

CRIAÇÃO MUSICAL NA PRÁTICA CORAL: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO EM MÚSICA

*Musical creation in the choral practice:
dimensions of musical development*

*Creación musical en la práctica coral:
dimensiones de la formación en música*

KLESIA GARCIA ANDRADE

Universidade Federal de Pernambuco

Universidade Federal da Paraíba

klesia.andrade@ufpe.br

klesia.andrade@academico.ufpb.br

MAURA PENNA

Universidade Federal da Paraíba

maurapenna@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta as discussões centrais de pesquisa de doutorado que teve por objetivo geral compreender que dimensões da formação em música podem ser trabalhadas a partir de uma ação pedagógica que estimule a criatividade e envolva experiências de criação musical no contexto do coro. A discussão teórica articula as perspectivas da psicologia da criatividade e da educação musical. A metodologia orientou-se pelos pressupostos da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação, tendo como campo empírico o projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco “Canta CAP: educação musical e prática coral”, desenvolvido no seu Colégio de Aplicação. A estimulação da criatividade e a reorganização das atividades desenvolvidas no cotidiano pedagógico dos ensaios possibilitou a efetivação do processo de criação musical. A análise dos dados revelou a ressignificação da prática coral, com destaque para quatro dimensões de formação em música: estética, colaborativa, cognitiva/afetiva e crítica. A pesquisa-ação desenvolvida forneceu as bases para uma prática coral abrangente que inclui a criação musical.

Palavras-chave: Educação musical. Prática coral. Criação musical. Coro infantojuvenil.

Abstract: This paper presents the main discussions of the doctoral research that aimed to understand which dimensions of music development can be achieved through a pedagogical action in a choral context that promotes creativity and embraces musical creation. The theoretical discussion was based on the psychology of creativity and music education. Through a qualitative approach, the methodology adopted the assumptions of action research, and the empirical field was the extension project “Canta CAP: musical education and choral practice” developed at the School Laboratory of the Federal University of Pernambuco. The encouragement of creativity and the activities developed in the pedagogical routine of the rehearsals allowed the development of musical creation. Data analysis evidenced the transformation of choral practice, emphasizing the aesthetic, collaborative, cognitive / affective and critical dimensions of musical development. The action research carried out provided the basis for a choral practice that embraces musical creation.

Keywords: Music education. Choral practice. Musical creation. Children’s choir.

Resumen: Este artículo presenta las discusiones centrales de la investigación de doctorado, que tuvo por objetivo general comprender qué dimensiones de la formación en música pueden ser trabajadas a partir de una acción pedagógica que estimule la creatividad e involucre experiencias de creación musical en el contexto del coro. La discusión teórica articula las perspectivas de la psicología de la creatividad y de la educación musical. La metodología se orientó por los presupuestos del abordaje cualitativo y de la investigación-acción, teniendo como campo empírico el proyecto de extensión “Canta Cap: educación musical y práctica coral”, de la Universidad Federal de Pernambuco, desarrollado en su Colegio de Aplicación. La estimulación de la creatividad y la reorganización de las actividades desarrolladas en el cotidiano pedagógico de los ensayos posibilitó la efectivación del proceso de crea-

ción musical. El análisis de los datos reveló la resignificación de la práctica coral, con destaque para cuatro dimensiones de formación en música: estética, colaborativa, cognitiva/afectiva y crítica. La investigación-acción desarrollada proporcionó las bases para una práctica coral amplia que incluye la creación musical.

Palabras clave: Educación musical. Práctica coral. Creación musical. Coro infantojuvenil.

INTRODUÇÃO

Coro, criação e criatividade: essas três palavras sintetizam as ideias centrais de pesquisa desenvolvida no âmbito do doutorado (Andrade, 2019). Se você canta em algum coro, é regente ou instrumentista, sabe o quanto essa prática pode ser democrática, acessível e, se bem estruturada, uma oportunidade desenvolvimento musical. Refletindo sobre as perspectivas contemporâneas de educação musical – que valorizam o conhecimento do estudante, o trabalho colaborativo, a criatividade a ser estimulada paralelamente ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade –, ponderamos sobre as experiências musicais que pouco são consideradas no canto coral, como a criação. Assim, este estudo emergiu das inquietações profissionais diante das práticas músico-educativas significativas no contexto coral buscando ampliá-las por meio da criação.

Adotando uma abordagem qualitativa e os pressupostos teóricos e práticos da pesquisa-ação, delineamos como objetivo geral compreender que dimensões da formação em música podem ser trabalhadas a partir de uma ação pedagógica que estimule a criatividade e envolva experiências de criação musical no contexto da prática de canto coral. A investigação teve como campo empírico o projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), “Canta CAP: educação musical e prática coral”, desenvolvido no seu Colégio de Aplicação (CAp).

Neste artigo apresentamos os aspectos gerais da pesquisa, suas perspectivas teóricas, a organização do processo criativo e as dimensões da formação em música resultantes do trabalho desenvolvido. Os arquivos de áudio, vídeo e partituras relacionadas à investigação podem ser acessados através do *link* indicado em nota.¹

CRIATIVIDADE E CRIAÇÃO: AS BASES TEÓRICAS DO ESTUDO

Para compreender as dimensões da formação em música em uma proposta de criação musical na prática coral, estabelecemos um diálogo entre os aportes teóricos da área de educação musical e da psicologia da criatividade. Um dos aspectos preliminares do estudo pautou-se na definição dos termos criatividade e criação e na compreensão da relação entre tais termos. Criatividade “diz respeito às habilidades, que são características dos indivíduos criadores” (Novaes, 1980, p. 19) e “participa diretamente do trabalho de criação” (Beaudot, 1975, p. 97). Nesse sentido, se desejamos propor e nos engajar

¹ <https://drive.google.com/drive/folders/1EK1TgTd4FsOoGyXKOyXQupNE1JdyMaO3?usp=sharing>.

em processos de criação musical no contexto coral, é necessário estimular a criatividade dos participantes.

Atualmente, entende-se que a complexidade do fenômeno “criatividade” impossibilita a demarcação de uma área ou subárea, pois tal fenômeno pode ser abordado pela psicologia, neurociências, sociologia, pedagogia, filosofia, entre outros. Apesar de sua complexidade e da diversidade de definições, há o consenso de que

criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta. Essa produção pode ser, por exemplo, uma ideia, uma composição musical, uma história ou ainda uma mensagem publicitária (Lubart, 2007, p. 16).

A novidade pode caracterizar-se por diferentes graus ou associar-se a um objeto, pessoa ou ideias já existentes, apresentando características de algo reelaborado, adaptado e reapresentado à sociedade.

