

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

João Carlos da Cruz Carreño

EXPLORAÇÕES CRIATIVO-COLABORATIVAS EM UMA TURMA DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
aproximações com o Musical Futures

Belo Horizonte

2020

João Carlos da Cruz Carreño

EXPLORAÇÕES CRIATIVO-COLABORATIVAS EM UMA TURMA DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL:
aproximações com o Musical Futures

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa Feichas.
Linha de Pesquisa: Educação Musical

Belo Horizonte
2020

C314e Carreño, João Carlos da Cruz.

Explorações criativo-colaborativas em uma turma de licenciatura em educação musical [manuscrito]: aproximações com o Musical Futures / João Carlos da Cruz Carreño. - 2020.
57 f., enc.

Orientadora: Heloisa Feichas.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Ensino criativo. I. Feichas, Heloisa Faria Braga. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música



Dissertação defendida pelo aluno JOÃO CARLOS DA CRUZ CARREÑO, em 19 de dezembro de 2019, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Heloísa Faria Braga Feichas
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof. Dr. Fernando Macedo Rodrigues
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino
Universidade Federal de Minas Gerais

À minha família amada, por me ensinar
que o amor é a força motriz de toda
evolução.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Dra. Heloisa Feichas pelos anos de confiança, amizade, por toda a sabedoria e paciência, por me guiar com muito respeito e seriedade neste processo, cada segundo de trabalho ao seu lado foi maravilhoso.

À minha mãe Sandra e meu pai Francisco pelo amor incondicional e pela constante valorização, incentivo e carinho ao filho artista *queer*.

Aos irmãos Francisco e Pedro, por todo o amor, respeito e apoio.

Às professoras e professores: Jussara Fernandino, Fernando Rodrigues, Ana Claudia Assis, João Pedro Oliveira, Sérgio Freire, e vários outros pelas orientações, provocações e questionamentos.

Aos amigos que tornaram-se minha família em Belo Horizonte: Samuel, Vinícius, Anderson, Juliana, Luiz Marcos, Eder, Annelise, Carol e Bruno.

Aos amigos de muitos anos que a vida levou para outros espaços: Guilherme, Raphael, Fábio, Guto, Jovana, Nuno.

Ao meu amor Raul, pelo incentivo, carinho, apoio e paciência durante esta fase de tanto crescimento.

À Renata Cristina, minha primeira professora de música, pelo incentivo as criações e explorações musicais e por tornar o aprender um processo incrível.

Ao programa de Pós Graduação em Música da Escola de Música da UFMG por todo o apoio e presteza ao atender minhas demandas.

À CAPES pelo fundamental apoio à pesquisa brasileira.

Aos queridos alunos da licenciatura que me ajudaram a desenvolver esta pesquisa, com os quais muito aprendi em um ambiente de extremo respeito, criatividade e valorização.

Aos artistas amigos que lutam por democracia.

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: as
pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo.”
(Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, 1987)

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO	8
1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Encontrando o foco da pesquisa e sua justificativa.	11
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	14
2.1. Observação Participativa.....	14
2.2. Grupo Focal e Questionário de pesquisa.	15
3. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E CONCEITUALIZAÇÃO.....	18
3.1. Musical Futures: Breve História e contextualização	18
3.2.1. Aprendizagem Formal, não formal e informal.....	20
3.2.2. Aprendizagem Criativa e Aprendizagem Colaborativa.....	22
3.2.3 Aprendizagem Situada e Participação Periférica Legitimada.	24
4. APLICAÇÃO DO MUSICAL FUTURES NUMA TURMA DE LICENCIATURA EM MÚSICA	28
4.1. Prática criativo-colaborativa aplicada à sala de aula.	29
4.2.1. Aquecimento e Improvisações coletivas.....	30
4.2.2. Arranjos musicais	35
4.2.3. Ouvir e escutar numa prática criativo-colaborativa.....	37
4.2.4. Composição Coletiva:	40
4.2.5. La Folia	45
5. RESSONÂNCIAS.....	50
6. REFERÊNCIAS.....	54
7. QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	57

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como tema os processos criativos no ensino superior de música e a aplicação do Musical Futures – iniciativa britânica de ensino musical – em uma turma de Alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Para tal, uma série de atividades foram adaptadas e aplicadas em uma turma de dez estudantes de graduação, com o objetivo de ampliar suas habilidades em práticas coletivas como improvisação, arranjos e composição. De caráter qualitativo, esta pesquisa visa avaliar estas adaptações através de apontamentos da literatura específica sobre dois conceitos chaves: a aprendizagem criativa colaborativa e a participação periférica legitimada, assim como observar os aspectos de escuta e liderança dentro destes fazeres.

Através de mecanismos de coletas de dados tais quais: a observação participante, o grupo focal e a aplicação de questionário de pesquisa, foram possíveis o levantamento e análise de dados assim como o surgimento de novas questões acerca do tema. Os alunos envolvidos no estudo indicaram um grau de aprovação alto e denotaram melhorias de suas habilidades musicais durante o semestre.

Palavras-chave: Educação Musical, Ensino Criativo - Colaborativo, Participação Periférica Legitimada.

ABSTRACT

This master's research has as its theme the creative processes in higher education in music and the application of Musical Futures - a British musical education initiative - in a group of Students in the Music Degree course at the Federal University of Minas Gerais. To this end, a series of activities were adapted and applied to a group of ten undergraduate students, with the aim of expanding their skills in collective practices such as improvisation, arrangements and composition. Qualitative, this research aims to evaluate these adaptations through notes from the specific literature on two key concepts: collaborative creative learning and legitimate peripheral participation, as well as observing the listening and leadership aspects within these actions.

Through data collection mechanisms such as: participant observation, the focus group and the application of a research questionnaire, it was possible to collect and analyze data as well as the emergence of new questions on the topic. The students involved in the study indicated a high degree of approval and showed improvements in their musical skills during the semester.

Key-words: Musical Education, Creative Collaborative Learning, Legitimate Peripheral Participation.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, elaborada no Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, com apoio CAPES CNPq, tem como objetivo explorar as possibilidades da aprendizagem criativo-colaborativa, através da aplicação de abordagens oriundas do projeto Musical Futures (Inglaterra). Para tal, uma turma de alunos da disciplina Prática de Conjunto para a Licenciatura serviu como objeto de estudo desta proposta e sua avaliação.

Neste primeiro capítulo apresentam-se introdução, justificativa e também o processo de busca pelo foco de pesquisa, assim como a escolha de autores e a literatura de apoio e referência para este projeto.

A metodologia de pesquisa está descrita no segundo capítulo, no qual elabore e justifique as escolhas e os métodos de coleta de dados como pesquisador-professor em consonância com a abordagem de ensino do Musical Futures.

No terceiro capítulo, apresento a abordagem de ensino do Musical Futures e seu projeto predecessor, CONNECT, com base nas práticas compiladas por D'Amore (2009) que se conectam com os apontamentos e pesquisas de Lucy Green (2009) sobre o processo de aprendizagem informal. Assim, relaciono esta abordagem com conceitos de Ensino Situado e Participação Periférica Legitimada de Jean Lave (1991) e Etienne Wenger (1991), e também do Ensino Criativo Colaborativo de Peter Renshaw (2013) e Sean Gregory (2013).

Em seguida, no quarto capítulo, descrevo o trajeto da pesquisa em campo e as atividades adaptadas aplicadas à turma de alunos de música da Escola de Música da UFMG. Neste capítulo, teço as relações observadas entre os teóricos apresentados anteriormente, assim como os discursos dos alunos e as minhas observações como pesquisador em campo.

O quinto capítulo, intitulado Ressonâncias, apresenta considerações após o estágio docência e elaborações sobre os possíveis desdobramentos deste projeto. Compreende também a avaliação do processo pelos indivíduos de pesquisa no que diz respeito a sua relevância, efetividade e uma consideração crítica final.

1.1 Encontrando o foco da pesquisa e sua justificativa.

É necessário reavaliar a educação musical superior, como também foi feito com a educação, como diz Schwartzman na introdução da “Educação Superior na América Latina e seus desafios no século XXI”:

No mundo atual, a antiga metáfora da academia clássica, simbolizada pela Universidade de Humboldt, na Alemanha, e fruto do surgimento da época moderna e da formação dos Estados Nacionais no final do século XIX, deve ser substituída por uma nova metáfora: a da universidade ou, mais precisamente, da educação superior pós-moderna, cuja principal característica não seria mais uma identidade própria e um núcleo central de valores, mas uma multiplicidade de demandas, expectativas e formas de funcionamento que transcendem todas as tentativas de enquadrá-la em um modelo único e coerente. (SCHWARTZMAN, 2014).

Desde o curso de minha graduação em Composição, me perguntava por que uma parte dos músicos abandona algumas de suas atividades musicais mais agradáveis durante sua vida acadêmica. Após investigações através de entrevistas e grupos de conversa, observei que a maioria desses estudantes de graduação abandonava algumas práticas relevantes como improvisar, atividades criativas, criações colaborativas, entre outras, a fim de concentrar esforços em especializações muito profundas em suas principais habilidades (prática instrumental, canto, regência, composição). Tal escolha era tomada em função de suas preocupações no tocante a especializações técnicas e também pelo desconhecimento quanto a outras formas de estudo ou práticas que não as tradicionalmente particionadas. Notei também, que este abandono não apenas tornava seus hábitos de prática mais mecânicos e estressantes, mas também diminuía seus ganhos de habilidades em áreas relevantes como percepção rítmica, solfejo, habilidades instrumentais e também em áreas periféricas como a prática do ensino, performance em conjunto, trabalho colaborativo e habilidades sociais.

Relaciono estas observações com a afirmação de Feichas sobre o ensino musical brasileiro que “privilegia não só o repertório europeu como também as metodologias de ensino da música com foco no ensino da notação tradicional” (FEICHAS, 2006).

A educação musical contemporânea reconhece que o processo de ensino-aprendizagem formal extrapola os limites do espaço formalizado, e recebe tanto ou mais influência dos contextos informais, seja da mídia, das músicas ouvidas pelos familiares, das conversas com amigos, ou shows e concertos musicais. (RIBEIRO; MOREIRA, 2006).

Ao debruçar-me sobre o curso de Licenciatura em Música, observei que estes conteúdos abandonados pelos estudantes de bacharelado também não permeavam o fazer dos alunos que estavam se preparando para a carreira como professores. Considerando a pluralidade de fazeres que um professor de música precisa conhecer e dominar para atender os mais diversos alunos e ambientes, questionei-me em como contribuir para o processo de formação dos professores.

A abertura para temáticas que reconhecem a existência de uma variedade de culturas musicais, sobretudo as populares, nos faz perceber que o educador musical está diante de questões complexas, que necessitam ser discutidas e compreendidas, o que somente é possível através do diálogo com outros campos do conhecimento. (QUEIROZ, 2004).

FEICHAS (2000) afirma que os estudantes de música, ao iniciarem seus cursos de graduação, estão desconectados de suas relações musicais baseadas em experiências holísticas, pois o pensamento analítico se sobrepõe a outros fatores e a intuição musical não é desenvolvida. Por esta razão, comecei a procurar atividades, métodos e abordagens que pudessem trazer melhorias sobre esta problemática. Assim, deparei-me com o CONNECT, um dos projetos incorporados ao **Musical Futures**, iniciativa da Paul Hamlyn Foundation em Londres. Para além do Musical Futures, busquei referenciais teóricos que pudessem iluminar essas práticas e que se correlacionassem, viabilizando uma pesquisa consistente quanto ao ensino musical para professores de música. Assim, encontrei dois conceitos chaves para meu estudo: A **aprendizagem criativo-colaborativa** e a **Aprendizagem Periférica Legitimada**.¹

Estes conceitos permeiam a literatura de base que norteia a abordagem do Musical Futures e mostram-se correlacionados uns aos outros e com as minhas expectativas quanto meus questionamentos de pesquisa.

¹Creative Collaborative Learning (CCL) e Legitimate Peripheral Participation (LPP).

