

Influência dos conceitos de educadores musicais sobre criação musical na sua prática docente

Mariana Galon

Universidade Federal de Juiz de Fora
<https://orcid.org/0009-0003-0864-7888>
mariana.galon@ufjf.br

Graça Boal-Palheiros

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
<https://orcid.org/0000-0002-0010-2424>
gbpalheiros@ese.ipp.pt

Ilza Zenker Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos
<https://orcid.org/0000-0001-7159-0501>
ilzazenker@gmail.com

GALON, Mariana; BOAL-PALHEIROS, Graça; JOLY, Ilza Zenker Leme. Influência dos conceitos de educadores musicais sobre criação musical na sua prática docente. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 31, n. 1, e31118, 2023.

Influência dos conceitos de educadores musicais sobre criação musical na sua prática docente

Resumo: Este estudo é um recorte de uma pesquisa de doutorado e visa compreender os conceitos de educadores musicais participantes de um curso de especialização em Educação Musical sobre criação musical, sua prática anterior como estudantes de música e como esses fatores influenciam sua abordagem educacional em relação à criação musical. Os resultados mostram que os conceitos sobre criação musical em sala de aula estão ligados à formação musical e pedagógica dos educadores musicais. Aqueles que possuem uma visão acadêmica e conservatorial da criação musical não incorporam atividades de criação em suas aulas. Portanto, propomos um conceito flexível de criação musical, no qual os processos de apropriação e organização autônoma, consciente e intencional dos sons, pelos educandos, sejam reconhecidos como prática criativa na música.

Palavras-chave: criação musical; Educação Musical; formação de professores.

Influence of music educators' concepts about musical creation on their teaching practice

Abstract: This study is an excerpt from a doctoral research and aims to understand the concepts of music educators participating in a specialization course in Music Education, regarding musical creation, their previous practice as music students, and how these factors influence their educational approach concerning musical creation. The results show that concepts about musical creation in the classroom are linked to the musical and pedagogical training of music educators. Those who have an academic and conservatory view of musical creation do not incorporate creative activities into their classes. Therefore, we propose a flexible concept of musical creation, in which the processes of autonomous, conscious, and intentional appropriation and organization of sounds by students are recognized as a creative practice in music.

Keywords: musical creation; Musical education; teacher training.

Influencia de las concepciones de los educadores musicales sobre la creación musical en su práctica docente

Resumen: Este estudio es un extracto de una investigación doctoral que tiene como objetivo comprender las concepciones de los educadores musicales que participan en un curso de especialización en Educación Musical, en relación con la creación musical, su práctica previa como estudiantes de música y cómo estos factores influyen en su enfoque educativo respecto a la creación musical. Los resultados muestran que los conceptos sobre la creación musical en el aula están vinculados a la formación musical y pedagógica de los educadores musicales. Aquellos que tienen una visión académica y conservatoria de la creación musical no incorporan actividades creativas en sus clases. Por lo tanto, proponemos un concepto flexible de creación musical en el cual los procesos de apropiación y organización autónoma, consciente e intencional de los sonidos por parte de los estudiantes sean reconocidos como una práctica creativa en la música.

Palabras clave: creación musical; Educación Musical; formación de profesores.

Introdução

Quando consideramos a criação musical, fica evidente a variedade de benefícios que ela oferece aos educandos. Primeiramente, permite que eles criem algo de acordo com o seu nível técnico no instrumento musical, explorando o material musical e compreendendo o papel do compositor. Além dos benefícios musicais, a criação musical também desempenha um papel fundamental na formação humana dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, promovendo o diálogo verbal e musical, estimulando o pensamento crítico, fomentando a colaboração e cultivando a alteridade (Barrett, 2003; Beineke, 2019; Burnard, 2012a).

Na pesquisa conduzida por Galon (2015), com o propósito de identificar os processos educativos presentes em atividades de criação musical coletiva com crianças, ao longo de um período de um ano, foram disponibilizadas oportunidades de participação em atividades de criação musical coletiva para grupos de crianças. O estudo revelou a necessidade de se desenvolver habilidades essenciais, tais como autonomia, capacidade de colaboração, diálogo e alteridade, para viabilizar a prática da criação musical em contexto coletivo. A ausência desses elementos acarretava a inviabilidade da criação musical em grupo, e a promoção do desenvolvimento dessas capacidades ocorreu por meio da participação ativa das crianças em atividades de criação musical coletiva e pela subsequente reflexão sobre o progresso dessas atividades.

Desde o início do século XX, existe uma preocupação em proporcionar atividades de criação musical aos estudantes. No entanto, pesquisas indicam que, apesar do reconhecimento atual dos educadores musicais sobre a importância da criação musical, no ensino de música, ainda há divergências quanto aos objetivos e funções dessas atividades, resultando em sua subvalorização em sala de aula. Essa negligência é ainda mais evidente na iniciação musical, devido à persistente crença de que é necessário possuir conhecimentos teóricos específicos, como escalas, harmonia e forma musical, para se envolver na criação musical (Beineke, 2010; Burnard, 2012a; Odena, 2012). Diante disso, é preciso aprofundar o olhar sobre o conceito de criação dos educadores musicais, uma vez que este terá impacto direto no modo como a criatividade será trabalhada em sala de aula (Odena, 2012).

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de Doutorado (Galon, 2021) realizada com 46 educadores musicais de diferentes regiões do Brasil, os quais estavam realizando um curso de especialização à distância em Educação Musical. A investigação foi conduzida em vários momentos, utilizando-se instrumentos específicos de coleta: questionário estruturado¹, construção de narrativa², fotovoz³ e criação musical com fórum de discussão⁴. A finalidade da pesquisa foi: compreender as concepções dos educadores musicais colaboradores do curso de especialização em Educação Musical sobre criação musical na fase inicial do ensino de música; além de promover uma intervenção, por meio de práticas de criação musical e reflexão crítica sobre essa temática; identificar se e como as atividades de criação musical estão presentes na prática docente desenvolvida pelos educadores; identificar as dificuldades e facilidades que esses educadores musicais encontram em oferecer atividades de criação musical aos educandos iniciantes; analisar a influência da formação inicial dos educadores musicais no oferecimento das atividades de criação musical; e analisar como a intervenção realizada pode modificar a visão educativa desses colaboradores de pesquisa.

Neste artigo, serão apresentados os resultados ligados à categoria “Conceito de Criação Musical”, com o objetivo de compreender: (a) os conceitos dos educadores musicais sobre criação musical em sala de aula; (b) a prática de criação musical que tiveram enquanto estudantes de música; e (c) como esses fatores interferem na sua prática educativa de criação musical. Essa compreensão é um

¹ Inicialmente, os colaboradores da pesquisa responderam a um questionário que delineou seu perfil em termos de iniciação musical, prática criativa pessoal e incorporação da criação musical em suas aulas.

² Em um segundo momento, os colaboradores redigiram narrativas de suas trajetórias musicais, refletindo sobre a presença da criação musical e iniciando um processo reflexivo sobre suas experiências criativas.