Tanto Novaes (1980, p. 17) quanto Elliot (1989, p. 4) apresentam um conceito multifacetado para criatividade, considerando a articulação entre quatro categorias: 1) a pessoa que cria; 2) o processo criador; 3) o produto criado; 4) o contexto e as influências ambientais. Tais categorias evidenciam a criatividade como um processo perpassado por relações entre a prática e o contexto sociocultural.

O envolvimento com o processo criador – isto é, a ação de produzir algo – pode ocorrer no dia a dia, nas atividades mais simples, como também nas situações escolares e em processos mais estruturados e sistematizados. No campo da educação musical, a pessoa que cria, seja uma criança (Burnard, 2012; Roels, Petegem, 2016) ou um idoso (Fugimoto, 2015), pode envolver-se com o processo criativo por diferentes motivações, em trabalhos individuais ou coletivos.

Elliot (1989, p. 9, tradução nossa) afirma que “a realização musical criativa depende de uma rede de relações entre práticas musicais específicas e realizações anteriores”. Isso significa que, considerando a diversidade de atividades humanas, incluindo a musical, a criatividade e o ato de criar envolvem um *background* que é permeado por detalhes e experiências pessoais relacionados à família, educação, interações sociais, oportunidades, escolhas, estímulo e dedicação a atividades específicas. Essa perspectiva reforça a importância de valorizarmos, em nossas práticas pedagógicas, as experiências dos alunos vinculadas às suas histórias de vida e heranças socioculturais.

Vale, então, perguntar: o que precisamos para que um processo criativo seja instaurado? De maneira geral, é a constatação de um problema e a procura por sua resolução que desencadeiam o engajamento em um processo criativo (Santos, R. A., 2010, p. 93). Para Lubart (2007, p. 96), um problema é definido como “toda tarefa que um indivíduo busca acabar”, e o autor explica que todos estão vivenciando problemas no dia a dia. Em suma, o reconhecimento do problema representa a oportunidade para o desenvolvimento da criatividade.

Grassi (2010 p. 87) argumenta que criar/compor se apresenta como um problema a ser resolvido, situação que gera investigações sobre “a influência que os processos de pensamento comuns exercem” na atividade de composição. Na busca por resolver o problema – criar uma obra musical –, utilizamos o conhecimento que já temos sobre determinado assunto e nos arriscamos em busca de novas opções, evidenciando a inexistência de soluções únicas ou corretas para os problemas que emergem no processo composicional.

O conceito multifacetado de criatividade leva, ainda, a ponderar sobre o produto criado. A prática coral é constituída de produtos com diferentes características: peças em uníssono ou em várias vozes, gêneros musicais diversificados, sonoridades contemporâneas ou ligadas aos padrões tradicionais, com ou sem acompanhamento instrumental. Tais produtos, vivenciados nos ensaios e compartilhados nas apresentações, podem conduzir os participantes a uma prática significativa, porém limitada à experiência de execução musical. Para Schafer (2011, p. 302), se o aluno “estiver diante de uma informação já elaborada” não poderá inventar nada, “só vai poder memorizar ou, em último caso, rejeitar e destruir”.

Toda a experiência musical adquirida por meio da execução musical pode subsidiar processos criativos, fornecendo as bases para a criação coletiva de repertórios. O que queremos enfatizar, neste ponto, é que, em uma perspectiva ampla de educação musical, o produto de uma prática coral criativa – a criação musical – abrange: arranjos e improvisações, pequenas ideias rítmicas e/ou melódicas organizadas e/ou peças mais elaboradas concebidas dentro de regras e princípios estilísticos, com ou sem o registro de notação. A criação inclui desde a exploração sonora, a improvisação e a estruturação,² o planejamento, a organização de ideias, até o registro em notação convencional ou não convencional.

Partimos, então, do pressuposto de que “todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas que podem ser desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino” e que “para tal seriam necessários tanto condições ambientais favoráveis como o domínio de técnicas adequadas” (Alencar, 1986, p. 8). Compreendemos que propor situações e/ou atividades que estimulem a criatividade nos ensaios corais colabora para que os coralistas expressem ideias que poderão se constituir em arranjos, partes ou peças completas do repertório do grupo. Nesse processo, devemos considerar o equilíbrio entre duas características importantes sobre a criatividade, denominadas de pensamento divergente e convergente.

Lubart (2007, p. 26) define o pensamento divergente como o “processo que permite pesquisar de maneira pluridimensional as numerosas ideias ou respostas a partir de um simples ponto de partida”, isto é, “pensando de

² Entendemos improvisação e estruturação na perspectiva de Penna e Marinho (2012, p. 177), que consideram “improvisação uma experiência mais livre e espontânea, embora possa também ser orientada ou realizada a partir de propostas, enquanto a estruturação já tem um caráter composicional, em que se planeja a utilização do material com vistas a um resultado controlado”.

maneira divergente, várias ideias diferentes podem ser geradas”. Geralmente, para estimular o pensamento divergente, pede-se ao sujeito que produza o máximo de respostas diferentes e não convencionais a partir de um estímulo ou problema a resolver. R. A. Santos (2010, p. 96) enfatiza que “o pensamento divergente envolve a produção de muitas ideias ou alternativas, que conduzem a possibilidades conflitantes ou não a partir de um único ponto de partida”.

O pensamento divergente relaciona-se “à produção de ideias próprias (não escolhidas dentre alternativas)” e “caracteriza-se pela capacidade de propor: (1) muitas soluções [...]; (2) soluções variadas, em diferentes direções e conotações, seguindo ou não a mesma classe de ideias [...]; (3) soluções incomuns, remotas, distantes dos padrões convencionais e já provados”; e “(4) elaboração da solução, com a organização coerente de elementos pesquisados” (Santos, R. M., 1994, p. 24). Beaudot (1975, p. 18) argumenta que no pensamento divergente há uma “busca em diferentes direções e isso é particularmente evidente quando não há conclusão única”.