Através da relação entre o conjunto de abordagens de ensino propostas pelo Musical Futures, no que diz respeito à sua iniciativa anterior, o CONNECT, e os dois referenciais principais, encontrei meu assunto de pesquisa e a principal questão que centrou meus esforços:

“Quais contribuições os processos de aprendizagem criativo-colaborativa podem trazer para a formação dos alunos de licenciatura em música?”

Após fundar minha pergunta de pesquisa, procurei literatura específica sobre o que é a aprendizagem criativo-colaborativa e alguns outros termos e conceitos que serão destacados nos capítulos seguintes. Observei também o desafio em compreender a pluralidade de alunos dos mais variados *backgrounds* musicais. Sobre este assunto, Feichas (2000), ao descrever os ingressantes do curso de música pontua:

Por um lado, existem alguns estudantes com um *background* na música popular que experienciaram muitas atividades como tocar em grupos, gravações, e geralmente com experiências em improvisação e composição. Mais comumente esse tipo de experiência é “prática”. Por outro, existem estudantes de *background* clássico, com uma com base mais teórica. Neste caso, eles têm mais conhecimento sobre teoria da música e normalmente suas experiências musicais são confinadas a tocar seus próprios instrumentos com uso da notação em partitura². (FEICHAS, 2000).

Assim, concentrei meus esforços em ampliar o leque de habilidades e provocar aos estudantes e pesquisadores um olhar mais amplo e embasado sobre o fazer musical para educadores no que diz respeito aos processos criativo-colaborativos.

²Or. “On one hand there are some students with a background in popular music having experienced many activities such as playing in ensembles recordings, and generally with experiences in improvisation and composition. Most often this kind of experience is “practical”. On the other hand there are students with “classical” background with more theoretical basis. In this case they have more knowledge about music theory and normally their music experience is confined to perform in their own instrument from a score”

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao iniciar uma pesquisa de cernice social, deparei-me com a necessidade de voltar meus esforços à pesquisa qualitativa.

Por meio de pesquisas qualitativas, podemos explorar uma ampla variedade de dimensões do mundo social, incluindo a textura e a trama da vida cotidiana, os entendimentos, experiências e imaginações de nossos sujeitos da pesquisa, as maneiras pelas quais processos sociais, instituições, discursos ou relacionamentos funcionam e a definição dos significados que eles geram. (MANSON, 2002)³.

Várias técnicas de coleta de dados foram escolhidas para atender esta iniciativa em primeira instância, e fornecer ferramentas para pesquisas futuras na área.

2.1. Observação Participativa

A observação participativa caracteriza-se pela inserção do pesquisador no contexto social dos sujeitos da pesquisa por um período prolongado e possui relações com a etnografia e a pesquisa-ação. Nessa abordagem, o pesquisador participa das atividades sociais do grupo e precisa ser capaz de se adaptar a diferentes situações.

As observações diferem das entrevistas, pois o pesquisador obtém um relato em primeira mão do fenômeno de interesse, em vez de confiar na interpretação de outra pessoa. (MERRIAM, 2014)⁴.

Devido à sua aplicabilidade em uma pesquisa predominantemente qualitativa e social, a observação participativa mostra-se útil ao desenvolvimento da proposta.

A observação participativa...

... reconhece as implicações políticas e ideológicas subjacentes a qualquer prática social, seja para fins de pesquisa ou educacionais, e

³Or. Through qualitative research we can explore a wide array of dimensions of the social world, including the texture and weave of everyday life, the understandings, experiences and imaginings of our research participants, the ways that social processes, institutions, discourses or relationships work, and the significance of the meanings that they generate.

⁴Or. Observations differ from interviews in that the researcher obtains a first - hand account of the phenomenon of interest rather than relying on someone else' s interpretation.

defende a mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social ou para o desenvolvimento de ações que resultem em benefício coletivo. (GAJARDO, 1985).

Saliento aqui, que a observação participativa foi crucial para a integração das abordagens selecionadas com os conceitos de Aprendizagem Criativo-Colaborativa e Aprendizagem Situada, uma vez É também essencial denotar que a Participação Periférica Legitimada, conceito a ser explorado no próximo capítulo, só pode ser verificada quando o sujeito da pesquisa e pesquisador inserem-se e interagem dentro de um determinado contexto (social, artístico, religioso etc.).

2.2. Grupo Focal e Questionário de pesquisa.

No final das 15 aulas de prática em conjunto, guiei uma sessão de grupo focal (cerca de uma hora e meia) com os alunos para avaliar o processo e os resultados do projeto durante o semestre.

Foram discutidas abertamente as características das atividades que fizemos juntos e os alunos tiveram total liberdade de expressão para criticar o processo e as abordagens.

Tópicos abordados no grupo focal:

- Aspectos de liderança
- Relações entre fazer musical e trabalho em equipe
- Dificuldades e facilidades técnicas

Para Dionne e Laville (1999) o grupo focal, ou grupo-alvo, é uma técnica de entrevista dirigida onde mais de uma pessoa é entrevistada ao mesmo tempo.

“O principal interesse é que seja recriada desse modo uma forma de contexto ou de ambiente social onde o indivíduo possa interagir com vizinhos, deve às vezes defender suas opiniões, pode contestar as dos outros. Essa abordagem possibilita também ao pesquisador aprofundar sua compreensão das respostas obtidas” (DIONNE e LAVILLE, 1999).

Dionne e Laville (1999) também afirmam que o grupo deve ser conduzido através de perguntas abertas, com espaço para que os entrevistados discutam e também aponta para fatores que podem comprometer a coleta de dados, tais como:

- número excessivo de participantes;
- dificuldades em manter um tema específico;
- falta ou excesso de participação no diálogo por parte de algum participante;

Para a coleta de dados complementares, os alunos responderam a um questionário de pesquisa⁵ com informações sobre suas avaliações mais pessoais dos assuntos e informações adicionais que desejam compartilhar com o pesquisador e a orientadora.

Gil (1999) define o questionário tal como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A análise de dados deu-se através do cruzamento das informações obtidas nos questionários de pesquisa, no grupo focal e nas aulas, pelas anotações e gravações e relacionados com três marcadores que remetem aos conceitos da bibliografia de referência:

1 - PPL – Participação Periférica Legitimada:

Relações com a obra e conceitos de Jean Lave e Etienne Wenger (1991);

2 – ACC – Aprendizagem Criativo-Colaborativa:

Relações com os conceitos apresentados por Peter Renshaw e Sean Gregory (2013);

3 – Aspectos de liderança e práticas coletivas:

Relações com as atividades apresentadas por Lucy Green, Abigail D’Amore (2009).

⁵ O questionário encontra-se anexo ao final do documento.

Denoto aqui a importância da gravação para a pesquisa de campo, no que diz respeito à riqueza de detalhes que esta permite ao pesquisador captar, principalmente ao no tocante ao pesquisador em Observação Participante, uma vez que ele não pode se afastar do objeto de pesquisa para analisá-lo durante o fazer musical.

A turma de alunos matriculados na Disciplina Prática de Conjunto Para a Licenciatura era constituída quase que inteiramente por multi-instrumentistas e contava com duas alunas e oito alunos. Apenas uma aluna era proveniente do curso de Bacharelado enquanto os outros nove alunos estavam regularmente matriculados no curso de Licenciatura.

Os alunos participantes da pesquisa consentiram com a publicação de seus nomes, assim como informações sobre suas práticas musicais através da transcrição de trechos das gravações de aulas, do grupo focal e dos formulários de pesquisa.

Nome do aluno	Idade	Semestres cursados	Habilitação	Instrumentos / Práticas Musicais:
Ana C.	20 anos	6	Licenciatura	Canto e violão.
Ana F.	20 anos	4	Bacharelado em Música Popular	Baixo elétrico, teclado, violão e canto.
Gabriel F.	22 anos	6	Licenciatura	Violão, guitarra, baixo, viola caipira, banjo, bateria, flauta doce, ukulele e canto.
Gabriel S.	22 anos	4	Licenciatura	Baixo, guitarra, violão e canto.
Gustavo	26 anos	6	Licenciatura	Piano, violino e violão.
Ian	22 anos	4	Licenciatura	Bandolim, violão e violoncelo.
João	22 anos	3	Licenciatura	Violão, guitarra, alaúde, viola caipira, banjo, charango, ukulele e tin whistle.
Luciano	43 anos	6	Licenciatura	Violão e canto.
Marcos	24 anos	11	Licenciatura	Violão e guitarra.
Pedro	24 anos	3	Licenciatura	Violão, cavaquinho e teclado.

Tabela 1 – Turma de alunos participantes da pesquisa.

3. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E CONCEITUALIZAÇÃO.

Começando com a apresentação do Musical Futures por Abigail D'Amore et al (2009), este capítulo é dedicado à revisão da literatura sobre termos, conceitos e pesquisas de diversas áreas que podem dar suporte a este projeto e trazer para a luz alguns comportamentos e conceitos da aplicação do desta abordagem numa classe de licenciandos em música.

3.1. Musical Futures: Breve História e contextualização

Iniciado em 2003 no Reino Unido através da Paul Hamlyn Foundation, Musical Futures engloba uma série de pesquisas e experiências em práticas não-formais e informais no campo da educação musical formal⁶. Destinado a melhorar o ensino musical de crianças e jovens, o Musical Futures é focado em práticas de conjunto, bem como o desenvolvimento de uma gama de habilidades relacionadas às práticas socioculturais periféricas e intrínsecas ao fazer musical, como liderança, trabalho em equipe, a empatia, a independência, a resolução de problemas sociais e musicais.

O projeto, tal como apresentado por D'Amore et al (2009), não é uma metodologia, mas um conjunto de abordagens para melhorar a educação musical e tem amplas iniciativas correlatas. É através da aplicação de práticas informais em ambientes formais que o Musical Futures atinge os seus objetivos e tornou-se, em 2006, uma referência nacional na Inglaterra para o ensino de música no nível secundário.

As práticas de aprendizagem informal apresentados por Green e D'Amore (2009) são baseadas em cinco processos principais, derivadas das práticas dos processos de aprendizagem dos músicos populares e são estes:

⁶ Os conceitos de educação formal, não formal e informal estão apresentados no item 3.2.1.

1. Ensinar canções que os estudantes gostam e estão familiarizados com, em oposição ao ensino de músicas desconhecidas escolhidas pelo professor;
2. “Tirar de ouvido” através de gravações em oposição à reprodução através de notação ou outra forma de instrução escrita ou verbal;
3. Aprender ao lado de amigos em vez da orientação constante de um adulto;
4. Assimilar habilidades e conhecimentos de uma maneira pessoal, de acordo com as suas preferências musicais, começando com uma "música real", em oposição à progressão do simples para o complexo, envolvendo uma música especialmente composta, um currículo ou uma grade disciplinar.
5. Manter uma forte integração entre ouvir, tocar, improvisar e compor, durante todo o processo de aprendizagem em oposição à especialização gradual e diferenciação entre ouvir, tocar, improvisar e compor (D'AMORE e GREEN, 2009).

Como benefício dessas práticas dentro da educação formal, é possível notar o aumento de interesse do aluno em práticas de grupo e atividades musicais extracurriculares. Melhorias na percepção musical são observadas concomitantes ao desenvolvimento técnico instrumental / vocal, tornando este processo mais natural e agradável para os alunos.

O CONNECT foi uma iniciativa predecessora e incorporada posteriormente a gama de projetos do Musical Futures. O CONNECT foi realizado pelo Guildhall School Of Music And Drama e, posteriormente, incorporado ao Creative Learning – setor de parceria com o Barbican Centre of Arts e foi dirigido por Sean Gregory, tendo suas atividades incorporadas ao Musical Futures. O projeto teve como fundamento valorizar a pluralidade de expressões musicais e backgrounds de jovens, professores e músicos profissionais através da pesquisa e experimentação sobre a aplicação de aspectos de liderança e ensino criativo ao fazer musical coletivo. Seu objetivo foi ampliar e atualizar as metodologias de ensino da música para aprimorar a relação dos jovens com a música e preparar novos líderes musicais. (D'AMORE, 2009).

Um ponto fundamental do CONNECT é a preocupação com o conceito de liderança. Um líder assim um dos grupos musicais do CONNECT - é um professor, mentor, guia ou facilitador, ou aquilo que o jovem precisar em um momento específico.

