

[...]Além disso, na época que corresponde à minha fase inicial de estudos, eu tinha bastante facilidade com matemática, o que refletia na compreensão rápida das questões de divisão e subdivisão das figuras e outras coisas que envolviam matemática, nessa parte de teoria básica. (Respondente 32 - Fase Inicial)

Graduação na área da educação, abriu a mente para a assimilação e associação do aprendizado. (Respondente 16 - Fase Intermediária)

Ensino Médio, estimulou meus estudos e proporcionou maior concentração em meus estudos, e mais disciplina. (Respondente 51 - Fase Intermediária)

Alguns participantes revelaram atividades que impactaram de forma negativa suas trajetórias na música, como a necessidade de trabalho e/ou estudos em outras áreas impactando no tempo e qualidade do estudo da música.

Tive meu primeiro emprego aos 16 anos, depois entrei na faculdade e passei a estudar e trabalhar. Esse excesso de atividades prejudicou meu rendimento musical. (Respondente 46 - Fase Intermediária)

Pós Graduação em engenharia. Impactou porque eu não tenho muito tempo para estudar como deveria. (Respondente 26 - Fase Intermediária)

Cuidados com a saúde bucal: uso de aparelhos ortodônticos. [...] O uso de aparelhos ortodônticos prejudicaram de certa forma o ideal aprendizado da flauta transversal, criando obstáculos entre o aparelho dentário e o instrumento, por outro lado, com motivação e ao aprimorar as técnicas na flauta pude contornar. (Respondente 11 - Fase Inicial)

Assim como o último relato, muitos participantes revelaram atividades realizadas na busca da saúde física e mental. Em todas as fases houveram relatos (atividades físicas, yoga, pilates, etc), no entanto na fase avançada houve um considerável crescimento de respondentes relatando atividades voltadas à melhora da saúde emocional - foi nessa fase onde surgiram relatos sobre uso da meditação em 5 das 11 atividades voltadas à saúde:

Fazia fisioterapia frequentemente devido à paralisia cerebral, e acredito que isso influenciou diretamente no meu desenvolvimento musical, não só por questões motoras, mas por necessidade de auto afirmação também. (Respondente 14 - Fase Inicial)

Estilo de vida saudável, pilates e exercícios para ansiedade. Minha coluna doía muito ao tocar, não tinha força nem fôlego. Tinha muitas crises de ansiedade ao tocar. Larguei a flauta um tempo, me cuidei e consegui voltar

a estudar, com mais qualidade e saúde. (Respondente 39 - Fase Intermediária)

Yoga e meditação. Ambas ampliaram meu autoconhecimento do corpo e da mente. Isso me ajudou a superar crises de depressão que tive na fase avançada. (Respondente 9 - Fase Avançada)

Meditação, Yoga, Atividades físicas, literatura e estudos gerais foram fundamentais para desenvolver autoconhecimento sobre meu corpo, mente, desenvolver resistência e conseqüentemente ampliar minha percepção sobre o universo musical. (Respondente 17 - Fase Avançada)

Ainda foram relatadas atividades que contribuíram com a tomada de conhecimento sobre as próprias aptidões e tomada de decisões para o futuro; atividades que contribuíram com o senso coletivo e interação social; que foram necessárias ao respaldo financeiro e possibilidade de infraestrutura para o estudo da música; e que funcionaram como uma distração ou refúgio da própria música.

Acho que sim. Desenvolvi várias atividades extracurriculares, como teatro, capoeira, basquete, handebol, xadrez, inglês. Acho que me permitiram comparar meus interesses e explorar a conexão entre diferentes áreas. Foi muito importante para o meu desenvolvimento, já que pude descobrir algumas facilidades e interesses especiais em algumas áreas e dificuldades em outras. (Respondente 7 - Fase Inicial)

Futsal. Teve a mesma importância que a própria música na minha fase inicial, pois a partir disso, interagia com outros colegas, me mantinha ocupada e aprendia a trabalhar em grupo. (Respondente 45 - Fase Inicial)

Estudei e trabalhei em diversas áreas, as quais possibilitaram me estruturar/dedicar aos estudos de música. No que se refere estritamente à música, os reflexos foram indiretos (como subsidiar moradia, estudos, instrumento, materiais, etc). (Respondente 17 - Fase Inicial)

Ginástica e vôlei, me distraía quando estava descansando um pouco a cabeça da música. (Respondente 44 - Fase Inicial)

Por fim, muitos músicos demonstraram a concepção de que a música é uma linguagem que se beneficia de conhecimentos e vivências de um modo geral para o aprimoramento da expressão e maturidade musical:

Esporte, lazer, leitura. Sim, acredito que toda a vivência contribui, pq música é uma linguagem que supõe vivência. (Respondente 3 - Fase Inicial)

Línguas: francês, espanhol, holandês, alemão e mandarim. Interesses específicos (hobbies): cafés, fotografia, gastronomia, filosofia. Sim, cada área de interesse faz desenvolver habilidades e formas de pensar que transbordam para outras áreas do conhecimento." "Estudo de línguas, dar aulas foi muito bom pessoalmente para mim, embora não acredite ser essencial para todos, participar de competições, fazer exercícios físicos de forma regular, conhecer culturas diferentes, viver em outros países. Muito

importante. Assimilamos novas formas de pensar, articular ideias e valores e isso reflete em todas práticas cotidianas e profissionais. (Respondente 7 - Fase Intermediária; Fase Avançada)

Principalmente a partir dos 17 anos, quando reduzi muito as atividades de futebol, fazia muitas atividades de lazer relacionadas a leituras, filmes e escuta de música. Certamente houve muita influência destas atividades na minha formação humana, o que, a meu ver, é fundamental para a formação artística. (Respondente 29 - Fase Intermediária)

Andava de bicicleta, lazer com leitura. Me davam o suporte físico para tocar e expandia minha compreensão do que sou e do mundo à minha volta, tão importante para a prática musical e desenvolvimento da musicalidade. (Respondente 41 - Fase Intermediária)

Na mesma linha das fases anteriores. Uma formação humanista mais geral sempre me ajudou a estabelecer relações com a música e a construir minhas interpretações. À natação eu somei Pilates e, sempre que possível, Técnica Alexander. Um bom condicionamento físico fez com que eu nunca tenha tido dores significativas. (Respondente 21 - Fase Avançada)

Atividades físicas direcionadas (musculação e alongamento), caminhadas e pedaladas; leituras gerais; envolvimento com outras artes como teatro e cinema; todas tiveram e têm reflexos importantes na atividade profissional de instrumentista e educador. (Respondente 23 - Fase Avançada)

A partir de todos estes relatos, podemos constatar como foram importantes para os flautistas as atividades extramusicais realizadas em diversos contextos e que foram considerados como potenciais para desenvolver habilidades musicais. Isto vai de encontro ao que Smart e Green encontraram em suas investigações, onde seus músicos reconhecem e valorizam aprendizagens que ocorrem longe da música por meio de "viver em geral" (2017) e a percepção da professora Dack de que múltiplas perspectivas sobre um mesmo fenômeno são necessárias à Prática Criativa (2017).

4.1.7 Atividades profissionais dos flautistas

Sobre as atividades profissionais que exerceram, os participantes foram convidados a marcar caixas correspondendo à: dar aulas de flauta remuneradamente; tocar em orquestra remuneradamente; tocar em banda sinfônica ou de marcha remuneradamente; gravar CD; solar em orquestra; solar em banda sinfônica; solar em formações camerísticas; fazer turnê com grupos musicais; participar de concursos e ganhar concursos.

As atividades profissionais que os músicos exerceram ao longo das trajetórias cresceram em variedade e quantidade ao longo das fases Inicial, Intermediária e

Avançada e foram um crescente ao longo dos níveis Intermediário, Avançado e Expert.

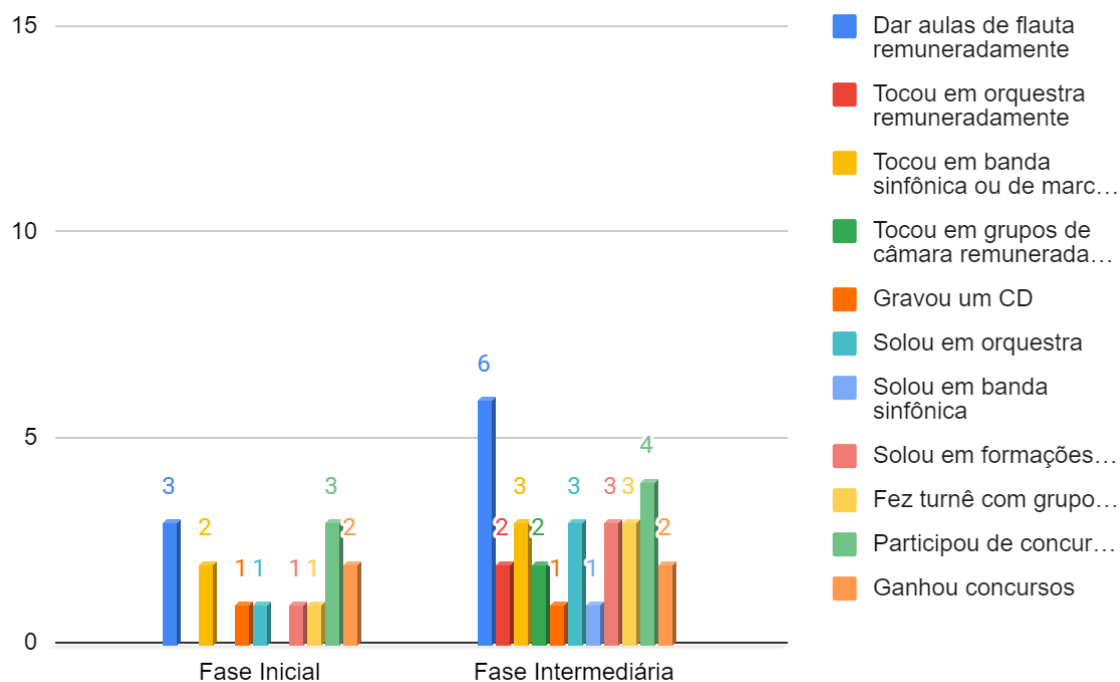


Gráfico 8 - Atividades profissionais dos Flautistas Intermediários

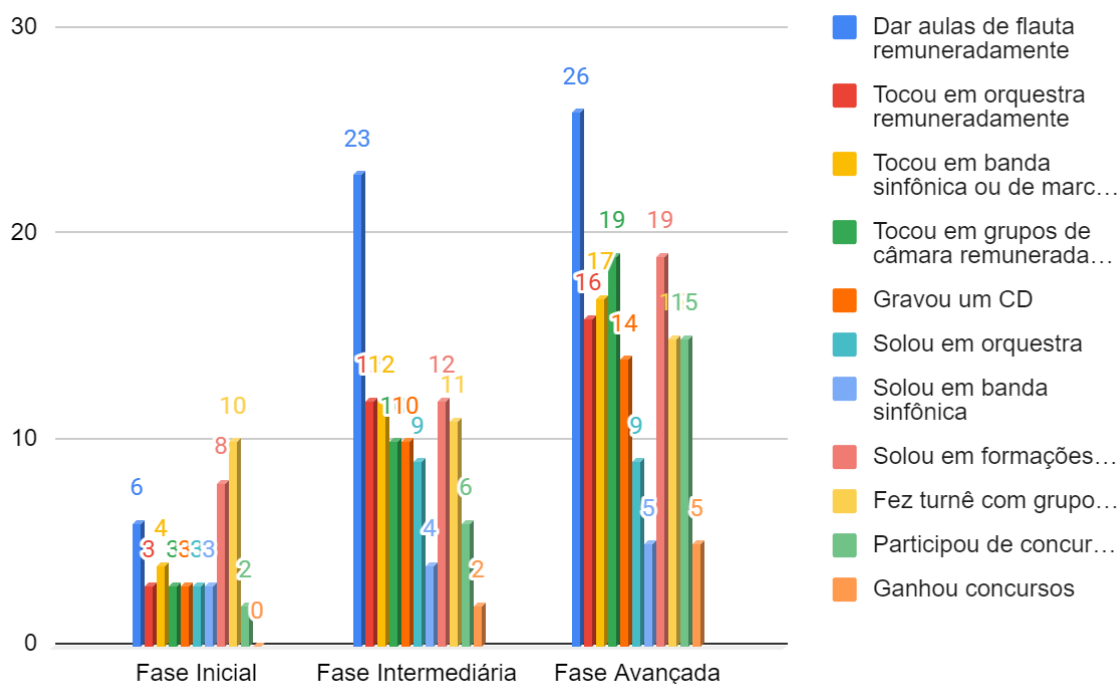


Gráfico 9 - Atividades profissionais dos Flautistas Avançados

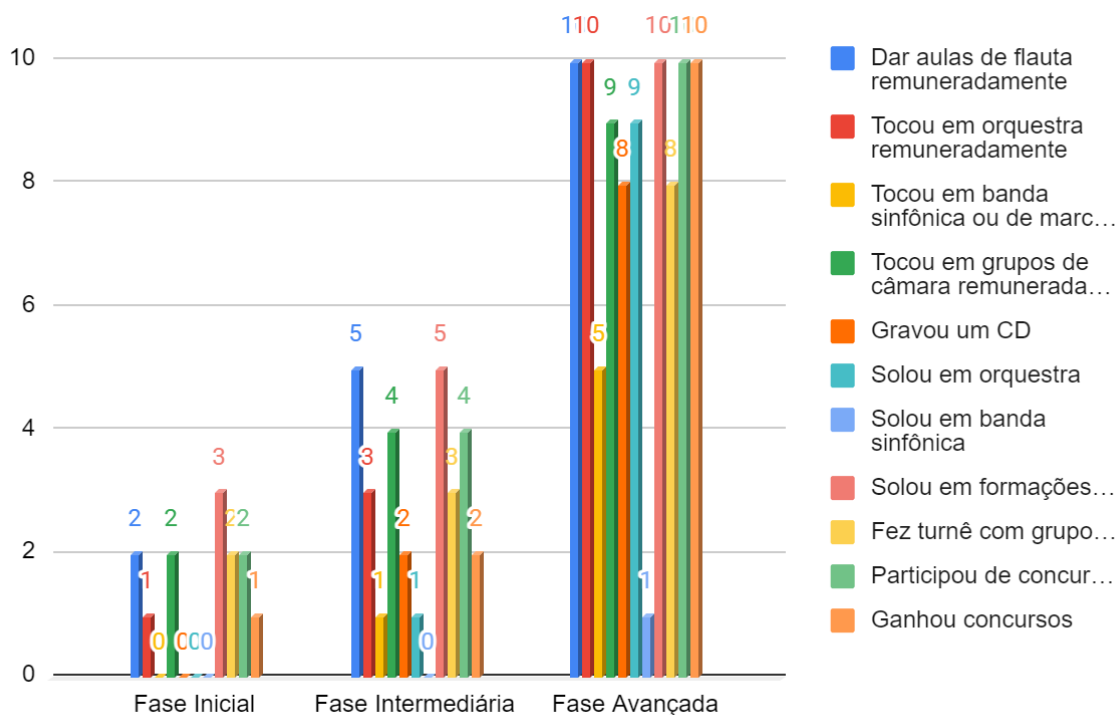


Gráfico 10 - Atividades profissionais dos Flautistas *Experts*

Em termos gerais, na Fase Inicial os músicos relataram exercer 72⁷⁵ atividades profissionais - naturalmente, um mesmo músico pode ter exercido todas as onze atividades listadas. Na Fase Intermediária foram relatadas 171 atividades profissionais e na Fase Avançada 250 - a Fase Avançada contou com um aumento de atividades ainda que não conte com a resposta de 14 participantes que pertenciam à Fase Intermediária.

Se para a continuidade dos estudos na música, há a necessidade de cumprir com as necessidades psicológicas de sentir-se pertencente à um grupo e sentir-se útil (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017), a progressão da participação em atividades profissionais pelos flautistas podem ter funcionado como o cumprimento destas demandas, uma vez que podem proporcionar a sensação de sucesso, de socialização por meio da participação em grupos e, possivelmente, como uma compensação e retorno financeiro para os esforços e investimentos emocionais e financeiros dos flautistas. No entanto, uma vez que os níveis de *expertise* acompanham, também, o avanço das faixas-etárias, não podemos inferir que há mais sucesso ou realizações

⁷⁵ Na questão constavam 11 tipos de atividades profissionais. Caso todos os 54 respondentes exercessem todas as atividades, seria possível um total de 594 relatos de flautistas exercendo as atividades listadas.

em músicos mais experientes, apenas ilustrar como se desenvolveram as atividades profissionais nos participantes.

O fator geracional relacionado à políticas públicas e alcance do ensino musical também é um fator que pode influenciar os referidos dados, e que fogem ao cerne desta investigação. Mas consideramos importante frisar que o acesso e oportunidades educacionais e profissionais dos grupos etários participantes pertencem a gerações distantes entre si, que passaram por transformações políticas, sociais e ideológicas distintas e que podem ter refletido na esfera individual e atividades educacionais e profissionais dos participantes.

4.1.8 Atividades da Prática Criativa na trajetória dos flautistas

Por fim, os flautistas foram questionados a respeito de possíveis atividades de aprendizagem da música que tenham realizado ao longo de suas trajetórias e que trouxessem um caráter de brincadeira, diversão e/ou ludismo para a aprendizagem musical.

Em termos percentuais, a maior parte dos flautistas realizaram as correspondentes atividades, apesar de decrescerem em quantidade da Fase Inicial à Fase Avançada:

	Não realizaram	Realizaram
Fase Inicial	16,33%	83,67%
Fase Intermediária	18,18%	81,82%
Fase Avançada	23,33%	76,67%

Tabela 13 - Realização de atividades da Prática Criativa pelos flautistas

Naturalmente, um mesmo flautista pode ter citado realizar diversos tipos de atividades em todas as fases. As atividades mais citadas pelos flautistas em todas as fases foram as atividades coletivas como tocar com amigos, familiares e/ou professores e realizar competições com colegas.

[...]Com amigos fazíamos duos afim de descobrir harmonia e jogos de vozes, sempre de maneira prática. Trabalhamos a percepção musical todo o tempo. (Flautista 5 - Fase Inicial)

[...]Tocar repertório clássico em ritmo de samba ou choro. Os colegas se encarregavam de batucar. Também fazíamos duetos dos métodos disponíveis como o [K]José para clarinete ou Taffanel para flauta. (Flautista 19 - Fase Inicial)

[...]há uma em especial que lembro com muita emoção. Foi na turma de Laboratório Musical I do Projeto Prelúdio (na época era da UFRGS). A sala de aula era no prédio do observatório (Campus Central). Havia uma escada de madeira. Em uma determinada aula, eu e alguns colegas pegamos umas baquetas ao estilo das utilizadas por timpanistas (aquelas mais macias) e começamos a tirar sons nas estruturas do corrimão daquela escada. A professora ficou impressionada com a sonoridade que havíamos descoberto, e nos estimulou a criar uma peça musical utilizando aqueles sons. Foi uma experiência marcante. Não lembro exatamente o ano, mas certamente foi no início da década de 1990. (Flautista 29 - Fase Inicial)

Duetos com amigos, ensaio de grupo sem objetivo de performance, roda de choro em churrascos, encontros; estudar com colegas. (Flautista 7 - Fase Intermediária)

Tocar em grupo pelo prazer de tocar. Tipo "vamos tocar todas as sonatas de Handel", vamos tocar o concerto X com essa formação que temos aqui, pulando de uma pra outra voz. Muitos duetos. (Flautista 21 - Fase Intermediária)

A segunda atividade mais citada foi a prática a partir de fontes de áudio em rádio, fitas, CD, TV e etc - o hábito mais comumente citado foi o de tirar músicas de ouvido, no entanto alguns flautistas ainda relataram o uso de playbacks e a realização de transcrições de solos e músicas de outros instrumentos para a flauta. Muitos flautistas também relataram o hábito de realizar leituras à primeira vista por diversão.

Tirar músicas de ouvido e anotar as melodias em um caderno colocando o nome das notas por extenso. (Flautista 24 - Fase Inicial)

Já atuava profissionalmente em conjuntos de baile. Tirava músicas de ouvido e embora fosse um profissional, isso sempre me deu prazer. (Flautista 19 - Fase Intermediária)

Duetos com amigos, leitura à primeira vista com colegas, duos de excertos, estudo com acompanhamento de faixa gravada, improvisar. (Flautista 7 - Fase Avançada)

Leitura à primeira vista por diversão; em situações diversas com colegas e amigos flautistas e outros (tocar obras de flauta de memória e uníssono; tocar obras para flauta e outra formação por diversão de memória). (Flautista 11 - Fase Avançada)

As atividades de criação também fizeram parte das trajetórias de alguns flautistas. Nelas, as atividades mais expressivas foram a improvisação:

[...]tocar com meu pai me acompanhando no violão as melodias folclóricas e treinar improvisar a partir de alguma escala. (Flautista 24 - Fase Inicial)

Participava de grupos de música popular com muita improvisação e elaboração de arranjos. (Flautista 27 - Fase Intermediária)

Eu iniciei minha vida profissional aos 19 anos tocando em um grupo de mpb, oriundo da escola de música (Projeto Prelúdio). Nossos ensaios por vezes eram muito lúdicos. Improvisávamos muitos e por vezes, destes improvisos de brincadeira, surgiam ideias que eram aproveitadas no repertório. Não raro a brincadeira fazia parte do processo criativo. (Flautista 29 - Fase Intermediária)

[...] criar arranjos para temas conhecidos, fazer criação e experimentações em estúdio, individualmente e em grupo. (Flautista 23 - Fase Avançada)

Algumas das outras atividades citadas foram apresentações informais para familiares e/ou amigos, as abordagens divertidas e lúdicas que partiram dos professores ou ainda técnicas de estudo e performance como a criação de exercícios, a memorização, ou ainda a busca por inspiração em outras artes para a performance musical:

Duetos com minha irmã: chamadas via telefone (tocar o "Parabéns a você" para amigos da família e familiares), até a adolescência, incentivadas pela minha mãe, e tocar em festas de amigos e familiares músicas de Natal. Ao longo desta Fase Inicial, tinha o hábito de fazer a leitura à primeira vista e de tocar obras de memória por diversão. (Flautista 11 - Fase Inicial)

Sim. Minha professora de piano me propunha desafios musicais e se eu fosse bem nos desafios, ela me dava um presente, como colantes, canetas infantis. (Flautista 18 - Fase Inicial)

Meu professor sempre fez associações entre o conteúdo técnico do instrumento com desenhos animados que eu gostava. (Flautista 53 - Fase Inicial)

Acho que sim, alguns dos meus professores nesta fase valorizavam muito a diversão através da música, sentir prazer por tocar! (Flautista 35 - Fase Intermediária)

Assimilar imagens ao som, usar outros artistas como pintores para descrever a música, usar tábua de autopercepção. (Flautista 4 - Fase Avançada)

As variadas atividades realizadas pelos flautistas, em todas as fases, trazem em sua maioria um forte caráter social. Muitas delas foram realizadas nos ambientes de aprendizagem, reuniões e cotidianos familiares, festividades com amigos e, inclusive, durante as próprias performances musicais. Assim elas se distribuíram ao longo das trajetórias:

	Atividades coletivas	A partir de fontes de áudio	Leitura por diversão	Criação	Apresentações informais	Abordagens divertidas de professores	Técnicas de estudo e /ou performance
Fase Inicial	25	14	10	7	5	6	5
Fase Intermediária	26	12	15	7	1	1	8
Fase Avançada	12	10	6	3	0	3	7

Tabela 14 - Tipos de atividades da Prática Criativa realizada pelos flautistas

Apesar da característica individual fortemente valorizada pelos músicos, o prazer, diversão e muito possivelmente a intimidade que o músico desenvolve com a música em si provém, em grande parte, das atividades em grupo e relações humanas que estabelecem durante e a partir destas atividades realizadas no âmbito coletivo - mostrando como os flautistas respondentes do questionário seguem em paralelo com as concepções dos referenciais da Prática Criativa que consideram fundamentais ao desenvolvimento da *expertise*, as práticas sociais dos músicos.

4.1.9 Síntese

Em linhas gerais, ao correlacionar a trajetória dos flautistas respondentes do questionário ao "Modelo de desenvolvimento da participação nos esportes" (COTÉ, 1999), pudemos relatar que, em termos de idade, os músicos iniciam com idades mais avançadas e têm durações mais longas das fases de aprendizagem. Levantamos a hipótese de que isso se dê graças às demandas estruturais necessárias ao envolvimento em atividades musicais, às condições sócio-políticas aos quais os músicos estão inseridos, e à própria natureza da música e as demandas cognitivas, psicológicas, físicas e sociais de sua aprendizagem.

O que poderíamos relacionar à uma especialização precoce também foi pouco manifestada pelos flautistas respondentes do questionário, a maior parte deles teve fases onde houve experimentação de diversos instrumentos dentro da música, e ainda realizaram diversas outras atividades não musicais ao longo de suas trajetórias. A especialização, para a maior parte dos flautistas, foi um processo progressivo.

A relação dos familiares dos flautistas com suas atividades musicais se expressaram, principalmente, na atividade de apreciação musical. As atividades de "ouvir música" em casa ou ao vivo foram assinaladas com grandes frequências desde as fases iniciais, e alguns flautistas as relataram como momentos de compartilhamento familiar onde passaram a apreciar as músicas que os pais estavam

disponibilizando à sua apreciação - a atividade de ouvir música foi também a relatada nos mais altos níveis de prazer e importância atribuídos pelos flautistas no questionário. Esta atividade foi a mais marcante em termos de envolvimento ou participação dos pais com os flautistas, ao passo que a motivação, participação e investimento financeiro ocuparam lugares menos presentes nos relatos e demarcações dos flautistas ao longo das fases.

Os flautistas respondentes relataram acessar cada vez mais ambientes formais e bons professores de música ao longo de suas trajetórias. No entanto, as abordagens divertidas e/ou lúdicas pelos professores estiveram presentes para menos da metade dos flautistas em todas as fases - na fase inicial, onde se poderia imaginar um maior espaço à estas abordagens por conta de sua ocorrência durante a infância e adolescência, foi para os flautistas a fase onde houve menor ocorrência de abordagens divertidas e/ou lúdicas. Isto pode nos levar às questões à respeito das ferramentas pedagógicas utilizadas pelos professores de ensino instrumental; bem como à respeito da responsabilidade dos próprios instrumentistas por encontrar espaço para manifestação da diversão e do lúdico em suas práticas - e, conseqüentemente, sobre a divisão desta responsabilidade com as esperas de educação aos quais se insere em sua trajetória.

Os flautistas apresentaram grandes quantidades de participação em atividades em grupo e acesso à oportunidades profissionais de trabalho, com crescimento progressivo ao longo das fases e maior adesão do grupo "flautistas *experts*". As atividades em grupo foram percebidas em maiores frequências como atividades divertidas e motivadoras.

Por outro lado, a percepção da aprendizagem da música como divertida e/ou como uma brincadeira teve maior adesão no segundo menor marcador de frequência (às vezes), o que nos levou a questionar possíveis tensões semânticas da relação entre "aprender" com "diversão" e "brincadeira" para os músicos, e em quais esferas da atividade musical haveria então espaço para a "diversão" e "brincadeira".

A pressão dos próprios flautistas sobre suas atividades na música apareceram como mais frequentes do que a pressão sentida por parte dos pais e sensação de tristeza; seguida pela pressão sentida pelos professores e a sensação de desapontamento. Isso pode sugerir que os ambientes sociais e escolares dos flautistas, aparentemente, não expressaram valores negativos sobre suas atividades musicais em níveis altos de frequência. Eles aumentaram ao longo das trajetórias,

mas foi mais expressiva a preocupação dos músicos com seus desenvolvimentos do que as pressões externas e os sentimentos de tristeza e desapontamento.

Em termos de importância e prazer das atividades, para os flautistas, a prática e performance em grupo apresentavam mais altos níveis de prazer do que as individuais, reforçando a importância dos aspectos sociais relacionados às motivações, e cumprimento das demandas psicológicas e sociais dos músicos.

A maior parte dos flautistas encontrou benefícios das atividades extramusicais às suas atividades na música. As atividades físicas foram as mais relatadas, assim como seus benefícios à saúde corporal e resistência física; mas as atividades de lazer, artes, estudos, cuidados com a saúde e trabalho foram outras atividades listadas como importantes ao desenvolvimento musical (podendo se tratar de reflexos negativos em alguns casos). Vale ressaltar a maior recorrência de atividades como yoga e meditação na fase avançada em resposta à demandas psicológicas dos músicos.

Os tipos de atividades diretamente relacionadas com diversão e lúdico, nas práticas dos flautistas, foram em primeiro lugar atividades de experimentação musical em grupo; em seguida foram mencionadas as atividades de percepção usando fontes como rádio, CD e DVD; em terceiro foram citadas as atividades de leitura à primeira vista por diversão e, na sequência, as atividades de criação (improviso e composição), apresentações informais, propostas divertidas dos professores, e desenvolvimento de técnicas de estudo e performance dos próprios flautistas.

Os questionamentos aqui levantados, bem como o direcionamento aos aspectos a serem aprofundados, levaram ao segundo procedimento metodológico, cujos resultados serão apresentados na sequência.

4.2 Segundo procedimento metodológico - análise de entrevistas

Neste subcapítulo, trataremos dos dados coletados no segundo procedimento metodológico desta investigação que teve como ferramenta a realização de três entrevistas retrospectivas semi-estruturadas. Esta etapa foi desenvolvida e orientada a partir da coleta anteriormente realizada e apresentada. A escolha dos três sujeitos, portanto, se deu a partir dos critérios: 1. Ter respondido o questionário; 2. Ter sido classificado como Flautista *Expert* segundo os critérios explanados; e 3. Ter

fornecido, em suas respostas ao questionário, diversidade de informações relativas à temática da criatividade com espaço para aprofundamento de questões centrais à investigação.

4.2.1 Identificação e perfil dos participantes

O segundo procedimento metodológico desta investigação foi o protocolo de entrevista semi-estruturada e retrospectiva, com três flautistas *expert* que responderam ao questionário.

O Flautista 1 tem 28 anos de idade e é nascido na região sul do Brasil. Tem como atividade profissional principal a atuação em orquestra. Iniciou os estudos de música aos 8 anos de idade e de flauta aos 12 anos.

O Flautista 2 tem 49 anos de idade e é nascido na região norte do Brasil. Tem como atividade profissional principal a atuação em orquestra e a docência em projetos de ensino de música. Iniciou os estudos de música e flauta aos 13 anos de idade.

O Flautista 3 tem 53 anos de idade, é nascido na região sudeste e estabelecido profissionalmente na região sul. Tem como atividade profissional principal a docência no nível superior, e atua ainda como performer e compositor. Iniciou os estudos de música aos 8 anos de idade, e de flauta aos 15 anos.

4.2.2 Aspectos ambientais

Se para os atletas *expert* havia um forte engajamento dos pais com as atividades dos filhos, expresso nas ações de assistir às aulas, tomar notas e auxiliar na prática (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017, p.13), para nenhum dos flautistas entrevistados as relações dos pais com o desenvolvimento musical dos filhos apresentou níveis aproximados de envolvimento.

O Flautista 1 relata que os primeiros contatos com a música de que se lembra ocorreram por volta dos 3 ou 4 anos de idade, e tiveram como figura central a funcionária que trabalhava em sua casa que costumava ouvir muito à programas de rádio - enquanto cozinhava, ela ouvia à um programa de música de concerto que ele gostava muito; na mesma fase o seu pai, aos finais de semana, costumava ouvir MPB,

salsa e merengue; relata ainda uma figura presente em situações não frequentes de sua tia-avó que era professora de canto e o levava para assistir à alguns concertos entre os 6 e 9 anos de idade; e citou, ainda, desenhos de animação como “Tom e Jerry” dos quais ele relata que adorava a trilha sonora.

O Flautista 2 relata que os pais gostavam muito de música, e que a partir dos 6 anos de idade se recorda do pai reuni-lo, junto aos irmãos, para escutar MPB; também aos 6 anos de idade, o flautista relata ter ganhado dos pais um livro que continha a partitura do “Hino Nacional”, e que a partitura se tornou um objeto de intenso interesse e desejo de decifrar os códigos ali contidos, apesar de não ter, naquela ocasião, aprendido a ler ou estudado música efetivamente; aos 9 anos de idade foi quando, por acaso, seus pais compraram uma flauta doce que continha um guia de digitações e algumas músicas, e assim foi o seu primeiro contato com um instrumento musical.

Já o Flautista 3 relata que em sua primeira infância gostava muito de música, por volta dos 7 ou 8 anos de idade manifestou um desejo por aprender violão, e nesta mesma idade ganhou o instrumento dos pais e começou a fazer aulas de música popular onde tocava e cantava; relata que seus pais e avós, com quem residia nesta fase, gostavam muito de música, e por isso houve um incentivo do ambiente para sua aprendizagem e prática musical inicial.

Desta forma, os pais dos três flautistas tinham uma relação de apreciação profunda pela música, e este gosto e apreciação é reconhecido como um fator memorável e relacionado, pelos flautistas, com suas primeiras experiências e compreensões do que é música; no entanto, a participação dos pais no desenvolvimento dos filhos se deu na permissão de que expressassem seus desejos por apreciar e aprender, mas sem se responsabilizar direta e intensamente pela aprendizagem dos filhos. Os ambientes familiares foram responsáveis pela exposição auditiva e resposta positiva aos esforços de aprender dos filhos, sem impor pressão ou expectativas sobre as atividades musicais dos flautistas.

Em decorrência desta exposição e interesse musical dos flautistas, deram-se seus primeiros contatos com a educação musical a partir de seus ambientes de ensino básico - vale ressaltar aqui a oportunidade ao ensino musical provido pelo ensino básico sendo comum aos três flautistas: o Flautista 1 realizou atividades de canto coral na aula de religião; teve aulas de flauta doce a partir dos 8 anos e atuou em peça de teatro onde tocava flauta; o Flautista 2, aos 12 anos de idade, ingressou em

Escola Técnica Federal que oferecia diversas atividades extra-classe, por conta de seu interesse por aprender a leitura musical, ingressou na banda de música onde tocou clarineta, flauta transversal e saxofone; e o Flautista 3 relata que em sua escola o ensino de música era obrigatório. Durante a quarta série ele teve aulas de música mais voltadas à brincadeira, e a partir da quinta série as aulas passaram a ser mais sérias e formalizar o ensino da leitura musical e flauta doce.

Assim como os atletas *expert* na pesquisa de Davidson e McPherson (2017), onde os alunos com maiores níveis de *expertise* tiveram o primeiro professor como uma figura afetuosa, solidária e não necessariamente um especialista musical, mas uma figura mais voltada ao incentivo à criatividade, reflexão e independência - para os três flautistas houveram relatos de figuras responsáveis por sua educação musical que se aproximaram destas “qualidades parentais” tratadas pelos pesquisadores.

Os flautistas 1 e 2 trouxeram relatos de seus primeiros professores como figuras importantes em seu desenvolvimento musical, mais do ponto de vista do incentivo e afetividade do que da especialização e autoridade, ao passo que o flautista 3 refere-se com afeto à memória da primeira professora, porém sem aprofundar-se nas relações estabelecidas entre ele e a educadora.

O Flautista 1 teve um professor de flauta doce como primeiro professor de música durante a escola. A sensação de ter um feedback positivo do professor o fez notar uma facilidade com a aprendizagem da música:

Eu me lembro que o meu professor de flauta doce eu gostava bastante, eu sentia que ele tinha alguma admiração, não pelo músico que eu era, mas acho que pela vontade que eu tinha de tocar e de aprender, então ele sempre incentivou a minha curiosidade, a minha sede por conseguir tocar as musiquinhas e tal... me lembro dele falar com meus pais: - “olha, quem sabe ele [continuar a] estudar [música] né?”. Ele sentia algum talento e eu gostava da nossa relação. Eu tinha respeito por ele, ele tinha respeito por mim, e a maior parte dos meus colegas não tinha respeito, nem interesse, nem maturidade... então eu achava legal. (Flautista 1)

A seguir, quando iniciou os estudos de flauta transversal, teve um professor que proveu um ambiente fluído de transição entre os dois instrumentos, realizando aulas onde ora tocava em flauta doce, ora em flauta transversal, ora tocando em garrafa de vidro - que ele relata como um “começo um pouco lúdico”. Este professor foi a mais longa relação professor-aluno que o Flautista 1 teve:

E logo depois eu tive aula com o professor Lauro⁷⁶, e ele sempre foi muito acolhedor desde o começo, e até hoje - a gente estreitou os laços bastante durante a graduação (fica mudo), e ele sempre respeitou a minha individualidade como um aluno, como uma pessoa que tem capacidade de pensar, de chegar a conclusões diferentes dele - o que era comum na nossa aula, de ele me propor um jeito e eu dizer: - "mas eu não gosto desse jeito, eu acho que é ao contrário e está aqui, eu acho por causa disso, e disso, e disso... eu posso tocar ao contrário para você julgar?". E muitas vezes ele dizia: - "é, eu acho que funciona, eu não faria, mas me convence". Então por esse respeito que eu tinha por ele e ele tinha por mim, que a gente acabou estreitando mais os laços, e até hoje a gente fala seguidamente, semanalmente... ontem ele estava me mandando coisas, exercícios e coisas assim. (Flautista 1)

O Flautista 2, no início de sua educação musical, teve dois maestros responsáveis pela banda em que estudava, um deles responsável pelos metais e que mantinha uma relação mais direta com os alunos nos ensaios da banda; e o outro era responsável pelas madeiras e mais diretamente responsável pela prática de flauta do entrevistado, não só por meio do ensino prático, mas também com o empréstimo de um instrumento mais adequado ao seu desenvolvimento, e pela exposição à flautistas profissionais e repertórios *standard*:

[...] tudo foi se encaminhando para essa parte muito do clássico, até por causa da presença do próprio maestro Nilson Costa que foi quem me deu a sua flauta. Ele me levava aos finais de semana, eu podia visitá-lo na casa dele, e na casa dele foi onde eu pude escutar pela primeira vez flautistas como Rampal, Nicolet... ele tinha os discos desses grandes músicos, e ele era apaixonado pela obra de Bach - o qual eu também sou apaixonado hoje em dia, também talvez por essa influência. (Flautista 2)

Já o Flautista 3, no início de sua aprendizagem musical, relata ter tido aulas de violão e flauta doce. No entanto não relata, tão efusivamente como os outros dois flautistas, uma figura marcada e prolongadamente tão importante em sua educação musical inicial, apesar de mencionar muito afetivamente sua primeira professora de flauta:

Eu tive uma professora da época que sempre lembro muito dela, porque ficou marcado no meu coração desde aquela época, imagina... eu não sei se ela ainda vive, eu acredito que não porque depois de uns anos para cá eu perdi o contato dela. Chamava-se Ana Júlia, e ela dava aula de flauta doce para

⁷⁶ Os nomes dos professores foram substituídos por pseudônimos para preservar a identidade dos entrevistados.

turma inteira. Então eu aprendi, com nove anos de idade, a ler música tocando a flauta doce ao mesmo tempo. (Flautista 3)

Além deste relato, o flautista ainda menciona algumas aulas que teve com o professor de flauta transversal Edmund Haas que conheceu em um festival de música aos 12 anos, e com quem teve algumas aulas de interpretação musical tocando flauta doce: “Foi a primeira aula que eu tive na minha vida de algo assim, dessa maneira. E aí ele próprio aparentemente ficou entusiasmado com a situação e disse: “Ah, porque você não estuda flauta transversa?”. (FLAUTISTA 3)

Assim, para os flautistas *expert* entrevistados, os primeiros professores foram significativos no que tange ao afeto, ao respeito e admiração em duas vias (professor pelo aluno e vice-versa), ao acolhimento, e a responsabilidade pela aprendizagem do músico no incentivo à continuidade, no provimento de infra-estrutura ao estudo e na exposição à expressões musicais.

Diversos aspectos se mostraram elementares e, possivelmente, funcionaram como o campo gravitacional que manteve os flautistas conectados com a música, ao fornecer ferramentas para motivar e sustentar a aprendizagem, ao suprir com as necessidades do indivíduo de sentir-se competente, ao integrá-los à um grupo social e ao promover a sensação de que as atividades são autogeridas e de livre e espontânea vontade (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017).