³ A fotovoz é uma abordagem metodológica que possibilita aos colaboradores da pesquisa identificar, representar e refletir sobre uma situação específica por meio de imagens, ampliando essa reflexão para os demais envolvidos. Consiste em expor uma questão problematizadora e solicitar fotos que expressem suas subjetividades e singularidades por meio das imagens geradas (Wang; Burris, 2009). No terceiro estágio da pesquisa, os colaboradores utilizaram essa abordagem para refletir sobre desafios e facilidades na condução de atividades de criação musical com os alunos. Registraram fotos das barreiras, compartilharam-nas em um fórum, contextualizaram as situações e discutiram soluções para os problemas encontrados.

⁴ Num quarto momento, os colaboradores participaram de atividades práticas de criação musical. Para aqueles que nunca haviam experimentado tal processo, isso foi crucial para sua compreensão. Posteriormente, no fórum de discussão, compartilharam experiências, discutiram a introdução dessas atividades no ensino musical para iniciantes, avaliaram sua importância na formação musical e pessoal dos alunos, e consideraram a viabilidade de incorporar tais práticas em suas abordagens educativas.

passo importante para diagnosticar por que, muitas vezes, eles não oferecem essas práticas em sala de aula.

Conceito de criação musical

A apropriação dos sons e seu manuseio de forma criativa, pelas crianças, está presente na cotidianidade. Quando as observamos, percebemos que, desde muito cedo, elas se apropriam de objetos do seu cotidiano e os transformam em fontes sonoras para a sua expressão musical. Nós, adultos, frequentemente consideramos essa expressão como “barulho”, mas, para elas, se trata de música. O que nos falta são ouvidos, olhos atentos e mente receptiva para perceber e compreender esses fenômenos.

Autores de diversas áreas, como a psicologia, a cognição e as artes, compreendem a criatividade como uma característica humana, que não está presente em alguns poucos eleitos, mas é um potencial próprio da condição de ser humano (Alencar, 2004; Csikszentmihalyi, 1999; Oliveira, 2010; Ostrower, 2001; Vygotsky, 2009). Para Oliveira (2010), as pessoas “possuem um potencial criativo dentro de si, podendo desenvolvê-lo e usar essa capacidade criadora em sua própria vida, no seu trabalho, no seu cotidiano” (p. 90). A criação é a criatividade posta em ação.

Burnard (2012b) destaca que a percepção da criação varia entre culturas, todavia, na cultura ocidental europeia, a criação está fortemente associada ao conceito do talento e do gênio. Isso levou a uma definição de criação musical como resultado do esforço individual de uma pessoa talentosa. A autora argumenta que essa visão teve consequências negativas para o acesso à criação musical, na tradição musical erudita ocidental. Hoje, a herança desse pensamento pode impedir que o educador musical perceba a capacidade de criar dos educandos. O ideário romântico ainda é detectado na fala de muitos artistas e professores de artes, de modo que expressões como “gênio”, “prodígio”, “especial”, são atribuídas aos raros seres “dotados desta sorte”. Se há uma dificuldade em conceber um adulto criando musicalmente, o obstáculo torna-se ainda maior, quando defendemos que crianças ou estudantes em fase inicial são capazes de fazê-lo (Barrett, 2012; Burnard, 2012A; Odena, 2012).

Odena (2020) utiliza o termo “criatividade musical”, referindo-se ao desenvolvimento de um produto musical original para o indivíduo e útil para seu contexto musical particular. Aponta que, hoje, existem pelo menos dois conceitos de criação musical, o “tradicional” e o “novo”. O autor define o tradicional como aquele atribuído às pessoas que colaboram significativamente para um campo e cujas contribuições são reconhecidas pela comunidade, tendo-os como compositores consagrados. “Dentro da escola esse modelo foca mais no produto final do que no processo criativo. Implica em ter um modelo baseado nos ‘mestres’ que é muito difícil de reproduzir” (Odena, 2012, p. 30). Isso é o que Craft (2001) chamou de grande criatividade, Gardner (1993) de grande criação, Lubart (2007) de criatividade eminente e Csikszentmihalyi (1997) de criatividade com “C” maiúsculo, todos eles aludindo aos grandes feitos criativos.

Odena (2012) ainda define o que seria o “novo” modelo. “O conceito 'novo' (no sentido de contrastar com o 'tradicional') está relacionado a uma noção psicológica do pensamento imaginativo e tem ampla aplicação no contexto escolar” (Odena, 2012, p. 30). Neste último conceito, a criatividade é concebida como a imaginação que manifestamos em qualquer investigação ou resolução de problemas. Desse modo, para algo ser considerado criação, não há necessidade de ser um produto novo para a sociedade ou fruto de um processo complexo, porém, deve ser algo resultante do processo criativo pessoal do sujeito, presente mesmo em suas ações cotidianas.

O conceito “novo”, proposto por Odena (2012), está em concordância com a definição de criação de Vygotsky (2009), para quem qualquer construção de algo novo para o indivíduo, independentemente do juízo de valor que a exterioridade lhe conceda, é criação, inclusive as novas ordenações psíquicas que fazemos. Dessa forma, a criação é um processo novo para quem o cria e não necessariamente para o mundo exterior.

O conceito de “novo” alinha-se com a definição de “pensamento criativo” preconizada por Webster (2003). O autor acredita que o conceito de “criação musical” ou “criatividade musical” pode ser interpretado de maneiras diversas. Por esse motivo, ele opta por usar o termo “pensamento criativo”, compreendendo-o como “[...] o engajamento da mente no processo de estruturação ativa do pensamento

sonoro com o propósito de produzir algum produto que é novo para o criador. Ele pode ser identificado em nós todos” (p. 27).

Sobre essa visão ampla do conceito de criação musical, Barrett (2003; 2012) considera criação musical a autonomia no fazer musical. Assim, ao interpretar uma música, buscar o timbre no instrumento que mais nos agrada, o fraseado e as dinâmicas que nos soam melhores, estamos implicados em um processo de escolhas autônomas, portanto, nos encontramos em um processo criativo musical. No entanto, é importante salientar que todo processo criativo exige autonomia do sujeito que cria, mas nem todo sujeito autônomo está necessariamente envolvido em um processo criativo.

Definir o que é criativo, em música, envolve inúmeros processos e conceitos diferentes, não havendo um consenso sobre eles. O que as linhas de pensamento mais divergentes apontam como ponto comum é a necessidade de se propiciar atividades musicais que envolvam a criatividade, mesmo que seja para fins diversos.

Csikszentmihalyi (1997) diferencia a criatividade com “C” maiúsculo, referente aos grandes feitos criativos, da criatividade com “c” minúsculo, a criatividade cotidiana. O autor compreende o processo criativo a partir de um modelo sistêmico que pressupõe a inter-relação de três fatores: indivíduo (portador de uma herança genética e de suas experiências pessoais), domínio (cultura) e campo (sistema social com o poder de determinar a estrutura do domínio, cuja maior função é preservá-lo como tal). Na prática criativa na iniciação musical, temos como indivíduo o educando, como domínio a área específica na qual a ação criativa se situa, e, como campo, outros educandos e o educador, os quais podem assumir a posição de agentes certificadores da produção criativa.

