

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DANIEL AUGUSTO OLIVEIRA MACHADO

**APRENDIZAGEM CRIATIVA-COLABORATIVA E LIDERANÇA MUSICAL:
PRINCÍPIOS E PRÁTICAS**

BELO HORIZONTE

2016

DANIEL AUGUSTO OLIVEIRA MACHADO

**APRENDIZAGEM CRIATIVA-COLABORATIVA E LIDERANÇA MUSICAL:
PRINCÍPIOS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música (Área de concentração: Estudos das Práticas Musicais / Educação Musical).

Orientadora: Prof. Dr.^a Heloisa Faria Braga Feichas

BELO HORIZONTE

2016

Catálogo da Publicação
(Biblioteca da Escola de Música,
Universidade Federal de Minas Gerais, MG, Brasil)

M149a Machado, Daniel Augusto Oliveira

Aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical: princípios e práticas
/ Daniel Augusto Oliveira Machado. -- 2016.

107 f., enc.; il., grafs.

Orientadora: Heloisa Faria Braga Feichas

Área de concentração: Estudos das Práticas Musicais / Educação Musical.

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

Inclui bibliografia.

1. Percepção. 2. Criação Musical. 3. Educação Musical. I. Feichas, Heloisa Faria Braga. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.72



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

Dissertação defendida pelo aluno DANIEL AUGUSTO OLIVEIRA MACHADO, em 04 de julho de 2016, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

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

Profa. Dra. Flávia Motoyama Narita
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos meus pais,

Nilce Maria e Douglas Machado,

com carinho e gratidão por seu amor e apoio
constantemente em todas as fases de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer a professores, familiares e amigos pela ajuda e apoio que me deram durante a elaboração deste trabalho. Meus mais sinceros agradecimentos:

A Deus, pelo dom da vida, e por colocar em meu caminho pessoas tão especiais.

À minha orientadora e amiga, professora Heloisa Feichas, por desde o início ter acreditado em minhas ideias e me ajudado a desenvolvê-las, compartilhando preciosos ensinamentos, conselhos, sempre com entusiasmo, generosidade e seriedade.

Aos meus pais, Douglas Machado e Nilce Maria, pelo amor incondicional e apoio constante em todas as fases de minha vida.

Ao meu irmão, Douglas Júnior, pela amizade, companheirismo e pelos bons exemplos.

À amada Jéssica Diniz, por tanto amor, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Ao professor Robert Weels, por ter me apresentado ao tema deste trabalho, pela disponibilidade contínua e pelas conversas sempre inspiradoras.

Ao professor Peter Renshaw, por ter me recebido com tanta atenção e carinho em Londres, e pelas conversas que muito contribuíram para clarear as ideias deste trabalho, aguçando minha curiosidade e me incentivando na pesquisa em aprendizagem criativa.

Aos professores da Guildhall School of Music and Drama: Sean Gregory, Sigrun Saevarsdottir-Griffiths, Paul Griffiths, Detta Danford, Natasha Zielazinski e Jo Wills, por terem me proporcionado tantas boas experiências musicais e pedagógicas em Londres.

À professora Patrícia Furst Santiago, pelas sugestões imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho e pela valiosa presença na Banca Examinadora da minha Defesa de Dissertação.

À professora Flávia Narita, por também ter aceito prontamente o meu convite para participar da referida Banca Examinadora, pela leitura atenta desta dissertação e pelas preciosas sugestões e contribuições.

Aos professores Betânia Parizzi, Edite Rocha, Glaura Lucas, João Gabriel Marques, Jussara Fernandino, Patrícia Furst Santiago e Walênia Silva, pelas excelentes aulas e pela inestimável companhia em minha trajetória acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFMG, aos professores e alunos desta Universidade, com quem tive a oportunidade de conviver e aprender, e aos funcionários Geralda Martins e Alan Antunes, sempre eficientes e prontos a colaborar.

Aos eternos mestres e amigos Miguel Rosselini e Celina Szrvinsk, pela magnífica inspiração de sua companhia ao longo de toda a minha formação musical.

Ao eterno mestre e amigo Moacyr Laterza Filho, por todos os valiosos ensinamentos, sábios conselhos e por estar sempre disponível.

À Berenice Menegale, pelo apoio, confiança, generosidade e inspiração permanentes.

Aos amigos e colegas de trabalho da Fundação de Educação Artística: Rubner de Abreu Júnior, Cacá Campara, Kristoff Silva, Rafael Macedo, Rafael Pimenta e Marcelo Chiaretti, pela parceria, boa convivência e companheirismo.

Aos amigos de Cássia: Ariel Rached, Fernando Gomes, Flávio Alexandre, Glenio Salerno, Guilherme Carvalho, Gustavo Garcia, Mayk Bastos, Messias Faleiros, Saulo Ferreira e William Maia, que sempre me incentivaram.

Aos amigos companheiros de banda (Amigos da Tartaruga): Daniel Garcia, Douglas Júnior, Heliel Pampanini, Lucas Minelvino, Patrik Pampanini, Reinaldo Toledo, Ricardo Azevedo e Rodrigo Azevedo, que me ajudaram a crescer musicalmente e a descobrir o prazer de tocar em conjunto.

Ao Coral Pequenos Cantores de Cássia, pelos inesquecíveis momentos musicais compartilhados.

Agradeço imensamente aos alunos que participaram desta pesquisa, por terem compartilhado com generosidade suas diversas experiências musicais.

Agradeço ainda aos meus alunos, com quem muito aprendi e aprendo diariamente sobre Música e Educação.

Por fim, a todos que fizeram parte do ciclo concluído por esta Dissertação, o meu muito obrigado.

Quando dois homens vêm andando na estrada, cada um carregando um pão, e trocam os pães quando se encontram, cada um vai embora com um pão. Mas quando dois homens vêm andando na estrada, cada um com uma ideia, e ao se cruzarem trocam as ideias, cada um vai embora com duas ideias.

(Ditado chinês)

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

(Cora Coralina)

Só aprende aquele que se apropria do aprendido transformando-o em apreendido, com o que pode por isso mesmo reinventá-lo; (Só aprende) aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a investigação das possíveis relações existentes entre aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical. Pretende analisar e conectar esses tópicos a partir de pesquisa bibliográfica e análise de dados coletados em processos de criação musical coletiva com 37 alunos da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na disciplina Laboratório de Criação I, durante o 1º semestre de 2015. O objetivo é compreender como tais alunos construíram seus conhecimentos e competências musicais, intrapessoais e interpessoais durante as aulas, e quais os significados e valores que lhes atribuem, além de investigar conflitos vivenciados ao longo do processo, impactos sobre suas práticas musicais e expectativas acerca das aulas de Laboratório de Criação I na EMUFG. Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, foram utilizados, como técnicas de coleta de dados, questionários e grupo focal. Foram detectados impactos das aulas de Laboratório de Criação I sobre a escuta, criatividade e preferências musicais dos alunos. A pesquisa sugere, ao final, que a avaliação de conhecimentos e habilidades relacionados aos processos de criação musical coletiva pode ser interpretada como um caminho para a conexão entre aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical.

Palavras-chave: Liderança Musical, Aprendizagem Criativa, Aprendizagem Colaborativa, Composição Coletiva.

ABSTRACT

This research theme is the investigation of possible links between creative-collaborative learning and musical leadership. It aims to analyze and connect these topics from literature review and analysis of data collected in collective musical creation processes with 37 students from the School of Music of the Federal University of Minas Gerais, at Creation Laboratory I discipline, during the 1st half of 2015. The goal is to understand how such students built their knowledge and musical, intrapersonal and interpersonal skills during the classes, and the meanings and values assigned to them, and to investigate current conflicts throughout the process, impacts on their musical practices and expectations about Creation Laboratory I classes in EMUFGM. In this qualitative research, questionnaires and focus groups were used as data collection techniques. Impacts on listening, creativity and musical preferences of students were found as a result of Creation Laboratory lessons. The research suggests, finally, that the assessment of knowledge and skills related to collective musical creation processes can be interpreted as a way for the connection between creative-collaborative learning and musical leadership.

Keywords: Musical Leadership, Creative Learning, Collaborative Learning, Collective Composition.

SUMÁRIO

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.1. | Objetivos..... | 13 |
| 1.2. | Terminologia adotada na pesquisa | 13 |
| 1.2.1. | Composição coletiva | 14 |
| 1.2.2. | Competência | 14 |
| 1.2.3. | Intrapessoal e interpessoal | 15 |
| 1.2.4. | Líder musical..... | 17 |
| 1.3. | Desenvolvimento metodológico | 17 |
| 1.3.1. | Características da abordagem e do cenário da pesquisa | 17 |
| 1.3.2. | Técnicas de coleta de dados. | 18 |
| 1.3.3. | Ética e participação dos sujeitos..... | 21 |
| 1.3.4. | Análise dos dados..... | 21 |
| 1.4. | Considerações sobre o processo de composição coletiva adotado na pesquisa. | 22 |
| 1.4.1. | Etapas do processo de composição coletiva: aquecimento; improvisação; divisão em subgrupos; reagrupamento; performance..... | 24 |
| 1.4.2. | Descrição das atividades | 26 |
| 2. | APRENDIZAGEM CRIATIVA-COLABORATIVA E LIDERANÇA MUSICAL..... | 29 |
| 2.1. | Caminhos dos processos criativos na educação musical | 28 |
| 2.2. | Aprendizagem criativa-colaborativa | 37 |
| 2.3. | Liderança musical..... | 39 |
| 2.3.1. | Liderança sob o ponto de vista do filósofo Mario Sergio Cortella | 44 |
| 3. | COMPETÊNCIAS MUSICAIS, INTRAPESOAIS E INTERPESSOAIS: COMPONDO CONEXÕES..... | 48 |
| 3.1. | Caracterização dos perfis dos alunos | 48 |
| 3.1.1. | Informações demográficas e sobre formação musical anterior | 49 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 3.1.2. | Informações sobre experiência musical atual..... | 51 |
| 3.2. | Competências musicais no processo pedagógico de composição coletiva | 58 |
| 3.2.1. | Tocar de ouvido | 61 |
| 3.2.2. | Prática de conjunto | 63 |
| 3.2.3. | Composição coletiva | 64 |
| 3.2.4. | Habilidades criativas | 66 |
| 3.2.5. | Atividades musicais criativas, hábitos de escuta e presença em apresentações musicais..... | 68 |
| 3.2.6. | Ferramentas tecnológicas para ouvir músicas | 76 |
| 3.3. | Competências intrapessoais e interpessoais no processo pedagógico de composição coletiva | 77 |
| 3.3.1. | Inclusão..... | 84 |
| 3.3.2. | Conflito criativo..... | 85 |
| 3.3.3. | Liderança musical | 89 |
| 3.3.4. | Despertar de consciências..... | 91 |
| 3.3.5. | Compromisso e responsabilidade..... | 92 |
| 3.3.6. | A obra coletiva e seus significados..... | 93 |
| 4. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| 5. | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 99 |
| 6. | ANEXOS..... | 106 |
| | ANEXO A – Questionário 1 | 106 |
| | ANEXO B – Questionário 2..... | 107 |

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é o desdobramento de duas experiências pessoais relacionadas ao exercício da liderança musical através da prática de composição coletiva baseada nos princípios norteadores do Projeto *Connect* desenvolvido na Guildhall School of Music and Drama, Londres (GSMD), idealizado por Peter Renshaw. Em 2009, o Projeto *Connect* enviou um de seus membros, Robert Wells, então Diretor Adjunto do Departamento de Desenvolvimento Profissional da Guildhall School of Music and Drama, em Londres, para ministrar o curso “Composição Coletiva e Liderança Musical” para vinte alunos, eu mesmo incluído entre eles, matriculados na disciplina ‘Educação Musical em Projetos Sociais’ (1º e 2º semestres de 2009) do curso de graduação da Escola de Música da UFMG (EMUFMG). O curso teve como objetivo o desenvolvimento de habilidades de liderança e técnicas de composição coletiva para em seguida aplicá-las em crianças e jovens de projetos sociais de Belo Horizonte.

Além dessa experiência vivida no Brasil – que continuou tendo fortes reverberações em meus trabalhos como músico e professor de música –, estive também em Londres, no 1º semestre de 2015, e participei ativa e intensamente de aulas e projetos do “Guildhall Artist Masters - Leadership” da GSMD. Além de ter participado das aulas e ensaios de vários projetos (*Future Band, The Messengers, Drum Works, (Im)Possibilities etc.*), tive a oportunidade de ver e vivenciar todo o ciclo do processo de criação musical coletiva trabalhado no Mestrado em Liderança Musical da GSMD: os primeiros encontros dos grupos, desenvolvimento das composições coletivas e performance (apresentação final) das peças no *Dialogue Festival 2015*, realizado no Barbican Centre¹.

Os conteúdos trabalhados nessas experiências, tanto no Brasil quanto em Londres, chamaram minha atenção e despertaram interesse para desenvolver uma pesquisa que abordasse a aprendizagem criativa-colaborativa e a liderança musical.

¹ O Barbican Centre é o maior centro de artes e conferências da Europa, apresentando uma gama diversificada de arte, música, teatro, dança, cinema e eventos de aprendizagem criativa. É também a casa da London Symphony Orchestra.

Após valiosos encontros e conversas em Londres com Peter Renshaw, que, junto com Peter Wiegold, foi idealizador e criador do “Guildhall Artist Masters - Leadership” da GSMD, voltei ao Brasil decidido a realizar uma pesquisa a partir de uma experiência prática envolvendo processo de criação musical coletiva na EMUFG, inspirado por todas as experiências vivenciadas em Londres, adaptando as propostas à nossa realidade e ao nosso contexto social e cultural (educacional e musical). Como Penna (2012, p. 18), entendo que

[...] apenas a intenção reflexiva não resolve a questão de como ensinar, pois é preciso que haja uma prática para que seja possível refletir sobre ela, analisar seus efeitos, ajustá-la, redirecioná-la se necessário, em busca da realização dos objetivos que propomos. (PENNA, 2012, p. 18)

De volta ao Brasil, a partir de março de 2015, assumi a disciplina Laboratório de Criação I na EMUFG e coordenei o processo pedagógico de criação musical coletiva escolhido com 37 alunos do 1º período dos cursos de graduação em Música, assim distribuídos: Bacharelado/Canto (2), Bacharelado/Musicoterapia (8), Bacharelado/Piano (1), Bacharelado/Violino (1), Licenciatura (25). No total, tivemos 15 aulas de 1 hora e 40 minutos, sendo uma aula por semana, no período de março a julho de 2015. Ao final do semestre, realizamos uma apresentação pública dos trabalhos de criação no Auditório Fernando Mello Vianna (EMUFG, Campus Pampulha). Vídeos dessa apresentação estão disponíveis no YouTube²: <https://youtu.be/WQaFD1prcm8>

Através de pesquisa bibliográfica, constatei a existência de pouca literatura acadêmica sobre “liderança musical” em língua portuguesa, o que caracteriza outro fator motivacional para o desenvolvimento desta pesquisa, pois há também boas chances de instigarmos novos estudos sobre um conceito ainda pouco explorado na literatura científica nacional.

² Como a gravação do vídeo ainda não estava prevista no momento de submissão da proposta de projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), consultei informalmente os alunos participantes e todos concordaram com a postagem do vídeo no YouTube.

1.1. Objetivos

O objetivo central da pesquisa é investigar e discutir a inter-relação das aprendizagens criativa e colaborativa no processo de composição coletiva.

Esta questão central provocou o emergir de outros objetivos:

- Levantar dados e discutir os conceitos de aprendizagem criativa-colaborativa e de liderança musical a partir de pesquisa bibliográfica.
- Analisar de que forma a liderança musical pode ser trabalhada e desenvolvida na composição coletiva.
- Verificar quais conhecimentos e competências musicais, intrapessoais e interpessoais podem ser adquiridos em um determinado processo pedagógico de composição coletiva.

A pesquisa está embasada em referenciais teóricos do campo da Sociologia da Educação Musical e Filosofia da Educação. Os principais autores são: Renshaw, Gregory, Gaunt e Westerlund, Kaschub e Smith e Cortella. Embora as contribuições de Cortella se apliquem à filosofia em geral, há importantes correlações entre seus conceitos e os principais fundamentos e ideias norteadoras de uma aprendizagem colaborativa.

A seguir, serão traçadas considerações para justificar a terminologia adotada na pesquisa.

1.2. Terminologia adotada na pesquisa

Apesar de considerar importante a discussão terminológica, acredito que a compreensão da questão é mais relevante do que a nomenclatura empregada. Mesmo assim, veremos a seguir algumas considerações sobre a terminologia adotada nesta pesquisa.

1.2.1. Composição coletiva

De acordo com o Dicionário Grove de música, o termo *composição coletiva* pode ser entendido como “Composição escrita por dois ou mais compositores em colaboração” (p. 210). Embora essa definição utilize o vocábulo “escrita”, entendo que, para adequá-la à presente pesquisa, bastaria substituí-lo por “concebida”, pois não necessariamente uma composição precisa ser escrita para se concretizar. Pode, por exemplo, ser registrada em gravação, como no caso de muitas composições do gênero popular. Já o vocábulo “colaboração” é bastante apropriado, pois combina perfeitamente com a aprendizagem criativa-colaborativa. A composição coletiva une a aprendizagem criativa e a aprendizagem colaborativa em um só processo, integrando os conceitos, por isso nesta dissertação foi adotado o termo “aprendizagem criativa-colaborativa”.

1.2.2. Competência

Para Menezes e Santos (2001, disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/competencia/>>. Acesso em: 28 de abr. 2016), o termo “competência” é entendido como o conjunto de conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). O conceito de competência na educação passou a ser bastante utilizado a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que propõe um currículo escolar do ensino médio que oriente para o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania, enfatizando a formação geral para que o aluno, ao terminar essa etapa, possa continuar estudando ou entrar para o mercado de trabalho. O objetivo é que, com o desenvolvimento de competências, os alunos possam assimilar informações e saber utilizá-las em contextos pertinentes.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o conceito de competências no qual se baseou a LDB tem como referências básicas a epistemologia genética de Jean Piaget e a linguística de Noan Chomsky. Eles desenvolveram a noção de que a espécie humana tem a capacidade inata de construir o conhecimento na interação com o mundo; de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente; de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no

desempenho as possibilidades que as competências, ou os esquemas mentais, ou ainda a gramática interna, permitem potencialmente.

Dessa forma, segundo o MEC, as competências são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer.

Com essas orientações, a prática pedagógica não será a transmissão dos saberes, mas o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes. A construção de competências depende de conhecimentos significados. A competência implicaria, portanto, numa mudança do papel da escola e, conseqüentemente, num novo ofício de professor, cujo objetivo é fazer aprender.

Tais ideias vão ao encontro dos princípios norteadores do processo criativo-colaborativo adotado para a realização desta pesquisa, no qual a energia criativa, ligada ao aprendizado participativo, é vivenciada em vez de ser ensinada.

1.2.3. Intrapessoal e interpessoal

A proposta de investigação das habilidades interpessoais e intrapessoais no contexto da liderança musical tem como referencial os trabalhos desenvolvidos em torno da teoria das inteligências múltiplas, formulada por Gardner (1999) e discutida por diversos autores, incluindo Webster (2012). Essa teoria pluraliza o conceito de inteligência, entendida, assim, como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos relevantes num dado contexto sociocultural. A proposta de Gardner ao definir diferentes tipos de inteligência é justamente destacar as capacidades que se apresentam como universais na espécie humana e podem ser consideradas a partir de um referencial biológico, ainda que vinculada a um estímulo sociocultural. Além disso, um ponto importante ao se considerar as inteligências múltiplas é que na maioria dos indivíduos elas operam de forma combinada e, portanto, qualquer

desempenho funcional envolverá a fusão dessas capacidades. (GARDNER, 1995, P. 21)

Em seu trabalho acerca das inteligências múltiplas, Gardner (1999) denomina as inteligências pessoais, subdividindo-as em inteligência interpessoal e intrapessoal. A inteligência interpessoal se refere às capacidades de um indivíduo de compreender intenções, motivações e vontades de outras pessoas e, conseqüentemente, trabalhar de forma efetiva com elas. Empreendedores, professores, clínicos, artistas e líderes em diferentes contextos, em geral, precisam de uma inteligência interpessoal aguçada. A inteligência intrapessoal, por sua vez, envolve a capacidade de compreender a si próprio, ter um bom nível de autoeficácia, sendo para si um bom modelo de trabalho eficaz, incluindo o autoconhecimento e controle sobre os próprios medos, capacidades e vontades. (GARDNER, 1999, P. 43)

A respeito da inteligência interpessoal, Gardner (2005) aponta, ainda, que não se trata meramente de uma capacidade holística única. Isto é, a sensibilidade aos outros envolve outras facetas, incluindo a capacidade de perceber o temperamento e a personalidade do outro, a capacidade de antecipar as reações dos outros, a habilidade de liderar ou seguir efetivamente e a capacidade de mediar conflitos. (GARDNER, 2005, P. 49)

Especificamente no que diz respeito ao perfil de liderança, Gardner (2005) avalia que os recursos pessoais mais utilizados se enquadram em aspectos intelectuais, intuituais e morais. Os recursos intelectuais, como já discutido, envolvem habilidades pertinentes às inteligências interpessoal e intrapessoal, além de outras habilidades pertinentes aos objetivos e valores segundo os quais planejam suas ações. Os aspectos intuituais incluem a habilidade de intuir a melhor forma de agir em determinado contexto, o que, aplicado ao contexto musical, aproxima-se da definição de inteligência musical. Conforme proposto por Webster (2012), o conceito de inteligência musical, embora originalmente proposto por Gardner, é melhor aprofundado com o trabalho de Bennet Reimer, que associa a referida inteligência à capacidade de experimentar a música como significativa, a partir de discernimentos sensíveis e gerais, em cada contexto musical específico. Dessa forma, a inteligência musical se baseia na realidade tal como é experimentada dentro de um contexto cultural específico. (GARDNER, 2005, P. 112; WEBSTER, 2012, P. 24)

1.2.4. Líder musical

O termo líder musical, adotado nesta pesquisa, refere-se ao professor em posição de facilitador de um processo pedagógico de composição coletiva, aquele que cria condições para a aprendizagem criativa-colaborativa, sobretudo por meio da prática reflexiva. Esse perfil de professor como profissional reflexivo encontra ecos no entendimento de Nóvoa (2002, p. 37):

Em contrapartida às imagens dos professores **como funcionários submetidos** ao controle [sic] de corpos políticos e administrativos e dos **professores como técnicos** sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos surge a necessidade de construir uma visão dos **professores como profissionais reflexivos** [...]. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar. (NÓVOA, 2002, p. 37, grifos do original)

O líder musical, como profissional reflexivo, precisa, constantemente, portanto, avaliar o próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta.

1.3. Desenvolvimento metodológico

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, pois pretende analisar as percepções dos sujeitos de pesquisa sobre um processo pedagógico específico.

1.3.1. Características da abordagem e do cenário da pesquisa

Segundo Lüdke e André (2005, p. 12-13),

O 'significado' que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes', isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 12-13, grifos dos autores)

Nas pesquisas qualitativas, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. “Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos” e “As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima” (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 13). No entanto,

O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados. O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LÜDKE e ANDRÉ, 2005, p. 13)

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EMUFMG), na cidade de Belo Horizonte (MG), mais especificamente no contexto da sala de aula, em nível de graduação. A experiência criada nesse ambiente me forneceu dados – as percepções dos sujeitos de pesquisa sobre um determinado processo pedagógico de composição coletiva – coletados por meio de questionários e grupo focal. A minha função como pesquisador foi a de conduzir o processo pedagógico e posteriormente criar uma discussão em torno dos dados que os alunos me forneceram, ou seja, o ponto chave da pesquisa é a própria percepção dos sujeitos.

1.3.2. *Técnicas de coleta de dados*

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998, p. 163), “As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Nesta pesquisa,

foram utilizados, como técnicas de coleta de dados, questionários e grupo focal, com a participação efetiva de 37 alunos da EMUFMG, sendo 25 do 1º período do curso de Licenciatura e 12 do 1º período dos cursos de Bacharelado (2 em Canto, 8 em Musicoterapia, 1 em Piano, 1 em Violino).

O processo pedagógico de composição coletiva aplicado na disciplina Laboratório de Criação I foi realizado no período de março a julho de 2015.

A primeira etapa da coleta de dados, realizada no primeiro dia de aula, incluiu a aplicação do *Questionário 1* (anexado ao final desta dissertação), cujo propósito era o levantamento de informações sobre: 1) A formação e identidade musicais dos alunos participantes; 2) As expectativas com relação à aquisição de habilidades musicais nas aulas da disciplina Laboratório de Criação I; 3) As maiores dificuldades com relação às práticas musicais de um modo geral. Assim, a finalidade da aplicação desse questionário foi o levantamento de características dos alunos a respeito de sua formação musical anterior, compreendendo os sujeitos em relação às suas vivências musicais.

A segunda etapa da coleta de dados, realizada após a apresentação final dos trabalhos desenvolvidos na disciplina, incluiu a aplicação do *Questionário 2* (anexado ao final desta dissertação), que visava a obter informações sobre: 1) Autoavaliação nas atividades de composição coletiva; 2) Principais ganhos no aspecto musical/artístico e pessoal por terem participado dessa experiência; 3) Conhecimentos e competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridos/desenvolvidos ao vivenciarem os processos pedagógicos de composição coletiva.

A terceira e última etapa da coleta de dados aconteceu por meio de *Grupo Focal*. No grupo focal, o principal interesse é

[...] que seja recriada [...] uma forma de contexto ou de ambiente social onde o indivíduo pode interagir com os vizinhos, deve às vezes defender suas opiniões, pode contestar as dos outros. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 194)

Laville e Dionne (1999, p. 194) apontam para algumas limitações do grupo focal, entre elas o caráter artificial do contexto a ser observado e o possível viés das

diversas influências ambientais sobre o comportamento dos sujeitos. Nesse aspecto, eles chamam a atenção para o papel central do líder, que deve expressar suas opiniões e expectativas com cautela, evitando ao máximo influenciar a resposta dos sujeitos. Apesar das referidas limitações, os autores propõem que em um grupo focal, a participação de um indivíduo pode muitas vezes ser motivada pela participação de outro, tal como um movimento em cadeia. Como consequência, as discussões levantadas serão potencialmente relevantes e frutos da espontânea troca de sentimentos e opiniões dos participantes. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 194).