Para os flautistas entrevistados, muitos destes aspectos que foram lembrados em diversos momentos da entrevista surgiram em suas fases de primeiros contatos com a música, ou suas iniciações musicais de fato. Para o flautista 1, estas atividades motivadoras à permanência na música foram, possivelmente, além da exposição à música de concerto e popular antes de sua iniciação por meio de rádio, disco, CD e ao vivo, as relações com professores e colegas, onde se sentia estimulado e correspondendo positivamente com as demandas das atividades musicais:

Eu acho que eu gostava bastante de assistir, quando tinha música clássica, de assistir alguém bom tocando ou uma boa gravação. Eu sentia uma certa facilidade em relação aos meus colegas, na flauta doce, e sentia um feedback positivo do professor e dos colegas, então de alguma forma eu sentia que eu tinha algum... não talento, mas facilidade eu acho... alguma coisa intuitiva... eu conseguia resolver um pouco rápido. E.. eu acho que... é!... Eu tive essa facilidade e essa atração pela música, e eu acabei continuando. (Flautista 1)

O flautista 2 relatou ter um ambiente social fortemente cercado por atividades musicais que o expuseram a diversas expressões musicais. Além do desejo de decifrar os códigos de uma partitura que o inquietaram desde os 6 anos, e da exposição por meio de discos e fitas-cassete, o flautista delineia a importância do ambiente musical de sua cidade que tinha sempre presente a atuação de instrumentistas em festas populares, e de como manteve uma relação de admiração pela atuação profissional e desenvoltura musical destes instrumentistas. No entanto, o que foi mais entusiasticamente enfatizado pelo músico foram as relações que estabeleceu com colegas e, principalmente, com professores da banda de música:

[...] o maestro Nilson Costa também, não posso tirar o mérito dele, que foi a pessoa que me deu a sua flauta para que eu pudesse estudar, entendeu? O peso, sabe, sem medidas [que] isso tem!

Mas principalmente o maestro Moacir, porque o maestro Moacir era quem ficava conosco, os alunos, era quem ouvia, era o nosso psicólogo, era quem ouvia nossas queixas, nossas dores, nossos amores perdidos, nossos desejos, nossas vontades de ter um trabalho enquanto profissionais... então ele encaminhou muitas pessoas no rumo profissional, inclusive não só na parte da música [...] muitos de lá, além de terem se tornado músicos militares ou músicos civis [...] da banda saíram pessoas que se tornaram advogados, médicos, professores, jornalistas... e todos com essa formação humana, desse ser que foi o maestro Moacir, que era quem ficava conosco, então ele foi assim muito importante!

Já o flautista 3 descreveu uma relação muito peculiar com a música. Além de contar, também, com uma exposição de seu ambiente familiar à expressões musicais por meio de rádio, discos, e TV, e com a oportunidade ao estudo de violão, flauta doce e flauta transversal, o flautista relatou lidar, desde a infância, com um sólido impulso e atração pela música, que fizeram parte de sua vida de maneira natural e intrínseca, e o levaram à composição musical:

O meu mergulho na música de concerto foi de tal ordem, que eu, a partir dos 12 anos, comecei a compor. [...] a minha fascinação com repertório era de tal ordem, que parecia que era um vulcão que estava saindo de dentro de mim e que se eu não colocasse aquilo para fora, sei lá o que ia acontecer [...] Então assim, era um entusiasmo absolutamente fora do normal! [...] Nada externo! A música de concerto me fez descobrir, digamos assim, um universo no qual eu... É como se eu tivesse descoberto um universo inteiro paralelo! Imagina isso no Rio de Janeiro, imagina essa situação, um adolescente maluco enfiado dentro de casa, no apartamento, não ia pra festa, não ia pra nada.... passava o dia inteiro - tirando aquilo que era o mínimo que era

necessário estudar para escola, o resto do tempo inteiro era para música. Eu não fazia outra coisa, entendeu? Então assim, aquilo para mim era minha vida. Se tornou praticamente a minha vida de uma maneira absolutamente obsessiva!

Estas relações sociais, nos casos dos três flautistas, e a relação individual do Flautista 3, corroboram com as noções de competência, autogestão, liberdade e integração social - conforme Davidson e McPherson - necessárias ao estabelecimento e manutenção do contato, pelos músicos, com a Prática Criativa.

Especificamente sobre atividades da Prática Criativa foram relatadas, por todos os entrevistados, tipos de aprendizagem informais e/ou não conscientes (MANS, 2009 apud SMART; GREEN, 2017); aulas que abordavam aspectos visuais, auditivos e criativos (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017); e o desenvolvimento de laços com os pares em atividades em grupo consideradas divertidas (DAVIDSON; MCPHERSON, 2017).

Para o Flautista 1, durante sua aprendizagem inicial, foi muito presente a realização de competições de agilidade com colegas; as atividades em grupo como tocar junto, improvisar vozes, e compartilhamento de conhecimentos como digitação entre colegas de diferentes níveis; ele relata um grande prazer obtido na atividade de tirar músicas de ouvido desde sua iniciação até sua fase atual; e também relata gostar de atividades de improvisação - apesar de não reconhecer como uma atividade que tem domínio, e é apenas divertida se realizada despretensiosamente em grupos informais; o músico relatou uma transição lúdica oferecida pelo primeiro professor de flauta transversal entre este instrumento e a flauta doce, onde ora soprava em garrafa, ora tocava flauta transversal, e ora flauta doce; e o compartilhamento de informações e formação de grupos de música de câmara desde sua fase intermediária até o momento atual.

[...] até hoje, eu faço semanalmente um grupo de flauta aqui em Curitiba. E a gente, mesmo nesse momento de pandemia, tenta usar desse feedback, das atividades dos outros, para se animar e incentivar a progredir. Então tem gente preparando para concurso, gente preparando para seleção para estudar fora... e a gente se ajuda, fala um pouco o que pode melhorar, fala o que está excelente, ajuda no processo de gravação... (inaudível) muito importante... Até hoje eu vejo como uma coisa muito importante! Nesse momento que as atividades profissionais que eu exerço estão totalmente pausadas, a gente vê a importância que um grupo tem para manter o ânimo

e o progresso do que a gente faz. Então eu vejo que foi muito importante na minha formação, e talvez hoje mais importante do que nunca! (Flautista 1)

Para o Flautista 2, a maior parte das atividades da Prática Criativa realizadas ao longo de seu desenvolvimento foram providas pelo ambiente da banda de música onde iniciou sua educação musical e foram, em suma, atividades coletivas. O flautista relata o espaço da banda como um espaço de aprendizagem, diversão e refúgio; onde ele pôde aprender e desenvolver suas habilidades musicais de maneira natural, fluida, na companhia de amigos e tendo à disposição, durante quase todo o tempo, a figura dos maestros que orientavam e incentivavam a prática dos alunos. Ele relata que no ambiente da banda era usual a formação de grupos de alunos tocando música popular - ele habitualmente tocava saxofone ou flauta e alguns colegas cantavam; relata que desenvolveram, em grupo, uma relação de troca de conhecimentos com um colega que costumava compor peças para diversas formações instrumentais; relata "pegadinhas" musicais pregadas entre os alunos e os maestros ou entre os próprios alunos; e relata o hábito do grupo de transformar seus estudos do repertório tradicional em sambas ou choros - este hábito mostra como parece ser um fluxo relativamente natural esse de "transformar" ou "manipular" as músicas tradicionais em uma cultura próxima do indivíduo que a está executando, pode ser vista como uma maneira de brincar com a música e de estabelecer uma intimidade e proximidade com o contexto cultural que faz parte da vida do músico, já que o contexto de criação e execução das obras tradicionais de concerto, em sua maioria, são muito distantes da realidade brasileira.

[...] eu gostava muito dos clássicos, então eu ficava estudando por exemplo a suíte em si menor de Bach para flauta [...] Eu ficava treinando seriamente pela partitura, enquanto os meus colegas, quando viam, chegavam perto e começavam a batucar. Eu ficava muito chateado com isso, porque eles faziam uma bagunça... aí imagina, como Altamiro Carrilho fez clássicos em choro, então eles faziam isso sem eu ter ouvido o próprio Altamiro fazendo dessa forma, mas eles faziam isso comigo, então não podia tocar alguma coisa clássica que eles tocavam, começavam a batucar e transformavam aquilo num samba, então era muito divertido. (Flautista 2)

Já para o Flautista 3, as atividades da Prática Criativa foram, de maneira geral, um impulso individual e interno. Ele relata a fascinação que sentia com a música de concerto através de audições em rádio, disco e novela; a realização de brincadeiras com a música em grupo durante sua adolescência; e a participação em orquestras

amadoras. No entanto, ele ressalta nunca ter tido uma relação professor-aluno que incitasse à atividades que remetesse ao lúdico e à brincadeira; e o que é marcadamente mais explícito em sua relação com a música é, justamente, esta percepção de que o lúdico, a diversão e a criatividade são inerentes à música e, sendo assim, são os motores de seu envolvimento e atração pelas atividades musicais.

Na verdade a música, e isso é uma coisa que quem não é músico em geral não entende, a música para mim na adolescência, ela era tudo! Ela era brincadeira, ela era séria, ela era... ela era o ar que eu respirava, você entende? E nunca deixou de ser assim até hoje, eu componho, eu escrevo música que vai desde a música mais brincalhona, até a música mais séria possível. Então assim, está tudo ali dentro, eu diria até assim, metaforicamente falando, eu diria que é tudo como se fosse um fagote - que o fagote é um instrumento que se você olhar o repertório, você vai ver que ele é um instrumento que se você tocar a música, ele pode ser extremamente cômico, pode ser um verdadeiro palhaço ambulante se você tocar música cômica no fagote, e pode ser um instrumento impressionantemente lúgubre, se você tocar uma música muito séria - então você pega, digamos, a sinfonia "Patética" de Tchaikovsky, está lá o fagote tocando momentos que só falta você se enterrar vivo! Então é um pouco isso, a relação com a música para mim sempre foi - eu digo sempre porque começou cedo - sempre foi de ser tudo ao mesmo tempo, tudo está contido ali! E isso é uma coisa que é muito difícil para quem não é músico entender, quem não é músico em geral [...] vê a música como um entretenimento. A música para mim, ela até também pode ser um entretenimento, mas na maior parte do tempo não é! Na maior parte do tempo é a coisa mais séria possível, mesmo que eu possa fazer tudo que é tipo de brincadeira musical, enfim, não é um entretenimento como as pessoas veem. (Flautista 3)

A percepção da importância que atividades fora do domínio de *expertise* podem ter para o desenvolvimento do domínio específico com o qual se relacionam os aprendizes, tem sido observado nas investigações em que se baseia este trabalho. Seja pela transferência de habilidades idênticas desenvolvidas nas aprendizagens (como a habilidade de lidar com público no teatro e na música), e por habilidades adaptadas na transferência de um domínio à outro (como as atividades esportivas contribuindo com a concentração e resistência física na prática instrumental) (CÔTÉ et al., 2007); assim como pela contribuição da experiência de vida com a prática musical, onde músicos reconhecem um aprendizado que acontece por meio de "viver a vida em geral" (SMART; GREEN, 2017). Esta percepção também foi demonstrada pelos flautistas 1 e 3 da nossa amostra.

O Flautista 1 relatou ter realizado diversas atividades fora do domínio da música que acredita ter tido reflexos, seja direta ou indiretamente, em seu

desenvolvimento musical. Ele relata que muitas destas atividades foram importantes para que ele reconhecesse suas aptidões e facilidades, identificando áreas onde não teria sucesso em detrimento de outras em que apresentava melhores desenvolvimentos; o flautista reconhece seus interesses em filosofia, conhecimento e política em seu imaginário ao lidar com a interpretação musical; e ele ainda relaciona contribuições que observa de algumas atividades específicas em seu desenvolvimento musical, como por exemplo uma consciência corporal pelas atividades esportivas, e um raciocínio lógico, metuculoso e estratégico pelo xadrez.

Eu me lembro de fazer teatro quando eu era novo também, junto com flauta doce. Eu participei de uma peça, "sítio do pica pau amarelo", e eu era o Pedrinho e eu falava inglês na peça, tocava flauta doce, fazia várias coisas no palco e eu adorava! [...] eu estava lá fazendo alguma coisa que eu achava divertido.

E essa exposição, digamos assim, de apresentação pública e tal, eu me diverti muito, me lembro que todo mundo ficou muito feliz porque eu estava muito à vontade no palco, e eu gostava de estar à vontade, e gostava de ver as pessoas gostando do que eu estava fazendo... e eu tocava flauta doce, falava inglês... então eu achava que estava fazendo um monte de coisas assim: "uau" incrível!

[...] Teatro eu gostava bastante [...] Por exemplo, o teatro com essa interação com os outros em cena e a interação com o público foi importante[...] (Flautista 1)

O Flautista 3 relata que sua dedicação, durante seus estágios iniciais de desenvolvimento, era muito voltada à música. No entanto, ele menciona ter tido uma formação interessante em termos de acesso à áreas fora do domínio musical durante a adolescência como, por exemplo, espaços de compartilhamento de leituras de literatura com colegas e pais de colegas; e relata também um gosto particular pelas ciências duras, interesse este que ainda mantém e ao qual atribui uma maneira científica de seu relacionamento com a música.

[...] eu sempre tive assim uma grande curiosidade científica pelas coisas, e isso de alguma maneira entrou na minha obsessão musical, então eu meio que também tinha aquele olhar da curiosidade científica com a música, e que depois mais tarde, com os meus 20 e poucos anos, eu comecei a ter também com outras áreas que eu não gostava na adolescência. Áreas por exemplo ligadas à história, à ciência social de uma forma geral [...] (Flautista 3)

4.2.3 Relação com o estudo individual

O Flautista 1 descreveu, ao longo de sua trajetória de aprendizagem musical que, no início, quando o músico estudava a flauta doce, o estudo se dava por uma curiosidade e apenas acontecia na execução daquilo que considerava fácil, ele não tinha ainda a concepção de que deveria organizar o estudo e buscar aprender aquilo que era difícil: "[...]antes era mais solto, leve, lúdico, livre. E se não desse, não deu! Não é problema meu!". (Flautista 1) Logo depois, ainda na flauta doce, passou a sentir-se incomodado com não conseguir tocar algumas notas específicas (o sol suspenso e o si bemol que tinham digitações mais complexas), e então passou a buscar a aprendizagem por meio da observação de colegas e cópia, ou a busca da memorização da partitura: "então já era um pouco mais de estudo, era eu, num lugar, tocando e tentando entender! [...] Aí já era um estudo, não super deliberado, mas era alguma coisa mais organizada, estruturada.". (Flautista 1)

Em sequência, o flautista passou a aprender, em aulas individuais, a flauta transversal. Neste contexto, o professor organizava e propunha tarefas específicas, explicava como fazer e ao flautista cabia executar as tarefas:

Eu achava chato isso no começo, porque eu achava muito preso, não tinha muita liberdade, não era eu quem escolhia como eu avançava no processo, eu tinha simplesmente que cumprir aquela lista de atividades que eu tinha que fazer. E mesmo que fosse pensado de forma lúdica, pra mim já era muito estruturado porque eu tinha temas, tinha músicas para aprender, tinha que aprender as digitações, tinha que trabalhar minha postura, minha boca, meus lábios, como assoprava, meu ar... então eu sentia essa cobrança [...] Na flauta transversal já não era de acordo com a minha vontade, era: - "olha, existe uma certa expectativa que na semana seguinte você chegue melhor do que estava antes, então tem que fazer alguma coisa!". Então me lembro que eu achava muito chato, muito frustrante no começo, mas depois eu fui vendo que era possível de avançar e que tinha resultado nesse processo. E acho que o que me animou foi o resultado, e a relação com o meu professor que me mostrava que estava andando, estava melhorando. (Flautista 1)

Assim, a percepção do resultado positivo e o incentivo do professor foram fundamentais para que o flautista permanecesse motivado a buscar o desenvolvimento de suas atividades nesta fase mais inicial de uma prática deliberada. A seguir, ele relata que por volta da metade da graduação, passou a compartilhar e observar as ideias e perspectivas de colegas e professores, e aplicá-las em seu próprio processo. Aqui, ele voltou a se sentir mais responsável por seu processo:

Então eu, conversando com outras pessoas, outros professores, tinha ideias e aplicava isso no meu estudo. Então eu acho que eu voltei a fazer o meu percurso, de acordo com as estratégias que outras pessoas me sugeriam, ou eu percebia dos colegas, ou eu escolhia um som que eu gostava, escolhia um repertório que eu gostava e seguia nessa direção. Mas isso já para o meio da graduação, então eu acho que eu me tornei um pouco mais autor do meu processo de desenvolvimento musical. (Flautista 1)

Atualmente, o músico não tem um professor orientando a sua prática, de forma que se torna completamente responsável por seu processo. Ele relata que seu estudo individual se dá na busca de corresponder as exigências de sua atividade profissional na orquestra, onde ele precisa buscar sozinho os meios de alcançá-las, ainda que elas sejam, muitas vezes, subjetivas:

Então já me sinto um pouco mais responsável, me sinto cobrado de outra forma, agora é: - "te vira! dá o seu jeito". Então é uma responsabilidade maior, mas ao mesmo tempo existe uma liberdade no processo, eu não preciso seguir certos exercícios, certas técnicas [...] contanto que eu chegue no resultado eu posso fazer como eu quiser! Mas eu tenho que chegar no resultado, então eu tenho que fazer o que dá resultado.

Então eu acho que hoje eu tento conciliar a eficiência no que eu estudo - então os exercícios que realmente fazem diferença - e ao mesmo tempo coisas que eu gosto de fazer. Nem todo exercício que dá muito resultado eu gosto de fazer, então eu tento conciliar as duas coisas pra que eu não fique muito incomodado com ficar estudando o dia inteiro coisas desagradáveis. (Flautista 1)

Para o Flautista 2, o estudo individual, no início de sua aprendizagem, era mais voltado à busca do virtuosismo em termos de velocidade e se dava mais no âmbito da imitação e reprodução do que encontrava na partitura - sem inferir emoção, foco e direcionamento do estudo. Em contraste, atualmente: "[...]hoje, ao tocar, eu praticamente, nos meus estudos e no que que eu estou fazendo enquanto música, eu praticamente filosofar em cima daquilo que eu estou vendo." (Flautista 2). Esta atitude descrita como filosofar sobre a prática, se reflete na busca de inflexões, sensações, aferições de suas perspectivas sobre a obra e etc, e se desenvolveu e modificou com a prática, tempo, experiência e vivência do flautista.

Para o Flautista 3, a sua relação com a prática individual, no contexto da composição, se deu autodidaticamente até o momento em que ingressou no mestrado em composição e voltou sua carreira acadêmica à esta área. Já com relação à flauta, ele relata ter sido um processo árduo por conta de sua dificuldade de manter uma

disciplina nos estudos até meados de sua graduação - uma vez que seu relacionamento com a música desenvolveu-se, desde a infância, de uma forma muito natural, foi difícil para o flautista a compreensão da necessidade de estudo deliberado para o desenvolvimento de habilidades musicais. Até que, durante a graduação, o músico deparou-se com um professor que passou a cobrar um posicionamento sério do músico com relação aos estudos, uma vez que a dedicação que estava sendo aplicada, naquele momento, não seria suficiente para a profissionalização na música de concerto.

Então esse professor, num determinado momento, apareceu, e aquilo para mim foi um balde de água fria, mas muito necessário! Então eu passei um tempo fora da música - não foi muito tempo, foi mais ou menos um ano, e voltei decidido: - "É isso que eu vou fazer porque até aqui é o que eu fiz melhor, então eu não vou jogar isso tudo fora e mudar tudo e fazer outra coisa". Então resolvi, pela primeira vez, voltar minha energia para desenvolver um método de estudos, desenvolver não, para seguir um método de estudos que permitisse realmente o meu desenvolvimento técnico no instrumento, para que eu pudesse me tornar um profissional. (Flautista 3)

O flautista ainda ressalta que este professor foi, também, aquele com o qual mais se identificou na abordagem, por se utilizar de uma abordagem científica da flauta, que era algo com que se identificava e necessitava. Ele relata que esta postura de mostrar a insuficiência de seus estudos funcionou por que, ao mesmo tempo, o professor deu as ferramentas de auxílio e sistematização do estudo e, ainda, pelo fato de isto ter ocorrido em uma fase em que o músico fazia psicoterapia e houve uma convergência dos métodos do professor com os da terapia:

Mas foi mais ou menos na mesma época que eu fiz terapia também, psicoterapia porque precisava, e havia uma convergência de métodos, digamos assim, que é aquela coisa de você aprender a lidar consigo mesmo para poder crescer na vida. Ainda mais um músico! Um músico precisa muito disso, eu acho, porque a música não é uma profissão que você simplesmente sai de casa, entra no escritório, cumpri la tuas horas de um trabalho prático e volta para casa... não é assim! A música é uma profissão, que ela não tá lá fora, ela tá dentro de você! Então se você não conseguir lidar com você dentro de você, você não vai ser músico, você não vai conseguir fazer nada. (Flautista 3)

Assim, para o flautista, a transformação de seu comportamento com relação ao estudo da música foi um processo que operou com questões psicológicas e

educacionais, e demandou um esforço individual e de seus mentores no desenvolvimento de uma maturidade musical e pessoal.

4.2.4 Criatividade

Para o Flautista 1 a criatividade, na música, é a primeira característica percebida na audição e a última alcançada na construção interpretativa. Ele relata, a partir de um nível intermediário, uma constante busca, ao construir suas interpretações, de um imaginário composto por ideias de narrativa, discurso, dialética, retórica, imagens de cenários e cores - e relata que esta abordagem contribui, também, com a memorização, ao criar uma sequência de eventos para percorrer o imaginário - não na memorização específica de notas ou frases, mas de um ponto de vista interno das partes, de um meio de transcorrer entre as frases. Ele ainda ressalta como, na relação professor-aluno, a proposição do imaginário à uma obra partindo de um professor é uma abordagem subjetiva, difícil de corresponder mas, ainda assim, estimulante no sentido da busca de relações extra-musicais na interpretação.

Eu acho isso muito positivo e acho uma das coisas mais prazerosas do estudo, onde a gente sai do domínio puramente musical ou técnico e vai pra alguma coisa que é mais representativa, ou é mais... tem algum significado ou uma sensação que acho que é o último grau de sofisticação - Não o último, mas talvez o mais elaborado, complexo, que a gente gosta de ter contato como músico, que é a expressão: exprimir alguma sensação, algum significado, que é extremamente subjetivo, mas extremamente fácil de perceber por quem está ouvindo! Então a gente consegue, na verdade, a primeira forma de percepção da música eu acho que passa por isso, por essa sensação, por essa percepção, talvez algum sentimento, alguma imagem... a primeira coisa que a pessoa consegue traduzir a música. Depois ela pode ir para questões mais musicais, estruturais. Mas eu acho que a comunicação se dá de forma mais intensa e interessante nesse âmbito do subjetivo, e acho que é a coisa mais interessante que, olha, trabalhando outras questões de imaginário, de imaginar cenas, ou narrativas, diálogos, representações nas artes plásticas, equivalências no mundo cívico digamos assim, de velocidade, de gravidade, eu acho que ajuda muito tanto no ensino quanto na expressão musical. (Flautista 1)

Assim, para o músico, a busca pela criatividade na interpretação musical é extremamente prazerosa e positiva; e a construção de uma interpretação dotada de aspectos criativos, para ele, é o caminho para alcançar uma performance expressiva e esta, por sua vez, é aquela com capacidade de estabelecer uma comunicação entre intérprete e público. A perspectiva do Flautista 1 coloca a criatividade como

fundamental já que, no final das contas, o objetivo da construção interpretativa é a criação de um produto artístico para o público, e apenas alcançando este "mais elaborado e complexo grau de sofisticação" na interpretação é que se pode estabelecer, de fato, uma comunicação entre o público e o intérprete.

O flautista ainda descreveu o seu processo criativo: ele passa pela escuta, leitura, anotação e análise - não uma análise formal, mas uma identificação das partes, de sensações, texturas e aspectos que lhe chamem atenção; depois passa por uma busca, em gravações, de aspectos que considere interessantes e que possam compor ou auxiliar na criação de seu próprio imaginário e "forma favorita de expressão". Então ele constrói um imaginário composto, complexo e detalhado, no qual procura habitar durante a interpretação; por fim, busca escrever na partitura uma palavra que faça uma síntese deste imaginário - esta síntese serve para que possa manter presente este imaginário mesmo quando, na interpretação, se depara com preocupações com aspectos objetivos como técnica e afinação.

Mas eu acho que esse imaginário é a parte mais sofisticada do fazer musical pra mim, e é o que eu tenho mais prazer, então eu tento aprofundar o máximo possível tentando imaginar o que o compositor pensava, qual o objetivo dele, o que eu gostaria de trazer para a peça como sensação, o que o público está sentindo quando escuta o que eu estou tocando, ou a liberdade que o meu colega pode sentir de acordo com como eu faço o meu fraseado - entrego para ele um fraseado que possibilita ele sentir livre também para corresponder da forma como ele prefere. Então eu tento criar essas situações e corresponder com o meu imaginário, e ao mesmo tempo tocar assim... questões objetivas... afinado, no ritmo e tal... então é uma negociação dessa parte criativa com as questões mais objetivas que eu tenho, que eu sinto uma cobrança e responsabilidade de responder. (Flautista 1)

Por fim, o flautista discorreu sobre possíveis repertórios mais provocativos no que tange a estimulação de ações criativas. Ele coloca uma identificação com a música de Debussy - enfatizando a eventual dificuldade em escolher uma imagem para seu imaginário e realizá-la bem - mesmo em se tratando de uma música que ele gosta muito; e coloca uma identificação com a música romântica - que ele considera uma música confortável tanto para o público quanto para o intérprete e que, por conta de uma identificação social com o período, há uma maior facilidade do entendimento do indivíduo com a subjetividade deste repertório. Apesar de suas preferências, ele ressalta:

Mas eu acho que cada repertório, cada compositor oferece oportunidades criativas, mas cabe à pessoa achar o que faz sentido pra ela e que seja coerente... não só com 'uma verdade', porque não necessariamente a gente precisa corresponder ao que aquela peça é naquele tempo. A gente pode tentar transferir para a significância, ou o significado que poderia ter hoje para nós, mas eu acho que as possibilidades sempre existem, de exploração dessa subjetividade, criatividade, imaginário... Depende da personalidade da pessoa. (Flautista 1)

Para o Flautista 3, a principal manifestação da criatividade se dá na interpretação do repertório que toca. O flautista, desde por volta dos 12 anos de idade, desenvolveu suas habilidades musicais conjuntamente através da composição e do estudo da flauta transversal. Assim, sua perspectiva de compositor sempre desenvolveu um importante papel em sua prática como performer e vice-versa: ele relata que estuda e toca o repertório pensando como se tivesse composto a obra, e que compõe pensando como se estivesse tocando a obra - ainda que seja a composição para um instrumento que não toca.

[...] quando eu componho, eu componho como se eu estivesse tocando os instrumentos que eu toco ou que eu não toco, e quando eu toco, eu toco flauta como se eu tivesse composto as músicas que eu estou tocando. E aí as ideias interpretativas me vêm com muita espontaneidade. [...] é claro que isso não vem do nada, isso veio de dentro da minha formação, veio das aulas de interpretação musical que eu tive também no passado, com professores que eu tive. Mas muito veio realmente do meu universo da composição [...] (Flautista 3)

Esta perspectiva do compositor na performance musical, para o flautista, contribui, principalmente, por conta do conhecimento profundo e exaustivo do repertório. Ele relata que a partir de uma busca diária por conhecer novas obras, e do conhecimento de diversos intérpretes e gravações de diversos períodos, se dá um processo de aprendizagem - eu diria, antropofágico - onde ele aprende sobre as obras, compositores, interpretações e estéticas com os próprios artistas compositores e intérpretes.

E não só o repertório como os intérpretes! No caso os intérpretes flautistas, as gravações mais antigas, depois das gravações (inaudível), e depois as gravações contemporâneas. Essa é a maior escola que qualquer pessoa pode ter, independente de com quem você estuda. Porque quando você faz isso, você está estudando com todo mundo! Se você perguntar, por exemplo, para mim, com quem eu estudei na minha adolescência a composição, eu estudei com Beethoven, estudei com Mozart, estudei com Schubert! Foi assim que eu comecei estudando composição: sozinho! Como? Eu pegava

as partituras desses compositores e comia, mastigava, tudo, entendeu? É como se ao comer aquilo, o processo de digestão, de alguma maneira, me fizesse aprender aquilo. (Flautista 3)

Esta aprendizagem que o Flautista 3 relata pode ser correlacionada com a mais importante habilidade musical listada pelos músicos do estudo de Smart e Green (2017) para o desenvolvimento das "habilidades internas" - aquelas que são aprendidas sem contato com o instrumento musical e sustentam a aprendizagem de aspectos como afinação, tempo, subdivisão, estilo, escolhas interpretativas e gosto.

E este processo, quando integrado aos conhecimentos de repertórios de outros instrumentos e orquestra, e aos conhecimentos de "tudo aquilo que fazia parte do seu passado", passou a desenvolver a visão própria do flautista a respeito das obras. Esta característica imersiva da maneira de se relacionar com a música do Flautista 3, provém muito de seu interesse e atração pela composição, e ele relata, ainda, outra contribuição de sua visão de compositor em seu processo interpretativo: ele parte, primeiramente, de uma abordagem analítica e científica para desenvolver o conhecimento da obra, e a delimitação dos aspectos formais da peça e, a partir disto, buscar o desenvolvimento expressivo de sua interpretação.

Eu quero primeiro saber com o que eu estou lidando. Por isso depende do repertório, então, por exemplo, se for uma música tradicional, eu vou fazer uma análise tradicional [...] eu vou marcar os pontos que eu considero fundamentais de fraseado, de fraseologia da música, eu vou descobrir qual é a forma geral daquela música, porque eu preciso passar para o público essa forma que o compositor quis [...] depois que eu tiver demarcado tudo isso, o meu próximo passo é pensar assim: - "de que maneira eu posso tornar cada momento dessa música o mais expressivo possível?", a partir desses parâmetros que eu demarquei aqui, que eu delimitei, e dos quais eu não posso sair, porque se eu sair, eu estou destruindo a música. E é aí que eu acho que, nesse caso, entraria (inaudível) mais expressivo aqui, quais são as liberdades que eu posso tomar nesse momento? (Flautista 3)

Aqui, nos deparamos com os dois tipos de abordagens de músicos na interpretação relatadas por Wise et al. (2017), aquela que é conduzida pelos parâmetros musicais - a expressão das ideias se dando a partir da estrutura da música; e aquela conduzida por parâmetros emocionais, sensoriais ou intuitivos - a expressão das ideias musicais dando-se a partir de aspectos como imagem, narrativa ou sentimento. Para os flautistas 1 e 3, estas características parecem refletir tendências de suas personalidades - o Flautista 1 revela ter uma personalidade voltada à narrativa e filosofia e o Flautista 3 à ciência - isto não significa que não se beneficiem de outras abordagens, ou que outras abordagens não façam parte da

prática dos músicos. Para os dois flautistas, a criatividade parece ter culminância ou, ao menos, uma forte relação com a expressividade; e para o Flautista 3, como para os músicos estudados por Wise et al., é necessária uma negociação entre a expressividade do intérprete e a expressividade formal da obra.

Ao finalizar sua fala sobre os espaços onde se expressa a criatividade na prática musical, o Flautista 3 declara: "agora criatividade, no sentido interpretativo muito, muito maior do que isso, só no improviso, só no improviso... Mas aí repara que é um outro departamento."(Flautista 3). Para o Flautista 2, a discussão da criatividade na interpretação musical voltou-se à questão da improvisação, tópico que trataremos a seguir.

4.2.5 Criação musical – improvisação e composição

Para o Flautista 1 a criação não se dá apenas na geração de material musical novo, mas na identificação de um espaço de liberdade dentro da música, e a compreensão desta liberdade como espaço para criar. Ele revela enxergar, mesmo dentro do trabalho na orquestra ou na música de câmara, a possibilidade de realização deste trabalho:

Existe uma experimentação na própria orquestra mesmo. Por exemplo, quando os violinos tocam de um jeito, e eu vinha estudando a peça de uma outra forma, com referência de uma outra gravação, mas certamente as pessoas não estavam pensando naquela forma, ou naquele andamento... o maestro veio e começou a reger em um andamento completamente diferente! Então naquele momento eu tenho uma outra possibilidade de tocar, eu tenho que explorar o que funciona naquele andamento, naquele jeito que as cordas fazem, naquele outro mundo, que às vezes é realmente diferente. Então ao invés de eu sentir que a minha preparação foi um fracasso, completamente inapropriada para o que eu estou vivendo, eu tento explorar de uma forma um pouco mais criativa e pensar: "como é que eu posso frasear agora que o tempo está quase na metade do que eu estudei?". É outro fraseado, se fizer do jeito que estudei vai ficar super desinteressante. Então eu tenho que criar mais, tenho que deixar mais interessante, e acho que isso é instigante também. (Flautista 1)

Ele também reconhece uma maior possibilidade de realização deste trabalho no contexto da música de câmara pela menor quantidade de músicos - se os músicos envolvidos entenderem a liberdade como espaço para criar. Ele também reconhece

que, por demandas profissionais, muitas vezes é necessário priorizar aquilo que é seguro, funcional e certo em detrimento daquilo de que prefere, gosta e quer fazer.

Mas acho que quando os músicos têm um nível muito bom, e entendem que aquela peça oferece muitas possibilidades, e cabe à nós escolher o que funciona para todo mundo, e o que satisfaz a gente musicalmente, eu acho que daí é muito bom... digamos, é o momento ideal, é quando a gente tem o domínio da tarefa, sente a liberdade que existe de interpretação, e fica investigando e experimentando o que a gente gosta mais. (Flautista 1)

Ele ainda revela acreditar que o excesso de liberdade gera angústia pelas múltiplas possibilidades e dificuldade de distinção de qual das possibilidades é a melhor - ele coloca que, muitas vezes, uma música pode estar extremamente determinada pelo compositor e, ainda assim, apresentar muito espaço de liberdade e, conseqüentemente, de espaço de criação - o que pode passar uma sensação de falta de clareza das intenções do compositor.

O Flautista 2 partilha da mesma visão do Flautista 1 de que uma das expressões do improviso se dá no contexto orquestral da música de concerto e, para ele, ela se representa na expressão da visão e personalidade do instrumentista durante a execução da obra:

Quando eu faço apresentação, como instrumentista, esses momentos têm a parte de criatividade mesmo que seja na orquestra, que a orquestra é algo que você está sob a batuta de alguém, mas você pode ser criativo e frasear, numa frase que todo mundo faz do mesmo jeito, mas você pode fazer com a sua inflexão, que vai dar a tua personalidade naquilo. Então esse é o momento que você também improvisa... em que você mostra o que você está pensando, que não é igual, e que acaba se tornando improviso. (Flautista 2)

O improviso, para o Flautista 2, sempre esteve presente no que entendeu como expressão musical em seus primeiros contatos com a música. Os músicos que faziam parte de seu cotidiano na juventude eram os músicos de baile das festas de Manaus e, sendo assim, a improvisação sobre uma música era a habilidade que mais admirava nestes músicos que personificaram as inspirações e aspirações do flautista. Além disso, ele passou a integrar a improvisação em sua prática, a partir dos 14 anos de idade, quando passou a frequentar rodas de choro e, nessa ocasião, foi ensinado pelo violonista a fazer o acompanhamento dos solos, resultando no desenvolvimento da percepção auditiva harmônica e contrapontística do músico.

Para o Flautista 2, ainda, a improvisação é uma habilidade a ser desenvolvida por meio do conhecimento de diversos repertórios e práticas musicais que vão fornecer inspiração e permitir que o flautista tenha mais ferramentas ao realizar as suas próprias improvisações - ele exemplifica, no contexto da música de concerto, pela música barroca, onde o conhecimento de distintas interpretações vai ilustrar diversas formas de lidar com elementos como movimentação de tempo, de notas, de ornamentações, de fraseado e etc, e estas informações podem ser incorporadas na sua interpretação ou ainda fornecer pistas para a busca de outras maneiras de interpretar:

Então quanto mais elementos eu tiver, melhor vai ser para mim, que as minhas ideias vão poder fluir com mais facilidade, eu vou poder falar... o meu repertório vai se ampliar, eu vou poder falar o que eu penso, o que eu acho, o que eu sinto da música, ou da expressão musical com mais facilidade, e é isso que é interessante. (Flautista 2)

Assim, os flautistas 1 e 2 partilham da visão de Hill (2017) de que a improvisação musical é uma atividade criativa espontânea e que pode abranger, não só a criação de material musical novo, mas também as elaborações e decisões interpretativas como flutuações de tempo, articulação, dinâmica, acentuação, variações de timbre, vibrato e etc - mas apenas se estes aspectos não estiverem previamente determinados pelos compositores, edições, professores ou tradições de interpretação.

Para o Flautista 3, as atividades de improviso fizeram parte de suas atividades musicais de maneira esporádica. Ele relata que em um período de sua aprendizagem ele tocou mais música popular e, nesta ocasião, improvisava com mais frequência - apesar de se considerar um melhor pensador e compositor do que um improvisador; e relata, ainda: "[...] agora se for um improviso totalmente livre, aí eu vou me sair melhor porque daí é realmente você abrir a mente completamente para as ideias que tiver em um determinado momento." (Flautista 3) - e mesmo este tipo de improviso não é frequente em sua prática por limitações de tempo de sua vida profissional. Pesquisas futuras poderão explorar e aprofundar os limites entre o improviso e a composição enquanto atividades de criação na percepção do flautista 3 e de performers-compositores.

4.2.6 Liberdade na interpretação

O Flautista 1 reflete sobre os limites da liberdade na interpretação de um ponto de vista filosófico. Ele menciona os Paradigmas de Thomas Kuhn⁷⁷ contextualizados na tradição da música de concerto de concerto:

[...] existe um paradigma de o que é um Mozart bem tocado [em termos de] som, de articulação, de clareza, da estética, o que as pessoas buscam. Então é importante, para o meu desenvolvimento na minha carreira, conseguir entrar dentro desse paradigma e me adequar àquilo que já existe antes de mim - antes de eu nascer já existia essa concepção, talvez ela tenha mudado um pouco, mas as pessoas têm uma clareza muito forte de como essas coisas se manifestam... da articulação, do tempo, do som, do timbre... Então eu simplesmente tenho que me adaptar. Não existe liberdade, se eu quiser passar num concurso, eu tenho que tocar essas coisas no nível excelente de proficiência, bastante técnico e objetivo! (Flautista 1)

Ele menciona que alguns músicos, após alcançarem uma carreira profissional estável, respeitada e estabelecida, deparam-se com a possibilidade de não corresponder com aquele determinado paradigma e, assim, uma diferente maneira de tocar, proposta pelo músico que alcançou este estágio, vai ampliar ou passar a ser o novo centro do paradigma, de forma que as pessoas passam a buscar aquela maneira de interpretar como a nova correta maneira. E há, ainda, alguns músicos que não estão de acordo com estas exigências ou consensos do cânone, e acabam tendo mais dificuldades na carreira.

Eu tenho clareza que essa compreensão é o que nós temos hoje, talvez a melhor que nós temos hoje, mas não é a melhor forma de expressão da

⁷⁷ Thomas Kuhn (1922-1996) foi um físico estadunidense que desenvolveu a noção de paradigma a partir de uma incursão, ao longo de 15 anos, pela história da ciência e filosofia da ciência, o que culminou no ensaio "A Estrutura das Revoluções Científicas", publicado na Enciclopédia das Ciências Unificadas. Após a publicação, a noção de paradigma de sua obra fora incorporada aos discursos de diversas áreas desde artes à psicologia. Paradigma, na obra de Kuhn, não tinha um sentido único, o que o levou, posteriormente, à escrever um posfácio onde esclarecia seus principais sentidos: "Em uma definição simples, para Kuhn, a ciência desenvolver-se-ia pela criação e abandono de paradigmas, modelos consensuais adotados pela comunidade científica de uma época. Depois do estabelecimento de um paradigma, haveria um período histórico em que os cientistas desenvolveriam as noções e problemas a partir do paradigma adotado. Esse período foi chamado por ele de "Ciência Normal", período no qual se acumulam descobertas, um período de estabilidade de opiniões a respeito de pontos fundamentais. Quando o paradigma é questionado, surge um momento de crise; no entanto, o paradigma ainda não é abandonado. Os cientistas mobilizam seus esforços para resolver as anomalias. Chega-se a um ponto, porém, em que não é mais possível resolver tais anomalias e isso leva a uma revolução científica, momento no qual desponta um novo paradigma. Esse paradigma não é superior ao anterior, apenas atende mais as necessidades do período histórico em que os cientistas estão inseridos." (SANTOS, sem ano)

música em si. É só uma concepção, um consenso dos pares, digamos assim. Mas acho que essas pessoas que não se adequam a esse paradigma, elas têm mais dificuldade, sofrem mais porque se adaptam menos, são menos bem vista pelos pares porque eles tem uma ideia muito objetiva e acreditam que aquilo seja de fato a melhor forma de expressão... Mas ao mesmo tempo essas pessoas me inspiram um pouco, a criar a minha própria identidade assim quando eu toco alguma coisa. (Flautista 1)

Ele ainda coloca que há uma certa liberdade dentro de um paradigma: ele exemplifica com a escolha de um trinado superior ou inferior, onde algumas pessoas acreditam de uma maneira e outras de outra, mas em situações como uma prova com banca, não seriam escolhas passíveis de desclassificação de um músico. Alguns paradigmas podem possibilitar duas opções de escolha, como no caso do trinado, e outros podem dar margem à uma maior liberdade e possibilidades de escolha. Ele acredita que enquadrar-se ou não ao paradigma é uma questão de escolha do músico, que vai tomar decisões com base em aspectos como nível, personalidade, exposição, auto percepção de si como artista, contexto de performance e etc.