Uma das principais atividades propostas para a produção de ideias é a “tempestade de ideias”,³ que tem por objetivo “encorajar as pessoas a utilizar o pensamento divergente e a assumir os riscos na investigação de ideias inovadoras” (Lubart, 2007, p. 28). O método pode ser aplicado individualmente, em grupos pequenos ou ainda em grupos maiores, de dez ou mais pessoas. A “tempestade” pode ser utilizada em diferentes contextos, do empresarial ao educacional.⁴

Se o pensamento divergente estimula a diversidade de respostas, o pensamento convergente emerge nas atividades em que devemos assinalar apenas uma resposta, executar e reproduzir ideias consolidadas e que já são comuns e conhecidas na sociedade. Novaes (1980, p. 54) explica que o pensamento convergente “se move em direção a uma resposta determinada ou convencional”, conformando-se com uma única resposta. Na prática coral observamos ações muito mais voltadas para o pensamento convergente do que para o divergente. De maneira geral, o regente é quem decide que repertório será desenvolvido e executa-o segundo as indicações interpretativas registradas nas partituras, relacionadas ao gênero musical, a determinado período da história da música ocidental ou às características sonoras de uma cultura específica. O coralista dispõe sua voz e seu corpo para a execução do repertório. Mesmo nas práticas corais contemporâneas e nos coros de nível técnico muito elevado, há predominância do pensamento convergente, isto é, há muito pouco espaço para discutir, por exemplo, as possibilidades

³ Na “tempestade de ideias” os participantes, organizados em círculo, são convidados a expressar seus pensamentos, que deverão ser anotados em um quadro. De acordo com Lubart (2007, p. 28), há quatro regras a serem seguidas: investigar o maior número de ideias possíveis; todas as ideias são bem-vindas; ideias indicadas por certos membros do grupo podem ser “melhoradas” ou ampliadas por outros participantes; listar as ideias sem julgamento. Após a “tempestade”, ocorrerá um período de avaliação e identificação das ideias mais adequadas ao objetivo do grupo.

⁴ Para conhecer a “tempestade de ideias” no contexto músico-educativo, ver a proposta de *re-arranjo* de Penna e Marinho (2012).

interpretativas (entre regente, corralistas e instrumentistas) e a criação de ideias musicais para integrar o repertório.

Podemos ressaltar, entretanto, que não é a exclusão do pensamento convergente em detrimento do divergente que possibilitará a construção de um contexto criativo. Beaudot (1975, p. 17) explica que “a produção convergente tende à procura da solução, enquanto a produção divergente tende à procura de todas as soluções possíveis para dado problema”. Assim, o que devemos considerar é o equilíbrio no estímulo dos dois tipos de pensamento:

O pensamento divergente não pode se exercer no vazio; precisa ter um suporte, constituído pelas informações armazenadas pelo sujeito na memória. Esta é um vasto reservatório de que o indivíduo se serve para achar soluções aos problemas. Se o reservatório permanece vazio, o pensamento divergente não pode se aplicar a nada. Ora, o reservatório não pode se encher senão pelo exercício do pensamento convergente, que permite ao sujeito dominar os conhecimentos necessários. [...] Negar a importância do pensamento convergente consistiria em erro tão grave quanto o de fazer dele os limites da inteligência (Beaudot, 1975, p. 22).

Trazendo a discussão para o campo musical, Grassi (2010, p. 75) menciona que “as principais estratégias adotadas por compositores durante o processo de composição envolvem” tanto o pensamento convergente quanto o divergente. Por meio do pensamento divergente, o músico é capaz de explorar diversas possibilidades de expressão musical. Nesse processo, o músico seleciona sonoridades e ideias, cataloga o material sonoro considerado pertinente para sua composição, rejeita ideias e modifica o que foi elaborado tantas vezes forem necessárias. Já o pensamento convergente colabora na criação por sua característica analítica e linear. Grassi enfatiza que o jogo entre os dois tipos de pensamento “está no centro do pensamento criativo e é auxiliado por condições externas à formação musical e por habilidades influenciadas pela experiência musical do compositor”.

Novaes (1980, p. 116) reafirma a necessidade do equilíbrio entre os dois tipos de pensamento ao considerar que “criar pressupõe estabelecer relações novas e originais, porém”, tais relações só podem ocorrer “na medida em que o indivíduo que as estabeleça tenha conhecimento prévio das suas propriedades e funções”. No contexto da pesquisa desenvolvida, isso significa que a vivência de elementos estruturais da música, a execução de repertórios diversificados e a exploração vocal e corporal subsidiaram o contexto para a criação musical. As experiências musicais dos participantes da prática coral (nos ensaios e nas atividades cotidianas) contribuem para manter o reservatório sempre cheio, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e da criação musical.

A PESQUISA-AÇÃO E O CAMPO EMPÍRICO

A pesquisa teve como campo empírico o projeto de extensão “Canta CAp: educação musical e prática coral”,⁵ da Universidade Federal de Pernambuco, desenvolvido no seu Colégio de Aplicação.⁶ As pessoas⁷ envolvidas diretamente com o projeto eram alunos e professores do CAp,⁸ licenciandas em música da UFPE e a primeira autora deste artigo, como coordenadora-geral da ação extensionista, regente e pesquisadora. Considerando a riqueza e importância dos registros em áudio para ilustração das situações músico-pedagógicas, os nomes desses participantes foram mantidos nas descrições, com sua permissão.

O projeto foi proposto como atividade extracurricular, uma vez por semana, das 12h30 às 13h20. A participação era voluntária, todos os interessados poderiam participar e em nenhum momento houve teste ou seleção de vozes. Os únicos critérios para participação eram: assiduidade, pontualidade e autorização por escrito dos responsáveis. Cerca de 20 alunos matriculados nos 6º, 7º e 8º anos envolveram-se ativamente com a prática coral entre os anos de 2016 e 2017.

Por se tratar de uma ação extensionista, além dos alunos do CAp, o projeto teve a participação voluntária de estudantes do curso de licenciatura em música da UFPE. As licenciandas participaram no acompanhamento instrumental, regência, planejamento de ensaios, elaboração e condução de exercícios vocais e desenvolvimento do repertório. Após cada ensaio, eram realizadas rodas de conversa (com professores e licenciandas) para avaliar o trabalho e planejar o ensaio seguinte.

O percurso metodológico se deu em duas etapas: 1) consolidação da prática coral – de 03/08/2016 a 03/04/2017; 2) intervenção pedagógica criativa – de 24/04 a 27/11/2017. A coleta e análise de dados foi acompanhada pela implementação do ciclo reflexivo – planejamento, ação, observação e reflexão.

A primeira etapa da pesquisa-ação deu continuidade às ações extensionistas iniciadas em março de 2016. O caráter dinâmico dos ensaios foi mantido e a experiência técnica, de exploração vocal e o contato com elementos estruturais da música foram aprofundados por meio de um repertório diversificado com peças a duas vozes e em uníssono, com percussão corporal,

⁵ Iniciamos as atividades desse projeto em 2016. A motivação para elaboração da proposta extensionista surgiu da constatação de lacunas referentes à prática coral direcionada para o público infantojuvenil, tanto no CAp quanto nas ações extensionistas do Departamento de Música da UFPE. Além disso, entendemos que um projeto dessa natureza poderia ampliar as experiências de formação docente para os licenciandos em música da universidade.

