

## *Gap filling: um modelo para a promoção da criatividade musical*

---

Duncan Fox

duncan.raposo@gmail.com

### *Resumo*

---

Este artigo descreve um tipo de abordagem intensiva para o desenvolvimento da criatividade na música e a forma como foi aplicada em dois projetos de curto prazo, levados a cabo em escolas portuguesas como forma de complementar um *curriculum* preexistente. Neste tipo de abordagem os alunos apoiam-se em material musical preexistente, uma estrutura musical aberta que contém espaços vazios. Partindo desse material e servindo-se dele como suporte, os estudantes preenchem de forma criativa os espaços vazios. Desenvolvi este modelo na fase final de um mestrado em ensino de música, concluído em 2013 na Escola Superior de Música de Lisboa. Depois disso, convites intitucionais esporádicos permitiram-me pôr em prática esta abordagem em diversas ocasiões. Os dois projetos aqui apresentados foram escolhidos com o objetivo de demonstrar o potencial do modelo para a sua aplicação em contextos muito variados. Não se pretende, assim, dar conta de um estudo formal desenvolvido em âmbito académico mas sim apresentar uma abordagem concreta, que, idealmente, pode vir a ser útil a quem trabalha esta temática.

No primeiro projeto, de cinco horas de duração, doze estudantes que participaram numa *masterclass* de contrabaixo numa escola de ensino especializado da música, com idades compreendidas entre os oito e os dezassete anos, foram confrontados com uma série de fragmentos musicais de fácil execução que ilustravam um dia de uma tribo imaginária na floresta. Em seguida, os estudantes complementaram este enquadramento básico com criações rítmicas e melódicas, representando elementos, como sons de animais, cantos da tribo, tambores falantes ou tempestades.

O segundo projeto decorreu num período de quatro dias numa escola do ensino básico, com dezanove crianças entre os nove e os doze anos de idade, maioritariamente sem qualquer formação musical. Neste caso, o enquadramento musical consistia em canções relacionadas com uma viagem marítima histórica. Foram fornecidos antecipadamente aos professores da escola vídeos e outros materiais, como auxiliares na preparação do projeto. As atividades criativas abarcaram a invenção de novos instrumentos.

Ambos os projetos gozaram de assinalável popularidade entre os estudantes e culminaram numa série de bem recebidas *performances*.

### *Prólogo*

---

São inúmeras as diretrizes que apontam para a inclusão de trabalho criativo na sala de aula e o *corpus* de investigação sobre esta matéria é simultaneamente abundante e promissor. Não faltam, na literatura especializada, abordagens através das quais se pode encorajar a criatividade nas crianças, assim como evidências dos seus potenciais benefícios. No entanto, muitos autores continuam a realçar a escassez de oportunidades dadas aos estudantes para desenvolverem a criatividade em contexto escolar (Beghetto, Kozbelt & Runco, 2010; Barnes, 2018). Ao tentar colmatar aquilo que sentia ser um *deficit* de conteúdo criativo na minha atividade como professor, eu próprio fiquei com a impressão, quando em 2012 comecei um projeto de investigação no âmbito de um mestrado, que pôr estas ideias em prática era ainda um desafio intimidante. Sentia-me incluído no grupo daqueles a que Paynter (2000) se refere, com algum desapontamento, ao afirmar: “aquilo que os professores realmente desejavam era um «método»” (p. 4).

O meu projeto de investigação, destinado a promover a criatividade em estudantes de contrabaixo de uma escola do ensino especializado da música a nível do ensino básico e secundário (Fox, 2013), baseava-se no conceito de criatividade como actividade que produz, segundo Torrance (1962), “um produto relacional original, nascendo da singularidade do indivíduo, por um lado, e do material, eventos, pessoas e circunstâncias da sua vida, por outro” (p. 139). O trabalho inicial, baseou-se em técnicas simples de improvisação inspiradas na abordagem *Schülwerk* de Carl Orff, utilizando a escala pentatónica. Em seguida, adotando as técnicas descritas por Diego Ortiz no seu *Trattado de Glosas*, os estudantes realizaram exercícios de composição escrita. As duas actividades produziram de facto resultados que eram originais, mas as técnicas utilizadas pareciam restringir a individualidade dos estudantes. Uma abordagem mais livre resultou já numa componente individual mais forte. No entanto, alguns estudantes pareciam limitados por uma certa escassez de material. Além disso, o trabalho era moroso e requeria frequentemente contribuições criativas da minha parte. Assim, tornou-se evidente que um melhor modelo de projeto se devia situar entre estes dois extremos. O material deveria estar acessível, mas não deveria ser apresentado de uma forma que limitasse o potencial da expressão individual. Uma afirmação de Abbs (2003) sugeriu-me um modo através do qual se poderia encontrar este ponto de equilíbrio: “no ensino de qualquer atividade intelectual ou artística deve haver estruturas abertas, vazios” (p. 15).