A produção musical dentro desta iniciativa é predominantemente criada, arranjada e escolhida pelos estudantes, desta forma, estes protagonizam seu processo de aprendizagem. Dentro dessa prática de construção colaborativa, o líder então se enquadra como um músico mais experiente e toma posturas adequadas a uma relação não vertical professor-aluno, mas de horizontalidade dentro de uma comunidade de prática.

3.2. Conceitos chave.

Nesta seção serão apresentados os conceitos que norteiam as práticas aplicadas durante a pesquisa de campo, assim como outros conceitos da educação musical necessários a compreensão deste projeto.

3.2.1. Aprendizagem Formal, não formal e informal.

Para compreender o que propõe o Musical Futures, é necessário situar estes três conceitos dentro do contexto da educação musical: a aprendizagem formal, a aprendizagem não formal e a aprendizagem informal.

A **aprendizagem formal** é caracterizada pelo conjunto de práticas metodológicas definidas com grades curriculares que são elaboradas e seguidas de forma rígida. Este padrão de ensino é, comumente, utilizado no ensino superior de música no Brasil. Pode se compreender a educação formal como: “A educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministradas por entidades públicas ou privadas” (GOHN, 2011), mas não somente.

Sobre o ensino formal, Lucy Green relaciona às práticas formais:

[...] de ensino dos professores de música, incluindo os professores do instrumento, no ensino, treinamento e educação na sala de aula, e às experiências de aprendizagem dos pupilos e estudantes ao serem ensinados, educados ou formados num ambiente de educação formal. (GREEN, 2001).

Folkestad (2006) apud Rodrigues (2018) “delimita os significados da aprendizagem formal, na qual a atividade é planejada, organizada e sequenciada previamente, além de conduzida por um professor ou por alguém que assuma semelhante papel”.

A **aprendizagem não formal** é caracterizada pela não estruturação de uma grade curricular, ou de conteúdos específicos, todavia D’Amore (2012) ressalta que nesta condição os alunos ainda são instruídos por professores mais velhos. Esta modalidade se relaciona principalmente com a oferta de aprendizagem e capacitação por ONGs, onde o ensino é focado e contextualizado.

Libâneo (2007) descreve que esta modalidade se diferencia da aprendizagem formal pela forma pouco estruturada, mas ainda assim mantendo seu objetivo de ensino demarcado.

Sobre o ensino não formal é possível afirmar que, não somente, mas também são características:

...a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc. (GOHN, 2010).

De acordo com COSTA (2014), Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Ahmed (1973) definem a **aprendizagem informal** como “um processo através do qual todo indivíduo adquire habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ao longo de sua vida.”

Em consonância, Libâneo (2000) apud Wille (2005) declara:

“...considero a educação como um fenômeno que não acontece isolado da sociedade e da política, e que a escola convencional não é única forma de manifestação do processo educativo.”

Essa perspectiva plural pouco estruturada entra em consonância com as práticas dos processos aprendizagem dos músicos populares observados por Green

(2008) em ambientes de informais de aprendizado descritos por Rodrigues (2018) e caracteriza-se por práticas já citadas por GREEN e D'Amore (2019).

As práticas de aprendizagem informal descritas por Lucy Green (2002) caracterizam-se pelo aprendizado por pares, em contextos sociais, sem a organização de um processo de aprendizagem. Green afirma que esta é a principal forma como músicos populares aprendem e é foco de seus estudos. D'Amore (2009) afirma que nesta modalidade de ensino, jovens trabalham juntos, sem a supervisão de adultos, é um ambiente sem barreiras para o aprendizado.

De tal maneira aponto aqui para a importância da compreensão do ensino musical através de um olhar sociológico, no qual aprendizado técnico e relações sociais, mesmo que no ensino da música, são indissociáveis.

Compreende-se que os conceitos fundem dois aspectos importantes da educação: um aspecto político e um aspecto cognitivo e podem, por conta disso, se tornar um pouco confusos. Eles podem ajudara orientar a tentativa de compreensão dos processos educativos que acontecem em espaços distintos, mas não dão conta da totalidade das relações de aprendizagem que se podemestabelecer em um espaço,nem da dinâmica e da multiplicidadedo processo de formação individual. (BERG e PODESTÁ, 2018).

Em concordância com Berg e Podestá, os conceitos de ensino formal, não formal e informal se fundem dentro da trajetória de um músico. Todavia, aponto para um fato já sinalizado antes por Feichas (2006) e Freire (1991), e pontuado na pesquisa de Alcantara Neto (2010) de que toda proposta educacional tem uma perspectiva política. A predileção de um ensino que aponta primariamente para os conteúdos formais sem a valorização do background de músicos informais é também um ato político de esterilização do fazer musical em ambientes formais.

3.2.2. Aprendizagem Criativa e Aprendizagem Colaborativa.

O 'Creative Learning' é constituído em 2019 através de uma parceria de duas instituições inglesas, o Barbican Center e a Guildhall School Of Music and Drama, para práticas de ensino e aprendizagem em música, performance e relações interarte e ações entre músicos e a comunidade. Este setor teve como objetivo

pensar o fazer educacional dos centros de arte e conservatórios e construir um desenvolvimento artístico educacional que fosse relevante e que dialogasse com a realidade social e artística dos músicos contemporâneos.

Sean Gregory e Peter Renshaw (2013) descrevem as práticas deste estudo, assim como referenciam e contextualizam suas abordagens, objetivos e características, com as quais encontrei grande consonância e baseei minhas práticas.

De acordo com GREGORY e RENSRAW (2013), são características do ensino criativo as práticas artísticas colaborativas que:

- Procuram relacionar-se com culturas e comunidades específicas de uma maneira criativa e improvisativa;
- Se preocupam com processos participativos não hierárquicos;
- Engendram uma relação crítica e auto reflexiva sobre suas práticas;
- Permitem a tomada de riscos, descoberta e invenção; reconhecendo, criando ou explorando o novo conhecimento para gerar novas ideias ou conceitos.

Descrito por Jeffery (2005), o ensino criativo é um processo social crítico, com base em relações sociais, não pode ser definida como um ato individual e deve ser baseada em interação. Refere-se aos processos de aprendizagem que emergem do fazer coletivo e das interações sociais, é intimamente ligado a aprendizagem não formal e informal.

De acordo com Renshaw e Gregory (2013), um dos principais objetivos do Creative Learning é

...desafiar suposições sobre o papel do artista na sociedade, questionando as abordagens mais adequadas e eficazes para proporcionar uma estrutura de desenvolvimento profissional coerente, flexível e sustentável para o artista do século 21⁷

⁷ Or. A primary imperative for Creative Learning is to challenge assumptions about the role of the artist in society, interrogation the most appropriate and effective approaches to provide a coherent, flexible and sustainable professional development for the 21st century artist.

É imperativo saber o conceito de Ambientes Criativos (RENSHAW e GREGORY, 2013 apud Landry, 2000) descrito como "locais onde os relacionamentos podem ser formados, conexões feitas, colaborações ocorrem e os recursos podem ser obtidos." (2000).

Assim, denoto que o ensino superior na música também se caracteriza como um ambiente criativo para o músico e não apenas como uma oportunidade de especialização em técnicas instrumentais, vocais e teóricas.

O Ensino Colaborativo relaciona-se com processos criativos através de diferentes formas de "conversa". Conforme descrito por Renshaw e Gregory "aprendizagem criativa se desenvolve plenamente em uma cultura de colaboração com seus pilares de interação e diálogo em que o ouvido afinado é um componente crítico" (2013) E também:

“Os novos conhecimentos são 'co-construídos' através do diálogo, a assunção de riscos e exploração compartilhada de ideias e significados dentro do grupo. Este é o cerne da aprendizagem criativa-colaborativa, com a conversação sendo o motor do processo de colaboração criativa. (RENSHAW, 2013).

Peter Renshaw elabora, em seu artigo *Working Together*, sobre a aprendizagem criativo-colaborativa:

No contexto das artes, a aprendizagem criativo-colaborativa envolve processos nos quais artistas são motivados a trabalhar juntos, recorrendo às suas imaginações criativas, às habilidades e perspectivas diferentes para formular novas ideias, para explorar novas possibilidades, para estender suas maneiras de perceber e pensar, de fazer e executar, a fim de produzir resultados de originalidade e valor em relação ao objetivo e contexto da atividade. (RENSHAW, 2011)⁸.

3.2.3 Aprendizagem Situada e Participação Periférica Legitimada.

Observa-se que o ambiente criativo, assim como a aprendizagem criativa estão relacionados com a Aprendizagem Situada, conceito descrito por Jean Lave e

⁸Or. In the context of the arts, creative collaborative learning involves processes in which artists are motivated to work together, drawing on their creative imagination, their different skills and perspectives to formulate new ideas, to explore new possibilities, to extend their ways of perceiving and thinking, their making and performing, in order to produce outcomes of originality and value in relation to the purpose and context of the activity.

Etienne Wenger (1991) no livro “Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation”.

Este conceito ressignifica o aprender como um processo integral parte de uma atividade social de viver no/o mundo. É através da participação periférica legitimada que o indivíduo insere-se em atividades culturais e aprende através da participação, iniciando suas atividades de uma maneira simples e periférica. O processo de ensino-aprendizagem, neste caso, é dado de uma forma situada e informal, onde o indivíduo que detêm o conhecimento delega tarefas para os iniciados nas atividades sociais, culturais ou artísticas de um grupo. Ensino acontece através da prática coletiva ou do “fazer juntos”.

O processo de aprendizagem, de acordo com Lave e Wenger (1991) não é meramente uma prática situada – como se existisse um processo palpável que é simplesmente situado em um local específico – o aprendizado é uma parte integral de uma prática geradora do viver o mundo real.⁹

Os autores definem que, apesar da escolha do termo legitimada, não acreditam que a dicotomia legitimado versus não legitimado exista uma vez que “a forma como a legitimidade da participação é tomada é uma característica definidora das formas de pertencimento e é, portanto, não apenas uma condição crucial para o aprendizado, mas um elemento constitutivo de seu conteúdo.”¹⁰

Retomando a obra de Gregory e Renshaw (2013), são descritos quatro elementos-chave para a “aprendizagem como participação social” teorizados por Etienne Wenger e aplicados no Future Band, grupo musical situado no Barbican-Guildhal, parte do o Musical Futures:

- Significado através da aprendizagem como experiência;
- Prática através do aprender - fazendo;
- Comunidade através da aprendizagem como pertencimento;

⁹ Or. “In our [LAVE and WENGER] view, learning is not merely situated in practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-world.”

¹⁰ Or. “The form that legitimacy of participation takes is a defining characteristic of ways of belonging, and is therefore not only a crucial condition for learning, but a constitutive element of its content.”

- Identidade através do aprender como tornar-se. (Wenger, 1998)¹¹

Observo aqui que Gregory e Renshaw (2013) já apontavam para a Aprendizagem Periférica Legitimada ao citar Wenger em suas referências dentro de seu projeto no Barbican-Guildhall Campus. A Participação Periférica Legitimada acontece principalmente nas comunidades de práticas descritas por Lave e Wenger (1991) que são espaços informais de ensino e aprendizagem onde conhecimentos são construídos e compartilhados através da participação mais ou menos engajada dos indivíduos.

Tanto a teorização de Lave e Wenger (1991) sobre a relevância das comunidades de prática e a valorização da contextualização através da Participação Legitimada convergem para as práticas e elaboradas e aplicadas de Lucy Green(2001) em suas pesquisas sobre o fazer musical de músicos populares e as aplicações destes no Musical Futures, apresentados por D'Amore (2009), assim como toda a conceituação dos fazeres criativo-colaborativos por Renshaw e Gregory (2013).

Dois objetos de estudo também foram delimitados para a análise e pesquisa complementar dentro destas práticas:

- aspectos de liderança
- processos de escuta

¹¹ Or. Meaning through learning as experience; Practice through learning as doing; Community through learning as belonging; Identity through learning as becoming.

Estes objetos delineiam e perpassam por todo o processo, além de estarem presentes na literatura selecionada. É através desta relação de autores e conceitos que são fundamentadas as práticas descritas no capítulo seguinte.