⁶ Com suas atividades iniciadas em 1958, o Colégio de Aplicação da UFPE atende atualmente discentes do 6º ao 9º ano e do ensino médio.

⁷ Todos os participantes do projeto de extensão assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando, para fins acadêmicos, o uso dos materiais coletados (em áudio, vídeo e questionários escritos) e a identificação por meio de seus nomes.

⁸ Além do professor de música do CAp, Rodrigo Luna, em 2017 tivemos a participação da professora Fernanda Mélo, da área de teatro do CAp. Ciente dos objetivos gerais do projeto de extensão e da pesquisa de doutorado em andamento, a professora Fernanda Mélo propôs um trabalho atrelado ao repertório em desenvolvimento, levando jogos de movimentação e interação. Seu objetivo principal era trazer consciência para a expressão corporal.

em diferentes idiomas, de caráter e gêneros musicais variados, e ainda com acompanhamento instrumental (teclado/piano, percussão, flauta transversal e escaleta). O cotidiano dos ensaios contava com momentos de aquecimento vocal, exercícios de consciência corporal, jogos de movimentação, atenção e concentração, apreciação de vídeos de coros infantojuvenis e aprendizagem do repertório. Nos ensaios que antecederam as apresentações, a maior parte do tempo era dedicada a fixação do repertório e detalhes relacionados a entradas e cortes, *divisi*, articulação, compreensão da forma musical, entre outros.

O repertório proposto e os exercícios vocais e de consciência corporal buscavam estimular a percepção auditiva, a descoberta da própria voz e de suas possibilidades sonoras, o controle de entrada e saída de ar, experiências voltadas para a projeção, ressonância e articulação vocal, além da vivência rítmica e de exploração da percussão corporal. Os ensaios da primeira etapa da pesquisa-ação também tinham como objetivo a construção de um ambiente acolhedor. Foi necessário propor atividades que estimulassem o pensamento convergente, com respostas específicas e com característica analítica e linear. Porém, também incentivamos a expressão de opiniões, de sentimentos e ideias, visando a preparação para a segunda etapa, de caráter criativo e divergente. Os exercícios vocais, corporais e o desenvolvimento das peças eram entremeados de rodas de conversa, de perguntas, autoavaliação do trabalho. Por mais que o foco dos ensaios estivesse centrado na execução e aprendizagem de repertório, os alunos foram convidados a participar de forma mais ativa, visando um contexto colaborativo de trabalho.

Apesar do foco na execução, o processo de aprendizagem das canções foi orientado pela compreensão do material sonoro. O aprendizado das estruturas musicais ocorreu por meio da imitação de exemplos vocais seguida por questionamentos e análise das estruturas: esse trecho é em uníssono ou em *divisi*? Que naipe/grupo executa a melodia principal? Qual é a intensidade indicada na partitura⁹ para esse trecho? Vocês acham que conseguimos cantar bem “piano”, conforme a indicação do autor da música? O pensamento convergente manifestou-se na manutenção desse padrão ou perfil de ensaio.

Cientes de que o pensamento divergente não poderia se exercer no vazio, o desenvolvimento dessa primeira etapa forneceu o contato com as ferramentas que poderiam ser utilizadas na segunda etapa da pesquisa-ação, com o foco no processo criativo. Além disso, as experiências socioculturais dos alunos – oriundas das relações familiares, das mídias sociais, das interações com colegas da escola e das aulas de música do CAp – apresentaram-se como essenciais no processo de execução e criação musical.

A segunda etapa da pesquisa-ação desafiou-nos a manter o repertório em desenvolvimento paralelamente ao processo de criação musical. A dinâmica estabelecida nos ensaios da segunda etapa estimulou um posicionamento

⁹ Nos ensaios foram disponibilizadas partituras impressas de algumas peças em desenvolvimento. Mas, de maneira geral, o aprendizado ocorreu por meio da audição e memorização. Partituras digitais, de todas as peças em andamento, estavam disponíveis para os participantes no Dropbox, *site* de armazenamento *online*.

mais crítico dos participantes acerca da criação. Nessa etapa, além das conversas, os alunos foram convidados a expor suas ideias respondendo um questionário¹⁰ e elaborando um pequeno texto sobre a experiência no coral e na criação musical.

Fundamentada no pensamento de Alencar (1986, p. 8) de que as habilidades criativas podem ser “desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino”, desde que haja condições favoráveis e o domínio de técnicas adequadas, a segunda etapa teve como característica a estimulação equilibrada dos pensamentos divergente e convergente. Os ensaios foram planejados com momentos específicos, tanto para a criação musical quanto para o aperfeiçoamento das demais canções do repertório.

O PROCESSO CRIATIVO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O processo criativo orientou-se a partir da proposta de jogos músico-educativos de exploração sonora e da estimulação de ideias visando o surgimento de um ponto gerador. Além disso, utilizamos a “tempestade de ideias” como ferramenta de expressão e discussão. A exploração do material sonoro e de cada nova ideia era validada pelo grupo através da execução, gravação em áudio¹¹ e apreciação crítica. A partir do cronograma estabelecido para as duas etapas da pesquisa-ação, nossos dilemas da etapa pedagógico-criativa estavam relacionados aos direcionamentos dos ensaios, à expectativa da criação e da possibilidade de compartilhamento do nosso produto em alguma apresentação. De maneira geral, todo o trabalho criativo pautou-se na exploração sonora, na sobreposição de ideias melódicas e rítmicas criadas pelo grupo a partir de um ponto gerador, na utilização de uma música criada por uma colega e na organização de uma forma musical orientada por experiências anteriores dos participantes.

O ponto gerador para a criação surgiu no ensaio do dia 24/04/2017, através do jogo “A caixa sonora”. Cada participante deveria imaginar os sons que poderiam estar guardados dentro de uma caixa. Os sons foram executados e reproduzidos pelos colegas. As sonoridades traziam ideias melódicas e rítmicas semelhantes aos exercícios de exploração sonora que realizávamos no aquecimento vocal: sons longos ou curtos, de altura grave ou aguda, estalos de língua e vocalizações utilizando diferentes fonemas ou sílabas, tais como “zzz”, “pom”, “tu”, “pli”.

O som imaginado e realizado pelo aluno Arthur foi acompanhado de movimentos corporais, como se estivesse tocando uma bateria, em andamento rápido e com uma articulação enérgica das sílabas. Assim, todos os demais, além de repetir a ideia vocal, também reproduziram os movimentos corporais.