Um modelo de desenvolvimento da criatividade poderia então consistir na alternância entre material musical preconcebido, uma espécie de moldura ou enquadramento, e espaços vazios que os estudantes preencheriam com a sua criatividade. Neste modelo, a que chamei de *gap filling*, os estudantes deviam sentir-se simultaneamente apoiados e livres no processo criativo. O material preexistente funcionaria como base para a composição final, contribuindo para ela com elementos musicais. Através do processo de preparação para a *performance*, esse mesmo material permitiria também aos estudantes o desenvolvimento de competências, designadamente a de compreensão conceptual, que mais tarde poderiam vir a ser utilizadas de forma criativa. Os espaços vazios poderiam ser preenchidos usando várias abordagens, algumas mais livres do que outras, adequando-se assim a diferentes competências e abordagens criativas dos alunos. O modelo, assim, representaria uma síntese dos vários modelos praticados anteriormente com um novo ênfase: a apresentação de espaços vazios em que o material preexistente é minimizado até ao ponto em que serve apenas como apoio ou *scaffolding* para a criatividade dos alunos.

Encarei o convite que me foi endereçado em 2013, numa escola de ensino especializado da música em Lisboa para orientar uma *masterclass* de contrabaixo como uma oportunidade de testar este modelo. Assim, durante os dois dias em que trabalhei com alunos entre os oito e os dezassete anos de idade, resolvi que o trabalho individual centrado no repertório para contrabaixo seria complementado, durante a tarde, com um projeto de composição colectiva intitulado *Na floresta dos Kalajunga*.

### *Na Floresta dos Kalajunga*

A peça, que ilustra um dia na vida de uma tribo imaginária, os Kalajunga, consiste numa série de secções curtas, com música preconcebida (suficientemente fácil para um instrumentista principiante a

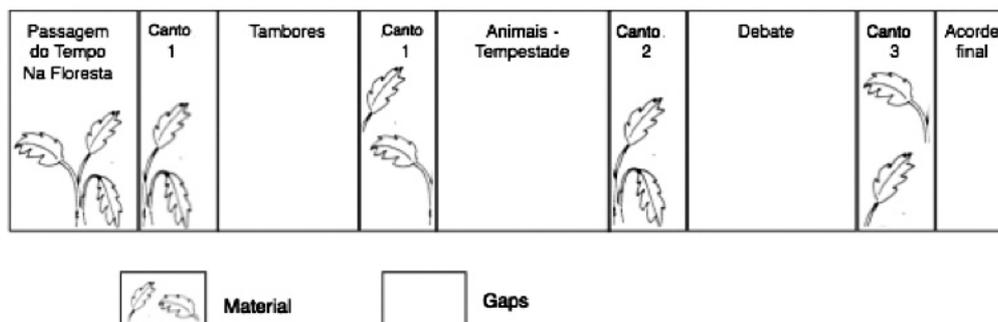


FIGURA 1: Na Floresta dos Kalajunga – Esquema

conseguir executar), intercaladas com espaços vazios. Os espaços vazios são associados a várias formas de criatividade musical, como invenção rítmica e melódica ou exploração de diferentes sonoridades, progredindo numa sequência de atividades criativas cada vez mais complexas (Figura 1).

**Material de suporte**

*A passagem do tempo na floresta*

Toda a peça é sublinhada por um *ostinato* (Figura 2), que todos tocam. A preparação deste material envolve trabalho de dinâmica e efeitos sonoros percussivos. Os alunos vão-se revezando na direção do *ensemble*.