Segundo o autor, o conhecimento em algum domínio é indispensável para que a criatividade seja posta em ação. Na iniciação musical, temos clareza de que o domínio é a música, mas de quais materiais musicais estamos falando? Muitas vezes, o educando que sabe apenas segurar adequadamente seu instrumento e conhece algumas poucas notas musicais tem o conhecimento do domínio, se esse for o conhecimento que seu educador definiu como necessário, naquele momento. Com base nesse conhecimento, é possível ser criativo. Nesse caso, educador e demais educandos atuam como “campo”, ou seja, como avaliadores e juizes do processo, influenciando diretamente o indivíduo, que pode se sentir motivado ou não para dar

continuidade ao desenvolvimento da criatividade (Beineke, 2019). Para Csikszentmihalyi (1999, p. 333), “é a comunidade, não o indivíduo, que faz com que a criatividade se manifeste”.

Na perspectiva apresentada, a prática de uma criança ou de um educando iniciante dificilmente terá algo novo, a tal ponto de ser assimilada pelo domínio. Assim, a criação musical das crianças e iniciantes estaria em uma categoria menor. Para Barrett (2003), isso é um problema, uma vez que o fazer criativo da criança seria analisado em função de um modelo semelhante ao dos adultos, como se estivéssemos observando miniadultos que produzissem versões falsificadas de criações adultas.

Em concordância, Burnard (2006) propõe que os educadores tenham clareza de que a criação musical pode ocorrer de formas múltiplas e não deve ser limitada a uma única definição ou modelo, mas precisa ser reconhecida como uma série de expressões criativas diversificadas. Para a autora, há uma pluralidade de formas pelas quais a criatividade pode ser manifestada na música, incluindo não apenas a composição, mas também a improvisação, a interpretação e outras formas de engajamento musical. Conforme a autora, quando a criança, ao se engajar em uma atividade de criação musical, estabelece novas relações cognitivas e/ou emocionais relacionadas à música, ela está criando musicalmente, mesmo que o produto desse processo não seja algo novo para o campo. O que representa uma realização criativa no mundo musical das crianças não deve, necessariamente, ser visto, julgado ou definido como “criativo”, no mundo musical adulto.

Wiggins (2003) conceitua a criação musical como uma espécie de pensamento musical, em que há ideias de um indivíduo em movimento. “O processo de composição da música pode ser descrito como gerar ideias musicais e colocá-las em um contexto ou como gerar um contexto musical que dá origem a ideias musicais” (p. 141). Essas ideias são o produto do pensamento musical do educando, de sorte que, em um ambiente educacional, uma composição pode mostrar muito sobre esse pensamento, tornando-se uma importante ferramenta de avaliação da aprendizagem musical. A autora enfatiza a importância da interação entre educador e educando e de um ambiente seguro e rico em estímulos, no qual há tempo para os processos, proporcionando espaço para a criação. Wiggins define esse ambiente

como uma sala de aula na qual as ideias dos educandos são buscadas e valorizadas e em que o que acontece é para o aprendizado do educando.

A partir do diálogo com os autores comentados, neste trabalho, consideramos criação musical os processos criativos que geram mudanças inovadoras dentro de um campo, mas também o movimento autônomo de transformação do já existente, presente em vários aspectos da vida humana e, conseqüentemente, no campo musical.

A influência da colonialidade do saber no conceito de criação musical

Neste estudo, partimos da problemática de que o legado colonial e moderno colocou à margem saberes, práticas e formas de se ensinar música, legitimando somente um caminho como possível. Assim, o modelo conservatorial ou tradicional, fruto de uma colonialidade do saber, está presente em vários níveis de ensino, no Brasil. Dentro desse modelo de ensino, a criação musical na iniciação de modo não “tradicional”, de acordo com o modelo “novo” proposto por Odena (2012), não é vista como uma atividade que obtenha resultados musicais válidos.

Ao olharmos para nosso passado, constatamos o quanto fomos negados e silenciados dentro do processo de colonização, e percebemos por que, muitas vezes, criar a própria vida é algo difícil, sofrido e pressupõe uma luta. A colonização violenta que experienciamos nos colocou como exterioridade, em face de uma totalidade imposta pelos colonizadores, que nos categorizaram como coisas e não como seres humanos (Dussel, 1995). “Coisas” não criam, não escolhem, não decidem. Continuamos vivenciando esse mesmo processo de colonização metamorfoseado, deixando clara a presença não vencida da colonialidade.

Quijano (2010) argumenta que o colonialismo se refere a uma espécie de dominação e controle exercida por uma população sobre outra, principalmente no contexto político, a qual geralmente é considerada como algo que pertence ao passado. Por contraste, a colonialidade é vista como algo mais arraigado, persistente e presente em diversos aspectos de nossa vida, incluindo política, economia e cultura.

Maldonado (2007) propõe três formas de colonialidade, entre elas a do saber, definida como o estreitamento da epistemologia e das formas de produção de conhecimento, a partir de somente uma ótica legitimada e inabalável.

Embora a prática da música seja frequentemente tomada como algo que enriquece a experiência humana, é importante reconhecer que ela também pode ser usada como meio de controle e dominação, quando se limita à mera reprodução de modelos. Nesse contexto, a ausência de questionamento e a insistência na preservação de uma única visão do conhecimento musical impedem o reconhecimento e a validação de outras maneiras legítimas de se fazer música.

Santos (2010) salienta que as linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo, na era colonial, subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. Dessa maneira, no pensamento abissal moderno ocidental, há linhas que dividem os universos distintos. O universo “deste lado da linha” é legítimo, e produz saberes legitimados, enquanto o universo “do outro lado da linha” está à margem. O autor reflete que, no pensamento abissal, esses universos não existem em copresença, uma vez que “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica” (p. 34).

Percebemos a presença dessas linhas abissais e da colonialidade do saber desde o ensino musical para crianças até a formação musical universitária (Shifres; Gonnet, 2015; Tovar, 2017). Tovar (2017) menciona que o processo de colonialidade do saber musical vem ocorrendo há séculos e dando manutenção ao modelo conservatorial europeu. Esse modelo se baseia em processos de ensino pautados na execução somente da música notada, reprodução, desenvolvimento técnico voltado à profissionalização, separação do músico instrumentista e compositor, grande hierarquização entre professor e aluno. Nesse modelo, o professor assume a responsabilidade pelo planejamento e orientação do percurso do aluno. Tal percurso segue os padrões estabelecidos por gerações anteriores de músicos, o que resulta frequentemente na limitação da capacidade do aluno de expressar suas próprias preferências musicais, objetivos pessoais, repertório desejado e direcionamento de estudo. O aluno segue um currículo predefinido, composto por obras musicais e

exercícios que têm raízes profundas em uma tradição musical centenária. Do mesmo modo que ele reproduz a música, ele reproduz a trajetória musical que lhe é dada, pronta, fixa, inflexível, não tendo autonomia de escolha, não aprendendo por meio da música a criar a sua história, mas, de fato, a obedecer sem questionar. É domesticado.