¹⁰ No dia 13/11/2017, foi aplicado um questionário contendo 17 questões. Os alunos responderam sem a obrigatoriedade de se identificar.

¹¹ As gravações foram feitas em dispositivos digitais móveis, como iPod e celular, e na sequência amplificadas em uma caixa de som disponível na sala, possibilitando a escuta de todos os detalhes.

Arthur explicou que pensou naquela sonoridade porque passou o fim de semana envolvido com jogos no celular e no computador. Tal sonoridade destacou-se das demais, caracterizando-se como o ponto gerador do processo criativo, sendo denominada de “ideia 1”:

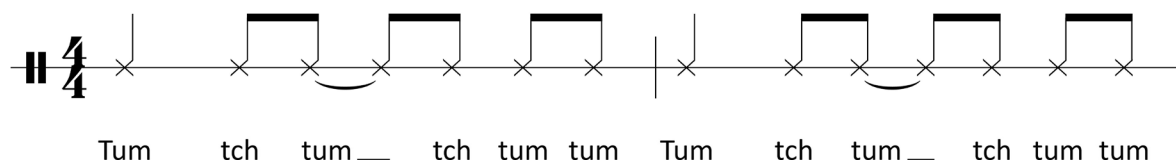


Figura 1: Ponto gerador do processo criativo (“ideia 1”).

Nos ensaios seguintes, retomamos a “ideia 1” e exploramos outras possibilidades de execução, alternando o andamento, a intensidade e acrescentando uma pausa no final. A fim de ampliar as possibilidades sonoras, os participantes exploraram ideias melódicas e/ou rítmicas para sobrepor à “ideia 1”. Inicialmente, as sugestões centraram-se na utilização de batimentos no pulso ou no contratempo, utilizando batidas das mãos nas pernas, no peito ou estalos de língua. Considerando que as ideias estavam muito parecidas nos aspectos rítmicos e de timbre, perguntamos se alguém teria alguma ideia diferente do que estávamos experimentando. A aluna Beatriz comentou que tinha pensado no som de uma guitarra que poderia ser somado à “ideia 1” e propôs o seguinte:¹²

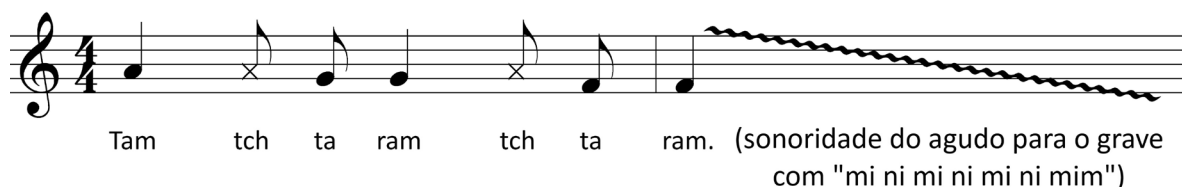


Figura 2: Novo material sonoro para sobrepor à “ideia 1”.

Conversamos sobre o material sonoro e Beatriz explicou que havia escutado algo semelhante no filme *Os smurfs*. Essa afirmação traz à tona o pensamento de Elliot (1989, p. 9), ao afirmar que o ato de criar envolve não apenas experiências musicais anteriores, mas também os detalhes e as vivências da vida cotidiana, as interações entre familiares e amigos. Isso diz respeito também à “ideia 1”, já que Arthur mencionou que sua sonoridade foi inspirada nos jogos de mídias digitais, evidenciando a influência do contexto sociocultural.

¹² Os alunos estavam livres para propor as sonoridades independentemente da tonalidade. A escolha da tonalidade ocorreu durante a construção da peça, considerando a tessitura vocal infantojuvenil.

Exploramos a sugestão de Beatriz e a executamos simultaneamente com as ideias até então sugeridas. No final do ensaio do dia 22/05/2017, conversamos sobre o trabalho desenvolvido, incluindo as peças do repertório em desenvolvimento. Conscientes de que o processo criativo emerge a partir da conscientização e/ou identificação de um problema (Lubart, 2007, p. 96), explicamos para os participantes que tínhamos um desafio pela frente: criar uma música utilizando as ideias até então exploradas. Animados com a proposta, um dos alunos perguntou se a criação poderia ter uma letra e alguns colegas comentaram sobre as letras da aluna Ana Beatriz. Enfatizamos que todas as ideias eram bem-vindas e, em grupo, escolheríamos as mais adequadas.

No ensaio de 21/08/2017, utilizamos a ideia de Beatriz como base para uma improvisação com a forma rondô. Todos cantaram o primeiro compasso e alguns alunos continuaram a frase. Houve certa ansiedade e os participantes perguntaram que tipo de som poderiam fazer. Explicamos que toda ideia sonora era bem-vinda, desde que executada no momento indicado. A atividade ocorreu de forma animada e havia uma expectativa quanto à improvisação de cada aluno.



Figura 3: Ideia de Beatriz como base para improvisação.

Observamos que nos primeiros ensaios da segunda etapa a criatividade evidenciou-se na maneira como as ideias foram exploradas, verbalizadas e organizadas. Os materiais centrais dessa vivência eram oriundos do contexto sociocultural dos alunos, caracterizando-se como elementos significativos que promoveram uma experiência estética vinculada à ludicidade, à interação e à motivação de criar algo próprio do grupo.

A “tempestade de ideias” foi proposta em três situações. No dia 19/06/2017, teve como objetivo a organização geral das ideias e o levantamento do que poderíamos incluir de material sonoro na criação. No início, os alunos revelaram dificuldades em verbalizar os pensamentos. A quebra do silêncio ocorreu quando a aluna Ana Beatriz ofereceu a letra de uma de suas músicas. Na sequência, os alunos iniciaram uma discussão sobre mudança de andamento, organização de partes mais agitadas e outras mais tranquilas, intensidade, entre outras.

A aluna Larissa comentou que “poderia fazer um som [...] doce [...], tipo moranguinho”; João Pedro questionou “suave?” e ela respondeu positivamente (Diário de campo, 19/06/2017). A ideia de Larissa enfatizava o contraste de caráter, utilizando trechos com a batida marcante da “ideia 1” e outros com

sonoridades mais suaves. A partir do comentário de Larissa, discutimos as possibilidades de forma musical para a canção que estava em desenvolvimento: a estrutura formal “A B A”, serviu de exemplo para a exploração de contrastes. A última ideia de nossa “tempestade” foi sugerida por Arthur: “movimentação do grupo” (cf. Figura 4).

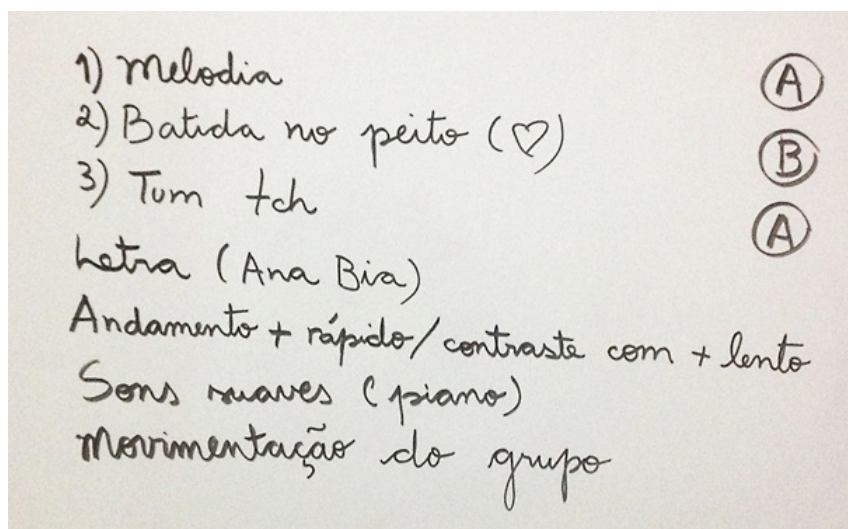


Figura 4: “Tempestade de ideias” em 19/06/2017.

Dos 22 alunos presentes no ensaio do dia 19/06/2017, poucos expressaram ideias. Larissa foi a aluna que mais participou, embora com dificuldades para verbalizar seus pensamentos. A primeira experiência com a “tempestade de ideias” revelou a ansiedade dos alunos em julgar as poucas ideias que haviam sido anotadas. Mesmo estimulando os alunos a expor seus pensamentos, os poucos que se pronunciaram, algumas vezes, queriam julgar as ideias listadas no quadro. Nesse sentido, o papel do professor, enquanto orientador, torna-se imprescindível, pois em um contexto em que se busca o estímulo da criatividade, com livre expressão de pensamentos e tendo o julgamento adiado, a antecipação dessa etapa, característica da “tempestade de ideias”, poderia bloquear o desejo de expressão de alguns participantes.

A música criada e disponibilizada por Ana Beatriz também passou pelo processo de apreciação crítica dos alunos. Foram incorporados na nossa criação o refrão e alguns versos adaptados para a fala ritmada. A exploração do material sonoro seguiu os procedimentos anteriores de sobreposição, execução, gravação e avaliação. A conversa em torno da criação de um trecho melódico, realizada no ensaio do dia 04/09/2017, ilustra como os diálogos e as decisões eram estabelecidos:

Pesquisadora: O que a gente pode inventar pra cá? (indico um determinado trecho).

Aluno (não identificado na gravação): Alguma coisa a ver com “só olhe pro presente”.

Aluno (não identificado na gravação): Uma letra que tem a ver.

Pesquisadora: Quais seriam as palavras mais importantes?

Larissa: Presente, diferente.

Pesquisadora: Larissa está sugerindo presente e diferente.

Alguém tem outra sugestão? (silêncio). Será que a gente conseguiria encaixar estas palavras nestas notas (aponto para a sequência de notas)?

João Pedro: Pode ser que sim, pode ser que não.

Pesquisadora: Como vamos descobrir se pode ser que sim ou que não?

Larissa: Mas tem que ser uma frase longa?

Pesquisadora: Não. Canta comigo para você sentir se isso é curto ou longo (cantamos para eles sentirem que a nova sobreposição foi construída com poucas notas e palavras). Qual das duas frases tem mais palavras?

Larissa: A segunda.

Pesquisadora: Aqui (aponto para a nova sobreposição) é um enfeitezinho, tem até menos palavras. Agora, como a gente pode fazer isso aqui usando essa ideia (melódica)? Puxar essa ideia pra cá? (Diário de campo, 04/09/2017).

Na proposta de criação desenvolvida até então, era evidente o envolvimento dos alunos que progressivamente passaram a expressar efetivamente seus pensamentos, relacionando-os à exploração e aos aspectos estruturais sonoros que foram vivenciados em peças do repertório, bem como a utilização de sonoridades oriundas do contexto sociocultural. Nos sete primeiros ensaios dessa etapa, a movimentação em torno do ato de criar coletivamente proporcionou aprendizagens relacionadas a esse processo, tais como escutar os comentários e as ideias dos colegas, executar as ideias propostas com consciência crítica (Iremos utilizar ou não? Por quê?), entre outros. O papel do regente voltou-se para a organização da discussão e na manutenção do foco.

A segunda “tempestade”, realizada dia 26/06/2017, voltou-se para as ideias de forma musical e a terceira (iniciada no dia 06/11/2017 e concluída em 13/11/2017), culminou com a escolha do nome da canção, levando ao fechamento do processo criativo. A verbalização das ideias e decisões por meio das “tempestades” evidenciou que os participantes só poderiam decidir sobre elementos estruturais, de forma intencional, a partir da vivência de tais materiais em situações anteriores, reforçando a necessidade de equilíbrio entre os dois pensamentos – convergente e divergente (Grassi, 2010, p. 75; Novaes, 1980, p. 116).

A experimentação do material sonoro, sempre acompanhada da gravação em áudio, possibilitou a apreciação crítica do que estava em exploração. Dos comentários após as apreciações, ressaltamos: as críticas sobre o andamento, uma determinada ideia melódica ou rítmica que encobria as demais, a falta de clareza na sobreposição de ideias e na compreensão do texto, problemas na manutenção do pulso, ideias que estavam soando conforme o planejado e o que poderíamos, ainda, criar, entre outros aspectos. As figuras 5 e 6 ilustram as sonoridades em desenvolvimento:

A guitarra sugerida por Beatriz

Tam tch ta ram tch ta tam.

A - cor - de com um sor - ri - so o U - ni -

Tum tch tum tch tum tum Tum tch tum tch tum tum

A bateria sugerida por Arthur

Texto da música de Ana Beatriz adaptado para a fala ritmada

Figura 5: Sonoridades em desenvolvimento.

Criação de sobreposição

o - lhe pro pre - sen - te. di - fe - ren - ça faz...

Só o - lhe pro pre - sen - te. Que tal fa - zer di - fe - ren - te?...

Melodia/refrão da música de Ana Beatriz

tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tuc tch tum tum

A bateria sugerida por Arthur

Figura 6: Sonoridades em desenvolvimento.

A peça coral resultante do processo criativo, intitulada de “Em volta do amor”, foi executada em duas situações, nos dias 20/11/2017 e 22/11/2017, ambas apresentações públicas.¹³ A participação nessas atividades revelou a satisfação no compartilhamento da nossa criação, caracterizando-se como momentos significativos para o grupo. Os alunos estavam à vontade e felizes. A responsabilidade de participar de atividades formais da universidade não alterou a espontaneidade do grupo, que mostrou domínio do repertório e consciência do trabalho desenvolvido.

¹³ A apresentação das fotos foi autorizada pelos participantes (figuras 7 e 8).



Figura 7: Apresentação no II Seminário Internacional de Educação em Africanidades e Afrodescendências da UFPE (20/11/2017).



Figura 8: Apresentação na I Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFPE (21/11/2017).

No ensaio realizado no dia 27/11/2017, assistimos aos vídeos dessas apresentações e conversamos sobre a performance em si, os aspectos sonoros, visuais, os elementos que gostamos e os que poderiam ser aprimorados.

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO EM MÚSICA

As dimensões da formação em música identificadas no estudo desenvolvido concentram-se em quatro categorias: “estética”, “colaborativa”, “cognitiva/afetiva” e “crítica”. Tais categorias emergiram durante o ciclo reflexivo da pesquisa-ação, tendo por base o objetivo central da investigação.

A dimensão estética revelou-se por meio das características estruturais e sonoras do repertório. A fala ritmada, utilizada a princípio apenas em exercícios vocais, foi utilizada na criação musical. Outro aspecto refere-se ao desenvolvimento de uma peça a três vozes. Desde março de 2016, quando o projeto de extensão teve início, o repertório desenvolvido caracterizava-se por peças a duas vozes ou em uníssono. O uso da fala ritmada e do desenvolvimento de uma peça a três vozes proporcionou a ampliação da experiência estética, além de diversificar a sonoridade no repertório do grupo.

A dimensão colaborativa evidenciou-se através do engajamento dos alunos na proposta criativa. A “tempestade de ideias” favoreceu a construção de um ambiente aberto às ideias e sugestões em prol da atividade coletiva. As rodas de conversa e as informações obtidas por meio da aplicação de um questionário mostraram que a dimensão colaborativa revelou-se na consciência de que “Em volta do amor” era uma criação de todos que participaram e contribuíram com ideias específicas ou concordando com as decisões. Nessa dimensão, emerge o sentimento de pertencimento ao grupo. Quando indagados, no questionário, “como você se sente tendo a oportunidade de cantar uma música que também é de sua autoria?”, os alunos revelaram-se muito satisfeitos: “me sinto orgulhosa de cantar com meus amigos uma música minha” e “muito feliz, pois sei que não tem essa oportunidade muitas vezes”.

Além das duas dimensões mencionadas, a prática coral criativa promoveu o desenvolvimento de aspectos relacionados à dimensão cognitiva e afetiva. No campo cognitivo, os participantes revelaram uma capacidade de compreensão e memorização diferenciada. Nas demais peças do repertório, havia dificuldades específicas relacionadas à memorização e compreensão, tais como a letra, os movimentos corporais e a forma musical. Na criação de “Em volta do amor”, após a definição das ideias centrais, os alunos não tiveram dificuldades para lembrar a letra, a forma e os elementos rítmicos e melódicos. Ao reconhecer todas as partes e como as ideias sobrepostas estavam organizadas em sequência, o trabalho fluiu sem grandes dificuldades, e aproveitamos os últimos ensaios do processo criativo para amadurecer a sonoridade, equilibrar os naipes e trabalhar com os aspectos expressivos da criação. Vale mencionar que mesmo as peças preferidas pelos alunos apresentavam problemas relacionados à memorização. Essa diferenciação no processo de compreensão e memorização pode estar relacionada ao fato de que há uma significação maior na peça criada pelo grupo, em comparação aos produtos musicais originários de outros autores.

Quanto ao aspecto afetivo, foi evidente a identificação do grupo com a criação musical. “Em volta do amor” foi indicada entre as três preferidas

do grupo.¹⁴ A relação afetiva também se manifestou quando, no fechamento das atividades de 2017, um aluno escreveu que gostaria de “criar mais músicas” como sugestão de melhoria e continuidade das atividades do coral. No final do ensaio do dia 23/10/2017, os alunos registraram, de forma escrita, a experiência de participação no coro e no processo de criação musical. Dos relatos de 14 alunos, 11 teceram comentários específicos sobre a criação musical. Como os alunos não indicaram seus nomes, os comentários foram numerados:

Aluno 2: [...] achei **legal**, pois foi construída em conjunto e é **muito bom** ver esse desenvolvimento da criação.

Aluno 4: [...] estou **gostando** bastante da criação da nossa música.

Aluno 5: [...] Nosso coral está evoluindo muito e nossa música está ficando muito **boa**.

Aluno 6: [...] Acho as músicas **legais** e **gosto** da nossa criação.

Aluno 7: [...] acho que o resultado final vai ser **muito bom**.

Aluno 8: [...] Estou muito ansiosa para a apresentação [...] que vamos cantar a música que construímos juntos.

Aluno 9: [...] A criação musical é **incrível** e eu estou adorando sentir a música com várias pessoas, além de ser **superdivertido**.

Aluno 11: [...] Em relação à música, acho que está ficando **legal**.

Aluno 13: [...] É **legal** participar e ver a criação final (Questionário, 13/11/2017, grifo nosso).

As palavras em negrito evidenciam as significações subjetivas da criação musical. Gostar do que está produzindo caracteriza-se como um sentimento essencial que reforça o trabalho desenvolvido, levando-o a ser concluído e compartilhado.

O desenvolvimento da dimensão crítica ocorreu, sobretudo, por meio da capacidade de tomar decisões e fazer escolhas de forma consciente e intencional. Todo o processo de criação musical exigiu dos participantes um posicionamento frente às questões e situações propostas. Os jogos demandaram que os alunos imaginassem, explorassem e decidissem por sonoridades. É importante salientar que a estimulação do pensamento divergente favoreceu a produção de ideias próprias, isto é, nas atividades propostas não existiam opções “prontas” ou predefinidas para escolha. Os participantes deveriam criar, sugerir e tomar decisões, tendo como referência experiências anteriores originárias da prática coral e do contexto sociocultural.

A tomada de decisão, como dimensão crítica da formação em música, evidenciou-se, ainda, quando os alunos tiveram que indicar se as sonoridades em processo de construção estavam satisfatórias. O ato de fazer escolhas relaciona-se com a autonomia de pensamento, com a busca por soluções adequadas e, na medida do possível, criativas. Considerando que o processo criativo pode se desencadear por meio da constatação de um problema, as rodas de conversa ao longo do processo estimularam a tomada de decisão. Nessa

¹⁴ Informação evidenciada por meio do questionário aplicado no dia 13/11/2017.

direção, todas as questões e situações que surgiram caracterizaram-se como um “problema” que precisava de resposta e/ou solução. A escolha do nome da criação musical, o abandono de algumas ideias, como resolver questões relacionadas aos aspectos estruturais (andamento, intensidade, etc.) e até mesmo o silêncio diante de determinados assuntos caracterizavam-se como oportunidades de desenvolvimento da criatividade, por estimular o pensamento divergente e a livre expressão de ideias.

O estímulo para a tomada de decisões não se apresenta como uma atitude requerida intencionalmente em práticas corais tradicionais, pois o repertório já vem com indicações estruturais e expressivas e todo o processo de execução das canções e dinâmica do ensaio compete ao regente. A partir dessa experiência, é possível adaptar o pensamento de Schafer (2011, p. 274) ao contexto do coro, pois em um ensaio programado para a criação musical, fundamentado no estímulo da dimensão crítica, não há regentes, há somente uma comunidade de aprendizes.

A constante experimentação e o estabelecimento de uma dinâmica na metodologia dos ensaios com foco na estimulação da criatividade levou-nos à ressignificação do papel do regente. O regente pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de regente termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como regente, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta (Schafer, 2011, p. 274) .

A tomada de decisão e o desenvolvimento da autonomia encontram-se, também, com a perspectiva de Swanwick (2003, p. 68), para quem a criação “promove um engajamento construtivo e crítico”, tendo em vista que escolhas e decisões serão necessárias ao longo do processo criativo. Nesse sentido, o ato de criar proporcionou aos participantes a oportunidade de trazer suas próprias ideias ao contexto de ensaio, estabelecendo relações com suas vivências cotidianas.

Entre as quatro dimensões apontadas – estética, colaborativa, cognitiva/afetiva e crítica –, observa-se que as três primeiras se apresentam, de alguma forma, em práticas corais tradicionais, onde podem ser trabalhadas. A dimensão crítica, porém, raramente é contemplada, por requerer uma reestruturação dos papéis do regente e cantores, da dinâmica e dos objetivos dos ensaios.

A proposta músico-educativa desenvolvida confirma a definição multifacetada de criatividade apresentada por Novaes (1980) e Elliot (1989). O processo empreendido evidenciou “a pessoa que cria”, representada pelos participantes da prática coral: professores, alunos e licenciandas. Todos os sujeitos envolveram-se com “o processo criador”, que nesta pesquisa teve como objeto uma obra musical. As “influências ambientais” cooperaram de forma significativa, pois os participantes recorreram às experiências socioculturais na sugestão de ideias. O trabalho culminou com um “produto”, concretizado ou materializado na música “Em volta do amor”.¹⁵

¹⁵ Sua partitura está disponível em Andrade (2019, p.186-192).

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Paralelamente ao desenvolvimento das quatro dimensões da formação em música (crítica, estética, colaborativa e cognitiva/afetiva), a proposta criativa forneceu bases para indicar possibilidades e/ou caminhos para regentes que desejem contemplar a criação musical em seus ensaios corais. Da discussão sobre coro, criatividade e criação – pautada nas perspectivas da educação musical e da psicologia da criatividade – reforçamos a importância do estímulo da criatividade e da efetivação de processos de criação em modalidades de ensino e aprendizagem consolidadas como de execução musical. Na perspectiva de um “coro criativo”,¹⁶ é possível organizar uma prática em que a aprendizagem do repertório aconteça simultaneamente ao processo de criação musical.

Embora não possam ser generalizados, os dados deste estudo apresentaram-se como possibilidades de uma prática criativa, considerando-se que diferentes dimensões podem emergir em contextos diversificados e com um tempo maior ou menor para a proposição do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ANDRADE, Klesia Garcia. *Coro criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral*. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18883?locale=pt_BR. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BEAUDOT, Alain. *A criatividade na escola*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford: Orford University Press, 2012.
- ELLIOT, David J. The conception of creativity: implications for music education. In: SUNCOAST MUSIC EDUCATION FORUM, 1989. *Speeches/Conference papers*. [S. l.: s. n.], 1989. p. 14-39.
- FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha. *Composição musical com idosos: re-arranjando a Felicidade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

¹⁶ O “coro criativo” resulta da pesquisa desenvolvida e é caracterizado por uma proposta abrangente de prática coral que inclui a criação musical. Os princípios que fundamentam a proposta estão disponíveis na tese (Andrade, 2019, cap. 7).

GRASSI, Bernardo. Composição musical e resolução de problemas. In: ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso (org.). *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 63-90.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 173-207.

ROELS, Johanna Maria; PETEGEM, Peter Van. Children composing and the tonal idiom. *International Journal of Music Education*, [s. l.], v. 34, n. 3, p. 324-339, 2016.

SANTOS, Regina Antunes dos. A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical. In: ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso (org.). *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 91-110.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: FUNDAMENTOS da educação musical. Porto Alegre: Abem, 1994. p. 7-112. (Série Fundamentos 2).

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Recebido em 30/06/2021, aprovado em 13/11/2021

Klesia Garcia Andrade é graduada em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e em Teologia pelo Instituto Bíblico Ágape Smith. Mestre e doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente no Departamento de Educação Musical da UFPB (em exercício provisório desde junho de 2021) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco. Atua na área de educação musical nas temáticas: formação de professor, educação musical e práticas criativas, canto coral e regência de coro infantojuvenil. Autora de artigos em anais de congressos e revistas especializadas da área, regente, pianista e compositora. Pesquisadora nos grupos “Mar de corais” (UFPE), “Música, cultura e educação” (UFPB) e “CriEMUs: criatividade, educação e música”. <https://orcid.org/0000-0002-0759-0096>

Maura Penna é graduada em Música (Bacharelado e Licenciatura) e em Educação Artística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é Professora Associada II do Departamento de Educação Musical da UFPB, atuando na Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado). Coordena o Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação. Autora dos livros *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música* (2020 – 3ª edição revista e ampliada) e *Música(s) e seu ensino* (2018 – 2ª edição revista e atualizada, 4ª reimpressão), ambos pela Editora Sulina, além de diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, música e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos. <https://orcid.org/0000-0001-7331-2812>