FIGURA 2: Kalajunga – ostinato

*Canto dos Kalajunga*

As diferentes secções da peça são interrompidas pelo canto dos Kalajunga (Figura 3), em três versões diferentes. Um dos executantes assume o papel de líder enquanto os restantes respondem imitando o canto da tribo.

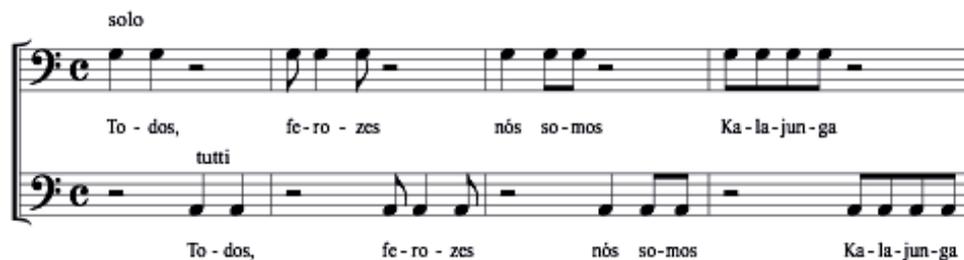


FIGURA 3: Canto dos Kalajunga (versão 1)

**Gap filling**

*Tambores falantes*

É explicado aos alunos que os Kalajunga usam tambores falantes para comunicarem entre si na floresta. Utilizando o contrabaixo como um instrumento de percussão, os alunos improvisam ritmos, estabelecendo um diálogo – a cada chamamento corresponde uma resposta.

*Sons de animais*

Os alunos exploram o potencial do contrabaixo para produzir sons de animais, reais ou imaginários, que partilham a floresta com os Kalajunga. Cada aluno toca a solo, na sua vez, um som de animal, enquanto os outros tocam o *ostinato*.

*Tempestade*

Continuação da exploração de efeitos sonoros de forma a imitar um tempestade tropical.

*Debate*

Esta secção usa uma técnica inspirada no *Trattado de Glosas* de Diego Ortiz (1553). A uma versão modificada do *ostinato* sobrepõe-se uma seleção de quatro ou cinco notas por compasso (Figura 4). Os alunos escolhem uma destas notas em cada compasso. Partindo destas notas podem adicionar em seguida outras, criando assim pontes entre as notas que escolheram. Em alternativa, os alunos podem simplesmente improvisar sobre o *ostinato*. O trabalho é realizado com grupos de dois a cinco executantes.



FIGURA 4: Debate

*Finale*

Cada executante, um a um, escolhe uma nota que mantém em *crescendo* até culminar no acorde final, tocado *staccatissimo* e *fortissimo*.

Resultados

A peça, preparada ao longo de duas tardes, foi executada para as famílias dos alunos no final da *masterclass*. Durante uma *performance* musicalmente satisfatória, foi possível observar como os membros do público procuravam atentamente escutar a contribuição criativa do seu familiar.

Os alunos produziram música nova, carregada, muitas vezes, de uma individualidade considerável. As crianças mais novas destacaram-se na invenção de sons de animais e de tempestade, enquanto os executantes mais experientes usaram a secção *Debate* para darem mostras do seu potencial criativo (Figura 5). Como o processo criativo se baseou numa exploração do instrumento e não numa abordagem escrita, os alunos criaram música que se adequava de forma perfeita às suas capacidades enquanto instrumentistas. As várias atividades pareceram alimentar-se umas às outras, criando nos alunos uma confiança criativa e um uso imaginativo do instrumento cada vez maiores.



FIGURA 5: Composição de Debate

Tendo em conta o pouco tempo disponível, a grande discrepância de competências entre alunos e as limitações a nível da atenção individual dedicada a cada aluno, foi notável a facilidade com que os resultados foram apresentados. Possivelmente este facto ficou a dever-se à forte motivação dos estudantes (a narrativa, o material e a natureza das tarefas criativas eram atrativas) e ao facto de o modelo do projeto permitir um elevado grau de autonomia dos alunos.