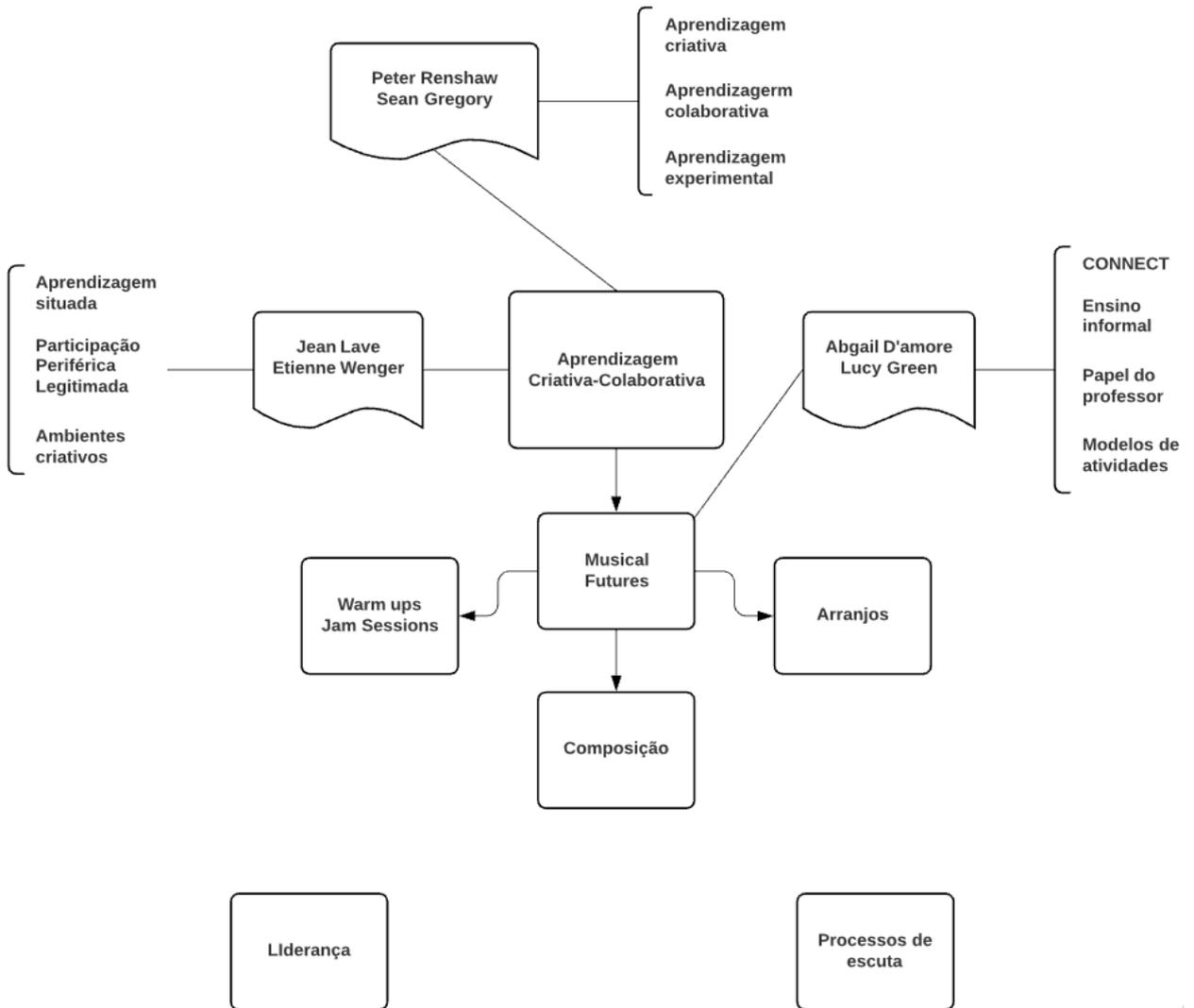


Figura 1 - Mapa conceitual da pesquisa

4. APLICAÇÃO DO MUSICAL FUTURES NUMA TURMA DE LICENCIATURA EM MÚSICA

D'AMORE (2009) afirma que o conjunto de abordagens apresentadas pelo Musical Futures também pode ser aplicado ao ensino superior. Por esta razão, algumas atividades foram escolhidas e aplicadas em uma turma de Licenciatura em Música.

As atividades selecionadas foram baseadas no Projeto CONNECT da Guildhall School of Music, A Paul Hamlyn Foundation disponibilizou materiais de apoio para professores de todo o mundo que pretendem aplicar ou adaptar o CONNECT em suas aulas de música e projetos. As atividades a seguir foram extraídas destes conteúdos assim como da obra compilada por D'Amore e adaptadas ao ensino superior.

Foram eleitas quatro atividades adaptadas do projeto CONNECT a serem aplicadas:

- Aquecimentos ou *Warm Ups*;
- Improvisação Coletiva ou *Jam Session*;
- Arranjos;
- Composição Coletiva.

As atividades supracitadas foram escolhidas em detrimento da disponibilidade de tempo e indivíduos de pesquisa/alunos disponíveis, outras atividades como jogos musicais e ensaios de orquestra e Big Band fazem parte das atividades propostas pelo CONNECT, todavia estas não se apresentavam possíveis para a aplicação neste ambiente de pesquisa.

4.1. Prática criativo-colaborativa aplicada à sala de aula.

Como citado no Capítulo 2 “Metodologia da Pesquisa”, foram aplicados os conteúdos de abordagens do Musical Futures com foco nas práticas do projeto CONNECT aos de alunos da disciplina “Prática em Conjunto para a Licenciatura” do curso de Educação Musical da Escola de Música da UFMG no segundo semestre de 2018 sob a orientação da Professora Dr^a Heloisa Feichas.

A turma de alunos da disciplina era formada por dez alunos sendo nove alunos do curso de Licenciatura e uma aluna do Bacharelado em Música Popular. Do total, sete homens e três mulheres. Oito alunos se declararam músicos populares por formação, e que suas práticas musicais iniciaram em ambientes informais, como rodas de choro, samba, bandas de rock ou mesmo em atividades musicais no ambiente familiar e etc.

Dois alunos afirmaram ter um background erudito, com práticas de leitura de partitura e educação formal em instituições de ensino regulares ou não formal em igrejas ou orquestras comunitárias. Todos os alunos afirmaram ter mais de uma prática musical como multi-instrumentistas e ou/cantores.

Seguindo os preceitos descritos por GREEN e D'AMORE (2009), a minha abordagem como pesquisador-professor foi a mais horizontal e colaborativa possível. As aulas deram-se de forma fluída, os participantes costumavam se sentar em círculo, sem existir qualquer estrutura hierárquica espacialmente definida. Particpei de parte das atividades como performer (violoncelo e piano) e co-autor, também improvisando com os alunos e inseri-me nas atividades didáticas propostas.

O desafio do trabalho de campo como pesquisador em observação participante foi notável, já que as atividades musicais e sociais inter-relacionados com a coleta de dados e gestão das atividades simultâneas é um desafio. DIONNE e LAVILLE (1999) afirmam que alguns dos desafios desta técnica de coleta de dados são:

- Dificuldade em tomar notas, uma vez que o pesquisador está inserido nas atividades sociais que ele analisa, e por esta razão, não podem interromper as ações ou diálogos para tal;
- a grande quantidade de material recolhido para ser organizado;
- a necessidade de grande capacidade de memorização de eventos e dados pelo pesquisador que também exige...;
- ...disciplina para tomar notas logo após o trabalho de campo com o objetivo de manter o máximo de informação possível.

As gravações de ensaios e composições foram feitas, com o consentimento livre e esclarecido dos músicos. Os participantes também foram sempre livres para gravar o seu trabalho para que eles pudessem se avaliar, praticar em casa e desenvolver mais o trabalho para além de momentos de sala de aula.

Green (2009) define que a condição ideal para a prática da abordagem em sala de aula é semanalmente com sessões de 45 a 90 minutos, mesma condição obtida na disciplina Prática de Conjunto para a Licenciatura.

4.2. Prática criativo-colaborativa no ambiente de graduação.

Apresento nesta seção as adaptações feitas e as atividades aplicadas aos alunos da Disciplina Prática de Conjunto, teço também as relações com a bibliografia de referência e as questões emergentes que surgiram durante o período de estágio docência.

4.2.1. Aquecimento e Improvisações coletivas

Conforme descrito por D'AMORE e GREEN (2009), aquecimentos – ou *Warm Ups* – são atividades que envolvem habilidades musicais e sociais aplicadas para crianças e adolescentes, e que têm por objetivo desenvolver a percepção musical enquanto engendram conexões entre alunos e professores na aula de música. Além disso, observa-se que estas atividades contribuem para a produção criativa dos alunos.

As Improvisações coletivas – ou *Jam Sessions* – dizem respeito às práticas coletivas às quais os músicos tocam juntos misturando seus estilos, construindo músicas, improvisando, muito relacionadas às práticas informais, o que é comum no ambiente de músicos populares.

Como estas práticas foram introduzidas à alunos do ensino superior, algumas adaptações tiveram que ser feitas nas atividades propostas pela abordagem do Musical Futures: Warm Ups e Jam Sessions foram unidos em uma única atividade de abertura das aulas e nestas foram inseridas as Improvisações coletivas. Estas atividades, originalmente possuem espaços e momentos separados dentro do projeto CONNECT como descrito por Peter Renshaw (2013) no Barbican Centre.

Justifico aqui esta escolha devido ao fato do trabalho ser desenvolvido, neste caso, com músicos de nível técnico avançado. As atividades que possuíam caráter musicalizador como os Warm Ups e Jam Sessions passam a ter uma perspectiva técnica mais avançada e já avançam para os Improvisos Coletivos.

Durante estas atividades, os alunos tiveram de se comunicar não exclusivamente, mas principalmente através da interação musical. Alguns alunos apresentaram dificuldade em desenvolver esta atividade sem a linguagem verbal para interagir ou compreender os parâmetros musicais pré-estabelecidos pela prática.

As sessões iniciais foram altamente focadas em estilos de música popular brasileira, como, MPB, samba e pagode. Observei aqui que muitos dos músicos escolheram este caminho para que se sentissem confortáveis tocando algo habitual e tecnicamente conhecido. Durante o grupo focal, muitos dos alunos revelaram que eles estavam nervosos para tentar algo novo ou tecnicamente complexo na presença de seus colegas. Também mantiveram conexão entre a formação musical que tinham e as possibilidades óbvias deste conjunto instrumental na música popular brasileira.

Como professor-pesquisador que aplicou o Musical Futures, segui também as recomendações apresentadas no terceiro capítulo – escrito por D'AMORE e GREEN (2009) – do livro “Musical Futures: An Approach to Teaching and Learning”, sobre o papel do professor de música numa abordagem informal:

- Dar início as tarefas/atividades;
- Distanciar-se;
- Observar;
- Diagnosticar;
- Guiar;
- Sugerir;
- Servir de modelo;
- Tomar a perspectiva dos estudantes;
- Ajudar os estudantes a atingir os objetivos que eles propuseram.

Aponto para a conexão dos fazeres propostos pelo projeto CONNECT com as ações presentes em um ambiente no qual observa-se a Participação Periférica Legitimada. O papel do professor ou orientador torna-se simbiote ao dos participantes, reforçando uma estrutura horizontal e inclusiva nos processos criativos e de aprendizado.

As únicas interferências foram organizacionais, para que todos pudessem improvisar em sua própria maneira e tempo. Os participantes também foram convidados a manter o contato visual com o outro, tocando em um círculo.

Foi possível observar que alguns indivíduos apresentaram mais facilidade para o desenvolvimento das improvisações. Este fato pode ser verificado, não apenas, mas também, devido ao estágio avançado de desenvolvimento de suas habilidades instrumentais e da percepção musical. Enquanto alguns músicos foram capazes de internalizar aspectos rítmicos e harmônicos numa repetição da base de improvisação, outros precisavam de algum tempo para serem capazes de reproduzir os padrões e desenvolver uma improvisação.

Os multi-instrumentistas apresentaram-se mais receptivos a improvisações, mudando instrumentos de acordo com suas percepções harmônicas e melódicas da atividade.