E isso geralmente é quando a pessoa já tem um salário bom, uma estabilidade, uma tranquilidade profissional, e até um certo grau de confiança artística que ela se dá - não precisamente que tenha sido dado a ela, mas que ela se dá, uma questão pessoal - e ela se dá essa liberdade de criar uma coisa que talvez não seja o mais coerente com o cânone na visão dos outros, mas o que ela acha mais relevante como forma de expressão... então complexo! (Flautista 1)

O músico ainda ressalta acreditar que a problemática da limitação da liberdade na música de concerto é um problema social e de mercado.

Nas questões de mercado, as direções artísticas estão presas a programação que traz público, o público quer se sentir em casa, quer se sentir confortado, e talvez [o conforto] não seja a sensação mais recorrente que a música contemporânea oferece, [inaudível]; então os solistas estudam as programações que eles sabem que vão vir: então sabe que Beethoven faz 250 anos, e eles vão estudar Beethoven porque eles sabem que os diretores vão programar Beethoven, porque sabem que o público gosta de Beethoven; então eles gravam Beethoven; os músicos (inaudível) ouvem Beethoven e tocam Beethoven... Então fica um pouco... um looping, talvez com pouca criatividade. Existe criatividade no sentido de como vamos tocar esse Beethoven, existem centenas de formas nesse ano de como tocar Beethoven... mas como juntar Beethoven com, como aproveitar a forma que ele estrutura a peça pra fazer uma expressão de hoje, sobre a pandemia, sobre as questões sociais, relevantes... como explorar isso e não ficar dizendo: - "Olha! Beethoven! Ode à Alegria! União! Final da 9ª! Vamos usar isso como tema e está feito!". A gente pode fazer mais que isso em questão

artística, não só usar um tema, um aspecto... mas explorar isso de forma maior ainda... (Flautista 1)

Por fim, o flautista acredita que a música de concerto, como campo profissional, é muito tímida, insegura, e presa à questões de receptividade de público e financeiras impossibilitando, assim, a tomada de liberdades onde a música buscaria relacionar-se com outras expressões artísticas, como a dança e as artes plásticas e, para ele, esta é uma liberdade expressiva que deveria existir na música.

Para o Flautista 2, é necessário ao músico o conhecimento de diversos elementos, vivências, experiências e sensibilidade para que, durante a interpretação, todos estes elementos constituam o todo do que se está interpretando e, assim, o músico vai compreender e balancear os limites da liberdade na sua atuação artística e, assim, alcançar um “ideário” que pode sempre ser superado:

Então assim, esses elementos [...] são uma filosofia das coisas. Quanto mais você se aprofunda, mais você consegue chegar no “ideário” - que não seria o ideal, ideal na verdade não chega... “ideário”... tem um ideário, que é um grau máximo de perfeição, mas esse grau máximo de perfeição, ele todo tempo pode ser ultrapassado, pode ser quebrado. (Flautista 2)

Para o Flautista 3, as possibilidades e limites da liberdade na interpretação são encontrados a partir de uma abordagem analítica composicional. Ele exemplifica esta perspectiva no contexto do ensino, onde busca mostrar ao aluno quais os limites da liberdade e quais espaços de expressão da criatividade são possíveis na interpretação de uma peça.

Então a minha abordagem, ela é uma abordagem composicional. Ou seja, o que está fora daquele estilo composicional [...] eu posso ensinar ao aluno o que não fazer, e aí mostrar um pouco do que pode ser feito e até do que deve ser feito para que a música não fique demasiado chata, pra que não fique repetitiva, monótona. (Flautista 3)

O Flautista 3 acredita que esta abordagem é necessária também para a resolução de conflitos entre edições, gravações de intérpretes e a maneira como os estudantes podem estar reproduzindo elementos que não se justificam na obra. Isto é exemplificado pelo flautista no contexto de uma aula, onde o estudante justificou sua maneira de tocar na comparação com uma determinada gravação de um reconhecido intérprete, que realiza daquela mesma maneira:

[...] o fato de um determinado intérprete de um instrumento qualquer [...] o fato de haver uma gravação que o sujeito faz uma determinada coisa, não quer dizer que naquela interpretação, daquela obra, ele esteja sendo competente só porque ele é uma pessoa que obteve prestígio por conta de outras coisas que ele fez. [...] Cabe ao professor dizer para o aluno porque isso não tem sentido. Então o que você como professor tem que explicar para o aluno é por quê aquilo que você está falando para ele, da interpretação, faz sentido. Não é simplesmente porque você é quem é. Não! Não importa se você é quem é, ou quem é, ou quem você seja. O que importa é você dar uma explicação racional para que o aluno entenda o porquê daquela (inaudível). E nesse aspecto a abordagem composicional analítica ajuda muito! (Flautista 3)

Ainda em se tratando da liberdade na interpretação, o Flautista 3 declara:

Porque veja bem, a maneira como eu vejo tudo isso é mais ou menos a seguinte: qual é a diferença entre arte e a vida comum, e o normal do cotidiano? É isso para mim que é o fundamental. Porque se a minha arte for exatamente a mesma coisa que cada momento mais simples da minha vida cotidiana, para mim ela não é arte, ou seja, para mim a arte é aquilo em que existe um empenho extraordinário para, digamos assim, a elevação do espírito humano. (Flautista 3)

Assim, para ele, é preciso a resolução de questões técnicas ao máximo, ao mesmo tempo em que é necessário evitar que a interpretação seja "qualquer coisa" - e evitar que a interpretação seja apenas algo cotidiano e passe a ser uma expressão artística, é algo que demanda esforço de elaboração, através da preparação diária que culmina no momento da performance.

E esse resultado final, se você se empenhar muito, e você souber o que está fazendo, ele vai acabar sendo na verdade muitíssimo maior do que vale qualquer comentário de qualquer pessoa. É claro que todo mundo gosta de receber elogios e que ninguém gosta de receber críticas, mas seja qual for o elogio, e seja qual for a crítica, não chega nem perto do tamanho, de você, daquela obra que você compôs, seja ela qual for. E de certa maneira um bom concerto é a mesma coisa, não tem muita diferença. (Flautista 3)

Aliado à este empenho no processo, o Flautista 3 considera necessário, ainda, o cuidado estético: "Da mesma maneira que pode acontecer uma descaracterização do estilo de um compositor se você não souber o que você está fazendo com a música que está tocando." (Flautista 3)

Para todos os flautistas entrevistados, assim como para os referenciais deste trabalho, as questões de balanceamento entre liberdade de interpretação e respeito à obra são importantes e presentes em suas práticas, diferem em abordagens e perspectivas filosóficas, mas são discussões presentes na trajetória de intérpretes desde a consolidação do conceito de interpretação (CRISPIN, ÖSTERSJ, 2017), e

permanece sendo uma preocupação e questão a ser refletida e investigada nas tradições e contextos atuais de interpretação.

4.2.7 Criatividade na educação musical dos flautistas

Os flautistas ainda foram incentivados a refletir de que maneira se deram, na educação musical de cada um, as abordagens dos aspectos da criatividade em música.

Para o Flautista 1 foi algo que funcionou em alguns momentos, mas ele acredita que, de maneira geral, a música é muito voltada aos aspectos específicos que são necessários ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas pouco conectado com outras expressões artísticas, limitando as perspectivas criativas da atividade artística:

Quando a formação é mais ampla, e ela dialoga com outras áreas artísticas, eu acho que ela possibilita perspectivas diferentes de expressão artística. Então eu tive a sorte de estudar muitas coisas na minha formação, muitas áreas do conhecimento... filosofia, direito, sociologia... enquanto eu fiz intercâmbio e mesmo por interesse próprio nas disciplinas extras, optativas... e hoje eu identifico que isso traz outros mundos de expressão, outros mundos de articulação de conhecimento. E eu acho que foi uma deficiência da minha formação, mas isso é um reflexo da deficiência da formação do músico no mundo... de conhecer outras formas de expressão, de entender a estética da arte como uma transformação social, de entender o lado político que o fazer artístico tem, que é inerente, eu acho que isso é pouco aprofundado na nossa formação. (Flautista 1)

Para o músico, a integração transdisciplinar de conhecimentos à prática musical é um meio de desenvolvimento da expressão, um meio de conter contemporaneamente as práticas musicais, e um meio de atribuição de sentido e significância ao público.

Isso é o que faz a expressão artística desenvolver mais, mais ligada ao momento que a gente vive, e ter mais relevância, mais significado para as pessoas que estão escutando. Então eu acho que isso é um grau, não de sofisticação, mas um grau de desenvolvimento do fazer artístico que devia ser muito mais explorado na formação do músico. [...] se expressar de forma diferente, eu acho que a gente foca muito no consenso do paradigma estético hoje em dia... e é mais confortável, é mais fácil de progredir na carreira, é um caminho pré-elaborado, fácil de se adequar, mas eu acho ele um pouco superficial e ele se desgasta com o passar do tempo, é necessário criar um outro entendimento da sua função, de cada peça, com o passar do tempo... mas é difícil. (Flautista 1)

Para o Flautista 2, muito de sua aprendizagem aconteceu de maneira autodidata a partir de sua prática com a banda, mas os professores com quem estudou contribuíram com a sua educação no sentido de colocar a formação em uma perspectiva que forneceu ferramentas para a atividade profissional na orquestra. Já o Flautista 3 relata não ter tido este incentivo à criatividade em sua formação, ele reflete que isso é raro na formação do músico clássico e mais comum na formação do músico popular que, por sua vez, ainda não tem uma sistematização deste ensino e encerra: "então eu não tive muito isso na minha formação, o que eu desenvolvi, eu desenvolvi sozinho, eu diria isso." (Flautista 3)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dois procedimentos metodológicos desta investigação, deparamo-nos com as diversas trajetórias de aprendizagem de flautistas brasileiros intermediários, avançados e *expert*, desde suas fases iniciais até as fases em que se encontravam no momento da participação no questionário ou entrevista. Pudemos conhecer aspectos psicossociais, contextos de aprendizagem, natureza do envolvimento do indivíduo com a música, e abordagens e perspectivas deles com relação à criatividade em suas práticas musicais.

A fim de conhecer aspectos criativos do fazer musical na trajetória de músicos, pudemos compreender algumas das inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do criativo em música. E, se é verdade que as amostras aqui selecionadas e os resultados obtidos não devem ser generalizados, é também verdade que elas podem contribuir no sentido de lançar uma perspectiva sobre a relação de indivíduos com a música e quais os aspectos ambientais, individuais e sociais desta relação que podem ser determinantes no estabelecimento de uma trajetória que leva à *expertise* em música – motivando uma discussão e reflexão sobre como, enquanto sociedade, estamos promovendo estas relações nos variados ambientes de formação e expressão da música.

Se para a trajetória da pesquisa em *expertise*, o conceito de Prática Criativa desenvolveu-se com base nas investigações do Jogo Deliberado, tendo como ponto de partida o "Modelo de Desenvolvimento da Participação nos Esportes" (CÔTÉ, 1999), acreditamos que um passo a ser dado, no contexto da Prática Criativa em música no contexto nacional, seria o de contribuir com averiguações sobre se e de quais maneiras as rotas criativas dos flautistas que participaram desta investigação, podem ter relações com as trajetórias dos atletas nas pesquisas do Jogo Deliberado de Côté (1999), e dos músicos na pesquisa da Prática Criativa de Davidson e McPherson (2017).

Nosso questionário contou com a participação de 54 respondentes dos quais 10 foram classificados como Flautistas *Expert*, 30 como como Flautistas Avançados, e 14 como Flautistas Intermediários. Para a nossa amostra, de maneira geral, o avanço da faixa etária correspondeu, também, com o avanço da fase de desenvolvimento em que se encontravam os flautistas - sendo exceções o flautista

mais novo à alcançar a *expertise* (que foi também participante da fase de entrevistas da investigação), e um dos flautistas da faixa etária mais avançada que estava na Fase Intermediária de aprendizagem musical.

Para os flautistas, a Fase Inicial do questionário, correspondente aos Anos de Experimentação do modelo de Côté, ocorreram, para a maior parte dos participantes, na mesma faixa etária do que os atletas (naturalmente, alguns músicos tiveram seus primeiros contatos em idades mais precoces, e outros em idades mais tardias do que a maioria da amostra); entretanto, em termos de duração da Fase Inicial, os flautistas não apresentaram um padrão de tempo em que permaneceram nesta fase, que teve duração entre 1 e 16 anos para os músicos. Para a Fase Intermediária, correspondente aos Anos de Especialização, e para a Fase Avançada, correspondente aos Anos de Investimento, as idades em que ingressaram nas fases foram mais avançadas, e a duração das fases foi mais longa com relação às idades e durações dos atletas.

Assim, podemos levantar as hipóteses de que, na música, a tendência de desenvolvimento das habilidades, da iniciação à *expertise*, ocorre em idades mais avançadas e em mais prolongados estágios de aprendizagem por uma complexidade de fatores tais quais: - a necessidade de infraestrutura para a prática musical; - aos distintos padrões de acesso ao ensino da música em projetos sociais, escolas, conservatórios e/ou educação básica no território nacional; - a necessidade de uma educação complexa e/ou experiência de vida para a maturação de habilidades e compreensão da música; - as relações individuais, sociais e culturais que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento musical; - e, ainda, uma diversidade de outros possíveis fatores que não tenham sido confrontados na perspectiva deste trabalho.

Tanto para os respondentes do questionário, quanto das entrevistas, a participação dos pais nas atividades dos filhos foram muito menos intensas do que dos pais com os atletas - onde foi identificada, inclusive, a participação em aulas e a responsabilização pelas atividades esportivas. Para os flautistas, a expressão do ambiente familiar com relação à música se deu, majoritariamente, por meio da apreciação musical dos pais, refletida na ação de ouvir música e de "achar legal" o fato dos filhos estarem aprendendo. No entanto, a atividade de ouvir música é um tipo de aprendizagem informal e não consciente que orienta elementos estéticos, técnicos e expressivos da música (SMART; GREEN, 2017) e, sendo assim, esta apreciação dos pais refletindo no gosto musical dos filhos, pode ser um importante aspecto de

conexão entre os músicos e as atividades musicais com as quais se envolvem ao longo de suas trajetórias. E, ainda, os flautistas relataram, ao longo das fases, um incentivo e investimento financeiro dos pais em maiores recorrências, e sensação de pressão por parte dos pais em baixas recorrências, mostrando que, de maneira geral, o comportamento dos pais com a atividade musical dos filhos não gerou, em maiores proporções, desconfortos ou negativos reflexos significativos.

O acesso à bons professores foi alto e crescente ao longo das fases para os respondentes do questionário e, nas entrevistas, as figuras dos professores foram relatadas como muito importantes para os flautistas em diversos aspectos individuais e sociais e, ainda, como figuras de incentivo dos flautistas à se aprofundarem em seus desenvolvimentos musicais em todas as fases – fato visitado também na aprendizagem dos músicos da pesquisa de Davidson e McPherson (2017).

As atividades em grupo desempenharam, para os flautistas do questionário e das entrevistas, importantes papéis ao longo das fases - aspecto também consistente com os referenciais desta pesquisa (DAVIDSON, MCPHERSON, 2017; GINSBORG, 2017), além de relatadas como muito prazerosas, estas atividades ainda foram percebidas como positivos ambientes de compartilhamento de conhecimentos, espaços de fortalecimento de laços, de expressão da criatividade, da sensação de pertencimento e de autoafirmação profissional.

Para os flautistas nas duas etapas de pesquisa, as atividades não musicais foram importantes e relevantes para suas práticas musicais em diversos aspectos. As atividades físicas, atividades de lazer, vivências pessoais, atividades artísticas, atividades educacionais e profissionais e cuidados com a saúde foram aproveitados em termos de compreensão e expressão musical, desenvolvimento de sensibilidade, desenvoltura com público, disciplina, concentração, estabelecimento de estratégias, resistência física e respiratória, consciência corporal, desenvolvimento intelectual e saúde mental e psicológica. Estes relatos mostram a importância dada pelos músicos à integração transdisciplinar de múltiplos conhecimentos à prática e compreensão de aspectos técnico-musicais pelos flautistas. Apesar disso, os ambientes de formação dos flautistas nos dois procedimentos metodológicos não pareceram refletir ou propor uma aprendizagem da música que integre os conhecimentos extramusicais aos musicais.

As atividades específicas tomadas como Práticas Criativas pelos flautistas, também nas duas etapas de pesquisa, foram ilustradas nas práticas de tirar música

de ouvido, tocar com amigos e/ou familiares, competições com colegas, leitura à primeira vista, improvisação, arranjo e composição. Estas atividades eram, em sua maioria, de caráter social; podiam ser planejadas ou espontâneas, tipos de aprendizagem deliberada ou não conscientes; e ter sido uma iniciativa própria, de colegas e/ou de professores.

Os flautistas demonstram, ainda, uma preocupação sobre de que maneira e o quanto é aceitável a expressão de suas criatividade na interpretação da música de concerto. Esta preocupação é recorrentemente presente com relação à prática interpretativa de um músico, e vem sendo expressada também pela linha de pesquisa da Prática Criativa (CRISPIN, ÖSTERSJ, 2017; HUNTER, BROAD, 2017), para os flautistas, foram levantadas questões relativas à busca de conhecimento à uma intenção original do compositor, a perspectiva da partitura como determinante dos aspectos formais e estéticos da obra, e os paradigmas da performance de obras canônicas.

A partir dos dados obtidos tanto no questionário quanto nas entrevistas, observamos três ramificações ou perspectivas relevantes à questão da criatividade na prática musical: as perspectivas extramusicais – seriam aquelas às quais os músicos recorrem para a construção de imagens, narrativas, relações e correspondências de suas vivências como ferramentas que fornecem inspiração ou orientação para suas interpretações; as perspectivas da criação – as ações espontâneas tomadas durante a interpretação ou prática, e que podem ser expressas tanto por aquelas que são responsáveis pela criação de material musical novo, como a composição e a improvisação, e esta, ainda, pode abranger elementos como flutuações de tempo, articulação, dinâmica, vibrato, timbre e etc. – desde que sejam improvisados e não pré-estabelecidos pela edição, compositor ou tradição de interpretação; e as perspectivas da liberdade na interpretação – que são as visões do intérprete sobre os limites, na interpretação, entre o compositor, a composição, a estética, a tradição, o intérprete e o contexto de performance. O esquema pode ser visto a seguir:



Pudemos observar que estas perspectivas se permeiam, podem se sobrepor e não há uma fronteira de delimitação entre elas: a perspectiva extramusical, como recorrer à uma imagem de natureza, pode resultar, na prática, na perspectiva da criação e gerar uma flutuação de tempo ou de timbre e esta, por sua vez, está cercada pela perspectiva da liberdade, responsável pelo entendimento, pelo intérprete, a partir das limitações à que sua interpretação está submetida, da liberdade como espaço de manifestação da criatividade.

Todas estas perspectivas, por sua vez, culminam ou almejam a expressão musical. E se a interpretação é a atribuição de sentido à algo, e o intérprete é o responsável pela comunicação das ideias, então a criatividade e suas perspectivas podem ser consideradas elementos fundamentais na concretização de um dos sentidos de fazer música – a comunicação.

Uma das atividades profissionais mais exercidas pelos flautistas participantes desta pesquisa, e um espaço profissional comum ao músico performer, é o ensino do instrumento de sua especialidade. Assim, consideramos importante levantar discussões à respeito das tradições orais no ensino de instrumento: apesar desta comum expressão profissional da docência, a formação do performer não se volta à pedagogia do ensino de instrumento para além da reprodução, de forma cíclica, dos comportamentos de seus próprios professores, transmitidos de maneira geracional. Isto se expressa nas entrevistas dos flautistas *expert*: "[...] [os meus alunos] fazem o

que eu fiz com eles. Relembrem dos exemplos que eu tive, e que são os exemplos que os maestros deram para mim. Então é o que vai se renovando, é o que vai passando à frente!" (FLAUTISTA 2).

A dimensão criativa, até onde pudemos notar, é um processo a ser desenvolvido e refinado e, muitas vezes, não está presente na aprendizagem musical partindo do ensino de instrumento e dos ambientes formais de ensino da música. Há aspectos positivos, naturalmente, provenientes desta característica no contexto do ensino-aprendizagem instrumental, mas há, também, que se refletir sobre as maneiras como consensos em relação à interpretação e expressão musical podem estar sendo reproduzidos sem, necessariamente, uma reflexão e questionamento sobre os contextos nos quais se expressam aquele conhecimento.

As reflexões e indagações levantadas nessa dissertação nos levam a perceber as perspectivas da criatividade relacionadas às práticas instrumentais, como potenciais ferramentas à levar o músico à contextualizar, integrar, refletir e compreender o conhecimento de forma à combater a compartimentação denunciada por Morin (2003). Os posicionamentos de reflexão-ação aos quais os músicos se expõem ao integrar os conhecimentos extramusicais em suas práticas, compreender e se apoderar de seus espaços de criação, e refletir e problematizar os paradigmas e espaços de liberdade do músico na performance, colocam o sujeito em condição de protagonista de seu processo criativo e o permitem ser autor da transformação, não só de seu processo criativo, mas também de seu ser-estar artista, e de seu entorno inerentemente social e político.

Assim, acreditamos que a pesquisa da Prática Criativa se beneficiará de explorar a abordagem da dimensão criativa nos contextos de ensino-aprendizagem especializado de instrumento, sendo um possível próximo passo à esta linha de pesquisa, assim como explorar possíveis relações entre o desenvolvimento da prática criativa a partir da prática docente, investigar a prática criativa nas fases de desenvolvimento das habilidades musicais de músicos brasileiros, e explorar as possibilidades do desenvolvimento criativo a partir das atividades de composição e improvisação para a interpretação musical, uma vez que estas atividades da perspectiva da criação foram as menos exploradas pelos flautistas deste estudo. Podendo, ainda, incorporar as metodologias de acompanhamento de performances e sessões de estudo, bem como a realização de entrevistas em estudos que acompanhem, em diversas fases de aprendizagem, a trajetória e perspectivas dos

músicos e pais sobre o desenvolvimento das habilidades musicais *expert* nos instrumentistas intérpretes da música de concerto.

REFERÊNCIAS

ADAMI, F.K. Música Sistêmica: Intersecções entre processos criativos, concepção estética e composição musical. In: **Anais do VII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. DOTTORI, M. (Ed.). Brasília, 2014.

ADAMI, F.K. O Processo Criativo da Composição Musical: Uma Visão Sistêmica e Evolutiva. In: **Anais do VI Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. DOTTORI, M. (Ed.). Rio de Janeiro, 2010.

ALIEL, L.; KELLER, D.; FERRAZ, S. Perspectivas da Forma-Pensamento Gelassenheit. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.6, n.2, 2018, p.1-27

BAKER, J.; CÔTÉ, J.; ABERNETHY, B. Learning from the Experts: Practice Activities of Expert Decision Makers in Sport. **Physical Education, Recreation and Dance**. Vol. 74, No. 3, p. 342-347. 2003

BAKER, J.; CÔTÉ, J.; ABERNETHY, B. Sport-specific practice and the development of expert decision-making in team ball sports. **Journal of applied sport psychology**, vol. 15, p. 12-25. 2003

BARROS, L.C. Retrospectiva histórica e temáticas investigadas nas pesquisas empíricas sobre o processo de preparação da performance musical. Belo Horizonte: **MUSI / Revista Acadêmica de Música**, n.31, jan./jun., 2015

BARROS, R.; FREIRE, R.D. A improvisação como processo criativo na aprendizagem da clarineta. In: **Anais do X Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. OLIVEIRA, L.F. (Ed.). CAMPINAS, 2014.

BEINEKE, V. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. **Revista da ANPPOM: OPUS**, v. 24, n. 1, jan./abr. 2018.

BERTISSOLO, G. Teorias e práticas do compor: a pesquisa em processos criativos musicais e(m) abordagens no Brasil. **Revista da ANPPOM: OPUS**, v. 27, n. 2, mai./ago. 2021

BETTEGA, O.B.; PRESTES, M.F.; LOPES, C.R.; GALATTI, L.R. Pedagogia do esporte: o jogo como balizador a iniciação ao futsal. Goiânia: **Pensar a Prática**, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.

BRANCO, M.C.C.; QUEIROZ, J. Técnica estendida para flauta transversal e criatividade transformacional. **Revista da ANPPOM: OPUS**, v. 25, n. 3, set./dez. 2019.

BOTA, J.V. O processo criativo musical envolvido na transcrição da composição Agnus Dei de Krzysztof Penderecki. **Revista Música Hodie**, v. 17, n. 2, 2017.

BRASIL, A.I.C.G. **Desejo e desenvolvimento de expertise: Motivação de longo prazo de Pianistas/cravistas experts de tradição clássica**. 243f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

BRASIL, A.I.C.G, GALVÃO, A.C.T. Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.35, p.120-132. 2015

CARREIRO, A. O timbre como recurso expressivo: a colaboração criativa de Toninho Horta em dois fonogramas de João Bosco e Aldir Blanc. In: **Anais do VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Performance Musical**. Goiânia, 2019.

CASTRO, R. Transformation through music. . In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 136-142, 2017

CASTRO, R.C.R. O pensamento criativo de Paul Klee. **Revista Per Musi**, Belo Horizonte, n.21, 2010.

CHAFFIN, R.; LEMIEUX, A. F. General Perspectives on Achieving Musical Excellence. In: WILLIAMON A. (Ed.) **Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance**. London: Oxford University Press, p. 19-40, 2004

COMPLEXO MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Formação artística - processo seletivo 2020**. São Paulo, 06 de ago. de 2019. Disponível em: <<https://theatromunicipal.org.br/pt-br/escola-municipal-de-musica/>>. Acesso em: 17 de mar. de 2020

CÔTÉ, J. The influence of the family in the development of talent in sport. **The sport psychologist**, v. 13, p 395-417. 1999

CÔTÉ, J., BAKER, J., ABERNETHY, B. Practice and play in the development of sport expertise. In: TENENBAUM G.; EKLUND; R.C. (Ed.) **Handbook of sport psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, p.184-202, 2007

CÔTÉ, J.; ERICSSON, K. A.; LAW, M.O. Tracing the Development of Athletes Using Retrospective Interview Methods: A Proposed Interview and Validation Procedure for Reported Information. **Journal of applied sport psychology**, v.17, p.1-19, 2005

CÔTÉ, J., HAY, J. Children's involvement in sport: A developmental perspective. In SILVA, J. M.; STEVENS, D. (Ed.) **Psychological foundations of sport**. Boston: Allyn and Bacon, p. 484–502, 2002

CRISPIN, D; ÖSTERSJ, S. Musical expression from conception to reception. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 288-305, 2017

CURY,F. Autenticidade e Criatividade: o equilíbrio desses aspectos na interpretação da Ciranda das Sete Notas de Villa-Lobos. In: **Anais do VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Performance Musical**. Goiânia, 2020.

DACK, M. D. Expressive freedom in classical performance: insights from a pianista - researcher. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 131-135, 2017

DAVIDSON, J; MCPHERSON, G. Learning to perform: from 'gifts' and 'talents' to skills and creative engagement. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p.7-27, 2017

DUFFY, C; HARROP, J. Towards convergence: academic studies and the student performer. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 131-135, 2017

ERICSSON, K. A. Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. **Society for Academic Emergency Medicine**, Vol. 15, No. 11, 2008

ERICSSON, K.A. Given that the detailed original criteria for deliberate practice have not changed, could the understanding of this complex concept have improved over time? A response to Macnamara and Hambrick (2020). **Psychological Research**, v. 85, n. 3, p. 1114-1120, 2021.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review**, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

FALLEIROS, M. Endoconceitos como promotores de rede de associação cognitiva no processo criativo para a Livre Improvisação Musical. In: **Anais do XI Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. JUNIOR, F. (Ed.). PIRENÓPOLIS, 2015.

FELICISSIMO, R.; JARDIM, G. Interface entre os processos criativos de Paul Klee e H. Villa-Lobos: gráficos para gravar as Melodias das Montanhas. **Revista da ANPPOM: OPUS**, v. 19, n. 1, jun. 2013.

FICAGNA, A.; TAFFARELLO, T. Visualidade e metodologia composicional: desenhos e escrita musical como estágios do processo criativo. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.2, n.2, 2014, p.51-65

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. trad. Sandra Netx. 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2004

FOGAÇA, V.O.S. Breve análise do desenvolvimento sócio-cognitivo e comportamental no aspecto criativo musical de alunos de música. In: **Anais do X Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. OLIVEIRA, L.F. (Ed.). CAMPINAS, 2014.

FOGAÇA, V.O.S. Criatividade e educação musical: do problema à pesquisa e a ação. In: **Anais do V Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. DOTTORI, M. (Ed.). Goiânia, 2010.

GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22, p. 169-174. 2006

GAUNT, H. Apprenticeship and empowerment: the role of one-to-one lessons. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 28-56, 2017

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo, Atlas. 2002

GINSBORG, J. Small ensembles in rehearsal. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 164-185, 2017

GUSE, C.B. A integração entre as habilidades de cantar e atuar e a autonomia criativa como requisitos básicos para a credibilidade cênica na performance do cantor lírico. **Revista Música Hodie**, v. 18, n. 2, 2018.

HARTMANN, E.F. Musical Image and Musical Hermeneutics: a possible tool for creative Piano (Music) teaching. **Revista Música Hodie**, v. 19, 2019.

HILL, J. Incorporating improvisation into classical music performance. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 222-240, 2017

HUNTER, M; BROAD, S. Reflection and the classical musician: practice in cultural contexto. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 253-270, 2017

KRÜGER, I.M.; ARAÚJO, R.C.; KRÜGER, V.L.G. Aulas de composição musical em turmas: processos criativos e motivacionais. In: **Anais do XI Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. JUNIOR, F. (Ed.). PIRENÓPOLIS, 2015.

JORGENSEN, H. Strategies for Individual Practice. In: WILLIAMON A. (Ed.). **Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance**. London: Oxford University Press, p. 85-104, 2004

WILLIAMON, A. **Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance**. London: **Oxford University Press**, 2004.

KRAMPE, R.T.; ERICSSON, K.A. Maintaining Excellence: Deliberate Practice and Elite Performance in Young and Older Pianists. **Journal of experimental psychology: general**, v. 125, no. 4, p. 331-359, 1996

LEHMANN, A.C.; ERICSSON, K.A. Preparation of a Public Piano Performance: The Relation Between Practice and Performance. **Cognitive Science of Music**, v. II, n. 1, p. 67-94, 1998

LIU, P. Personal thinking on the creative direction of Chinese contemporary Zheng Music. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 8, n. 1, p.1-9, 2020.

LORDO, J. **Expertise development in musicians: the roles of deliberate play and deliberate practice**. Dissertação (Doutorado em filosofia). University of Missouri Columbia. 252f. 2015.

LUHNING, A. Eunice Katunda e Pierre Verger: documentações pessoais, processos criativos e diálogos afro-brasileiros nos anos 1950 e 1960. **Revista da ANPPOM: OPUS**, v. 26, n. 1, jan./abr. 2020.

MACEDO, T.D. Indeterminação musical e gesto: processos criativos na construção da performance. In: **Anais do XIV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**, SANTOS, R.A.T.; NOGUEIRA, M. (Eds). Curitiba, 2019.

MANZOLLI, J. Interpretação Mediada: pontos de referência, modelos e processos criativos. **Revista Música Hodie**, v. 13, n. 1, 2013.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017

MCPHERSON, G.E.; MCCORMICK, J. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice. **Bulletin of the concil for research in music education**, no. 141, p.98-102, 1999.

MELLO, N.T.; NOGUEIRA, I.P.; ZERBINATTI, C.D. Reflections on feminist collaborative initiatives in music in Brazil and their implications to the policies of resistance and creativity. **Revista Per Musi**, n. 39, 2019

MEMMERT, D., BAKER, J., BERTSCH, C. Play and practice in the development of sport-specific creativity in team ball sports. **High Ability Studies**, v. 21, n. 1, p. 3-18, 2010.

MENEZES, J.; FERREIRA, C.R. A estruturação harmônica da canção “Maria, Maria” de Milton Nascimento e Fernando Brant: a articulação do elemento pedal como recurso criativo de exploração da harmonia. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.3, 2019, p.1-26

MOJOLA, C. O processo composicional e a notação da música contemporânea - um relacionamento de informação e criatividade. **Revista da ANPPOM: OPUS**, v. 2, jun. 1990.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NEOJIBA. **Neojiba, 2021**. Quem somos. Disponível em: <<https://www.neojiba.org/quem-somos/neojiba>>. Acesso em: ago. de 2021.

NETO, P.A.S.O. Modelo de sistemas para a criatividade e Teoria Social Cognitiva: Uma relação complexa de complementaridade. In: **Anais do XII Simpósio**

Internacional de Cognição e Artes Musicais. NOGUEIRA, M. (Ed.). PORTO ALEGRE, 2016.

NIELSEN, S. Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice. **Music Education Research**, V. 3, No. 2, 2001

OPIECHON, S.S.; ARAÚJO, R.C. SILVA, A.F. Representações sociais sobre a criatividade musical das crianças. In: **Anais do XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais.** OLIVEIRA, L.F. (Ed.). Curitiba, 2017.

PIEKARSKI, T.C.T.; LÜDERS, V. A criatividade e a imaginação na infância: perspectiva vigotskiana e a educação musical. In: **Anais do XIV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**, SANTOS, R.A.T.; NOGUEIRA, M. (Eds). Curitiba, 2019.

PSCHEIDT, J.F.; ARAÚJO, R.C. Interação reflexiva e criatividade: uma experiência com alunos iniciantes em bateria. In: **Anais do XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais.** OLIVEIRA, L.F. (Ed.). Curitiba, 2017.

RAZALI, C.S.M.M.; SALLEH, M. Criatividade intercultural e exploração por meio de elementos gamelanísticos em Puteri Gunung Ledang de Marzelan Salleh e Sonho de John Cage. **Revista Música Hodie**, v. 20, 2020.

RINK, J.; GAUNT, H.; WILLIAMON, A. Preface. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance.** New York: Oxford University Press, 2017.

ROSA, G.A.; MANZOLLI, J. Complexidade e criatividade no processo de produção musical em estúdio: uma perspectiva sistêmica. **Revista da ANPPOM: OPUS**, v. 25, n. 3, set./dez. 2019.

SANTOS, W.J.P. **A noção de paradigma pensada por Thomas Kuhn**; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-nocao-paradigma-pensada-por-thomas-kuhn.htm>. Acesso em 13 de junho de 2021.

SANTOS, A.P.; ARAÚJO, R.C. Desenvolvimento da criatividade musical: propostas didáticas e concepções de alunos de licenciatura em música. In: **Anais do XIV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**, SANTOS, R.A.T.; NOGUEIRA, M. (Eds). Curitiba, 2019.

SILVA, A.F. Perspectivas lógicas-semióticas no processo criativo musical de Pierre Boulez. In: **Anais do XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais.** OLIVEIRA, L.F. (Ed.). Curitiba, 2017

SILVA, F.A.C.; ARAÚJO, R.C. Um estudo de caso sobre motivação e criatividade com participantes de um coro infantil. In: **Anais do XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais.** OLIVEIRA, L.F. (Ed.). Curitiba, 2017.

SILVA, F.P.; KELLER, D. SILVA, E.F. Criatividade Musical Cotidiana: estudo exploratório de atividades musicais ubíquas. **Revista Música Hodie**, v. 13, n. 1, 2013.

SILVA, J.A.; ZANINI, C.O. Relato de experiência: Processo criativo musical no contexto formal do ensino regular. In: **Anais do XII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. NOGUEIRA, M. (Ed.). Porto Alegre, 2016.

RITTERMAN, J. Sobre la enseñanza de la interpretación. Trad. Barbara Zitman. Madrid: Alianza Editorial, 2006, p. 97-110. In: RINK, J. Musical Performance. **A guide to understanding**. Cambridge University Press, 2002

SMART, T.; GREEN, L. Informal learning and musical performance. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 108-125, 2017.

TINÉ, P.J.S. Procesos creativos en arreglos y composiciones musicales del género Choro para Jazz Band/Orquesta Típica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.4, n.3, 2016, p. 1-12.

TRAGTENBERG, L.R. Interpretação vocal e imaginação criativa. **Revista Música Hodie**, v. 17, n. 2, 2017.

URIARTE, L.Z.; MANNIS, J.A. Direcionamentos na escuta e suas influências no processo criativo. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.5, n.1, 2017, p.1-23.

VARGAS, T. BITTENCOURT, L.; MARTINS, J.C.O. A experiência de Ócio e sua dimensão criativa: um estudo de caso sobre a performance de Water Music (2004) de Tan Dun (1957). **Revista Música Hodie**, v. 16, n. 1, 2016.

VICENS, G. Complexidade e criatividade nos arranjos de Dyens e Assad para o Verano de Piazzolla. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 8, n. 3, p.1-17, 2020.

VIEIRA, M.P. Collaboration Between Non-Guitarist Composers and Guitarists: Analysing Collaborative Modalities Applied to the Creative Process. **Revista da ANPPOM: OPUS**, v. 22, n. 2, dez. 2016.

WARD, P.; HODGESB, N. J.; STARKESC, J. L.; WILLIAMS, A. M. The road to excellence: deliberate practice and the development of expertise. **High ability studies**, v. 18, no. 2, p.119-153, 2007

WISE, K.; JAMES, M.; RINK, J. Performers in the practice room. In: RINK, J.; GAUNT, H; WILLIAMON, A. (Ed.) **Musicians in the making: Pathways to creative performance**. New York: Oxford University Press, p. 143-163, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DO QUESTIONÁRIO

O processo de aprendizagem do flautista de tradição clássica

Obrigada pela sua visita. Completar este breve questionário vai nos ajudar a obter os melhores resultados.

INICIAR PESQUISA AGORA

Termos e Condições | Política de Privacidade | © 2021 Survio

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa "O Jogo Deliberado enquanto componente do processo de aquisição da expertise musical: três estudos de caso". A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela mestranda Mayara Araújo do Amaral, sob orientação do Prof. Dr. Leonardo Loureiro Winter.

Se você é flautista brasileiro(a), de nível intermediário ou avançado - considerando a nivelção a partir de mecanismos como seleção para escolas de música ou conservatórios por exemplo, somadas a sua própria percepção do seu nível - a sua participação neste estudo é muito bem-vinda e se concretiza no preenchimento deste questionário, cujo tempo de resposta pode levar de 20 à 40 minutos aproximadamente.

Este estudo tem como objetivo compreender a presença das atividades de jogo deliberado no processo de aquisição da expertise musical em flautistas brasileiros(as), e o desenvolvimento dessas atividades nas distintas fases do processo de aprendizagem musical (Inicial, Intermediária, Avançada).

A sua colaboração se dará por meio deste questionário, que nos permitirá conhecer aspectos dos contextos de aprendizagem musical como o ambiente que influenciou seu interesse musical; as características emocionais envolvidas e as atividades de aprendizagem realizadas nas fases Inicial, Intermediária e Avançada dos seus estudos.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira. O benefício relacionado à sua participação será o de colaborar com a construção do conhecimento científico na área da performance e aprendizagem musical e pedagogia do instrumento.

Os dados obtidos por meio deste estudo serão para finalidade exclusiva de pesquisa e eventuais publicações de caráter acadêmico e científico. A sua identidade não será divulgada, visando assegurar o sigilo de sua participação. Nos comprometemos a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada.

Ao responder o questionário, você concorda com a sua participação segundo os termos aqui esclarecidos.

Agradecemos imensamente a sua valiosa participação e contribuição para a nossa investigação, e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Mayara Araújo do Amaral

mayara.araujo4@gmail.com

Você concorda em participar desta pesquisa?*
Selecione uma resposta

Sim

Não

Nome:*
Escreva uma ou algumas palavras... 500

E-mail:*
Escreva uma ou algumas palavras... 500

survio

INFORMAÇÕES BIOGRÁFICAS

Gênero*
(Feminino, Masculino, Transgênero, Trânssexual, outros)

Escreva uma ou algumas palavras... 500

Idade:*
Escreva uma ou algumas palavras... 500

Natural de:*
Escreva uma ou algumas palavras... 500

Cidade de residência atual:*
Escreva uma ou algumas palavras... 500

survio

Atividades profissionais que exerce atualmente (estudante? ministra aulas? toca em orquestra? etc)*
Escreva uma ou algumas palavras... 500

Com qual idade você iniciou os estudos em música?*
Escreva uma ou algumas palavras... 500

Com qual idade você iniciou o estudo de flauta transversal (formal ou informalmente)?*
Escreva uma ou algumas palavras... 500

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

Para compreender o processo de aprendizagem de flautistas, vamos dividi-la em 3 fases: Inicial, Intermediária e Avançada.