Sob essa lógica conservatorial, não há espaço para a criação musical de maneira flexível dentro do modelo “novo”. A criação musical está presente na formação específica de compositores e é baseada na reprodução dos modelos de composição dos grandes mestres da história da música ocidental, porém, está ausente nas demais formações musicais.

A grande problemática é que esse modelo, fruto de uma colonialidade, está enraizado na formação do músico de tal forma que vem sendo reproduzido, majoritariamente, sem uma reflexão sobre ele. Ou seja, estamos aludindo a um *habitus* conservatorial que se manifesta do ensino musical infantil ao ensino universitário brasileiro e que exerce uma influência profunda na formação dos educadores musicais, frequentemente levando-os a reproduzir e perpetuar esse paradigma, de maneira praticamente instintiva (Pereira, 2014).

Oferecer ou não atividades de criação musical aos educandos é uma escolha vinculada à concepção que o educador musical tem sobre essas atividades. No entanto, grande parte dos educadores musicais apresenta concepções sobre criação musical vinculadas ao pensamento conservatorial, segundo o qual somente um grupo muito específico de pessoas é capaz de criar musicalmente e o processo de criação musical está vinculado a saberes musicais teóricos e técnicos, o que acaba impedindo o oferecimento de atividades de criação musical aos educandos iniciantes.

Burnard (2014) argumenta que o modo de se criar música vem se modificando com rapidez, todavia, o conceito de criação acadêmico se conserva o mesmo, não acompanhando as mudanças que ocorreram. A autora aponta para a importância de as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial dos educadores musicais, reavaliarem seus conceitos, currículos e modo de ensinar, uma vez que isso impacta diretamente na identidade e formação do egresso. Ou seja, se o futuro educador musical não encontrar na universidade um espaço de fomento da

criatividade, a partir de um conceito mais flexível, dificilmente ele irá oferecer esse espaço na sua prática docente.

Conceito de criação musical dos educadores musicais

Os conceitos dos educadores musicais foram identificados por meio de reflexões e declarações feitas por eles, no decorrer da pesquisa. A maioria adota um conceito "tradicional" de criação musical, seguindo o exemplo dos "mestres" renomados (Barrett, 2012; Odena, 2020).

Quanto à prática de criação musical enquanto estudantes de música, a maioria relatou que não teve essa prática na sua própria iniciação musical com um professor particular, nem durante o conservatório. Mesmo ao longo da licenciatura em Música, a prática de criação musical não esteve presente e, quando isso aconteceu, tratava-se do modelo "tradicional" de criação.

Sobre o desenvolvimento de atividades de criação musical em sala de aula, a maioria respondeu que essas estavam presentes, mas não estava direcionada aos educandos e sim à construção de arranjos e composições do próprio educador.

Destacamos a resposta do colaborador 14, o qual, ao ser questionado se já havia realizado algum processo criativo musical (composição, improvisação, brincadeiras com improvisação rítmica com jogos corporais, sonorização, construção de paisagens sonoras), respondeu que desconhecia os processos criativos citados. No entanto, em sua narrativa, relatou ter como uma das suas principais práticas a composição e descreveu processos de criação relacionados ao ensino formal da composição musical:

CO14. Na elaboração das minhas músicas busco centrar a fusão de elementos de folguedos populares com a junção de componentes da música formal ou conceitual. Faço uso da técnica estrutural composicional, com seus mais vários itens, motivo temático, inversão, retrogradação, transposição, aumento, contração e interpolação e progressão, ou seja, usufruo dos conceitos estabelecidos na música formal para a construção da métrica, melodia e a elaboração harmônica da obra.

É possível interpretar que CO14 entende a criação musical como algo complexo, ligado aos cânones da música de concerto. Esse mesmo olhar foi manifestado por ele, em outros momentos.

Quando, no decorrer da pesquisa, teve a oportunidade de criar, descreveu sua criação da seguinte maneira:

CO14. A peça está construída metricamente de forma regular e escrita no compasso ternário. Nos quatro primeiros compassos, foi feito o uso da técnica estendida, para retratar o mais próximo possível o ambiente imaginado; solo seco, carro de boi, pássaros com fome e o vento seco sem nenhuma umidade.

Ao ser questionado se a criação era algo que podia ser feito por educandos iniciantes, respondeu ser possível todos poderem explorar seu poder criativo, mas que “não necessariamente cada indivíduo se tornará um compositor” (CO14). É possível observar que ele diferencia o sujeito que cria do compositor, como se estivessem em categorias diferentes, pois o ofício do compositor exige saberes técnicos e musicais específicos. Essa mesma visão aparece na fala de outros colaboradores:

CO43. Este tipo de projeto em sala de aula não é, em regra, recomendado em sala onde os alunos são iniciantes, porém se houver alguém com um conhecimento mais amplo de domínio no instrumento e em criação, não vejo o porquê não poderá fazer.

CO24. Eu acho plausivelmente possível, porém, essa atividade tem que ser constantemente orientada para esses alunos iniciantes seguindo alguns princípios básicos como escala e intervalos. Desde que o aluno saiba a escala e os possíveis intervalos que ele pode usar, ele pode começar a explorar esse processo de criação levando em conta o que já sabe fazer no instrumento e o conhecimento que tem em mente.

Na narrativa, os colaboradores 14 e 43 relataram que tiveram um ensino musical que priorizou o desenvolvimento técnico do instrumento, entretanto, não tiveram a oportunidade de criar, na sua iniciação musical. Conforme disse o colaborador 24, ele iniciou seus estudos no violão como autodidata. Tirava músicas de ouvido e comprava revistas de cifras. Nesse início, compunha baseado em seus ídolos do punk rock. Mais tarde, quando passou a ter aulas de violão com um professor que considerava um grande virtuose da música popular e, ao começar a estudar harmonia, percebeu que as suas primeiras composições estavam totalmente distantes de um padrão musical. Em seu relato, percebe-se que há um olhar crítico, a partir de padrões pré-definidos musicais, quanto a essas primeiras composições.

Verifica-se que, embora haja uma abertura para a criatividade, em suas práticas como educadores musicais, o pensamento dos colaboradores está inserido dentro do que Santos (2010) classifica como abissal, ou seja, um pensamento que

determina qual conhecimento é legítimo e qual está à margem. Essa linha também está presente na arte e se manifesta nas palavras de CO24. Ele considera ilegítimas as suas composições feitas com base no saber da experiência, por não estarem dentro do saber acadêmico. Compreendemos que essa conjuntura se origina na colonialidade (Quijano, 2010) e se manifesta no ensino musical.