Neste momento pude observar comportamentos de liderança dentro de uma perspectiva da Participação Periférica Legitimada. Um guitarrista mais experiente, enquanto tocava, passava instruções para seu colega tentando encontrar soluções para os acordes ainda desconhecidos. Ele também propunha soluções harmônicas e simplificações em relação a complexidade rítmica e harmônica para que todos os participantes pudessem desenvolver a sua improvisação.

Esta atividade foi diretamente ligada aos aspectos apresentados por Lave e Wenger (1991) quanto à Participação Periférica Legitimada, em que os músicos com menos experiência na atividade de improvisação musical desenvolveram suas habilidades relacionadas sob a orientação de um indivíduo mais experiente e participante.

Swanwick (1994) observa que existem diferentes formas de classificar o saber musical: um saber formal, que compreende fatos textuais, conceitos, história, teoria musical e outro *procedural*, que um tipo de saber fazer, ligado as práticas musicais.

A atividade de improvisação coletiva apresenta como foco, a relação social através deste saber procedural, e o processo de transmissão do conhecimento de um indivíduo ao outro. Observa-se nesta atividade que o músico mais experiente também desenvolve, através do processo, suas habilidades ao orientar o músico menos experiente. Na orientação da improvisação, é provocado a usar suas habilidades de liderança ao mesmo tempo em que as estruturas de um processo musical, sendo estes aspetos da aprendizagem criativo-colaborativa.

Depois da improvisação coletiva, os músicos relataram alguns aspectos inerentes à prática coletiva:

Gabriel: “Senti que muitos se sentiram presos para improvisar e que ainda continuam assim. Por conta disso o incentivo dos que têm mais desenvoltura para tal é essencial.”

Esta preocupação, elucidada por Gabriel, pode estar relacionada com a Participação Periférica Legitimada. O multi-instrumentista, com um background muito plural na música popular, esteve sempre à procura de soluções e apresentou comportamentos altruístas durante as improvisações coletivas. Ele tendia a mudar

de instrumento e sua forma de tocar a fim de alcançar uma experiência musical que poderia ser agradável e, ao mesmo tempo, musicalmente complexa.

Também se observaram aqui aspectos de Liderança como esperados dentro das práticas do CONNECT e posteriormente Musical Futures. Gabriel desempenhava o papel de líder ao servir como colega mais experiente dentro desta prática.

Ana C.: “[o processo de aproximação com o Musical Futures] foi muito enriquecedor, principalmente na parte de improvisação, essas coisas pra mim nunca estiveram tão presentes na minha formação, na minha rotina de estudos. Eu não estudei para fazer improviso, por que eu sou do erudito. E pra mim foi muito novo e muito... nossa, me acrescentou demais.”

A ‘conclusão’¹² da atividade foi possível, uma vez que os alunos resignificaram conceitos de liderança, que ao início do semestre estava consolidado na estrutura demarcada pelo ensino formal, a relação vertical professor-aluno. Por vezes foi necessário informá-los de que o foco do nosso trabalho era de produção coletivo-colaborativa e que meu papel em sala de aula era de facilitador.

Sobre aspectos de liderança, aponto para a pesquisa de Margaretha Grahn e Christel Öfverström (2009) da Universidade de Linköping, sobre liderança na educação musical. As autoras discutem aspectos contrastantes como ordem versus caos, estrutura versus criatividade e planejamento versus espontaneidade e elaboram considerações sobre diversos teóricos que questionam o papel do professor em sala.

O professor precisa estar atento da interação entre professor e aluno e focar na perspectiva do aluno do processo de aprendizado. Mesmo Hårdaf Segerstad et.al (2007) enfatizam a habilidade do professor de refletir e confiar em seus estudantes para que assim eles tomem responsabilidade sobre seu próprio aprendizado, dessa forma o professor pode focar na forma de pensar e trabalhar do aluno. (Grahn e Öfverström, 2009)¹³.

¹² Destaco aqui que a ‘conclusão’ das atividades dava-se através da execução da música pelo grupo através de uma performance, de forma com que eles conseguissem elaborar um processo musical, mesmo que limitado – tanto pelo tempo das sessões, quanto pelo aspecto inicial e exploratório – e desta forma executá-lo.

¹³Or. The teacher has to be aware of the interaction between teacher and student and focus on the students’ perspectives in the learning process. Even HårdafSegerstad et.al (2007) emphasizes the ability of the teacher to reflect and trust his/her student and that they can take responsibility for their own learning, so that the teacher can focus on the student’s way to think and work.

A ‘conclusão’¹⁴ da atividade foi possível, uma vez que os alunos resignificaram conceitos de liderança, que ao início do semestre estava consolidado na estrutura demarcada pelo ensino formal, a relação vertical professor-aluno. Por vezes foi necessário informá-los de que o foco do nosso trabalho era de produção coletivo-colaborativa e que meu papel em sala de aula era de facilitador.

A pesquisa de Grahn e Öfverström aponta para Lahdenpäre (2008), que define a liderança como uma construção social, que não é inata e pode-se atribuí-la com a habilidade de se relacionar com os outros. Em harmonia com esta afirmação observo que o comportamento de alguns alunos modificou-se durante as aulas. Ações periféricas e pouco participativas se tornaram centrais ou decisivas à medida que se inseriam na comunidade de prática ali estabelecida. Meu papel como pesquisador em observação participativa ao fim do semestre foi bem estabilizado, de forma que os alunos me aceitavam como um músico com práticas diferentes e com um ponto de vista e conhecimentos um pouco mais avançados em algumas áreas, mas não se sentiam em posição inferior ou pressionados.

4.2.2. Arranjos musicais

Ao contrário do arranjo tradicional, em que o arranjador elabora sua versão de uma obra musical para um grupo específico, foi proposto um processo de arranjo coletivo em uma canção escolhida pelo grupo através de algumas sugestões minhas.

Os músicos, então, tiveram alguns minutos para tirar de ouvido a música “Lanterna dos Afogados” da banda Paralamas do Sucesso (1989). Depois de reconhecer os acordes de base, as seções, repetições, melodias e letras, o processo criativo do arranjo foi solicitado. Apesar de músicos de background popular, o conceito de arranjo não foi totalmente compreendido, eles concentraram seus esforços em tirar de ouvido e reproduzir a música com o máximo de fidelidade e domínio nos seus instrumentos.

¹⁴ Destaco aqui que a ‘conclusão’ das atividades dava-se através da execução da experiência musical proposta pelo grupo através de uma performance, de forma com que eles conseguissem elaborar um processo musical, mesmo que limitado – tanto pelo tempo das sessões, quanto pelo aspecto inicial e exploratório – e desta forma executá-lo.

A lacuna no processo criativo apresentou-se como um impedimento para os estudantes que se sentiam inibidos na criação sobre algo já existente. Para facilitar o processo, os alunos foram convidados a refletir sobre quais elementos musicais deveriam ser alterados para gerar variação sobre a música escolhida. Ao final do processo, eles haviam improvisado linhas vocais e adicionado instrumentos, mudaram harmonias de uma seção através do uso de acordes relativos e harmonias modais, usaram características timbrísticas dos instrumentos para produção de texturas e explorado mais livremente os sons e as suas possibilidades.

Um segundo arranjo foi solicitado algumas aulas mais tarde, desta vez da música “High Hopes”, do grupo Pink Floyd (1994). Este segundo processo foi mais confiante e orgânico, os alunos esboçaram e discutiram harmonias e forma, bem como a escolha de timbres e soluções destinadas a problemas musicais, tais como a ausência de guitarras ou percussão do grupo.

No final das atividades de arranjo, os alunos relataram que a prática proposta os havia obrigado a usar as habilidades menos desenvolvidas no percurso acadêmico, como o diálogo, a resolução de problemas como uma equipe e, especialmente, a aplicação soluções criativas na performance.

Gabriel, um aluno muito proativo e com mais experiências em tirar de ouvido relata que a experiência provocou.

Gabriel: “Eu sempre montei muita banda na minha vida... eu que resolvia todos os problemas, dessa vez tive de por um pezinho pra trás e deixar os outros fazerem também... para poder ouvir mais os outros.”

Os participantes relataram, através do questionário de pesquisa, um nível alto ou muito alto de relevância, interesse e contentamento. No grupo focal, alguns músicos disseram que a atividade arranjo era muito agradável e após o semestre eles começaram a repensar essa atividade como algo mais complexo do que apenas tocar de ouvido ou um exercício de técnica.

No questionário de pesquisa, quando perguntados sobre habilidades subdesenvolvidas e novos conhecimentos necessários, dois músicos relataram:

Ana: “Conhecimento de como cada instrumento pode contribuir para o arranjo, falta de domínio dos outros instrumentos gerou a dificuldade de opinar.”.

Gabriel: “Percepção social das intenções e posicionamento das pessoas.”.

Ambos os alunos estavam muito participativos e no final do prazo avaliaram o processo como muito relevante para os seus estudos formais.

As declarações acima reafirmam a ideia de que a educação musical na graduação pode ser mais holística e social. Silvia, cantora, concentrava seus estudos na técnica vocal e confrontou-se com o a prática ou domínio de diferentes conteúdos musicais que, naquele momento, eram subdesenvolvidos. Gabriel, baixista, com experiência instrumental, sentiu falta da ‘percepção social’ e concentrou seus esforços na compreensão interpessoal durante suas performances.

Feichas (2000) pontua que a aquisição de conhecimento específico de elementos musicais pode mudar a qualidade da experiência musical transformando a qualidade musical de compreensão da mesma, no entanto, a experiência musical genuína deve ser considerada em mesmo nível.

4.2.3. Ouvir e escutar numa prática criativo-colaborativa.

Uma característica predominante da atividade descrita nos arranjos foi a marcante preocupação dos alunos numa reprodução dos acordes e da melodia de forma fidedigna. Relaciono esta característica com a forma do ensino de percepção tradicional que a maior parte dos alunos reportou ter participado, com aulas fundamentalmente voltadas ao reconhecimento dos intervalos e das melodias, sem uma aplicação prática ou criativa.

Ainda hoje, o modelo preponderante de ensino da percepção musical elege ditados, solfejos e suas múltiplas variações, como práticas pedagógicas mais eficientes para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais. Atente-se aqui para o fato de que essas práticas ainda são costumeiramente realizadas como procedimentos de reconhecimento e reprodução, sendo referendadas e muitas vezes compreendidas, o que é mais grave, como a finalidade dessa disciplina. (BERNARDES, 2001).

Alcantara Neto (2010) em seu estudo de caso sobre ensino de percepção com músicos populares observa que a capacidade de notação musical não necessariamente está relacionada com uma maior capacidade auditiva.

Denoto, em concordância com a pesquisa de Alcantara Neto (2010) e através de minha formação em composição e meu background como músico de orquestra, que, mesmo sem a prática de notação tradicional e conhecimento teórico de harmonia e contraponto, a percepção dos indivíduos desta pesquisa, no que diz respeito a apreender acordes, melodias e intervalos é tão boa ou melhor do que de seus colegas que foram musicalizados através de práticas estritamente formais.

Não questiono a importância do estudo da percepção musical de forma pura ou tradicional, todavia, em consonância com Bernardes (2001) e Alcantara Neto (2010), ressalto que a relação dela com o fazer musical intrínseco e contextualizado, ou seja, dentro de um fazer de Participação Legitimada ganha significado e é apreendido e internalizado de forma eficiente e prazerosa.

Corroboram esta afirmativa os alunos que, dentro das discussões durante o grupo focal afirmaram que a contextualização de conceitos e práticas perceptivas facilitou o aprendizado durante as práticas coletivas.

Granja (2006) diferencia o ouvir do escutar afirmando que o ouvir se relaciona com uma percepção sensorial, enquanto o escutar vai, além disto, para uma dimensão interpretativa, ou seja, compreender o que se ouve e dar um significado dentro de uma linguagem.

Swanwick(1994) apud Feichas (2000) ressalta que “intuição e análise são reciprocamente interativas.”