FIGURA 6: *Na Floresta dos Kalajunga*, segunda performance, Julho 2017

### ***A História da Nau Catrineta***

Em Maio de 2017 foi-me pedido que desenvolvesse um projeto piloto em nome do Programa de Educação Estética e Artística do Ministério da Educação. Descrito como uma *Residência Artística*, o projeto previa que trabalhasse com uma turma de crianças, de idades compreendidas entre os nove e os doze anos, durante quatro dias numa escola básica do Norte de Portugal, tendo como objetivo a apresentação pública, no último dia, de uma peça musical criada pelos próprios alunos.

O contexto – trabalhar com um grupo numeroso de alunos num período temporal muito limitado – era semelhante ao que experimentara na *masterclass* de contrabaixo que ministrara na Academia de Santa Cecília, o que me fez optar, mais uma vez, por um modelo de tipo *gap filling*. Como apenas uma das crianças possuía formação musical, enviei antecipadamente para a escola material (vídeos e fichas de trabalho) que permitisse algum trabalho prévio com os alunos.

### ***Material de suporte***

#### ***A nau Catrineta***

Quatro versos da canção tradicional portuguesa *A nau Catrineta*, coligida por Francisco de Lacerda (1936), foram escolhidos para fornecer um esboço simples do enredo da viagem marítima (Figura 7).

FIGURA 7: *A nau Catrineta*, verso

### *Meus olhos vão pelo mar*

A melodia desta canção (Figura 8) foi fornecida com uma ficha de trabalho, mostrando como se toca a peça em flauta de bisel. De autor anónimo português, esta canção figura no *Cancionero de Palacio* dos séculos XV/XVI (Barbieri, 1890). A melodia desta canção (Figura 8) foi fornecida com uma ficha de trabalho, mostrando como se toca a peça em flauta de bisel.

De autor anónimo português, esta canção figura no *Cancionero de Palacio* dos séculos XV/XVI (Barbieri, 1890).

FIGURA 8: *Meus olhos vão pelo mar*, *Cancionero de Palacio*

### *Informação histórica*

De forma a enquadrar historicamente a canção *A nau Catrineta*, o professor utilizou a narrativa que, provavelmente, deu origem à lenda da nau Catrineta: *Naufragio que Passou Jorge de Albuquerque Coelho Vindo do Brazil para este Reyno no anno 1565*, relatada na *História Trágico Marítima* de Bernardo Gomes de Brito (Brito, 1736). Programando diversas atividades com os alunos, como desenhar, o professor procurou familiarizá-los com o enredo.

### *Desenvolvimento de material através do uso de acompanhamentos ostinato*

Logo que comecei a trabalhar com os alunos, o material musical foi enriquecido com acompanhamentos *ostinato*. Mostrou-se aos alunos, primeiro com cordas soltas no contrabaixo, como tocar um *ostinato*, e, em seguida, como poderiam desenvolver o *ostinato* adicionando outros instrumentos (Figura 9).

### **Gap filling**

#### *Criação de instrumentos*

O leque de instrumentos disponíveis na escola para uso no projeto (xilofones, metalofones e outros instrumentos de percussão) foi alargado através da invenção e construção de instrumentos pelos alunos. Tubos de metal e outros materiais recolhidos numa praia próxima foram usados para produzir sons

The image shows a musical score for the piece 'A nau Catrineta'. It consists of five staves. The top staff is the vocal line with lyrics: 'Lá vem a nau Ca-tri-ne-ta que tem mui-to que con-tar'. Below it are four instrumental staves: Piano (chords), Xilofone (melodic line), Contrabaixo (bass line), and Reco-reco (percussion line). The score is in 4/4 time and G major.

FIGURA 9: A nau Catrineta – *ostinato*

relacionados com o oceano. Esta atividade, levada a cabo no primeiro dia de trabalho, serviu também para libertar os alunos de hábitos de pensamento convergente, considerados prevaletentes na maioria das situações em contexto de sala de aula (Beghetto, Kozbelt & Runco, 2010). Seguindo esta premissa, foi dada liberdade aos estudantes para, além de construir instrumentos, realizarem outras atividades do seu interesse na praia.

#### *Exploração criativa*

Os estudantes, divididos em grupos de quatro ou cinco, exploraram, brincando, o potencial dos instrumentos disponíveis. À medida que surgiam ideias, como fragmentos melódicos, as suas características expressivas eram discutidas no sentido de encontrar a melhor forma de auxiliarem na narração da história. Os alunos foram encorajados a debater de que maneira a música podia ser acrescentada e como se podia melhorar o contributo de outros instrumentos para a peça. Uma vez clarificadas as ideias, foi pedido aos estudantes que explicassem de que tratava a música. Os textos daí resultantes foram incluídos na *performance* final. No decurso deste processo criativo, os diferentes grupos executavam frequentemente a sua música uns para os outros. A liberdade implícita neste trabalho permitiu aos alunos adotar processos criativos variados, esbatendo a fronteira entre composição (como algo previamente memorizado) e improvisação pura (como algo espontâneo).

#### *Etapas finais*

A preparação da peça final a ser executada em público requereu ensaios cuidadosos. Tocar e falar nos sítios certos implicava que os alunos memorizassem grande parte da peça. Aqui, em contraste acentuado com a forma como decorreria a etapa criativa, o trabalho tornou a basear-se em instruções. Foi atribuída responsabilidade de liderança aos alunos de forma a permitir que a *performance* decorresse sem a intervenção de professores.

#### *Resultados*

Não tendo tido até então oportunidade de trabalhar com estudantes sem qualquer treino formal em música, fiquei muito surpreendido com a qualidade da música produzida por estes alunos. Começando simplesmente com o desejo de experimentar os instrumentos, muitos deles desenvolveram logo ideias



A *performance* final teve a duração de trinta e cinco minutos, sete dos quais compostos pelo material pré existente, sendo o tempo restante preenchido com sete pequenas peças para *ensemble*, quatro improvisações para piano solo e uma peça para *ensemble* grande – *A Tempestade* – onde foram usados os instrumentos construídos no primeiro dia. Da maior parte das contribuições pode facilmente dizer-se que funcionava enquanto música, para usar a expressão de Paynter (2000). Apenas uma pequena parte da música produzida quase não atingiu esta categoria, enquanto outra pequena parte foi de qualidade notável. O resultado global mereceu um ótimo acolhimento por parte do público presente.

### *Epílogo*

---

Chris Philpott chamou a atenção, na *Revista Portuguesa de Educação Musical*, para o facto de aquilo a que chama justificações “brandas” terem contaminado a legislação do ensino da música. Essas justificações fragilizam a posição da música no *curriculum*, ao encará-la como auxiliar de outras áreas da compreensão humana, uma espécie de contrapartida do mundo “duro”, racional. Philpott (2016) defende a necessidade de se procurarem igualmente justificações “duras” para o ensino da música, que não limitem a música na sua natureza e significado, para que “a música comece a desenvolver-se como realmente é” (p. 21).

Para além das considerações atuais acerca de justificações “brandas” e “duras”, podemos responder a este desafio tentando olhar para o futuro. Um futuro em que os desenvolvimentos tecnológicos, particularmente a nível da inteligência artificial, podem exigir um repensar do que se ensina hoje nas escolas.

Um relatório recente de um comité inter-partidário do parlamento do Reino Unido, o *Science and Technology Committee*, sugere que o sistema educativo se deve adaptar de forma a focar-se no que a tecnologia ainda vai tardar a conseguir fazer bem, e não em competências que se tornarão rapidamente obsoletas (Devlin, 2016). A criatividade, definida por Csikszentmihalyi (1996) como produtora da “maior parte das coisas que são interessantes, importantes e *humanas*” (p. 1), certamente estará no topo da lista de prioridades.

A música, como “uma das mais elevadas formas de criatividade”, segundo o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular da Direção Geral de Educação (DGE, 2017, p. 1), poderia desempenhar um papel cada vez mais relevante como meio de desenvolver a criatividade e de ensinar a apreciar a criatividade de outros. Embora se tenha vindo a desenvolver trabalho excelente nesta área, ainda existe uma grande lacuna, cheia de potencial, que o ensino da música, caso pretenda alcançar plenamente esse objetivo, pode vir a preencher. Um dos obstáculos a esse nível pode resultar das limitações impostas pelo próprio percurso dos professores enquanto estudantes (e nalguns casos enquanto executantes). Um percurso em que, quase sempre, as oportunidades criativas foram extremamente limitadas – facto especialmente gritante no campo da música erudita (Kratz, 2015).