Analisando a relação da colonialidade com a educação musical, Tovar (2017) afirma que, no período colonial, a noção de arte foi estabelecida em função da diferença e do imaginário da superioridade racial. Assim, a colonialidade do poder foi implantada, quando o conquistador definiu o tipo de produção considerada arte e nomeou o que foi criado pelas pessoas não europeias como artesanato. “Com o tempo, os sistemas europeus de educação musical e sua ideologia se moveram, reforçando assim a colonialidade” (Tovar, 2017, p. 155, tradução nossa).

Enquanto brasileiros, somos frutos da colonização feita por meio da sobreposição e da opressão. Experimentamos a colonialidade do poder, do saber e do ser. Diante disso, quantas experiências criativas estão sendo desprezadas por conta desse pensamento? Uma vez que o educador revela dificuldades em ver o valor que há em seu próprio saber da experiência, como irá considerar como legítimo o saber da experiência dos seus educandos?

Esse pensamento está tão profundamente enraizado que, mesmo aqueles que têm uma prática constante com a criação musical, em algum momento, se veem presos a ele. A colaboradora 26 (CO26) destacou que teve muitas oportunidades de criar, em sua iniciação musical. Desde a infância, foi motivada pelos seus pais e professores. Em sua prática docente, sempre oferece esse tipo de atividade aos seus educandos e, nos fóruns, ajudou muito seus colegas a perceberem como muitos problemas tidos como empecilhos para a utilização da criação musical em sala de aula poderiam ser ultrapassados. No entanto, quando foi pedido que ela criasse musicalmente, encontrou entraves:

CO26. Sendo sincera, quando foi falado de criação, por mais que eu tenha experiências práticas de criação livre, composição, improviso e arranjos, a atividade me soou como uma 'composição' ao nível acadêmico no sentido de que eu deveria revisar inúmeros conteúdos acerca de condução de vozes, harmonia, contraponto, o que fosse, para que eu pudesse validar o processo criativo. E isso me gerou certo bloqueio para iniciar, no entanto, ao passo que me recordei das atividades de criação que eu desenvolvia com os meus alunos, ficou mais fácil de iniciar a criação.

A legitimação de uma determinada prática, pela academia ou por centros de referência de ensino de música, ainda é algo muito corrente no meio artístico. Dentro desse modelo, a música notada é a base de todo o conhecimento musical. Assim, os processos de composição musical segundo o cânon ocidental, legitimados pelo modelo conservatorial e pela academia, dependem de formas cognitivas ligadas à notação musical (Shifres; Gonnet, 2015).

A colonialidade do saber pode ser identificada, quando os colaboradores apontam somente para uma forma válida de se conhecer e fazer música. Nessa perspectiva, o conceito de criação musical da maioria dos colaboradores é a composição nos moldes acadêmicos da música clássica ou popular. Com base nesses cânones, ao presenciarmos o processo criativo musical dos nossos educandos, perguntamo-nos: isso é uma composição?

Odena (2018) afirma que, tradicionalmente, a criatividade se concentra nas composições e biografias de músicos há muito falecidos. Isso reforça a visão de que a criatividade na música é um dom herdado e que se restringe ao gênio. O autor acrescenta que, infelizmente, essa visão ainda prevalece entre o público e costuma ser reforçada em publicações acadêmicas que enfocam os aspectos misteriosos, românticos ou mesmo sobrenaturais da criatividade. Sob esse conceito tradicional, dificilmente uma criança ou um iniciante na música poderá criar, por isso, a importância de um conceito flexível de criação musical (Barrett, 2003; Burnard, 2012a e b).

Em concordância com Odena (2018), Burnard (2012a) ressalta as limitações de uma compreensão histórica da criatividade ligada a ortodoxias da alta arte ou à denominada música erudita, as quais privilegiam gênios individuais (reforçando a visão romântica). Segundo Burnard (2012a), o conceito de criatividade em música, hoje, é insuficiente para explicar os diversos fenômenos associados à criatividade musical. Há uma diversidade tamanha de formas de se criar musicalmente, que olhar esse fenômeno de uma única maneira é algo ultrapassado e insuficiente. Assim, defende uma compreensão da criatividade musical tal como é praticada e considera os diferentes valores e recursos que se aplicam a diferentes modos de criatividade. Por conseguinte, o olhar para a criatividade precisa ser feito levando-se em conta o contexto social, psicológico e musical, reconhecendo-se a existência de vários modos

em que a criatividade musical pode ser praticada. Logo, a necessidade primordial não seria definir o que é criação musical, ou se algo é uma composição ou não, mas explicar o que constitui as práticas nas quais se baseiam múltiplas criatividades da música (Burnard, 2012a).

Na criação musical com fórum de discussão, houve um diálogo interessante entre o CO15 e a CO26. Anteriormente, CO15 relatou não ter passado por experiências criativas, em sua iniciação musical, diferentemente de CO26, que frisou utilizar esses recursos cotidianamente, em sala de aula, e de ter sido muito estimulada a criar, desde a infância.

Durante a discussão no fórum sobre a experiência de criação musical e o processo criativo, surgiu uma pergunta dirigida a CO15, acerca da possibilidade de um educando, na iniciação musical, de criar música. CO15 respondeu que acredita ser possível incentivar o processo criativo, mas ressaltou que o educando precisa passar por um processo de escuta e apreciação de diferentes estilos, ritmos e instrumentos musicais, a fim de desenvolver um repertório que o capacite a compor sua própria música. Por sua vez, CO26 interveio, afirmando que, mesmo sendo iniciantes, os educandos já possuem contato e experiência suficiente para compor, embora de forma simples, por estarem constantemente expostos a um amplo universo sonoro. CO15 respondeu que, na sua experiência como educador com as crianças, não identificava em seus educandos essa experiência mencionada, o que impossibilitava a composição. CO26 questionou:

CO26. O que você considera uma composição? Esse conceito é importante para dizer se alguém conseguiu ou não compor. Eu fiz a pergunta porque se você considera composição como criar uma melodia coerente, será realmente difícil para um aluno iniciante compor. Porém se você vê a composição como criar, mesmo que um ostinato, ou um som em cima de uma outra melodia, ou seja, um arranjo ou improviso, será bem mais fácil de se ter a composição.

Em resposta:

CO15. Mesmo que criem coisas aleatórias, não significa que tenham experiência suficiente para compor como você diz, visto que até mesmo quem tem conhecimento musical possui dificuldades para compor.

Nesse diálogo, percebemos que o conceito de criação musical de ambos os colaboradores era distinto. A ideia apresentada pela CO26 era o que Odena (2012, p.

30) chama de “novo” e Burnard (2012^a, p. 12), de “flexível”. Já o conceito de CO15 está ligado ao modelo “tradicional” (Odena, 2012, p. 30), fazendo-o ter dificuldades de reconhecer que existe um saber da experiência e que os educandos chegam até nós com essa base musical. A dificuldade de oferecer atividades de criação musical se inicia no conceito de composição do docente.

Em um momento de discussão, no fórum, o colaborador 24 se manifestou da seguinte maneira:

CO24. Em relação à atividade de criação, como mencionei em outra circunstância, é preciso que eles adquiram um conhecimento básico de escalas e harmonia, sem isso não faz sentido, a não ser que a intenção seja fazer música aleatória.

Nas falas do CO15 e do CO24, encontramos os termos “coisas aleatórias” e “música aleatória”, referindo-se à música criada sem a base de conhecimento harmônico e escalar. O pensamento do Colaborador 15 está em uma colonialidade do saber, visto que ele coloca uma hierarquia de valores nos fazeres musicais, partindo dos moldes acadêmicos. Para Tovar (2017), eles são baseados em conceitos de música absoluta e formalismo fortemente ancorados na musicologia, de sorte que qualquer coisa não encontrada nelas é considerada extramusical.

Podemos interpretar que a utilização do termo “aleatório” manifesta uma preocupação com o resultado da criação musical e sobre o julgamento feito desse resultado. Barrett (2003) indica que, quando nos atemos somente aos resultados das criações das crianças, somos levados a considerá-los menores, pois partimos de modelos criativos de adultos, definidos com base em determinados padrões. Desse modo, quando o olhar do educador está no resultado da atividade de criação musical, o seu julgamento o leva a pensar que ela é qualitativamente menor que outras atividades musicais as quais oferecem resultados em um padrão musical acadêmico.

Outros conceitos de criação musical emergiram das falas, como, por exemplo, a criação musical enquanto algo difícil de ser alcançado, que gera constrangimento:

CO4. Na verdade, a própria ação de criar gera um certo bloqueio. Perguntas como: será que é isso? Estou fazendo certo? Alguém vai entender? Me traz um certo constrangimento.

CO9. Não foi fácil escolher um tema, porque até para isso foi preciso usar a criatividade. E criatividade me pareceu ser uma meta difícil de se atingir.

De acordo com Burnard (2012a), na infância, a criatividade se manifesta de forma espontânea, no cotidiano, como resultado de práticas sociais, de maneira que, quando as crianças iniciam as aulas de música, demonstram uma atitude positiva em relação às atividades de criação musical, uma vez que acreditam ser criativas. Os pais relatam que, em casa, seus filhos criam sua própria música, espontaneamente. No entanto, segundo a autora, à medida que essas crianças vão ficando mais velhas, começam a formar visões de si mesmas como criadoras de música, com base no apoio (ou falta de apoio) de professores e pais e por meio da comparação com os outros. Na adolescência, a autopercepção torna-se ainda mais crítica e muitos já não se sentem criativos e capazes de criar. Isso se agrava na vida adulta. Os adultos tendem a se sentir pouco à vontade para expor suas ideias musicais.

A criatividade na música surge em uma sociedade e depende da legitimação da opinião pública e suas convenções. O encurtamento do olhar para o que seria criação musical conduz à falta de legitimação de alguma prática e, conseqüentemente, à inibição do processo criativo. Quanto mais nos tornamos conscientes da existência desse processo de legitimação, mais temos medo de nos expor, mais nos sentimos incapazes, porque os parâmetros utilizados para julgar se algo é criativo ou não, são, muitas vezes, inalcançáveis, posto que se baseiam nas convenções da alta arte da música erudita europeia ou popular e nos modelos composicionais dos grandes nomes da música.

A influência da iniciação musical na formação do conceito de criação musical

Nos relatos dos colaboradores, foi possível perceber como a maneira como a criação musical esteve presente na iniciação musical afetou a formação do conceito sobre o que é criação musical e, conseqüentemente, sua prática educativa atual.

Por meio dos dados apresentados nas narrativas dos colaboradores, foi possível relacionar o tipo de formação musical que tiveram com o conceito de criação musical formado.

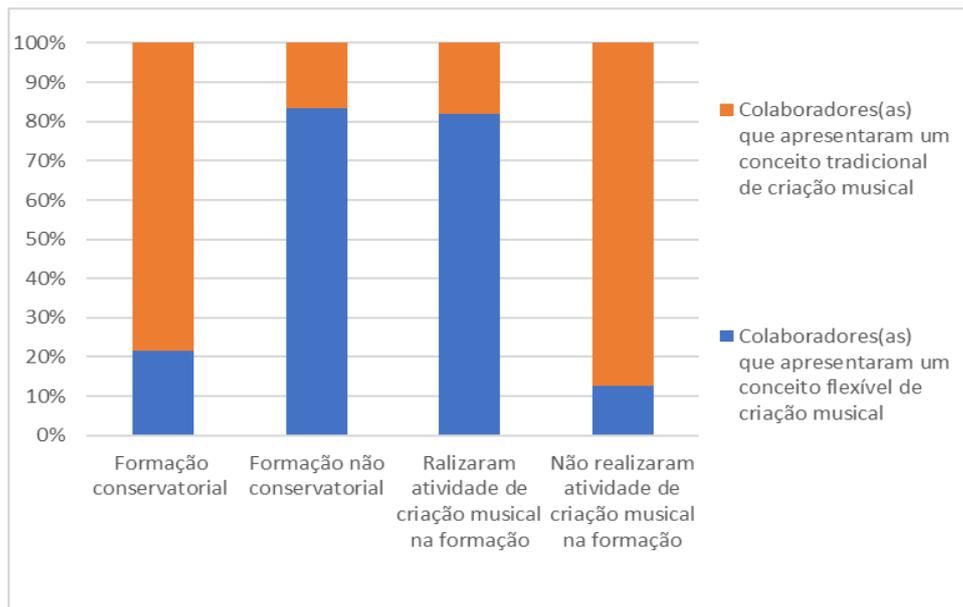


Figura 1 – Influência da formação musical. Fonte: elaborado pelo autor.

A maioria dos colaboradores que mostraram um conceito tradicional de criação musical era composta por aqueles que tiveram um ensino conservatorial e não passaram por experiências com criação na iniciação musical. Os que não tiveram experiências com criação musical, mas que evidenciavam um conceito flexível de criação musical, relataram que, na universidade, foram apresentados aos métodos ativos da educação musical, o que indica a importância das práticas e reflexões fomentadas na formação acadêmica do educador musical.

Assim, os colaboradores que relataram uma iniciação musical com a presença da criação musical, de maneira flexível e sendo legitimada pelos seus pais e educadores, revelaram um conceito de criação musical aberto, enquanto algo simples, ligado à vida, que contribui para o aprendizado musical e é possível de ser realizado pelos educandos. Apresentamos, a seguir, algumas falas desses colaboradores:

CO18. Acredito que a criação pode e deve ser feita por todo e qualquer aluno. O que vai mudar é o nível de dificuldade, mas isso não determina uma criação. Ela existe em vários níveis. O ideal é que nós professores estejamos sempre fomentando o aluno nesse processo criativo independente de nível de sofisticação criativa.

CO22. Então, eu tenho a opinião de que quando alguém toca por “experimentação” sempre há intencionalidade musical e, portanto, trata-se de uma autêntica criação.

Em contrapartida, a maior parte dos colaboradores que não teve a presença da criação musical em seu aprendizado inicial de música externou o conceito da criação musical como algo complexo, possível de ser feito somente por aqueles que têm uma base sólida nos conhecimentos teóricos musicais e que, muitas vezes, na formação do instrumentista, é um conteúdo esquecido:

CO31. Dos manuais e métodos de instrumento por vezes não conseguimos fugir, acredito que a musicalização em sala de aula pode se usar várias metodologias e táticas para um melhor aprender, porém, ao pensar como instrumentista para ser um melhor executante e na busca da técnica o ato de criar, acaba sendo esquecido.

CO30. Nunca trabalhei com criação musical como proposto aqui. Quando meus alunos de instrumento chegam a um nível intermediário e já possuem um domínio razoável do instrumento, começo a trabalhar improvisação com eles, o que pode ser considerado um exercício de criação.

Odena (2012) realizou uma pesquisa de quatro anos, buscando compreender a percepção sobre criatividade musical de seis educadores musicais do Ensino Médio, na Inglaterra, e de que forma as experiências musicais e profissionais desses professores influenciavam suas percepções de criatividade. Como resultado, nenhum dos participantes considerou que os educandos não conseguiam criar ou que eles precisariam de uma base musical para isso, mesmo observando a dificuldade que alguns tinham. O estudo aponta que a percepção de criatividade dos professores está relacionada às experiências musicais, de formação de professores e profissionais, que tiveram. Todos os participantes da pesquisa passaram por experiências com criação musical, alguns de modo mais livre, outros dentro da formação inicial nas aulas de composição, a partir de regras mais rígidas. Os que haviam experimentado processos criativos com parâmetros avaliativos mais livres tendiam a reproduzi-los com seus educandos.

Odena (2012) sugere que as escolhas dos educadores em relação à prática são delimitadas por suas circunstâncias e percepções sobre essas circunstâncias e que, para afetar a qualidade da aprendizagem dos educandos positivamente, eles precisam basear seus ensinamentos em suas experiências anteriores como músicos e educadores. O autor salienta ainda que os professores com mais experiência, em diferentes estilos musicais e atividades de composição, estavam mais conscientes das diferentes maneiras pelas quais os educandos podem abordar uma atribuição de composição (Odena, 2012).

A partir da pesquisa de Odena (2012), é possível perceber o quanto o conceito dos educadores influencia sua prática e como ele está associado às suas experiências musicais. Diferentemente dos colaboradores desta pesquisa, nenhum apontou que seus educandos não conseguiam criar. No entanto, é imperioso ressaltar que o contexto de ensino de música na Inglaterra é muito diferente daquele que se tem no Brasil. Como o próprio autor enfatiza, a música é conteúdo obrigatório da Educação Infantil até os 14 anos há tempos e, no currículo, a relevância da criatividade tem grande destaque.

Os colaboradores desta pesquisa, os quais apresentaram um conceito tradicional de criação musical, não ofereciam, em sua maioria, essas atividades a seus educandos iniciantes em sala de aula, enquanto a maior parte dos que explicitaram um conceito flexível de criação musical oferecia esse tipo de atividade.

Como vimos, a construção desses conceitos está ligada ao tipo de experiência que esses colaboradores tiveram, como estudantes de música. No gráfico a seguir, demonstramos a relação do oferecimento de atividades de criação musical com a formação musical e com experiências com criação musical, na iniciação.

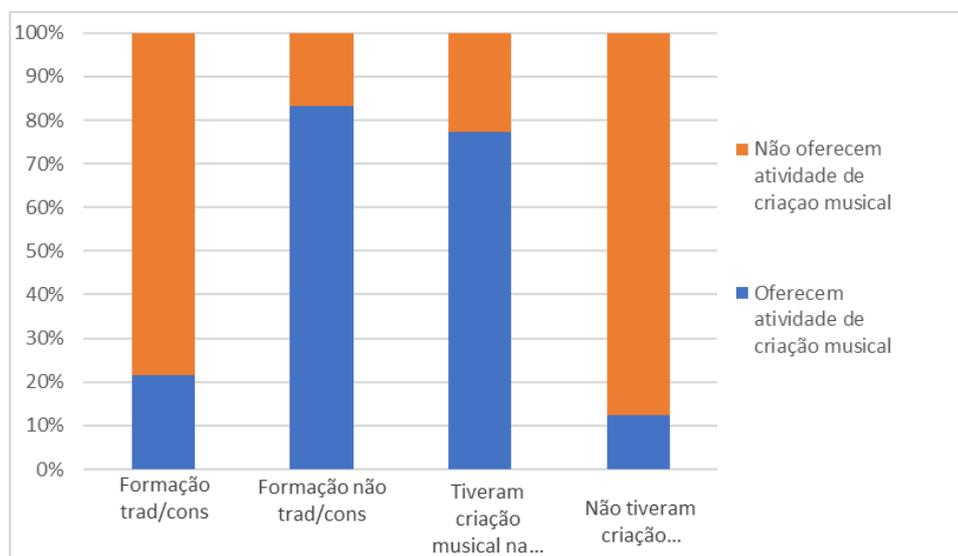


Figura 2 – Oferecimento de atividades de criação musical. Fonte: elaborado pelo autor.

É possível observar que os diferentes conceitos são frutos da formação musical e docente desses colaboradores, impactando diretamente nas práticas educativas por eles desenvolvidas. Assim, é preciso um olhar atento para como essas formações exercem um papel fundamental na escolha do que é oferecido aos educandos em sala de aula.

Considerações

A partir da discussão dos dados, identificou-se que os diferentes conceitos estão ligados à formação musical e docente desses educadores e às experiências vividas por eles enquanto estudantes de música, o que se relaciona diretamente com sua prática docente.

Percebeu-se que, quando o conceito de criação musical dos educadores está associado a um fazer acadêmico e conservatorial, eles têm dificuldades em oferecer atividades que desenvolvam a criatividade nos educandos iniciantes. Por outro lado, aqueles que tiveram a oportunidade de criar musicalmente, em sua iniciação musical ou na formação docente, apresentaram um conceito flexível de criação musical e disponibilizam esse tipo de atividade em sala de aula. No entanto, os resultados indicam ser possível haver uma mudança de olhar sobre a criação musical, quando há uma experiência capaz de proporcionar uma conscientização sobre a importância dessas atividades.

Desse modo, em vista da discussão dos autores focalizados neste texto, propomos um conceito de criação musical flexível, no qual os processos em que há a apropriação e a organização de sons pelos educandos, de maneira autônoma, consciente e intencional, sejam legitimados como prática musical criativa. Isso inclui atividades musicais das mais simples, realizadas na iniciação musical, às mais complexas, como composições baseadas em regras e técnicas musicais.