Durante a prática de arranjos constatei que alguns conteúdos elaborados em disciplinas de teoria musical como Fundamentos da Harmonia e Harmonia I são conhecimentos intrínsecos aos músicos populares do grupo como, por exemplo, enlace harmônico e a passagens pela relativa maior ou menor. E que durante as aulas estes foram discutidos entre eles através da prática informal. Nesta situação, o conhecimento foi passado de forma prática, um aluno que queria expressar seu desejo por uma variação modal ou uma passagem relativa do acompanhamento apresentava a harmonia tocando os acordes ao violão enquanto cantava a melodia

original. Desta forma ele pontuava que a melodia possuía notas comuns aos acordes originais e relativos e que essa variação era possível. Esta forma de apresentar o enlace harmônico e a tonalidade relativa foi muito eficiente, a turma então tomou a postura de buscar enlaces em trechos e descobrir um grande leque de variações harmônicas para as músicas.

Baseado nos preceitos descritos por Green (2009) elaborados no capítulo 3, minha tarefa foi acompanhar este processo, sanar dúvidas e pontualmente intervir quando uma dificuldade apresentava-se de forma limitante à evolução do grupo na circunstância específica.

Através do questionário, os alunos da turma apontaram esta, como uma atividade de dificuldade intermediária a difícil. E todos declaram que a relevância desta atividade para sua formação como professores é alta.

Flávia: “O que eu achei difícil foi ouvir tantas ideias diferentes e conseguir juntar tudo depois, uma pessoa trazia uma coisa, e outra, outra coisa, juntar tudo de uma maneira organizada foi o mais difícil.”

Ainda sobre ouvir e escutar, assiná-lo aqui para os conceitos de experiências musicais inerentes e delineadas de Lucy Green (2012). As experiências inerentes são aquelas que se baseiam em conteúdos musicais diretamente relacionados à música e ao som, como aspectos da percepção, alturas, ritmos, harmonia, etc. Enquanto as experiências delineadas se referem aos conteúdos extramusicais como contextualizações religiosas, culturais e que permeiam conhecimentos como história ou questões identitárias.

Esta dupla categorização não existe de forma independente, ou seja, não há como exercer apenas uma destas aproximações. Uma obra musical sempre será reconhecida por um caráter delineado, uma vez que é colocada em algum contexto, seja ele social ou da experiência do indivíduo com aquela expressão. Ao mesmo tempo em que o indivíduo se relaciona de forma inerente com a obra ao organizar e categorizar os sons a fim de identificá-los e classificá-los.

Green (2012) classifica então essas experiências como positivas ou negativas, ou seja, de acordo com o grau de aproximação ou identificação do sujeito com aquela música. Uma resposta positiva aos significados inerentes e delineados

simultaneamente é classificada como uma “celebração”, enquanto que uma resposta negativa a estes é denominada uma “alienação”. As relações que apresentam relações de aproximação e afastamento simultâneas quanto à delineações e inerências são chamadas de ambiguidades.

4.2.4. Composição Coletiva:

Como proposta nesta pesquisa, a composição coletiva foi aplicada assim como faz parte da bibliografia e práticas do projeto CONNECT através dos apontamentos de D’Amore (2009).

Após às práticas de improvisação coletiva e do desenvolvimento de arranjos, os músicos foram provocados a compor algo. Eles não foram autorizados a usar, conscientemente, citações melódicas ou harmônicas pré-estabelecidos.

Eles não sabiam por onde começar o processo, e surgiram questões como: "Onde é que uma música começa?" Ou "O que é permitido e o que não é?". Ao observar tal obstáculo, foi proposto que eles comessem seu processo de um único motivo de cinco notas no âmbito da terça:



Figura 2: Motivo A

A partir deste motivo, os participantes desenvolveram mais dois motivos: B e C.



Figura 3: Motivo B



Figura 4: Motivo C

As dificuldades apresentadas pelos alunos apontaram para a ausência de atividades criativas e colaborativas na formação desses músicos, que precisaram de orientações e incentivos para que expressassem suas idéias de forma livre.

A composição seguiu empiricamente por meio de experimentos harmônicos, melódicos e rítmicos. Em um determinado momento, os participantes desenvolviam apenas uma seção de uma forma exaustiva e uma intervenção crítica era necessária por meio da provocação: "Se a música está se repetindo, é possível desenvolver seções contrastantes e ainda manter a identidade desta obra?".

Em resposta à provocação, os músicos começaram a experimentar cadências rítmicas, harmônicas e melódicas, modificando parâmetros musicais já apresentados. Em certo ponto, um plano de forma musical foi descrito com algumas notas sobre harmonias no quadro.

Ana C.: "[...] Outra coisa boa [durante o semestre] foi essa questão da composição. Eu não sabia como funcionava, nunca tinha feito algo parecido. [...] O máximo que eu já tinha feito era pegar uma melodia e colocar uma letra em cima. E eu achei muito interessante o processo, como que foi feito. Eu já trabalhei com adolescentes, e eu estava muito perdida com o que fazer, e eu achei essa proposta muito interessante."

Embora parcialmente contrário das práticas descritas por D'Amore (2009) sobre as práticas informais de aprendizagem descrita por Green (2001), os alunos foram autorizados a criar notações e marcadores da forma musical para os seus processos de arranjo e composição. Considero aqui, que a aplicação da educação informal para o nível superior permite tal concessão, uma vez que o processo de aprender a ler música - seja por cifras ou partituras - já está estruturado nos alunos

ao nível de graduação. Assim, a notação de suas canções, mesmo que aberta, é fundamental para que eles possam desenvolver trabalhos mais complexos e detalhados, de acordo com seu nível musical.

Sobre a relação da notação musical e praticas musicais, Almeida (2011) elabora:

Sob a ótica composicional, a notação ofereceu a possibilidade de elaboração e registro de construções abstratas provavelmente impensáveis em situação de oralidade. Sob a ótica das práticas interpretativas, ofereceu prescrição e normatização, mas também significativas margens interpretativas. (ALMEIDA, 2011).

Ana C. demonstra que sua relação com a composição não é íntima ou que ela não havia significado esse processo dentro das suas práticas até o momento. Observo que a evolução participativa dela foi significativa. Nas primeiras atividades ela se posicionava de forma periférica, acompanhando o processo criativo dos colegas e apontando para conteúdos aos quais ela dominava. Sua relação com o fazer do grupo foi centrípeta, até que nas últimas atividades ela tomava responsabilidades sobre processos criativos e interagiu com os demais músicos de forma horizontal.

Esse movimento centrípeta que Ana C. e outros músicos apresentaram é descrito por Lave e Wenger (1991) como uma dos fenômenos observados nas relações onde se observa a Participação Periférica Legitimada. Todavia, Lave e Wenger (1991) não limitam as relações da Participação Periférica Legitimada apenas pela dicotomia periferia-centro, uma vez que esta denominação não contempla todas as *comunidades de práticas*¹⁵ e suas relações. Assim sendo, pode-se também considerar que objetivo do indivíduo seja de *participação total*¹⁶.

Silvia: “A gente esquecia, mas na hora que juntava aqui, um ia lembrando o outro e a coisa montava, era como se fosse um quebra-cabeça, a gente ia montando, e eu achei isso super interessante.”

¹⁵Or. Communities of practice

¹⁶Or. Full Participation

Silvia, que nas atividades anteriores se posicionava de forma pouco participativa, nesta atividade já se apresentava presente e à vontade para questionar e contribuir com o grupo. A aluna afirmou durante o grupo focal que tinha muita dificuldade, a princípio, de opinar sobre a prática instrumental e sobre todos os processos, mas que com o tempo se sentiu confiante em participar da construção coletiva e dos processos musicais.

Renshaw (2013), ao explorar a obra *Democracia e Educação*¹⁷ de John Dewey (1859-1952) chama a atenção para um conceito relacionado ao aprendizado criativo, seja este individual ou colaborativo: o aprendizado experimental.

Uma experiência [...] é capaz de gerar e carregar qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria separada de uma experiência não pode ser alcançada mesmo teoricamente. Esta tende a se tornar uma mera fórmula verbal, um conjunto de frases feitas com o objetivo de gerar divagações, ou pura teorização, sendo desnecessária ou impossível. (RENSHAW, 2013).¹⁸

Seis dos dez alunos afirmaram que a prática composicional não fazia parte de seus estudos cotidianos e de sua formação musical. Esta atividade foi avaliada por eles mesmos como relevante, muito relevante e satisfatória ou muito satisfatória.

Nenhum aluno classificou esta atividade como fácil ou muito fácil. O que reforça a ausência destas práticas em suas formações.

Os alunos também afirmaram que a prática composicional não faz parte da formação como licenciandos e que esta aula trouxe conteúdos relevantes e novos para suas formações.

Pedro: “Eu achei interessante. Porque normalmente, a composição é associada a algo solitário ou a duas pessoas, mas essa ideia de composição com oito ou nove pessoas eu nunca tinha *experenciado* isso, e eu achei que foi bem gratificante, [...] eu posso aplicar isso [tanto] às próximas bandas e conjuntos que eu tiver quanto na parte da Licenciatura mesmo, isso vai poder me ajudar a dar aula.”

¹⁷Or. *Democracy and Education*

¹⁸Or. An experience [...] is capable of generating and carrying any amount of theory (or intellectual content) but a theory apart from an experience cannot be definitely grasped even as theory. It tends to become a mere verbal formula, a set of catchwords used to render thinking, or genuine theorizing, as unnecessary and impossible.

A afirmação de Pedro durante o grupo focal corrobora uma ideologia particionada do fazer musical entre compor versus interpretar, as atividades de improvisação coletivas, ou Warm Ups, foram cruciais para este momento em que eles buscavam mecanismos para elaborar uma obra original. Os alunos por diversas vezes questionaram de onde vem a inspiração ou como um compositor trabalha, de que forma poderiam se estimular para este processo pouco explorado.

Kokotsaki e Newton (2015) descrevem processos de compreensão da criatividade através de alguns autores como Burnard (2012):

Em seu livro *Musical Creativities in Practice* (2012), Burnard foca em desafiar o conceito histórico de criatividade sendo uma atividade singular do gênio individual do criador e oferece um raciocínio para um conceito plural de criatividade musical que se insere nas práticas musicais onipresentes da música contemporânea. Sendo esta de acordo com a concepção mais democrática de criatividade segundo a qual todos podem ser criativos em alguma área, dadas as condições adequadas e suporte. (KOKOTSAKI e NEWTON, 2015).¹⁹

Da perspectiva conceitual, é possível apontar para o fato de que os alunos demonstraram interesse pela composição à medida que esta atividade se apresentou empiricamente conectada a seus fazeres, ou seja, de forma holística. No início do semestre os alunos apresentavam alguma aversão a esta prática, de forma a delegá-la apenas aos compositores de formação erudita provindos dos ambientes de ensino formais ou às mentes geniais da música popular. A composição era – como definida por uma aluna durante as primeiras atividades – “*algo de outro mundo*” a qual oito dos dez alunos não haviam experimentado.

“Composição não é um ramo especial do conhecimento que deve ser ensinado àqueles talentosos ou suficientemente interessados. Ela é simplesmente a culminação de um sistema saudável e estável de educação, cujo ideal é formar não um instrumentista, cantor ou arranjador especialista, mas um músico com um conhecimento musical universal...” (Hindemith 1952 apud FRANÇA e SWANWICK. 2002)

¹⁹Or. In her book *Musical Creativities in Practice* (2012), Burnard aims to challenge the historical conception of creativity as being the singular activity of the individual genius of the creator and provide a rationale for a pluralist conception of musical creativities that feature in the most dominant and ubiquitous contemporary music practices. This is in line with the more democratic conception of creativity according to which everyone can be creative in some area given the right conditions and support. (KOKOTSAKI, NEWTON, 2015)

4.2.5. La Folia

Nas últimas três aulas do semestre, foi proposta uma atividade que envolvia aspectos de improvisação, arranjo e composição. Neste momento os alunos já apresentavam comportamentos descritos por Lave e Wenger (1991) como os das comunidades de prática, já se posicionavam de forma confortável e assumiam papéis sem a necessidade de uma coordenação vertical. Observo também que os papéis de liderança aqui variavam de acordo com as necessidades momentâneas e situacionais. Os alunos menos experientes permitiam que os mais experientes, em determinadas tarefas, conduzissem práticas e ensinassem, através do fazer coletivo, novas técnicas ou conceitos teóricos.