Enquanto professor, ao levar a cabo projetos como estes, baseados no modelo a que chamei *gap filling*, verifiquei que as competências pedagógicas necessárias para este tipo de trabalho são muito semelhantes às requeridas no ensino convencional da música. O processo de preparação do material e de demonstração da criação de acompanhamentos insere-se num tipo de ensino baseado na instrução, familiar à maior parte dos professores. Ao preencherem os espaços vazios (*gap filling*) os alunos estão praticamente entregues a si próprios. Não estão a ser “ensinados” – é-lhes simplesmente permitido que façam, de forma independente, algo que lhes surge naturalmente. Ou seja, explorar criativamente o material que lhes é fornecido de maneira a usar de formas novas o conhecimento que adquiriram na sua exposição prévia à música.

Existe, na bibliografia especializada, uma abundância de referências que apontam para a importância de se criarem suportes, uma espécie de andaimes (*scaffolding*), para os estudantes envolvidos num trabalho criativo. Os professores devem criar um ambiente que estimule a criatividade e, em seguida, apoiar um processo em que são os estudantes a liderar. No entanto, a informação sobre *scaffolding* para o

trabalho do próprio professor envolvido no mesmo processo é mais escassa. O modelo *gap filling* poderá constituir uma resposta possível a esta questão.

### *Agradecimentos*

---

Os dois projetos criativos descritos neste artigo não teriam sido possíveis sem o apoio do Professor Abel Carvalho da Academia de Música de Santa Cecília e de Elisa Marques, responsável pelo Programa de Educação Estética e Artística do Ministério da Educação. Agradeço a ambos a confiança que depositaram em mim. A tradução para português do original em inglês é resultado da generosa ajuda de João Espírito Santo e de Marta Vicente.

### *Referências bibliográficas*

---

- Abbs, P. (2003). *Against the flow: Education, the arts and postmodern culture*. London: Routledge.
- Barbieri, F. (ed.) (1890). *Cancionero musical de los siglos XV y XVI*. Madrid: Real Academia de las Bellas Artes de San Fernando.
- Barnes, J. (2018). *Applying Cross-Curricular Approaches Creatively*. New York: Routledge.
- Beghetto, R. A., Kozbelt, A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. Kaufman & R. Sternberg (eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 20-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brito, B. (1736). *Historia Tragico-Maritima. Em que se escrevem chronologicamente os Naufragios que tiverão as Naos de Portugal, depois que se poz em exercicio a Navegação da India*, 2 tomos. Lisboa: Oficina de Congregação do Oratorio.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Devlin, H. (2016, Outubro 12). Schools not preparing children to succeed in an AI future, MPs warn. *Guardian Newspaper*. Acedido Abril 20, 2018 em <https://www.theguardian.com/technology/2016/oct/12/schools-not-preparing-children-to-succeed-in-an-ai-future-mps-warn>
- Direcção Geral de Educação – DGE (2017). Projecto de Autonomia e Flexibilidade, Aprendizagens Essenciais, 1.º ciclo do ensino básico geral. Acedido Abril 23, 2018 em [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_1oc\\_musica.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_1oc_musica.pdf)
- Fox, D. (2013). *Investigation: Action research project investigating methods for promoting creativity in double bass students attending a Portuguese music school*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Kratus, J. (2015). The Role of Subversion in Changing Music Education. In: C. Randles (ed.), *Music Education: Navigating the Future* (pp. 340-346). New York: Routledge.
- Lacerda, F. (1935). *Cancioneiro Musical Português*. Lisboa: Junta de Educação Nacional.
- Ortiz, D. (1553). *De Diego Ortiz Tolledano Libro Primero: Tratado de Glosas sobre Clausulas y Motors géneros defuntos en la musica de Violones nueeuamente puestos en luz*. Roma: Valerio Dorico y Luis fu hermano.
- Paynter, J. (2000). Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 106, 4-8.
- Philpott, C. (2016). A justificação da música no currículo revisitado. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 142-143, 17-26.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.