Acreditamos que a compreensão desse conceito flexível de criação musical, por parte dos educadores musicais, possibilite um maior acesso dessas atividades aos educandos. Entretanto, para haver essa mudança, o processo de formação docente precisará ser revisto, passando por um giro decolonial (Maldonato, 2007). Assim, trata-se da construção de novos *habitus*, novas frentes de conhecimentos, experiências e práticas musicais. Esse novo *habitus* não exclui a música erudita, pelo contrário, cria configurações com ela (Pereira, 2018).

Esse giro será ensejado por uma mudança na formação dos professores de música e na criação de novos currículos que possibilitem o pensar e o refletir, para além das epistemologias musicais hegemônicas.

O desafio de mudar a natureza da instrução, no ensino de música formal, requer repensar o modelo curricular e as estratégias aplicadas em sala de aula. É necessário olhar para os educadores como fornecedores de ferramentas que levem os educandos a criar desafios musicais para si. É por meio da busca ativa de desafios musicais relevantes que as habilidades musicais dos educandos serão aprofundadas. Projetar experiências diversificadas e suficientemente inclusivas, para cultivar essa busca, requer um alto nível de pensamento criativo, por parte dos educadores musicais, bem como daqueles que preparam as gerações futuras para o ensino musical.

Referências

ALENCAR, E. M. I. S. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRETT, M. S. Freedoms and constraints: Constructing musical worlds through the dialogue of composition. In M. HICKEY (Ed.), *Why and how to teach music composition* A new horizon for music education. Reston, V.A.: MENC, 2003, p. 3-27.

_____. Preparing the mind for musical creativity: early music learning and engagement. In: ODENA, O. (ed.) *Musical Creativity* Insights from Music Education Research. Series: SEMPRE studies in the psychology of music. Ashgate, Farnham, UK, 2012, p. 51-71.

BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças* um estudo sobre aprendizagem criativa. 2009. 290 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, 2010.

_____. Um olhar sistêmico para as práticas criativas na educação musical. In: *Educação Musical* criatividade e motivação. ARAUJO, R.C. (Org). 1 ed. Appris. Curitiba, 2019, p. 53-90.

BURNARD, P. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIEGE, I; WIGGINS, G.A. (Ed) *Musical Creativity* multidisciplinary research in theory and practice. New York: Psychology Press, 2006, p. 111-133.

_____. Rethinking 'musical creativity' and the notion of multiple creativities in music. In: ODENA, O. (ed.) *Musical Creativity* Insights from Music Education Research. Series: SEMPRE studies in the psychology of music. Ashgate, Farnham, UK, 2012a, p. 5-27.

_____. *Musical creativities in practice*. Oxford University Press, 2012b.

_____. Championing the significance of creativities in higher music education. Developing creativities in higher music education. *International perspectives and practices*, 2014, p. 3-10.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial, 1997.

_____. Implications of a systems perspective for the study of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 313-335.

CRAFT, A. Little c creativity. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education*. London: Continuum, 2001, p. 45-61.

DUSSEL, E. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Colombia: Ed Nueva América, 1995.

GALON, M. S. *Criação musical coletiva com crianças possíveis contribuições para educação humanizadora*. 2015. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GALON, M. S. *Concepções de Criação Musical na Prática Docente no Contexto da Colonialidade e na Perspectiva da Humanização*. 2021. 257 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

GARDNER, H. *Creating minds*. New York: Basic Books, 1993.

LUBART, T. Creativity across cultures. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 339-350.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.) *El giro decolonial reflexiones para uma diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

ODENA, O. Teachers' perceptions of creativity. In: ODENA, O. (ed.) *Musical Creativity Insights from Music Education Research*. Series: SEMPRE studies in the psychology of music. Ashgate, Farnham, UK, 2012, p. 201-213.

_____. *Musical creativity revisited educational foundations, practices and research*. Routledge, 2018.

_____. El papel de la creatividad musical em projetos intercomunitários: los enfoques de profesionales em Irlanda del Norte. In: MURILLO, A. et al. (Orgs.). *Escuelas creadoras escuelas del cambio: el arte como herramienta de transformación*. 1. ed. Valência: Edictoría Llibres i Publicacions, 2020, p. 113-141.

OLIVEIRA, Z. M. F. de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, p. 83-92, Mar. 2010.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan.jun 2014.

_____. Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio - Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: MENESES, M. P; SANTOS, B. S. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, M. P; SANTOS, B. S. (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SHIFRES, F.; GONNET, D. H. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, v. 3, p. 52-67, 2015.

TOVAR, P. J. H. La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, n. 5, p. 149-156, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância* ensaio psicológico. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WANG, C; BURRIS, M.A. Photovoice: concept, methodology, end use for participatory needs assessment. *Health Educational Behavior*, v. 24, n.1, p. 173-192, 2009.

WEBSTER, P. Creative Thinking in Music: Advancing a Model. In: Sullivan, T; Willingham, L. (Ed) *Creativity and Music Education*. Research to Practice: Volume 1. Lee Bartel, Series Editor. Canadian Music Educators' Association, June 2003, p. 16-34.

WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: M. HICKEY (Ed.), *Why and how to teach music composition* A new horizon for music education. Reston, V.A.: MENC, 2003, p. 141-167.

Mariana Galon é licenciada em Música pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Arte Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade Federal de Brasília, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio doutoral na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal). É professora de educação musical e de violoncelo do Departamento de Música do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e uma das coordenadoras do Projeto Oficina de Cordas, vinculado ao Programa de Extensão Arte em Trânsito. É pesquisadora no MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da Faculdade de Educação da UFJF.

<http://lattes.cnpq.br/2623764757592483>

Graça Boal-Palheiros é doutora em Psicologia da Música (U. Roehampton) e MA in Music Education (U. Londres). É professora-coordenadora na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal), onde coordena o Mestrado em Educação Musical e o Grupo de Investigação Educação, Música e Teatro na Comunidade. Foi diretora do Centro de Investigação CIPEM/INET-md. Investiga sobre audição musical e desenvolvimento das crianças, formação de docentes de música e inclusão social. Foi membro da Direção e da Comissão Executiva da ISME e co-presidente da ISME Research Commission, presidente da Associação Portuguesa de Educação Musical e editora da Revista de Educação Musical. É presidente da Associação Wuytack de Pedagogia Musical. Tem lecionado e apresentado em conferências em vários países. Publicou o primeiro livro de investigação em educação musical em Portugal (1993) e co-editou o livro Desafios em Educação Musical (2020).

Ilza Zenker Leme Joly é doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Foi fundadora e professora do Curso de Licenciatura em Música da UFSCar, da Orquestra Experimental, Pequena Orquestra e Camerata da UFSCar, além de fundar a Coordenadoria de Cultura da Pró-Reitoria de extensão da mesma universidade. É professora e orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar (PPGE). Também é fundadora e professora do SEMEA - Centro Suzuki de Educação Musical em São Carlos, onde atua como professora de Flauta Doce, Piano, Educação Musical para a 1ª Infância e atende como musicoterapeuta.

<http://lattes.cnpq.br/5569335876343450>