Em uma atividade improvisação coletiva, o grupo estava improvisando sobre uma proposta de um dos alunos com background erudito, com experiências em música antiga e barroca. Ele trouxe o tema 'La Folia' tal como apresentado por Corelli e outros compositores. Alguns dos alunos conheciam esta forma outros nunca tinham ouvido falar dela.

“La folia” como descrita por Apro (2009) remete a um tema de origem popular ibérica, que ganha popularidade na Europa em geral através de Jean Baptiste Lully em 1672 e posteriormente, Corelli (1700) e Haendel (1727). Este tema era comumente apresentado sobre o tom de Ré Menor de acordo com o seguinte encadeamento: Dm | A7 | Dm | C | F | C | Dm | A7 | Dm | A7 | Dm | C | F | C | Dm A7 | Dm ||.

Este evento foi tão notável para este grupo heterogêneo de músicos que na atividade seguinte, propus uma composição coletiva colaborativa instrumental e vocal sobre essa forma apresentada na aula anterior. Neste momento os alunos já apresentavam.

Esta tarefa foi uma das experiências mais prazerosas e complexas do semestre. Ao tempo em que eles descobriram um novo gênero musical, ou a aproximação estilista e as possibilidades de cruzamento destes, eles cresceram em confiança e sociabilidade. Saindo da zona de conforto, os alunos se sentiram livres

para vivenciar características que pontuo como pertencentes à Participação Periférica Legitimada, conforme descrito no capítulo 3. Eles se posicionaram lado a lado e focaram a atenção para as várias nuances da música enquanto o participante mais experiente orientava a prática coletiva ajudando os colegas a adequar suas práticas à proposta.

Os alunos, neste momento, tomavam parte na atividade social de forma a mudar de locais e perspectivas, como Lave e Wenger (1991) apontam: “A Participação Periférica é sobre se localizar no mundo social. Trocar de locais e perspectivas é partes da trajetória de aprendizado dos atores, do desenvolvimento de identidades e das formas de pertencimento como membros do grupo.”²⁰

Além disso, neste momento, não havia necessidade de pedir-lhes para colocar suas próprias vozes na componente criativa como no processo de arranjo. Eles decidiram se separar, dividindo a classe em equipes para elaborar diferentes parâmetros musicais como construção melódica, a variação harmônica, exploração timbrística e seções musicais. O resultado foi um trabalho que fundiu algumas características de um Chaconne ou Sarabande com uma forma ABACADA, onde os elementos B, C, e D foram baseados em improvisação e A foi a apresentação do tema, com algumas variações compostas coletivamente:



Figura 5: "La Folia" tema composto pela turma

Flávia, uma das alunas mais avançadas tecnicamente, durante o grupo focal, ao fim do semestre, apontou que esta atividade havia sido, a seu ver, a mais desafiadora do projeto, devido à necessidade de adaptar sua linguagem musical a de um novo estilo ao mesmo tempo em que administrava múltiplas tarefas sociais com o objetivo de produzir algo que se encaixava nas capacidades e gostos musicais de todos os músicos.

²⁰Or. Peripheral Participation is about being located in the social world. Changing locations as perspectives are part of the actors' learning trajectories, developing identities, and forms of membership.

Observa-se aqui que o objetivo desta atividade não foi de reprodução fidedigna de um discurso musical de determinado período ou contexto, mas a releitura deste com o objetivo de ampliar as ferramentas e habilidades dos alunos. Também há de se considerar que:

... toda obra, independentemente de sua data de composição, possui uma contemporaneidade. Isto porque a obra é portadora de aspectos instáveis que se condicionam não à sua data de composição, mas ao momento e contexto de cada performance. É, portanto, uma contemporaneidade que se funda na contemporaneidade do intérprete, na contemporaneidade do ouvinte e na contemporaneidade do contexto atual que preserva a relevância artística da obra e de sua performance hoje. (ALMEIDA, 2011).

Como observado no exercício proposto e em consonância com Almeida (2011), denoto que um dos aspectos aos quais os músicos apresentaram dificuldades foi o da apropriação do discurso musical. Ao relatar durante o grupo focal, alguns deles já se sentiam mais livres, uma vez que já haviam improvisado durante o semestre e trabalhado dois arranjos de música popular anteriormente. Todavia, desta vez o arranjo era baseado em um estilo musical ao qual a maioria deles não possuía proximidade e alguns, nenhum contato.

Outro fator determinante deste processo foi ausência de uma letra, o que colocou em perspectiva os conceitos de tema e acompanhamento. Os alunos que antes focavam em seguir uma letra, decorá-la e compreender processos de prosódia, agora buscavam como incorporar a musicalidade sem os aspectos denotativos do texto. Green (2011) cita em entrevista a resposta de um aluno do Musical Futures sobre sua compreensão do processo de ouvir música após participar do projeto: “Antes de fazer este projeto, eu não havia percebido que existia algo musical separado da letra”²¹

Uma característica marcante desta atividade foi a observância de lideranças estabelecidas de forma não vertical ou determinadas de forma impositiva. Os alunos se organizaram nesta comunidade de prática de forma a valorizar as experiências individuais em prol de um resultado social. Ao perceberem que um aluno com experiência em música antiga possuía mais conhecimento no que diz respeito a formas tradicionais, os outros alunos o permitiam conduzir a construção da obra sem

²¹ Or. “Before I did this project, I didn’t realize there was any more to music apart from the lyrics”

a necessidade desta posição ser imposta ou demarcada através de um acordo explícito.

Para Lave e Wenger (1991) “a Participação Periférica Legitimada não é, por si só, uma forma educacional, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica. É um ponto de vista analítico do aprendizado, uma forma de entendê-lo”²². Esta afirmação contempla o evento desta atividade, onde os alunos transcenderam as relações tradicionais de ensino formal com suas estruturas demarcadas pela formalidade e condução estrita, para uma forma mais ou menos estável de comunidade de prática na qual suas habilidades eram valorizadas e o crescimento acontecia guiado dentro de uma *co-construção*. Nesta nova forma, habilidades específicas de indivíduos em níveis diferentes serviam como apoio e ao mesmo tempo como modelo para o crescimento de seus colegas de prática. Assim como já apontado, a figura do professor é abandonada em sua concepção tradicional e a liderança passa a ser parte de um processo de construção social.

Liderança é uma palavra complexa, fortemente conectada com comunicação. É sobre interações sociais e relações intra e interpessoais. Existem vários modelos de liderança e para ser um líder bem preparado você deve usá-los em conjunto com suas experiências e conhecimentos em liderança. (GRAHN e ÖFVERSTRÖM, 2009)²³.

Renshaw (2013) ao relatar resultados das práticas coletivas da Future Band lista uma série de características de liderança:

- “- compartilhada, flexível, dinâmica e complexa;
- “muitos cozinheiros *não* estragam a sopa”, todos são ‘cozinheiros’ ou líderes;
- da maneira como se trabalha em conjunto, liderança é inerente à participação;
- Formas diferentes de liderança podem apresentar-se concomitantemente;
- Indivíduos têm papéis e responsabilidades variadas e demonstram diferentes formas de lideranças tais como:

²² Or. We should emphasize, therefore, that legitimate peripheral participation is not itself an educational form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique.

²³ Or. Leadership is a complex word strongly connected with communication. It is about intra- and interpersonal relations and social interactions. There are a lot of models of leadership and to be a well-prepared leader you have to use them together with your own experiences and knowledge of leadership.

- compartilhar uma ideia com o grupo;
- dirigir uma discussão sobre estrutura musical;
- reger seções ou o grupo completo em uma passagem, gesto ou motivo específico;
- guiando um processo que explora um conceito ou ideia musical.(RENSHAW, 2013).²⁴

Todos os pontos denotados por Renshaw (2013) foram observados nas atividades com os alunos. Tanto nas atividades de arranjo quanto nas composições eles trabalharam de forma flexível, e mesmo assim estruturada, foram capazes de se organizar e produzir mesmo sem a figura de um líder único e compreenderam a liderança de forma participativa e múltipla.

Silvia: “Foi muito enriquecedor. O nosso curso [Licenciatura] é muito teórico e às vezes a gente fica até frustrado, ... às vezes a gente chega aqui e não toca, tem muitos alunos da Licenciatura até muito frustrados com isso, por que chegam aqui não tocam, não praticam. Ter esta matéria foi uma oportunidade maravilhosa para o curso.”

²⁴ Or:

- Shared, flexible, dynamic and complex;
- ‘Too many cooks do not spoil the broth’: everyone is a ‘cook’ or leader;
- In the way we work together, leadership is inherent in participation;
- Different forms of leadership may be present currently
- Individuals have varied roles and responsibilities and demonstrate different forms of leadership, i.e.,
 - sharing an idea with the group
 - directing a discussion about music structure
 - conducting sectionals or the whole band in a particular passage, gesture or motif
 - guiding a process which explores a musical or conceptual idea.

5. RESSONÂNCIAS

Apresento aqui considerações finais sobre este processo de pesquisa assim como também a avaliação dos sujeitos envolvidos e os possíveis desdobramentos deste projeto para futuras explorações.

Como apontado no Capítulo 2: Metodologia de Pesquisa, foi possível fazer uma avaliação de diversos fatores e comportamentos durante o semestre que se confirmaram através dos questionários de pesquisa e da discussão do grupo focal na última aula do semestre. Todos os alunos apresentaram uma avaliação boa ou excelente do processo, nenhum indivíduo de pesquisa relatou que as atividades eram irrelevantes ou desnecessárias a sua formação. Durante o grupo focal foi expresso o desejo por mais práticas criativo-colaborativas e também foi sinalizado que estas práticas são infreqüentes nas práticas disciplinares da Licenciatura.

Uma aluna afirma durante o grupo focal que “se perdeu muito tempo conversando sobre como tocar e o que fazer” e em resposta outra aluna afirma que achava que o objetivo da atividade era “aquele tempo perdido”. Esta resposta atendeu as minhas expectativas como um pesquisador a aplicar o Musical Futures com os alunos de Licenciatura. Ao apontar a importância da elaboração do fazer coletivo e de seus desafios compreende-se que o objetivo destas atividades é em si o processo e a melhoria das habilidades dos professores de música em um ponto de vista da sociologia da educação musical.

Ao planejar as atividades dos alunos de licenciatura, relacionei as práticas do Musical Futures com a pesquisa de Green de forma a organizar as atividades para contemplar inicialmente ‘Celebrações’ e aos poucos aproximar as experiências para as situações em que a ‘Alienação’ pudesse acontecer, e dessa forma observar como as relações em comunidades de prática dentro da perspectiva da Participação Periférica Legitimada de Lave e Wenger (1991) se relacionariam com estes conceitos.

Ao oferecer aos alunos a possibilidade de escolherem músicas iniciais com significados delineados e inerentes facilmente apropriáveis, permiti que estes

pudessem delimitar uma prática coletiva, construindo então sua comunidade de prática. Ao vivenciarem uma experiência de celebração, puderam então construir relações de comunidade fortes.

Com o passar das aulas, apresentaram-se desafios e obras que os colocavam de frente a experiências ambíguas, como o arranjo de High Hopes do Pink Floyd, a composição coletiva e a criação coletiva sobre o tema *La Folia*. Alguns alunos apresentavam relações de celebração, ou seja, aproximavam-se tecnicamente e esteticamente da obra, enquanto outros tinham relações ambíguas, estes se aproximavam tecnicamente da música, sendo capaz de reproduzi-la ou compreendê-la tecnicamente, mas não se aproximavam do estilo musical. Alguns alunos apresentaram relações próximas à alienação, não tendo a prática de tocar ou cantar aquele gênero enquanto que não se sentiam representados ou confortáveis ao fazê-lo.

Esta barreira da alienação pode então ser transposta através de um conjunto de fatores:

- a inserção do indivíduo em 'alienação' numa prática a partir de uma atividade periférica;
- a aproximação do discurso extramusical ou delineado à medida que conversava com os colegas de prática durante o ensaio;
- a aproximação dos aspectos musicais técnicos ou inerentes, ao ensaiar lado a lado, tirar dúvidas, treinar com um aluno mais experiente e aprender novas técnicas.