As fases Inicial, Intermediária e Avançada foram escolhidas por serem fases com as quais os flautistas recorrentemente precisam se auto-enquadrar ou são enquadrados pelo ambiente profissional ao realizar provas, concursos e etc.

Você pode considerar a sua experiência e percepção em relação ao seu nível, bem como levar em consideração (sem necessidade de enquadrar-se rigorosamente) o seguinte exemplo da Escola Municipal de Música de São Paulo:

INICIAL: Capacitado a executar 01 Exercício do "Méthode complète de flûte", de Taffanel & Gaubert, escolhido entre o exercício nº39 a 43; idade até 12 anos.

INTERMEDIÁRIO: Capacitado a executar 01 obra do período barroco; idade até 17 anos.

AVANÇADO: Capacitado a executar 01 obra do período barroco ou 01 obra do período romântico; 01 obra do século XX e Improviso para flauta solo de Osvaldo Lacerda; OU "Concerto" de Jacques Ibert ou "Sonata em si menor, BWV 1030", de J. S. Bach, ou o "Concerto em Sol maior, KV.313", de W.A. Mozart; tendo idade a partir de 18 anos.

Se você acredita que está na fase de intermediária, não é necessário responder a parte 3 (Fase Avançada) do questionário; se você acredita que está na fase avançada e em processo, responda considerando até o momento atual.

FASE INICIAL

Você poderia estimar um intervalo de idade correspondente à duração da sua Fase Inicial? (compreendendo os anos de iniciação musical)*

(Ex: Dos X aos X anos)

Escreva uma ou algumas palavras...

100

Você estudou/experimentou outros instrumentos musicais em sua FASE INICIAL? Quais?*

Escreva uma ou algumas palavras...

500

A respeito da FASE INICIAL e de seu interesse inicial em música, assinale as afirmações que caracterizam o(s) seu(s) ambiente(s) de aprendizagem:*

Selecione uma ou mais respostas

Tive um ambiente familiar repleto de música

Tive em minha convivência diária parentes tocando instrumentos musicais

Minha iniciação musical foi feita por meus parentes

Minha iniciação musical foi feita por institutos formais (escola de música, conservatório, projeto social, etc)

Minha iniciação musical foi feita por amigos

Minha iniciação musical foi feita por instituições religiosas

Minha iniciação musical foi feita por professor particular

Ensinava o que aprendia de música à familiares/ pais e/ou amigos

Tive muito incentivo familiar para estudar música

Tive bons professores de música

Tive oportunidade de estudar em instituições renomadas

Tive oportunidade de tocar em instituições religiosas

Tive oportunidades profissionais de trabalho

Tive oportunidade de tocar em grupos de câmara

Tive oportunidade de tocar em orquestras

Tive oportunidade de tocar em bandas sinfônicas ou de marcha

Tive oportunidade de fazer aulas com professores estrangeiros

Tive oportunidade de fazer viagens internacionais onde tive aulas de música

Meus professores tinham estratégias didáticas lúdicas / divertidas

Assisti frequentemente a shows / concertos / recitais ao vivo

Ouvia música com frequência

Era um ambiente muito competitivo

Haviam muitas expectativas em meu desenvolvimento por parte dos meus pais

Haviam muitas expectativas em meu desenvolvimento por parte dos meus professores

Haviam muitas expectativas próprias em meu desenvolvimento

Houve investimento financeiro por parte dos meus pais e/ou familiares

survio

Sobre as sensações emocionais relacionadas às atividades musicais na FASE INICIAL, você afirmaria que:*

Selecione uma resposta em cada linha

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Aprender música era divertido e equiparável à uma brincadeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades musicais em grupo eram divertidas e motivadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades musicais se sobressaiam à outras atividades como esportes, dança, teatro, literatura etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudar música era um refúgio de frustrações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia pressionado por mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia pressionado por meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia pressionado por meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia desapontado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para as atividades listadas, indique qual, gostaria que uma indicação de 0 a 3, fosse atribuído em sua FASE

survio

Para as atividades listadas a seguir, gostaria que você indicasse de 0 à 3 - pensando em sua FASE INICIAL - o nível de relevância que você atribuiu a cada atividade, o nível de prazer que você obtinha da atividade e o nível de esforço necessário para realizar a atividade. Se você não realizava alguma(s) das atividades listadas, não é necessário enumerar.

0- Nenhuma importância/ Não é prazeroso / Não requer esforço 1- Pouca importância/ Pouco prazeroso / Requer pouco esforço 2- Importante / Prazeroso / Requer esforço 3- Muito importante / Muito Prazeroso / Requer muito esforço

	Importância	Prazer	Esforço
Prática individual
Prática em grupo
Tocar por diversão individualmente
Tocar por diversão em grupo
Assistir à aulas de flauta
Ensinava o que aprendia de música à familiares/ pais e/ou amigos
Simulações de performance em aula/ casa/escola
Performance solo
Performance em grupo
Ouvir música
Teoria musical

survio

Quais atividades não relacionadas à música (conhecimentos gerais, esportes, lazer, outras atividades artísticas, cuidados com a saúde etc) foram realizadas em sua FASE INICIAL? Você acredita que estas atividades tiveram importância e/ou reflexos em seu desenvolvimento musical? Como e porque?

Escreva uma ou algumas palavras...

000

Em sua FASE INICIAL, você realizou alguma(s) das atividades a seguir?

Selecione uma ou mais respostas

Dar aulas de flauta remuneradamente

Tocou em orquestra remuneradamente

Tocou em banda sinfônica ou de marcha remuneradamente

Tocou em grupos de câmara remuneradamente

Gravou um CD

Solou em orquestra

Solou em banda sinfônica

Solou em formações camerísticas

Fez turnê com grupo musical

Participou de concursos

Ganhou concursos



Atribua, de 0 à 3, um número para a importância das características a seguir para cada atividade listada na FASE INICIAL de desenvolvimento. Se você não realizava alguma(s) atividade(s), não é necessário enumerar.

0- Nenhuma importância; 1- Pouca importância; 2- Importante; 3- Muito importante

	Concentração	Estabelecer metas	Objetividade	Criatividade	Imaginação	Diversão
Prática individual
Prática em grupo
Performance pública
Prova
Ensinar música para pais / familiares e/ou amigos

Você se recorda de atividades de aprendizagem que foram realizadas como “brincadeiras” em sua FASE INICIAL? Tipos de atividades “brincantes; divertidas e/ou lúdicas” que você ou seus professores/ pais/ amigos realizavam no processo de aprendizagem que correspondiam com a ideia de brincar com música? Pode dar exemplos?

(ex. dueto com amigos, tirar músicas de ouvido, leitura a primeira vista por diversão, gravar vozes de uma mesma música e combinar em programa, competições com colegas, criação de maneiras de estudar não convencionais, etc.)

Escreva uma ou algumas palavras...

survio

FASE INTERMEDIÁRIA

Você poderia estimar um intervalo de idade correspondente à duração da sua FASE INTERMEDIÁRIA?*

(Ex: Dos X aos X anos)

Escreva uma ou algumas palavras...

500

Você estudou/experimentou outro(s) instrumento(s) musicais em sua FASE INTERMEDIÁRIA? Quais?*

Escreva uma ou algumas palavras...

500

A respeito da FASE INTERMEDIÁRIA e de seu interesse em música, assinale as afirmações que melhor caracterizam o(s) seu(s) ambiente(s) de aprendizagem:

Selecione uma ou mais respostas

- Ensinava o que aprendia de música à familiares e/ou amigos
- Tive muito incentivo familiar para estudar música
- Tive bons professores de música
- Tive oportunidade de estudar em instituições renomadas
- Tive oportunidade de tocar em instituições religiosas
- Tive oportunidades profissionais de trabalho
- Tive oportunidade de tocar em grupos de câmara
- Tive oportunidade de tocar em orquestras
- Tive oportunidade de tocar em bandas sinfônicas ou de marcha
- Tive oportunidade de fazer aulas com professores estrangeiros
- Tive oportunidade de fazer viagens internacionais onde tive aulas de música
- Meus professores tinham estratégias didáticas lúdicas / divertidas
- Assisti frequentemente a shows / concertos / recitais ao vivo
- Ouvia música com frequência
- Era um ambiente muito competitivo
- Haviam muitas expectativas em meu desenvolvimento por parte dos meus pais
- Haviam muitas expectativas em meu desenvolvimento por parte dos meus professores
- Haviam muitas expectativas próprias em meu desenvolvimento
- Houve investimento financeiro por parte dos meus pais e/ou familiares



Sobre as sensações emocionais relacionadas às atividades musicais na FASE INTERMEDIÁRIA, você afirmaria que:

Selecione uma resposta em cada linha.

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Aprender música era divertido e equiparável à uma brincadeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades musicais em grupo eram divertidas e motivadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades musicais se sobressaíam à outras atividades como esportes, dança, teatro, literatura, etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dar aulas de flauta transformava minha maneira de estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudar música era um refúgio de frustrações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia pressionado por mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia pressionado por meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia pressionado por meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia desanimado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Para as atividades listadas a seguir, gostaria que você indicasse de 0 à 3 - pensando em sua FASE INTERMEDIÁRIA - o nível de relevância que você atribuiu a cada atividade, o nível de prazer que você obtinha da atividade e o nível de esforço necessário para realizar a atividade. Se você não realizava alguma(s) atividade(s), não é necessário enumerar.

0- Nenhuma importância/ Não é prazeroso / Não requer esforço 1- Pouca importância/ Pouco prazeroso / Requer pouco esforço 2- Importante / Prazeroso / Requer esforço 3- Muito importante / Muito Prazeroso / Requer muito esforço

	Importância	Prazer	Esforço
Prática individual
Prática em grupo
Tocar por diversão individualmente
Tocar por diversão em grupo
Assistir à aulas de flauta
Dar aulas de flauta
Simulações de performance em aula/ casa/escola
Performance solo
Performance em grupo
Ouvir música
Teoria musical

Quais atividades não relacionadas à música (conhecimentos gerais, esportes, lazer, outras atividades artísticas, cuidados com a saúde etc) foram realizadas em sua FASE INTERMEDIÁRIA? Você acredita que estas atividades tiveram importância e/ou reflexos em seu desenvolvimento musical? Como e porque?

Escreva uma ou algumas palavras...

999

Em sua FASE INTERMEDIÁRIA, você realizou alguma(s) das atividades a seguir?

Selecione uma ou mais respostas

Dar aulas de flauta remuneradamente

Tocou em orquestra remuneradamente

Tocou em banda sinfônica ou de marcha remuneradamente

Tocou em grupos de câmara remuneradamente

Gravou um CD

Solou em orquestra

Solou em banda sinfônica ou de marcha

Solou em formações camerísticas

Fez turnê com grupo musical

Participou de concursos

Ganhou concursos

Atribua um número, de 0 a 3, para a importância das

Atribua um número, de 0 à 3, para a importância das características a seguir para cada atividade listada na FASE INTERMEDIÁRIA de desenvolvimento. Se você não realizava alguma(s) atividade(s), não é necessário enumerar.

0- Nenhuma importância; 1- Pouca importância; 2- Importante; 3- Muito importante

	Concentração	Estabelecer metas	Objetividade	Criatividade	Imaginação	Diversão
Prática individual
Prática em grupo
Performance pública
Prova
Dar aulas de flauta

Você recorda de atividades de aprendizagem que foram realizadas como “brincadeiras” em sua F. Int.? Tipos de atividades “brincantes; divertidas e/ou lúdicas” que você ou seus professores/ familiares/ amigos realizavam no processo de aprendizagem que correspondiam com a ideia de brincar com música? Estas atividades se relacionam ou se inspiram nas atividades relatadas na fase inicial? Pode dar ex.?

(ex. dueto com amigos, tirar músicas de ouvido, leitura a primeira vista por diversão, gravar vozes de uma mesma música e combinar em programa, competições com colegas, criação de maneiras de estudar não convencionais, etc.)

Escreva uma ou algumas palavras...

999

survio

FASE AVANÇADA

Você poderia estimar um intervalo de idade correspondente à duração da sua FASE AVANÇADA?

(Ex: Dos X aos X anos) Se você acredita que se encontra nesta fase, coloque sua idade atual

Escreva uma ou algumas palavras...

500

Você estudou/experimentou outros instrumentos musicais em sua FASE AVANÇADA? Quais?

Escreva uma ou algumas palavras...

500

500

A respeito da FASE AVANÇADA e de seu interesse em música, assinale as afirmações que melhor caracterizam o(s) seu(s) ambiente(s) de aprendizagem:

Selecione uma ou mais respostas

Ensinava o que aprendia de música à familiares e/ou amigos

Tive muito incentivo familiar para estudar música

Tive bons professores de música

Tive oportunidade de estudar em instituições renomadas

Tive oportunidade de tocar em instituições religiosas

Tive oportunidades profissionais de trabalho

Tive oportunidade de tocar em grupos de câmara

Tive oportunidade de tocar em orquestras

Tive oportunidade de tocar em bandas sinfônicas ou de marcha

Tive oportunidade de fazer aulas com professores estrangeiros

Tive oportunidade de fazer viagens internacionais onde tive aulas de música

Meus professores tinham estratégias didáticas lúdicas / divertidas

Assisti frequentemente a shows / concertos / recitais ao vivo

Ouvia música com frequência

Era um ambiente muito competitivo

Haviam muitas expectativas em meu desenvolvimento por parte dos meus pais

Haviam muitas expectativas em meu desenvolvimento por parte dos meus professores

Haviam muitas expectativas próprias em meu desenvolvimento

Houve investimento financeiro por parte dos meus pais e/ou familiares

Sobre as sensações emocionais relacionadas às atividades musicais na FASE AVANÇADA, você afirmaria que:

Selecione uma resposta em cada linha

	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Aprender música era divertido e equiparável à uma brincadeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades musicais em grupo eram divertidas e motivadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades musicais se sobressaíam à outras atividades como esportes, dança, teatro, literatura etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dar aulas de flauta transformava minha maneira de estudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudar música era um refúgio de frustrações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia pressionado por mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia pressionado por meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia pressionado por meus professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me sentia desapontado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Para as atividades listadas a seguir, gostaria que você indicasse de 0 à 3 - pensando em sua FASE AVANÇADA - o nível de relevância que você atribuiu a cada atividade, o nível de prazer que você obtinha da atividade e o nível de esforço necessário para realizar a atividade. Se você não realizava alguma(s) atividade(s), não é necessário enumerar.

0- Nenhuma importância/ Não é prazeroso / Não requer esforço 1- Pouca importância/ Pouco prazeroso / Requer pouco esforço 2- Importante / Prazeroso / Requer esforço 3- Muito importante / Muito Prazeroso / Requer muito esforço

	Importância	Prazer	Esforço
Prática individual
Prática em grupo
Tocar por diversão individualmente
Tocar por diversão em grupo
Assistir à aulas de flauta
Dar aulas de flauta
Simulações de performance em aula/ casa/escola
Performance solo
Performance em grupo
Ouvir música
Teoria musical

Quais atividades não relacionadas à música (conhecimentos gerais, esportes, lazer, outras atividades artísticas, cuidados com a saúde etc) foram realizadas em sua FASE AVANÇADA? Você acredita que estas atividades tiveram importância e/ou reflexos em seu desenvolvimento musical? Como e porque?

Escreva uma ou algumas palavras...

999

Em sua FASE AVANÇADA, você realizou alguma(s) das atividades a seguir?

Selecione uma ou mais respostas

Dar aulas de flauta remuneradamente

Tocou em orquestra remuneradamente

Tocou em banda sinfônica ou de marcha remuneradamente

Tocou em grupos de câmara remuneradamente

Gravou um CD

Solou em orquestra

Solou em banda sinfônica ou de marcha

Solou em formações camerísticas

Fez turnê com grupo musical

Participou de concursos

Ganhou concursos

Atribua um número, de 0 a 5, para a importância das



Atribua um número, de 0 à 3, para a importância das características a seguir para cada atividade listada na FASE AVANÇADA de desenvolvimento. Se você não realizava alguma(s) atividade(s), não é necessário enumerar.

0- Nenhuma importância; 1- Pouca importância; 2- Importante; 3- Muito importante

	Concentração	Estabelecer metas	Objetividade	Criatividade	Imaginação	Diversão
Prática individual
Prática em grupo
Performance pública
Prova
Dar aulas de flauta

Você recorda de atividades de aprendizagem realizadas como “brincadeiras” em sua F. AVANÇADA? Tipos de atividades “brincantes; divertidas e/ou lúdicas” que você ou seus professores/ pais/ amigos realizam no processo de aprendizagem que correspondem com a ideia de brincar com música? Estas atividades se relacionam ou inspiram nas atividades relatadas referentes à Fase Inicial? Pode dar exemplos?

(ex. dueto com amigos, tirar músicas de ouvido, leitura a primeira vista por diversão, gravar vozes de uma mesma música e combinar em programa, competições com colegas, criação de maneiras de estudar não convencionais, etc.)

Escreva uma ou algumas palavras...

survivo

Por fim, gostaríamos de saber se você manifesta interesse em participar de futura etapa (final) desta investigação, que será composta por entrevista presencial ou via skype*

Selecione uma resposta

Sim

Não

ENVIAR

Para dúvidas e esclarecimentos entre em contato com Mayara Araújo do Amaral pelo email mayara.araujo4@gmail.com.

Obrigada pela sua participação, tenha um ótimo dia!

survivo

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Inicialmente, me interesse por conhecer as primeiras maneiras como você se relacionou com música em sua infância. Gostaria de saber quaisquer fatores que você deseje relatar desde as suas primeiras influências e interesses musicais, pessoas relacionadas à eles, ambientes musicais que frequentou, práticas musicais em grupo ou individuais entre outras possíveis atividades que estiveram presentes em sua trajetória, e que você possa me relatar.

Pensando neste relato, você atribui sua posterior profissionalização à algo mencionado? Você já tinha, desde cedo, uma percepção de que música poderia ser uma profissão?

Ao longo de sua trajetória, você se lembra de atividades de aprendizagem que foram realizadas como “brincadeiras”? Tipos de atividades “brincantes; divertidas e/ou lúdicas” que você ou seus professores/ pais/ amigos realizavam no processo de aprendizagem que correspondiam com a ideia de brincar com música?

Você participou de atividades em grupo durante os primeiros anos de formação? Quais eram as principais motivações para participar destas atividades? Havia atividades criativas, lúdicas ou próximas à brincadeiras com música relacionadas à estes grupos que se recorde?

Pensando em outras atividades de esporte, lazer ou artísticas com que você esteve envolvido. Você considera que alguma(s) em particular seja(m) importante(s) em sua prática musical? De que maneira?

Em sua trajetória, você identifica uma grande mudança em termos de qualidade e quantidade de estudo individual? Quais foram as principais mudanças na sua relação com a prática individual ao longo do seu desenvolvimento?

Dentre os professores que mais contribuíram ao seu desenvolvimento, como eram as aulas? Quais eram as ações mais estimulantes que o professor realizava? Há falas ou ações inesquecíveis que você sempre recorre ao estudar, tocar, ensinar, que foram ditas ou feitas por estes professores?

Na sua prática musical, em quais momentos ou espaços você acredita que se manifesta a criatividade? Você pode me dar exemplos? (Indicação para mim: Se a pessoa responder sobre práticas populares, perguntar se ela acredita que podem haver manifestações da criatividade no contexto da música tradicional escrita, e como e onde ela identifica isto na sua prática musical)

Como você se relaciona com a prática da improvisação dentro da música de concerto? Como você conduz sua prática? (Por exemplo, são profundamente estudadas ou geradas emocional/intuitivamente?); E como você acredita que se dá o ensino destas liberdades / criação / construção da interpretação de um professor para aluno?

Na preparação de um determinado repertório, você reconhece práticas que considera criativas? Você percebe uma maior tendência à busca por ações criativas em algum tipo específico de música como a contemporânea, ou barroca por exemplo? Se você nunca estudou antes a peça, ou se já conhece e faz parte do seu repertório, você identifica mais, menos, ou igual utilização de práticas criativas em sua preparação?

Em artes cênicas como o teatro, a dança e muitas vezes a ópera; recorrentemente deparamo-nos com obras adaptadas. Você vê alguma semelhança nas liberdades tomadas nos espetáculos cênicos com a prática de concerto? Sobre as diferenças nas liberdades na interpretação, você as vê como positivas ou negativas?

Sobre estas características da criação, liberdade, improvisação em música. Você acredita que a sua educação musical produziu um déficit nestes aspectos ou foi positiva? Em caso de déficit, você realiza ações em busca de diminuir esta falta? Busca ensinar aos seus alunos de maneira diferente do que foi ensinada estes aspectos?

Existe algo que você gostaria de acrescentar à esta conversa?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado à participar, de maneira voluntária, de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pela mestranda MAYARA ARAUJO DO AMARAL, sob orientação do Prof. Dr. LEONARDO LOUREIRO WINTER.

Este estudo tem como objetivo investigar a Prática Criativa e o Jogo Deliberado no processo de aprendizagem e de aquisição da expertise musical em flautistas brasileiros(as), e o desenvolvimento e manifestação destas práticas e atividades nas distintas fases do processo de aprendizagem musical (Inicial, Intermediária, Avançada).

Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar uma entrevista semiestruturada, na qual você relatará seu processo de aprendizagem e sua experiência profissional. As entrevistas serão realizadas via comunicação eletrônica (Skype). A entrevista será gravada em áudio e vídeo com o propósito de registro para posterior transcrição da entrevista. A transcrição da entrevista será enviada previamente para você, com intuito de esclarecer/corrigir pontos ou assuntos que você julgue necessários.

Você não terá nenhum custo ou compensação financeira. O benefício relacionado à sua participação será o de colaborar com a construção do conhecimento científico na área da performance e aprendizagem musical e pedagogia do instrumento.

A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo de nenhuma espécie.

Os dados obtidos por meio deste estudo serão para finalidade exclusiva de pesquisa e eventuais publicações de caráter acadêmico e científico. Nos comprometemos a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

(Cidade), (Dia) de (mês) de 2021.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Contatos

Mestranda: Mayara Araújo. Telefone (51) 98922-3395. E-mail: mayara_araujo3@hotmail.com.

Orientador: Prof Dr. Leonardo Loureiro Winter. E-mail: llwinter@uol.com.br

APÊNDICE D – ENTREVISTA FLAUTISTA 1

Mayara

Para começar eu quero saber um pouco dos seus primeiros contatos com música, não precisa ser necessariamente algo formal, mas as primeiras memórias do contato com a música que você teve.

Flautista 1

Quando eu tinha uns 3/4 anos talvez, eu me lembro de ficar bastante tempo no apartamento onde eu morava, e meu pai trabalhava na cascata que é um bairro bem afastado da cidade. Então eles não podiam voltar para almoçar, eles tinham que almoçar lá porque era 40 minutos para ir e 40 minutos para voltar... Então quando não dava tempo deles virem almoçar, a gente botava - era eu e uma funcionária que trabalhava lá em casa cuidando de mim, e ela botava bastante música para tocar, ela ouvia o rádio enquanto cozinhava e tinha um programa de música clássica que eu não me lembro o nome agora, mas eu me lembro que tinha uma abertura assim... uma peça de Chopin, não lembro se tinha um concerto, uma coisa assim... Lembro que eu adorava e eu gostava muito de música... ela começava a botar alguns discos de vinil... e meu pai gostava de escutar bastante MPB, então Elis Regina, Chico... então sempre teve alguma referência aqui em casa. Ele escutava mais de fim de semana, mas eu acabava escutando um pouco durante a semana.

Então eu acho que os meus primeiros contatos com música foram assim! Mas logo depois me lembro de ir em alguns concertos também, no conservatório, mas eu já era mais velho, devia ter uns 6 anos, 7 anos, 9 anos, alguma coisa assim. Para a minha tia avó que era professora de canto aposentada, e... mas fazia muito tempo... quando eu nasci ela já estava aposentada, eu nunca vi ela cantar... Ela já gostava de concertos e tal, e me levava algumas poucas vezes então... são minhas memórias iniciais.

Mayara

E a música clássica então foi por meio da família, dessa pessoa que trabalhava na sua casa... era um hábito comum?

Flautista 1

Ela não era um hábito comum.

Eu escutava porque estava passando na rádio, era o programa que dava meio dia enquanto ela cozinhava, então digamos que era uma coincidência... e a minha tia avó, poucas vezes a gente fez coisas juntos... ela era bem mais velha do que eu... então meus pais não têm apreciação por música clássica e não botam para ouvir... (inaudível), meu pai gostava de salsa, merengue, coisas assim... então música eu acho que foi uma vontade mais minha mesmo, uma afinidade que eu tinha, por coincidência, de passar na rádio e eu gostar, assistia tom e jerry e adorava a trilha sonora...

Mayara

Desses primeiros contatos. O primeiro contato com de fato fazer algo musicalmente, seja cantando, seja tocando flauta doce, seja lá o que for... Como é que foi?

Flautista 1

Eu estudei no [Colégio] São José, e tinha uma aula de religião e a professora tocava violão com algumas músicas de cunho religioso. Embora eu não seja religioso, a parte da música eu gostava!

Então foi a primeira coisa que a gente tinha que cantar, alguma coisa assim... eu me lembro que tinha algumas apresentações de natal que tinha um pequeno coral que a gente gravava um "CDzinho".

Mas o meu estudo de música começou com oito anos, quando eu fiz flauta doce. - Na quarta série abriam algumas possibilidades de aula depois do turno normal... tinham várias atividades, tinha esporte, taekwondo, xadrez, teatro... Eu acabei fazendo várias porque eu era muito curioso... capoeira, teatro... e flauta doce! Flauta doce com o professor Osvaldo Estevam, ele era Argentino mas morava em Pelotas. Então eu fiquei estudando com ele 4 anos de flauta doce, flauta soprano, depois contralto, algumas flautas, e gostava bastante! Aprendi a ler assim... mais ou menos música, com as notinhas em baixo... (inaudível)... meu primeiro contato.

Mayara

Já era música clássica aí, ou ainda era outra coisa, música popular, era um misto de tudo... Como era?

Flautista 1

Era um misto, mas eu acho que o repertório era bem tradicional. Me lembro que tinha um pouquinho de Beethoven. Não era música clássica assim, das grandes obras do cânone e tal, mas eram alguns trechos e tinha bastante música de concerto também.

Mayara

E quando você pensa assim neste relato, tem alguma coisa especial que você acredita que tenha te influenciado a seguir estudando música? Gerando interesse por seguir sempre estudando...

Flautista 1

Eu acho que eu gostava bastante de assistir, quando tinha música clássica, de assistir alguém bom tocando ou uma boa gravação. Eu sentia uma certa facilidade em relação aos meus colegas, na flauta doce, e sentia um feedback positivo do professor e dos colegas, então de alguma forma eu sentia que eu tinha algum... não talento, mas facilidade eu acho... alguma coisa intuitiva... eu conseguia resolver um pouco rápido. E... eu acho que... é!... Eu tive essa facilidade e essa atração pela música, e eu acabei continuando. Eu não continuei com o Osvaldo porque ele acabou falecendo quatro anos depois. Mas mesmo assim eu queria continuar, eu gostava das aulas e... mesmo as vezes sendo um pouco chato, um pouco longo... tinha muita criança, às vezes eu não tinha muita paciência! Mas eu queria continuar estudando música. Como não tinha flauta doce em Pelotas, eu acabei buscando flauta transversal por indicação.

Mayara

Certo! Você já tinha uma percepção, de criança, de que música poderia ser uma profissão?

Flautista 1

Não! Eu sabia que era uma atividade, e que pessoas faziam isso. Algumas mais velhas, algumas mais novas na minha imaginação todo mundo adorava fazer, então parecia ser uma atividade legal.

Essa questão profissional, acho que em relação à todas as profissões, na verdade, (inaudível), eu sabia que meus pais recebiam algum dinheiro por fazer alguma coisa, e aquilo parecia ser alguma coisa relativamente séria... mas eu não tinha contato, eu não visitava eles no escritório normalmente, eu ia visitar para ir na cantina, comer alguma coisa, então pra mim eram relações mais de amizade. Mas essa questão profissional da música, eu acho que primeiro veio reconhecendo que tinha um músico que tocava em um bar, e me veio antes com música popular do que com música de concerto... eu acho que eu fui identificar que aquilo era um trabalho... (inaudível) e eu imaginava que eles recebiam de alguma forma por isso.

Mayara

Assistir música ao vivo foi uma constante? Em bar, às vezes um recital... Como é que foi?

Flautista 1

Eu acho que sim... não muito novo... eu não assistia muitos concertos muito novo, mas depois passou a ser uma constante eu acho. Meus pais gostavam de ir em apresentações, eu pedia pra ir, gostava de assistir também, mas acho que ela foi ficando mais crescente quanto mais velho eu fui me tornando, quando eu tinha mais liberdade pra poder eu escolher ir lá e assistir, acho que mais eu fiz. Mas mesmo assim eu fiz com meus pais também.

Mayara

Agora falando um pouco sobre seu estudo de música mesmo. E não necessariamente já formal, não necessariamente já recente... Mas eu quero saber se você se lembra de atividades que tenham um caráter mais lúdico, mais de brincadeira... Pode ser que você mesmo procurava fazer sozinho, ou que alguém fazia com você como colegas ou professores.

Flautista 1

Eu me lembro dos meus colegas de flauta doce, da gente tentar tocar as músicas muito rápido... Pra mim, em algum momento da minha formação musical, eu achava que tocar super rápido era ser um excelente músico. Então a gente fazia competição de quem tocava mais rápido. Eu me lembro que a gente tocava tico tico no fubá na flauta doce, que é uma peça chata de tocar com a digitação e tal, e também a tonalidade não ajuda muito, mas mesmo assim a gente se desafiava.

E tinha alguns colegas que eram mais velhos, que estudavam a mais tempo, e eu pedia pra aprender, pra eles me ensinarem e tal e a gente ficava tocando juntos... acho que tinha alguma coisa de improvisação mas não era rotulado em: "ah vamos improvisar agora", era alguma coisa de a gente tocar junto, e não tinha uma segunda voz escrita, e a gente inventava alguma coisa, e dava bem errado e a gente ria...

Eu acho que mais tarde quando eu comecei na flauta doce, na aula, era bastante estruturado o ensino... então ele tentava a maior parte do tempo fazer a

gente ficar quieto e tocar o que estava ali, e junto de preferência!... Mas uma coisa legal é que a gente tocava vozes, tinham 4, 5 vozes a maioria das peças, e os mais velhos tocavam as partes mais difíceis, e a gente acabava trocando, e tocando juntos, então era legal.

Quando eu comecei a estudar flauta transversal, com o Lauro, o Lauro tinha um pouco mais no começo assim de... é... me lembro que eu comecei com uma garrafa de vidro, tentar soprar a garrafa pra pegar embocadura e tal, e a gente fazia tipo um jogo, alguma interação assim, às vezes eu tocando flauta doce, às vezes tocando flauta transversal, fazendo essa transição da flauta doce para a transversal. Então eu acho que teve um começo um pouco lúdico...

Eu gostava muito de tirar música de ouvido do rádio também, o rádio continuava tocando na minha casa, eu já tinha flauta doce, então eu ficava todo o tempo... tocava uma música e eu saía tocando... na televisão... saía tocando... Então isso foi o que eu fiz muito quando eu era criança, e eu acho que fez diferença na minha formação.

Mayara

Alguma dessas coisas você manteve praticando até hoje, alguma coisa ainda está presente no seu estudo, ou na sua performance?

Flautista 1

Eu acho que tirar as músicas de ouvido é uma coisa que me ajudou quando eu era pequeno, e hoje é uma coisa que me diverte também.

(inaudível) uma sinfonia e lembro da melodia, quando eu estou estudando, estou fazendo uma escala ou alguma coisa que me lembra, daí eu vou tentando tocar as linhas... é uma coisa interessante porque acho que ajuda a memória também, ajuda a ter uma sensação da peça diferente, não só da nossa parte...

E às vezes eu toco com alguns colegas. Improvisar não é... eu não me sinto super confortável improvisando, mas eu acho divertido... Assim, despretensiosamente eu acho divertido, mas não faço muito!

O que eu mais faço é tirar músicas, ficar ouvindo e tocando solos de outros instrumentos.

Mayara

E atividades em grupo... você comentou um pouco dos colegas de flauta doce. Como foi, na tua formação, a participação em atividades em grupo? Quais você teve, como funcionava o regimento do grupo, a relação com os colegas ou com a pessoa que estava à frente...

Flautista 1

Eu acho que foi, no começo, de bastante curiosidade pelas pessoas que eram mais avançadas na flauta doce. Tinha pessoas que estudavam já há muitos anos, mas eu sentia que eu tinha uma relação mais próxima com os colegas que estudavam as mesmas coisas que eu, a gente tinha mais coisas em comum, então eu acho que eu me aproximei de algumas pessoas por causa da atividade de tocar flauta doce.

Acho que existia um certo caráter de competição, eu me sentia estimulado pelos que sabiam mais que eu, e me sentia confiante quando eu tocava bem, ou quando conseguia tocar uma música sem errar nota, chegar até o final, tocar super rápido... Acho que tem essa coisa de competição, mas ao mesmo tempo tem de companheirismo com os colegas... e divertir... mesmo fazer coisas... não precisa

ser o melhor mas, digamos, fazer coisas juntos e ver até onde o outro consegue ir, até onde a gente consegue inventar alguma coisa e se divertir, é desafiador!

E depois estudando flauta - quando eu comecei a transversal, eu era o mais novo provavelmente no conservatório estudando flauta. Eu sentia que não existia isso, eu já era mais velho, tinha 12 anos, então eu já não precisava desse feedback tão constante dos meus colegas para me desenvolver de alguma forma.

Eu sentia mais uma relação com o professor, sentia esse desafio, não uma cobrança, mas um incentivo, um empurrão, digamos, pra progredir do meu professor. Então não era mais dos meus pares!

E depois, acho que com o passar do tempo, eu senti mais conexão com os meus colegas. Então a gente fazia algumas coisas juntos, fazia alguns projetos interessantes... interessantes para nós, não só para os professores... alguma coisa que trouxesse alguma satisfação para nós.

Hoje em dia, até hoje, eu faço semanalmente um grupo de flauta aqui em Curitiba. E a gente, mesmo nesse momento de pandemia, tenta usar desse feedback, das atividades dos outros, para se animar e incentivar a progredir. Então tem gente preparando para concurso, gente preparando para seleção para estudar fora... e a gente se ajuda, fala um pouco o que pode melhorar, fala o que está excelente, ajuda no processo de gravação... (inaudível) muito importante... Até hoje eu vejo como uma coisa muito importante!

Nesse momento que as atividades profissionais que eu exerço estão totalmente pausadas, a gente vê a importância que um grupo tem para manter o ânimo e o progresso do que a gente faz. Então eu vejo que foi muito importante na minha formação, e talvez hoje mais importante do que nunca!

Mayara

Você também comentou um pouco sobre outras atividades na escola, eu queria saber, mesmo fora deste contexto de escola - mas também nele - outras atividades que você teve inserido, que podem ser de esporte, artísticas... se você participou de muitas, e se você traz alguma coisa delas para a sua atividade musical.

Flautista 1

Eu acho que sim! Eu me lembro de fazer teatro quando eu era novo também, junto com flauta doce. Eu participei de uma peça, "sitio do pica pau amarelo", e eu era o Pedrinho e eu falava inglês na peça, tocava flauta doce, fazia várias coisas no palco e eu adorava! Tinha gente mais velha do que eu, devia ter, sei lá, 12 anos, 13 anos, crianças super velhas pra mim né... maduras... que faziam tudo... e eu contracenando com eles no palco era muito legal, porque eles entendiam melhor da marcação deles no palco, de como é que era a cena, e eu estava lá fazendo alguma coisa que eu achava divertido.

E essa exposição, digamos assim, de apresentação pública e tal, eu me diverti muito, me lembro que todo mundo ficou muito feliz porque eu estava muito à vontade no palco, e eu gostava de estar à vontade, e gostava de ver as pessoas gostando do que eu estava fazendo... e eu tocava flauta doce, falava inglês... então eu achava que estava fazendo um monte de coisas assim: "uau" incrível!

E essas atividades extra curriculares foram bem importantes eu acho, eu fiz futebol, basquete, handebol, xadrez, capoeira, flauta doce, teatro, taekwondo, então eu fiz bastante coisa diferente. E talvez a maior possibilidade que me trouxe foi identificar alguma coisa que eu tivesse afinidade e facilidade, porque várias dessas eu não tive! Por exemplo, taekwondo eu não tive nenhuma afinidade, eu não gostava

de lutar, de brigar... não brigar... de chutar alguém, eu achava que eu estava fazendo alguma coisa errada, então eu não tinha uma personalidade muito compatível com aquela atividade.

Teatro eu gostava bastante, handebol eu achava que eu não corria rápido, futebol eu sempre fui um desastre e não gostava também, basquete eu já sentia mais facilidade, talvez porque eu tivesse que trabalhar mais com a parte de cima do corpo do que com a parte de baixo. Então eu acho que foi importante descobrir alguma atividade que eu tivesse alguma facilidade, mas todas elas trouxeram alguma coisa pra mim! Por exemplo, o teatro com essa interação com os outros em cena e a interação com o público foi importante; falar outras línguas eu achava que as pessoas ficavam impressionadas de alguma forma, então eu achei “nossa! deve ser muito legal, tão achando massa!”; acho que eu fiz também CTG, alguma coisa assim... então eu fiz bastante coisa! E acho que cada uma trouxe alguma coisa: alguma consciência corporal veio dos esportes; xadrez talvez um raciocínio um pouco mais lógico, mais metódico, estratégico... eu acho que cada uma teve uma contribuição! Talvez elas não fossem tão óbvias no percurso da minha formação musical por exemplo, mas eu acho que sempre tiveram contribuições, mesmo que de forma inconsciente!

Mayara

Você dá aula?

Flautista 1

No momento não, mas eu dei aula particular quando estava em Pelotas, já dei aula de musicalização para crianças num instituto de menores com flauta doce, percussão... crianças de 5 à 13 anos. Já dei aula na graduação nos EUA quando eu era bolsista, eu era professor assistente, quando era necessário eu dava alguma aula, dava aula particular também. E dei algumas aulas pela internet. Mas como eu mudei pra Curitiba, trabalhei um mês mais ou menos e logo veio a pandemia, então acabei não tendo muitos contatos com alunos, foi difícil a procura, pouca gente me conhece na cidade ainda... por enquanto não.

Mayara

E nessas suas experiências com aula você sugere outras atividades, atividades extra.. ou tem alguma coisa de imaginário das que você fez que você traz para as aulas...?

Flautista 1

É, eu acho que sempre de acordo com o que pode ser trabalhado. Se um aluno tem muita facilidade com algum campo, acho que aqui ele não precisa de incentivo extra, incentivo que a pessoa já vai buscar a atividade, provavelmente já exerce alguma atividade que possibilita o desenvolvimento daquela habilidade. Mas se eu identifico que o aluno tem alguma questão técnica a ser resolvida, alguma questão musical a ser melhor compreendida, eu tento estimular que a pessoa faça atividades correlatas para exercer aquela habilidade.

Então tem muito aluno que tem falta de criatividade, de imaginação no fraseado, ou talvez não tem muito contato com estilo, com a questão estética de um estilo. Então eu tento que a pessoa tenha contato, de alguma forma, com aquilo, seja ouvindo CDs, seja indo a museus, lendo sobre, conversando com outras pessoas, tentando fazer um projeto juntas...

Mas é difícil eu exigir ou cobrar esse tipo de atividades, porque está fora do meu domínio como professor de música, como professor de flauta. Então o que eu faço é dar um estímulo, dizer: - “olha, quem sabe experimenta fazer isso, experimenta fazer aquilo; eu acho isso super interessante, quando li achei super fascinante... quem sabe você experimenta, vê se tem interesse”. Eu sinto que quando a pessoa tem interesse, geralmente ela vai atrás, continua fazendo essas atividades e acaba desenvolvendo bem nesse sentido.

Mas geralmente as questões que a pessoa tem menos facilidade, ela tem menos interesse, e ela acaba não exercendo muitas atividades ou interesse nesses outros campos. Então é difícil despertar o interesse numa coisa que é difícil e não é tão fascinante para a pessoa.

Eu tento fazer alguma coisa que eu identifique na personalidade da pessoa, que pode ser que ela tem algum interesse, alguma aptidão, alguma possibilidade... dizer: -“tá tendo uma exposição sobre expressionismo, quem sabe você vai lá, a gente tá aqui tocando música do começo do século XX ou final do século XIX, quem sabe a gente tenta relacionar uma coisa com a outra”... eu acho interessante....

Quando eu fiz alguns cursos em Minas Gerais, que era Laboratório de Criação, tinha a ver com performance, de tocar flauta e tal, mas eu me lembro que era muito assim... imagina... pegar uma pintura, ou alguma coisa de artes plásticas, e tentar imaginar o processo criativo, correspondente música pra aquilo, eu achava isso interessante, é muito subjetivo, muito solto... mas por ser tão solto possibilita que a gente faça conexões que normalmente no estudo da flauta a gente não faz, não exerce tanto essas conexões... Então... É complexo... Acho difícil incentivar alguém a ir pra outros lados

Mayara

Sobre a sua relação com o seu estudo individual de instrumento. Eu queria saber se existe, se você identifica, uma ou algumas mudanças ou comportamentos diferentes que você tem com esse estudo individual ao longo da trajetória do início até agora, se tem pontos chaves... grandes mudanças.

Flautista 1

Ah, completamente! Muda totalmente eu acho! No começo eu fazia por curiosidade, eu queria saber como eu respondia à uma tarefa.

Eu pegava a situação, se era fácil pra mim eu continuava, se não era fácil pra mim, não era pra mim! Então eu não achava que eu tinha que ir: -“ah não, eu tenho que estudar, eu tenho que organizar isso porque eu tenho que tocar isso aqui, não é possível que eu não...”. Isso veio mais para frente, antes era mais solto, leve, lúdico, livre. E se não desse, não deu! Não é problema meu! Flauta é um instrumento terrível, então se tá difícil, não é pra mim...

Tentei violão, não gostei... Piano, achei muito difícil... Então não achava que tinha alguma coisa a ver com a minha identidade, ou com quem eu era, na verdade... eu, digamos, era uma esponja... se a coisa colasse em mim, beleza; se não colasse, azar!

Logo depois, eu acho que no meu estudo eu comecei a desenvolver na flauta doce, e que tinha algumas músicas que tinha sol sustenido, si bemol... e eu conseguia tocar todas menos aquelas notas, aí eu disse: -“não, tem que aprender né! não dá pra ficar olhando as pessoas, ficar copiando e... já não sei mais né! Tem que perguntar, tem que estudar e tal”. Então eu pegava a partitura, tentava me lembrar ou seguir alguma gravação - acho que gravação não tanto na época - mas tentando lembrar,

ouvir e tocar. Então já era um pouco mais de estudo, era eu, num lugar, tocando e tentando entender! Tinha digitações da flauta doce, eu ia lá na folhinha olhar, aí voltava pra partitura. Aí já era um estudo, não super deliberado, mas era alguma coisa mais organizada, estruturada.

Depois quando eu fui estudar flauta transversal já era mais organizado porque o meu professor - era uma aula individual, então tinha tarefas específicas para mim, não era eu quem escolhia o meu processo, era o professor que explicava o que tinha que fazer, e cabia a mim fazer o que estava ali. Eu achava chato isso no começo, porque eu achava muito preso, muito... não tinha muita liberdade... não era eu quem escolhia como eu avançava no processo, eu tinha simplesmente que cumprir aquela lista de atividades que eu tinha que fazer. E mesmo que fosse pensado de forma lúdica, pra mim já era muito estruturado porque eu tinha temas, tinha músicas para aprender, tinha que aprender as digitações, tinha que trabalhar minha postura, minha boca, meus lábios, como assoprava, meu ar... então eu sentia essa cobrança assim, enquanto na atividade que eu tinha de flauta doce era uma coisa assim: -“ah, se aprendeu, aprendeu; se não aprendeu, não é nada que não esteja acontecendo também com os meus colegas, então eu vou fazendo de acordo com a minha vontade!”.

Na flauta transversal já não era de acordo com a minha vontade, era: -“ olha, existe uma certa expectativa que na semana seguinte você chegue melhor do que estava antes, então tem que fazer alguma coisa!”. Então me lembro que eu achava muito chato, muito frustrante no começo, mas depois eu fui vendo que era possível de avançar e que tinha resultado nesse processo. E acho que o que me animou foi o resultado, e a relação com o meu professor que me mostrava que estava andando, estava melhorando.

Logo depois eu estudava e mostrava para os colegas, e via que os nossos problemas eram parecidos, o jeito de resolver era diferente mas às vezes também parecido. Então eu, conversando com outras pessoas, outros professores, tinha ideias e aplicava isso no meu estudo. Então eu acho que eu voltei a fazer o meu percurso, de acordo com as estratégias que outras pessoas me sugeriam, ou eu percebia dos colegas, ou eu escolhia um som que eu gostava, escolhia um repertório que eu gostava e seguia nessa direção. Mas isso já para o meio da graduação, então eu acho que eu me tornei um pouco mais autor do meu processo de desenvolvimento musical.

E hoje eu me considero bastante responsável por como eu vou fazer, porque eu não tenho mais professor, tenho só um maestro que pede mais resultado do que processo. Então ele quer um som, um estilo, ele quer uma sensação... ele fala de uma forma subjetiva, e eu tenho que arranjar o meu jeito de fazer com que isso seja satisfeito. Então por exemplo, semana passada - na outra semana, na verdade - a gente gravou a sinfonia de Brahms, e ele queria alguma parte, algum solo, um som mais escuro, que timbrasse com o oboé de uma forma específica. Então eu tenho que arranjar o meu jeito de adaptar o meu corpo, as minhas ideias, o meu fraseado à essa concepção.

Então já me sinto um pouco mais responsável, me sinto cobrado de outra forma, agora é: -“te vira! dá o seu jeito”. Então é uma responsabilidade maior, mas ao mesmo tempo existe uma liberdade no processo, eu não preciso seguir certos exercícios, certas técnicas ou alguém dizer: -“não faz isso, ou não faz aquilo!”... não... contanto que eu chegue no resultado eu posso fazer como eu quiser! Mas eu tenho que chegar no resultado, então eu tenho que fazer o que dá resultado.

Então eu acho que hoje eu tento conciliar a eficiência no que eu estudo - então os exercícios que realmente fazem diferença - e ao mesmo tempo coisas que eu gosto de fazer. Nem todo exercício que dá muito resultado eu gosto de fazer, então eu tento conciliar as duas coisas pra que eu não fique muito incomodado com ficar estudando o dia inteiro coisas desagradáveis.

Mayara

Sobre os professores que você teve na sua trajetória, você se lembra de algum em especial? Pode ser alguém que te acompanha, ou pode ser professor de masterclasse, não precisa necessariamente ser professor de flauta - mas que tenha sido um professor muito marcante, tenha alguma coisa que reverbera muito em você...

Flautista 1

Eu me lembro que o meu professor de flauta doce eu gostava bastante, eu sentia que ele tinha alguma admiração, não pelo músico que eu era, mas acho que pela vontade que eu tinha de tocar e de aprender, então ele sempre incentivou a minha curiosidade, a minha sede por conseguir tocar as musiquinhas e tal... me lembro dele falar com meus pais: -"olha, quem sabe ele estudar né". Ele sentia algum talento e eu gostava da nossa relação. Eu tinha respeito por ele, ele tinha respeito por mim, e a maior parte dos meus colegas não tinha respeito, nem interesse, nem maturidade... então eu achava legal.

E logo depois eu tive aula com o Lauro, e o Lauro sempre foi muito acolhedor desde o começo, e até hoje... a gente estreitou os laços bastante durante a graduação (fica mudo), e ele sempre respeitou a minha individualidade como um aluno, como uma pessoa que tem capacidade de pensar, de chegar a conclusões diferentes dele - o que era comum na nossa aula, de ele me propor um jeito e eu dizer: -"mas eu não gosto desse jeito, eu acho que é ao contrário e está aqui, eu acho por causa disso, e disso, e disso... eu posso tocar ao contrário para você julgar?". E muitas vezes ele dizia: -"é, eu acho que funciona, eu não faria mas me convence". Então por esse respeito que eu tinha por ele e ele tinha por mim, que a gente acabou estreitando mais os laços, e até hoje a gente fala seguidamente, semanalmente... ontem ele estava me mandando coisas, exercícios e coisas assim.

Então eu acho interessante, porque a relação com os professores - eu tive vários professores diferentes, e o Lauro foi talvez o mais longo contato que eu tive com um professor. Tive alguns, por exemplo, a Jéssica Dalsant, que é a ex primeira flautista da OSESP, eu tive aula de duas horas com ela... várias aulas... e eu sempre adorei as aulas dela, não tinha intimidade pessoal com ela, mas eu sentia uma compreensão no jeito que a gente se expressa, tanto musicalmente quanto no discurso, então eu acho que a gente se entendia muito bem, embora eu tenha tido poucas aulas com ela.

Com a Cláudia eu acho que a gente é muito focado na música, então a gente era muito focado na tarefa e tal, e eu acho que uma admiração que eu tenho pela atividade que ela exerce, então acho que foi o que guiou a nossa relação, o nosso processo.

E o Toninho, Antonio Carlos Guimarães, da UFSJ, ele é uma pessoa muito gentil, muito disposta e disponível para contar recursos, dar ideias, conversar sobre algumas coisas. Então uma pessoa muito simpática, muito agradável, muito acolhedora. Mas o Lauro é a pessoa mais intensa, de vontade que eu progrida, acho

que ele se sente mais responsável pelo meu processo, e eu retorno essa sensação com algum (inaudível), tentando corresponder a expectativa também.

Mayara

Você se vê reproduzindo alguma coisa que esses professores fizeram contigo quando você está dando aula, ou reverberando falas quando você vai tratar com alunos?

Flautista 1

Todos! Quando eu estou dando aula de musicalização eu me lembro bem do meu professor de flauta doce, me lembro da agonia que ele sentia com as várias flautas doces tocando ao mesmo tempo, cada um numa linha, numa nota diferente, completamente desafinado e sem conseguir coordenar e não saber o que fazer, eu me lembro dessa situação dele, e me lembro eu, com essa sensação quando eu estou dando aula.

Me lembro do Lauro quando eu estou falando alguma coisa para uma pessoa, e a pessoa funciona em outro sistema operacional, parece que o que eu estou falando não entra, não entra, e eu falo de outro jeito e não funciona... eu fico... dessa frustração, assim... de ficar pensando: “como é que eu posso falar para essa pessoa entender? Eu sei que o que eu estou falando tem sentido, mas não tem sentido para ela”. Então eu acho que o Lauro tem muito esse percurso de tentar envolver uma língua, não é intelectual, mas uma forma de expressar de uma forma que a pessoa consiga entender. E acho que isso é muito particular dele, acho que muitos professores falam só o que faz sentido do jeito deles, e se o aluno aproveitou, aproveitou; se não aproveitou, azar... tem outros que vão aproveitar. É o meu jeito e o aluno que se vire! Mas o Lauro não, o Lauro tem essa... “eu tenho que conseguir!”, então eu sinto isso também com alguns alunos... tentando... tentando...

Com a Jéssica, as aulas que eu tive com ela foram duas horas intensas, a gente sai como se tivesse feito vestibular, é cansativo, ela é muito focada, muito precisa, muito sem tempo para perder, muito atenta, muito concentrada. Então, às vezes eu me encontro meio nessa situação... parece que o aluno está ficando meio exausto, e eu estou super focado, super: “faz isso, faz isso, faz aquilo... tá dando certo...”. E a aula tá há 2h30 já, e o aluno está cansado e daí eu sinto: “não, eu acho que está na hora de parar talvez”... às vezes parecia que ela tinha, depois de dar 10 horas de aula, ela tinha mais energia que eu que tinha só aquecido e chegado pra aula...

E com o Toninho acho que essa simpatia, essa tranquilidade, leveza assim na aula...

E com a professora do mestrado, que eu não falei, a Christina Jennings, eu acho que ela tinha um jeito mais sério, talvez uma distância profissional que eu acho que ela tem algo a contribuir, no sentido de tentar ajudar o aluno, mas também manter uma distância para que aquilo não me cause uma frustração enquanto professor, se o aluno não conseguir, enfim... ter uma certa... trabalhar de forma profissional, digamos assim: -“eu vou fazer tudo que vem naquele momento, logo depois vou deixar para o aluno, que faça parte dele... não vou ficar falando, mandando coisas e tal... o aluno é responsável pelo processo, e ele que faça da forma que ele achar melhor também”. Então de respeitar outras formas de fazer também, outras formas de som, e tentar ajudar a desenvolver aquela forma, aquele estilo, embora não seja o meu. Eu acho que eu tenho essa dificuldade que eu acho que o jeito que eu toco é

bom, e as pessoas tem que seguir esse jeito... Então eu me lembro dela, de permitir que outras pessoas toquem de outras formas, e tentar desenvolver a forma delas de expressão... eu acho muito importante...

E eu acho que na Cláudia, focar no gesto musical, na questão estética de: não é só adequado a um tipo de som, mas um tipo de fraseado, de pressão, de som, de afinação... Combinar todos esses elementos para fazer uma coisa finalmente convincente principalmente. Então às vezes é na sutileza, não é: -“não respira!” é: -“Você pode até respirar, mas respira de uma forma que no todo, que nas frases, que a intenção não seja prejudicada”. Então eu acho que essas coisas assim...

Eu me encontro, quando eu estou dando aula, cada um em algum momento diferente, com pessoas diferentes... reproduzindo um comportamento, ou formas de ensinar dos meus professores.

Mayara

Você se recorda de atividades que esses professores propunham que eram, que abordavam criatividade, o lúdico ou o improvisado?

Flautista 1

Eu me lembro de tocar concerto de Mozart, por exemplo, e tentar imaginar uma narrativa, ou um discurso, uma questão dialética, retórica. Tentar ter um imaginário do percurso musical que a peça transcorre. Eu fiz isso em algumas peças, fiz isso também para memorização, eu acho que ajuda muito, ter uma sequência, encadear essa sequência de eventos, imaginar na cabeça o que a gente consegue percorrer, esse imaginário - e não necessariamente percorrer a música, ou lembrar das notas, ou lembrar das frases... eu acho que isso não ajuda tanto assim, me ajuda a esclarecer as partes. Mas dentro das partes, como eu recorro ou transcorro entre as frases, o que me ajuda mais é ter uma sensação e encadeamento das ideias, ter um imaginário de um discurso, ou uma atenção, ou uma oposição de ideias, alguma coisa, me ajuda mais.

Para a questão de cor, de timbre, quando eu to tocando Debussy, alguma coisa assim... Sempre vem alguma ideia de natureza, isso é muito recorrente em todos os meus professores, tentar associar uma imagem, ou uma sensação, uma cor... Minha professora dos Estados Unidos trazia um tipo de bebida, um tipo de cor, ela sempre falava muito de cor, e ela falava: -“esse teu som está laranja, mas eu gostaria de um amarelo brilhante aqui!”, então é uma coisa subjetiva, difícil de corresponder, mas ao mesmo tempo força a gente a tentar relacionar as questões musicais às extra musicais.

Eu acho isso muito positivo e acho uma das coisas mais prazerosas do estudo, onde a gente sai do domínio puramente musical ou técnico e vai pra alguma coisa que é mais representativa, ou é mais... tem algum significado ou uma sensação que acho que é o último grau de sofisticação. Não o último, mas talvez o mais elaborado, complexo, que a gente gosta de ter contato como músico... que é a expressão, exprimir alguma sensação, algum significado, que é extremamente subjetivo, mas extremamente fácil de perceber por quem está ouvindo... Então a gente consegue, na verdade a primeira forma de percepção da música eu acho que passa por isso, por essa sensação, por essa percepção, talvez algum sentimento, alguma imagem... a primeira coisa que a pessoa consegue traduzir a música. Depois ela pode ir para questões mais musicais, estruturais. Mas eu acho que a comunicação se dá de forma mais intensa e interessante nesse âmbito do subjetivo, e acho que é a coisa mais interessante que, olha, trabalhando outras questões de imaginário, de imaginar cenas,

ou narrativas, diálogos, representações nas artes plásticas, equivalências no mundo cívico digamos assim, de velocidade, de gravidade, eu acho que ajuda muito tanto no ensino quanto na expressão musical.

Mayara

Quando você tá buscando essas manifestações de criatividade, na sua prática, no seu estudo... elas surgem intuitivamente, ou você acaba procurando uma coisa... sempre a mesma coisa em um determinado trecho... em determinada obra?

Flautista 1

Quando eu estou tendo contato com a obra pela primeira vez, geralmente eu escuto, eu leio, anoto, escuto, analiso um pouco - não harmonicamente necessariamente, mas eu analiso a peça assim: -"ah, aqui é introdução, começa a parte solo, essa parte tem solo do outro instrumento, essa parte é do piano, um pouco mais de malícia, a textura..."... é bem interessante... é bem interessante.

Depois eu ouço gravação de outras pessoas, e eu acho que cada gravação me trás uma sensação: -"ah isso aqui é muito limpa... perfeita... clara... objetiva... mas falta alguma liberdade, alguma sensação, algum frescor!", e outras que às vezes eu sinto que é muito expressiva, mas às vezes desafinada, às vezes descontraída com o piano... Então eu acho que eu vou buscando coisas interessantes de cada uma, em questões subjetivas mesmo às vezes, não só técnicas. E tentar incorporar isso ao seu... criar um imaginário do que eu gostaria, do que seria a minha forma favorita de expressão.

E acho que essa questão é sempre muito importante, tentar relacionar, criar... é como se alguém perguntasse: -"Qual é o seu país favorito?". Eu vou dizer: -"não existe um país perfeito, então eu gostaria que tivesse as pessoas, a afetividade brasileira, a comida italiana, a praia da Grécia, e os prédios de Amsterdã!". Então não é um país que existe, mas eu crio esse país, e eu tento habitar ali dentro, pegando características favoritas, e fazendo analogias assim, como se eu tivesse fazendo analogias próximas à música que eu toco... o que seria mais interessante, mais fascinante pra mim que aquela música pode oferecer...

Então eu escrevo, quando eu vou começar, às vezes até para concurso, para concerto, eu escrevo uma palavra, ou uma sensação que resuma todo esse imaginário, porque ele acaba se tornando bastante complexo e detalhado. Quando eu vou tocar eu não consigo pensar exatamente em cada detalhe, em como eles interagem, então eu tento fazer uma síntese desse imaginário em uma palavra ou uma sensação, e a partir dele eu tento levar... tem questões técnicas que eu tenho que me atentar também, afinação que eu tenho que abaixar porque o oboé tá baixo, questões mais práticas. Mas eu acho que esse imaginário é a parte mais sofisticada do fazer musical pra mim, e é o que eu tenho mais prazer, então eu tento aprofundar o máximo possível tentando imaginar o que o compositor pensava, qual o objetivo dele, o que eu gostaria de trazer para a peça como sensação, o que que o público está sentindo quando escuta o que eu estou tocando, ou a liberdade que o meu colega pode sentir de acordo com como que eu faço o meu fraseado... entrego para ele um fraseado que possibilita ele sentir livre também para corresponder da forma como ele prefere, então eu tento criar essas situações e corresponder com o meu imaginário, e ao mesmo tempo tocar assim... questões objetivas... afinado, no ritmo e tal... então é uma negociação dessa parte criativa com as questões mais objetivas que eu tenho, que eu sinto uma cobrança e responsabilidade de responder.

Mayara

Tem algum tipo de música que você sente que é mais intuitiva, ou que traz mais essas ações criativas, ou qualquer música a abordagem acaba trazendo isso?

Flautista 1

Eu acho que tem alguns compositores, ou alguns períodos que eu sinto um pouco mais facilidade, facilidade no sentido não de ser fácil de tocar, mas eu sinto que é intuitivo o jeito de frasar, a cor, as mudanças de timbre, de cor, a agógica, os ralentandos e as mudanças de tempo. Eu sinto que é mais intuitivo, sinto que é uma coisa que eu entendo o que tem que fazer, e que eu entendo o que ele quis fazer.

Por exemplo... é... Debussy não é um bom exemplo porque eu acho super complexo, eu sinto muita liberdade mas ao mesmo tempo eu acho muito, uma falsa sensação de liberdade, de tranquilidade e de simplicidade... eu acho que é isso! Uma falsa sensação de simplicidade! Porque é simples geralmente, a escrita ou a linha, mas ela é complexa na própria relação com o tempo, com o ritmo e com a expressão do timbre.

Então ao mesmo tempo que eu gosto muito de tocar, gosto muito de ouvir, e consigo relacionar com o imaginário de natureza, de frescor, de cores, de sensações, eu acho difícil escolher uma que faça sentido pra mim, e que eu consiga realizar bem. Então eu acho que essa negociação não é muito fácil muitas vezes.

Música romântica eu acho que ainda faz parte bastante do nosso imaginário coletivo, a gente se sente mais em casa tanto como público, quanto como intérprete do repertório. Eu não sei se é por uma questão de contato, porque a gente tem muito; ou se é porque a gente ainda está nesse processo histórico romantizado e idealizado que a gente ainda não superou exatamente... a música contemporânea veio, a música moderna veio, e a gente ainda está muito apegado ao romântico do jeito que a gente é como sociedade eu acho, as artes já... não evoluíram, mas elas já se transformaram nesse sentido, mas a sociedade é mais lenta eu acho, para se transformar nesse sentido. Então eu acho que como coletivo a gente se sente mais à vontade, mais em casa no período romântico. Então eu acho que é mais fácil para a gente se entender nessa subjetividade, nesse repertório...

Mas eu acho que cada repertório, cada compositor oferece oportunidades criativas, mas cabe à pessoa achar o que faz sentido pra ela e que seja coerente... não só com 'uma verdade', porque não necessariamente a gente precisa corresponder ao que aquela peça é naquele tempo. A gente pode tentar transferir para a significância, ou o significado que poderia ter hoje para nós, mas eu acho que as possibilidades sempre existem, de exploração dessa subjetividade, criatividade, imaginário... Depende da personalidade da pessoa.

Especialmente eu gosto muito de Debussy... de Brahms, das sinfonias... eu acho que existe uma forma mais intuitiva pra mim de expressão, o que não quer dizer que é fácil.

Mayara

E aí sobre improvisação ou criação na música, elas fazem parte da sua prática?

Flautista 1

Não de forma objetiva e estruturada no meu estudo. Existe uma experimentação na própria orquestra mesmo. Por exemplo, quando os violinos tocam de um jeito, e eu vinha estudando a peça de uma outra forma, com referência de uma outra gravação, mas certamente as pessoas não estavam pensando naquela forma,

ou naquele andamento... o maestro veio e começou a reger em um andamento completamente diferente! Então naquele momento eu tenho uma outra possibilidade de tocar, eu tenho que explorar o que funciona naquele andamento, naquele jeito que as cordas fazem, naquele outro mundo, que às vezes é realmente diferente. Então ao invés de eu sentir que a minha preparação foi um fracasso, completamente inapropriada para o que eu estou vivendo, eu tento explorar de uma forma um pouco mais criativa e pensar: “como é que eu posso frasear agora que o tempo está quase na metade do que eu estudei?”. É outro fraseado, se fizer do jeito que estudei vai ficar super desinteressante. Então eu tenho que criar mais, tenho que deixar mais interessante, e acho que isso é instigante também.

São outros instrumentos também, outros músicos... Por exemplo, eu estava acostumado com uma ideia de som de orquestra, eu estava estudando na academia e eu tinha a OSESP na minha cabeça, quando eu vim tocar aqui, aqui é outra orquestra, então eu tenho que tocar de forma diferente porque é outra orquestra, e o som da flauta lá não vai funcionar aqui entende? Quer dizer, até funcionaria, mas não é o ideal, eu acho que não seria o ideal. Então eu tenho que pensar de outra forma, eu acho que isso que é criatividade, não é necessariamente... criatividade não se dá só em notas diferentes, em estruturas diferentes, ou no próprio processo de composição musical, co-composição... então eu estou improvisando uma peça e estou colaborando com o compositor na escrita daquela peça digamos assim... mas é eu assumindo uma liberdade e dando a minha perspectiva dentro dessa liberdade.

Eu acho que dentro do trabalho numa orquestra ou na música de câmara, existe uma liberdade de criação, então é claro, isso depende das pessoas estarem dispostas e entenderem aquela liberdade como espaço para criar, que é nosso. Então eu já tive em grupos que metade do grupo achava que tinha essa liberdade, e a outra metade achava que só tinha que tocar o que está escrito que está certo, e aí fica muito difícil!

Mas acho que quando os músicos têm um nível muito bom, e entendem que aquela peça oferece muitas possibilidades, e cabe à nós escolher o que funciona para todo mundo, e o que satisfaz a gente musicalmente, eu acho que daí é muito bom... digamos, é o momento ideal, é quando a gente tem o domínio da tarefa, sente a liberdade que existe de interpretação, e fica investigando e experimentando o que a gente gosta mais.

Não é sempre assim, a gente não escolhe o que a gente gosta... mas existe uma certa liberdade também. Às vezes é mais: -“eu tenho que fazer o que dá certo, e o que eu posso aqui nesse momento”, mas às vezes, em algumas - menos - vezes existe uma sensação de: -“eu posso fazer o que eu quero, e eu escolho o que eu gosto mais”... e não sei... eu acho que... com um tempo mais de orquestra talvez venha mais essa sensação pra mim, de sentir que eu já sei como vai funcionar, mas agora eu quero fazer o que vai funcionar e o que eu gosto de fazer.

Em música de câmara isso é mais comum, é mais fácil de ajustar isso... mas algumas vezes é complicado porque muita liberdade eu também fico muito angustiada, porque tem muitas formas de fazer e eu não sei qual a melhor. Tem 4 que me parecem ok, tem 5 completamente diferentes e cada uma tem uma coisa interessante, e como eu integro todas essas coisas em uma só forma de interpretação de uma peça, às vezes eu acho um pouco angustiante essa liberdade.

Então mesmo que as pessoas falem que a música clássica não tenha liberdade, tem pouca liberdade, muito restrita... às vezes eu me sinto angustiada com a quantidade de liberdade que uma peça me oferece. Embora esteja super determinada, o mais determinada possível pelo compositor, eu ainda sinto que não está claro o suficiente

o que ele gostaria, e o ponto que eu tenho que expressar isso, o que faz sentido... e essa responsabilidade, ela é grande, e ela é um outro tipo de liberdade eu acho.

Mayara

Quando você pensa essas liberdades, na música clássica, você está sempre buscando respeitar o imaginário do compositor, da peça... qual você acha que é o limite: “até aqui tudo bem, eu preciso respeitar; a partir daqui eu vou mais colocar o Flautista 1”, como é essa questão de balancear a personalidade e o respeito à obra, ao compositor, ou até ao maestro como você colocou?

Flautista 1

Essa é uma questão complexa. Eu às vezes penso nos paradigmas do Thomas Kuhn, que estudei um pouco, que é filósofo, filosofia da ciência... Então existe um paradigma, por exemplo, a gente tinha falado de música, de Mozart por exemplo... existe um paradigma de o que é um Mozart bem tocado, de som, de articulação, de clareza, da estética, o que as pessoas buscam. Então é importante, para o meu desenvolvimento na minha carreira, conseguir entrar dentro desse paradigma e me adequar àquilo que já existe antes de mim, antes de eu nascer já existia essa concepção, talvez ela tenha mudado um pouco, mas as pessoas têm uma clareza muito forte de como essas coisas se manifestam... da articulação, do tempo, do som, do timbre... então eu simplesmente tenho que me adaptar. Não existe liberdade, se eu quiser passar num concurso, eu tenho que tocar essas coisas no nível excelente de proficiência, bastante técnico e objetivo!

Tem outras pessoas, tem alguns músicos que se adaptam muito bem a esses paradigmas, e chega algum momento e eles dizem assim: -“olha, eu sou provavelmente um dos melhores aqui, então eu vou me dar a liberdade de tocar como eu gostaria. Eu não preciso corresponder mais ao meus pares (inaudível). Eu vou criar o meu paradigma! O que eu acho que é o Mozart mais bem tocado do que este que estão exigindo.”. Então eu acho que ele cria talvez um novo nível daquele paradigma, ou as vezes sai daquele... dificilmente cria um outro paradigma, às vezes ele expande um pouco... e logo aquele paradigma muda de centro, todo mundo acha que aquela nova expressão de mozart é a melhor, então todo mundo adapta o seu paradigma àquilo, ao que aquela pessoa criou.

E tem algumas pessoas que dizem: -“olha, eu penso completamente diferente, eu acho que eu não preciso ter uma consistência rítmica, eu posso fazer... eu tenho mais liberdade...”. E eu acho que essas pessoas têm mais dificuldade na carreira, não quer dizer que elas sejam piores músicos, só que elas são menos adequadas ao que o cânone exige, ou o consenso exige hoje, e que não necessariamente é o melhor.

Eu tenho clareza que essa compreensão é o que nós temos hoje, talvez a melhor que nós temos hoje, mas não é a melhor forma de expressão da música em si. É só uma concepção, um consenso dos pares, digamos assim. Mas acho que essas pessoas que não se adequam a esse paradigma, elas têm mais dificuldade, sofrem mais porque se adaptam menos, são menos bem vista pelos pares porque eles tem uma ideia muito objetiva e acreditam que aquilo seja de fato a melhor forma de expressão... Mas ao mesmo tempo essas pessoas me inspiram um pouco, a criar a minha própria identidade assim quando eu toco alguma coisa.

Então essa questão da liberdade, eu acho que ela é complexa... ela depende do nível da pessoa, da carreira, e do quão disposta ela está à se adaptar ao paradigma que existe. Existe uma certa liberdade dentro daquele paradigma, digamos

assim: -“ah, se eu fizer essa nota aqui, eu posso fazer o trilo superior ou não”, 50% acham que sim, 50% acha que não, mas, digamos assim, numa banca não vão me tirar por causa disso. Então ali eu tenho duas possibilidades. Tem algumas vezes que eu tenho mais possibilidade, eu posso argumentar uma coisa, ou argumentar outra coisa. Então às vezes existem várias possibilidades, mas muito é consenso, eu acho, hoje em dia... e dentro do paradigma mesmo existe essa liberdade.

Mas eu acho que cada pessoa, dependendo do nível, da personalidade e da exposição que ela tem, e como ela se entende como músico e como artista... ela ou se adapta ou ela se opõe, ou se desliga, se desvincula daquele paradigma. Eu acho que é uma questão de escolha de cada um, quem tá fazendo concurso geralmente não vai escolher criar muita, uma expressão muito particular e própria, eu acho que em alguns momentos da carreira isso se torna mais difícil.

Eu acho que é uma grande oportunidade: -“eu já conheço o paradigma, muito obrigado pela minha formação musical e tal, mas agora eu vou fazer o que eu acho melhor”. E isso geralmente é quando a pessoa já tem um salário bom, uma estabilidade, uma tranquilidade profissional e tal.. e até um certo grau de confiança artística que ela se dá - não precisamente que tenha sido dado a ela, mas que ela se dá, uma questão pessoal - e ela se dá essa liberdade de criar uma coisa que talvez não seja o mais coerente com o cânone na visão dos outros, mas o que ela acha mais relevante como forma de expressão... então complexo!

Mayara

E sobre as questões agora, da criatividade, da liberdade, da improvisação na educação musical - na sua educação musical - você sente que houve algum déficit, ou que elas foram positivas... como foi?

Flautista 1

Eu acho que teve alguns momentos que foi muito legal e que deu super certo, mas eu acho que em geral a música como forma de expressão artística, ela é pouco conectada com as outras formas, por exemplo com o teatro, com a dança, com o cinema, artes plásticas... eu acho muito claro algumas relações e são pouco exploradas. Eu acho que, infelizmente na nossa formação, a gente acaba sendo muito específico, isso é bom pra desenvolver habilidades musicais, técnicas e de domínio; mas é ruim porque permite poucas possibilidades criativas.

Quando a formação é mais ampla, e ela dialoga com outras áreas artísticas, eu acho que ela possibilita perspectivas diferentes de expressão artística. Então eu tive a sorte de estudar muitas coisas na minha formação, muitas áreas do conhecimento... filosofia, direito, sociologia... enquanto eu fiz intercâmbio e mesmo por interesse próprio nas disciplinas extras, optativas... e hoje eu identifico que isso traz outros mundos de expressão, outros mundos de articulação de conhecimento. E eu acho que foi uma deficiência da minha formação, mas isso é um reflexo da deficiência da formação do músico no mundo... de conhecer outras formas de expressão, de entender a estética da arte como uma transformação social, de entender o lado político que o fazer artístico tem, que é inerente, eu acho que isso é pouco aprofundado na nossa formação.

Quando eu estive na UFPel eu falei com alguns professores em reunião de departamento, que poderia existir uma história da arte, que seria comum a todos os bacharelados e licenciaturas em arte. Mas era complicado de fazer, (inaudível), cada um tinha uma grade então... complicado... mas eu acho que seria essencial, todos

os alunos terem uma ideia de onde a sua arte se insere dentro de uma transformação da estética artística como um todo.

Se isso existisse... eu vejo isso por exemplo, no Pahud... ele diz que fez aulas de teatro, e isso influenciou muito o jeito que ele toca e como pensa o personagem, como pensa a interpretação musical... isso é uma coisa que eu tenho muita vontade de fazer, e quando acabar a pandemia eu vou fazer aulas de teatro! Eu vejo que algumas pessoas, por exemplo a minha professora dos Estados Unidos tinha uma ligação maior com as artes plásticas, então o imaginário dela geralmente ia mais pra essa questão mais visual, eu acho isso muito legal, muito interessante... eu sou uma pessoa que puxa mais para a filosofia, ou para conhecimento, um pouco de política talvez... então meu imaginário vai nesses campos assim, e eu acho que isso é muito importante.

Isso é o que faz a expressão artística desenvolver mais, mais ligada ao momento que a gente vive, e ter mais relevância, mais significado para as pessoas que estão escutando. Então eu acho que isso é um grau, não de sofisticação, mas um grau de desenvolvimento do fazer artístico que devia ser muito mais explorado na formação do músico. Eu tive essa deficiência mas eu tento suprir de outras formas. E deveria ser dado com uma certa liberdade também, que a pessoa escolha o que mais tem afinidade ou o que mais achar interessante. Não precisa ser artes plásticas, pode ser arquitetura, pode ser qualquer forma de manifestação artística, ou não né, não precisa ser arte... mas eu acho que a gente explora muito pouco a criatividade no fazer artístico, não quer dizer que a gente precisa tocar outras coisas - é necessário - mas não significa que a gente precisa tocar as mesmas coisas de formas diferentes - também é necessário - mas a gente precisa fazer mais diferença do que o que a gente faz no dia a dia... se expressar de forma diferente, eu acho que a gente foca muito no consenso do paradigma estético hoje em dia... e é mais confortável, é mais fácil de progredir na carreira, é um caminho pré-elaborado, fácil de se adequar, mas eu acho ele um pouco superficial e ele se desgasta com o passar do tempo, é necessário criar um outro entendimento da sua função, de cada peça, com o passar do tempo... mas é difícil.

Mayara

Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar à essa conversa?

Flautista 1

Eu fico pensando nessa questão da liberdade e criatividade, e eu acho que ela existe em várias camadas e se manifesta de várias formas, uma é como eu desenvolvo cada tarefa que eu tenho, eu posso desenvolver de formas diferentes ou de acordo com as minhas vontades, necessidades (inaudível); existe eu fazer tarefas diferentes, digamos assim, eu escolher as minhas próprias, ou eu desenvolver da forma que eu quero; existe eu tentar obter um objetivo que eu imagino que seja importante pra mim, por exemplo a questão de som: eu escolho o som que eu quero, eu não toco o que todo mundo está seguindo... o pessoal do oboé: -“ah será que é americano, será que é francês, será alemão...? Ah não, agora todo mundo que está passando, está passando porque tem um som específico na cabeça, então eu vou fazer a minha palheta da mesma forma, assim eu vou passar!”. Enfim, é uma questão de mercado, mas existe também uma questão pessoal: -“olha, eu gosto desse som, desse oboé, desse cara da indonésia... Azar se as pessoas vão querer ou não, azar se o maestro vai ficar satisfeito com eu tocar assim ou não, mas eu vou fazer porque é o que eu gosto muito!”... é mais incomum essa acontecer, mas existe essa

liberdade... ela é inerente, só que pouca gente escolhe.

E eu acho que o que mais falta não é nem se dar a liberdade de fazer as coisas pontuais, ou de sair dum nível de fazer técnico ou artístico, para um nível um pouco mais profundo. Mas é também de relacionar mais coisas, e ter a liberdade de juntar expressões artísticas diferentes.

E eu acho que isso é um problema do mercado, da sociedade, do jeito que a gente vive hoje... Nas questões de mercado, as direções artísticas estão presas a programação que traz público, o público quer se sentir em casa, quer se sentir confortado, e talvez não seja a sensação mais recorrente do que a música contemporânea oferece, (inaudível); então os solistas estudam as programações que eles sabem que vão vir, então sabe que Beethoven faz 250 anos, e eles vão estudar Beethoven porque eles sabem que os diretores vão programar Beethoven, porque sabem que o público gosta de Beethoven; então eles gravam Beethoven; os músicos (inaudível) ouvem Beethoven e tocam Beethoven... Então fica um pouco... um looping, talvez com pouca criatividade.... existe criatividade no sentido de como vamos tocar esse beethoven, existem centenas de formas nesse ano de como tocar Beethoven... mas como juntar Beethoven com, como aproveitar a forma que ele estrutura a peça pra fazer uma expressão de hoje, sobre a pandemia, sobre as questões sociais, relevantes... como explorar isso e não ficar dizendo: -“Olha, Beethoven, Ode à Alegria, união, final da 9a, vamos usar isso como tema e está feito!”. A gente pode fazer mais que isso em questão artística, não só usar um tema, um aspecto... mas explorar isso de forma maior ainda

Eu acho que algumas pessoas fazem isso, mas como campo, a música de concerto ainda é muito tímida e insegura para se sentir diferente para relacionar áreas diferentes, de fazer ópera de forma diferente, de fazer projetos com dança, com artes plásticas... acho que ainda se sente muito insegura na receptividade do público e na cobrança de quem dá o dinheiro e banca essas programações então... complexo... difícil... Mas eu acho que deveria ter essa liberdade.

Mayara

Muito obrigada, foi sensacional! Eu estou muito feliz com a tua entrevista e ela certamente vai ser uma grande contribuição ao trabalho!

APÊNDICE E – ENTREVISTA FLAUTISTA 2

Mayara

Para começar eu gostaria de saber de você um pouco dos seus primeiros contatos com a música. Como ela entrou na sua vida - e não precisa necessariamente ser nada formal como as suas primeiras aulas, pode ser mais algo do seu imaginário e das circunstâncias que podem ter gerado seu interesse por estudar de fato.

Flautista 2

Quando eu era criança, quando era pequeno, meus pais compraram uma coleção de livros de uma editora chamada Michalany - eram quatro volumes e era engraçado porque tinha história... Vultos da pátria (o nome do livro)... e nos Vultos da Pátria tinha a partitura do hino nacional para piano e eu fiquei muito interessado naquela partitura, eu queria entender aquelas coisas mas eu tinha 6 anos de idade, fiquei muito curioso com aquilo, mas sozinho você não tem como, eu tô falando de mais de... eu tô com 49 anos, então eu tinha 6 anos de idade... há mais de 40 anos.

Então eu, aos 9 anos, os meus pais por acaso compraram uma flautinha que vinha embalada num saco, uma flauta doce, ela vinha embalada num saquinho, e nesse saquinho tinha as posições das notas e algumas notas na pauta. Ensinava alguma coisa de como ler aquilo e eu, sempre interesse, eu queria saber, mas apenas dizia o valor de semibreve, mínima, semínima... isso aos 9 anos.

Mas quando eu tinha de 12 para 13 anos, eu fui estudar na então Escola Técnica Federal do Amazonas que hoje é o IFAM - ela antes foi a Escola Técnica, depois virou CEFET e hoje em dia é o IFAM. Naquela época tinha o ensino de primeiro e segundo grau, tinha a sétima e oitava séries da época, e primeiro e segundo do estudo técnico. Como meu pai era mecânico, ele queria que eu seguisse uma profissão de técnico da época: eletrotécnica, mecânica, edificações... algumas dessas coisas. E era, para você entrar era por concurso público, o concurso se fazia para entrar nessa escola que era Federal e pública. E eu fiz o concurso, passei pra entrar na sétima série, e lá eles ofereciam atividades extra classe que incluíam coral, banda, silk screen, dança moderna... mas eu era interessado pela banda de música, e eu tinha alguns colegas que me disseram - eu tava na dúvida entre o coral e a banda, e eu disse: “olha, eu quero aprender aquelas letrinhas da música, o que vocês me recomendam?”; “olha, é melhor para você entrar na banda e aprender um instrumento musical... no coral também vai, mas na banda você vai aprender mais...”.

E aí foi como, entrando na banda de música, a gente na época tinha aulas com dois professores que eram responsáveis pela banda, o maestro Nilson Costa e o maestro Moacir Henrique, ambos já falecidos. O maestro Nilson Costa em 2003, e o Seu Moacir, o maestro Moacir em 1994. Seu Moacir era quem ficava mais diretamente com a gente, ele era um maestro reformado da polícia militar e trabalhava na escola técnica depois da sua reforma da polícia; e o maestro Nilson Costa era alguém que tinha formação acadêmica, inclusive ele foi aluno de Villa Lobos, já tinha passado pelo Estado de Roraima, veio para Manaus para trabalhar e foi contratado pela Escola Técnica para trabalhar conosco na banda.

Então esses dois foram responsáveis pela minha formação. Seu Moacir mais na formação dos ensaios da banda e da prática de instrumentos, e o Nilson Costa mais diretamente na prática da flauta. Na banda não haviam tantos instrumentos, e pelo manuseio eles não tinham uma condição tão boa, então assim, o próprio Maestro Nilson Costa me emprestou a sua própria flauta para que eu pudesse estudar. Era

uma flauta que ele tinha, uma flauta Gemeinhardt... inglesa né... ah não, americana!... e ele me emprestou a própria falta dele para que eu pudesse estudar e tocar na banda.

Então eu comecei estudando clarineta, depois passei para flauta transversal, mas eu também, naquela época, garoto, adolescente, a gente, vamos dizer assim, brincava com os instrumentos, uma hora eu pegava a clarineta, outra hora pegava o saxofone... mas a flauta era que tava mais presente assim, a flauta. Eu com clarinete eu não me desenvolvi tanto quanto os maestros queriam, como com a flauta. Nós tínhamos que apresentar o repertório, decorar os dobrados, o repertório da banda, apresentações em horas cívicas e tudo. E com a flauta eu tive um desenvolvimento mais rápido.

Então essa assim foi a minha curiosidade... que me levou para banda de música para atingir essa formação, o início de tudo.

Mayara

E antes desse ambiente formal da Escola Técnica, no seu ambiente você escutava muita música, ou ouvia música ao vivo... Quais tipos de música...?

Flautista 2

Meus pais gostavam muito de escutar música. Meu pai principalmente! Meu pai me colocava junto com meus irmãos e a gente deitava na cama, e a gente escutava... puxa, como era incrível né?!... a gente escutava Chico Buarque, Caetano Veloso, os grandes nomes... Milton Nascimento... os nomes que a gente escutava na época, pensando que... Roberto Carlos... pensando que a gente tá saindo... isso é o que tocava na época, pensando que a gente tava no final dos anos 70... assim do que eu me lembro, do que me lembro desde os 6 anos de idade em diante era o que a gente escutava.

E finalmente quando eu entrei na Banda, logo no começo, que foi meados dos anos 80, eu comecei a estudar em 84... então entre esses meados dos anos 80 havia uma febre de instrumentistas que tocavam nas festas aqui na cidade de Manaus, esses instrumentistas normalmente eram saxofonistas. E havia um que foi muito - tá vivo ainda - foi muito famoso na época, chamado Teixeira de Manaus. E o Teixeira de Manaus - inclusive os seus discos estão por aí, estão no Brasil inteiro... eu tive, quando eu viajei - fiz uma turnê pelo Sesc lá no Rio Grande do Sul, e em 2018 eu encontrei no sebo o disco do Teixeira de Manaus. E nessa mesma turnê do SESC - Sesc sonora Brasil que tive o privilégio de participar por duas vezes: a primeira com o Quarteto de sopros da Amazônia tocando repertório de Villa-Lobos; e na segunda vez, - isso em 2009 (sobre a primeira vez), na segunda vez em 2017/2018 tocando o tema "Bandas de música, formações e repertórios", um grupo de oito músicos, tocando músicas regionais, um grupo compacto, uma banda compacta. Então, na primeira vez, eu andando lá pelo Maranhão, em Teresina, pela feira, eu escutei o Teixeira de Manaus, eu andei por aquelas banquinhas, naquela época ainda era CD, e o CD tocando as músicas do Teixeira de Manaus.

Mas tudo isso para dizer que, logo no início, quando eu estava aprendendo - e 1984 era época que, como se diz, o Teixeira de Manaus estava no auge, então qualquer festa o Teixeira de Manaus era convidado para tocar... e foi uma época em que meus pais trabalhavam na construção da igreja do bairro, então ele, o Teixeira de Manaus, foi convidado para tocar e ele, antes de tocar, ele foi na minha casa para ser recebido... algumas das lideranças da igreja foram... e foi quando eu conheci ele... nessa época eu escutava muito as composições dele que são manchas, forrós,

baião... é tudo isso... e essa música instrumental era dançada pelas pessoas, e aí muitos outros instrumentistas também gravaram e tocaram essas músicas... esse estilo de música que era tocado de maneira instrumental, normalmente por saxofone.

E então era uma época inclusive que eu tocava clarinete, e o meu avô - ele inclusive tinha tocado saxofone - e ele fez uma palheta de uma taboca, ele pegou e ele talhou toda uma palheta que ele dizia: - "meu filho..."; interior né!... porque aquilo era muito precário, no interior do Amazonas, as pessoas não tinham recursos e nem também tinha os acessórios como a gente tem hoje, pela internet. No Amazonas, você conseguir uma palheta de saxofone, ou um saxofone com boas condições para tocar... então o meu avô, ele cunhou uma palheta para mim, me deu sabe.

Então essas foram, isso era o que eu ouvia quando instrumentista, escutava essas coisas. Mas assim a minha grande escuta, além da música popular e dessa música instrumental, se deu a partir dos meus estudos de música. A partir dos meus estudos de música, já depois de entrar na banda, eu escutava sempre muito a música popular e os clássicos... Villa Lobos, Bach, Tom Jobim, Debussy... E aí tudo foi se encaminhando para essa parte muito do clássico, até por causa da presença do próprio maestro Nilson Corsa que foi quem me deu a sua flauta. Ele me levava aos finais de semana, eu podia visitá-lo na casa dele, e na casa dele foi onde eu pude escutar pela primeira vez flautistas como Rampal, Nicolet... ele tinha os discos desses grandes músicos, e ele era apaixonado pela obra de Bach - o qual eu também sou apaixonado hoje em dia, também talvez por essa influência.

Então a partir disso (inaudível)... era isso que eu escutava, a música popular desses grandes compositores brasileiros e os clássicos mundiais... Mozart, Beethoven, Bach e por aí vai...

Mayara

O repertório da banda em que você estudou, você comentou de dobrados e que o maestro tinha esse apreço e incentivava vocês à música clássica. O repertório da banda também contemplava esses repertórios da música clássica ou era mais uma exposição auditiva?

Flautista 2

O repertório era muito variado. E posso afirmar categoricamente que é uma influência fortíssima na minha, não só na minha formação, mas no que eu escuto, que eu vivencio, e no que eu já fiz na minha carreira profissional.

A gente escutava, por exemplo, e tocava, seleção de sambas. Tinha "Ave Maria No Morro"... o morro... e tantas outras músicas do Tom Jobim, músicas do Cartola, músicas americanas como "My Way", "New York, New York"... tudo estava no repertório. E dos clássicos, aquilo que a gente podia tocar, e que estava no nível que a banda podia executar, coisas como "Em um Mercado Persa" de Ketelbey. A gente tocava também a abertura da ópera "Tannhäuser" de Wagner, o coro que tem na abertura, a gente tocava isso... que inclusive o maestro Nilson, além de ter essa parte clássica, ele também dirigia corais... muito especialista nisso... e havia um coral que existe até hoje na cidade - do qual até eu sou regente adjunto - que se chama Coral João Gomes Júnior, e tem sob direção a Dona Cleomar Feitosa, presidente do coral, que é a pessoa que encabeça o coral. Há mais de 60 anos que esse coral existe, e o Nilson Costa, que foi maestro da banda, passou por esse Coral, assim como eu passei também dirigindo o coral. Então boa parte do repertório do Coral era repertório que o Nilson fez arranjos para que a banda pudesse acompanhar.

E na minha trajetória também, em alguns aniversários do coral que eu dirigi, desse mesmo coral, eu também escrevi arranjos, e acompanhei o coral com a Dona Cleomar - Dona Cleomar que já é uma senhora de mais de 80 anos, que eu conheci quando eu tinha 14/15 anos, e que eu tenho privilégio de conviver até hoje.

Então essas são as minhas influências dessas pessoas, que são coisas que eu escuto, vivencio, e que quando eu tive oportunidade também de dirigir alguns conjuntos, eu também coloquei no repertório. O conjunto por exemplo que eu dirigi, temos a Big Manaus Band, que foi uma orquestra popular profissional no estilo Big Band, mas que tinha cordas - e para a qual eu também fazia arranjos - e que a gente tocou algumas coisas que fazem parte desse meu passado, dessa minha vivência de quando vim da banda de música da escola técnica; e também no grupo Banda Manauense - que é esse do qual participei no projeto Sonora Brasil - além de colocar as músicas dos compositores regionais, a gente colocou algumas músicas que a gente tocava com a banda da Escola Técnica que eu fiz parte, então foram momentos muito importantes, muito gratificantes na minha carreira.

Mayara

De novo nesse início, você já tinha uma percepção da música enquanto um potencial para ser a tua profissão, ou levou tempo até encarar isso mais profissionalmente? Como é que foi?

Flautista 2

Quando eu comecei a tocar eu pensava apenas em ser o melhor naquilo que eu estava fazendo. Eu não imaginava, francamente, que eu pudesse conquistar, ou chegar ao ponto que eu cheguei nos dias de hoje. Eu sou uma pessoa muito afortunada, muito abençoada, vivo da música - inclusive tem um pequeno trecho da revista Veja que eu conto um pouco dessa história, foi o jornalista Roberto Pompeu de Toledo que fez uma pequena resenha do que eu contei, da minha trajetória, ele escreveu um pouco na revista, eu tenho esse recorte até hoje - Mas eu, dos 14 anos, enquanto tocava na banda de música, eu estava fazendo o curso da 7/8ª série, e os três anos do antigo segundo grau técnico, e estudando eletrotécnica, que eu não segui na profissão - inclusive eu fiz o estágio de eletrotécnica na época, como o estágio é feito aqui no distrito industrial de Manaus, naquela época não havia a figura do estagiário como tem hoje em que a pessoa faz só seis meses de trabalho não... naquela época, no terceiro ano... no segundo ano já que a gente estava, vinha alguém da empresa do distrito industrial na nossa sala de aula para dizer: -v“quem quer trabalhar na empresa tal?”, e a gente se dava o luxo de escolher qual empresa você poderia trabalhar, se seria uma Philips, uma Sony, uma “Sharp” da vida... eu fui trabalhar na “Sharp” como eletricista, por causa do curso de eletrotécnica que eu fazia - e eu trabalhei 1 ano, e ao final desse um ano foi quando, nessa época, foi criada a Orquestra Sinfônica de Manaus pelo Maestro Nilson Costa inclusive, que era o maestro da banda da escola, e era uma oportunidade profissional muito boa, ganhávamos um salário muito bom. E então eu cheguei com meu chefe lá na Sharp e falei: - “eu vou deixar aqui o emprego de eletricista”, e ele olhou e falou: - “gente, eu não acredito que você está fazendo isso, você vai deixar um emprego de eletricista, para seguir carreira de músico? Sério isso que você vai fazer?”.

E assim eu segui, saí do emprego, pedi demissão do emprego e segui na carreira de música. Nessa sequência, eu havia feito o vestibular para engenharia elétrica mas não passei, era muito concorrido, e fiz o vestibular para educação artística com habilitação em música, licenciatura, porque não havia bacharelado aqui

- O bacharelado só veio a acontecer em 1999, com a criação da UEA, Universidade do Estado do Amazonas. E logo depois é que a UFAM, a federal, enveredou também pelo caminho de fazer licenciatura em música - até então era licenciatura em artes com habilitação em música, essas nomenclaturas foram se modificando.

Mas enfim, nessa parte a minha carreira profissional se deu dessa forma: ela foi se encaminhando quando a orquestra aconteceu, e quando eu saí do emprego ainda estava com 18 anos, e aos 19 anos eu ainda servi a aeronáutica - trabalhando na orquestra eu servi a aeronáutica porque muitos dos meus colegas, e por orientação também do Tenente Moacir - do maestro Moacir que era Tenente reformado da polícia militar e dizia: "olha, a carreira de músico civil é boa, mas a carreira de músico militar também. Você pode fazer carreira no exército, pode fazer carreira na Polícia Militar, na força aérea"... e foi o que muitos fizeram, e eu também fui servir. Passei meus 10 meses e 15 dias no serviço militar, e nessa época não houve concurso, então eu não fiquei - e enquanto eu estava lá, houve o concurso da UFAM, fiz o vestibular da UFAM e eu passei... então quando eu saí da Força Aérea, como soldado, eu já estava cursando a universidade.

Na universidade fiquei, seis meses depois eu já era estagiário, e seis meses depois disso a UFAM estava contratando vários músicos do Nordeste para trabalhar no centro de artes da UFAM. E aí eu tinha reconhecido gabarito técnico já na época, aos 21 anos eu já tocava muito bem, e então eu recebi uma carta de reconhecimento do então reitor Nelson Paes, com título de notório saber, para que eu pudesse receber os benefícios junto com os outros professores e ser contratado ainda sem estar formado, ser contratado como professor visitante da Universidade do Amazonas.

Então foi isso que aconteceu na época! Não é como hoje que você precisa, no meio acadêmico, que você tem que ter no mínimo uma especialização, um mestrado para seguir carreira. Naquela época não havia tantos profissionais, e eu fui contratado pela habilidade que eu tinha como instrumentista. Eu dava aula de clarineta, saxofone e flauta transversal no centro de artes da Universidade, não era na parte acadêmica, era uma parte vinculada à universidade que chamava na época "Setor de Artes", então fui contratado como professor visitante, era então professor universitário aos 21 anos.

Aí assim fui me encaminhando, a Orquestra Sinfônica de Manaus seguiu de 90 até 96, quando ela foi extinta; e em 97 houve o concurso da Amazonas Filarmônica, que era um concurso internacional que eu fiz, e tive o privilégio de passar na orquestra e estou até hoje.

Mayara

Certo. Aí na sua formação, ainda tratando desde a iniciação até ambientes mais profissionais mesmo, eu queria saber se você se lembra de atividades que eram realizadas como brincadeiras assim por parte dos maestros, ou dos colegas, ou de pais, nos seus ambientes de ensino de música. Se existiam esses tipos de atividades e como elas eram.

Flautista 2

No nosso caso, ainda ontem falava com minha esposa sobre isso, e eu encontro vários colegas da época da banda que hoje eles - quem é militar está saindo, ou já saiu na reserva, ou está na reserva já. Mas naquela época, enquanto éramos garotos, nos anos 80/ 85/ 86/ 87, a nossa brincadeira era passar o tempo todo na banda. A gente ficava na banda, matava aula - aqui a gente diz gazetar, não sei se você conhece esse termo. A gente gazetava aula para ficar na banda - e na banda a

gente ficava na sala do maestro... na sala do maestro a gente... eu ficava com saxofone soprano, ou saxofone alto, ou com flauta, e a gente ficava tocando as músicas populares, algumas garotas que faziam parte da banda - inclusive uma foi minha esposa - ficavam cantando aquelas músicas.

Por outras vezes os meninos, os meus colegas sabiam que eu era muito sisudo, que eu gostava muito dos clássicos, então eu ficava estudando por exemplo a suite em si menor de Bach para flauta - foi a primeira partitura que eu consegui adquirir na época, e que o maestro Nilson que me apresentou a gravação e tudo. Eu ficava treinando seriamente pela partitura, enquanto os meus colegas, quando viam, chegavam perto e começavam a batucar. Eu ficava muito chateado com isso, porque eles faziam uma bagunça... aí imagina, como Altamiro Carrilho fez clássicos em choro, então eles faziam isso sem eu ter ouvido o próprio Altamiro fazendo dessa forma, mas eles faziam isso comigo, então não podia tocar alguma coisa clássica que eles tocavam, começavam a batucar e transformavam aquilo num samba, então era muito divertido.

Outros colegas por exemplo, essa parte de diversão, lúdica e tudo, eu tenho um colega, o Glauber Alves Santiago - ele é doutor na Universidade de São Carlos, tocava trompete, mas ele toca outras coisas. Ele é professor, na época ele era muito interessado em composição, então ele sempre escreveu alguma coisa. Então entre nós ele era aquele cara chato, porque você estava estudando aqui o seu método - eu estudava no método do Professor Celso Woltzenlogel - estava lá estudando, estudando os dobrados, as músicas da banda, alguma coisa do meu interesse... aí lá vinha o cara com a partitura: - "ou Flautista 2, por favor, eu escrevi essa melodia aqui, eu preciso ouvir como é que fica isso com trompete!". Aí imagina! Um trompete com uma flauta, aí ele chamava o outro cara do clarinete para: - "por favor, toca para mim que eu preciso ouvir como é que é". Mas isso te tira do seu foco e você não quer perder tempo com aquilo. Então havia essas coisas engraçadas que aconteciam, e que desenvolveram - tanto ele, como eu, nos desenvolvemos.

Havia, por exemplo, pegadinhas. Eles às vezes pegavam trechos de sinfonias de Brahms, de Tchaikovsky, e levavam para o maestro: - "maestro, a gente escreveu um negócio"... - não diziam que era de Brahms ou que era de Tchaikovsky, pra pegar o maestro... - "mas poxa, a gente escreveu aqui esse negócio e a gente queria saber do senhor se está certo, se essa voz, se esse contraponto aqui... se ele está indo no caminho adequado, se a harmonia casa bem, o senhor pode..."... aí o maestro ia lá, e marcava, e cortava... e eles: - "poxa, você está fazendo isso com Tchaikovsky, você está fazendo isso com Brahms e tal"... era muito engraçado a gente saber, e ver... assim, geralmente o maestro acertava, mas não sabia que os meninos estavam fazendo isso com ele.

E as outras coisas engraçadas, quando chegavam novatos na banda: - "fulano, o maestro falou contigo?"; - "não..."; - "ele disse para ti ir na parte da xerox, e pegar um saco de sustenido lá para gente, por favor... ele tinha pedido para pegar", ou então: - "traz um... se não tiver, tu traz só a parte do bequadro... aí tu traz para gente!"... E assim sabe, essas brincadeiras, depois que a pessoa aprendia a parte teórica é que ela ia se dar conta de tudo isso... mas era muito engraçado, era muito divertido e a gente aprendeu muito com isso.

Sem falar também às vezes que a gente ia para as tocatas, que a gente pegava o ônibus da escola que ia levar a gente... sempre era uma diversão, sempre tinha algum fato pitoresco também, que também se eu contar, vou me alongar demais.

Mayara

E tinha uma pessoa que era responsável por ensinar os instrumentos, era só o maestro que ensinava todos os instrumentos, como é que era?

Flautista 2

O maestro Moacir conhecia todos os instrumentos, mas principalmente os metais. Ele sabia o dedilhado do saxofone, de clarineta... mas o instrumento dele propriamente era o trombone de vara, e ele tocava trombone de pisto, trompete, bombardino, tuba... ele era especialista, o instrumento dele era trombone. E o Nilson Costa, o instrumento dele era flauta, ou saxofone... então havia um pouco essa divisão desses dois, mas quem ficava diretamente conosco era o maestro Moacir. Ele que cuidava dessa parte do ensinamento dos instrumentos e da prática instrumental, afinal, o Nilson Costa chegava normalmente no fim da tarde quando havia os dias do ensaio, ele ficava com a gente, ele fazia os ensaios da banda junto com o maestro Moacir. E o Maestro Moacir passava os dias inteiros na banda, ele ficava o dia todo, fazia cópia de partituras... então ele ficava sentado na mesa dele e a gente ficava no tablado onde a banda ensaiava, cada um num canto ensaiando o seu instrumento especificamente, e às vezes quando a gente precisava decorar algum dobrado, ou então praticar alguma coisa, ele juntava o grupinho que havia, das pessoas que estavam naquele momento, e ele direcionava a prática. Ou então ele ajudava, tocava o bumbo para ajudar na marcação do tempo.

Coisa que também se incorporou comigo, porque eu também dirigi a banda do SESI, Serviço Social do Comércio, e implantei a banda no Colégio Dom Bosco. E nesses lugares também eu trabalhei da mesma forma. E no centro cultural Cláudio Santoro também, o trabalho se dava um pouco da mesma forma de como eu, da vivência que eu tive... a vivência que eu tive, era a vivência que eu também passei para os meus alunos, e que inclusive eu vejo hoje em dia vários dos meus alunos passarem a mesma vivência, que foi para o maestro Moacir que passou para mim, e que agora passou para ele, e eles também enveredam pelo mesmo caminho. Inclusive na parte de repertório! No trem uma semana dessas um aluno meu: - "Flautista 2, sabe aquela música que a gente tocava, o festival de natal, é uma música de banda, um arranjo militar, você tem?"; Eu: -"Poxa, essa eu não tenho, ela era um manuscrito, mas eu tenho outros aqui se você quiser eu mando para você, que a gente já tocou, você quer?"; "-quero!". É bom, aí ele é militar da PM e ele tá dirigindo um grupo de uma escola, uma banda de uma escola militar também. Então o ciclo vai se renovando. Aí ele me agradeceu: "-muito obrigado isso que você me passou, esse material que você passou a gente vai tocar com a banda da PM", e eu vou colocar a parte dele com os meus alunos aqui na banda do Colégio CPM.

Mayara

E outras atividades que você já esteve envolvido, que podem ser atividades de lazer, atividades de artes mesmo, de esporte... Alguma em especial você acha que foi importante para a sua formação musical, ou que tem reflexos... que você sempre usa como imaginário de alguma determinada maneira na sua prática?

Flautista 2

Eu fico ressentido de não ter dado tanta importância quanto eu deveria ao canto, à música coral. Eu me lembro que em Brasília eu fiz algumas vezes o "Civebra", por três ou quatro vezes eu participei do "Civebra", "Concurso Internacional de Verão da Escola de Música de Brasília" - mas isso eu tô falando dos anos 90, e naqueles anos você era direcionado para tocar na orquestra a ou b, dada a quantidade de

alunos que tinha. E quem não podia tocar na orquestra a ou b, como instrumentista, era direcionado a cantar no coro, que envolvia todos os alunos, os alunos de canto e os alunos que não tinham sido selecionados para tocar nas orquestras. E eu acho que em algum momento eu não toquei numa orquestra, e a senhora disse: -“você tem que cantar no coral!”, era obrigatório. E aí eu não tinha consciência da importância que podia ter... eu me ressinto hoje em dia porque eu acho que poderia ter aproveitado mais essa parte do coral, para incluir na minha formação.

Mas de qualquer forma com o maestro Nilson Costa, e com a prática de regência que ele me ensinou... Tanto ele, quanto o maestro Moacir me colocaram na prática de regência da banda de música, o próprio Moacir me preparou pessoalmente para ficar no lugar dele na banda de música da escola quando houve um concurso - na época houveram alguns motivos pelos quais eu não pude, eu não tinha curso superior e dentre os candidatos inscritos, que só foi eu e mais uma outra pessoa, e a outra pessoa tinha curso superior, era músico e tinha curso superior em História... então inicialmente ele já me desclassificou, mas se não fosse isso eu provavelmente teria ficado mesmo sem ter o superior porque eu teria passado na prova... mas enfim naquele momento foi assim, depois eu fiz concurso de novo, passei para dirigir a banda da escola mas isso já foi em 2004, e aí já não era mais a banda e eu pedi para não ficar, eu acabei não assumindo.

Mas enfim, essa parte do canto coral é uma atividade que eu considero importantíssimo na formação do músico.... quando inclusive, as coisas que eu toco, que observo dos grandes músicos instrumentistas, sempre eles cantam! Eles tentam expressar através do instrumento algo... Porque a música é uma linguagem, então você fala com a música, então se você tem mais argumentos, se você tem mais elementos para que isso possa ser potencializado, é melhor.

Então isso pelo menos eu tenho, que me foi passado já, me é de grande valia. Mas eu me ressinto de Brasília, pelo menos não ter participado mais das aulas, do grande coral que tinha lá, então isso é o que eu acho importante.

Mayara

Certo. Na sua relação agora com o estudo individual de instrumento, quando você estuda flauta, saxofone, ou seja clarinete... do início até hoje, você vê alguma grande diferença, alguma grande mudança na maneira como você estuda individualmente agora e como você estudava antes?

Flautista 2

Vejo muita diferença! Porque antes você estuda para fazer velocidade, apenas fazer digamos uma imitação, apenas fazer uma reprodução daquilo que você vê: Você olha uma partitura, seja lá de quem for, de Bach, de Debussy, sei lá, seja lá de quem for... você apenas reproduz uma coisa... naquela época... você apenas reproduz aquilo que você está lendo. Ou seja, não tem nenhuma emoção, não tem nenhum sentimento, não tem nenhuma palavra, não tem nenhum foco, não tem direcionamento do que você está fazendo. Ao passo que, por exemplo, hoje, ao tocar, eu praticamente nos meus estudos e no que que eu estou fazendo enquanto música, eu praticamente filosofo em cima daquilo que eu estou vendo. Se eu vejo... ainda ontem estava na frente da TV... pego a flauta, coloco no YouTube, aí tem a partitura lá... tava vendo “Arabesque” de Debussy... aí solta o playback, partitura vai rolando e você vai... eu tento tocar aquilo não com aquela coisa dura, eu tento tocar com uma inflexão, com meu sentimento, com o que eu penso a respeito daquela partitura embora aquilo seja uma gravação, esteja pré-escrito, embora tenha um movimento

prévio. Mas assim eu vou colocar minha maneira ali, e existe a maneira de milhares de pessoas, cada uma vai fazer diferente, vai fazer punção diferente, uma respiração diferente, com uma articulação diferente. Então eu pensei que com a prática, com o tempo, com a experiência, com a vivência... eu vejo isso assim hoje em dia com relação ao meu aprendizado de antes quando era um adolescente, quando era jovem.

Mayara

Aí eu queria saber sobre a sua relação com o professor ou professores, que pode ter sido no caso o maestro como foi na sua iniciação, ou depois disso na instituição pública, pode ser um professor fixo que te acompanhou, pode ser também professores que fizeram masterclasses e etc. Mas alguém, ou mais de uma pessoa, que tenha sido marcante para você na sua formação, e por que foi marcante.

Flautista 2

Você não... No final das contas não dá para a gente tirar o peso de todos né. Ainda ontem eu li, o professor... - eu estou inclusive próximo à minha colação de grau como pedagogo, eu fiz de novo, está próximo eu terminar meu mestrado em ciências da educação também - e ainda ontem estava lendo sobre pedagogia, sobre professor... o professor é a profissão mais importante de todas, é algo assim... é algo que transcende tudo, que você possa imaginar na vivência humana, na formação.

É peça fundamental na transformação dessa sociedade que a gente vive, e fundamental na formação das pessoas e do ser humano. Eu tenho meu pai, ainda está comigo, tem a minha mãe, que já se foi... Mas ninguém tão importante quanto o maestro Moacir, que me acompanhou, e quanto o maestro Nilson Costa, que foram pessoas que junto com os outros colegas, que a gente passava o dia inteiro. Você sai para trabalhar, você passa o dia inteiro no seu emprego, e você não fica na sua casa com seu pai, com a sua mãe, seu irmão, seu marido, com seus familiares... você fica com outras pessoas, e no caso essas outras pessoas, foi a pessoa mais marcante, o Moacir, que eu tive o privilégio de conviver, e o maestro Nilson Costa também, não posso tirar o mérito dele, que foi a pessoa que me deu a sua flauta para que eu pudesse estudar, entendeu? O peso, sabe, sem medidas isso tem!

Mas principalmente o maestro Moacir, porque o maestro Moacir era quem ficava conosco, os alunos, era quem ouvia, era o nosso psicólogo, era quem ouvia nossas queixas, nossas dores, nossos amores perdidos, nossos desejos, nossas vontades de ter um trabalho enquanto profissionais... então ele encaminhou muitas pessoas no rumo profissional, inclusive não só na parte da música, mas também da banda de música dessa época que eu tô te dizendo, dos anos... meados dos anos 80, muitos de lá, além de terem se tornado músicos militares ou músicos civis, porque além de mim na filarmônica tem um outro músico dessa época, é um violinista de lá... da banda saíram pessoas que se tornaram advogados, médicos, professores, jornalistas... e todos com essa formação humana, desse ser que foi o maestro Moacir, que era quem ficava conosco, então ele foi assim muito importante!

Outros também! A figura mais importante, o Seu Moacir... mas outros também tem a sua contribuição, e eu tive também o privilégio de encontrá-los, como o professor Carrasqueira, Toninho Carrasqueira, que foi com quem eu tive as primeiras aulas com um especialista, lá no curso de verão em Brasília, porque aqui em Manaus o maestro Nilson Costa não era especialista de flauta, ele não era flautista de carreira, e não tinha estudado com outro flautista, ele apenas conhecia o instrumento, tocava de maneira popular também - não que isso desmereça, mas ele não era tão técnico no instrumento... nenhum dos dois maestros, no caso. E o Carrasqueira foi a

primeira pessoa assim, com uma formação sólida, que eu tive... ele, o Carrasqueira, em Brasília; e aqui em Manaus um que veio uma vez que é o Gustavo Paco, professor da Universidade da Paraíba, deu um curso uma vez aqui de uma semana na cidade. Em Brasília o Toninho Carrasqueira, e o Celso Woltzenlogel claro, por causa do seu método - que eu mandei buscar um método, na época era um negócio fora do normal você conseguir buscar um livro fora de Manaus! Foi o método dele, e o método dele tinha as figuras, e a maneira correta de tocar, embocadura, dedilhado do instrumento... Falei com ele no WhatsApp, agradecendo ele de novo, aí ele: - "Flautista 2 você não faz isso, você me leva às lágrimas", eu disse: - "mas eu tenho que lhe falar, no tempo quando eu era adolescente, que a gente não tinha nem o YouTube, não tinha nada... as únicas imagens de flauta, das imagens que eu via, eram do seu método... e a maneira de como soltar o dedilhado, como colocar os dedos, a maneira correta... era só no seu método que tinha!".

Então essas pessoas foram muito importantes na minha formação, e isso é muito importante, o professor, em si, é muito importante pra transformar esse mundo, pra fazer esse mundo ficar melhor.

Mayara

Dessas pessoas aí que você citou, existe alguma abordagem para tratar da música, ou alguma fala que seja muito inesquecível, que reverbere muito em você? Talvez alguma coisa que você usa para dar aula, para estudar, aquela coisa que fica muito na gente... tem alguma coisa que você tem guardado assim?

Flautista 2

Claro! Do seu Moacir... todas... muitas falas dele... ele dizia coisas como: "ai de mim se não for eu mesmo", e vários ditos populares, que eu não vou lembrar de muitos agora. Mas assim, ele sempre tinha, pela experiência de vida que ele tinha - que naquela época nós éramos adolescentes e ele já era uma pessoa de mais de 60 anos, já beirando, no decorrer dos anos 80, ele foi beirando já os 70 anos, então era uma pessoa muito experiente, de muita vivência, já tinha visto muita coisa, passado por muita coisa! Tinha coisa do tipo: - "isso vai demorar mais que um dia de fome", ele dizia, mas porque ele tinha vivenciado fome... ele disse: - "olha, eu saí do nordeste" - que era de Fortaleza, que tinha vindo para cá, ele morava no interior do Ceará, e mesmo tendo nascido em Fortaleza, mas ele morou no interior, e do interior ele veio para cá porque ele disse: - "olha, eu vim para cá, para o Amazonas, porque lá não tinha o que fazer, lá não tinha nada, não tinha nenhuma perspectiva". Então uma pessoa como ele tinha seguramente muitas histórias para contar para a gente, e muitos ensinamentos... então respondendo essa pergunta... Sim. Ele é a pessoa que personalizou muitas falas, muitas frases de efeito, de coisas que me marcaram, e que no decorrer da minha carreira enquanto músico, enquanto maestro, enquanto professor, eu passei muito para os meus alunos! Muitas vezes e para muitos alunos, também igual como ele fez, por isso que eu tô te dizendo... como o aluno lá, um outro aluno que eu tenho, que está agora cuidando de uma banda, o ciclo está se renovando, e eu vejo outros também, que também estão como maestros, e que também estão dando aulas, inclusive por instituições que já passei, seja na UEA, na UFAM, ou no centro cultural Cláudio Santoro - que é a escola, o liceu, que é a escola do governo - então já são ex-alunos meus, e o ciclo vai se renovando, a fila vai andando, e o ciclo vai se renovando... e eles vão usando, eles mesmos me dizem, eles me mostram... eles fazem o que eu fiz com eles... relembram dos exemplos que

eu tive, e que são os exemplos que os maestros deram para mim... Então é o que vai se renovando, é o que vai passando à frente.

Mayara

Aí eu queria saber, agora na sua prática musical, quais são os momentos, os espaços em que você acredita que se manifesta a criatividade?

Flautista 2

Quando eu faço apresentação, como instrumentista, esses momentos têm a parte de criatividade mesmo que seja na orquestra, que a orquestra é algo que você está sob a batuta de alguém, mas você pode ser criativo e frasear, numa frase que todo mundo faz do mesmo jeito, mas você pode fazer com a sua inflexão, que vai dar a tua personalidade naquilo. Então esse é o momento que você também improvisa... em que você mostra o que você está pensando, que não é igual, e que acaba se tornando improvisado.

Eu lembro, por exemplo, o recital de flauta e harpa que eu toquei com uma colega há um ano no teatro Amazonas, em fevereiro. A gente fez um repertório muito variado, com música clássica... Tocamos Bizet, tocamos Debussy, tocamos Villa-Lobos, tocamos música americana, Tom Jobim, e houve a parte da improvisação. A gente fez uma trajetória cronológica, tocando músicas desde o período barroco, passando pelo romantismo, chegando a parte moderna, e a música popular inclusive. E nesse ínterim, na parte final, tocava as músicas com improvisações e tudo. Mas mesmo na música clássica a gente pode colocar o nosso quê, a nossa... como você falou, não é a improvisação, é... é... (Mayara: A criatividade)... isso, a criatividade... você coloca a sua criatividade lá.

Mayara

E você pensa que isso é algo que se pratica, ou é algo manifestado por exemplo pela intuição. Como é que funciona para você?

Cláudia

Você pode praticar para desenvolver, para que as suas ideias sejam mais fluentes. Eu imagino assim, cada um tem a sua ideia, e você pode praticar... quando eu fico praticando agora, eu fico praticando a parte jazzística, que já praticava há muito tempo, mas como a gente nunca pára de aprender né... e agora a gente tem vários recursos, como o recurso do youtube, você coloca no youtube: "ah, vou estudar improvisação!", aí tem milhares de exercícios e práticas improvisativas, de improvisação. E como estou te dizendo, eu fico ou com o sax, ou com a flauta, eu coloco e fico tocando... a minha esposa fica do lado, fazendo as coisas dela, ou na sala e aí: - "amor você ouviu o que eu estava fazendo?", aí ela disse: - "você estava se divertindo né!?", aí eu disse: - "estava, mas você percebeu o que tinha diferente?", "sim, é uma improvisação como todo mundo costuma fazer", eu disse "justamente!"... Estava tudo escrito, os solos de improviso e eu disse: - "É justamente isso amor, são outros caminhos!". Então são outros caminhos, que vão me dar outras dimensões que eu não estava me dando conta. Então quanto mais elementos eu tiver, melhor vai ser para mim, que as minhas ideias vão poder fluir com mais facilidade, eu vou poder falar... o meu repertório vai se ampliar, eu vou poder falar o que eu penso, o que eu acho, o que eu sinto da música, ou da expressão musical com mais facilidade, e é isso que é interessante.

Mayara

Tem algum tipo de música que você acha que tem uma maior tendência de te provocar ações criativas? A música barroca, o jazz, a música clássica, romântica, contemporânea... Tem algo que é mais provocativo para você?

Flautista 2

Provocativo eu gosto da música popular brasileira, na sua essência, nos vários estilos seja na bossa nova, choro, baião, marcha, maxixe, choro, valsa... tudo na música popular brasileira, talvez por ser brasileiro me provoca mais! Talvez mais até do que o jazz em si, o jazz ajuda, mas a música brasileira, com o que nós temos, e com o potencial de artistas que a gente tem, tão bons, eles nos dão... eu vejo que a nossa dimensão enquanto brasileiros na música, uma dimensão muito grande, temos os outros artistas de outros países... americanos, europeus e tudo. Mas o Brasil em si, que somos um continente que encerra em si muita coisa, é muita diversidade num país tão grande!

Mayara

Dentro da música clássica, quando você retorna algum repertório que já foi antes estudado. Como que é para você fazer essa retomada, é muito diferente do que é o primeiro estudo de uma peça nova ou não tanto?

Flautista 2

Sempre é diferente. Tem semanas, eu sempre toco para ficar nos dedos os concerto de Mozart e as sonatas de Bach, todas elas... os concertos, o Andante em Dó maior, as sonatas de Bach, todas elas... tem semanas que eu toco todo dia, tem semanas que eu toco umas duas vezes na semana alguma delas. Mas toda vez tem alguma coisa diferente, tem alguma coisa nova, seja tocando, ou a percepção de alguma frase, a percepção de alguma nota, uma respiração, uma articulação, ou a maneira como eu expresse a música, sempre tem uma diferença. Então é como eu digo para minha esposa, é uma filosofia daquilo que você está fazendo, você nunca está satisfeito, ela corre como um rio, você nunca vai ver do mesmo jeito, sempre vai estar... isso não é compartilhado só por mim, o professor José... de São Paulo, que toca com o Rogério, José Ananias, o professor Ananias dando aula disse a mesma coisa, disse: - "olha, eu ensino a sonata de Bach, eu toco a música de Bach" - e falando pros familiares dele: - "olha, eu faço as mesmas coisas o tempo todo, mas elas nunca são as mesmas coisas, elas sempre são diferentes".

E é como eu vejo, coloco vídeos, mais vídeos, e mais vídeos das sonatas de Bach, dos caprichos de Paganini - ainda ontem eu mostrei para minha esposa um rapaz tocando um capricho de Paganini no saxofone, e eu ainda não tinha ouvido uma pessoa trocar o Capricho número 5 no saxofone alto, aí eu olhei para ela, ela olhou para mim, eu olhei para ela, ela olhou para mim: - "que coisa é essa?"... o cara fazendo aquilo... aí eu disse: - "amor, isso é staccato que ele está fazendo". E a expressão que ele faz também, coloca um violino e faz uma comparação... Então esses elementos, eles são infundáveis dentro da música, dentro da música seja de quem for.

Mayara

Você comentou um pouco sobre a improvisação no âmbito da música popular, imagino que faça bastante parte da sua prática pelo que você comentou...

Flautista 2

Huum, é... Faz muito parte porque de garoto, tocando na banda de música havia um colega, professor de Educação Física, Mark Clark Souza, e que visitava a banda, ele dava aula de... a banda ficava perto da área onde se fazia educação física, e ele era preparador físico e professor, e nos intervalos das aulas dele, ele dava um pulinho lá na banda porque ele tocava cavaquinho, toca até hoje cavaquinho... é um músico que toca nos bares, um músico popular. E ele chegou lá na banda, pro maestro e disse: - "Poxa, não tem um menino desses que toca um chorinho? Porque a gente está fazendo roda de choro, mas a gente não tem sopro, não tem um menino desses que a gente possa pegar para levar?", aí o maestro: - "tem aquele que está lá na bancada, ele não toca muito chorinho não, mas se tu der alguma coisa para ele de chorinho ele vai aprender, e ele toca lá para vocês". E aí foi quando eu, adolescente de 14/15 anos, no início, como flautista, eu comecei a enveredar nessa parte do choro.

E no choro o irmão do Mark Clark, que tinha, eu esqueci o nome dele agora, mas o irmão dele tocava violão de 7 cordas, violão 6 cordas, o irmão dele na roda de choro, que era uma brincadeira entre amigos, me levaram naquela roda de choro e o pessoal ficava tomando bebida, comendo feijoada, pessoas ficavam cantando samba para cá, tocava o chorinho para lá, alguém tocava um chorinho no cavaquinho... "e agora chegou a hora do Flautista 2 tocar!", aí eu tocava o único chorinho que eu sabia, que era "Pedacinho do Céu", acho que "Brasileirinho", "Tico Tico no Fubá"... esse repertório depois apurou, mas antes era só essas três músicas. E aí: - "agora o que é que eu vou fazer aqui?", e aí o violonista disse: - "olha, fica aqui comigo que as pessoas vão cantar, e eu vou te ensinar a fazer o acompanhamento deles. Escuta o bordão do meu violão, e essas notas que eu vou fazer você vai tentando acompanhar junto, de ouvido". E foi assim que eu fui treinando a minha percepção auditiva tanto para harmonia, quanto para o contraponto. E aí foi isso que me ajudou nessa parte de improvisação, e depois fui vendo outras coisas em outros lugares. Mas esse foi meu início de aprendizado de improvisação.

Mayara

E a improvisação dentro da música erudita, da música clássica. Ela está presente ou não tanto na sua prática?

Flautista 2

Ela está presente sim, muito presente por sinal! E principalmente na música de Bach, tem alguns trechos, embora pequenos, mas você... ou Vivaldi... e que eu vejo alguns músicos, de música antiga inclusive, eles tocando com muitos elementos diferentes. Elementos de movimentação de tempo, movimentação de notas, apogiaturas, fraseado sabe, e que torna uma música muito mais interessante do que simplesmente você fazer aquela marcação, e tocar aquilo de um jeito só. É como se você repensasse toda a música, eu acho isso muito interessante e eu sempre fico muito ligado, porque a gente sempre fica zapeando, procurando ver apresentações de um ou de outro, e eu me deparo com apresentações dessas pessoas, de concerto para o flautino, a pessoa fazendo flauta doce, e aí é por isso que eu estou te dizendo... que outro dia eu vi uma pessoa tocando um concerto de Vivaldi para flautino, e ela fazia a movimentação do tempo... ia ficar um negócio mais rápido, mais rápido, e mais rápido, e depois parava e improvisava um pouco, e voltava o tema de novo... Muito legal!

E aí você incorpora essas coisas na sua maneira de tocar e quando você vai tocar, ou vai estudar também... aí você já faz, em vez de fazer o que a pessoa fez, você faz a sua maneira, você pensa: - "ah poxa, ela fez assim mas eu quero fazer essa frase desse jeito"... terminação de um período, como tem na sonata de Bach, que tem uma parada como se tivesse uma fermata ali, aí você improvisa alguma coisa, que pode ser qualquer coisa, e aí você segue na música. É muito legal isso!

Mayara

Alguém, dentro desse contexto que você contou sobre o violonista, no contexto da roda de choro, mas na música popular... o desenvolvimento desse hábito de improvisar foi motivado por alguém, aconteceu por interesse próprio, por meio das suas pesquisas...?

Flautista 2

Aconteceu pelo que eu ouvia, as pessoas fazendo as improvisações, os instrumentistas que eu podia ouvir, seja o Teixeira de Manaus, lá no começo... o meu próprio avô - meu avô já não tocava mais, ele nem chegou a pegar, acho que nem chegou a soprar no meu clarinete, nessa época eu não levei o sax, ele não tocou saxofone, ele não chegou a pegar no meu clarinete, mas ele dizia: - "você tem que gravar um disco, você tem que fazer a sua música"... para que eu compusesse... compositor... mas eu, naquela época, garotinho ainda, com 12/ 13 anos, 14, sabe: "mas gente, eu não tenho a menor cabeça para escrever uma música".

Mas essas pessoas que eu ouvi como o Teixeira de Manaus, e outros que eu te falei... perto de casa havia um outro instrumentista também, chamado Chiquinho Davi, era um outro saxofonista e gravou discos... mas o grande estrela da época era o Teixeira de Manaus, então os outros músicos iam para tocar nas festas quando o Teixeira de Manaus não podia... o Teixeira era o grande... era o mais famoso! E havia outros como Chico Caju, Chiquinho Davi, Souza Caxias, e outros que não estou lembrando agora. Então o próprio Chiquinho Davi morava perto de casa... improvisava bem... o Teixeira de Manaus improvisava muito bem... muito bem mesmo! Até porque nas festas você criava um tema, a harmonia era muito simples, de poucas notas, e aquela harmonia ficava rodando ali só naquelas notas, aquelas poucas notas, e o músico ia improvisando em cima daquilo, até porque as pessoas ficavam dançando. E você vai fazer o que? Você não vai parar! Então você vai ficar improvisando. Era o que ele fazia, e era como ele gravou.

Então essas improvisações que eu ouvi é o que me motivou. Dele, do Altamiro Carrilho, do Leo Gandelman... de todos esses caras... que me motivou a querer aprender isso, ter esse contato, queria saber como é que funciona isso, queria fazer esse tipo de coisa!

Mayara

E aí todas essas práticas que você falou um pouquinho... da criatividade, da improvisação, da criação... como você pensa que elas refletem a sua interpretação?

Flautista 2

É como eu te falei, eu tenho as minhas ideias, quanto mais variado for o repertório, melhor vai ser para que eu possa te apresentar as minhas ideias, mais fácil vai ser!

É como um idioma que você aprende, por exemplo inglês, sei lá, seja lá qual for... quanto mais palavras você ver, ou ouvir, vai ficar mais fácil para você falar, para

você se expressar. Então quanto mais você tiver amplo esse tipo de coisa, mais fácil vai ser para você expressar suas ideias.

Cada um tem as suas ideias, tem os seus pensamentos, e tem a sua expressão. Então eu também, provavelmente, eu tenho a minha expressão, e isso vai se dar mais facilmente se eu tiver ampliado meu repertório de coisas, meu conhecimento. - Inclusive isso está numa tese de doutorado sobre improvisação, não vou lembrar agora quem, mas foi uma tese que eu li, era uma tese sobre choro, eu acho que é da instrumentista que toca na Jazz Sinfônica de São Paulo, que é a solista do saxofone alto, não me lembro agora, mas ela disse que na improvisação do choro, quanto mais você conhece, quanto mais abrangente é, mais ampla se torna a tua fala, mais amplo se torna aquilo que você vai poder apresentar. Se você tem, por exemplo, o choro... se você conhece poucas frases, você só conhece a frase de um flautista, 2/ 3 flautistas improvisando sobre "Noites Cariocas"... Uma coisa é você ter ouvido "Noites Cariocas" por três pessoas, outra coisa é você ter ouvido "Noites Cariocas" por vários flautistas, vários bandolinistas, vários cavaquinistas, vários clarinetistas, vários saxofonistas... Cada um tem uma fluência, tem um pensamento, tem uma frase... aí você pode usar a frase de um e de outro.

Tem uma por exemplo, nesse caso, indo por esse caminho... tem um rapaz, o Beto Santos, um cavaquinista que eu toquei durante muitos anos num programa televisivo chamado o Carrossel da Saudade - a gente acompanhava os cantores e era feita uma transmissão toda sexta-feira pela TV Cultura local, das 9 horas da noite até 10 horas - a gente acompanha vários cantores e o Beto tinha uma improvisação específica no "Noites Cariocas", e eu copieei a improvisação dele, eu uso até hoje essa improvisação específica do Beto, ela faz parte da minha linguagem.

Mayara

Sobre esses mesmos aspectos da criatividade, da improvisação, da criação... você trata deles quando você está lecionando? Quando você está dando aula em diferentes contextos, seja de banda, seja aula individual de instrumento?

Flautista 2

Claro! Eu sempre procuro tratar, eu sempre procuro colocar para o aluno isso, quando eu estou com aluno - Já tem um tempo que eu não estou dando aula. Mas assim, o que eu procuro fazer é explorar a potencialidade que o aluno tem, e fazer com que ele desenvolva, de si mesmo, a busca por esses elementos. Para poder compor o seu vocabulário. E aí isso é que vai fazer a formação dele, eu dou a isca para ele, ele vai pescar, ele vai buscar, ele vai tentar ver esses vários itens.

De vez em quando alguém pergunta alguma coisa, me manda no WhatsApp: - "Professor isso assim você tem?", aí eu coloco: - "eu tenho isso, isso, isso, isso, e isso aqui, escolha!". E eles ficam assim: - "meu Deus, como você conhece todas essas coisas?". É muito simples... a gente tem... só que assim, muitos desses não são profissionais. Eu sou um músico profissional, então eu respondo: - "olha, eu sou um músico profissional, então é bem mais fácil, que eu tenho contato direto".

Mas você tem vários recursos hoje, que você tem que dispor desses recursos, e usar e abusar deles. E aquela história, as pessoas querem, te pedem alguma coisa, e ela quer assim já direcionado, já quer direto, quer que tu mande o link, e que ela clique em cima, e que caia naquilo que ela queria... e às vezes isso não vai resolver. Às vezes a pessoa também tem que pensar um pouco.

E também, às vezes, um vai servir bem para mim, mas não é o que vai dar para ti, Eduardo. O do Eduardo vai ser o outro, o outro dos cinco digamos... das cinco

alternativas que eu te dei, a alternativa que vai ser pra você vai ser a alternativa B, não a alternativa A que serviu para mim.

Mayara

Aí eu queria saber um pouco da tua percepção, do que você pensa sobre a liberdade dentro da música clássica. Até onde vão os nossos limites, e como você pensa isso na sua prática enquanto intérprete. Quando pega a partitura, até que ponto vai a sua necessidade de respeitar o que está escrito, respeitar talvez o imaginário do compositor, ou uma tradição de interpretação, e até que ponto vai ter a sua improvisação, a presença mais da sua personalidade. Como você pensa em balançar essas coisas?

Flautista 2

É uma filosofia isso, você tem que balancear... você vai conseguir o goal, digamos assim, seria a palavra em português, você vai conseguir o ideal, ou o ideário, você vai conseguir... em cima da música clássica, isso que você está dizendo, ou você vai conseguir a proximidade da perfeição... Mas volto a dizer, com os elementos que você tem a sua disposição.

Então quanto mais você tiver a prática, quanto mais você tiver elementos, quanto mais você tiver vivência, experiência, sensibilidade, e quanto mais você puder passar isso enquanto você está tocando, na tua performance, melhor vai ser a tua apresentação, melhor vai ser a tua performance. Então seja lá a música qual for que você apresente num concurso, você vai tocar ela melhor, se você tiver uma respiração melhor, se você tiver uma inflexão melhor das notas, se você tiver um staccato melhor, se você tiver um legato melhor, se você tiver uma sonoridade melhor... cada coisa que você pensa é um elemento que está constituindo o todo daquilo que você está fazendo.

Então ainda ontem eu estava tocando a sonata em sol menor de Bach... Sempre toco... essa sonata eu gosto muito... é uma sonata de violino, que é transcrita e tudo... e ainda ontem eu, fazia tempo que eu não tocava. Como eu disse, tem semanas que eu não toco, aí quando volta sempre tem uma coisa nova, e ontem eu peguei... estava tocando no YouTube, na frente da televisão... aí estava lendo: "poxa, mas está diferente isso aqui, essa...". Aí tinha colocado primeiro um playback, aí eu: "mas esse playback está horrível! Esse está péssimo"... aí no outro era uma gravação de alguém com cello, com piano... aí eu: "poxa, essa inflexão de tempo está melhor!". Então aí aquele estava diferente, a sonoridade estava diferente, em uma parte de semicolcheias estava funcionando melhor, aí eu: "poxa, essa parte está funcionando melhor".

Então assim, esses elementos... da sonoridade, como eu estou dizendo, são os vários elementos... são uma filosofia das coisas. Quanto mais você se aprofunda, mais você consegue chegar no ideário - que não seria o ideal, ideal na verdade não chega... ideário... tem um ideário, que é um grau máximo de perfeição, mas esse grau máximo de perfeição, ele todo tempo pode ser ultrapassado, pode ser quebrado.

É que nem o capricho de Paganini lá no saxofone. Eu já vi a pessoa tocando na flauta o capricho de Paganini, mas eu nunca tinha ouvido no saxofone. Então foi... eu fiquei muito surpreso de ver o cara tocando lá, e como ele fez aquilo... e ainda disse para minha esposa que estava do meu lado: "Amor, presta atenção! Ele está fazendo a respiração contínua, ele nem precisava, mas ele está fazendo a respiração contínua". Aí de vez em quando eu (faz gesto de quem segura a respiração), aí soltava, aí eu: "está vendo ali? ele não está respirando, ele está fazendo a respiração

contínua... (inaudível) inacreditável!”. Aí é por isso que eu te digo, é um grau de... é um nível muito alto de perfeição, de ideal.

Mayara

E aí eu quero saber sobre a sua educação musical, se você acha que ela foi positiva ou se ela talvez tenha apresentado algum déficit que você tenha buscado recuperar, nos termos do ensino desses aspectos da criatividade, da improvisação, da criação.

Flautista 2

Essa é uma pergunta difícil, porque recordando um pouco da minha formação... eu aprendi um pouco de forma autodidata, que eu aprendi na banda como eu te falei. E aí no decorrer da minha carreira eu tive contato, no início, com o professor Paco que veio da Paraíba e deu uma semana de aula... com o professor Nilson que me mostrava algumas coisas no instrumento... o professor Moacir que mostrava a prática, o repertório... e depois com o Carrasqueira a parte técnica... e com o professor Celso também umas coisas técnicas.

E aí é o ponto de parar e me perguntar... e aí eu fiz um concurso para a Amazonas Filarmônica, onde eu concorri com pessoas que vieram do leste europeu, onde lá eles estudavam desde 5/ 6 anos de idade... técnicas, seja no violino, ou instrumentistas de sopro... os meus colegas de instrumento de sopro, quando eu pergunto da trajetória deles: - “ah, comecei a estudar com 6 anos de idade, 7 anos de idade, comecei na flauta doce, comecei no piano”... e eu fico: - “gente e se eu... eu comecei aos 13 anos... e se eu tivesse começado aos 6/ 7 anos? Se eu tivesse começado quando eu tive aquela curiosidade com a partitura do hino nacional aos sete anos de idade, como seria?”.

Então é difícil assim responder por quê. Mas por outro lado tem outras coisas que contribuíram na minha formação, por exemplo, o fato de eu ter encontrado com essas pessoas tão importantes como o maestro Moacir, com o maestro Nilson Costa que me deu a sua flauta, e esses outros no decorrer do caminho... Celso ou Teixeira de Manaus também... Ou seja, colocou a minha formação em outra perspectiva, uma perspectiva que foi capaz de me tornar apto a fazer parte de uma orquestra internacional. Porque a Amazonas Filarmônica, quando ela foi criada, quando houve o concurso, passaram 45 músicos. Desses 45, apenas sete brasileiros, e dos sete brasileiros apenas dois eram amazonenses. Que era eu na flauta, e o Fernando no violino - imagina o cara no violino concorrendo com um cara da Bielorrússia... e ele começou também com esses maestros, com o Nilson e com o seu Moacir, e a Dona Inês que era uma senhora... Dona Inês Monteiro Braga, uma senhora que tocava violino aqui na cidade de Manaus, bem idosa, mas que se dispôs. Era a única que tinha e que conseguiu... os maestros conseguiram fazer ela se dispor a dar aulas para garotada que tinha na escola.

Então são outros elementos, outras vivências que, no caso, devem ser levadas em consideração para atingir o objetivo, o meu objetivo como músico. O fato de eu ter essa carreira vitoriosa, de participar dessa orquestra a mais de 20 anos e assim, sem nenhum demérito. Sem nunca... o primeiro maestro, que era o maestro Júlio Medaglia, no começo da orquestra ele escreveu alguns arranjos de choro e a orquestra me acompanhava. Eu fui solista na frente da orquestra tocando Mozart, e tocando os arranjos que o próprio Júlio Medaglia escreveu. E o Júlio dizia assim: - “olha, você é o Altamiro Carrilho do Amazonas”. É algo bem gratificante... me dá muito

orgulho de poder dizer isso, que eu tive a carreira desse jeito embora tenha tido essas diferenças!

Mayara

Há algo que você gostaria de acrescentar nessa conversa, nesse relato seu?

Flautista 2

Que só a arte pode salvar a humanidade! Eu quero te agradecer pelo fato de fazer essa entrevista, espero que eu tenha contribuído com o teu trabalho. Espero que você tenha sucesso no seu mestrado, que você consiga cumprir com louvor os seus estudos. Eu fico muito feliz de poder participar, de poder contribuir... Conte sempre comigo, conte sempre conosco aqui do Norte. E outra coisa qualquer que eu possa, estou sempre à disposição, é só dizer. E espero que você seja vitoriosa no seu trabalho.

E assim, dizer que os professores são muito importantes na nossa formação, na formação do ser humano na sociedade. Do indivíduo, do ser humano, homem, mulher, e todos nós... Muito importante, um ser fundamental para que a gente tenha uma sociedade melhor do que essa que a gente tem hoje... é o professor! Fundamental (inaudível). Seja lá como for, como venha... eu tive como eu tô dizendo, tive o privilégio de ter encontrado o maestro Moacir, de ter tido o maestro Moacir na minha vida. Outros não tiveram, outros já tiveram a minha presença que... alguns dizem que eu fui importante na carreira, sou muito importante na carreira. Mas cada um, é como eu te digo, cada um tem algo que pode contribuir... às vezes não é com o estudo acadêmico, mas cada um tem alguma coisa para contribuir. Mas a profissão em si, do professor, é fundamental para que a gente tenha um mundo melhor, é isso!

Mayara

Certo! Muito, muito obrigada por compartilhar suas vivências, toda sua história muito bonita comigo. Como eu disse eu vou usar a gravação para a transcrição, e te enviar para você analisar e me avisar qualquer alteração que queira. Mais uma vez muito obrigada pela sua colaboração, que foi de grande valor para o meu trabalho!

APÊNDICE F – ENTREVISTA FLAUTISTA 3

Mayara

Para começar eu quero saber um pouco a respeito dos seus primeiros contatos com a música. Não necessariamente de maneira formal, mas dos seus interesses no seu ambiente, se você escutava muita música. Como é que ela chegou na sua vida?

Flautista 3

É uma longa história, eu preciso saber mais ou menos quão longa e detalhada você precisa que seja pra eu ter mais ou menos uma ideia do que eu vou te contar.

Mayara

Você pode ficar bastante à vontade para me contar o que você quiser contar. Tudo que você puder compartilhar vai agregar.

Flautista 3

O meu primeiro contato com música, no sentido de aprendizado de música, eu imagino que seja o que você está perguntando - não contato geral com música porque contato geral todo mundo tem desde que nasce, desde antes de nascer. Mas foi ali na minha primeira infância, por volta dos 7/ 8 anos de idade, quando eu manifestei, eu não lembro exatamente (inaudível), mas eu lembro que eu gostava muito de música, e manifestei um desejo de aprender a tocar violão. Então eu ganhei um violãozinho dos meus pais mais ou menos com essa idade e comecei a ter aulas de música popular... (inaudível)

(Pausa para correção de falha técnica)

Flautista 3

Então, eu comecei tendo aulas de violão e cantando música popular, quando tinha mais ou menos essa idade por volta de 7/ 8 anos. Isso é uma coisa - eu morava nessa época também junto com meus avós, a minha avó gostava muito, então era uma coisa familiar, que houve também um incentivo do ambiente para que isso acontecesse... Meu pai gostava muito, sempre gostou (inaudível).

Só que isso acabou tomando uma dimensão maior de uma maneira que foi puramente coincidência, que foi o seguinte: eu estudava numa escola, quando criança, em que o ensino de música era obrigatório - não era uma opção, era obrigação! Então o que aconteceu foi que quando eu cheguei por volta da quarta série primária, que hoje é quarta série do ensino básico, eu comecei a ter aulas - todo mundo, todas as turmas tiveram aula de música. Mas assim, ainda nada muito sério, muito superficialzinho, só para uma coisa até meio de diversão.

Mas no ano seguinte, quando eu estava com 9 anos, ou seja na quinta série do ensino básico, começou a ser obrigatório nessa escola que eu estudava aprender realmente a ler música, então toda turma começou a ter aula de leitura de música. Eu tive uma professora da época que sempre lembro muito dela, porque ficou marcado no meu coração desde aquela época, imagina... eu não sei se ela ainda vive, eu acredito que não porque depois de uns anos para cá eu perdi o contato dela. Chamava-se Ana Júlia, e ela dava aula de flauta doce para turma inteira. Então eu

aprendi, com nove anos de idade, a ler música tocando ao mesmo tempo a flauta doce.

E então o que aconteceu foi que eu fiquei tão entusiasmado com aquilo, naquele momento, que eu comecei a pedir para os meus pais, por fora da escola, materiais de flauta doce. Então eu não lembro bem se eles me levaram numa loja... isso no Rio de Janeiro, havia algumas lojas de música, várias, mas eu não lembro exatamente isso, nenhum desses detalhes - mas eu sei que eu ganhei um livro que eu acho que era "Minha doce flauta doce", uma coisa assim. E aí, com esse livrinho, eu comecei a devorar todas as músicas que tinha ali... e comecei a devorar... e a leitura me trouxe um entusiasmo muito grande, e assim a coisa foi indo.

Até que eu continuei tendo aula de violão, na verdade, durante um tempo - a aula de flauta doce era na escola, e tinha aula particular de violão, mas bem simples. Até que foi mudado o professor de violão e eu passei a ter, por volta dos 9/ 10 anos - ao mesmo tempo mais ou menos que começou a flauta doce que eu comecei, eu tive um outro professor de violão que já era mais interessante porque ele me passava não só música popular, ele me ensinou também a fazer alguns solos no violão... Então já era um nível um pouco acima de exigência, e o violão sendo um instrumento harmônico, isso me ajudou também a ter um desenvolvimento, digamos, da musicalidade, maior do que seria se fosse só na flauta doce.

Até que com 12 anos mais ou menos (inaudível)... ao violão clássico... foi quando a coisa ficou mais complicada... eu tinha mais ou menos uns 12 anos, e foi quando eu entendi pela primeira vez que aquilo realmente ia exigir muito mais horas de estudo do que uma criança normalmente acha que vai dedicar para estudar. E então eu comecei a ficar um pouco relapso... mas a flauta doce não me exigia esse esforço todo, então eu continuei muito na flauta doce, eu acabei fugindo mais pro lado da flauta, e segui com as duas coisas mais ou menos em paralelo - no violão meio enganando e a flauta doce eu comecei a me desenvolver muito, de forma que a professora da escola não tinha mais o que me ensinar.

E então eu fui, autodidaticamente, eu me lembro de ter participado (inaudível)... eu nunca tive professora oficial de flauta doce num nível mais avançado que não fosse nas fases iniciais da educação musical, mas eu lembro de ter participado do curso de férias da Proarte, de Teresópolis na época. Era um daqueles cursos - quer dizer, eu não estava participando do curso em si porque eu nem tinha idade pra isso. A maioria era já gente adulta, adulta que eu digo é assim, jovens muito mais velhos do que eu, com 18/ 20 anos de idade, que são em geral esses cursos de férias.

E quem estava naquele ano como professor de Flauta Transversa era o Edmund Haas, eu não sei se você já ouviu falar nele. Ele era um professor de São Paulo naquela época, ele dava aula - tocava se eu não me engano na OSESP da época, e dava aula em São Paulo em alguma escola, e eu nunca soube bem isso porque foi só naquele momento o contato. E aí eu perguntei se ele podia me dar aula, só que eu estava com a flauta doce, eu não tocava flauta transversa... E aí ele disse assim: "olha, eu não toco flauta doce, mas se você quiser aula de interpretação musical, eu tô dentro, estamos aí!". Então fui eu lá com mais ou menos uns 12 anos na Proart, fui de bicicleta - A gente ficava na casa de um tio meu, em Teresópolis, eu fui de bicicleta (inaudível)... aula que eu nunca mais esqueci... Ele me deu uma aula, ele me passou uma partitura de uma sonata de Blavet para flauta transversa, que ele viu que tinha uma extensão que estava dentro da extensão da flauta doce soprano, que era a flauta que eu tocava na época - uma oitava acima portanto da flauta transversa. E toquei então, eu li... eu lembro de ter lido a sonata alí, e Blavet não era

muito difícil, mas aí foi muito legal a aula de interpretação que ele me deu sobre aquela peça barroca. Foi a primeira na minha vida, na verdade... Foi a primeira aula que eu tive na minha vida de algo assim, dessa maneira. E aí ele próprio aparentemente ficou entusiasmado com a situação e disse: “Ah, porque você não estuda flauta transversa?”. E eu naquele momento ouvi e respondi: “ah, porque eu não tenho instrumento, teria que falar com meus pais”.

Enfim, mas aquilo ficou meio na minha cabeça, e quando nós voltamos ao Rio eu pedi ao meu pai que me levasse à uma loja de música que tinha em Copacabana que a gente ia de vez em quando, e lá eu pedi pro dono da loja: - “Eu quero ver aí tudo que você tem de flauta transversa, de partitura”; - “ih, mas tem um monte de coisas”; - “ah mas deixa eu ver!”. E aí ele me mostrou - na verdade não era tanta coisa assim, era uma loja pequenininha... Eu levei algumas partituras de flauta transversa, e dentre elas a Sonata do Carl Philipp Emanuel Bach para flauta solo, e aí eu comecei a ler na flauta doce e ví que não dava, vi que aquilo ali realmente não tinha condições porque a extensão da flauta doce (inaudível). Então eu me senti muito frustrado e falei pro meu pai: - “olha, (inaudível)”

Isso não aconteceu imediatamente, mas quando eu cheguei nos 15 anos acho que meus pais não aguentavam mais me ouvir pedindo, e acabaram comprando (inaudível). Eu aprendi a flauta na escola Villa-Lobos no Rio, o primeiro professor de flauta transversa que eu tive foi o Carlinhos, Carlos Alberto Rodrigues, que é picolista da OSB até hoje (inaudível). E aí sim as coisas começaram a se encaminhar de uma maneira... o meu entusiasmo era enorme! Eu tive também alguns amigos, na Proart de Teresópolis eu conheci o Rodrigo Ribeiro, que foi um amigo com quem eu toquei por muitos anos na adolescência. E assim foi até que eu resolvi fazer o vestibular para flauta na UFRJ com 16/ 17 anos. E dali começou então minha trajetória acadêmica digamos assim, musical, e nunca mais parou até hoje.

Mayara

(Peço para encerrar a chamada e retomar no celular por conta das falhas no áudio). Você me contou todo esse relato e eu gostaria de saber se o tipo de música sempre foi a música clássica, desde o iníciozinho?

Flautista 3

Não, não... Ali dos meus 7/ 8 anos de idade até eu comprar o primeiro livro de partituras de flauta doce, eu só conhecia música popular - quer dizer, eu até conhecia um pouquinho... o pouco que eu conhecia de música de concerto era o que eu via na TV, todo mundo em casa via televisão, e de vez em quando aparecia uma propaganda na TV, mas não era o tipo de música cultivada na minha família, minha família não cultivava a música de concerto. Exceto parcialmente a minha avó, mãe da minha mãe com quem eu morava, mas assim... ninguém tinha um aparelho de som em casa, então não havia como escutar discos, nada disso. Mas, a minha avó gostava muito de música clássica, e ela tinha uma sobrinha que era quase da idade dela porque a minha avó era a caçula de uma família enorme... que nós de vez em quando íamos em uma fazenda que ela tinha no interior do Estado, e lá tinha uma vitrola e um monte de discos de música clássica. Então quando a gente passava as férias lá, eu tinha por volta de 10/ 11 anos, eu comecei a ouvir aqueles discos e fiquei absolutamente fascinado. Completamente fascinado!

Aí pouco tempo depois, olha só como são as coisas, passou uma novela na TV Globo chamada “Bravo”, que era uma novela sobre a história de um regente - eu até me esqueci agora quem era o ator, acho que era o Cláudio Márcio, ou Carlos

Alberto, não lembro... Enfim, a minha avó via a novela e as crianças em casa acabavam mais ou menos vendo aquilo, porque quando a gente é criança mesmo que você não fique ligado as coisas ficam na memória. E a música chamava muita atenção porque na novela tinha vários trechos que ele regia música de concerto, e aquilo para mim era fascinante assim... era um tipo de música que me fascinou desde essa idade mais ou menos, uns 10 anos de idade, 9 anos.

E a minha avó gostava muito, então quando eu comecei a tocar, houve também um... Digamos, um retorno dentro de casa, principalmente por parte da minha avó, com relação à música de concerto. E a minha fascinação seguiu assim ininterrupta durante a minha adolescência inteira. Então realmente eu passei uma adolescência mais ligado na música de concerto do que na música popular. Mas depois voltou... eu voltei um pouco pra música popular porque eu comecei a frequentar, no final da minha adolescência, um círculo de amigos que tocavam choro, então eu comecei a tocar um pouco de choro também, e comecei a conhecer.... mas esse é um lado, digamos assim, da música popular, que não era o que eu conheci na minha primeira infância... mas teve também um eco interessante em casa porque meu pai gostava muito de samba e de choro.

Então assim, houve um incentivo também em cada um desses lados, houve algum incentivo em casa que era muito importante porque enfim, até uma certa idade a nossa vida quase toda, na maioria das pessoas, acontece na família. E dentro da família havia um eco para essas coisas, então meio que foi assim!

Mayara

E o teu segmento em estudar música, você atribui à essa exposição... à alguma coisa em particular?

Flautista 3

Isso foi um outro problema muito sério, porque por mais que o pessoal em casa gostasse de música, eles não queriam que eu fosse músico. Então eu passei por momentos bastante difíceis, ali pela segunda metade da minha adolescência, porque a partir mais ou menos dos 13 - na verdade isso começou com 12 anos. O meu mergulho na música de concerto foi de tal ordem, que eu, a partir dos 12 anos mais ou menos, comecei a compor. Foram as minhas primeiras experiências com isso. Só que isso se desenvolveu muito rápido, então com 15 anos - com 12 anos eu mal conseguia ainda esboçar digamos uma valsa simples; e com 15 anos eu já estava escrevendo quarteto de cordas, pra você ter uma ideia! Mesmo não tocando nenhum instrumento de arco, mas a minha fascinação com repertório era de tal ordem, que parecia que era um vulcão que tava saindo de dentro de mim e que se eu não colocasse aquilo para fora sei lá o que ia acontecer, entendeu?

Então eu comecei a escrever muita música e transcrever também. Eu colocava a gravação, por exemplo, e saía fazendo um auto ditado, entendeu? Concerto para flauta - eu lembro de uma que eu tirei toda, foi o concerto para flauta, cello e orquestra do Telemann, uma música barroca. Flauta doce, violoncelo e orquestra barroca, que tocava na Rádio Jornal do Brasil. Eu achei aquele concerto tão lindo, tão sensacional, que resolvi escrever, porque não tinha partitura... não vendia aqui, não existia no Brasil... se existia eu não sabia... E aí eu transcrevi o concerto todo. Eu repetia aquilo, era uma obsessão, eu repetia a gravação 100 vezes e voltando, e voltando, e escrevendo... quando eu vi, eu escrevi o concerto inteiro, à mão, todas as partes... pelo menos as partes solistas eu escrevi.

Então assim, era um entusiasmo absolutamente fora do normal! E isso acabou levando uma preocupação aos meus pais porque eu não fazia outra coisa, e levou também a uma gradual crise, digamos assim, minha, interna, no final da adolescência. Porque quando chegou o momento de decidir o que fazer como profissão, aquilo me levou a um conflito interno grande porque tinham outras coisas que eu gostava. Eu pensava, por exemplo, eventualmente em fazer uma faculdade de física, porque eu sempre gostei muito de ciência dura, mas na época o que me fez tomar a decisão foi que eu pensei: “bom, se eu fizer faculdade de física eu vou enlouquecer, eu vou ficar louco. Então não vou fazer.”. E resolvi fazer música, eu já tava na época há uns dois anos mais ou menos estudando flauta transversa. Estava muito entusiasmado assim com a flauta, então resolvi fazer vestibular para flauta transversa, e aí comecei a graduação de flauta.

Mayara

Você comentou sobre começar a escrever muito cedo e...

Flautista 3

Não foi muito cedo... eu tinha 12 anos mais ou menos. Se você for comparar aí com Mozart, Schubert não foi nada...

Mayara

Mas isso foi um impulso exclusivamente seu, teve alguma coisa externa que te motivou?

Flautista 3

Nada externo. A música de concerto me fez descobrir, digamos assim, um universo no qual eu... É como se eu tivesse descoberto um universo inteiro paralelo! Imagina isso no Rio de Janeiro, imagina essa situação, um adolescente maluco enfurnado dentro de casa, no apartamento, não ia pra festa, não ia pra nada.... passava o dia inteiro - tirando aquilo que era o mínimo que era necessário estudar para escola, o resto do tempo inteiro era para música. Eu não fazia outra coisa, entendeu?

Então assim, aquilo para mim era minha vida. Se tornou praticamente a minha vida de uma maneira absolutamente obsessiva. Claro que eu tinha alguns outros interesses paralelos como eu te falei, eu tinha interesse por exemplo em ciência, em ciência dura, eu tinha interesse em biologia, tinha algumas coisas assim que eu gostava muito... mas nenhuma dessas coisas eu fazia tão bem na adolescência quanto a música. A música se desenvolveu para mim de uma maneira muito rápida, e você sabe que o adolescente funciona muito assim, aquilo que você como adolescente faz melhor, é a tua bandeira, porque no resto você é ruim. Então eu por exemplo jogava futebol muito mal, era um pereba completo. Então era uma compensação, aquilo que eu fazia bem eu dedicava o meu tempo inteiro, o resto não queria saber, jogava (inaudível)... E foi assim... não teve assim, não houve em casa... A partir dessa fase não havia, porque na minha família não tinha isso, e de certa maneira nem sequer no meio musical no qual eu comecei a conviver no Rio, eu não via pessoas da minha idade daquela maneira, entende?

Foi uma coisa realmente muito individual e como meus pais não sabiam bem como fazer, como lidar com isso, então eles não lidavam, eles deixavam lá dentro, de vez em quando mandavam eu parar com aquilo que estava demais... Eu lembro que eu tinha uns 15/ 16 anos, eu ligava, por exemplo, a 5a sinfonia de Beethoven, botava

o som no volume máximo, e o edifício inteiro não aguentava mais aquilo. Mas houve uma pessoa naquela época, olha que interessante! Coincidências que acontecem na vida da gente, que marcam... nós morávamos, nessa fase da minha adolescência, nós morávamos num edifício no Rio, e você sabe que por incrível que pareça, você sabe quem era vizinho de porta nosso no edifício? No mesmo andar do edifício quem morava era o Aylton Escobar, você que sabe quem é o Aylton Escobar? Aylton Escobar é um compositor de música de concerto e regente brasileiro muito importante, que ele é de São Paulo mas ele morava no Rio na época, e tinha um programa na rádio, aliás na TV, uma Tv educativa. Ele fazia o programa de música clássica na tv educativa, e ele era meu vizinho de porta... o Aylton hoje, talvez ele tenha se aposentado, ele deve estar com mais de 70 anos. Mas o Aylton é, até pouco tempo atrás, era professor da USP, talvez ainda seja, e regeu várias orquestras no Brasil, inclusive a orquestra da própria USP nos últimos anos... e enfim ele é um intelectual, uma pessoa fantástica... uma pessoa com conhecimento enorme!

E o meu contato, até por conta da diferença grande de idade, o meu contato não era tão próximo. Mas em um determinado momento eu lembro de ter ido fazer uma visita... Ele uma vez no elevador me encontrou e disse: - "ah, você que põe a 5a sinfonia de Beethoven em volume alto?"; e o meu pai estava junto e respondeu: - "ah, esse cara bota o negócio, ninguém aguenta ficar dentro de casa"; e ele deu uma força - "não, mas deixa ele, ele tá indo por um caminho bom, ele tá conhecendo as coisas, é assim mesmo, deixa ele que vai indo bem...". E pouco tempo depois eu tive a iniciativa de mostrar umas composições pra ele, afinal de contas um compositor profissional era meu vizinho de porta!

Mas foi muito pouco, ele não chegou a me dar aula, ele fez apenas alguns comentários... ele na verdade, pelo menos eu acho que naquela época não era professor, então não foi uma coisa tão didática, e depois ele foi embora de lá e não tivemos mais contato. Mas foram as coisas que foram marcando (inaudível).

Mayara

Você contou muitas coisas que eu imagino que sigam no sentido dessa próxima pergunta. Eu queria saber se tem algumas outras coisas, ou aprofundadamente essas mesmas, em termos de atividades que você considerava realizar como brincadeira, como lúdico... Que podem ter partido de você, ou de professores, e que você fazia. Esse tipo de atividade que lida um pouco com uma maneira menos formal, talvez, de lidar com aprendizagem.

Flautista 3

Naquela época, pelo menos ali no meio do ensino oficial desses instrumentos, da flauta no Rio de Janeiro, não tinha isso... não rolava isso que você tá falando, era o contrário na verdade. Havia uma preocupação de disciplinar os alunos da maneira mais disciplinada possível, então os meus professores de flauta foram sempre rígidos no sentido de justamente: - "não, você tem que aprender a disciplina, você tem que ter uma rotina de estudos". E eu tinha dificuldade com isso, ainda mais na adolescência. Mas mesmo no período inicial da faculdade eu continuei tendo dificuldade com a disciplina para o estudo de instrumento. Enfim, passei por fases diferentes com relação a isso, e levei um bom tempo para aprender a estudar, mas nunca houve por parte dos professores que eu tive, essa abordagem lúdica que você está falando, isso nunca aconteceu.

Eu que de alguma maneira, com os meus alunos de análise hoje, desde que eu comecei - desde que eu entrei para a universidade como professor eu procuro

fazer isso, eu procuro sempre brincar muito nas aulas porque, especialmente na aula coletiva, especialmente em aula chamada aula teórica, porque eu sinto que as brincadeiras ajudam a compensar a concentração que é necessária para as pessoas realmente entenderem uma série de coisas. Especialmente quem, como é o caso aqui da UFSM, em que os alunos entram muito crus, as coisas hoje são muito diferentes do que era no meu tempo. No meu tempo, e eu sei que não é só aqui, no Rio de Janeiro também é assim até hoje... o perfil dos alunos que entram para fazer curso superior de música mudou muito ao longo do tempo.

Naquela época, mais gente estudava música do que estuda hoje, como superior, e o grau, o nível de exigência para entrada nos cursos era muito mais alto. Então ninguém entrava numa faculdade de música zerado como entra hoje. Por isso que eu te digo que não havia essa noção de você brincar, de você ter, digamos assim, um clima lúdico nas aulas, porque os professores podiam se dar ao luxo, de certa forma, de serem rígidos, muito exigentes e aquela coisa toda, porque se não era você, era outro, entendeu? Se você não ficar, se você não quer aproveitar: "Tchau, vai fazer outra coisa na vida". Como é até hoje na Europa de um modo geral, nos Estados Unidos não, nos Estados Unidos é bem mais para esse lado que você tá falando. Mas na Europa até hoje não existe isso, mas também tem o seguinte, não existe porque eles aprendem desde muito cedo, então é claro que se a pessoa chega na hora de começar uma faculdade e ela não tem ainda o conhecimento que eles consideram o mínimo necessário, eles não entram.

Então nesse aspecto, até pela falta de investimento público em educação musical no Brasil, houve uma queda do nível musical dos alunos que escolhem a música como profissão.

Mayara

Bom, não tinha isso nos ambientes formais de educação, não partiu dos professores... mas na tua prática individual, ou no teu tratamento com colegas, no seu convívio... tinha alguma coisa nesse sentido, ou também era tudo voltado mais...

Flautista 3

Sim! Com colegas a gente brincava sem parar! Na verdade a música, e isso é uma coisa que quem não é músico em geral não entende, a música para mim na adolescência, ela era tudo... ela era brincadeira, ela era séria, ela era... ela era o ar que eu respirava, você entende? E nunca deixou de ser assim até hoje, eu componho, eu escrevo música que vai desde a música mais brincalhona, até a música mais séria possível. Então assim, tá tudo ali dentro, eu diria até assim, metaforicamente falando, eu diria que é tudo como se fosse um fagote, que o fagote é um instrumento que se você olhar o repertório, você vai ver que ele é um instrumento que se você tocar a música, ele pode ser extremamente cômico, pode ser um verdadeiro palhaço ambulante se você tocar música cômica no fagote. E pode ser um instrumento impressionantemente lúgubre, se você tocar uma música muito séria. Então você pega, digamos, a sinfonia "Patética" de Tchaikovsky, tá lá o fagote tocando momentos que só falta você se enterrar vivo! Então é um pouco isso, a relação com a música para mim sempre foi - eu digo sempre porque começou cedo - sempre foi de ser tudo ao mesmo tempo, tudo está contido ali. E isso é uma coisa que é muito difícil para quem não é músico entender, quem não é músico em geral vê, pelo menos aqui no nosso mundo subdesenvolvido, digamos assim, vê a música como um entretenimento. A música para mim, ela até também pode ser um entretenimento, mas na maior parte do tempo não é! Na maior parte do tempo é a coisa mais séria

possível, mesmo que eu possa fazer tudo que é tipo de brincadeira musical, enfim, não é um entretenimento como as pessoas vêem.

Agora brincadeira eu não tive por parte de professores, eu tinha entre os meus colegas, aí assim a gente brincava direto... fazia piada com tudo, inclusive musical! E nesse ambiente musical que eu frequentei na minha adolescência, não era só música também, a gente falava de literatura, lia livros de alguns autores, de grandes autores... eu comecei a conhecer, embora eu não tivesse isso na minha casa, entre os meus pais... mas eu tive amigos cujos pais eram pessoas que conheciam muito de literatura, que eram intelectuais. Então eu consegui ter mais ou menos uma formação interessante ainda na adolescência.

Mayara

Outras atividades como você comentou que você teve contato, a literatura... talvez outras atividades de lazer e esporte, ou mesmo artísticas... algo especial você acredita que tenha sido muito importante para sua formação de músico?

Flautista 3

Do ponto de vista do lazer, não. Do ponto de vista do esporte eu sempre fui péssimo, então não, nunca houve essa perspectiva. Mas eu sempre tive assim uma grande curiosidade científica pelas coisas, e isso de alguma maneira entrou na minha obsessão musical, então eu meio que também tinha aquele olhar da curiosidade científica com a música, e que depois mais tarde, com os meus 20 e poucos anos, eu comecei a ter também com outras áreas que eu não gostava na adolescência. Áreas por exemplo ligadas à história, à ciência social de uma forma geral - inclusive cheguei, num determinado momento de um pouco de decepção com a faculdade de música, cheguei a, por um pequeno período, me transferir para Ciências Sociais e estudei um pouco de ciências sociais, aí depois voltei correndo para música.

Mayara

E atividades em grupo, como é que foram... e como é que são até hoje na verdade, ao longo da sua trajetória. Você participou de muitas atividades em grupo, bandas, orquestras, coros...?

Flautista 3

Muitíssimas! Coro eu nunca participei. Mas quando eu estudei na escola villa-lobos, que se não me engano eu entrei com 15 anos, a escola villa-lobos, não sei se você sabe, é uma escola de nível médio, não é uma faculdade. É uma escola que tem cursos livres e alguns outros nem tão livres assim, que podem ser para adolescentes ou para adultos que queiram estudar música, mas é uma escola estadual de música de nível médio no Rio de Janeiro. E ali davam aula alguns professores muito importantes para a música brasileira. Por exemplo, Guerra-Peixe foi professor de composição ali, só para você ter uma ideia! É um cara que todo mundo queria que tivesse dando aula em qualquer universidade num curso de composição, imagina! Mas não, ele dava aula na escola Villa-Lobos - inclusive tem alguns colegas que estudaram com ele lá na escola Villa-Lobos, eu não estudei porque eu na época ainda era um idiota, e não tinha noção da importância que aquilo tinha, porque se eu tivesse, evidentemente que eu teria ido estudar com Guerra-Peixe. Mas eu não tive a orientação, ninguém me disse: - "olha, aproveita o Guerra-Peixe". Eu não tive ninguém que falou isso para mim na época, entende? Então eu perdi essa oportunidade.

Mas eu tive aula lá por exemplo - e eu já vou chegar na tua resposta - eu tive aula lá por exemplo com o Homero Magalhães, foi o meu primeiro professor de música de câmara. Uma grande figura, um pianista importantíssimo no Brasil, camerista e que dava aula lá, então foi muito bom! Inclusive, ele foi a primeira pessoa, o primeiro músico profissional que tocou uma música minha - na época eu escrevi uma música, uma música bobíssima, uma coisa de crianças para piano... eu não tocava piano. Mas ele tocou assim, leu comigo, me deu umas dicas... essas coisas a gente não esquece nunca!

E ali eu toquei pela primeira vez numa banda que a escola Vila-Lobos tinha e foi o primeiro grupo, se não me engano, que eu participei tocando flauta. Uma banda Sinfônica que tinha na escola Villa-Lobos. Depois mais ou menos na mesma época, eu conheci pessoas que me chamaram para tocar em - Olha só! Orquestras amadoras! Naquela época no Rio havia orquestras sinfônicas amadoras, umas três mais ou menos, e como o meu entusiasmo não faltava eu fui tocar pelo menos em uma ou duas dessas orquestras. Eu lembro que uma delas se reunia na Casa de Portugal, que é um clube português que tinha na Rua Riachuelo no centro, e era uma orquestra sinfônica de amadores tocando repertório clássico tradicional. Então ali foi a primeira vez na minha vida que eu toquei numa orquestra realmente, era uma orquestra amadora, mas nessas orquestras amadoras havia alguns músicos das orquestras profissionais que tocavam ali por entusiasmo também (inaudível). Então os primeiros contatos com músicos profissionais que eu fiz foi nessa época, foi que eu comecei, na verdade, a conhecer as pessoas.

Enfim, foi sendo assim, eu comecei a tocar nas orquestras e tive o primeiro cachê entre aspas - não foi um cachê porque eu não ganhei dinheiro, mas é como se fosse. Numa orquestra profissional, o então professor de flauta da escola Villa-Lobos, o Carlinhos... Ninguém queria tocar, ou houve uma falta de flautistas para um concerto da Bienal de música contemporânea daquele ano, que eu não lembro agora qual foi, mas eu acho que foi 1985 se não me engano, e ele - se não foi 1985, foi 1983, não lembro bem - e ele me chamou para tocar segunda flauta para substituir porque não tinha quem tocasse, e ele achou que eu tinha condição e me chamou. E ali foi um concerto inesquecível, ainda por cima um concerto da Bienal. E muitos dos músicos profissionais na época não gostavam de tocar música contemporânea, e muitos até hoje não gostam... Mas ali eu tive uma experiência... olha só para você ter uma ideia do que foi a riqueza desse momento! Naquele concerto que ele me chamou para tocar com OSB, sentado do meu lado tocando a primeira flauta tava o Paulo Guimarães, e do outro lado meu professor Carlinhos tocando Piccolo, eu fazendo segunda flauta, e quem é que era o solista do concerto? Ninguém menos que o Almeida Prado! O Almeida Prado, O grande compositor ao piano tocando um dos seus concertos para piano, estreando na verdade um dos seus concertos para piano, que se chamava Exoflora, eu nunca mais me esqueci dessa ocasião. E quem estava regendo era o Henrique Morelenbaum que na época ainda era regente do Teatro Municipal do Rio. Foi a primeira experiência em orquestra profissional que eu tive na minha vida, e daí para frente começaram a surgir as coisas, porque o Rio naquela época ainda era uma cidade que tinha um ambiente musical, ainda era, digamos assim, centro musical do Brasil... pouco tempo depois deixou de ser, e perdeu para São Paulo, mas ainda era! (inaudível) os melhores músicos do país estavam lá. Então foi assim que começou.

Mayara

Certo! Aí eu queria saber um pouco sobre a sua relação com seu estudo individual, como foram as mudanças pelas quais você passou nessa sua relação com estudar, seja estudar flauta ou seja o estudo da composição mesmo, as etapas de amadurecimento... como você viu as coisas mudando?

Flautista 3

Em uma frase só eu vou falar da composição. A composição eu fui autodidata na verdade, eu só vim a ter o primeiro estudo acadêmico real de composição depois da minha graduação, foi quando eu fui fazer mestrado. E aí eu resolvi arriscar fazer mestrado em composição, porque embora eu já compusesse há muitos anos, naquele momento eu estava já com 25/ 26 anos, mas eu já compunha há muito tempo e as pessoas já me conheciam como compositor no Rio. Mas eu nunca tinha tido uma formação, e não tive uma formação básica em composição, minha formação foi como flautista, mas eu apesar disso tirei o primeiro lugar na seleção para mestrado em composição naquele ano em que a coisa aconteceu, e entrei, e aí daquele momento em diante a minha carreira acadêmica se voltou para a composição. Então sobre a composição era isso.

Agora com relação a flauta, foi um processo árduo, um processo difícil, porque cada professor tem uma abordagem, como você sabe, diferente! E eu precisava de um professor, mesmo durante a faculdade, eu precisava de um professor que dissesse, que me encostasse na parede e dissesse: - “olha, ou você cria uma disciplina de estudo e resolve que você quer ser um flautista profissional, ou eu não vejo muito futuro, porque que você tá fazendo isso? etc...”. Então esse professor, em um determinado momento, apareceu na minha vida. E quando isso aconteceu eu passei por uma crise com a flauta que foi um divisor de águas. Por isso que a minha graduação levou muito tempo, porque foi muito difícil esse processo, porque a música para mim era uma coisa tão natural que eu, de alguma maneira, ainda saindo da adolescência, porque a gente, a gente não sai da adolescência só porque ela acabou, a gente leva tempo para amadurecer. E eu (falha, ficou mudo)... facilidade que eu tinha, eu não tinha tido até então um professor... (falha, congelou imagem)

E aí eu precisava tomar uma decisão, na verdade, interna, que eu não tinha ainda olhado totalmente de frente pro espelho com relação a flauta. Então eu precisava de alguém que me mostrasse que aquilo que eu vinha fazendo com a flauta não era suficiente... não era suficiente para eu concorrer, se eu quisesse trabalhar como flautista profissional, ainda mais na música de concerto, se eu quisesse concorrer a um cargo nessa área. Então esse professor, num determinado momento, apareceu, e aquilo para mim foi um balde de água fria, mas muito necessário! Então eu passei um tempo fora da música - não foi muito tempo, foi mais ou menos um ano, e aí voltei decidido: - “É isso que eu vou fazer porque até aqui é o que eu fiz melhor, então eu não vou jogar isso tudo fora e mudar tudo e fazer outra coisa”. Então resolvi, aí sim pela primeira vez, voltar minha energia para desenvolver um método de estudos, desenvolver não, para seguir um método de estudos que permitisse realmente o meu desenvolvimento técnico no instrumento, para que eu pudesse me tornar um profissional.

Mayara

E aí então sobre professores e a sua relação com eles, existe alguém ou alguns que tenham sido, talvez além desse, muito marcantes e muito importantes na sua formação? Aquele tipo de professor que tem contribuições que são muito parte da sua carreira, ou que reverberam muito, influenciam na maneira como você estuda ou

dá aulas... Eu quero saber, sobre essas pessoas, como eram as abordagens, quais são as abordagens que você se identifica mais.

Flautista 3

A abordagem que eu me identifiquei mais foi exatamente a abordagem do Eduardo Monteiro, porque ele foi a pessoa que desempenhou esse papel que eu te falei a partir de um determinado momento - Não que os professores anteriores que eu tive não tenham me ajudado, é claro que ajudaram! Fizeram parte fundamental da minha formação! Mas eles não tinham uma abordagem tão, entre aspas, científica da flauta, quanto tem o Eduardo. E eu precisava daquilo porque eu sou uma pessoa que eu sou muito voltado para dentro, então apesar de aparentemente extrovertido a maneira de falar, mas não. Por exemplo, se eu não tiver prestando muitíssima atenção no que você está me falando, se você não tiver certeza que eu estou voltado para o que você está me falando, você vai estar falando comigo e a minha cabeça vai estar em outra coisa, e (inaudível)

Então eu precisava de alguém que batesse de frente e dissesse: - "Ó, assim como você tá fazendo, você não vai chegar a lugar nenhum.". E muitas vezes, muitos professores evitam esse tipo de abordagem demasiado "tapão na cara" porque - em alguns casos com toda razão, porque você ao fazer isso, dependendo de como você fizer, você pode espantar um aluno ou fazer com que aquela pessoa deixe de ser músico, e isso aconteceu de fato com muita gente! Não obrigatoriamente deixar de ser músico, mas por exemplo deixar de estudar com aquela pessoa, desenvolver algum tipo de trauma, enfim, coisas desse tipo. Mas comigo foi o contrário, eu precisava daquilo. Mas assim, porque funcionou? Porque ele fez isso, mas ele me deu as ferramentas todas que eu precisava, entende? Ele disse: - "você precisa sistematizar, e eu proponho que a gente faça assim, assim, assim, e assim". E isso coincidiu também - são essas coincidências, que na verdade não são coincidências talvez, que acontece na vida de todos nós. Mas foi mais ou menos na mesma época que eu fiz terapia também, psicoterapia porque precisava, e havia uma convergência de métodos, digamos assim, que é aquela coisa de você aprender a lidar consigo mesmo para poder crescer na vida. Ainda mais um músico! Um músico precisa muito disso, eu acho, porque a música não é uma profissão que você simplesmente sai de casa, entra no escritório, cumpri la tuas horas de um trabalho prático e volta para casa... não é assim! A música é uma profissão, que ela não tá lá fora, ela tá dentro de você! Então se você não conseguir lidar com você dentro de você, você não vai ser músico, você não vai conseguir fazer nada. Então foi nessa época, mais ou menos os meus 20 e poucos anos, que esse processo que eu estou falando aconteceu.

E não foi só flauta porque ele foi também um grande orientador na área de interpretação musical... Mas aquele foi o momento quando eu tive a orientação que me possibilitou me tornar um profissional no instrumento.

Mayara

Na sua prática musical, mais voltado para a flauta agora... Como se manifesta a criatividade na flauta?

Flautista 3

Na flauta, ela se manifesta principalmente na interpretação do repertório que eu toco. Agora isso tem - e aí é muito difícil separar, isso tem muito a ver com o meu lado compositor, porque as duas coisas sempre estiveram muito juntas desde os 12/

13 anos de idade. Então eu sempre toquei pensando como se eu tivesse composto a música que eu estava tocando, e aprendendo com aquela música a compor.

E sempre compus pensando que eu estou tocando, mesmo que seja um instrumento que eu não toque. Então assim, eu tocava violão, eu nunca cheguei a ser um profissional do violão, nunca toquei, nunca tive nem sequer perto da técnica de um violonista profissional. Mas eu conheço o instrumento, então ele foi o meu instrumento harmônico para compor durante um longo tempo, até que - eu só comecei a estudar piano com 17/ 18 anos de idade, e também nunca cheguei a tocar. Toco menos ainda piano do que tocava violão, mas o mínimo do mínimo necessário para compor e para entender, principalmente, o repertório de piano.

Então assim, quando eu componho, eu componho como se eu estivesse tocando os instrumentos que eu toco ou que eu não toco; e quando eu toco, eu toco flauta como se eu tivesse composto as músicas que eu tô tocando. E aí as ideias interpretativas me vêm com muita espontaneidade. A mente - é claro que isso não vem do nada, isso veio de dentro da minha formação, veio das aulas de interpretação musical que eu tive também no passado, com professores que eu tive. Mas muito veio realmente do universo meu da composição, e essa é uma das razões pelas quais o meu trabalho, quando eu trabalhei aqui na UFSM regendo a orquestra dos alunos, essa foi uma das razões pelas quais esse trabalho rendeu tantos bons frutos, entende? Porque esses dois lados que nós estamos falando, criativos que você perguntou, acontecendo ao mesmo tempo. Tanto o lado do flautista, como o lado do compositor. Então é uma pena que esse trabalho não pode continuar, porque foi talvez, de todas as coisas que eu fiz aqui foi a melhor. Mas é assim mesmo, a vida segue.

Mayara

Como isso foi uma coisa que se desenvolveu na sua vida de uma maneira natural e conjunta, eu imagino que para você seja talvez um pouco difícil dissociar, mas em comparação com outros músicos que não tem essa prática que você têm, você sabe dizer o que você acredita que é o ponto-chave, ou o que torna diferente ter essa perspectiva de interpretar como se tivesse composto a obra, das pessoas que não tem essa...

Flautista 3

Sim! Quer dizer, eu acredito que saiba.

E talvez seja uma coisa que quando eu disser agora você vai achar totalmente óbvio, mas não é porque a maioria que eu vejo hoje em dia não faz isso, que é o seguinte: Viva todo santo dia da tua vida conhecendo pelo menos umas três ou quatro grandes obras do repertório. As pessoas não conhecem repertório, se você não conhece repertório, você não conhece música, entende? Quer dizer, depende da música que você queira tocar, que você queira trabalhar com ela. Mas assim, se você quer, por exemplo, como em qualquer coisa, se você quer trabalhar com choro, você tem que conhecer tudo o que existe de choro antes de qualquer coisa; se você quer ser um teórico da música que vai escrever artigo científico sobre teoria musical, você tem que ler tudo, o máximo que você puder encontrar, todos os periódicos, tudo! Se não você não sabe do que você está falando. Se você quer tocar flauta, música de concerto para flauta muito bem, você tem que conhecer o repertório todo - eu não tô dizendo que eu conheço o repertório todo não, só tô dizendo assim que é fundamental isso, é muito, muito importante.

E não só o repertório como os intérpretes! No caso os intérpretes flautistas, as gravações mais antigas, depois das gravações (inaudível), e depois as gravações contemporâneas. Essa é a maior escola que qualquer pessoa pode ter, independente de com quem você estuda. Porque quando você faz isso, você está estudando com todo mundo, entendeu? Se você perguntar, por exemplo, para mim, com quem eu estudei na minha adolescência a composição, eu estudei com Beethoven, estudei com Mozart, estudei com Schubert, entendeu? Foi assim que eu comecei estudando composição, sozinho! Como? Eu pegava as partituras desses compositores e comia, mastigava, tudo, entendeu? É como se ao comer aquilo, o processo de digestão, de alguma maneira, me fizesse aprender aquilo. Então, por exemplo, quando eu estava com 15 anos, o que é que eu estava escrevendo? Eu estava escrevendo a música que eu via desses caras, que na época era o que eu estava comendo todo dia, almoçando e jantando, e café da manhã também. Aí depois quando eu comecei a tocar flauta cada vez mais, eu comecei a querer pegar o repertório mais exigente da flauta para estudar. Porque eu pensava: “mas como é possível tocar isso?”. E aí eu comecei, depois que eu tive essas ferramentas, que eu aprendi essas ferramentas que eu te falei, aí eu comecei a ouvir gravações: - “não, péra, o que tá se fazendo com isso, com essa música?”. E à medida que eu fui fazendo isso, como eu já conhecia também muito repertório de outros instrumentos e de orquestra, e de tudo aquilo que fazia parte do meu passado, com conhecimento de repertório, eu pude ter um parâmetro de comparação com aquilo que eu estava ouvindo dos flautistas que gravaram esse repertório. E aí comecei a ter a minha visão sobre esse repertório. Então assim, a resposta em resumo, é que a resposta está no repertório! Eu não consigo imaginar nada que possa te ensinar mais do que o conhecimento muito, muito intenso do repertório.

E não é só do repertório do teu instrumento. Eu lembro que uma vez em que eu assisti uma masterclass do Nicolet na Unirio muitos anos atrás. Aí imagina, veio até o Artur da OSPA para o Rio de Janeiro para assistir, foi lá que eu conheci o Artur, nessa masterclass. E porque? Porque era o Nicolet que estava no Brasil, então todos os flautistas profissionais que tinham um mínimo de noção das coisas foram lá para participar dessa masterclass do Nicolet. No final do evento ele pagou jantar para uma mesa gigantesca que tinha 40/ 50 pessoas. Mas eu lembro do Nicolet, cujo método, imagina? Europeu! O método é totalmente diferente daqui do Brasil. Teve uma hora que ele se irritou muito com o flautista que estava tocando na masterclass dele, deu uma pancada na mesa, e deu um berro em francês assim: - “mas vem cá, isso aqui é uma universidade ou é o quê?”. Porque? Porque ele começou a pedir, para o menino que estava tocando um concerto de Mozart, ele começou a pedir para o menino tocar: - “Faz o seguinte, toca o concerto nº 3 para violino de Mozart”. O menino não sabia de cor. - “Então tá, então toca o número cinco que é mais famoso”. E o menino começou a ficar mudando de todas as cores que você possa imaginar. E aí quando ele viu que o menino não sabia nenhum dos exemplos que ele estava querendo usar para dar aula sobre a interpretação do concerto de Mozart, ele se irritou, deu uma pancada na mesa, ficou nervoso! E aí a Laura Ronai, com uma boa presença de espírito naquele momento disse assim: - “não, escuta, você não vai querer... não pense, você não tá na Europa, os nossos alunos aqui não vão conhecer todo o repertório”. E aí depois o pessoal me disse que nem lá eles conhecem, nesse ponto que o Nicolet estava querendo exigir, que nem lá eles conhecem! Mas que isso é típico dos grandes músicos europeus. Então isso comprova o que eu estou te falando. Se ele tivesse me pedido... Eu não era bobo nem nada, então eu não fui escolher tocar Mozart na masterclass, eu fui muito esperto e escolhi a Sonata appassionata do

Karg-Elert para tocar, porque eu sabia que é uma peça assim, romântica, que eu sabia que ninguém ia tocar, e que eu já imaginava até o que ele ia fazer! E foi exatamente o que ele fez, ele só me mandou exagerar tudo que eu já estava fazendo e pronto! Então eu fui esperto para não ter problema. Mas quem pegou o repertório mais controverso, como Mozart, ou então música barroca, aí foi, aí se aproveitou aquela coisa toda. Eu na época já tinha as minhas ideias sobre esse repertório todo, eu não tava muito afim de entrar numa discussão sobre isso, inclusive eu já não era tão novinho, eu acho que eu tava com 31, alguma coisa por aí, quando essa masterclass aconteceu.

Mas a aula que ele queria dar para o menino, se ele tivesse me pedido para tocar eu saberia! Tanto é que, por exemplo, o Arthur como já tocava em orquestra, na época ele já era da OSPA, as coisas que o Nicolet pediu, extra, de outros repertórios para ele tocar, o Arthur sabia de cor e tocou! E aí a masterclass foi uma maravilha! Ele aproveitou tudo que ele podia aproveitar do que o Nicolet tinha para falar naquele momento, coisa que com aquele menino não aconteceu. Então eu acho assim que meio que isso responde ao que você me perguntou. O que mais ajuda? Conhecer repertório.

Mayara

Eu queria saber de você sobre a abordagem de uma peça já conhecida, e a abordagem de uma peça completamente nova, em termos dessa busca do criativo na interpretação, se ela se modifica muito, se não se modifica, como é que funciona para você... Quando você vai tocar uma peça que você não conhece antes, ou quando você vai retomar uma peça que você já estudou antes.

Flautista 3

Eu em geral faço assim: se eu estou pegando a música que eu não conheço ainda, a primeira coisa que eu vou fazer é analisar. Eu vou fazer uma análise da música inteira, eu vou procurar ver como essa música é construída. Dependendo do estilo da música, eu vou tomar decisões do que eu vou fazer. E isso que eu estou te falando não é exatamente um processo criativo, é um processo na verdade científico, um processo analítico. Eu quero primeiro saber com o que eu estou lidando. E aí, por isso depende do repertório então, por exemplo, se for uma música tradicional, eu vou fazer uma análise tradicional. Então eu vou marcar os pontos que eu considero fundamentais de fraseado, de fraseologia da música, eu vou descobrir qual é a forma geral daquela música, porque eu preciso passar para o público essa forma que o compositor quis... Enfim, se for tradicional, depois que eu tiver demarcado tudo isso, aí sim o meu próximo passo é pensar assim: - “de que maneira eu posso tornar cada momento dessa música o mais expressivo possível?”, a partir desses parâmetros que eu demarquei aqui, que eu delimitar, e dos quais eu não posso sair porque se eu sair eu estou destruindo a música. E aí é que eu acho que, nesse caso, entraria (inaudível) mais expressivo aqui, quais são as liberdades que eu posso tomar nesse momento? E aí a coisa vai por aí.

Se for música contemporânea, música de concerto contemporânea, a minha experiência é mais ou menos te dizer o seguinte: “tudo que está escrito, exagere!”. Pronto. Porque em geral, a forma geral da música contemporânea não costuma ser tão importante quanto cada momento individualmente. Então cada momento da música precisa ser maximamente expressivo, maximamente exagerado. Então de certa maneira isso é mais fácil de você realizar, uma vez que tecnicamente você

resolva o que precisa ser resolvido, do que uma música que você tem que mapeá-la inteira por conta da relação da parte com o todo.

Agora criatividade no sentido interpretativo muito, muito maior do que isso, só no improvisado, só no improvisado... Mas aí repara que é um outro departamento.

Mayara

E então justamente esse outro departamento, sobre o improvisado, eu quero saber se ele faz parte de alguma forma da sua prática como instrumentista.

Flautista 3

Em geral não, mas já fez, houve um período que eu toquei mais música popular e eu improvisava. Eu nunca fui um grande improvisador, eu sempre fui um melhor pensador, compositor do que improvisador, mas improvisava.

E era basicamente o que em geral se faz no improvisado de música popular, só que de uma maneira que eu não chamaria propriamente de profissional, eu nunca cheguei a ser um bom improvisador profissional. Então por exemplo, se você me largar ali numa Jam Session, eu não vou me sair bem, basicamente porque eu não me dedico a isso, eu não faço isso. Claro que se eu estudar e treinar como qualquer coisa na vida, isso é o meu pensamento como educador, se você estudar muito e treinar muito uma coisa que você quer muito, você vai conseguir fazer. Como eu não me dediquei a isso, então não é uma coisa que eu faça bem. Agora se for um improvisado totalmente livre, aí eu vou me sair melhor porque daí é realmente você abrir a mente completamente para as ideias que tiver em um determinado momento.

Mayara

Você não faz muito então esse improvisado livre? Ele acontece com alguma frequência?

Flautista 3

Não porque em geral eu não tenho hábito de, sozinho, quando eu estou tocando, estudando, de improvisar. Até porque como eu faço muitas atividades diferentes, inclusive da composição, então o meu estudo de flauta é muito voltado para o que eu vou tocar em público. Eu planejo meu estudo com antecedência voltado para o que eu vou tocar, então eu não tenho tempo para ficar improvisando.

Agora claro que, por exemplo, se eu me juntar com um grupo de músicos só para essa finalidade, aí é isso que eu vou fazer. Mas eu nunca participei de nenhum grupo de improvisação, eu nunca tive essa experiência, então não é uma coisa que aconteça comigo com frequência.

Mayara

E aí sobre essas questões que a gente tratou, da criatividade principalmente que é o que você tem mais presente na sua prática. Na abordagem disso com os alunos de flauta, como é lidar com isso assim para você?

Flautista 3

Então, basicamente (inaudível) a interpretação do repertório que o aluno está estudando, então eu procuro mostrar pros alunos quais são as possibilidades de liberdade dentro do estilo da música que eles estão tocando, que eles estão estudando. Então até onde você pode ir, e aí procuro também de alguma maneira ilustrar para os alunos, especialmente quando você está falando de música do

passado, e quanto mais remoto é esse passado mais difícil isso é, que liberdade você pode ter, como é que vai se expressar essa tua criatividade, por exemplo, tocando uma música barroca.

Então aí é mais difícil porque tudo é mais limitado, e o próprio improvisado em cima da música barroca ele é um improvisado que cada vez mais (inaudível), o pessoal chama de historicamente informado, então na verdade de certa maneira não é um improvisado, porque essa música não é do nosso tempo.

Agora existe também, me parece, como tudo na vida, uma questão de prática. Então se você se dedica a esse repertório, e você estuda como improvisar dentro desse repertório, você vai fazer isso bem feito. Como eu não me dedico a isso, então o que eu mostro pros alunos é quais são as limitações. Então por exemplo, o que não é bom fazer no improvisado, numa ornamentação de uma sonata barroca que você esteja tocando.

Então a minha abordagem, ela é uma abordagem composicional. Ou seja, o que está fora daquele estilo composicional. É claro que isso também tem muito a ver com a abordagem chamada historicamente informada. O que eu quero dizer é que eu não sou um grande improvisador da música barroca porque eu não me dedico à isso. Mas eu posso ensinar ao aluno o que não fazer, e aí mostrar um pouco do que pode ser feito e até do que deve ser feito para que a música não fique demasiado chata, pra que não fique repetitiva, monótona.

Agora, à medida que você vai chegando para o repertório mais próximo do nosso tempo, especialmente a partir do Romantismo, aí as possibilidades aumentam porque - E aí eu explico para os alunos que o romantismo foi o período que, de uma certa maneira, a gente nunca saiu dele até hoje. A música romântica é a música do indivíduo, do ser humano como indivíduo. É claro que se nós estivéssemos aqui numa reunião com vários músicos, ia ter gente execrando o que eu estou falando, especialmente o pessoal da música contemporânea. Porque ainda existe, em parte, no meio da música contemporânea, uma ideia de que ela se opõem à música romântica. Mas eu desde o início, porque sempre transitei nesses dois mundos, eu desde o início sempre soube que nunca existiu essa oposição, e que na verdade a música contemporânea é como se fosse a música romântica elevada à décima potência! Então assim, a música romântica é a música, entre aspas, do exagero expressivo. Então esse exagero, entre aspas, embora também tenha limites, porque se não você destrói a música do compositor, mas dentro desse exagero, entre aspas, você consegue ter muito mais flexibilidade do que você pode fazer, e do que você pode realçar para que a música tenha o máximo efeito possível sobre o público.

Então é mais ou menos por aí a minha abordagem. Agora, claro, nós estamos falando de alunos que estão numa fase ainda relativamente inicial, e que não têm ainda, por iniciativa própria, esse tipo de abordagem quando eles estudam o repertório que vão tocar. Agora claro que o aluno avançado já tem isso, e aí o tipo de coisa que você vai abordar com esse aluno avançado, a abordagem já vai ser também mais avançada e que, no meu entender, deveria ser e nem sempre é uma abordagem analítica composicional mesmo, porque eu vejo às vezes, até mesmo edições de música de flauta, que têm respirações absurdas marcadas, e aí cria-se uma situação que eu já passei, que eu acho muito engraçado - eu já passei por situação por exemplo de ter aluno, inclusive quando eu dei aula de música de câmara, de ter aluno que vem para mim dizendo assim: "ah professor, mas na gravação tal o fulano faz isso"; então aí o questionamento que o aluno está fazendo para mim é o seguinte, é como se ele tivesse dizendo: "mas quem é você para dizer que o intérprete fulano de tal, famoso não sei das quantas, tá fazendo uma coisa...". Aí eu digo: "então tá, então

a gente para por aqui porque não temos mais o que fazer, vai lá e estuda com o cara se você acha que ele, por ser, pelo prestígio que ele tem... Então nós não temos aqui o que fazer mais". E aí o aluno fica um pouco desconcertado porque - e isso é uma das coisas que eu sempre procuro passar para os alunos, que o prestígio é o pior inimigo de um artista. E não só de um artista, ele também pode ser o pior inimigo de um cientista, porque o prestígio não tem necessariamente nada a ver com a competência, o prestígio é uma função de uma articulação política, ele não é uma função da qualidade do teu trabalho. É claro que há uma convergência no sentido de que, por exemplo, uma pessoa cujo trabalho é reconhecido pela sua qualidade, ela pode vir a ganhar prestígio e se tornar famoso, por exemplo, por causa daquilo. Mas aí o que que acontece, você acaba ouvindo aquela pessoa em outras coisas que não necessariamente são aquelas que lhe renderam prestígio, você entende o que eu quero dizer?

Para te dar um exemplo prático do que eu estou dizendo, e não tô dizendo que a pessoa não tem razão, é só para te dar um exemplo: Caetano Veloso é um grande músico brasileiro, compositor e letrista também. Aí ele é chamado para dar uma entrevista sobre política brasileira. Porque? Porque ele foi uma pessoa que viveu, como músico, numa determinada época, teve uma vivência política que ele passou durante o período da ditadura militar aquela coisa toda, em que parte importante da música que ele produziu, de alguma maneira, foi uma reação também, como de vários outros músicos, inclusive na música de concerto, uma reação àquela vivência que ele teve naquela época.

Agora isso significa que ele seja um grande pensador político? Não, não significa. Então eu não sou obrigado a conferir prestígio a uma fala do Caetano Veloso sobre política, como se ele, por ser quem é, fosse falar de política melhor do que eu por exemplo. Só um exemplo prático do que eu estou querendo te dizer. Da mesma maneira, por analogia, o fato de um determinado intérprete de um instrumento qualquer, não importa qual, pode inclusive ser flautista mas não obrigatoriamente, pode ser um fagotista, pode ser um pianista, não importa... mas o fato de haver uma gravação que o sujeito faz uma determinada coisa, não quer dizer que naquela interpretação daquela obra ele esteja sendo competente só porque ele é uma pessoa que obteve prestígio por conta de outras coisas que ele fez.

Então o aluno que faz esse tipo de questionamento, cabe ao professor de alguma maneira - e eu fiz isso na verdade com esse aluno, eu só falei isso que eu te falei para dar um primeiro impacto. Cabe ao professor dizer para o aluno porque isso não tem sentido. Então o que você como professor tem que explicar para o aluno é porque aquilo que você está falando para ele, da interpretação, faz sentido. Não é simplesmente porque você é quem é. Não, não importa se você é quem é, ou quem é, ou quem você seja. O que importa é você dar uma explicação racional para que o aluno entenda o porquê daquela (inaudível). E nesse aspecto a abordagem composicional analítica ajuda muito!

Mayara

Você falou um pouco então sobre a liberdade, sobre as possibilidades de liberdade que você toma, e os limites dela. Então para você o limite dela está justamente dentro dessa abordagem analítica composicional?

Flautista 3
Exato

Mayara
Certo

Mayara

E aí eu queria fazer saber de você, se você reflete sobre a maneira como a gente na música clássica lida com a reprodução de grandes obras. De um Beethoven, de um Bach por exemplo. E de como isso se dá em outras artes, em termos de liberdade na reprodução. E se você vê grandes restrições ou não, como é que a gente lida com a liberdade dessa reprodução, se isso é muito distinto e porque talvez seja?

Flautista 3

Bom, eu não sou especialista dessas áreas, mas o que eu posso observar e a minha visão sobre isso é que não é para ser muito diferente não. Porque veja bem, a maneira como eu vejo tudo isso é mais ou menos a seguinte: qual é a diferença entre arte e a vida comum, e o normal do cotidiano? É isso para mim que é o fundamental. Porque se a minha arte for exatamente a mesma coisa que cada momento mais simples da minha vida cotidiana, para mim ela não é arte, ou seja, para mim a arte é aquilo em que existe um empenho extraordinário para, digamos assim, a elevação do espírito humano. Entenda isso como você quiser.

Então isso se expressa como? Se expressa assim: eu sou o flautista por exemplo e eu vou tocar um concerto. Por que é tão difícil tocar bem um concerto? Porque eu preciso resolver as dificuldades técnicas do repertório que eu vou tocar ao máximo que eu puder, para que isso não seja algo que incomode ao público no momento que eu estou ali desempenhando essa atividade, e ao mesmo tempo eu preciso evitar que a minha interpretação seja qualquer coisa, porque se ela for qualquer coisa ela não é arte, é isso que eu quero dizer. Então nesse aspecto eu tenho o que alguns pós-modernistas chamariam de uma visão conservadora, porque existe um lado do pós-modernista que procura artisticizar, digamos assim, o medíocre, o normal. E para mim não é assim, para mim ou a arte é algo que realmente vai elevar o espírito humano, ou ela não serve para nada, ela não é arte, ela passa a ser sei lá o quê, ela passa a ser só uma atividade comum do meu dia a dia, assim como eu saio para caminhar porque eu tenho que fazer algum exercício físico.

Então eu quando caminho ali na rua para fazer exercício, eu não estou fazendo arte. Não tenho isso em mente, não é algo que requeira de mim todo um esforço de elaboração, não é nada disso! Agora quando eu vou tocar um concerto, aí sim! É difícil porque? Porque eu fico dias, e dias, e dias, e dias, e dias me preparando para um momento tenso, que é o momento que eu vou fazer aquilo da melhor maneira possível! Da mesma maneira a composição. São dias, às vezes meses de trabalho para uma única obra, para um resultado final. E esse resultado final, se você se empenhar muito, e você souber o que está fazendo, ele vai acabar sendo na verdade muitíssimo maior do que vale qualquer comentário de qualquer pessoa. É claro que todo mundo gosta de receber elogios e que ninguém gosta de receber críticas, mas seja qual for o elogio, e seja qual for a crítica, não chega nem perto do tamanho, de você, daquela obra que você compôs, seja ela qual for. E de certa maneira um bom concerto é a mesma coisa, não tem muita diferença.

Então da mesma maneira eu vejo o teatro. Eu não tenho nada contra, por exemplo, produções modernas de coisas antigas. Mas eu acho que isso precisa ser feito de uma maneira muito particularmente bem pensada, porque senão o resultado final descaracteriza completamente a obra. Da mesma maneira que pode acontecer

uma descaracterização do estilo de um compositor se você não souber o que você está fazendo com a música que está tocando.

Agora nas artes visuais eu acho que talvez a coisa seja um pouco diferente porque a arte visual não é uma arte performática. Então assim, onde não existe a performance os parâmetros são outros. Então de certa maneira existe uma liberdade maior, porque o que você pode pintar? Você pode pintar o que você quiser! Agora é muito complicado isso, inclusive para o pessoal das artes visuais isso é muito complicado, é mais ou menos como se todo mundo fosse o compositor da música, como se todo mundo fosse muito mais compositor do que intérprete, porque o intérprete da arte visual é todo mundo, é quem tá vendo um quadro, é quem vai ou museu, paga entrada ou se for gratuita não paga, para ver aquelas obras todas que estão ali. Então é um pouco diferente, não dá muito para comparar, eu diria, com o que acontece com a música e com o teatro. Nós estamos mais próximos do teatro e da dança do que das artes visuais e da literatura, porque a literatura, a não ser que você recite uma poesia... tirando isso, a literatura tampouco é uma arte performática, ela é uma arte basicamente criativa. E aí assim, o que é bom e o que não é vai ser dado de uma maneira muito mais abstrata, eu diria, do que na música, na dança e no teatro.

Mas veja, eu sou um músico falando. Isso você teria que ouvir o que diz o pintor, o que diz o escultor, o que diz o escritor, o escritor que eu digo de ficção, para poder ouvir o que o outro lado tem a dizer. Mas essa é a minha visão, (inaudível) na área de música, e de performance principalmente - e de performance eu tenho impressão que essa minha visão geral, ela é praticamente a visão de todos, e quando eu digo de todos eu não quero dizer de todos, mas da grande maioria. As pessoas estão sempre buscando o bem feito, o mais bem feito possível, então por exemplo, se você é flautista, você não vai conseguir desenvolver uma carreira internacional, de sair tocando pelo mundo inteiro, com patrocínios, na verdade com produção, com uma grande produtora em cima de você como intérprete, se você realmente não for uma pessoa tecnicamente muito preparada, e não desenvolver esse outro lado que eu falei ao mesmo tempo, as duas coisas, esse outro lado político do prestígio. Então são coisas que quem quer fazer precisa aprender desde muito cedo a fazer isso, eu por exemplo não tive uma orientação para isso. Se eu tivesse tido, e várias outras pessoas no Brasil não tem, se eu tivesse tido, talvez tivesse hoje uma carreira de intérprete que eu não tenho, a minha carreira é de professor. Quer dizer, claro que eu tenho uma carreira sim, dentro das minhas limitações, de intérprete e de compositor. Mas não é por exemplo, evidentemente, uma carreira como de um flautista que vai sair pelo mundo inteiro tocando.

São coisas assim, para isso você tem que ter tido uma orientação de alguém desde muito cedo, para você desenvolver isso, porque nessa área as coisas acontecem dessa maneira. Se não você não tem como ganhar tua vida fazendo isso. E é muito importante que os professores, não só evidentemente saibam disso, mas digam isso para os seus alunos desde o início, desde que eles estão começando para que o aluno não passe por grandes frustrações. É muito importante!

Mayara

Acho que você tocou um pouco nisso, mas aí por fim eu queria saber, na sua educação musical, como é que foram tratadas essas questões da liberdade, da criatividade, da improvisação... um pouco disso tudo, se você acha que foi positivo, e se te deu as ferramentas; ou se não tratou especificamente, se deu ferramentas para que você buscasse, como é que funcionou.

Flautista 3

Eu não tive isso na minha educação musical, esse incentivo específico à criatividade na interpretação ou ao improviso por exemplo, eu não tive isso na minha formação. Talvez, eu acho que isso é muito raro na formação do músico de concerto, isso é mais comum na formação do músico popular. Por outro lado a formação do músico popular no Brasil não costuma ter isso de uma maneira sistematizada, então ou o cara tem aquele talento nato muito exuberante e já sai fazendo - e claro, ele aprendeu vendo e ouvindo, e de alguma maneira aquilo ali foi acontecendo. Mas não é uma coisa, por exemplo, nos Estados Unidos eles tem isso de uma maneira mais sistematizada, o estudo do Jazz. Aqui está começando, as coisas estão acontecendo, tem pouco tempo no Brasil que existem cursos superiores de música popular, essa é uma coisa que vem de pouco tempo pra cá, então aos pouquinhos as coisas estão caminhando, mas de um modo geral não tem. Então eu não tive muito isso na minha formação, o que eu desenvolvi, eu desenvolvi sozinho eu diria isso.

Mayara

Ok, então tem algo que você queira adicionar?

Flautista 3

Olha não sei, eu já falei tanto, eu não sei, eu procurei falar assim da forma mais espontânea possível, talvez até tenha mas se você quiser perguntar alguma coisa mais, você fica à vontade, eu não sei o que mais eu falaria. Claro que tem muita coisa que eu não falei, não tem como em duas horas botar toda uma vida, mas assim fica à vontade se você quiser perguntar.

Mayara

Certo, não, acho que eu consegui tratar de todos os aspectos que eu queria, e te agradeço imensamente por compartilhar as suas experiências, a sua visão, e o teu tempo e disponibilidade também. Foi super importante pra mim, então muito, muito obrigada!