Após a coleta e análise inicial dos dados obtidos nos Questionários 1 e 2, foi realizada sessão de grupo focal, de cerca de 2 horas, com vistas a aprofundar a compreensão das respostas obtidas nos questionários, clarear dúvidas e novas questões surgidas. Em um encontro com o grupo de 37 alunos, tivemos uma conversa reflexiva sobre toda a experiência pela qual passamos ao longo do primeiro semestre de 2015. Os comentários dos participantes que aparecem nesta dissertação foram transcritos por mim a partir dessas gravações. As falas originais dos alunos foram mantidas. A maior parte das respostas aqui apresentadas, no entanto, foi retirada diretamente dos questionários. A transcrição da sessão de grupo focal serviu principalmente para confirmar e organizar as respostas dos participantes aos questionários, sobretudo nas questões abertas.

Pela comparação do Questionário 1 com o Questionário 2 e o Grupo Focal, foi possível analisar e confrontar os dados coletados com as referências bibliográficas selecionadas acerca do tema da pesquisa. A escolha por tais técnicas de coleta de dados revelou-se acertada, visto que, no decorrer da pesquisa e das discussões, foi possível aos alunos elaborar e reelaborar conscientemente suas ideias, seus próprios percursos na disciplina Laboratório de Criação I, em relação à sua formação e vivências musicais, expectativas, motivações, ganhos no aspecto musical/artístico e pessoal, conhecimentos e competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridos/desenvolvidos ao vivenciarem o processo pedagógico de composição coletiva. Como na pesquisa de Feichas (2015),

Um dos pontos norteadores desse processo consiste na checagem constante das expectativas e motivações dos alunos e também de suas identidades musicais. Além disso, busquei fomentar uma reflexão e questionamento sobre a necessidade de adquirir e desenvolver certas competências. Nesse

sentido o processo provocou uma nova tomada de consciência sobre questões individuais e coletivas. (FEICHAS, 2015, p. 38)

1.3.3. Ética e participação dos sujeitos

A pesquisa foi submetida para aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP/UFMG), seguindo um rigoroso protocolo de ética. Os alunos participantes foram esclarecidos verbalmente e por escrito de que não eram obrigados a participar de nenhuma das etapas da pesquisa. Na produção deste relato final, foram utilizados pseudônimos em lugar dos nomes verdadeiros dos alunos, e as informações dos questionários ou grupos focais que pudessem revelar suas identidades não foram incluídas.

1.3.4. Análise dos dados

O processo de análise dos dados dos questionários e do grupo focal começou com a organização das informações em categorias inicialmente definidas a partir das próprias perguntas que nortearam a coleta dos dados. A literatura escolhida como referencial teórico para a pesquisa será apresentada de maneira articulada à análise dos dados. A partir da análise dos questionários respondidos e da leitura completa da transcrição do grupo focal, selecionei as passagens que julguei mais relevantes e densas para construir a discussão e o diálogo com textos teóricos escolhidos previamente. Dessa forma, a revisão da literatura se apresentará também em diálogo com o fenômeno estudado. O fato de que, como em todo processo dinâmico de pesquisa, os dados ora confirmam, ora refutam as teorias escolhidas, forçou assim a busca de novos referenciais ao longo do processo de investigação, para além das referências elencadas de início, e as categorias principais e secundárias de discussão emergiram aos poucos.

Levando em conta que uma pesquisa não pode se contentar em fornecer uma simples descrição que não resulte em uma explicação, busquei ter sempre em mente que a finalidade desta pesquisa não é apenas ver e descrever, mas principalmente compreender a realidade investigada.

1.4. Considerações sobre o processo de composição coletiva adotado na pesquisa

O processo de composição coletiva escolhido para ser aplicado nesta pesquisa, integrada ao estágio docente na disciplina Laboratório de Criação I da graduação da EMUFMG, foi o projeto *Connect* (Guildhall School of Music and Drama), idealizado e proposto por Peter Renshaw.

Tem como foco a criação musical de forma coletiva e a formação de líderes musicais em diversos contextos sociais e culturais, numa perspectiva de inclusão social. Como o próprio nome diz, este processo educativo é sobre fazer conexões, colocar pessoas, organizações e culturas em contato para trabalharem em conjunto, permitindo que façam melhor juntos aquilo que fariam sozinhos. O projeto foi estabelecido há aproximadamente vinte e oito anos, na Inglaterra, com o objetivo de desenvolver a criatividade musical de pessoas de diferentes contextos sociais e culturais (MUSICAL FUTURES, 2005). O projeto desenvolveu uma identidade artística e educacional que tem ressonância com pessoas de diversas formações, idades e experiências, abarcando os gêneros clássicos e populares, ocidentais e orientais, assim como novos trabalhos através das oficinas colaborativas que frequentemente envolvem outras artes. Sua abordagem inovadora promove o trabalho de composição coletiva por meio de experiências que valorizam e vinculam relações musicais e interpessoais.

Tendo o trabalho em grupo como referência, esse processo pedagógico provoca os participantes a vivenciarem diversos gêneros e estilos musicais, através do uso de vários instrumentos. Os contextos de aprendizagem são geralmente não-formais. É um exemplo de abordagem musical-artístico-pedagógica diferente dos modelos tradicionais. Visa também ao desenvolvimento pessoal, na medida em que estimula a troca de ideias e habilidades entre os participantes em um clima de experimentação e autoconfiança. A abordagem adotada enfatiza que a energia criativa, ligada ao aprendizado participativo, é vivenciada em vez de ser ensinada. Nas oficinas de composição coletiva, o líder do processo cria espaço no qual os músicos se tornam totalmente engajados no espírito da música. O processo utilizado

procura criar um clima de abertura, experimentação e troca que atua como um catalisador para a produção de alta qualidade, para o trabalho original. Troca de ideias e habilidades entre os participantes é uma parte integrante do processo. O projeto reflete os interesses compartilhados dos membros do grupo, independentemente da formação anterior e da experiência de cada um. Os grupos variam no tamanho, na habilidade técnica e na experiência musical dos integrantes. Os líderes musicais incorporam qualquer instrumento que os alunos trazem e nenhum tipo de notação musical é usado (MUSICAL FUTURES, 2005).

As oficinas de criação têm como objetivo quebrar as barreiras entre gêneros, disciplinas, especialistas e não-especialistas. Buscam explorar novas linguagens musicais, ampliar e enriquecer as abordagens adotadas para os processos de aprendizagem. Tanto os participantes mais experientes quanto os menos experientes são ouvidos e reconhecidos de forma igualitária. Para o desenvolvimento do processo criativo coletivo, há integração de diversas atividades, que são: aquecimento, interpretação, composição, improvisação e performance. Nessa integração, todas as modalidades têm importância, não havendo, portanto, hierarquia entre elas. Ao contrário, as modalidades se engajam em um processo cíclico (MUSICAL FUTURES, 2005).

No Brasil, na cidade de Belo Horizonte / MG, o Projeto *Connect* foi aplicado com êxito a crianças do Projeto Cariúnas, um programa sociocultural com o objetivo de proporcionar a crianças e adolescentes de famílias de baixa renda um desenvolvimento global por meio do ensino da música e da dança. Em Londres, participei ativa e intensamente de aulas e projetos do “Guildhall Artist Masters – Leadership” na GSMD e constatei a eficácia dos processos colaborativos de composição coletiva em contextos diversos, tanto escolares quanto extraescolares, tais como: centro comunitário, centro de arte, *creative ensemble*, coral comunitário, escola regular, instituição de ensino superior, entre outros.

1.4.1. *Etapas do processo de composição coletiva: aquecimento; improvisação; divisão em subgrupos; reagrupamento; performance.*

O aquecimento envolve alongamentos físicos gerais; atividades de descontração, soltura, aprendizado/memorização dos nomes dos alunos, rotinas de entrosamento; exercícios de respiração, relaxamento, concentração, atenção e prontidão; práticas para o sentimento de grupo. O aquecimento é também um momento para a exposição dos materiais geradores de composição, o que chamaremos nesta dissertação de “semente” de música, uma tradução livre do termo em inglês *starting point*, frequentemente usado nas instituições de ensino musical inglesas. É função do líder sugerir um ponto de partida ao grupo, partindo de ideias abrangentes, que deem margem a muitas variações e sirvam de base para o surgimento de novas ideias. Algumas concepções musicais são lançadas através da voz e/ou do corpo. Tanto no aquecimento, quanto nos momentos em que as ideias musicais são transmitidas ao grupo, serão sempre bem-vindos exercícios de ritmo corporal. Além de sustentar a interiorização do tempo e do caráter da música, esse tipo de trabalho ajuda também no desenvolvimento do senso rítmico da coordenação motora, além de orientar a métrica, quando for o caso, da semente proposta. A próxima etapa do processo de composição coletiva é a interpretação/improvisação.

Após o aquecimento, os alunos apanham os instrumentos, a fim de improvisar e criar sobre a semente proposta, gerando novas ideias, variações, material para outras seções, ou até mesmo novas sementes. A apreensão das ideias lançadas pode sustentar uma reapropriação – crítica, criativa e pessoal – de suas inspirações. A improvisação é o momento criativo em que os alunos demonstrarão suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência. A ordem agora é instigar todos a tocarem seus instrumentos, sentindo a música em tempo real, de ouvidos abertos. É um convite para o surgimento de novas contribuições, que mais tarde poderão ser aproveitadas. Cabe ao líder selecioná-las. No momento da criação, é importante deixar um pouco de lado a comunicação oral, tentando trazê-la para os instrumentos. Se for o primeiro contato do líder com o grupo, é nessa hora que ele tem a chance de perceber e conhecer as habilidades individuais, podendo estudar o perfil musical e emocional de cada um. Fica evidente o potencial de liderança das pessoas do grupo, o que poderá ser estimulado e explorado mais tarde.

Uma nova parte do processo se constitui na divisão em subgrupos para trabalhar as ideias separadamente. Os critérios para fazer a divisão dos grupos variam por: naipes, seções da peça, ritmo, melodia, harmonia, vozes, entre outros elementos musicais. Durante o processo criativo, para cada um desses elementos (melodias, harmonias, ritmos, seções, solos, transições/passagens), o líder escolhe signos que, durante a execução, vão informar ao grupo o momento de aplicá-los. Com o grupo dividido, os alunos têm a oportunidade de liderar; pois, dentro dos subgrupos, despontam líderes para conduzir a tarefa proposta e, mais tarde, expor e passar as novas ideias ao grupo grande.

As novas participações originadas em cada subgrupo são agora apresentadas ao grupo grande. É um momento de troca de informações e experiências. Com base nessa apresentação de novas ideias por parte dos alunos, o líder pode construir um “arsenal” de alternativas composicionais. Por isso, o líder deve estar muito atento ao material apresentado, sempre pensando em possíveis ligas e adaptações musicais. Um bom resultado depende do bom senso musical do líder, principalmente da habilidade de organizar ideias, dar forma e estrutura a uma composição final baseada em ideias coletivas. Acertados os últimos detalhes, a peça é estruturada e ganha a forma final.

A performance da peça concluída faz parte das atividades da composição coletiva. Trata-se do desfecho de todo esse processo. A iminência de uma apresentação é uma forte motivação para o trabalho concentrado. A incorporação dessa atitude centrada resgata os exercícios do aquecimento. Mesmo na hora da apresentação, o líder pode usar sua criatividade para elaborar novas propostas e interagir com o público. A performance em si também abrange uma criação momentânea, que depende da habilidade do líder em conduzi-la.

Concordando com Penna (1990, p. 66), é preciso lembrar que “nem a prática nem qualquer método devem estar imunes a questionamentos, que são, inclusive, o motor de um constante aprimoramento”. Embora o processo pedagógico de composição coletiva descrito nesta seção apresente um conjunto de ideias organizadas e sequenciais, as etapas aqui delineadas representam sobretudo um princípio pedagógico, permitindo múltiplas “respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico” (GAINZA, 1988, p. 105), que, por sua vez, está relacionado à prática

pedagógico-musical da criação colaborativa. O processo em questão não é puramente descritivo; ao contrário, traz sugestões de atividades abertas e flexíveis, sempre levando em conta os limites e possibilidades do contexto social e musical (educativo e musical) em que é aplicado. Trata-se, portanto, de uma prática de educação musical com foco na composição coletiva, estruturada sobre princípios norteadores, fundamentos filosóficos, finalidades e orientações. Pode ser uma opção interessante para a prática do educador musical, tanto em contextos escolares quanto extraescolares. Aliás, é razoável sugerir que a articulação entre a vivência restrita da sala de aula e o universo musical mais amplo pode ser estabelecida pela prática dos processos criativos, intimamente ligados às experiências musicais, existenciais e sociais dos alunos.

1.4.2. Descrição das atividades

Ao longo do semestre, utilizando o processo de composição coletiva descrito anteriormente, os alunos participaram de dois projetos. O primeiro projeto foi realizado com todo o grupo, composto por 37 alunos, e nesse caso eu atuei como líder musical do processo de composição coletiva. O segundo projeto foi um trabalho de criação em grupos menores: os 37 alunos foram igualmente divididos em 6 grupos de forma que cada equipe tivesse pelo menos um instrumento harmônico (piano ou violão) e dois instrumentos melódicos distintos. Fora isso, a divisão dos grupos não adotou critérios rígidos; ao contrário, manteve-se flexível até que todos estivessem de acordo com o resultado final. Para realização do segundo projeto, os alunos receberam diretrizes que, na verdade, já estavam experimentando ao participarem do primeiro projeto. Cada grupo recebeu um pequeno estímulo sonoro em forma de gravação, uma ideia inicial, o que, como dito antes, chamaremos de “semente” de música. Foram orientados a usá-las – ou não, caso quisessem tomar como ponto de partida uma outra ideia própria – para criarem uma resposta musical, usando quaisquer recursos que escolhessem e que estivessem disponíveis para eles. Para a elaboração da composição coletiva, nenhuma “regra” foi imposta, e fiz questão de deixar claro para os alunos que não haveria resultado “certo” ou “errado”. No entanto, pedi que providenciassem um breve resumo escrito sobre como chegaram ao resultado final.

Enquanto os alunos trabalharam no decorrer das aulas, eu apenas observei a forma como trabalhavam, a fim de analisar e buscar compreender, mais tarde, as percepções desses alunos sobre composição coletiva e aprendizagem criativa-colaborativa.

Para adentrar no campo da aprendizagem criativa-colaborativa e da liderança musical, apresentarei no próximo capítulo alguns textos que discutem a temática da pesquisa e suas relações com a educação musical. Buscando enriquecer e focar a fundamentação teórica para a posterior análise dos dados, essa preparação nos conduzirá de forma mais segura à abordagem de uma reflexão sobre as competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas ou aprimoradas pelos alunos participantes do processo pedagógico de composição coletiva.

2. APRENDIZAGEM CRIATIVA-COLABORATIVA E LIDERANÇA MUSICAL

Neste capítulo, farei uma breve retrospectiva de algumas relevantes pedagogias em Educação Musical que discutem a temática da criação musical. Em seguida, abordarei pressupostos teóricos sobre aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical.

2.1. Caminhos dos processos criativos na educação musical

Os processos criativos são inerentes tanto às diversas formas de manifestação artística, inclusive a música, quanto à educação. São inerentes, portanto, também à Educação Musical. Em um sentido mais amplo, estão presentes em praticamente todas situações dos processos de ensino e aprendizagem da música: neles não é possível isolar ou eliminar o componente da criatividade. Mesmo quando se interpreta uma obra já composta, há ainda elementos de inventividade do intérprete. Ou seja, pode-se dizer que o processo interpretativo é também um processo criativo. Em *Conversando com Karajan* (1992, p. 195), o regente austríaco diz que, se uma orquestra está funcionando do melhor modo possível, é uma unidade criadora. Um grupo de músicos está reunido para recriar algo que é bonito, mais bonito do que jamais seria possível perceber simplesmente lendo a partitura. Webster (2002, p. 16-33) similarmente afirma que o potencial para o pensamento criativo existe em todos os tipos de atividades musicais, incluindo a performance, a improvisação, a composição, e até mesmo a apreciação e a análise. Desse modo, pode-se dizer que em qualquer situação de aprendizagem em música há uma potencial presença do fator criativo.

“Como *função criativa*, a música amplia a compreensão do mundo e possibilita um inter-relacionamento entre o que *sentimos* e o que *pensamos*. [...] Por isso dizemos que a educação jamais deve opor sensibilidade à inteligência e emoção à razão, pois essas dimensões se completam mutuamente” (SEKEFF, 2007, p. 133,

grifos da autora). Os processos criativos constituem um quadro para pensar e realizar a prática educativa e musical. Em termos de metodologia, mostram-se apropriados a quaisquer espaços de aprendizagem musical. A estratégia criativa parte de uma premissa básica: a necessidade de considerar a vivência cultural do aluno e, sempre que possível, basear o trabalho pedagógico sobre ela – ou seja, sobre a música que ele ouve e que faz parte da sua vida (PENNA, 2008, p. 162).

Segundo Koops (2012, p. 149), a composição musical é incentivada por pedagogos no campo da educação musical por muitas razões, especialmente na medida em que permite que os alunos se expressem de uma maneira pessoal, que é muito diferente de realizar ou ouvir música. Nas Pedagogias em Educação Musical, vários importantes e renomados pedagogos musicais apresentam abordagens, princípios ou propostas educacionais relacionadas a processos criativos, tanto para o ensino da música no ambiente escolar quanto para outros espaços de aprendizagem. Alguns desses educadores merecem destaque e seus nomes não poderiam deixar de ser citados.

O compositor e pedagogo musical suíço Jaques-Dalcroze dava grande ênfase ao aspecto da improvisação no processo de aprendizagem musical. “Para ele, tanto a improvisação vocal, quanto a instrumental ou corporal deveriam ocupar um espaço nas lições de música”. “A improvisação é o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência” (MARIANI, 2012, p. 45). A pianista e educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza, em sua abordagem metodológica, estimula a improvisação musical em todos os níveis da aprendizagem. Segundo Gainza (1983, p. 8-25), os objetivos da improvisação são: a aproximação e tomada de contato com a música, a vivência da linguagem musical, o desenvolvimento da criatividade.

Em termos gerais, entendemos *improvisação* conforme a definição dada por Gainza (1983, p. 11):

A improvisação musical é uma atividade projetiva que se pode definir como toda execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo. O termo improvisação designa tanto a própria atividade como o seu produto. (GAINZA, 1983, p. 11)

A pedagogia do compositor e educador húngaro Zoltán Kodály é baseada, entre outros aspectos, na aquisição de um vocabulário de motivos rítmicos e melódicos para ser utilizado nas práticas de criação e improvisação. Conforme aponta Silva (2012, p. 57), na pedagogia Kodály, “os alunos participam ativamente em sala de aula através de atividades que [...] são entendidas como performance, apreciação e composição (improvisada ao cantar e formais quando escritas)”. A proposta educacional do compositor alemão Carl Orff, por sua vez, procura a coparticipação criadora – permanente e contínua – da criança, com o objetivo de levar à improvisação e à criação de sua própria música. O papel do professor, nesse caso, é conduzir a reflexão sobre o fazer, atentando para a qualidade da elaboração coletiva e tornando o aluno consciente de suas realizações musicais. Na proposta de Orff, a improvisação desempenha uma função determinante. Segundo Haselbach (1971), a improvisação – criação de uma música própria – deve ser contemplada pelo professor em cada aula. Keller (1963, p. 29, tradução de Melita Bona), aponta que “nada merece ser preparado [pelo professor] de forma mais meticulosa do que a prática e a supervisão de exercícios criativos e de improvisação”.

Para o compositor e educador musical inglês John Paynter (1992, p. 30), a Educação Musical “é uma área em que os métodos devem ser esquecidos, porque são a antítese da mente criativa”. Fonterrada (2008, p. 191), a esse respeito, lembra que Paynter segue uma tendência que ganha força a partir da segunda metade do século XX: “a necessidade de substituição dos métodos rígidos de trabalho por procedimentos em que temas estudados de maneira criativa conduzem a outros”, permitindo a gradativa construção de uma rede de relações, e é desse modo que se constroem o conhecimento e a experiência do sujeito. “A consequência direta desse tipo de postura é a transformação da própria natureza da aula de música, que se torna “oficina de criação”” (FONTERRADA, 2008, p. 190-191). Em consonância com esta ideia, Deutsch (2012, p. 127) afirma que a ênfase está em fornecer aos alunos um ambiente de aprendizado que encoraje a exploração criativa. Em Paynter, a ênfase está na capacidade criadora do aluno e no conhecimento do material sonoro. É preciso despertar a sensibilidade e a imaginação auditivas, indo além do mero registro sensorial ou da explicação racional. Paynter (1972) advoga pela adoção de formas criativas de aprendizagem em todas as áreas educacionais: escrita-criativa, teatro-

criativo, dança-criativa, música-criativa etc. Para Paynter (2000), compor música é uma atividade natural do ser humano.

O compositor e educador musical canadense Murray Schafer “acredita mais [...] na capacidade criativa do que em teorias de aprendizagem musical e métodos pedagógicos” (FONTERRADA, 2008, p. 193). Em *O ouvido pensante* (1991 [1986], p. 284-285), Schafer afirma que seu trabalho em educação musical visa descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por elas mesmas. Parizzi (2015, p. 52), a esse respeito, afirma que o desenvolvimento dos processos criativos se inicia na infância: “A criança já enuncia seus processos criativos em suas brincadeiras, partindo de atividades do seu cotidiano, de algo que ela presenciou ou ouviu, propondo atividades inovadoras, frutos de sua atividade imaginativa”.

Para o pesquisador e educador musical inglês Keith Swanwick, o conceito de criatividade na música está intimamente ligado à noção de imaginação, à manipulação de informações para criação de uma nova ideia, nova experiência ou novo objeto. Westerlund (2012, p. 12) avalia que uma das maiores contribuições de Swanwick para as discussões em educação musical é o reconhecimento da composição como um meio de compreender a música. A grande contribuição de Swanwick ao apresentar o Modelo C(L)A(S)P (1979) foi agrupar as principais modalidades de envolvimento com a música, as quais, na realidade, já eram citadas e analisadas por diversos autores. A hierarquização entre estas modalidades é também relevante, por colocar a composição como o ponto de partida da Educação Musical, seguida da apreciação e da performance, estabelecendo as habilidades técnicas e os estudos literários sobre música como atividades de suporte da aprendizagem.

Concentrando as ideias dos autores mencionados acima e de outros que certamente também mereceriam ser citados em um estudo de maiores dimensões, o educador Hans-Joaquim Koellreutter entende a criação como o elemento prioritário em qualquer projeto de educação musical. Considera a improvisação como uma das principais ferramentas para a realização do trabalho pedagógico-musical. Fonterrada (2008, p. 216) aponta que:

Koellreutter sempre incentivou a capacidade criativa e ensinava seus alunos a duvidar de tudo, a ampliar seu leque de escuta, a improvisar e a criar. Essas aulas criativas, porém, não eram redutos em que se podia fazer o que se

entendesse. Para Koellreutter, uma improvisação tem de ser muito preparada, discutida, estruturada, caso contrário, pode-se cair na experimentação desprovida de sentido. (FONTERRADA, 2008, p. 216)

“Não há nada que precise ser mais bem planejado do que uma improvisação. Para improvisar é preciso definir claramente os objetivos que se pretende atingir” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 45-46).

O cenário musical contemporâneo é marcado pela indefinição, pelo reconhecimento e demanda de diversos perfis musicais, como compositores, instrumentistas, músicos populares, DJs, produtores e músicos eletrônicos. Como resultado, há espaço para criações e performances musicais híbridas (MUSICAL FUTURES, 2005). Nesse contexto amplo, diverso e complexo, cada vez mais surge a necessidade de profissionais versáteis, sintonizados com as múltiplas funções da música. Ao mesmo tempo em que a tradição musical deve ser preservada, é necessário expandir as formas de comunicação, inovar estilos, romper fronteiras e integrar formas heterogêneas de se pensar e de se fazer música. Não é suficiente a formação de profissionais em nenhum desses campos, sem que eles tenham conhecimento e vivência de processos criativos, habilidades de improvisação, e sem que valorizem a incorporação de elementos socioculturais na sua prática.

Kaschub e Smith (2012, p. 3) apontam que os professores de música, sobretudo aqueles que nunca tiveram contato com a criação musical como compositores ou em treinamentos pedagógicos, têm sido constantemente expostos a uma rápida disseminação do diálogo sobre a composição e seu potencial valor como uma ferramenta para o ensino da música. Se a composição, às vezes, é vista como uma atividade apenas para pessoas particularmente dotadas, a ideia oposta precisa ser cultivada: a composição deve ser uma parte integrante do estudo de cada pessoa na música (KOOPS, 2012, p. 150).

Nas salas de aula de música, a composição se revela como um excelente caminho para a exploração de todos os elementos da linguagem musical: duração (ritmo), altura (melodia, harmonia), dinâmica (volume ou intensidade), agógica, timbre, forma, textura, articulação e fraseado, contrastes, andamento, estilo, caráter, expressão, notação musical, compassos, escalas, intervalos, ornamentos, frases, cadências etc. Além disso, a composição na educação musical: 1) Permite a

experimentação de instrumentos diversos e o reconhecimento de suas características específicas; 2) Possibilita o trabalho em relação à caracterização da expressividade, buscando-se contrastar ou variar ideias musicais; 3) Estimula o cuidado com a sonoridade, tão importante para o trabalho do músico; 4) Favorece o desenvolvimento ou aprimoramento da percepção musical; 5) Dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática todo o conhecimento musical eventualmente assimilado. Koops (2012, p. 150) similarmente aponta que

A composição de música ensina de forma muito eficaz aos estudantes forma, teoria, harmonia e criatividade. [...] A composição contribui para o desenvolvimento de melhores músicos. O tempo gasto na composição é um investimento em suas habilidades, bem como nos programa de música. Os alunos que compõem tornam-se facilmente consciente de como a música funciona.³ (KOOPS, 2012, p. 150)

Segundo Kaschub e Smith (2012, p. 11-12), criatividade separada do significado pode ser divertida e libertadora, mas a criatividade a serviço da comunicação expressiva expande o autoconhecimento dos alunos. Os professores que promovem este tipo de atividade criativa, com atenção para comunicação expressiva, conectam seus alunos a experiências, desafios, alegrias e lutas que são comuns no mundo maior em torno deles. Segundo Penna (2008), a música, enquanto linguagem artística, define-se a partir de sua função expressiva. Nesse sentido, a organização de seus elementos de linguagem, conforme princípios e padrões contextualizados, determina o conteúdo expressivo da obra produzida. “Assim, o desafio é trabalhar os elementos musicais básicos em sua função expressiva, preservando, mesmo nas práticas mais elementares, o caráter artístico-expressivo da música” (PENNA, 2008, p. 58).

A criatividade se constitui como uma virtude necessária em uma sociedade que valoriza cada vez mais o domínio de conhecimentos inovadores e renovadores. Ao invés de se acomodar em uma especialidade, as pessoas são constantemente levadas a desenvolver novas competências, superando os limites de seu

³ “Music composition very effectively teaches students form, theory, harmony, and creativity. (...) Composition contributes to the development of better musicians. Time spent in composition is an investment into their skills as well as music program. Students who compose become easily aware of how music works”.

conhecimento prévio e, dessa forma, sendo capazes de transitar entre diferentes contextos profissionais, musicais ou interdisciplinares. Sob essa perspectiva, a promoção de processos criativos vai além das discussões acadêmicas, afirmando-se como uma necessidade econômica e social. Como proposto por Renshaw (2011, p. 19), uma economia que valorize e nutra criatividade e inovação é fundamental no cenário atual e a melhor forma de alcançar esse objetivo é através da cultura de colaboração. Assim, para que seja considerado criativo, um processo de aprendizagem deve envolver tanto imaginação quanto intenção, com resultados originais e pertinentes ao objetivo inicial (HAKKARAINEN, 2013, p. 13; RENSHAW, 2011, p.17).

A composição está intimamente ligada às artes combinadas – por exemplo, teatro, ópera, balé, cinema etc. Conforme aponta Froehlich (2007, p. 1), o campo da educação musical é por sua própria natureza interdisciplinar. O exercício da criação é universal, independe de rótulos, gêneros, estilos, culturas. Pelo contrário, quebra barreiras, integra, unifica. A criação é um ponto comum entre as linguagens da Arte. Assim, quando lidamos com processos criativos em Educação Musical, essa multiplicidade de linguagens – arquitetura, escultura, pintura, música, dança, poesia e cinema⁴ – pode (e deve) dialogar e se entrecruzar. Cabe ao educador descobrir um nexo ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente.

O momento é oportuno para essa abertura de pensamento, haja vista a entrada em vigor da Lei nº 11.769/2008⁵, que estabelece que a música deverá ser conteúdo obrigatório do ensino na educação básica, e, mais recentemente, da Lei nº 13.278/2016⁶, que incorpora o teatro, as artes visuais e a dança ao currículo do ensino

⁴ Em 1912, o intelectual italiano Ricciotto Canudo, propôs no seu *Manifesto das Sete Artes e Estética da Sétima Arte* que o cinema fosse considerado como a sétima arte, aumentando a lista precedente de Hegel. O manifesto foi publicado posteriormente em 1923 apresentando a seguinte listagem das artes: arquitetura, escultura, pintura, música, dança, poesia e cinema. Segundo esse Manifesto, o teatro não aparece na lista, como uma forma independente de arte, pois combina diversas linguagens artísticas existentes.

⁵ A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica brasileira. Está disponível no endereço: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm>. Acesso em: 17 maio 2016.

⁶ A Lei 13.278/2016 está disponível no endereço: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 17 maio 2016.

básico brasileiro – educação infantil e ensinos fundamental e médio. Concordando com Schafer (1991 [1986], p. 284-285), acredito ser necessário “descobrir um nexo ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente”. A confluência das artes é mais que bem-vinda para uma formação cultural ampla e diversificada do aluno.

A educação musical escolar deve ter como objetivo musicalizar as crianças e jovens, sem a pretensão de privilegiar a performance instrumental, como, usualmente, é o caso das escolas especializadas. Os processos criativos em Educação Musical sem dúvida podem auxiliar escolas e professores a organizarem seus currículos e planejamentos das aulas, pois proporcionam um envolvimento mais direto com música. Com a vivência da música, por meio de atividades de composição, aliadas à apreciação e performance, pode-se dar maior amplitude à educação musical escolar e obter-se um desenvolvimento musical otimizado.

Como pontuam Kaschub e Smith (2012, p. 7), a oportunidade de expressar através do som os "saberes" inefáveis que emanam do reino dos sentimentos é uma experiência poderosa e desejável. Se não fossem as palavras, números, cores e movimentos suficientes para capturar a experiência humana, a música não existiria. Propiciar a todos os alunos a oportunidade de sentir o que é ser humano através da composição musical é responsabilidade de qualquer professor de música.

Os programas dos cursos de Licenciatura em Música devem fornecer aos alunos acesso a uma ampla variedade de experiências pessoais, com processos criativos inseridos em um número igualmente variado de contextos. Isto significa que professores em formação e professores atuantes precisam compor individual e coletivamente para explorarem os processos únicos de cada configuração. Eles precisam se engajar na criação musical em vários estilos, expressões idiomáticas e gêneros, utilizando uma extensa paleta de sons, incluindo os instrumentos acústicos e eletrônicos, bem como de outras fontes. Eles também precisam trabalhar com notações inventadas, sistemas de símbolos gráficos e icônicos, além da notação tradicional, já que cada um desses sistemas de preservação reflete uma compreensão diferente da representação de ideias musicais. Ao longo dessas experiências, os educadores devem examinar criticamente o trabalho de outros compositores e professores de composição para obter insights sobre técnicas e abordagens

adicionais. Essas estratégias se tornam parte de um repertório de conhecimento especializado que irá sustentar a sua futura prática e didática (KASCHUB e SMITH, 2012, p. 9).

Nossa missão é trazer a educação musical para o século XXI. Não é suficiente dizer que já estejamos vivendo nele, quando nossas práticas são ainda firmemente moldadas de acordo com modelos do século XIX. A preparação do professor deste século deve ser ousada. Deve se libertar de suas tradicionais restrições conservadoras e ser flexível, criativa e complexa. Deve caminhar na paisagem de um mundo em rápida mutação, repleto de novos desafios e oportunidades, bem como novas possibilidades. O modelo *"one-size-fits-all"* para a preparação de professores do passado, cheio de cursos e os requisitos que já não se adequam aos ambientes de educação do presente, não reconhece o futuro de um mundo musical fora das escolas e da academia. Nosso mundo é diverso, globalizado e saturado de mídia. A vida se desenrola em um ritmo frenético. Estas mesmas questões apontam para a demanda de alunos que podem pensar, criar e trabalhar de formas diferentes do que tínhamos no passado (KASCHUB e SMITH, 2012, p. 12).

Tendo em vista o caráter dinâmico do mercado de trabalho atual, cresce cada vez mais a demanda de profissionais aptos a se adaptarem a diferentes contextos deste cenário, realidade igualmente válida para o músico profissional. Faz-se fundamental a revisão dos paradigmas filosóficos e pedagógicos que norteiam a formação do músico no Brasil. As tradicionais escolas de música brasileiras, em grande parte, nasceram a partir de princípios vigorosamente associados à noção de Conservatório musical. Tal paradigma tem como referência modelos europeus, caracterizados pelo ensino de determinados conteúdos visando resultados específicos, incluindo excelente técnica instrumental, alto nível de interpretação musical, condizente com os padrões estabelecidos, boas habilidades de escrita e leitura da notação musical tradicional, dentre outros (FEICHAS, 2006).

Para além dos princípios tradicionalmente conservadores, é necessário, pois, refletir acerca de questões socioculturais associadas a processos de ensino/aprendizagem, ao fazer musical criativo e a políticas de ação que deem conta da diversidade cultural presente em nossas salas de aula (FEICHAS, 2015, p. 11). Nesse sentido, é essencial uma atualização de metodologias e abordagens de

educação musical que contemplem a heterogeneidade cultural e também políticas inclusivas. É fundamental, ainda, que os atuais conceitos e funções da música na sociedade sejam questionados, possibilitando a relativização das fronteiras entre os espaços acadêmicos e os extraescolares. Que sejam também mencionados espaços formais e informais da educação, e que se levantem discussões a respeito da grande lacuna entre o que se ensina nas instituições musicais e o que se encontra como realidade musical fora delas (FEICHAS e MACHADO, 2009, p. 1053).

2.2. Aprendizagem criativa-colaborativa

A aprendizagem colaborativa tem emergido como uma das melhores estratégias de enfrentamento dos desafios inerentes ao ensino da música, seja em um contexto informal ou formal. Tal reconhecimento é respaldado pela crescente confirmação da aprendizagem como um processo de engajamento social e, paralelamente, à defesa de que os professores devem desempenhar um papel não de detentores do saber, mas sim de facilitadores e coaprendizes. Nesse sentido, o processo de disseminação e democratização da produção de conhecimento envolve profunda revisão de conceitos (GAUNT e WESTERLUND, 2013, p. 1). A relação do professor com os universos musicais dos alunos lhe permite compreender as ações que evidenciam o conhecimento musical que os estudantes já trazem para o processo educacional. Esse conhecimento pode se manifestar quando o professor dá voz aos alunos ou quando eles próprios impõem sua voz (NARITA, 2014, p. 69).

A aprendizagem colaborativa pode estar presente em diversos contextos, incluindo o relacionamento professor-aluno; entre professores; entre alunos; em colaborações interdisciplinares; redes distribuídas; parcerias; orientação; e liderança. O conceito aplicado abrange, pois, um entendimento da aprendizagem como um processo que ocorre não a partir de indivíduos isolados, possuidores de aspirações e motivações pessoais, mas sim a partir de uma dinâmica de compartilhamento de metas, de resolução de problemas em conjunto e compreensão dos impactos positivos que o trabalho de colaboração, dotado de toda sua complexidade, pode proporcionar à aprendizagem. Por fim, tal proposta visa promover inspiração para os

aspectos criativos da aprendizagem coletiva, rompendo com rotinas canonizadas de interação profissional (GAUNT e WESTERLUND, 2013, p. 4).

Mesmo num contexto mais amplo, como o de uma instituição, o ideal seria que houvesse uma ampla valorização da cultura de criatividade e colaboração. Tal meta é alcançada sobretudo por intermédio do diálogo coletivo, voltado para a alimentação de mudanças culturais. Para garantir a honestidade nesse diálogo, é essencial a presença de uma liderança verdadeiramente aberta e facilitadora. Nesse sentido, pressupõe-se que a confiança opere em toda a organização e não limitada a grupos particulares. A liderança deve estabelecer como meta promover coerência baseada em confiança. Através do diálogo reflexivo, a organização é desafiada a reavaliar sua distribuição de conhecimento e poder, superando estruturas mecanicistas e promovendo oportunidades para o compartilhamento de liderança e responsabilidades (RENSHAW, 2013, p. 239).

Renshaw (2013, p. 242) reconhece que estabelecer uma cultura de aprendizagem colaborativa em qualquer instituição é um processo doloroso e lento, que geralmente demanda a superação de muitos obstáculos. Tanto a Guildhall School of Music & Drama quanto o centro Barbican em Londres são exemplos de instituições que, apesar dos obstáculos, tentaram promover essa cultura. Na Guildhall School, várias iniciativas colaborativas têm sido desenvolvidas nos últimos 17 anos, mas apenas em 2009 foi criada a divisão de aprendizagem coletiva Barbican-Guildhall. Desde então o propósito de desenvolver uma comunidade criativa colaborativa vem se tornando uma realidade. Como resultado, esse projeto tem criado novas oportunidades para o trabalho e aprendizagem colaborativa, apoiado por evidências e uma perspectiva crítica informada, aspectos que contribuem para a concretização de uma abordagem mais colaborativa aplicada à performance, ao ensino e aprendizado na Barbican & Guildhall School. Certamente, tal movimento amplia a perspectiva e as habilidades para que artistas, produtores, administradores, professores e alunos sejam mais proativos e se engajem no mundo como ele é, e não como costumava ser (RENSHAW, 2013, p. 243). Não se trata de uma simples “adaptação” ao mundo, mas um engajamento crítico que pode ser transformativo.

Em suma, a aprendizagem colaborativa é central na transformação do modelo de ensino através da transmissão mestre-aprendiz, repensando formas de

aprendizagem na educação musical, em direção a alternativas mais compatíveis com a própria natureza colaborativa das artes. Tal proposta tem um efeito catalisador no desenvolvimento, aprofundamento e transformação de talentos compartilhados; na promoção da criatividade; na construção de pontes entre diferenças socioculturais; no enfrentamento dos desafios impostos às artes, à educação e à sociedade no cenário mundial atual (RENSHAW, 2013, p. 237).

2.3. Liderança musical

O desenvolvimento da liderança musical no contexto da aprendizagem criativa-colaborativa pode ter importantes implicações sobre o processo de ensino e aprendizagem da música e outras artes. Sobre a liderança musical proposta pelo projeto *Connect* (MUSICAL FUTURES, 2005), Feichas e Machado (2009, p. 1056) dizem:

Em geral, a imagem do líder naturalmente carrega o conceito de autoritarismo. Porém a liderança musical proposta pelo *Connect* está longe de ser autoritária. Essencialmente, durante as atividades de composição coletiva, o líder está na posição de orientador dos envolvidos e condutor do trabalho, tendo o cuidado de dividir e aproveitar bem o tempo. O líder deve sempre tentar administrar um ambiente de criação que dê total liberdade para o aluno criar, soltar-se, explorando ao máximo seu potencial criativo. Os alunos são estimulados a compor, mas essa iniciativa sempre parte da própria pessoa; nunca há exposição forçada. O objetivo é criar no grupo um clima de confiança mútua, em que cada um pode expor suas criações sem constrangimentos.

O líder musical precisa ser criativo e original, ter raciocínio lógico e rápido, ser capaz de discutir sobre as mais variadas concepções. Deve sempre cultivar a largueza de visão e a concentração, sabendo aproveitar cada oportunidade e contribuição individual ou vinda do grupo. Sobre a posição e postura do líder frente ao grupo, ele deve ficar em uma posição estratégica, onde todos possam vê-lo, ter contato visual direto. (É válido lembrar que a maioria das atividades são realizadas em formação de círculo.) Um bom líder musical é sempre muito comunicativo, otimista e deve adotar uma postura que lhe permita correr riscos (FEICHAS e MACHADO, 2009, p.1056).

Segundo Renshaw (2005, p. 20), experientes líderes musicais são conscientes da necessidade de criar um ambiente propício ao fomento de formas tácitas de aprendizagem. Isso significa que liderar através do exemplo, entre participantes de diferentes níveis, é fundamental num processo de aprendizagem eficaz. Dessa forma,

a experiência será obtida através do ver, ouvir, imitar, responder, absorver, refletir e se conectar ao particular contexto social e cultural (educativo e musical).

Os líderes musicais incorporam qualquer instrumento que os alunos trazem e nenhum tipo de notação musical é usada (MUSICAL FUTURES, 2005). O não uso de notação musical vai ao encontro da proposta de Lucy Green. A autora inglesa propõe o estabelecimento de pontes entre processos de aprendizagem informal e contextos formais na medida em que aplica estratégias de aprendizagem dos músicos populares em salas de aula de música. Em termos práticos isso significa encorajar os alunos e trabalhar basicamente com suas habilidades auditivas, criativas e desenvolver senso de grupo, que são três importantes características do fazer musical dos músicos populares (GREEN, 2008, p. 5).

Como aponta Northouse (2012, p. 1), nos últimos anos a liderança vem chamando a atenção de pesquisadores por todo o mundo. Uma revisão de produções relacionadas mostra que há uma enorme variedade de abordagens teóricas para explicar as complexidades do processo de liderança. Alguns pesquisadores conceituam Liderança como um traço ou comportamento, enquanto outros a veem sob uma perspectiva de processamento de informação ou ponto de vista relacional. Esse conceito tem sido estudado a partir de métodos tanto qualitativos quanto quantitativos em diferentes contextos. De forma abrangente, todos esses estudos apontam para um processo muito mais sofisticado e complexo do que a visão simplista apresentada em alguns livros populares sobre liderança.

Bass e Riggio (2006, p. 3) discutem o conceito de liderança sob um ponto de vista transacional e transformador. Líderes transacionais são aqueles que lideram por meio de mudanças sociais, como políticos e líderes empresariais. Por outro lado, líderes transformadores são aqueles que estimulam e inspiram seus seguidores a obterem bons resultados e, nesse processo, desenvolverem sua própria capacidade de liderança. Muitas evidências já mostram que a liderança transformadora pode levar seguidores a superarem suas performances e apresentarem maior satisfação e comprometimento com o grupo e/ou organização do qual fazem parte. Segundo esses dois autores, conceitualmente, a liderança transformadora é carismática e os seguidores procuram se identificar com o líder. A liderança inspira seguidores com desafios e persuasão, oferecendo tanto significado quanto compreensão. Dessa

forma, a liderança é intelectualmente estimulante, possibilitando aos seguidores a expansão do uso de suas habilidades.

Liderança pode ser definida e entendida como um campo de conhecimento (GRONN, 2010 in BURNARD, 2013, p. 214), um conjunto de capacidades que envolvem “uma dinâmica integração entre conhecimento, habilidades e qualidades pessoais” (ROBINSON, 2010 in BURNARD, 2013, p. 214) ou “o ato de expandir as capacidades de indivíduos, grupos e organizações para participarem efetivamente em processos e papéis de liderança” (DAY 2004 in BURNARD 2013, p. 214).

De acordo com DePree (2011, p.10), uma habilidade particular que líderes devem exemplificar na prática é a capacidade de construir e encorajar relacionamentos. Afinal, todos nós vivemos e trabalhamos em grupos e organizações interdependentes. Nossas habilidades e especialidades serão afetadas pela presença de habilidades e capacidades daqueles com quem trabalhamos.

Do ponto de vista institucional, Burnard (2013, p. 213) aponta para o fato de que a liderança constitui um ingrediente fundamental para o sucesso. Consideradas, nesse caso, ambientes nos quais são tomadas decisões sobre pessoas, programas, práticas e profissionalismo, as instituições de educação musical lidam com questões de tal complexidade que requerem lideranças criativas, de forma que promovam invenção, originalidade, imaginação, empreendedorismo e inovação.

Renshaw (2005, p. 23) enfatiza que líderes musicais devem estar engajados em contínuo desenvolvimento profissional, artístico e pessoal, para que possam produzir trabalhos efetivos e de alto padrão. Os desafios impostos a músicos que trabalham em contextos não formais são cada vez mais complexos, ao mesmo tempo em que há um crescimento da demanda de atuações, graças a colaborações intersetoriais e à conseqüente abertura de novas possibilidades. Assim, nesse contexto de expansão do âmbito de atuação dos líderes musicais, é imprescindível que sejam criadas oportunidades para o desenvolvimento destes profissionais.

Os desafios críticos enfrentados por instituições de educação e treinamento musical atualmente são questões que preocupam educadores, particularmente em instituições de ensino superior, onde há fortes continuidades entre práticas do

passado e do presente. As instituições musicais precisam de criatividade instigadas por suas lideranças, apoiadas por sua gestão e integradas ao programa e administração institucionais, sendo o resultado disso concretizado em ações. De fato, a efetividade dos resultados dependerá muito mais de uma criatividade “realizada” do que “idealizada” pela equipe institucional (BURNARD, 2013, p.213).

O líder musical, quando considera as peculiaridades – inclusive de ordem cultural – do contexto em que atuará, ele deixa de ter uma função meramente instrumental, passando a desempenhar um papel muito mais conectado àquele ambiente educacional. Para exercer seu ofício com êxito, deve levar em conta todos os aspectos socioculturais do meio em que se insere, buscando entrosamento, interação e sintonia com os liderados e com todo o ambiente com o qual se relaciona.

Mathias (1986, p. 18) escreve que “o maestro, líder, é aquele que faz com que as pessoas cresçam, aquele que valoriza o esforço de cada elemento através de inter-relações pessoais, buscando uma unidade dentro do grupo. E só podemos conseguir esta unidade pela fraternidade, nos conhecendo melhor em nossas aspirações e nos compreendendo melhor em nossas limitações”. Para ele, o líder deve sentir as necessidades dos liderados e propiciar-lhes momentos de descoberta, fazendo com que cada um se perceba uma peça importante dentro da engrenagem social. O líder conduz o seu serviço em prol do bem comum, seu carisma pessoal contagiando as pessoas, sua crença na ação transformadora evidenciando sua competência humana e técnica.

Segundo Mathias (1986, p. 18), “uma das características básicas de um líder é fazer as coisas acontecerem. Ele consegue atingir objetivos significativos com a participação entusiasta de outras pessoas”. Sobre o que faz um líder, Mathias (1986, p.18) elenca: 1) Determina Objetivos; 2) Planeja as atividades necessárias a curto, médio e longo prazo; 3) Organiza um programa e estabelece as prioridades; 4) Prepara um cronograma; 5) Estabelece pontos de controle para avaliar seu trabalho através de padrões de desempenho; 6) Esclarece responsabilidades e coordena atividades por sábia delegação; 7) Mantém abertos os canais de comunicação entre os membros do seu grupo; 8) Desenvolve a cooperação e cria boas condições de trabalho em grupo; 9) Resolve problemas, toma decisões a partir dos dados existentes; 10) Elogia a quem merece e valoriza os seus liderados.

Mathias (1986, p.19) descreve o que acredita ser as qualidades de um bom líder: 1) Dedicção altruísta – ele acredita nos objetivos que deseja atingir e está pronto a pagar o preço para atingi-los. 2) Coragem – porque ele crê nos objetivos a serem atingidos, mantém a coragem, mesmo em circunstâncias adversas. Não cede aos derrotismos. 3) Determinação – ele toma decisões, enquanto outros vacilam. Tomada uma decisão, volta a lutar por seus objetivos. 4) Motivação – porque o líder acredita nos objetivos do grupo, ele inspira e motiva seus liderados a se dedicarem também aos objetivos assumidos. 5) Humildade – todos os grandes líderes são humildes. Existe um conceito universal sobre esta qualidade: saber admitir os seus erros e aprender com os dos outros. 6) Competência – o líder exige de si elevados padrões de desempenho pessoal e prima por sua eficiência profissional.

Boa parte dos estudos existentes em literatura estrangeira tenta definir o que o termo é, pois existem várias expressões alternativas utilizadas: “community musician”, “animateur”, “workshop leader” ou em textos americanos “teaching artist” ou “teaching musician”. Há um grande corpo de pesquisa sobre o termo “applied arts” relacionado às artes visuais e performáticas. O campo é novo e as definições estão mudando constantemente. Apesar disso, seja qual for o termo adotado para se referir à habilidade de conduzir trabalhos musicais criativos com grupos, em processos e abordagens coletivas e colaborativas, todos os casos têm em comum a necessidade de domínio de habilidades nas seguintes categorias:

- **Musical:** essa categoria engloba um amplo repertório de habilidades musicais. O trabalho do líder num contexto de ensino musical – sobretudo com ênfase em atividades de criação coletiva e colaborativa – requer uma sólida compreensão da teoria musical, experiência em performance e composição, competências de direção musical, improvisação, conhecimento de amplo repertório e um interesse (se não compreensão substancial) por vários estilos musicais.
- **Social:** abrange a capacidade de trabalhar com diversos grupos de pessoas, de negociar e equilibrar diferenças musicais e sociais dentro do grupo. Muito deste trabalho de liderança em processos de aprendizagem criativa e colaborativa se dá com crianças, adolescentes, no contexto da escola regular, das especializadas em música, ou em

outros ambientes comunitários que exigem capacidade de lidar com diferenças de idade e sociais de forma eficaz e equilibrada.

Assim, buscando uma definição geral de Liderança Musical, que conjugue os elementos indicados com maior frequência por diferentes teóricos, certamente podemos elencar estes dois componentes – musical e social – que lhe são constitutivos. Além disso, é função da liderança musical prover condições de aprendizagem criativa-colaborativa.

2.3.1. Liderança sob o ponto de vista do filósofo Mario Sergio Cortella

Para o filósofo Mario Sergio Cortella, liderar é ser capaz de inspirar, animar e motivar pessoas, ideias, projetos, situações (CORTELLA, 2015, p. 70). A liderança é mais do que uma técnica, pois pressupõe acima de tudo algo que é próprio da arte, a sensibilidade. Sensibilidade para ir além daquilo que parece evidente, para negar aquilo que parece claro demais. É preciso que o líder entenda a liderança como arte, porque ela é aquilo que ultrapassa o óbvio (CORTELLA, 2015, p. 73, 99).

O líder é aquele deve cultivar e trabalhar algo que Cortella (2015) chama de “insatisfação positiva”. Existe uma insatisfação negativa, que é aquela da reclamação, do resmungo, da chateação. Por outro lado, há uma insatisfação positiva, que é quando se quer mais e melhor. A satisfação pode nos deixar num estado de tranquilidade, entorpecimento, distração. A insatisfação positiva é que movimenta e leva adiante a vida, a história, as pessoas, um processo, uma nação, uma categoria profissional etc. Uma liderança inteligente é aquela que trabalha a insatisfação positiva (p. 76-79).

Para Cortella, liderança é uma virtude, e não um dom. Do ponto de vista filosófico, virtude é uma força intrínseca. Tudo o que é virtual é força intrínseca. E virtual não é o que se opõe ao real, mas aquilo que se opõe ao atual. Não é casual que em inglês se use a expressão *actually* no sentido de confirmação da verdade. A liderança é uma virtude que está em qualquer pessoa, do ponto de vista virtual. O virtual precisa ser atualizado ou realizado. (p. 67, 68, 69). Nesse sentido, a liderança é sempre circunstancial. A diferença entre líder e liderado é a circunstância, ou seja,

a ocasião ou a situação (p. 69). O líder é aquele ou aquela capaz, numa dada circunstância, de levar adiante pessoas, projetos, ideias, metas. Qualquer um consegue fazer isso, desde que transforme a sua força intrínseca numa força atual. Não existe líder nato. Ninguém nasce líder, mas se torna líder no processo de vida com os outros. Depende da circunstância e da disposição, aquilo que Maquiavel chamava de juntar a *virtu* com a *fortuna*, ou seja, a capacidade com a ocasião, a virtude e a sorte (p. 70, 71). Por isso, a liderança é acima de tudo circunstancial. O líder é feito em uma circunstância que ele aceita ou não. Assim, podemos pensar que o líder não nasce pronto, se forma. A liderança é acima de tudo uma virtude, não é um dom. Se é um dom, nasce pronto; se é virtude, se desenvolve (CORTELLA, 2015, p. 67). Qualquer um e qualquer uma pode liderar alguma coisa, mas nenhum de nós lidera qualquer coisa. Não somos capazes de liderar todas as coisas, mas também não somos incapazes de liderar alguma coisa (CORTELLA, 2015, p. 69).

CORTELLA (2015) diz que uma das principais tarefas do líder é esclarecer a obra coletiva (p. 67, 68, 69). A liderança deve levar em conta os mecanismos de reconhecimento. “Reconhecer” significa conhecer a si mesmo. O liderado precisa se ver naquilo que faz, do contrário ele não se realiza. Se não se realiza – usando a palavra em duplo sentido –, não se torna real ou, usando o termo em inglês, *to realize*, não se percebe. E se não se percebe no que faz, sente-se infeliz (p. 65). O líder é aquele que anima as pessoas a se sentirem bem com o que fazem e a se sentirem integradas à obra. Um grupo só se fortalece se estabelecer condições de sinergia. Em um mundo que muda com velocidade, se não olharmos o outro como fonte de conhecimento, independentemente de onde ele veio, de como faz, do modo como atua, perdemos uma grande chance de renovação (CORTELLA, 2015, p. 78, 79).

Um líder inteligente é aquele que presta atenção em quem sabe mais do que ele, mesmo que tenha menos idade, portanto é alguém que sabe que no mundo da tecnologia, da informação, há toda uma nova geração que tem familiaridade com esse mundo de conectividade, de instantaneidade, de simultaneidade, e que, portanto, é mais experiente do que muitos. Uma das coisas que é admirável em um líder é a capacidade de liderar uma equipe que sabe fazer o que ele não sabe. E liderança não tem a ver com idade, mas com experiência. E vale observar que não se mede ou avalia a experiência pela extensão do tempo, mas pela intensidade da prática, da atividade (CORTELLA, 2015, p. 86, 87).

O líder é aquele capaz de inspirar as pessoas, inclusive no momento em que a crítica é necessária. A liderança corrige sem ofender e orienta sem humilhar. Não precisa demonstrar poder; o poder do líder está nas ideias, na inspiração que ele oferece. Ele não precisa ter um poder apoiado na hierarquia, como no caso da chefia. A chefia está na hierarquia, a liderança é uma atitude. A um chefe se obedece, a um líder se segue, procura e admira (CORTELLA, 2015, p. 84, 85).

Segundo Cortella (2015, p. 93-101), há cinco competências essenciais na arte de liderar: atributos imprescindíveis para o pleno exercício da liderança. São elas: 1) Abrir a mente – O líder deve ficar sempre atento àquilo que muda e estar sempre disposto a aprender. Ficar atento àquilo que muda, em vez de desistir. Quando acontece a desistência, a pessoa fecha a mente. 2) Elevar a equipe – O líder é aquele que consegue elevar a equipe; quando ele cresce, a equipe cresce junto com ele. O poder é para servir e não para se servir. 3) Recrear o espírito – O líder é aquele que traz alegria à convivência. Seriedade não é sinônimo de tristeza. O contrário de seriedade não é alegria, é descompromisso. *Recreate*, em latim, é criar de novo. As pessoas têm de se sentir bem e ter alegria onde estão. Um ambiente de trabalho precisa ser alegre. Sem alegria não há motivação. O líder jamais pode admitir a tristeza como sinônimo de seriedade. O bom líder traz o encanto para a atividade. 4) Inovar a obra – Liderar pressupõe a capacidade de se reinventar, de buscar novos métodos e soluções. Ser capaz de fazer de outro modo, ser capaz de ir adiante, de reinventar os modos de fazer, atuar, perceber. 5) Empreender o futuro – O líder deve ser proativo, ou seja, ser capaz de antecipar em vez de aguardar. Alguns indivíduos são reativos, outros são proativos, se antecipam, vão buscar, dão um passo antes. Ser capaz de construir o futuro é pensar nas estratégias, nas condições e nas possibilidades. O líder é aquele que é capaz de expor a capacidade de crescer coletivamente (CORTELLA, 2015, p. 93-101).

Resumindo as ideias de Cortella, liderar é inspirar, animar, motivar ideias, pessoas e projetos. A liderança não está no nível da hierarquia, por isso liderança não é um cargo, é uma função não hierárquica. Exige sensibilidade para ir além do óbvio, por isso é uma arte, mas acima de tudo a liderança é circunstancial, uma virtude, depende da ocasião que o indivíduo aproveita e nela se forma.

No próximo capítulo, buscarei analisar os dados coletados a fim de compreender as competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas ou aprimoradas pelos alunos participantes do processo pedagógico de composição coletiva desenvolvido no contexto da disciplina Laboratório de Criação I dos cursos de graduação em Música da UFMG.

3. COMPETÊNCIAS MUSICAIS, INTRAPESSOAIS E INTERPESSOAIS: COMPONDO CONEXÕES

Nos questionários, discussões e sessão de grupo focal, surgiram comentários sobre a abrangência da experiência, que incluiu aspectos musicais e humanos. Para abordar uma reflexão sobre as competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas ou aprimoradas pelos participantes do processo pedagógico de composição coletiva, buscarei dar visibilidade às principais respostas dos alunos que elucidam as discussões propostas. Para tanto, farei primeiro um levantamento das características dos perfis dos sujeitos da pesquisa: os 37 alunos participantes da disciplina Laboratório de Criação I dos cursos de graduação em Música da UFMG. Em seguida, confrontarei os comentários desses alunos com textos que discutem os principais temas da pesquisa. Dessa forma, como dito anteriormente, a revisão da literatura se apresentará também em diálogo com o fenômeno estudado. Os dados coletados, como veremos, revelam a percepção dos alunos sobre um determinado processo pedagógico de composição coletiva e sobre as competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas ou desenvolvidas/aprimoradas.

3.1. Caracterização dos perfis dos alunos

Os alunos que entram nos cursos superiores de música apresentam percursos formativos cada vez mais diferenciados. Com relação à formação anterior, os questionários revelaram perfis de alunos bastante variados, apresentando diferentes formações, diferentes habilidades e conhecimentos, diferentes expectativas.

Os alunos investigados, do ponto de vista de suas experiências musicais, possuem vivências predominantemente na música popular. Em menor proporção, alguns apresentam vivências mistas predominantemente populares, isto é, que tiveram experiências também no universo clássico, mas mostram uma tendência para o popular.

A seguir, serão apresentados em gráficos os dados quantificáveis obtidos por meio do Questionário 1. Tais informações ajudarão no entendimento dos perfis musicais dos alunos, trazendo aspectos gerais de sua formação musical anterior à faculdade e informações sobre sua experiência musical, em especial: domínio de instrumentos musicais, práticas de cantar, compor, criar arranjos, ler música em partitura e cifra e tocar de ouvido.

3.1.1. Informações demográficas e sobre formação musical anterior

Dos 37 alunos que integraram o grupo, 17 são mulheres (46%)⁷ e 20 são homens (54%):



Figura 1 – Distribuição por sexo

Em relação à faixa etária, houve 18 alunos (49%) com idade entre “17 a 21” anos; 10 alunos (27%) com idade entre “22 a 26” anos; 4 alunos (11%) com idade entre “27 a 31” anos; 2 alunos (5%) com idade entre “32 a 36”; 3 alunos (8%) com idade “acima de 36 anos”:

⁷ Na dissertação, as porcentagens foram arredondadas para valores inteiros (sem utilização de casas decimais). Cada aluno corresponde, em média, a uma variação de aproximadamente 3%, para mais ou para menos.

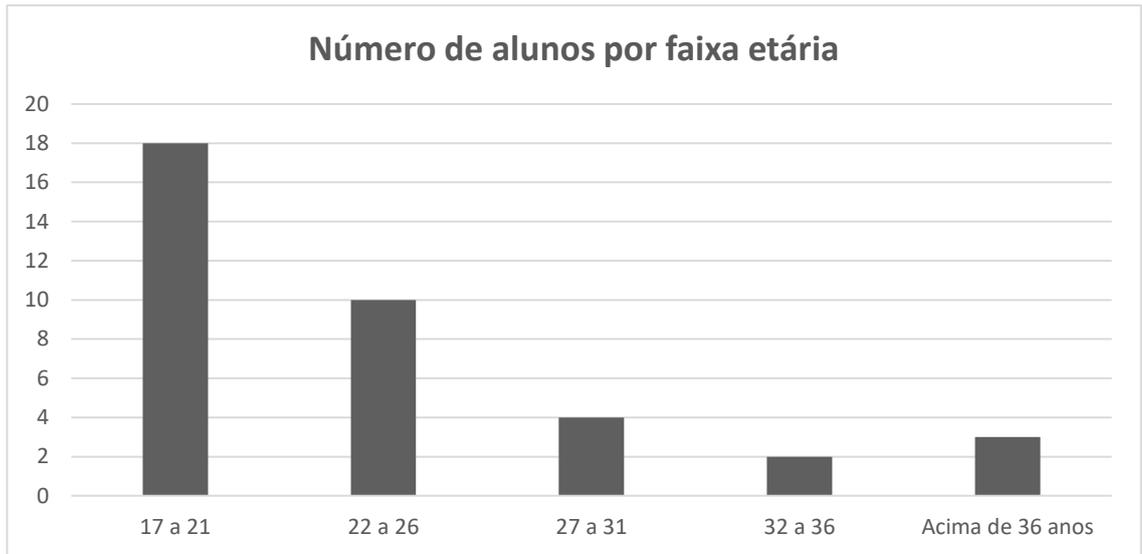


Figura 2 – Número de alunos por faixa etária

Sobre o tempo de estudo/prática de música, 13 alunos (35%) assinalaram ter estudado de forma ininterrupta por períodos de tempo variados, conforme mostra o gráfico abaixo. Os outros 24 alunos (65%) estudaram de forma descontínua, também por diversos períodos de tempo, como se vê no esquema apresentado:

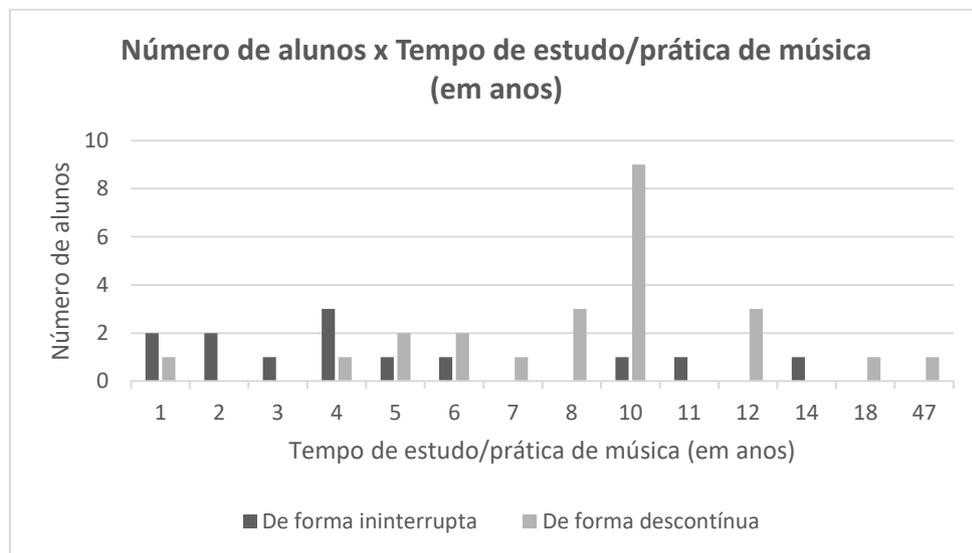


Figura 3 – Número de alunos x Tempo de estudo/prática de música (em anos)

Acerca de sua formação musical, dos 37 alunos investigados, no que diz respeito ao tipo de aprendizagem, 7 (19%) tiveram aprendizagens

predominantemente formais, enquanto 30 (81%) experimentaram aprendizagens predominantemente informais⁸:

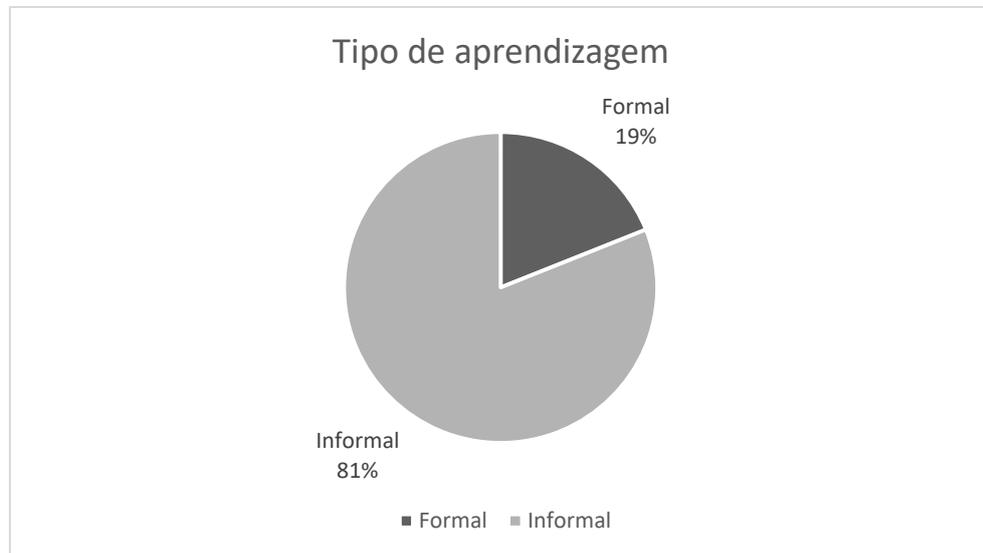


Figura 4 – Tipo de aprendizagem

3.1.2. Informações sobre experiência musical atual

Com relação aos instrumentos musicais praticados, a maioria dos alunos afirmou tocar mais de um instrumento. Como se vê na Figura 5, os instrumentos mais citados foram Violão, Violino, Piano/teclado e Flauta doce:

⁸ Nesta pesquisa, entendo os termos *aprendizagem formal* e *aprendizagem informal* nos significados utilizados por Lucy Green em *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Para Green (2002, p. 3-5), na aprendizagem formal, o ensino se dá em instituições como conservatórios ou escolas de música; há programas curriculares para o ensino de música; as avaliações se dão por meio de mecanismos sistemáticos; há amplo uso de notação musical. Já na aprendizagem informal os músicos aprendem principalmente uns com os outros, observando e imitando, ouvindo gravações e participando de apresentações ao vivo que envolvem a música de sua preferência.

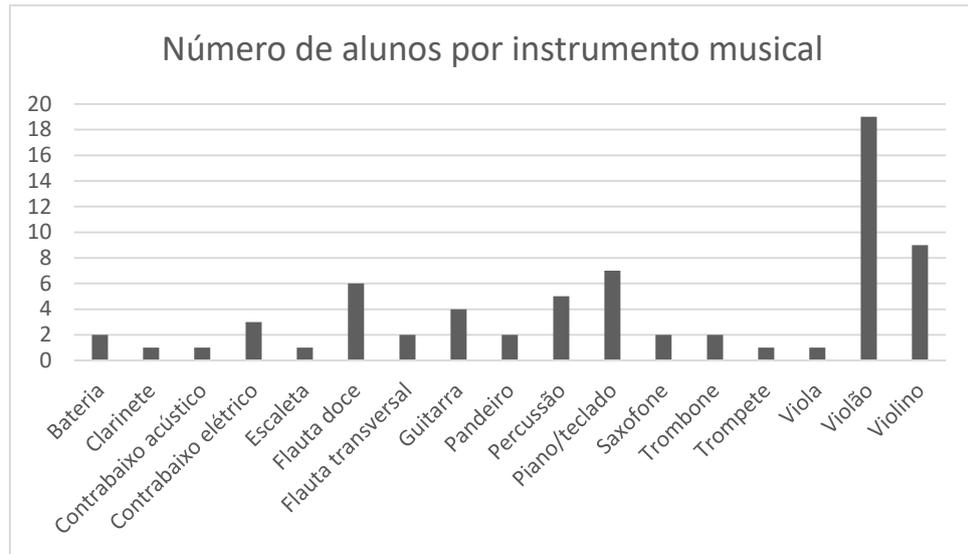


Figura 5 – Domínio de instrumentos musicais

Conforme informação apresentada no gráfico abaixo, 25 alunos (68%) declararam ter hábito de cantar, enquanto 12 alunos (32%) não o têm:

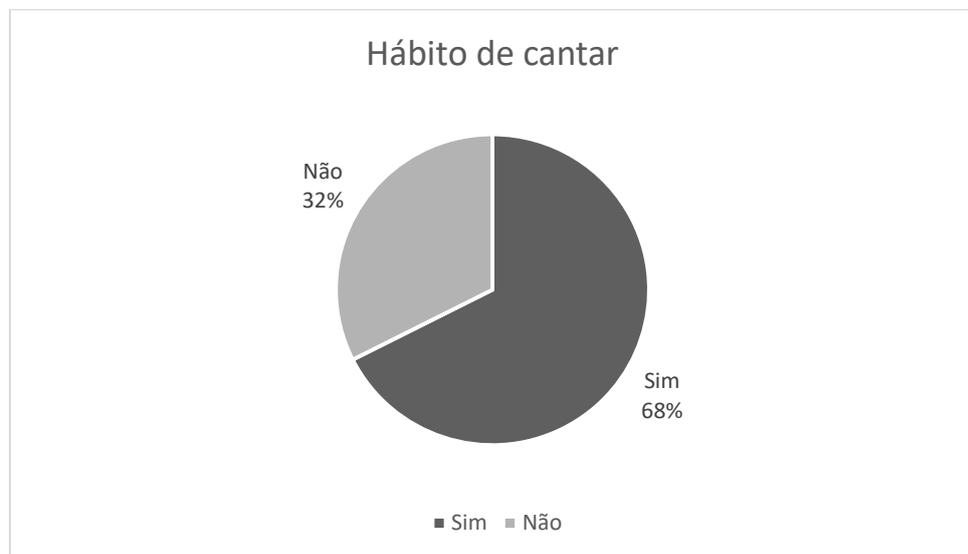


Figura 6 – Hábito de cantar

Sobre os processos criativos praticados pelos alunos, 6 alunos (16%) compõem e criam arranjos; 8 alunos (22%) só compõem; 6 alunos (16%) só criam arranjos; 17 alunos (46%) não compõem e não criam arranjos:

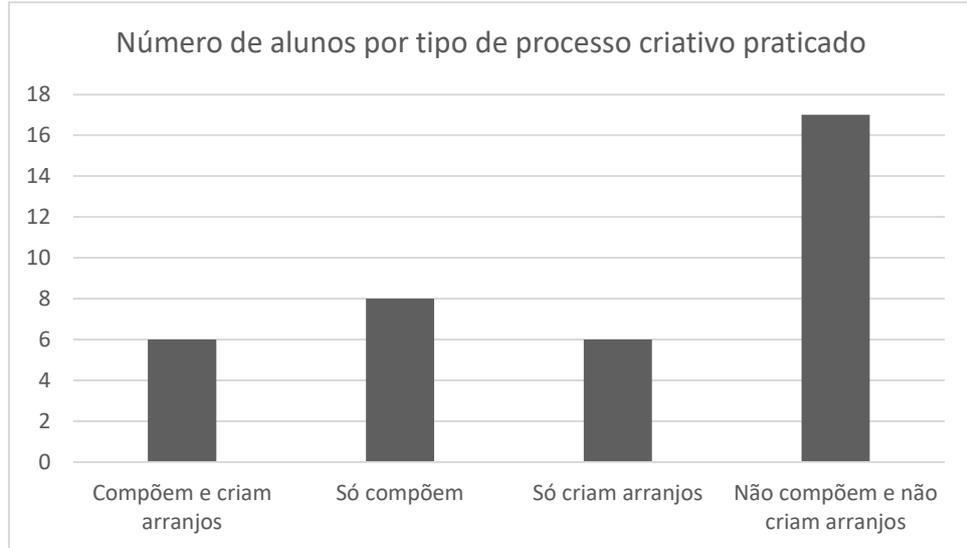


Figura 7 – Número de alunos por tipo de processo criativo praticado

No que diz respeito à leitura musical, 25 alunos (68%) leem música em partitura e em cifra; 5 alunos (14%) leem música apenas em partitura; 4 alunos (11%) leem música apenas em cifra; 3 alunos (8%) não leem música em partitura ou em cifra.

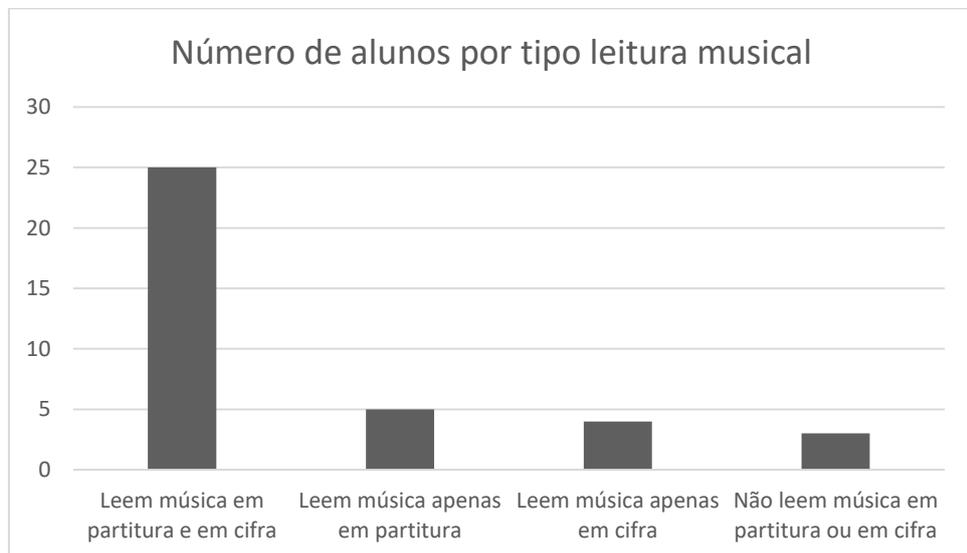


Figura 8 – Número de alunos por tipo de leitura musical

Com relação à prática de tocar de ouvido, 22 alunos (59%) assinalaram tê-la, enquanto 15 alunos (41%) marcaram o contrário.

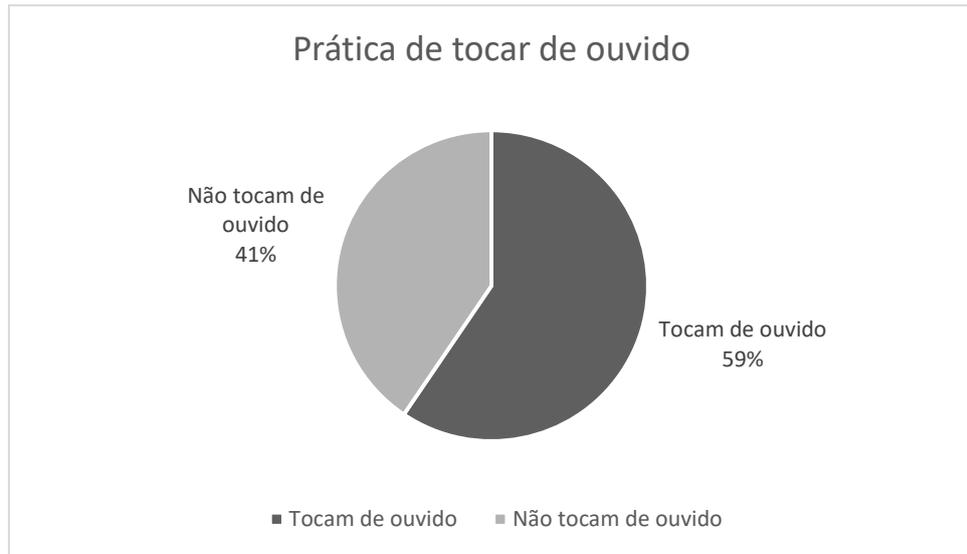


Figura 9 – Prática de tocar de ouvido

Em relação às atividades musicais em que estão engajados atualmente, 23 alunos (62%) responderam estudar seu(s) instrumento(s) e teoria musical em casa; 14 alunos (38%) afirmaram que participam de conjuntos musicais (banda pop, grupo de jazz, grupo de câmara); 10 alunos (27%) disseram que tocam ou cantam em festas e casamentos; 7 alunos (19%) afirmaram que tocam frequentemente na Igreja; 3 alunos (8%) participam de orquestra; 3 alunos (8%) lecionam música em projetos sociais; 3 alunos (8%) lecionam música em escolas de música, 2 alunos (5%) cantam em corais; 2 alunos (5%) regem corais.

Dentre os gêneros musicais mais listados pelos alunos entre suas preferências, destacaram-se a MPB (38%), o pop (27%), o rock (24%) e a música erudita (22%), como se vê na Figura 10:

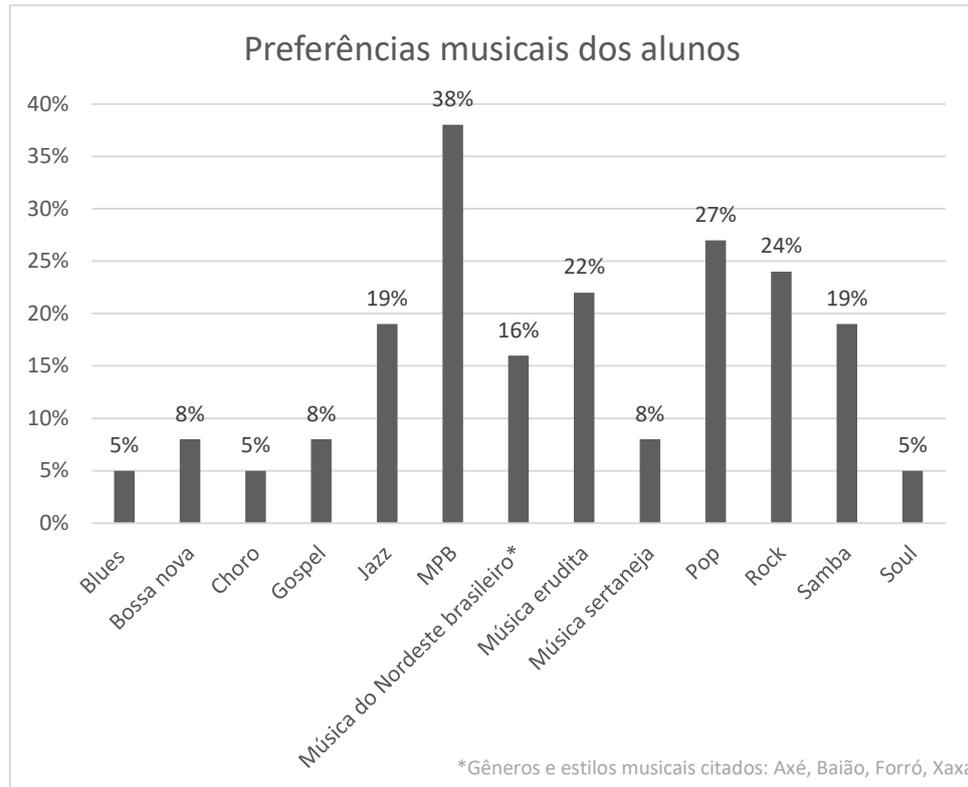


Figura 10 – Preferência musical dos alunos

Foram citados, ainda, outros gêneros e estilos como *country*, *dance music*, flamenco, funk, reggae, salsa e *spiritual*, cada um desses aparecendo apenas uma vez nas respostas obtidas, ou seja, corresponderiam a preferência musical de 3% dos alunos.

Embora muitas vezes um único aluno não apresente variedade de gêneros e estilos musicais no repertório que tem costume de ouvir, é natural que o professor encontre a diversidade quando soma as referências e influências apresentadas por todos os alunos de uma turma. Como aponta Penna (2010, p. 26):

Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana, formas estas que têm se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias. (PENNA, 2012, p. 21)

As diversas concepções estéticas devem caminhar juntas, livres de preconceitos, na vida do educador musical:

Em lugar de se prender a um determinado “padrão” musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento. (PENNA, 2010, p. 26)

No questionários, em resposta à pergunta “Que habilidades e conhecimentos musicais você gostaria de adquirir/aprimorar?” e ao seu complemento “Comente sobre suas maiores dificuldades com relação às práticas musicais, se for o caso.”, a maior parte dos alunos citou habilidades relacionadas à “percepção musical” (57%), “harmonia” (54%), “técnica de instrumentos musicais” (49%) e “leitura e escrita de partituras” (38%). Em menor número, alguns alunos citaram “canto e técnica vocal” (32%), “improvisação” (30%), “teoria da música” (27%), “prática de conjunto” (instrumental e vocal) (22%) e “tocar de ouvido” (22%). Outras respostas incluem “criação musical” (composição e arranjo) (19%), “ritmo” (19%), “solfejo” (19%), “história da música” (16%), “performance” (tocar/cantar em público) (14%), “transcrição” (11%) e “musicalidade e interpretação” (8%). Com apenas uma resposta, aparecem “contraponto” (3%) e memória musical” (tocar de cor, sem partitura) (3%):

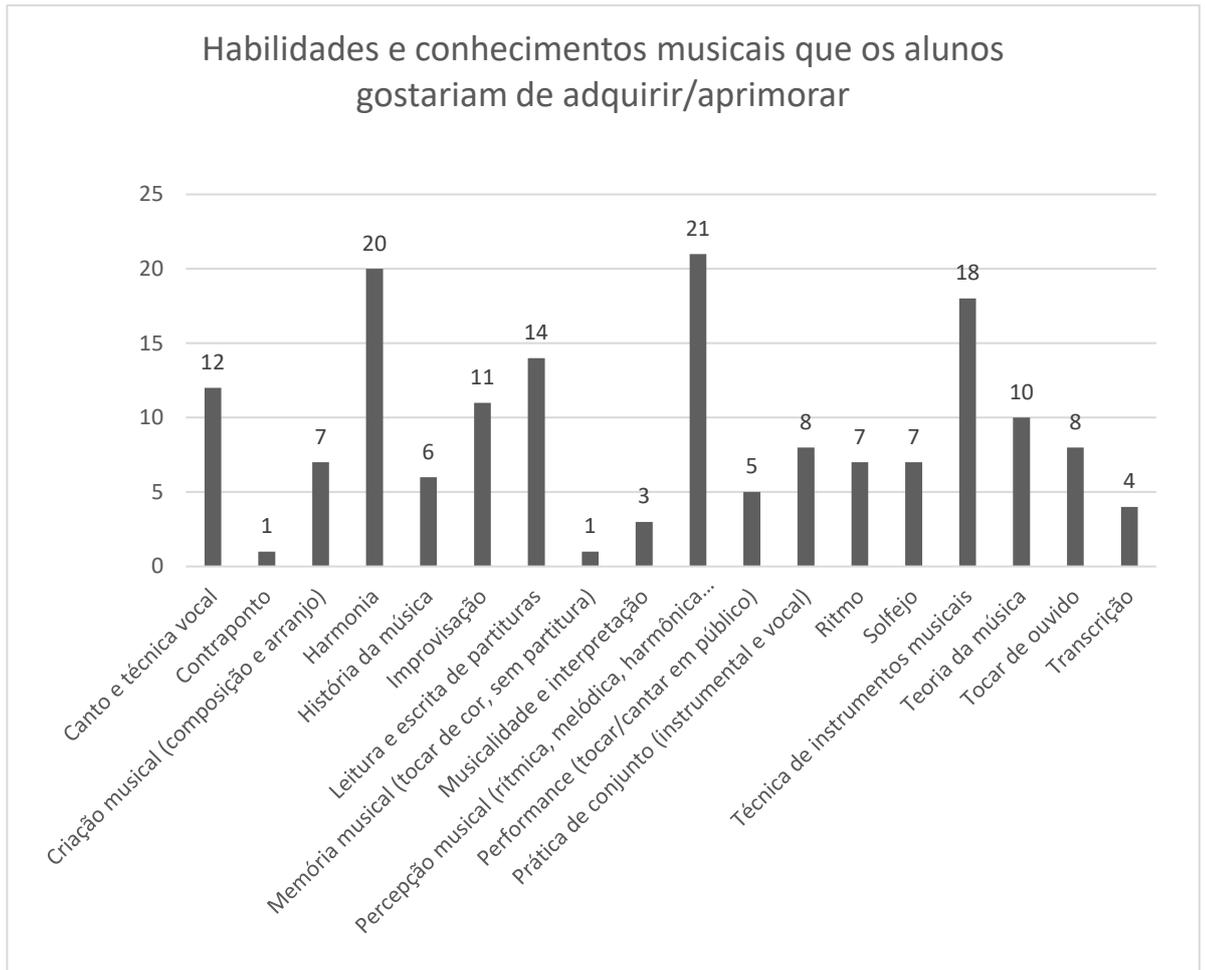


Figura 11 – Habilidades e conhecimentos musicais que os alunos gostariam de adquirir/aprimorar

Como Narita (2014, p. 66), entendo que

O conhecimento musical compreende tanto a compreensão teórica quanto prática do fazer musical. Assim, o seu conhecimento do conteúdo é prático e teórico. O domínio da musicalidade prática dos professores relaciona-se com as ações que ilustram suas habilidades musicais práticas. Isso exige 'conhecimento próprio' do fazer musical, 'saber como' para fazê-lo. Além disso, não é apenas saber como fazê-lo mecanicamente ou acriticamente.⁹ (NARITA, 2014, p. 66)

⁹ “Musical knowledge comprises both practical and theoretical understanding of music making. Thus, its content knowledge is both practical and theoretical. The domain of teachers’ practical musicianship relates to the actions that illustrate their practical musical skills. It requires ‘first-hand knowledge’ of music-making, ‘knowing how’ to do it. Moreover, it is not only mechanically or uncritically knowing how to do it”.

Como veremos no depoimento dos alunos, várias dessas habilidades e conhecimentos musicais puderam ser trabalhados por meio do exercício da composição coletiva.

O levantamento de perfis dos alunos encontrou similaridades, mas principalmente diferenças. Diante de tanta heterogeneidade em vários aspectos, surgem algumas perguntas: como integrar os alunos em sala de aula? Como atender a alunos com experiências e interesses diversos? Como lidar com diferentes vivências musicais? Como lidar com diferentes expectativas com relação às habilidades e conhecimentos musicais que os alunos gostariam de adquirir/aprimorar? Em um primeiro momento, em função do elevado número de alunos inscritos para a disciplina – o que acentua o grau de dessemelhanças –, o desafio parecia ainda mais difícil. No entanto, como veremos a seguir, o processo pedagógico conduzido conseguiu envolver esses alunos de uma maneira equilibrada e eficaz. Por serem questões centrais desta pesquisa, tomei a liberdade de transcrever um número razoável de respostas dos alunos, de tal forma que representem a turma em sua totalidade.

3.2. Competências musicais no processo pedagógico de composição coletiva

Como revelaram os questionários, muitos dos alunos chegam ao curso superior sem experiência significativa com algumas práticas musicais de grande importância para uma formação musical sólida, tais como: tocar de ouvido, tocar em grupo, improvisar, compor, analisar etc. Assim, os trabalhos de criação musical proporcionam aos alunos uma visão ampla de pontos importantes para sua formação musical, expandindo seus horizontes e revelando a importância de se construir uma base musical ampla, que contemple efetivamente assuntos e conteúdos que futuramente ensinarão.

A título de exemplo, voltando a atenção aos questionários, as respostas dos alunos sobre as habilidades e conhecimentos musicais que gostariam de adquirir/aprimorar incluem o domínio técnico básico ou avançado de: 1) Pelo menos um instrumento musical; 2) Dois ou mais instrumentos musicais; 3) Pelo menos um

instrumento harmônico; 4) Instrumentos musicais portáteis (violão, flauta doce, escaleta, teclado, percussão etc.); 5) Técnicas de percussão corporal; 6) Canto e técnica vocal; 7) Práticas musicais criativas (improviso, composição, arranjo); 8) Técnica e noções básicas ou avançadas de regência; 9) Repertório variado, de diferentes gêneros ou estilos musicais; 10) Experiência de performance em palco (tocar em público).

No decorrer da sessão de grupo focal, os alunos declararam ter adquirido ou aprimorado várias das habilidades e conhecimentos musicais pretendidos, conforme revelam as respostas dadas nos questionários. Um trabalho de composição coletiva envolve muitos tipos de aprendizagem, com destaque para a criativa-colaborativa. Ao vivenciarem processos pedagógicos de criação musical em grupo, os alunos puderam trocar “figurinhas” como o aluno Otávio diz em seu depoimento:

Otávio: Foi muito boa a troca de figurinhas que aconteceu entre a gente. Eu pude ensinar e aprender coisas com os colegas, e as diferenças de experiências individuais ajudaram a enriquecer essa permuta, esse intercâmbio de ideias.

Conforme aponta Narita (2014, p. 56), sobre o papel do professor na abordagem informal, “À medida que o professor recua, os alunos têm mais uma oportunidade para mostrar o que eles já sabem, para experimentar por si mesmos e para aprender uns com os outros”¹⁰. Essa postura “[...] permite aos alunos mais liberdade de escolha, incluindo dirigir seu próprio processo de aprendizagem”¹¹. Os comentários de outros quatro alunos mostram a atitude de colaboração entre os colegas da turma:

Helena: Eu meio que fui obrigada a aprender a ler cifra [popular], porque quando o nosso grupo se reunia, eu ficava boiando nas conversas... Mas isso acabou me ajudando, porque me impulsionou a aprender sobre cifras. Eu até já tinha lido sobre, mas com a explicação que o Gustavo [colega de grupo] me deu a informação fez mais sentido, sabe?”

Leonardo: Consegui desenvolver um pouco mais a escuta harmônica, porque o meu grupo resolveu criar uma música vocal [Projeto 2], e isso nos fez

¹⁰ “As the teacher stands back, students have more opportunity to show what they already know, to try out by themselves and to learn from each other”.

¹¹ “[...] allows learners more freedom of choice, including directing their own learning process”.

pensar muito em como as vozes se encontrariam, como se combinariam, e embora a maioria do grupo fosse composto por cantores, o Heitor toca violão e nos ajudou na construção e no entendimento das harmonias.

Juliana: A composição coletiva nos permite conhecer diferentes formas de pensar a música. No trabalho em grupo, considero a troca de conhecimentos importante para o entrosamento da equipe e para o crescimento coletivo e também individual. Como eu lido há mais tempo com percussão, pude passar aos colegas da turma noções de ritmos que até então eles desconheciam. Em contrapartida, aprendi muito com eles sobre assuntos ligados às suas especialidades: as possibilidades expressivas de instrumentos melódicos, a combinação de sons e harmonia, cuidados com a voz etc. São apenas alguns exemplos das muitas trocas de conhecimento que o processo de criação musical coletiva nos permitiu fazer.

Lorenzo: O trabalho colaborativo é muito gratificante. Ajudar o próximo e ser ajudado nos torna pessoas melhores, pois nos afasta do senso comum da competitividade, das disputas, vaidades... Estar entre um grupo de pessoas interessadas em criar música coletivamente me fez crescer musicalmente e pessoalmente.

Essa troca de informações e conhecimentos configura uma estratégia de cooperação mútua em que os alunos se descobrem professores e alunos uns dos outros. Este processo de autodescoberta é interessante e favorável para alunos que pretendem se formar professores de música, como no caso dos alunos do curso de Licenciatura em Música¹². Como Koops (2012, p. 152-153), entendo que

A criação musical em grupo oferece uma chance para que todos possam aprender uns com os outros. Como os alunos interagem e experimentam várias ideias de composição, o professor pode facilitar uma atmosfera respeitosa de escuta e de partilha de várias contribuições musicais. Uma atmosfera entusiástica de criatividade pode ser estimulada e alimentada quando respeito e confiança estão presentes.¹³ (KOOPS, 2012, p. 152-153)

Alguns alunos, como no caso de Lúcia e Maria, declararam ter adquirido ou desenvolvido múltiplas habilidades e conhecimentos musicais, elencando pontos que abrangem muitos aspectos da formação musical:

¹² O grupo de alunos participantes das experiências aqui relatadas e analisadas era formado majoritariamente por alunos dos cursos de Licenciatura e Musicoterapia.

¹³ "Group composition offers a chance for everyone to learn from each other. As students interact and experiment with various compositional ideas, the teacher can facilitate a respectful atmosphere of listening and voting on various ideas. An enthusiastic atmosphere of creativity can be encouraged and nurtured when respect and trust are established".

Lúcia: No tocante a conhecimentos e habilidades musicais, cito aquelas experiências mais marcantes: 1) A memória musical, tanto para a obra do Projeto 1 quanto para a do Projeto 2, não tínhamos nada escrito; 2) O improviso, que se deu em dinâmicas no início de algumas aulas, e também no próprio desenvolvimento das peças; 3) o tirar de ouvido, justamente por não termos usado notação musical; 4) atenção ao regente, o professor, no caso do Projeto 1, e o líder do grupo no Projeto 2; e 5) Aplicação prática de diversos conceitos teóricos.

Maria: Aprimorei: 1) Escuta musical: tirar de ouvido; ouvir o resultado sonoro total e não só a parte que estou executando; ampliação da escuta rítmica; 2) Tocar junto: ampliação da percepção musical no sentido da performance, ouvir o outro; 3) Estilo musical/repertório: abrir a escuta para diferentes estilos e gêneros musicais; 4) Colaboração: desenvolvimento do senso de trabalho em grupo; respeitar e desenvolver diferentes pontos de vista; 5) Flexibilidade: “abrir mão” e também conciliar ideias; 6) Autonomia: desenvolvimento do senso crítico, de escolha e de opinião.

Outros alunos, por sua vez, disseram ter percebido avanços em pontos mais específicos. Ao analisar as respostas dos alunos, tanto aos questionários quanto na sessão de grupo focal, as opiniões foram agrupadas em quatro categorias específicas: “tocar de ouvido”, “prática de conjunto”, “composição coletiva” e “habilidades criativas”.

3.2.1. *Tocar de ouvido*

Embora apenas 8 alunos (22%) tenham manifestado desejo de adquirir ou aprimorar a habilidade de *tocar de ouvido*, a maioria disse ter desenvolvido essa capacidade, sobretudo por causa da ausência da partitura ou qualquer outro tipo de notação musical no processo pedagógico de composição coletiva adotado na pesquisa.

Ana: Para mim, o ganho mais significativo de ter participado destes projetos de composição coletiva foi descobrir que tenho bom ouvido musical. Eu pensava que todas as pessoas escutassem do modo como eu escuto, ou seja, não sabia que eu possuía esse diferencial. Descobrir que consigo “tocar de ouvido” foi um passo muito importante para mim.

Marcelo: Acredito ter desenvolvido minha percepção musical, tendo em vista que tirávamos as ideias musicais de ouvido e improvisávamos sobre elas. Todas essas práticas me ajudaram a aprimorar a memória musical, sem o uso de partituras ou de outras notações.

Samuel: Creio ter melhorado a habilidade de “pegar música de ouvido”, que é uma prática que eu realmente nunca tive muita desenvoltura.

Laura: A gente está muito acostumado com partituras. O legal é a gente não precisar de uma partitura para poder fazer aquilo, para criar, tocar... Chegamos até a cogitar a possibilidade de escrever, mas chegamos à conclusão de que não seria o ideal, poderia, inclusive, estragar tudo!

A dessacralização da partitura também parece ter se realizado em outras épocas, inclusive no terreno da música erudita. Small (1988, p. 112) lembra que a maior parte dos compositores, nos séculos anteriores, não era dependente da notação musical, nem para compor e tampouco para interpretar; em suas práticas, os músicos conciliavam improvisação e leitura musical.

As respostas desses alunos permitem associar o desenvolvimento da habilidade de “tocar de ouvido” ao “não uso” ou ausência da partitura, que, estando presente, exclui o esforço de entender e aprender a música usando apenas a própria escuta, o próprio ouvido. Conforme aponta Penna (2008, p. 59),

[...] a notação musical é produto de uma abstração, permitindo registrar a estruturação musical, sendo útil para pensar a organização dos sons na sua ausência, mas *não é música*, pois essa só se realiza em sua concreticidade sonora, com profunda característica temporal. A música, como fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só; ela *representa* os sons. No entanto, só os representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva; quando ao ser lida, pode “soar na cabeça” – ou seja, quando os modos simbólico e icônico se interligam. (PENNA, 2008, p. 59, grifo da autora)

Em outras quatro respostas, é possível identificar uma conexão entre “liberdade”, “improviso”, “tocar de ouvido” e “criatividade”, de acordo com as seguintes falas:

Rosa: A habilidade que eu percebo ter melhor desenvolvido foi a de “tirar música de ouvido”. Acredito que a música vá muito além da partitura ou dos padrões de composição que aprendemos nas escolas. Foi importante para mim a oportunidade de criar algo simplesmente pela sensação sonora que experimentávamos de ouvido e no corpo. Sem regras fixas ou padrões impostos, as músicas foram se definindo não de uma maneira linear, mas ganhando novas cores, textura, forma e outros elementos a cada vez que tocávamos. O meu maior ganho em ter participado desses projetos de composição coletiva foi o despertar da liberdade de nossa criatividade, e o valor que passamos a dar a ela.

Lúcia: Para mim, as atividades foram de suma importância para a prática de improviso com a voz, principalmente no Projeto 2. Antes dessa experiência, sempre estudei música por partitura. Ao experimentar esse processo de

criação coletiva, pude, pela primeira vez na vida, praticar improvisos simples com voz e pandeiro.

Beatriz: Meu ganho mais significativo foi ter tocado de ouvido, pois eu praticamente só tocava com partituras. Foi um exercício muito bom também para a memória musical. Outro aspecto que pude exercitar a partir do exercício da criação foi a improvisação, pois quando se toca música “pronta”, já escrita, não há muita margem para improvisação, e essa prática fica de lado.

Luiza: Tocar piano em grupo, criando algo novo, pegando as ideias de ouvido, trabalhando em equipe, tudo isso foi uma experiência enriquecedora. Nos trabalhos de criação, pude colocar em prática vários dos conhecimentos que eu adquiri em aulas mais teóricas. Muita coisa fez sentido quando passei a pensar a música de forma criativa. Eu, que sempre tive uma formação mais “clássica”, aprendi muito com o pessoal da música popular, essa coisa da liberdade, da soltura, da improvisação...

Para vários dos alunos investigados, é imprescindível tocar de ouvido para se constituir como músico mais completo, dinâmico, versátil. Ao contrário da visão de senso comum, que associa tal prática a um talento ou predisposição nata, nos relatos dos alunos, por terem participado de atividades de criação musical sem auxílio de partitura, tal habilidade é encarada como uma consequência de uma intensa prática musical. Ao final do semestre, muitos alunos se conscientizaram da importância de tocar de ouvido como útil no contexto dos processos criativos em música.

3.2.2. *Prática de conjunto*

Os trechos abaixo ilustram a importância do coletivo para os alunos, inclusive para o desenvolvimento do senso de segurança:

Clara: Eu nunca havia participado de um conjunto musical. Poder tocar violino com outros violinistas e outros instrumentistas foi para mim uma experiência inédita e insubstituível.

Heitor: Pude aprimorar a minha habilidade de tocar em conjunto, pois nunca havia participado de um grupo tão grande e heterogêneo.

André: Sobre a segurança de tocar em grupo, eu gosto de sentir o apoio dos colegas, eles me dão segurança. Depois de criar vínculo e liberdade, cumplicidade, entrosamento com os colegas, eu senti um conforto em tocar com o grupo. Eu nunca tinha tocado com tantas pessoas. Eu e 36 colegas fazendo música juntos!

Outro tema da discussão tratou da capacidade dos participantes de escutarem uns aos outros enquanto tocavam, improvisavam, criavam. A consciência da importância de se ouvir e ouvir os outros favoreceu a capacidade de audição dos participantes. Assim, os alunos destacaram que as competências musicais necessárias para a prática de conjunto estão fortemente relacionadas a “se escutar” e “escutar os outros”.

Ana: Eu aprendi que tocar em conjunto é saber escutar as pessoas ao meu redor. Aprendi a me escutar e a escutar os outros para tocar junto. Minha noção de ritmo era péssima. Eu raramente conseguia perceber o ritmo das músicas. Essa ideia de tentar tocar de ouvido me fez melhorar esse aspecto da percepção musical, que é uma coisa que sempre me derrubou.

Roberto: eu acho que podemos trabalhar mais a “escuta do outro”, para “tocar junto”, fazer música junto. Pode ser a peça mais fácil, em formação pequena, o fato de ser junto já é um desafio e tanto. Tocar junto não é fácil!

Amanda: Considero que consegui desenvolver a atenção com relação ao andamento da música, já que tocar/cantar em conjunto requer a escuta do outro e a participação nos momentos corretos, o que antes, para mim, não era fácil. Outro ponto positivo dessa experiência foi a própria oportunidade de tocar meu instrumento em grupo, pois eu praticamente só o pratico sozinha em casa.

Sobre a relação entre improvisação e escuta, Santiago (2015, p. 115) esclarece:

Quanto mais nos envolvemos com a ação de improvisar, tanto mais a escuta ficará acurada. Aqui não estamos falando do treinamento auditivo tradicional, mas sim de um treinamento auditivo que provoca o ouvinte a perceber e a compreender o que está acontecendo em um dado contexto sonoro, e a se colocar disponível para participar deste contexto. (SANTIAGO, 2015, p. 115)

3.2.3. *Composição coletiva*

Para muitos alunos, a dimensão coletiva do fazer musical foi uma novidade. Contrapondo-se às atividades e práticas musicais geralmente individuais, os alunos afirmaram que tiraram bom proveito da experiência da composição coletiva:

Cecília: Fazer parte do processo de construção coletiva de uma música foi uma experiência nova para mim e muito gratificante. Antes disso, eu pensava

que a composição individual fosse mais produtiva, mais eficiente, mas percebi que pode ser muito rica a experiência de compor em grupo, principalmente do ponto de vista educacional.

Lorenzo: Compor em grupo era algo que eu nem imaginava ser possível! Composição sempre me pareceu ser algo individual, pessoal... Compor em grupo lembra a ideia de criar uma história em grupo: cada um cria um personagem, um cenário, as cenas, e assim a história vai se formando.

Paulo: Eu nunca tive antes uma experiência de criar com outros músicos, mesmo já tendo participado de bandas. Quando fazíamos música própria, a parte da música era sempre de autoria única. Havia, sim, contribuições individuais, porém mais em termos de arranjo. A criação musical mesmo era individual.

Rosa: Eu nunca havia tocado em grupo, muito menos composto sozinha ou em grupo, então toda a experiência para mim foi muito transformadora. Espero que o curso de Licenciatura me proporcione mais experiências como esta, pois me parece muito útil para dar aulas de música em contextos variados.

Foi interessante notar que a aluna Luiza encontrou conforto e segurança no processo criativo coletivo:

Luiza: Eu me senti à vontade por serem projetos de criação musical coletiva, pois se fossem de interpretação em conjunto, tenho certeza de que teria ficado insegura pelo fato de ter menos conhecimentos musicais em relação aos colegas que tocam há mais tempo e acumularam experiência. No início eu estava insegura, é claro, mas ao interagir com o professor e os colegas, aos poucos fui me soltando e também me arriscando cada vez mais ao dividir ideias com o grupo. Ter conseguido participar da criação de músicas foi meu grande ganho, pois comecei a desenvolver a confiança em fazer um trabalho com outros instrumentistas.

Entre outros aspectos, os alunos também valorizaram a heterogeneidade do grupo:

Henrique: Gostei de tocar e compor com pessoas com diferentes bagagens e experiências musicais, principalmente em termos de influências e referências de gêneros variados (erudito, samba, rock etc.). Se não tivesse tentado, experimentado na prática, eu não apostaria só na ideia; diria que não funcionaria. No entanto, o resultado dessa mistura foi surpreendentemente positivo.

Samuel: O ganho mais significativo que tive nesses projetos foi a oportunidade de tocar e compor em conjunto com muitos outros músicos, com bagagens e experiências diferentes.

Na opinião de todos os alunos investigados, a composição coletiva e colaborativa foi considerada uma experiência nova e de extrema importância para o desenvolvimento das competências musicais, intrapessoais e interpessoais que definem uma boa formação do músico e do educador musical.

3.2.4. *Habilidades criativas*

No processo de educação musical, o aluno tem a oportunidade de exercer sua criatividade, espontaneidade, desenvolvimento e formação de vínculos sociais. Nas palavras de Sekeff (2007), a “música, arte da expressão, do tempo e da articulação sequencial, arte que se dá no espaço e no tempo dos sentimentos, é sempre discurso de produção de sentido, com possibilidades de interpretação as mais plurais” (SEKEFF, 2007, p. 19). A seguir, serão apresentados trechos de respostas de alunos ao Questionário 2 que ilustram suas percepções sobre o desenvolvimento de habilidades de criação:

Eduardo: Adquiri habilidade de pensar uma composição para vários instrumentos, pois estava acostumado a compor apenas com o violão e a voz. Tocar e compor em grupo me permitiu conhecer mais de perto instrumentos novos, suas características técnicas, suas especificidades, recursos e limitações. Também foi nova para mim a ideia de compor a partir de um estímulo sonoro, uma semente de música.

Guilherme: ter criado música em grupo me permitiu conhecer e explorar mais instrumentos variados. Ao pensar em ideias que possam funcionar nesses instrumentos, o tipo de conhecimento construído é muito mais amplo e profundo do que aquele que adquiro simplesmente por tocar com instrumentos diferentes do meu [saxofone]. Por ter conversado com os colegas sobre essas peculiaridades dos seus instrumentos, eu pude aprender bastante sobre os recursos expressivos de cada um, bem como sobre suas limitações técnicas.

André: Um ponto que o grupo todo desenvolveu foi a capacidade criativa individual e coletiva, independentemente do nível técnico/musical de cada um.

Lívia: Ao participar dos Projetos 1 e 2, pude ser espontânea e criativa, coisa que dificilmente consigo em outras atividades musicais, em outros tipos de estudos musicais. Por isso digo que o trabalho de composição coletiva resgatou em mim a criatividade e a espontaneidade que – como agora percebo – precisam ser exploradas para uma formação musical mais completa.

Na sessão de grupo focal, os alunos comentaram e discutiram sobre práticas criativas que acabam se perdendo com o avanço da idade, por exemplo o hábito de contar histórias, desenhar livremente, inventar jogos e o próprio ato de brincar. Embora estejam associadas à infância, são atividades que sem a menor dúvida provocam a imaginação e contribuem para o desenvolvimento da criatividade. Na educação musical, especialmente nos processos criativos, são sempre bem-vindas atividades que resgatem esse sentimento de liberdade, tão fundamental para o desenvolvimento humano, para o autodesenvolvimento e o autoconhecimento. Conforme aponta Penna (2008, p. 165),

A atitude criativa e de exploração lúdica depende, a nosso ver, de algumas condições prévias que não dizem respeito ao domínio de conteúdos, mas que se referem, por exemplo, à desinibição e ao entrosamento do grupo. Com vistas a desenvolver essas condições, atividades envolvendo toda a turma, coordenadas pelo professor, que estimula e orienta o trabalho coletivo, podem ser adequadas enquanto uma etapa que prepara para o trabalho em pequenos grupos, já que a autonomia criativa é o objetivo final. (PENNA, 2008, p. 165)

Como fala o pedagogo Rubem Alves (apud Duarte Jr., 1981, p. 11),

Dizer que a educação é atividade irmã do brinquedo e da arte é denunciar a repressão, lembrar o paraíso perdido, anunciar a possibilidade da alegria, rejeitar as experiências fragmentadas, buscar a experiência perdida da cultura, dilacerada pela sistemática administração centralizada na vida, que em nome da eficácia quer gerenciar todas as coisas.

Outros alunos também declararam ter desenvolvido ou aprimorado habilidades criativas ao vivenciarem o processo pedagógico de composição coletiva proposto, evocando, em alguns casos, autoconhecimento e autoestima:

Heitor: Esses projetos de composição coletiva me abriram possibilidades de me aceitar compositor e acreditar nisso. Sem esse estímulo eu não teria descoberto minha capacidade de compor algo instrumental; foi uma sensação de ter nascido dentro de mim um alguém mais capaz e mais musical.

Laura: As atividades de criação musical propostas foram diferentes das minhas experiências e vivências musicais anteriores, por exemplo: no trabalho com coral, não há muito espaço para a criação musical, além da própria interpretação e execução de composições e arranjos prontos. Acredito que a criação musical é importante e deveria fazer parte de toda e qualquer prática musical, pois auxilia o desenvolvimento da criatividade e da

imaginação. Eu começo a pensar que a criação musical deveria, sim, fazer parte de todas as práticas musicais, até mesmo para uma boa interpretação de obras já compostas, pois é um ponto importante para o desenvolvimento da criatividade.

Vera: Eu me senti provocada a criar mais, a deixar o instinto musical se aflorar. O grupo vocal do qual fiz parte [Projeto 2] me acrescentou muito nos aspectos de arranjos vocais, musicalidade e expressividade.

Helena: Descobri o potencial do canto como instrumento musical. Eu geralmente pensava que minha voz não era bonita, que não devia cantar sozinha ou com outras pessoas, quero dizer, o meu timbre não ajudava... Mas eu comecei a perceber que é mais fácil improvisar pensando no canto, usando a voz como referencial para o que vou fazer com o violino. E também foi legal ouvir dos colegas que minha voz é afinada, então acho que a partir de agora vou explorar mais o canto.

Outros participantes sinalizaram a improvisação vocal e a instrumental como positivas para o desenvolvimento de uma consciência melódica e harmônica.

Em seus relatos, no grupo focal, os alunos concordaram que a experiência de tocar e compor coletivamente possibilita o desenvolvimento de uma escuta “mais desenvolvida”, maior capacidade de julgamento e crítica e maior facilidade nos processos criativos.

3.2.5. Atividades musicais criativas, hábitos de escuta e presença em apresentações musicais

Nesta seção, apresento a análise dos dados obtidos a partir de quatro perguntas integrantes do Questionário 1, a saber:

10. Quais outras atividades musicais você pratica além de estudar seu instrumento?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Componho | <input type="checkbox"/> Escrevo música (em partitura) |
| <input type="checkbox"/> Improviso | <input type="checkbox"/> Escrevo música (através de cifras) |
| <input type="checkbox"/> Crio arranjos | <input type="checkbox"/> Leio música (em partitura) |
| <input type="checkbox"/> Toco de ouvido | <input type="checkbox"/> Leio música (através de cifras) |

11. Com que frequência você ouve música?

12. Com que frequência você assiste a apresentações musicais ao vivo (concertos, shows etc.)?

13. Liste os gêneros ou estilos musicais que você ouve com mais frequência.

Figura 12 – Recorte do Questionário 1

Pela análise dos dados obtidos por meio das perguntas acima listadas, é razoável sugerir que há uma estreita relação entre: 1) A falta de interesse, indisposição ou dificuldade para compor, improvisar e criar arranjos; 2) Pouca frequência em ouvir música e assistir a apresentações musicais ao vivo; 3) Ouvir pequena variedade de gêneros ou estilos musicais. Os mesmos alunos que não marcaram “componho”, “improviso”, “crio arranjos” também responderam:

- ouvir música com pouca frequência:

“Ouço mais quando tenho que estudar mesmo, não tanto por hobby.”

“Todos os dias, basicamente. Mas percebo que, nesse período em que estou fazendo faculdade de música, ouço música com menor frequência do que antes.”

“Em média uma hora por dia, principalmente quando estou estudando.”

“Cerca de quatro vezes por semana.”

- assistir a poucas apresentações musicais ao vivo:

“Raramente assisto a apresentações ao vivo.”

“Raramente vou em shows e concertos aqui em Belo Horizonte por falta de tempo e dinheiro. Atualmente, assisto apenas algumas apresentações dentro da própria faculdade, mas só quando meu horário me permite fazer isso. Antes de entrar na faculdade, quando morava em São Paulo, ia em concertos e shows frequentemente (de duas a quatro vezes por mês).”

“Eu nunca fui a um concerto de música clássica, assim, de orquestra, sabe?”

“Pelo menos uma vez por semestre.”

“Aproximadamente uma vez a cada três meses.”

“Uma vez por mês aproximadamente. Antes de entrar na universidade a frequência era maior.”

- ouvir/conhecer pequena variedade de gêneros ou estilos musicais:

“Escuto mais MPB e samba. Eu tenho a minha *playlist* há alguns anos, não [a] troco por nada!”

“Escuto bastante música pop internacional, pois vejo muitos programas de televisão como The Voice, X Factor, American Idol e grande parte do repertório é pop. Escuto muita música gospel e um pouco de MPB.”

“Pop internacional e Indie.”

“Pop, MPB e Blues.”

As respostas desses alunos ilustram bem várias outras que revelaram um conhecimento bastante limitado de gêneros ou estilos musicais. A título de exemplo, dos 37 alunos que responderam aos questionários e estiveram presentes na sessão de grupo focal, apenas 8 declararam ouvir música erudita, ou seja, menos de 25% do grupo investigado. Penna (2008, p. 48) enfatiza que a experiência musical se dá por meio da interação com “músicas diferenciadas”, isto é, com manifestações musicais concretas diversas e múltiplas (PENNA, 2008, p. 48).

Com relação às atividades relacionadas aos processos criativos, os alunos que não têm costume de compor, não ouvem muita música e não vão a muitos concertos/shows forneceram declarações reveladoras quando questionados sobre suas dificuldades com relação às práticas musicais.

“Quando o assunto é criar [música], eu sinto que fico travado, não saio do lugar, quero melhorar isso.”

“Eu não consigo improvisar, me dá um branco... Não sei por quê!”

“Eu quis saber como é que faz arranjo de uma música pronta. Por exemplo, pegar uma música do fulano e fazer de um jeito diferente, colocar a minha cara, talvez...”

Por outro lado, analisando os questionários e perfis dos alunos que declararam ouvir música com bastante frequência, assistir a muitas apresentações musicais ao vivo e ouvir/conhecer grande variedade de gêneros ou estilos musicais, fica evidente que esses alunos invariavelmente têm mais costumes de compor, improvisar e criar arranjos, pois praticamente todos marcaram essas opções quando questionados sobre quais outras atividades musicais praticam além de estudar seu instrumento. Já nos outros casos, nota-se um conhecimento limitado e pouco abrangente de repertório. Para o caso desses alunos, talvez seja necessária uma expansão de horizontes no que diz respeito às questões levantadas. Quando se identifica um padrão de aluno pouco disposto a criar música, seja compondo, improvisando ou criando arranjos, fica claro que o problema às vezes é de repertório, no sentido mais amplo da palavra. Não é *apenas* uma questão de falta de conhecimento de repertório,

mas no processo criativo esse é um fator importante. Quando falta repertório, essa lacuna se reflete no processo criativo. As nossas referências e influências têm a ver com as experiências que vivemos, por isso, para os músicos, é tão importante ir a apresentações musicais diversas, de preferência de gêneros e estilos variados. Além do prazer que essa atividade proporciona, deveria ser um exercício rotineiro para o músico, a fim de garantir sua nutrição musical.

Depois de fazer a primeira análise das respostas obtidas com o Questionário 1, propus, ao longo das aulas, um exercício de “troca de figurinhas musicais” [gravações] por meio da internet. Assim, os alunos trocaram gravações de músicas que lhes agradam, para que pudessem ampliar seus conhecimentos de repertório musical. Foi possível perceber que essa estratégia de certa forma nutriu a energia criativa dos alunos nos encontros seguintes. As conversas que tinham em sala revelaram que estavam empenhados em ouvir repertório diversificado e começavam a se espelhar nessas referências, cruzando as influências e moldando o gosto musical individual e coletivo. A esse respeito, o aluno Eduardo comenta:

Eduardo: Eu nunca tive um contato mais próximo com música erudita, sempre pensei que era algo para poucos. Quando nós [alunos] começamos a trocar áudios e vídeos por e-mails, *Facebook*, *WhatsApp*, eu aumentei as minhas referências de repertório e vi que ouvir música clássica [erudita] não é assim tão distante, como eu imaginava.

Às vezes essa dificuldade em participar de processos criativos é reflexo de um escasso conhecimento de repertório, de exemplos, referências, influências, enfim, de imagens sonoras, como propõe António Damásio (2013), médico e neurocientista português:

[...] uma memória de imagens é absolutamente indispensável para que exista criatividade. [...] quando falamos de memória em relação, por exemplo, à criatividade, em relação à arte, tem muito a ver com a capacidade de representar memórias, e aquilo que de fato distingue a memória humana é o ser capaz de criar uma memória, que pode ser recuperada, que pode ser acessada, de uma forma imagética, seja de uma forma imagética sonora, ou de uma forma imagética visual.¹⁴ (DAMÁSIO, 2013)

¹⁴ Disponível em <https://youtu.be/n_g5vhzKaZQ>, acessado em 02/05/2016.

Para Vygotski (2009, p. 23), a atividade criadora parte do que já existe. Todos têm suas influências e referências. No caso da criação musical, tudo o que a pessoa escuta ou toca é de alguma forma incorporado às suas memórias. Quanto maior for esse o banco de conhecimentos que a pessoa tiver ao seu dispor, como um verdadeiro estoque de ideias, tanto melhor. Conforme aponta Parizzi (2015, p. 58), o repertório de memórias do indivíduo é responsável por fornecer a “matéria prima” para todas as suas ações, ideias e pensamentos. Assim, quanto mais diversificadas forem essas memórias, mais ricas serão as possibilidades de escolha.

De acordo com Vigotsky (2009, p. 14-15), a competência do homem para criar se desenvolve a partir do seu contato com a cultura, vivenciando experiências, relacionando-as com os novos acontecimentos. A partir desse pressuposto, pode-se inferir que não há idade “certa”, ideal ou recomendada para a prática da criação musical. Em ressonância com essa posição, Mariani (2012, p. 45) aponta que a criação musical não acontece somente após alguns anos de aprendizagem, mas em cada momento da formação musical, como consequência do trabalho realizado. Webster (2012, p. 19-20), a esse respeito, alerta ainda para o fato de que a composição nas escolas não só é intelectualmente possível para os estudantes de todas as idades, como também aprimora outras experiências musicais, tais como performance e escuta.

Aires da Mata Machado Filho, filólogo, professor e linguista brasileiro, em ‘Falar, ler e escrever’, discute a questão do ensino da língua portuguesa nas escolas. No capítulo ‘Ler para escrever’ (p. 23-39), o autor relata o caso de Constantino Murezanu, pedagogo romeno que, ao dar aulas de redação, não percebia em seus alunos entusiasmo pela leitura e pela escrita. Então, a partir de um determinado momento, o professor resolveu radicalizar e passou a ensinar redação apenas através da composição livre, com temas não impostos, inovando os então vigentes modelos tradicionais para ensino de produção de texto. Em sua nova abordagem, os temas eram livres e a redação, criativa. Segundo depoimento do próprio pedagogo romeno, o resultado dessa experiência foi uma reviravolta completa: cresceu imensamente o interesse dos alunos pela leitura, uma vez que queriam se ver espelhados nos escritores já consagrados. Para a prática da redação criativa, os alunos buscavam nas obras dos bons autores elementos para os seus próprios processos criativos.

Conforme aponta Murezanu¹⁵ (1934, p. 34, apud MACHADO FILHO, 1956, p. 28), não era questão de simples armazenamento de conhecimentos, mas de uma assimilação orgânica, a partir da criação; em outros termos, de uma assimilação criadora.

Para boa parte dos alunos, o exercício da criação musical foi inédito:

Helena: Por me julgar incapaz de criar música, de antemão, eu nunca me aventurei na composição.

Bernardo: Tocar é uma coisa, mais comum, compor é outra, bem mais difícil... Eu nunca me arrisquei a tanto!

Clara: Pra falar a verdade, sendo bem sincero, eu nunca tive interesse pela composição. Eu gosto de tocar, de cantar, mas nunca pensei em compor. Nem sozinho, quanto mais em grupo!

Em outros casos, como o do aluno Joaquim, a ideia de criar estava associada a um sentimento negativo, de trauma de infância ou juventude relacionado ao tempo de escola regular:

Joaquim: Eu nunca fui muito criativo. Fico lembrando da época da escola, quando tinha que fazer trabalho de criação na aula de educação artística... Era o meu momento de desespero, de terror.

Para esse aluno, a experiência de compor coletivamente foi positiva e transformadora, conforme alega seu depoimento:

Joaquim: Eu senti que trabalhar a criatividade em grupo é mais fácil do que sozinho. Pelo menos para mim foi assim. Lançar uma ideia pra ser elaborada em grupo é gratificante. Pensar junto pode ser altamente eficiente!

Conforme aponta Koops (2012, p. 152-153), enquanto a composição é geralmente considerada uma atividade individual, ela pode na verdade ser realizada em grupo. Colaborar em uma composição coletiva é uma atividade muito viável, educacional e produtiva (KOOPS, 2012, p. 152-153).

¹⁵ Murezanu, C. **La Educación de la Adolescencia por la Composición Libre**. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 1934, pág. 34.

Alguns alunos declararam ter se sentido mais à vontade com a ideia da composição livre, sem regras impostas:

Sofia: A proposta abriu espaço para que a gente pudesse criar. Muitas vezes o aluno é subestimado, tem que ter um caminho muito “certinho” para fazer determinada tarefa, e aqui, não, a gente pôde ir por um caminho completamente livre, usando apenas a imaginação como ferramenta inicial.

José: Quando se tem muitas diretrizes, nem sempre a pessoa fica à vontade. Usar as regras da imaginação, como proposto pelo professor, foi um exercício libertador.

Cecília: Tive que insistir bastante, até sair alguma coisa. Foi mais fácil criar sabendo que não haveria um resultado certo ou errado, pois isso tira a pressão da coisa.

Ana: Fazia tempo que eu não experimentava a sensação de criar livremente, como acontecia nas aulas dos tempos da infância... Às vezes eu tenho a sensação de que as escolas cortam o aspecto da imaginação dos alunos, pois tudo é ensinado de uma forma muito objetiva, pronta. A criatividade fica limitada quando a imaginação não é explorada.

Como Copland (1974 [1939], p. 29), sobre o processo criador na música, entendo que o sistema de composição é algo bastante pessoal. O método não é o mais importante, mas sim o resultado. As composições refletem influências de outras experiências musicais (cantar, tocar, ouvir) vivenciadas pela pessoa. As possibilidades do discurso musical são infinitas, tanto quanto as possibilidades de experiências existenciais.

A neurocientista Suzana Herculano-Houzel (2015, p. 14), a esse respeito, alerta ainda que

[...] o cérebro cria com base em suas experiências pessoais, usando todo o material de que dispõe, fruto de aprendizados anteriores. Tudo o que vivemos, observamos e sentimos serve como elementos para o cérebro na hora da criação. Quanto mais ricas nossas experiências, maior é o leque de matéria-prima à disposição para a arte. (HERCULANO-HOUZEL, 2015, p. 14)

Após exercitarem um pouco a criatividade e a imaginação, ao colocarem energia criativa nas atividades praticadas, os alunos discutiram e perceberam que a criatividade não é obra de um gênio externo que visita autores e artistas quando bem entende, mas pode ser trabalhada, desenvolvida, aprimorada:

Fábio: A gente cresce com aquela ideia de que só compõe quem é capaz, quem tem dom, um talento especial... Depois de tentar, eu começo a achar que quem compõem é quem tenta compor, quem se lança ao desafio, sabe? Às vezes dá certo¹⁶, às vezes, não... Quando dá certo, ótimo, valeu o esforço; quando não dá, a gente aprende alguma coisa do mesmo jeito, aprende com o erro. E tenta fazer diferente depois, pra chegar noutro resultado... É igual a gente conversou naquele dia, no final da aula [momento de reflexão sobre as atividades realizadas]: tem que praticar e exercitar a criatividade, como qualquer outra coisa, né?

Cecília: Ter participado dessa experiência foi importante para abrir a cabeça sobre o quanto não é complicado criar música. Tinha uma ideia que compor era uma ação restrita para os muitos entendidos do assunto, mas foi uma boa surpresa descobrir que está bem ao nosso alcance, bastando tentar e exercitar.

Francisco: Também foi importante perceber que a criatividade depende de exercício, de “mão na massa”. Inspiração faz parte, mas a criatividade precisa de esforço, de repetição, de vontade de fazer.

José: O ato de criar uma música já é um grande aprendizado, desenvolve a capacidade criativa, a soltura musical, desmistifica a composição. Certamente me ajudou a perceber que criar uma música não é algo tão restrito. Senti todos esses pontos sendo trabalhados em mim. Composição nunca foi o meu forte, mas depois dessa experiência eu senti que isso mudou, e passei a explorar mais a minha criatividade, a desenvolver o meu lado criativo.

Como afirma Herculano-Houzel (2015, p. 14),

A criatividade depende, sim, de esforço próprio, e há muito que se pode fazer por ela. Tome, por exemplo, um dos mestres da arte do improviso, uma das expressões máximas da criatividade: o pianista Keith Jarret [...]. O homem se senta ao piano, contempla o teclado por alguns instantes... e algo inédito sai de seu cérebro, em ligação direta com o piano. Como? Improvisos não saem do nada: é preciso anos de treino e muito conhecimento musical para que algo fascinante e harmonioso saia a cada vez. Por outro lado, tocar com destreza e boa interpretação não bastam para improvisar. Não é porque a criatividade exija a ativação de alguma outra parte do cérebro. Pelo contrário, a criatividade depende das mesmas regiões que são responsáveis pelos sentidos, pela memória, pelo reconhecimento de padrões – mas atuando de formas diferentes, inusitadas, livres do autocontrole que aprendemos a exercer o tempo todo. “[...] a improvisação é uma expressão altamente pessoal, emocional, e livre da história do músico que toca”. Improvisar, então, é associar informações de maneira livre do controle pré-frontal: é deixar o cérebro encontrar melodias de acordo com suas memórias, valores, emoções [...]. Aprender a criar, portanto, é aprender a deixar inertes os ímpetus controladores do córtex pré-frontal, enquanto o resto do cérebro cria com suas associações correndo soltas, naquele estado de “flow” em que a gente se descobre espectador das próprias ações. [...] E criar, como todo o resto,

¹⁶ Perguntei o que o aluno chamava de “dar certo” ou “dar errado”. Ele esclareceu que se referia ao resultado obtido, que poderia ser satisfatório para ele mesmo, ou seja, quando “dá certo”, ou então insatisfatório na sua autoavaliação, isto é, quando “dá errado”.

também é algo que melhora com a prática [...]. Criar está ao alcance de todos, e como o resto, depende de esforço. (HERCULANO-HOUZEL, 2015, p. 14)

Damáσιο (2013) esclarece que a criatividade é a capacidade de representar memórias. Como mencionado anteriormente, a memória humana se distingue das de outros animais por poder acessar as experiências de forma imagética – seja uma imagem sonora ou visual. Recuperar e manipular tais imagens, editá-las com a imaginação, é a base fundamental da criação:

Grande parte do nosso mundo atual é dominado por memórias ou visuais ou auditivas. Claro que há muitas outras memórias, por exemplo, memórias do olfato, memórias de tato, mas as memórias que de fato dominam a nossa cultura são visuais e auditivas. [...] É muito importante pensar [...] que imagens são, de fato, possíveis em todos os sentidos que nós temos, que as imagens não são só visuais. Muitas vezes a palavra imagem dá uma ideia automática de imagem visual. [...] na verdade as imagens são representações. A possibilidade de recuperar imagens e a possibilidade de manipular imagens [...] são fonte principal da execução criativa. E é essa, verdadeiramente, a base fundamental da criação artística, quer seja a criação que acontece para o escritor, ou a criação do dramaturgo, ou a criação do cineasta, ou a criação do compositor, que está no fundo criando imagens que ocorrem no tempo e que são ligadas de uma forma muito gentil, muito sutil, ou de uma forma brusca, uma forma em que tudo está, de fato, cortado em pedaços. Portanto, criatividade, memória e imaginação são capacidades interligadas sem as quais não é possível, de fato, conceber novos modelos, conceber novas realizações, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista das artes clássicas, ou da invenção, por exemplo, filosófica. Todas elas estão ligadas a essa imaginação.¹⁷ (DAMÁSIO, 2013)

3.2.6. Ferramentas tecnológicas para ouvir músicas

No grupo focal, pude aprofundar um pouco mais a discussão sobre ouvir música por meio de gravações, com especial atenção às ferramentas tecnológicas utilizadas para esse propósito, o que, sem dúvida, interessa de perto a esta discussão sobre o hábito de ouvir música. As conversas com os alunos revelaram que muitas vezes eles se utilizam de recursos bastante precários para reproduzirem e ouvirem as gravações musicais. Um dos maiores problemas constatados é a má qualidade dos alto-falantes dos dispositivos geralmente usados para esse fim, tais como: fones de ouvido, celulares, *tablets*, notebooks, caixas de som dos computadores de mesa,

¹⁷ Disponível em <https://youtu.be/n_g5vhzKaZQ>, acessado em 02/05/2016.

entre outros. No caso dos alto-falantes dos fones de ouvido, por exemplo, devido ao reduzido e limitado tamanho, a emissão de sons graves (de baixa frequência) fica prejudicada, o que impossibilita, a título de exemplo, a percepção dos baixos das músicas, componente fundamental para a escuta harmônica.

Um músico profissional que usa fones de má qualidade pode ser comparado a um médico que usa um estetoscópio ruim. Aliás, qualquer reproduzidor de áudio com alto-falantes de má qualidade compromete a música. Uma outra comparação possível seria com a do trabalho de um cineasta que opte por usar como ferramenta de trabalho um televisor de má qualidade, seja em tamanho, resolução, brilho, contraste, cores ou nitidez. Ouvir uma música bem gravada por meio de alto-falantes precários seria equivalente a assistir a um filme em um reproduzidor de vídeo que não faz jus às cenas capturadas por boas lentes. Em todos os casos citados, é fundamental que se tenha qualidade de som para que se tenha qualidade também no trabalho executado. São graves as implicações dessa falta de exigência de alguns músicos com relação à sonoridade. É de extrema importância garantir boas condições técnicas para uma escuta musical efetiva e eficaz. Ouvir música por intermédio de equipamentos de má qualidade torna o exercício da apreciação musical inócuo.

3.3. Competências intrapessoais e interpessoais no processo pedagógico de composição coletiva

Na seção anterior, os comentários dos alunos desta pesquisa revelaram que as competências musicais por eles adquiridas ou aprimoradas no processo pedagógico de composição coletiva envolviam o conhecimento auditivo, as práticas musicais criativas (improvisação, composição e arranjo) e a prática de conjunto, que permite compartilhar experiências por meio da interação com outros músicos, paralelamente ao desenvolvimento de autoconsciência e senso crítico sobre suas próprias habilidades expressivas e conceituais. Sob o ponto de vista pedagógico e humano, surgiram alguns comentários interessantes, que remetem para as vivências mais profundas de alguns dos participantes. Como mencionado anteriormente, o processo pedagógico desenvolvido no contexto da disciplina Laboratório de Criação I foi realizado com alunos do 1º período de seus cursos de graduação em Música.

Sendo assim, é importante ressaltar que os sujeitos de pesquisa viviam momento oportuno para a aquisição de competências musicais, intrapessoais e interpessoais, uma vez que estavam em início de curso superior de Música e tendo os primeiros contatos como colegas da EMUFMG.

Sofia: Acho que tão importante quanto os ganhos artísticos e musicais neste projeto foram os laços pessoais que criamos. Estávamos diante de um grande desafio: criar uma obra musical com uma turma de 37 alunos que estavam se encontrando pela primeira vez. Conhecer os colegas por intermédio da música foi muito interessante.

O depoimento da aluna Sofia traduz bem o potencial de integração da proposta de composição coletiva experimentada:

Sofia: Eu, aluna de bacharelado em canto, encontrei-me com alunos dos cursos de Licenciatura em Música e de Musicoterapia, ou seja, pessoas de diferentes vivências musicais. Tenho sempre o costume de criar coisas sozinha, e tive que aprender a dividir tarefas e me abrir para conhecer os universos musicais dos meus colegas. O que criamos foi mais que músicas, foi uma manifestação do que há de mais autêntico em cada um do grupo. Através desta experiência, descobrimos diferenças e semelhanças entre nós, e a harmonia criada nas peças musicais certamente foi resultado da harmonia que criamos como colegas e amigos.

Quando praticada em grupo, além do alcance de experiências musicais, a composição coletiva trabalha, ainda, questões intrapessoais e interpessoais, o que caracteriza um forte diferencial da proposta pedagógica aplicada aos sujeitos da pesquisa. Ao apresentar o aspecto criativo-colaborativo, a prática da composição coletiva permite ao aluno adquirir e desenvolver uma consciência profunda sobre sua postura, suas atitudes e o papel que desempenha no grupo, sobre a postura, atitudes e o papel dos seus colegas na equipe e sobre o processo de aprendizagem envolvido no trabalho de criação musical com colaboração. Como veremos nesta seção do texto, os comentários dos sujeitos da pesquisa mostram os valores intrapessoais e interpessoais conscientizados a partir das atividades de criação musical desenvolvidas em grupo.

Ao ler as respostas dos alunos aos questionários e a transcrição da sessão de grupo focal, marquei todos os termos relacionados às competências intrapessoais e

interpessoais; em seguida, converti essas palavras nos substantivos listados a seguir: *aceitação, amizade, apoio, colaboração, coleguismo, coletivismo, companheirismo, comunicação, confiança, convivência, desenvoltura, diálogo, diferença, disponibilidade, diversidade, doação, equilíbrio, escuta, experiência, extroversão, flexibilização, identidade, inclusão, individualidade, insegurança, interatividade, introversão, limite, observação, opinião, paciência, participação, personalidade, potencial, recepção, relacionamento, respeito, segurança, sentimento, timidez, tolerância, união, valorização.*

No que diz respeito ao sucesso de um trabalho coletivo, uma das falas mais acertadas foi a da aluna Beatriz. Ao escrever sobre os ganhos mais significativos de ter participado dos projetos de composição coletiva, ela levantou questões fundamentais sobre evolução do pensamento colaborativo, relevantes para uma mudança de atitude e de comportamento. Por ser a resposta coletada inteiramente válida, não foi possível recortar trechos mais importantes.

Beatriz: O meu grupo [Projeto 2], no começo das atividades, tinha um clima de tensão constante, mas foi se resolvendo aos poucos, por necessidade, à medida que começamos a entender que só teríamos sucesso se realmente trabalhássemos juntos, no sentido de um ajudar o outro. Como se tratava de uma criação musical, em alguns momentos o individualismo começou a falar mais alto: alguns membros queriam impor suas ideias a qualquer custo, mesmo quando a maioria não estava de acordo com alguma inclusão ou exclusão. No entanto, era uma composição coletiva, todos sabiam, e um dia nós tivemos que conversar sobre isso, sobre abrir mão da vaidade em benefício do grupo. Não é a “minha” ideia, a ideia do outro; em um trabalho em equipe, uma ideia lançada não se trata de propriedade individual, mas todas as contribuições são para a invenção coletiva. O resultado do nosso trabalho é propriedade do grupo, tem a assinatura de todos. A meu ver, a nossa maior conquista reside no fato de que conseguimos – com considerável esforço – eliminar o estresse individual, o coletivo, e isso foi fundamental para o trabalho em equipe se efetivar.

A esse respeito, Cortella (2015, p. 91-92) lembra que o estresse vem de duas fontes:

[...] primeiro, de não enxergar o resultado da obra e, segundo, de não conseguir partilhar o processo de trabalho ou responsabilizar os outros. No saldo final, perde-se a visão de equipe, esvai-se o sentido, fraqueja a razão de ser e se obscurece a obra. (CORTELLA, 2015, p. 91-92)

Muitos alunos relataram ter conscientizado um conjunto de valores humanos importantes para o trabalho em equipe. Os depoimentos selecionados e a seguir apresentados permitem entender importantes aspectos das competências intrapessoais e interpessoais estimuladas pelo processo colaborativo de composição coletiva:

Lúcia: A experiência da participação nos projetos de composição coletiva somou muitos pontos de extrema importância para o meu processo de aprendizagem musical. O simples fato de abrir um espaço para o fazer musical em conjunto viabilizou uma vivência musical valiosa. Para tanto, foi necessário superar a timidez, dialogar durante todo o processo com os colegas para a disposição harmônica das diversas ideias e gostos musicais, realizar escutas críticas do material para melhorar o arranjo e a forma da obra final, respeitar os limites e explorar o potencial de cada um, dentre outros pontos, sempre no sentido de otimizar o processo de criação e melhorar o resultado final. No aspecto pessoal, o maior ganho foi a quebra/superação de algumas barreiras impostas por minha timidez. Isso se deu, principalmente, na vivência com o grupo menor [Projeto 2]. De maneira dialógica, foi possível mostrar as ideias aos colegas, encaixá-las ou excluí-las da peça final e, para tanto, tive que ter argumentos plausíveis e segurança em minhas opiniões. No que diz respeito ao convívio com os colegas, com essa finalidade específica de criar uma obra que agradasse a todos os envolvidos, foi necessário dialogar, ouvir, respeitar limitações diversas dos colegas, lidar com prazos (em contraponto com a criação musical por puro prazer), observar, sentir etc.

Maria: entendo o processo colaborativo no sentido da flexibilidade para a criação coletiva. Um dos principais pontos despertados pelo trabalho foi a necessidade de “abrir mão” de uma ideia própria para poder colaborar com uma ideia do grupo. Também foi necessário trabalhar a disposição para sair do meu lugar de conforto e tentar desenvolver artisticamente outros “lugares” não próprios, além de me esforçar para entender a musicalidade do outro. Compor em grupo da forma como fizemos é um trabalho único, que estimula a participação e a aprendizagem em vários níveis de experiência coletiva e pessoal.

Clara: Ao lidar com os processos de criação musical em grupo, desenvolvi a imaginação, criatividade, sensibilidade e percepção musical, mas sobretudo a capacidade de interação com outras pessoas. O trabalho em equipe é um ponto muito importante nesse processo colaborativo. Eu sinto que trabalhando com outras pessoas eu desenvolvi mais a minha tolerância, o companheirismo.

A aprendizagem colaborativa pode ser um poderoso instrumento de estímulo da criatividade e inovação. Se há respeito ao diálogo e ao compartilhamento de reflexões críticas, haverá espaço para interconexões e aprimoramento de ideias e práticas. Conseqüentemente, esse processo resultará em novos e originais resultados, já que a confluência entre vários talentos e habilidades tem o potencial de transformar práticas e visões de mundo (RENSHAW 2011, p. 18). Esse processo se

passa por intermédio de diferentes formas de “diálogo”, sendo necessária uma escuta bem sintonizada. A esse respeito, Gregory e Renshaw (2013, p. 7) sugerem dois tipos de “diálogo” – dialético e dialógico – sendo este último fundamental no processo de aprendizagem colaborativa. Nesse caso, o processo de troca de experiências capacita as pessoas para que tenham maior consciência de suas opiniões, valores e concepções, expandindo o entendimento mútuo.

Como no caso de Lúcia, outros alunos também relataram ter feito progressos no que diz respeito a lidar com a timidez para trabalhar em grupo e expor ideias:

Lívia: Conhecendo pessoas novas e trabalhando com elas dessa maneira criativa e colaborativa, pude diminuir a minha timidez e também trabalhar a minha forma de expressar minhas ideias e opiniões diante de um grupo.

Leonardo: Os projetos me ajudaram a ouvir melhor os meus colegas, tanto no aspecto musical quanto no pessoal. Ajudou-me também com relação à timidez, pois quando estou no palco, por exemplo, percebo que é muito mais fácil me soltar em grupo do que sozinho. Alcancei uma segurança na performance que dificilmente teria conseguido sozinho, fora de um grupo.

Letícia: Aprendi a expressar minha opinião dentro de um grupo musical e a lançar minhas ideias de forma mais clara e contundente, além de ter aprendido sobre prática de conjunto, comunicação não verbal e sobre o espaço e o valor de cada integrante.

A aluna Beatriz tece uma interessante reflexão sobre conexão musical e pessoal:

Beatriz: A experiência proporcionou uma oportunidade de melhorar a escuta do outro, tanto musicalmente quanto pessoalmente. Para tocar junto, é preciso ouvir a música do outro; para entender junto, é preciso ouvir as ideias e opiniões do outro. Para criar música junto, foi preciso melhorar a capacidade de ouvir o outro em todos os sentidos.

Da mesma forma, o aluno Heitor parece ter entendido a essência da aprendizagem colaborativa:

Heitor: O exercício da composição coletiva me ensinou a trabalhar em grupo, respeitando tempo e o espaço dos outros. Percebi que as minhas limitações eram preenchidas pelas competências dos outros, e vice-versa; dessa forma eu pude tanto ensinar quanto aprender com todos os integrantes da turma.

Os participantes muitas vezes demonstraram ter alcançado um pensamento mais colaborativo. A fala de José ilustra essa tendência:

José: O ganho mais significativo foi aprender a acreditar no potencial do grupo e trabalhar no sentido de dar o melhor de mim para o sucesso da composição coletiva e colaborativa. A experiência me ajudou a perceber e aceitar também que os erros e dificuldades de cada um, num contexto musical ou não, são simplesmente uma manifestação real do que realmente somos. Todos temos dificuldades e erramos, mas nos fortalecemos quando nos unimos.

Para que a aprendizagem colaborativa funcione na prática e se constitua como um catalisador para o desenvolvimento, é primordial a criação de condições baseadas no compartilhamento de confiança. A dinâmica e química do grupo, a interação entre os membros, a escuta ativa, assim como o fluxo de energia no grupo são elementos-chave na aprendizagem colaborativa e todos dependentes da construção de laços de confiança (RENSHAW, 2013, p. 237).

Alguns alunos vislumbraram, inclusive, o eventual impacto positivo do processo de aprendizagem criativa-colaborativa em suas carreiras profissionais na música:

Vera: Desenvolvi a capacidade de me doar, de fazer parte de um grupo de forma a acrescentar, sempre valorizando o respeito mútuo, e de saber ouvir e saber a hora certa de falar. Eu percebi que melhorei a minha capacidade de comunicação com o grupo, o que acredito será bastante útil no meu trabalho como professora de música.

José: Por ter sido um trabalho coletivo, houve também um bom aprendizado nas relações pessoais em geral e, principalmente, num contexto musical, o que é muito rico para uma trajetória em que a boa relação com bandas e grupos será sempre necessária. Essa capacidade de construir boas relações também será válida na minha atuação como educador musical.

Com o tempo e entrosamento do grupo, as atividades inseridas no processo de composição coletiva tornam-se mais dinâmicas e funcionais, trazendo resultados rápidos e positivos. Além disso, é um exercício capaz de despertar nos participantes o interesse pela educação musical e de guiá-los na descoberta de habilidades e lacunas, no desenvolvimento de habilidades de liderança e na capacitação como educador e líder musical.

De acordo com Renshaw (2011, p. 17),

No contexto das artes, a aprendizagem criativa-colaborativa envolve processos em que os artistas são motivados a trabalharem juntos, fazendo uso de suas imaginações criativas, suas diferentes habilidades e perspectivas para formular novas ideias, explorar novas possibilidades, expandir suas capacidades de perceber e pensar, seus fazeres e performances, com intuito de produzir resultados originais e de valor em relação ao propósito e ao contexto da atividade.¹⁸ (RENSHAW, 2011, p. 17)

Os alunos Gustavo e Guilherme destacam a diversidade como um aspecto positivo para o desenvolvimento do espírito humano e para o intercâmbio de conhecimentos:

Gustavo: Apesar de já ter tocado em várias bandas, eu nunca havia trabalhado com tantas pessoas, e pessoas tão diferentes umas das outras. Aprendi a respeitar o espaço e a opinião de cada um. Foi muito bom criar uma música única com a participação direta de todos os envolvidos. Essa experiência fortaleceu os nossos laços de amizade e coleguismo. Particularmente, melhorei a minha capacidade de respeitar as individualidades, de somar a um grupo, de tratar o próximo sempre com respeito.

Guilherme: Eu tive que sair da zona de conforto para trabalhar com pessoas com diferentes personalidades, gostos, habilidades e instrumentos. O maior ganho que tive, sem sombra de dúvida, foi no quesito relacionamento interpessoal. Manejar e mediar situações de composição com pessoas diferentes foi o auge da experiência. Os projetos trabalhados permitiram uma interação que os alunos não costumam desenvolver em outras aulas. A experiência de tocar e compor em grupo me permitiu conhecer melhor os outros alunos pessoal e musicalmente. Ainda bem que nós [os alunos] éramos tão diferentes uns dos outros, pois foi exatamente isso que nos permitiu trocar conhecimentos, experiências, vivências, opiniões, ideias...

Levando em conta os comentários dos alunos, é possível sugerir que o perfil pessoal e musical do aluno é enriquecido à medida que ele toma contato com outros perfis, sobretudo com os diferentes do seu.

De acordo com Gregory (2014), a aprendizagem colaborativa se caracteriza pela criatividade e um compromisso com o desenvolvimento pessoal e cultural de

¹⁸ "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".

cada participante envolvido¹⁹. É um tipo de aprendizagem que promove imaginação na prática; busca por excelência; estimula o potencial do espírito humano; visa engajar culturas e comunidades específicas de uma forma criativa e improvisada; aprecia a participação e processos não-hierárquicos; nutre relacionamentos críticos e práticas autorreflexivas; provoca a exposição a riscos, descobertas e invenções; reconhece, cria e explora novos conhecimentos para gerar novas ideias e conceitos (GREGORY e RENSHAW, 2013, p. 3). Nesse caso, criatividade não se dá de forma isolada e como a ação individual de um “gênio”, mas sim como um processo criativo e contextualizado, baseado em relacionamentos e interações sociais. A criatividade floresce numa atmosfera em que o pensamento original, a inovação e o diálogo são estimulados e encorajados (GREGORY e RENSHAW, 2013, p. 6).

3.3.1. *Inclusão*

Sekeff (2007, p. 58) argumenta que a “emoção musical” desempenha um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que mobiliza aspectos do funcionamento fisiológico, psicológico, afetivo e comportamental do indivíduo. Havia na turma vários alunos que estavam tocando em grupo pela primeira vez. Alguns, inclusive, começando a aprender a tocar um instrumento musical:

Clara: Mesmo tendo pouca experiência prática com meu instrumento – toco algumas poucas notas –, eu me senti parte integrante do time. No começo eu nem queria tirar o violino do estojo, porque achava que daria vexame, mas eu vi que outras pessoas também eram iniciantes em seus instrumentos... Isso me deixou mais à vontade. Depois de receber estímulos de vocês [professor e colegas] para tocar, eu me senti mais segura e confortável.

Joaquim: Por ter pouca experiência em prática de conjunto, eu achava que estaria em uma posição pouco importante, mas no final das contas eu me senti integrado ao projeto e acabei descobrindo que cada integrante tem o seu valor quando todo mundo trabalha junto e para valer.

Amanda: Eu nunca havia tocado em conjunto. Achei a experiência muito significante. Mesmo tendo pouca prática no instrumento que estou aprendendo, consegui me perceber dentro de um projeto de criação musical, o que servirá como incentivo para prosseguir no estudo do instrumento.

¹⁹ Disponível em <<http://transform.britishcouncil.org.br/pt-br/content/arquivos-para-download>>, acessado em 12/02/2016.

Rosa: Quando o assunto é música, tenho pouca experiência em tudo. Fiquei meio ansiosa por não saber tocar direito, toco pouca coisa no meu instrumento, mas mesmo assim eu vi que podia participar. Receber o estímulo do professor e dos colegas para tocar com eles o pouco que dei conta me fez perceber que pude fazer alguma diferença no grupo, mesmo tendo pouca experiência prática... Posso dizer que me senti acolhida pelo grupo e isso funcionou como um combustível para meus estudos musicais.

Samuel: Eu nunca me destaquei nas aulas de música anteriores à faculdade. Foi até uma surpresa quando passei no vestibular para Música. Fazer parte de um grupo em que todos são tratados da mesma forma me fez bem, me dá mais vontade de estudar.

Essa postura encontra consonância no pensamento de Cortella (2015, p. 66) ao se referir à importância de atribuir valor a todas as partes envolvidas em um trabalho coletivo, sem que se faça hierarquização desnecessária:

[...] Essa é uma questão que os líderes não podem perder de vista. Mostrar para as pessoas qual é o resultado da obra e identificar essa obra como magnífica. Se um músico em um grupo perceber que as pessoas acham que ele só toca um címbalo, por exemplo, e que é altamente substituível ou insignificante, se perceber que outras pessoas do grupo o desprezam, ele ficará propenso a ter dois tipos de comportamento: não ter lealdade ao grupo ou tocar de qualquer jeito, sem precisão e sem compromisso. O tocador de címbalos precisa ter clareza de que não foi lá bater o prato três vezes, mas, sim, de que estava compondo uma obra coletiva. O músico quer sempre se entender como membro respeitável de um grupo, isso é essencial. (CORTELLA, 2015, p. 66)

Nesse sentido, é sempre interessante cuidar para que a pessoa que trabalha em um grupo tenha responsabilidade e clareza de qual é a obra dela dentro da equipe. Do contrário, o trabalho será menos produtivo se ela, porventura, supor que a obra dela é apenas aquilo que está fazendo de imediato. Segundo Cortella (2015, p. 69), “uma das tarefas do líder é esclarecer a obra coletiva”.

3.3.2. *Conflito criativo*

A reflexão sobre o processo criativo-colaborativo é válida e importante; aspira a trazer à consciência as várias questões que rodeiam a criação. Lidar com outras pessoas envolve todo um processo de conciliar diferentes histórias de vida. O desenvolvimento da consciência é um conceito fundamental dentro da abordagem

colaborativa proposta por Renshaw (2010, 2011, 2013), Gregory e Renshaw (2013) e Gaunt e Westerlund (2013).

Alguns alunos chamaram a atenção para o fato de que há a ausência de coleguismo entre músicos, que comumente desenvolvem problemas de relacionamento ao lidarem uns com os outros. Por terem essa consciência, perceberam que existia, sim, o risco de passarem por situações de desentendimento, mas o bom relacionamento prevaleceu:

Leonardo: O individualismo hoje é uma tendência geral; as pessoas estão muito centradas em si mesmas e não têm abertura para o trabalho em equipe. Não é fácil trabalhar em equipe, você tem que aprender a ceder, aceitar, tolerar, respeitar... O músico geralmente é muito individual... No estudo, no trabalho... Cada um tem uma bagagem musical diferente, e na hora de compartilhar isso fica difícil, trabalhar em equipe... Mexe com vaidade, com ego... O desafio maior é o de equilibrar os desníveis, as diferenças, reconhecer e respeitar as próprias limitações e as dos outros, e buscar auxílio e equilíbrio com o outro.

Clara: Às vezes as atividades profissionais dos músicos são muito individualistas, tendemos a ser muito fechados e ter dificuldade em aceitar opiniões e ideias dos outros. Em um dado momento eu achei que não conseguiria trabalhar em um grupo grande assim, com mais de 30 indivíduos. No entanto, o que parecia impossível tornou-se alcançável quando começamos a refletir sobre o papel de cada um em uma equipe, sobre a necessidade de saber ouvir, compartilhar ideias e experiências e respeitar as diferenças.

Gustavo: Foi ótima a oportunidade de trabalhar com um grupo grande e heterogêneo, formado por diferentes tipos de instrumentistas, com diferentes tipos de pensamento musical, e ainda assim obtivemos um bom resultado, principalmente levando em conta o fato de que hoje em dia presenciamos confrontos até em pequenos grupos musicais. Nos projetos desenvolvidos, as diferentes ideias foram, na verdade, a ponte de ligação entre os envolvidos, visando um objetivo único: fazer música.

Luiza: Eu temia fazer qualquer atividade em grupo, pois estou acostumada a trabalhar sozinha, mas ganhei autoconfiança a partir do momento em que passei a olhar meus colegas mais de perto, captando a sensibilidade e a energia do outro, dando leveza às diferenças.

Ao responder à pergunta sobre as dificuldades encontradas no processo, uma das alunas declarou, em tom confidencial, ter tido problemas de ordem pessoal e emocional com um colega no início das atividades no semestre:

Helena: Tenho que confessar, no meio do semestre eu já estava com antipatia de um colega, mas eu aprendi a conviver com ele, assim, na marra! E fui descobrir que o problema era comigo, não sei dizer se foi falta de

paciência ou intolerância... No final, tudo deu certo e tocamos juntos, estamos bem.

Discussões sobre “dar certo” ou “não dar certo” foram uma constante entre os integrantes dos grupos. Ao observá-los trabalhando, a todo momento um ou mais integrantes dos grupos opinava sobre as ideias lançadas, propostas, e executadas, e sobre as experimentações. Provocavam discussões acaloradas que, no geral, culminavam em soluções. Concordando com Cortella, acredito que o conflito equilibrado e bem conduzido é bem-vindo:

O conflito é absolutamente criativo, o confronto é que é rejeitado. [...] nós temos hoje a condição de gerar confronto no mal sentido que a expressão pode ter. Confronto é a tentativa de anular o outro, o conflito é a divergência, de postura, de ideias [...]. (CORTELLA, 2016)

Por mais que em alguns momentos alguns grupos tenham enfrentado pequenos problemas de relacionamento entre os seus componentes, o tempo todo os alunos foram incentivados a trabalhar no sentido de equilibrar os ânimos e procurar solução para os eventuais problemas, convertendo qualquer sentimento negativo em positivo. Na verdade, precisaram de breves momentos de desentendimentos para, ao refletirem sobre o trabalho realizado em grupo, entenderem que se o trabalho de um for realizado ao lado de colegas desmotivados, o ânimo individual não se sustentaria. Como pontua Sekeff (2007, p. 130),

Como toda comunicação envolve conflito, poder, ideologia e negociação, o educando precisa aprender a lidar com esses valores com competência e autonomia, e aí emerge a potencialidade da música como agente *mediador*, auxiliando-o na construção de um diálogo com a realidade. (SEKEFF, 2007, p. 130)

É em momentos de crise que as pessoas são mais criativas. *A necessidade é a mãe da inovação*. Essa frase, atribuída a Platão, já foi por muito tempo tomada e repetida como uma das grandes verdades da humanidade. Premido pela necessidade, o ser humano é capaz de superar dificuldades e criar soluções, deixando para trás limites muitas vezes tidos como insuperáveis. Ao discorrer sobre o trabalho na falta de recursos ideais, a aluna Maria Luiza diz:

Nicole: Tive que aprender a lidar com imprevistos e trabalhar em grupo de forma afinada. Também foi preciso uma certa flexibilidade para improvisar e “fazer dar certo” com os recursos e tempo que nós tínhamos. Sinto que estou mais preparada para reproduzir esse aprendizado em meu trabalho como professora de música, pois nunca tive uma situação ideal de trabalho. Na falta de recursos, a criatividade resolve muita coisa! A limitação ajuda muito na criatividade. Você é obrigado a se esforçar mais.

De fato, a criatividade é uma forte aliada do educador musical. Porém, não podemos pressupor que é função do professor garantir o paraíso na sala de aula. Não existe paraíso em termos de sala de aula, mas é função do professor evitar o confronto. Já a divergência de ideias pode gerar bons debates intelectuais e discussões produtivas.

Conforme pontua o filósofo Clóvis de Barros Filho (2013),

Há líderes que entendem o que é uma equipe. Uma equipe não é uma mera justaposição de pessoas, com tarefas distribuídas a partir de uma perspectiva de complementaridade funcional. [...] Uma equipe é constituída por gente, e gente sente. E equipe de gente que sente é equipe de gente em que um se entristece com a tristeza do outro; um se alegra com a alegria do outro. [...] E é por isso que uma equipe de amantes, de gente que se gosta, é uma equipe eficaz e produtiva.²⁰ (BARROS FILHO, 2013)

Essa feliz percepção vai contra uma tendência vista em equipes cujos líderes, por exemplo, fazem questão de fomentar o ódio entre seus colaboradores, a competição fratricida, com o pretexto de que isso aumenta a produtividade, a eficácia. Em uma equipe, o trabalho de um membro é condição do trabalho do outro, e vice-versa. Se qualquer uma das partes torce contra o trabalho do outro, para sair por cima, essa pessoa está torcendo para a outra fazer mal aquilo que é condição do seu próprio fazer. Essa é uma equipe ruim. No entanto, se, ao contrário, os colaboradores entendem que a eficácia do outro é condição da sua própria, uma equipe de pessoas que se gostam, ou pelo menos se entendem, é infinitamente mais coesa, harmônica e, portanto, mais forte do que uma equipe de pessoas que competem entre si.

²⁰ Clóvis de Barros Filho, “A vida que vale a pena ser vivida” (palestra), PUC Minas, Belo Horizonte / MG, 01 de novembro de 2013.

Qualquer colaboração exige dos colaboradores atenção aos vários tipos de linguagem que permeiam o grupo, não só em termos orais. Nesse processo comunicativo, mesmo os “mal-entendidos” e múltiplas interpretações de um mesmo ponto de vista podem servir como estratégias para fortalecer o entendimento mútuo. Dessa forma, empatia é algo crucial, um importante exercício para que o diálogo colaborativo e dialógico flua. Em resumo, as dinâmicas grupais, a energia que emerge do grupo e a confiança mútua entre seus membros são todos elementos essenciais para uma efetiva aprendizagem colaborativa (FEICHAS, 2015, p. 24).

3.3.3. *Liderança musical*

Um dos aspectos da liderança musical se refere à nossa habilidade, como professores, de controlar situações complexas como a que foi vivenciada nesta disciplina. Tivemos 37 alunos trabalhando em composição coletiva, e isto é algo difícil de controlar em muitos contextos de ensino-aprendizagem. Foi possível perceber que, nos primeiros encontros, de um modo geral, a maior parte dos alunos ainda entendia o líder como uma figura autoritária, dona de verdades, por vezes antipática ou arrogante. Com o desenrolar das atividades, à medida que os relacionamentos pessoais se intensificavam, passaram a perceber que líder é diferente de chefe. Como explica Cortella (2015, p. 84, 85), chefe está ancorado em uma hierarquia. A um chefe se obedece, a um líder se segue, procura e admira.

Como pesquisador, eu me observei o tempo todo como líder dos processos de criação musical coletiva. Observei também como os alunos trabalharam quando todos estavam juntos (Projeto 1) e também quando dividi a turma em grupos menores (Projeto 2), para desenvolverem projetos de composição coletiva. Dentro de cada grupo, ficou evidente o potencial de liderança de alguns alunos, que assumiram um papel de coordenação no desenvolvimento da estratégia criativa. Eles próprios entenderam o papel de liderança criativa que assumiram na equipe:

Fábio: Desenvolvi um pouco a habilidade de liderança musical, pois no Projeto 2 fiquei responsável por organizar musical e harmonicamente as ideias, as várias contribuições dos integrantes do meu grupo, de forma a

clarear as intenções, definir qual seria o papel de cada instrumento e os momentos de sua participação, e a forma final da peça.

Assim como Fábio, Maria, Júlia e Gustavo também assumiram a liderança musical dos grupos dos quais faziam parte:

Maria: Avalio a minha experiência integrada ao processo coletivo de forma mais reflexiva, não tão ativa do processo de criação musical em si, mas disponível na ajuda entre os colegas e na execução da proposta coletiva. Minha função esteve mais concentrada em unir as diferentes ideias apresentadas, na relação de direcionamento da composição coletiva (estabelecer as partes e sequências).

Júlia: Ao tentar organizar a nossa criação no Projeto 2, eu percebi que o mais importante era motivar os colegas, permitindo que cada um colaborasse com o que faz de melhor. Foi bom exercer uma liderança não autoritária. Tentei me colocar no grupo de forma a dar apoio aos colegas e facilitar o trabalho de todos e o bom funcionamento da equipe.

Em uma fala muito inspirada, Gustavo resume a sua ideia sobre o que é ser artista e líder musical:

Gustavo: Ser artista não é seguir sempre as regras, pelo contrário: você tem que ser criativo. E esse é o ponto principal desses projetos, na minha opinião, instigar o lado criativo do músico. No meu caso, além de ter trabalhado a minha criatividade, tentei estimular a dos colegas do grupo, pois senti que estavam precisando de um “empurrãozinho”. Quando todos entraram em sintonia, ficou mais fácil trabalhar em equipe. Aumentou o rendimento do trabalho individual e, por consequência, do coletivo. Eu tentei, na medida do possível, organizar as contribuições individuais a fim de dar a elas um sentido coletivo, uma unidade, como estávamos fazendo no Projeto 1.

Neste aspecto, esses alunos desempenharam um papel fundamental, pois agiram como guias de escuta e de execução, e ajudaram os colegas a se tornarem parte de um todo sonoro que resultou em peças musicais cheias de vigor. As pessoas que tomaram a frente dos grupos trabalharam no sentido de facilitar o entrosamento dos integrantes, a troca e organização de ideias, a mediação das discussões e o controle do tempo. Essa atitude reforça a ideia de que a liderança é sempre circunstancial (CORTELLA, 2015, p. 69-71).

Os dois outros grupos experimentaram uma liderança compartilhada e alternada, pois todos os integrantes assumiram, de alguma forma e em algum momento, a liderança do processo de construção musical coletiva.

3.3.4. *Despertar de consciências*

A palavra consciência aqui é fundamental. Em última análise, aquilo que a pessoa não conhece, não existe para ela. É necessário conhecer, ou seja, ter consciência de algo para se poder pensar a respeito daquilo. Como no processo da *Oficina Vivências de Silêncio em Música*²¹,

Durante a realização das atividades propostas pela Oficina, eles [os participantes] foram requisitados a escutar atentamente o que ocorria e também a estabelecer um sentido em torno das vivências a partir do seu envolvimento sensorial e emocional com elas. [...] sentido em música ocorre quando o ouvinte é capaz de estabelecer, consciente ou inconscientemente, relacionamentos entre os eventos antecedentes e consequentes que ocorrem naquele contexto sonoro. (SANTIAGO, 2015, p. 113-114)

Da mesma forma, os participantes do Laboratório de Criação I foram a todo instante estimulados a refletir sobre as eventuais transformações ocorridas em seus processos de aprendizagem musical e humana, provocando uma nova tomada de consciência sobre questões tanto individuais quanto coletivas.

Para entender o real significado de um processo de composição coletiva, é evidente que ouvir o seu produto final não basta. As composições coletivas têm um significado singular, próprio do grupo que a concebeu. A apreciação isolada da peça musical inventada não revela a dimensão total da experiência. Isso quer dizer que os resultados do processo pedagógico transcendem a música criada em conjunto.

Ao final dos trabalhos desenvolvidos no processo pedagógico de composição coletiva escolhido, foi possível notar nos alunos, sob o ponto de vista humano, mudança de atitude no aprendizado, alcance de consciência colaborativa e quebra de

²¹ Veja SANTIAGO, Patrícia Furst. Vivências de silêncio em música – oficina inspirada nos ensinamentos de Hans-Joachim Koellreutter. In: In PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Org.). **Processos criativos em Educação Musical**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

barreiras intrapessoais e interpessoais. Essas transformações realçam o valor educacional, filosófico, psicológico e sociológico das ideias de Renshaw sobre composição coletiva e colaborativa. Um trabalho dessa natureza diferencia o participante em níveis não apenas musicais, mas também humanos, uma vez que se trata de uma proposta pedagógica pensada “[...] para promover uma educação mais natural, baseada no sentido comum, com um conceito humanista e integrador²²” (GAINZA, 2011, p. 18). Como Gainza (2011, p. 17), entendo que “uma educação musical moderna não poderia nem deveria começar de outra maneira²³”.

O diferencial da Educação Musical atual é trabalhar, além da música, o lado humano do aluno. O significado maior da educação está nas interações, nos encontros humanos. Esse sentido está presente, por comparação, no ato de tocar em público: quando o músico entra no palco, deseja que a plateia se conecte com ele e compreenda o valor daquilo que ele está tocando; o músico espera que as pessoas ao seu redor captem esse significado pela sua performance, ou seja, que elas tenham uma experiência de valor naquele instante. Se a educação preza a comunicabilidade, torna-se mais efetiva e afetiva, pois estabelece elos de inclusão, integração e interação humanas. Se o educando vive processos colaborativos nesse nível humano, que a Educação Musical possibilita acessar, então estará diretamente ligado aos próximos, convivendo e interagindo harmoniosamente com todas as eventuais diferenças.

3.3.5. *Compromisso e responsabilidade*

A performance foi a última etapa do processo pedagógico de composição coletiva vivenciado pelos alunos, partindo de uma semente de música, que foi desenvolvida até o momento de subir ao palco. A apresentação final marcou para o grupo o fim de um processo, o fechamento de um ciclo. A partir do momento em que marcamos a apresentação final no Auditório Fernando Mello Vianna, Escola de Música da UFMG, o grupo criou uma outra relação de compromisso com o trabalho.

²² “[...] para promover una educación más natural, basada en el sentido común, con un concepto humanista e integrador”.

²³ “Una educación musical moderna no podría ni debería comenzar de otra manera”.

O lançamento da ideia de tocar em público fez surgir no grupo um sentimento mais forte de responsabilidade, afinal de contas, recorrendo às palavras da aluna Aline Maria, “ninguém quer fazer feio para uma plateia”:

Ana: A apresentação final é mais um fator de motivação, aí a gente ficou mais concentrado, pensando nesse propósito, assim, deu importância ao que estávamos preparando. É claro que foi mais importante para o nosso próprio estudo, né, mas saber que tocaríamos em público foi mais um incentivo, porque ninguém quer fazer feio para uma plateia!

A aluna Vera acrescenta:

Vera: E também é legal mostrar o resultado de um trabalho coletivo, a gente se sentiu especial naquele momento... O frio na barriga valeu a pena! Já fazia muito tempo que eu tinha um sonho, que era poder apresentar no auditório da Escola de Música. Isso para mim foi uma realização pessoal.

Para as duas alunas citadas, bem como para os demais integrantes da turma, a ideia da performance funcionou como um combustível para o trabalho. O agendamento de uma apresentação pública dos trabalhos elaborados no Laboratório de Criação I fez os alunos ganharem potência de agir. A esse respeito, Feichas e Machado (2009, p. 1056) dizem:

A performance da peça concluída faz parte das atividades da composição coletiva. Trata-se do desfecho de todo esse processo. A iminência de uma apresentação é uma forte motivação para o trabalho concentrado. (FEICHAS e MACHADO, 2009, p. 1056)

3.3.6. *A obra coletiva e seus significados*

A música, criada pelo compositor, para ser percebida pelo ouvinte, necessita de um intermediário, ou melhor, de um intérprete. No caso de uma composição coletiva, que envolve processo pedagógico de criação em tempo real, a partir da prática, os alunos são ao mesmo tempo compositores, ouvintes e intérpretes. Por isso este exercício é tão completo e complexo.

De forma geral, todos os alunos participaram intensamente das atividades propostas. Tal constatação demonstrou-me que o tema era tão instigante para mim quanto para a maior parte dos alunos. Refletir sobre sua própria participação e formação também pareceu ser prazeroso e interessante para os alunos. Em consonância com a percepção de Santiago (2015, p. 114), “os participantes se engajaram em experiências que foram musicalmente compreensíveis e significativas para eles”.

O objetivo maior foi o de promover a composição de peças musicais dos alunos, acolhendo tanto as realizações mais singelas quanto as mais engenhosas, valorizando sempre suas sensibilidades e possibilidades de expressão, em um trabalho marcado pela criatividade e colaboração. As peças surgiram a partir de um estímulo inicial, seguido da resposta dos alunos, do nascimento de novas ideias, somadas por novas interações, resultando em reinvenções contínuas e encadeadas. Em todos os casos, percebe-se um forte envolvimento pessoal e emocional do aluno com a sua criação.

As composições podem ser bem simples, previsíveis (estereotipadas), podem apresentar pouco controle estrutural, passando uma impressão de espontaneidade. Por outro lado, as criações podem apresentar nível de sofisticação elevado, refinamento, complexidade, domínio de técnicas específicas de composição e/ou execução/performance, uso de recursos tecnológicos, eletrônicos, entre outros.

Seja como for, devemos considerar toda as produções criativas que façam sentido para os alunos que as conceberam. Como Sekeff (2007, p. 128), entendo que

Para além da lógica e do pensamento rotineiros, dominando procedimentos libertadores e otimizando funções cognitivas e criativas, a vivência musical que se pretende na educação não diz respeito apenas ao exercício de obras caracterizadamente *belas*, assinaladamente *bem feitas*, mas sim a todas as que *motivem* o indivíduo a romper pensamentos prefixados, *induzindo-o* à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual, social, contribuindo enfim para sua condição de ser pensante. (SEKEFF, 2007, p. 128, grifos da autora)

Como em Santiago (2015, p. 115), “Aqui estamos falando de decisões musicais que imprimem um sentido musical mais profundo à experiência vivida pelos participantes”. O produto do processo colaborativo de composição coletiva

desenvolvido no 'Laboratório de Criação I' consiste em músicas que foram possíveis de serem concebidas e interpretadas naquele momento. Elas atestam tanto a inteligência musical, criativa e sensível dos alunos, quanto uma pequena parte do que eles são capazes de produzir para a comunidade e, conforme desejamos, para toda a sociedade no futuro. Esperamos que a partir delas, outras novas músicas possam vir a brotar em diferentes espaços sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, apresentei a pesquisa qualitativa realizada com 37 alunos que ingressaram, em 2015, em cursos de graduação²⁴ oferecidos pela Escola de Música da UFMG, tendo como tema a relação entre aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical. Com o trabalho, pretendi analisar e compreender quais competências musicais, intrapessoais e interpessoais esses alunos puderam construir durante as aulas da disciplina Laboratório de Criação I, bem como suas percepções sobre um determinado processo pedagógico de composição coletiva. Busquei estar atento também aos impactos dessas aquisições conscientes sobre suas práticas musicais e desenvolvimento humano. Desejei lançar novas luzes sobre liderança musical, um conceito ainda pouco explorado na literatura científica nacional.

A validade desta pesquisa se sustenta na integração e na coerência geradas pelo relacionamento estabelecido na análise de dados, entre *fundamentação teórica* e as *percepções concedidas pelos alunos* sobre o processo de composição coletiva vivido em sala de aula. Inicialmente, a investigação propõe uma revisão crítica e reflexiva dos caminhos dos processos criativos na educação musical. Em seguida, apresenta pressupostos teóricos sobre aprendizagem criativa-colaborativa e liderança musical, os principais temas da pesquisa. Por fim, promove uma discussão acerca das competências musicais, intrapessoais e interpessoais adquiridas pelos alunos, considerando seus próprios pontos de vista, no processo pedagógico de composição coletiva. Considerar a perspectiva dos alunos implica em dar voz a quem experimenta diretamente os benefícios e conflitos da criação musical em grupo.

Os relatos dos sujeitos que vivenciaram o processo pedagógico de composição coletiva adotado na pesquisa mostram que ele parece atender a alunos com experiências e interesses diversos. Além disso, as minhas observações pessoais realizadas tanto no Brasil quanto em Londres, além de ratificarem o que constatei no contexto da sala de aula de uma turma da graduação da EMUFMG, mostraram, ainda,

²⁴ Os 37 alunos estavam assim distribuídos: Bacharelado/Canto (2), Bacharelado/Musicoterapia (8), Bacharelado/Piano (1), Bacharelado/Violino (1), Licenciatura (25).

que o referido processo atende também a diferentes contextos sociais e culturais (educacionais e musicais).

A perspectiva humanista integradora é o principal diferencial do processo criativo-colaborativo aqui analisado, uma vez que pretende expandir a atuação dos músicos e educadores musicais para além dos contextos formais de formação e atuação (conservatórios, escolas especializadas, orquestras etc.); busca trazê-los para diferentes realidades (centros comunitários, escolas regulares, creches, hospitais, presídios etc.) para que possam exercer seu ofício educativo-musical em variadas realidades, dentro de uma perspectiva socialista e humanitária. Dessa forma, caracteriza-se como um interessante caminho para a Educação Musical em contextos diversos e adversos.

Processos colaborativos de composição coletiva favorecem o desenvolvimento dessa formação versátil e condizente com as demandas da sociedade. As atividades de criação musical em grupo valorizam o aprendizado através da prática, estimulando o crescimento musical e pessoal dos indivíduos na medida em que permite ao aluno desenvolver, acima de tudo, a sua percepção: musical, de si mesmo, do outro, e do grupo. Elas constituem meios essenciais para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva, conduzindo à compreensão da música como discurso simbólico.

A prática reflexiva é indispensável para uma aprendizagem efetiva, isto é, para se desenvolver um verdadeiro processo pedagógico de composição coletiva, compreendido não apenas como exercício de criação musical em grupo, mas como um método de desenvolvimento das capacidades, habilidades, competências do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida. Quando um processo educativo atinge a consciência do aluno, os resultados vão muito além de um mero fazer musical. O conhecimento relacionado às competências pessoais e interpessoais se constrói, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática. Concordando com Narita (2014, p. 314), é preciso lembrar que a construção do ser é moldada pelas suas interações com o mundo e com os outros, de acordo com as escolhas conscientes.

Por tudo isso, espero que as ideias, discussões e reflexões aqui levantadas possam ajudar a renovar o ensino musical ao defender a ideia de que a música pode

ser ensinada por meio da composição coletiva, promovendo especialmente a aprendizagem criativa-colaborativa, tendo na liderança musical um veículo importante na sua união. Como Nóvoa (2002, p. 36-37), entendo que “[...] não há ensino sem renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais [...] os professores encontram-se diante de uma atividade constante de produção e de invenção”.

É preciso dar ao educando uma formação musical que sustente uma verdadeira ação educativa. Praticar a composição coletiva é sensibilizar o aluno para, de forma instigante, lúdica e prazerosa, conquistar postura crítica, desenvolver a criatividade e a espontaneidade necessárias para sua atuação como ser social, competente e feliz; é oferecer-lhe experiências inventivas que possibilitem, pelo pensamento musical, arriscar, descobrir uma maneira própria de chegar aos resultados, aprender a elaborar regras, exercitar a criatividade.

Em uma proposta de educação musical abrangente, os educadores musicais deveriam trabalhar no sentido de promover sempre um fazer musical ativo e criativo. Suzanne Langer, pensadora estadunidense, lembrada por Osborne (1972 [1990], p. 206), define o artista competente como alguém cuja mente está treinada e predisposta para ver todas as opções em relação aos outros e ao todo. Assim deve ser o educador musical: detentor de um olhar abrangente, reflexivo e, acima de tudo, criativo.

Em última análise, é razoável sugerir que os processos criativos conduzem a Educação Musical para um universo de infinitas possibilidades de ensino e aprendizagem. As atividades musicais de composição favorecem e instigam a integração entre o racional e o sensível, entre o objetivo e o subjetivo, entre o discursivo e o intuitivo; fortalecem o relacionamento entre a música, as demais artes, a ciência e a própria vida cotidiana.

É inconcebível a ideia de uma educação musical que não passe pela criação. Privar a criança ou o adulto do fazer musical criativo é quase um ato perverso, pois vai contra a natureza da própria aprendizagem, que, por sua vez, depende da capacidade criadora e inventiva para se efetivar. O ideal do educador musical que se dispõe a levar os processos criativos para a sala de aula é batalhar para que o aluno encontre terra para sua criatividade musical vicejar, janela para aparecer, espaço para crescer.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARROS FILHO, Clóvis de. A vida que vale a pena ser vivida. In: **Conexão Ciência e Cultura**. PUC Minas: Belo Horizonte, 01 de novembro de 2013.

BASS, Bernard M.; RIGGIO, Ronald E. **Transformational leadership**. 2nd ed. New Jersey: Psychology Press, 2006.

BONA, Melita. Carl Orff: Um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 agosto de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 17 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 17 maio 2016.

BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BURNARD, Pamela. Leadership creativities and leadership development in higher music education. In: BURNARD, Pamela (Ed). **Developing Creativities in Higher Music Education**: International Perspectives and Practices. New York: Routledge, 2013. P. 213-222.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 24. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CORTELLA, Mário Sérgio; KARNAL, Leandro; PONDE, Luiz Felipe; DIMENSTEIN, Gilberto. **Debate sobre ética, política e democracia**, 2016, São Paulo. Disponível em <<https://youtu.be/aBRxrG1nr2M>> Acesso em 22 de abril de 2016.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir (e entender) música**. Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Editora Artenova S.A., 1974 [1939]. Original inglês.

DAMÁSIO, A. **Criatividade: a representação das memórias**, 2013, Porto Alegre. Conferência 2013 do Fronteiras do Pensamento e Instituto CPFL Cultura. Disponível em <https://youtu.be/n_g5vhzKaZQ> Acesso em 02 de maio de 2016.

DEPREE, Max. **Leadership is an Art**. New York: Random House LLC, 2011.

DEUTSCH, Daniel. Teaching Gifted Learners in Composition. In: KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. **Composing Our Future: Preparing music educators to teach composition**. New York: Oxford University Press, 2012. Chapter 7, 127-148.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

FEICHAS, Heloisa F. B. **Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education**. 2006. 260 f. Tese (Doctor of Philosophy - PhD) - Institute of Education, University of London, Londres, 2006.

FEICHAS, Heloisa F. B.; MACHADO, Daniel Augusto O. Projeto Connect na Escola de Música da UFMG. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 2009, Londrina. **Anais do XVIII Encontro Nacional da ABEM**, p. 1052-1058. Londrina: 2009.

FONTEERRADA, M. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FROEHLICH, Hildegard C. **Sociology for music teachers: perspectives for practice**. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2006.

GAINZA, Violeta Hensy de. **La improvisacion musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

GAINZA, Violeta Hensy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, Violeta Hensy de. **Educación musical Siglo XXI: problemáticas contemporáneas**. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p.11-18, 2011.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.** New York: Basic Books, 1999.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e a dos outros.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GAUNT, H.; WESTERLUND, H. Prelude: the case for collaborative learning in higher music education. In GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Eds.). **Collaborative learning in higher music education.** Surrey, UK: Ashgate, 2013. 1-12.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn: a way ahead for music education.** Londres e Nova Iorque: Ashgate, 2002.

GREEN, Lucy. **Music Informal Learning and the School: A new classroom pedagogy.** London: Ashgate, 2008.

GREGORY, Sean; RENSHAW, Peter. **Creative Learning across the Barbican-Guildhall Campus: A New Paradigm for Engaging with the arts?** London: Guildhall School of Music and Drama, 2013. Disponível em <http://www.gsmd.ac.uk/about_the_school/research/published_work/publications> Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

GREGORY, Sean. What is creative learning? In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL MULTIORQUESTRA: TALENTO, GESTÃO E IMPACTO**, 2014, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos da Conferência Internacional MultiOrquestra: Talento, Gestão e Impacto**, Belo Horizonte, 2014. Disponível em <<http://transform.britishcouncil.org.br/pt-br/content/arquivos-para-download>> Acesso em 12 de fevereiro de 2016.

HAKKARAINEN, K. Mapping the research ground: Expertise, collective creativity, and shared knowledge practices. In GAUNT, H.; WESTERLUND, H. (Eds.). **Collaborative learning in higher music education.** Surrey, UK: Ashgate, 2013. 13-26.

KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. Embracing Composition in Music Teacher Education. In: KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. **Composing Our Future:**

Preparing music educators to teach composition. New York: Oxford University Press, 2012. Introduction, 3-13.

HASELBACH, Bárbara. **Dança, improvisação e movimento**: expressão corporal na educação física. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1989 [1976]. Original alemão.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. Um esforço de criatividade. **Mente e Cérebro**, São Paulo, Edição nº 268, p. 14, maio de 2015.

KELLER, Wilhelm. **Einführung in "Musik für Kinder"**. Mainz: Schott's Söhne, 1963.

KOOPS, Alexander P. Facilitating Composition in Instrumental Settings. In: KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. **Composing Our Future**: Preparing music educators to teach composition. New York: Oxford University Press, 2012. Chapter 8, 149-166.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. **Falar, ler e escrever**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, MEC, 1956.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaber, 2012.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um Canto Apaixonante**. Brasília: Musimed, 1986.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete competência. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/competencia/>>. Acesso em: 28 de abr. 2016.

MUSICAL FUTURES - Paul Hamlyn Foundation Special project. **Transforming Musical Leadership** (DVD). Guildhall School of Music & Drama, Londres, 2005.

NARITA, F. M. **Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil**: a Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization. 2014. 336 f. Tese (Doctor of Philosophy - PhD) - Institute of Education, University of London, Londres, 2014.

NORTHOUSE, Peter G. **Leadership: Theory and practice**. 6th ed. Sage Publications, 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OSBORNE, Richard. **Conversando com Karajan**. Tradução de J. E. Smith Caldas. São Paulo: Siciliano, 1972 [1990]. Original inglês.

PARIZZI, Betânia. Processos criativos em Educação Musical. In PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Org.). **Processos criativos em Educação Musical**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

PAYNTER, J. **Hear and Now**: An Introduction to Modern Music in Schools. London: University Edition, 1972.

PAYNTER, J. **Sound and Structure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAYNTER, J. Making Progress with Composing. **British Journal of Music Education**, v. 17, n. 1, p. 5-31, 2000.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, Maura. Introdução. In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RENSHAW, Peter. **Simply Connect**: 'Next Practice' in Group Music Making and Musical Leadership. Musical Futures, 2005.

RENSHAW, Peter. **Working together**: An inquiry into creative collaborative learning across the Barbican-Guildhall Campus. London: Guildhall school of music & Drama, 2011.

RENSHAW, Peter. Postlude: Collaborative learning: a catalyst for organizational development in higher music education. In GAUNT, H., e WESTERLUND, H. (Eds.). **Collaborative learning in higher music education**. Surrey, UK: Ashgate, 2013. 237-246.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música**: edição concisa. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Vivências de silêncio em música – oficina inspirada nos ensinamentos de Hans-Joachim Koellreutter. In: In PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (Org.). **Processos criativos em Educação Musical**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG/CMI, 2015.

SCHAFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa T. de O. Fonterrada; Magda R. G. da Silva e Maria L. Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991 [1986]. Original inglês.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SILVA, W. M. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SMALL, C. **Musicking**: The Meanings of Performance and Listening. Middletown: Wesleyan University Press, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

WEBSTER, Peter R. Creative Thinking in Music: Advancing a Model. In SULLIVAN, T; WILLINGHAM, L. (Eds.). **Creativity and Music Education**. Edmonton, Alberta: Canadian Music Educator's Association, 2002. 16-33.

WEBSTER, Peter R. Music Composition Intelligence and Creative Thinking in Music. In: KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. **Composing Our Future**: Preparing music

educators to teach composition. New York: Oxford University Press, 2012. Chapter 2, 19-32.

WESTERLUND, Heidi. What can reflective teacher learn from philosophies of music education. In PHILPOTT, C.; SPRUCE, G. **Debates in Music Teaching**. New York: Routledge, 2012.

6. ANEXOS

ANEXO A – Questionário 1

QUESTIONÁRIO 1

O conteúdo deste questionário é inteiramente confidencial.

1. Nome: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Curso/Período: _____
4. Faixa etária:
 - () 17 a 21 () 22 a 26 () 27 a 31 () 32 a 36 () acima de 36 anos
5. Há quanto tempo pratica/estuda música? _____ anos.
6. Estudou regularmente (de forma ininterrupta) todo esse tempo? () Sim () Não
7. Qual tipo de aprendizagem seguiu em sua formação?
 - () Formal () Informal () Formal e informal
8. Você canta? () Sim () Não
9. Toca instrumento(s) musical(is)? () Sim () Não Quais? _____
10. Quais outras atividades musicais você pratica além de estudar seu instrumento?
 - () Componho () Escrevo música (em partitura)
 - () Improviso () Escrevo música (através de cifras)
 - () Crio arranjos () Leio música (em partitura)
 - () Toco de ouvido () Leio música (através de cifras)
11. Com que frequência você ouve música?

12. Com que frequência você assiste a apresentações musicais ao vivo (concertos, shows etc.)?

13. Liste os gêneros ou estilos musicais que você ouve com mais frequência.

14. Em quais atividades musicais você está envolvido atualmente?

15. Quais habilidades e conhecimentos musicais você gostaria de adquirir/aprimorar?

16. Comente sobre suas maiores dificuldades com relação às práticas musicais, se for o caso.

Muito obrigado por sua colaboração!