Ponto aqui que, estas relações só foram possíveis uma vez que as práticas da aula estavam embasadas na aprendizagem criativo-colaborativa, dentro de uma perspectiva tradicional do ensino formal, não seria convencional que os alunos pudessem ter a liberdade e o espaço para cambiar papéis de liderança ou separar tempo para ensinar um colega menos experiente. É relevante também salientar que estas atividades não tinham como objetivo proporcionar uma atividade musical de extrema complexidade, mas apontar para novas formas de fazer e ensinar música com foco nos processos musicalizadores.

As relações pessoais e profissionais foram um ponto levantado pelos alunos também durante o grupo focal.

Ian: “Eu sinto que mesmo numa atividade mais informal, a gente se sente responsável, porque além da disciplina a gente se compromete com os colegas.”

O fortalecimento dos vínculos interpessoais dentro de um ambiente formal aumentou o engajamento dos alunos, foi notável a diferença do interesse e proatividade dos alunos quanto a atividades entre as primeiras e as últimas aulas.

O ensino experimental descrito por Renshaw (2013) sobre o trabalho teórico de Carl Rogers (1969) descreve de forma satisfatória características aqui apresentadas como uma aproximação holística que demanda uma avaliação contínua por parte dos indivíduos. Estes durante todo o processo repensavam suas ações e práticas e discutiam os métodos e razões das tomadas de decisões.

Assim concluo que a aproximação com as práticas do Musical Futures pode trazer melhorias para as ações musicalizadores de professores. Tanto ao muní-los de mais experiências e aumentando suas habilidades musicais, quanto ao introduzi-los às múltiplas formas de trabalho não formal e informal. Os alunos, durante o grupo focal relataram que gostariam de encontrar propostas semelhantes durante o percurso curricular da Licenciatura e que as propostas aqui experienciadas, mesmo que de forma inicial, foram de grande ajuda para o desenvolvimento técnico, inter pessoal e intrapessoal.

As críticas apresentadas pelos alunos ao processo foram de caráter organizacional, alguns preferiam as atividades de improviso mais longas, outros afirmaram que gostaria de vivenciar mais arranjos e outros afirmaram que as composições foram processos novos e que demandariam mais tempo e dedicação para serem internalizadas. Em uníssono, afirmaram também que a prática de tocar em círculo e os aquecimentos improvisativos livres foram fundamentais para aumentar o grau de aproximação e confiança no fazer coletivo do grupo.

Ao discutir com os alunos sobre os objetivos desta pesquisa, percebi-me atendendo aos apontamentos de Jeffery (2005) apud Renshaw (2013) sobre o papel do artista:

Desenvolver um microclima em que a criatividade possa florescer - (isto é) construir uma cultura de aprendizado para que alunos e participantes possam acessar recursos, exercitar julgamentos críticos, realizar experimentos e construir idéias inovadoras, colaborar para solucionar problemas e produzir trabalhos que valor para então e para as comunidades mais amplas em que estão localizadas. (JEFFERY 205 apud RENSHAW 2013).²⁵

Esta afirmação final encerra o percurso desta experiência assim, respondendo meu anseio inicial e motriz desta pesquisa. As práticas criativo-colaborativas podem ampliar de forma significativa as habilidades de alunos dos cursos de graduação e integrar os fazeres informais e não-formais às práticas formais. Para além, a valorização das relações de práticas baseadas na Participação Periférica Legitimada impulsiona o crescimento social dos indivíduos envolvidos, permitindo desta forma, que o aprendizado ocorra de forma horizontal e auto-regelada. Os alunos ganham assim, em autonomia e desenvolvem habilidades sociais antes cristalizadas pelo ambiente formal e tradicional. Assim como observado por D'Amore (2009), as práticas do Musical Futures podem ser aplicadas ao ambiente do ensino superior com êxito, necessitando de adaptações, mas ainda mantendo seu cerne.

²⁵Or. To develop a microclimate where creativity might flourish - (that is) building a learning culture so that students and participants are enabled to access resources, exercise critical judgmente, undertake experiments and construct novel ideas, collaborate to problem-solve and produce work that is of value to then and to the wider communities in which they are located.

6. REFERÊNCIAS

ALCANTARA NETO, Darcy; **Aprendizagem em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

ALMEIDA, Alexandre Zamith Por **uma visão da música como performance**. Opus, Porto Alegre, v17, n.2, pg. 63-76, dez. 2011.

BARRETO, Eric de Oliveira. **O ensino de composição no curso de graduação da Universidade Federal da Bahia: Uma visão panorâmica de práticas e processos**. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. Salvador. 2012 .

BERG, Sílvia Cabrera; PODESTÁ, Nathan Tejada de. **Educação formal, não-formal e informal: em busca de Novos Modelos**. XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Manaus. 2018]

BERG, Sílvia Cabrera. **Estratégias de ensino e ferramentas de pedagógicas segundo os modelos propostos por Jansen e Qvortup**. In: Memorandum: memória e história em psicologia, v. 23. p. 228 -235 Ribeirão Preto, 2012

COSTA, Rodrigo Heringer. **Notas sobre a Educação formal, não formal e informal**. Anais do III SIMPOM 2014 – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música.

D'AMORE, Abigail; Musical Futures. **An approach to teaching and learning Resource pack:2nd Ed**. Paul Hamly, Foundation. 2009.

DEWEY, J. Democracy and Education: **An Introduction to the philosophy of education**. New York Free Press. 1916

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian; **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Editora UFMG. Belo Horizonte. 1999.

FEICHAS, Heloisa; SWANWICK, Keith; **Composition as a central activity in a holistic approach in higher education**; UNIVERSITY OF LONDON. INSTITUTE OF EDUCATION. 2000

FEICHAS, Heloisa. **Formal and informal music learning in Brazilian Higher Education**. 2006. 256 f. Tese (Doctor of Philosophy – PhD) – Institute of Education, University of London, Londres, 2006.

FEICHAS, Heloisa. **Bridging the gap: Informal learning practices as a pedagogy of integration**. Cambridge University Press. 2010

FOLKESTAD, Göran. **Formal and informal learning situations or practices**

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**; 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAHN, Margaretha; ÖFVERSTRÖM, Christel. **Leadership Challenges in Music Education**, 2009, Problems in music pedagogy, Volume 5, pp.73-86

GRANJA, C. E. de S. C. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escritura, 2006.

GREGORY, Sean; RENSHAW, Peter; **Creative Learning across the Barbican-Guildhall Campus. A new paradigm for engaging with the arts**. Guildhall School of Music and Drama. Londres, 2013.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn**. Londres: Ashgate. 2001.

GREEN, Lucy. **Music, Informal Learning and School: a New Classroom Pedagogy**. Inglaterra: Ashgate, 2008

GREEN, Lucy. **Ensino da música popular em si, para si mesma e para outra música: uma pesquisa atual em sala de aula**. Revista da Abem, Londrina, v 20, n 78. 2012.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn :a way for music education**. Inglaterra: Ashgate, 2002.

JEFFERY, G. The Creative College: **Building a successful learning culture in the arts**. Stoke on Trent: Tretham Books. 2005

KOKOTSAKI, Dimitra; NEWTON, Douglas; **Recognizing creativity in the music classroom**. International Journal of Music Education. SAGE. 2015

LIBÂNIO, José Carlos et. al. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching. 2nd Edition**. London: SAGE Publications, 2002.

MERRIAM, Sharan. B. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. 2nd Edition. San Francisco - USA: Wiley, 2014.

RENSHAW, P. **Simply Connect: 'Next Practice' in group music making and musical leadership**. London: The Paul Hamlyn Foundation. 2001

RENSHAW, P. **Lifelong Learning for Musicians: a place of mentoring.** Groningen: Prince Claus Conservatoire and Royal Conservatoire. The Hague. 2006

RENSHAW, P. **Engaged Passions. Searches for quality in community contexts.** Deldt: Eburon Academic Publishers. 2011

RENSHAW, P. **Working Together: An Enquiry Into Creative Collaborative Learning Across the Barbican-Guildhall Campus,** Unknown Publisher, 2011

RODRIGUES, Fernando Macedo. **As “práticas informais” e o “aprendizado não formal” na oficina de música do projeto pibid/esmu/uemg.** Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2018.

ROGERS, C. **Fredon to Learn.** Columbus. OH: Merril. 1969.

SCHWARTZMAN. **Simon. A educação superior na América Latina e os desafios do séc XXI.** Editora Unicamp. Campinas. 2014.

SCHWARTZMAN. **A revolução silenciosa do ensino superior.** Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/nupes2000.pdf>> Acesso em 27 de março de 2017.

SWANWICK, Keith. **A basis for musical education.**Routledge; New Ed edition 1979.

SWANWICK, Keith. **Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education.** Routledge. 1994.

WILLE, Regiana Blank. **Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

Obras musicais:

PARALAMAS DO SUCESSOS. **Lanterna dos Afogados.**Big Bang; EMI-Odeon: 1989. CD. 3min11seg

PINK FLOYD. **High Hopes.** Concord Music Publishing LLC: 1994. CD. 7min

7. QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Este questionário é confidencial, e tem por objetivo coletar dados para a avaliação das atividades relacionadas à pesquisa aplicadas na disciplina Práticas em Conjunto para a Licenciatura.

Nome _____

Idade: _____. Identidade de gênero: () F () M () Outro

Curso e habilitação _____ . Semestres cursados _____

Instrumento(s) e práticas musicais _____

Há quantos anos você experiencia práticas musicais em conjunto? _____

Essas práticas fizeram parte da sua educação musical inicial? _____

Quais foram suas dificuldades durante o semestre nesta disciplina?

Quais foram as contribuições desta disciplina e suas atividades para sua formação?

Classifiquei as seguintes atividades de acordo com sua experiência durante o semestre:

1. Arranjos

Nível de dificuldade:

() Muito fácil () Fácil () Intermediário () Difícil () Muito difícil

Relevância:

() Muito alta () Alta () Intermediária () Baixa () Muito baixa

Grau de interesse:

() Muito alto () Alto () Intermediário () Baixo () Muito baixo

Qual seu grau de satisfação pessoal com esta atividade?

() Muito alto () Alto () Intermediário () Baixo () Muito baixo

Você já havia participado de arranjos coletivos antes?

() Sim () Não

Onde? _____

Esta atividade exigiu algum conhecimento novo ou habilidade pouco desenvolvida?

Sim Não

Qual?

Qual a importância dos aspectos de liderança dentro da atividade?

Muito alta Alta Intermediária Baixa Muito baixa

Você se sentiu integrado ao grupo nesta atividade?

Sim Não

Comente:

2. Improvisos coletivos

Nível de dificuldade:

Muito fácil Fácil Intermediário Difícil Muito difícil

Relevância:

Muito alta Alta Intermediária Baixa Muito baixa

Grau de interesse:

Muito alto Alto Intermediário Baixo Muito baixo

Qual seu grau de satisfação pessoal com esta atividade?

Muito alto Alto Intermediário Baixo Muito baixo

Você já havia participado de improvisos coletivos antes?

Sim Não

Onde? _____

Esta atividade exigiu algum conhecimento novo ou habilidade pouco desenvolvida?

Sim Não

Qual?

Qual a importância dos aspectos de liderança dentro da atividade?

Muito alta Alta Intermediária Baixa Muito baixa

Você se sentiu integrado ao grupo nesta atividade?

Sim Não

Comente:

3. Composições coletivas

Nível de dificuldade:

Muito fácil Fácil Intermediário Difícil Muito difícil

Relevância:

Muito alta Alta Intermediária Baixa Muito baixa

Grau de interesse:

Muito alto Alto Intermediário Baixo Muito baixo

Qual seu grau de satisfação pessoal com esta atividade?

Muito alto Alto Intermediário Baixo Muito baixo

Você já havia participado de composições coletivas antes?

Sim Não

Onde? _____

Esta atividade exigiu algum conhecimento novo ou habilidade pouco desenvolvida?

Sim Não

Qual?

Qual a importância dos aspectos de liderança dentro da atividade?

Muito alta Alta Intermediária Baixa Muito baixa

Você se sentiu integrado ao grupo nesta atividade?

Sim Não

Comente:
