



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Coro Criativo:
uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral**

Klesia Garcia Andrade

João Pessoa
Abril de 2019



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Coro Criativo:
uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Música da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Música, área de concentração em
Educação Musical.

Klesia Garcia Andrade

Orientador: Profa. Dra. Maura Penna

João Pessoa
Abril de 2019

A553c Andrade, Klesia Garcia.

Coro Criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral / Klesia Garcia Andrade. - João Pessoa, 2019.

262 f. : il.

Orientação: Maura Penna.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Educação musical. 2. Prática coral. 3. Criação musical. 4. Coro criativo. I. Penna, Maura. II. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE TESE

Título da Tese: "Coro Criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral".

Doutoranda: Klesia Garcia Andrade

Tese aprovada pela Banca Examinadora:

Dr^a Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/UFPB

Dr^a. Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro Interno do Programa/UFPB

Dr^a. Juciane Araldi Beltrame
Membro Interno ao Programa/UFPB

Dr^a Ana Carolina Nunes do Couto
Membro Externo ao programa/UFPE

Dr^a. Silvia Garcia Sobreira
Membro Externo ao programa/UNIRIO

João Pessoa, 29 de Abril de 2019

Dedico este trabalho à vovó Dita (in memoriam): mulher forte e criativa.

*“A criação de algo novo é consumada pelo intelecto,
mas despertada pelo instinto de uma necessidade pessoal.
A mente criativa age sobre algo que ela ama”.*
(Carl Gustav Jung)

AGRADECIMENTOS

A criação desta tese colocou-me diante das mais diversas situações que envolveram dúvidas e certezas, frustrações e satisfações. Durante a sua construção, as palavras motivadoras e o afeto de algumas pessoas trouxeram alegria e disposição para concluir a tarefa. Em especial, à minha gratidão:

A Deus, pelo sustento, direção e cuidado nas idas e vindas a João Pessoa; por me conceder fé, coragem e capacidade para a concretização desse trabalho.

Ao meu esposo, Emerson Cordeiro dos Santos, pelo apoio, carinho, incentivo e compreensão. Aos meus pais, João da Silva Andrade e Maria Garcia Andrade e meus irmãos, Kleber Henrique e Karina Garcia, pela fé no meu potencial.

À professora Maura Penna, por sua sábia e competente orientação, além da amizade construída ao longo da jornada.

Aos professores que participaram da banca de qualificação – Profa. Dra. Ana Carolina Nunes do Couto, Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, Profa. Dra. Juciane Araldi Beltrame, Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz – pela leitura e sugestões para o encaminhamento do trabalho.

As professoras que participaram da banca de defesa: Profa. Dra. Ana Carolina Nunes do Couto, Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, Profa. Dra. Juciane Araldi Beltrame, Profa. Dra. Silvia Garcia Sobreira – pela leitura e análise criteriosa da tese.

Ao amigo e professor Luís Ricardo Silva Queiroz, por sua valiosa contribuição e troca de ideias na disciplina Pesquisa Avançada em Música.

A Augusto (secretário) e Valério Fiel da Costa (coordenador), do Programa de Pós-Graduação da UFPB, pelo atendimento e auxílio.

Ao professor Rodrigo Luna, pela parceria na implementação do Projeto de Extensão no Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE. À direção do CAp e aos membros do Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica, por permitirem o desenvolvimento do estudo. Aos alunos do CAp, por participarem da extensão e do estudo, e seus pais por autorizarem. À professora do CAp, Fernanda Mélo e as licenciandas em música da UFPE, Gabriela Cabral, Ingrid Guerra, Natália dos Santos e Rebeca Sousa, por participarem da extensão e da pesquisa.

A direção do Projeto Barnabé por permitir a experimentação da proposta criativa em suas atividades corais, inseridas no Projeto de Extensão da UFPE “Pipocantos: educação musical e prática coral”, e aos licenciandos em música da UFPE por participarem do processo: Carlos Antônio de Oliveira Junior, José Augusto Santos Barbosa, Milka Dayanne da Silva Araújo e Renê Gustavo Freire Martins.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Coro Criativo**: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral. 2019. 262 f. : il. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

RESUMO

Ancorado na abordagem qualitativa e nos pressupostos teórico-práticos da pesquisa-ação, esse estudo tem 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. Entre as diversas possibilidades de ensino e aprendizagem de música, a prática coral consolida-se como uma modalidade pertinente, atendendo diferentes grupos geracionais e contextos socioculturais, além de apresentar-se como uma atividade acessível, coletiva e em um contexto cuja execução musical é, geralmente, predominante. O estudo proposto amplia as discussões acerca desta prática, tendo o estímulo da criatividade e a criação como fio condutor do processo músico-educativo. A discussão teórica articula as perspectivas da psicologia da criatividade e da educação musical, considerando a criação musical a partir de propostas da contemporaneidade. Nessa perspectiva, entende-se que o ser humano possui um certo grau de habilidades criativas, que, a partir de condições favoráveis e domínio de técnicas adequadas, podem ser aprimoradas, distanciando-se da ideia de que criar requer talento ou habilidades especiais. A pesquisa-ação teve como campo empírico o Projeto de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) “Canta CAp: educação musical e prática coral”, desenvolvido no Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE. Os sujeitos envolvidos diretamente com o campo empírico eram alunos e professores do CAp, licenciandas em música da UFPE e eu, enquanto coordenadora geral da ação extensionista, regente e pesquisadora. O processo de intervenção foi organizado em duas etapas: a primeira, de consolidação da prática coral, de agosto de 2016 a abril de 2017; e a segunda, de caráter criativo, de abril de 2017 a novembro de 2017. Por meio de jogos, exploração sonora e rodas de conversa, os participantes foram estimulados a propor ideias, culminando com a criação coletiva da peça “Em volta do amor”. A análise dos dados revela a ressignificação da prática coral, com destaque para quatro dimensões de formação em música – estética, colaborativa, cognitiva e afetiva, crítica – além de limitações no aspecto da dimensão representacional. A implementação do processo músico-educativo fundamentado no estímulo da criatividade e da criação aponta para a importância dos conhecimentos adquiridos pelos participantes em diversos contextos socioculturais, evidenciando que o ato de criar consiste na reelaboração de elementos apreendidos e no equilíbrio entre os pensamentos convergente e divergente. A pesquisa-ação desenvolvida forneceu as bases para o delineamento do Coro Criativo, uma proposta abrangente de prática coral que inclui a criação musical.

Palavras-chave: educação musical; prática coral; criação musical; coro criativo.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Creative Choir**: an action research on musical creation in practice coral. 2019. 262 f. : il. Thesis (Doctoral Dissertation). Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

ABSTRACT

Anchored in the qualitative approach and theoretical-practical assumptions of action research, this study has as general aim to understand what dimensions of music training can be worked from a pedagogical action that promotes creativity and involves experiences of musical creation in the choir's context. Among the various possibilities of teaching and learning music, the choral practice is consolidated as a relevant modality, attending different generational groups and sociocultural contexts, besides presenting itself as an accessible, collective activity and in a context in which musical execution is generally predominant. The proposed study extends the discussions about this practice, having the promotion of creativity and creation as the guiding thread of the musical-educational process. The theoretical discussion articulates the perspectives of the psychology of creativity and musical education, considering the musical creation from the contemporaneity proposals. In this perspective, it is understood that the human being possesses a certain degree of creative abilities that with favorable conditions and mastery of appropriate techniques, can be improved, disagreeing with the idea that creating requires talent or special abilities. The action research had as an empirical field the Extension Project of the Federal University of Pernambuco (UFPE) "CAp Sings: Musical Education and Choral Practice", developed at Colégio Aplicação (CAp) from UFPE. The participants directly involved with the empirical field were students and teachers from CAp, graduates in music and I, as general coordinator of the action extensionist, regent and researcher. The intervention process was organized in two stages: the first, the consolidation of choral practice, from August, 2016 until April, 2017; and the second, of creative character, from April, 2017 until November, 2017. Through games, sound exploration and group conversations, the participants were encouraged to propose ideas, resulting in the collective creation of the play "Around Love". The data analysis reveals the re-signification of choral practice, with emphasis on four dimensions of music training – aesthetics, collaborative, cognitive and affective, and criticism – as well as limitations in the aspect of the representational dimension. The implementation of the musical-educational process based on the promotion of creativity and creation points to the importance of the acquired knowledge by the participants in many sociocultural contexts, evidencing that the act of creating consists in re-elaboration of seized elements and in the balance between convergent and divergent thoughts. The developed action research provided the foundations for the design of the Creative Choir, a comprehensive proposal of choral practice that includes musical creation.

Keywords: musical education; choral practice; musical creation; creative choir.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Coro: características pedagógicas e socioculturais, socialização, aspectos técnicos e históricos, performance	25
QUADRO 2 - Coro: formação do regente.....	30
QUADRO 3 - Coro: contextos diversos (projetos sociais, políticas públicas e culturais, universitários, escola básica, outros espaços)	33
QUADRO 4 - Coro: jovens e idosos	37
QUADRO 5 - Composição: educação básica, escola de música, projetos sociais, outros espaços	40
QUADRO 6 - Composição: ensino e aprendizagem de instrumento musical.....	45
QUADRO 7 - Coro: criatividade e criação musical.....	48
QUADRO 8 - Categorias da criatividade.....	56
QUADRO 9 - Fatores do pensamento divergente.....	63
QUADRO 10 - Etapas do processo criativo: Wallas (1926) e outros autores (adap. de Lubart, 2007)	65
QUADRO 11 - Pesquisa de Burnard (2012): características e processo criativo	86
QUADRO 12 - Objetivos da pesquisa-ação.....	128
QUADRO 13 - Nomenclatura utilizada na identificação dos sujeitos do estudo.....	137
QUADRO 14 - Datas, atividades e frequência dos alunos na primeira etapa da pesquisa-ação.....	138
QUADRO 15 - Datas, atividades e frequência dos alunos na primeira etapa da pesquisa-ação (continuação em 2017).....	139
QUADRO 16 - Datas, atividades e frequência dos alunos na segunda etapa da pesquisa-ação.	141
QUADRO 17 - Descrição do jogo “A caixa sonora”.....	158
QUADRO 18 - Descrição do jogo “Construção sonora”	160
QUADRO 19 - Letra da música da aluna Ana Beatriz.	166
QUADRO 20 - Categorias da criatividade no canto coral / Proposta Coro Criativo	208
QUADRO 21 - Jogo da velha musical.....	214
QUADRO 22 - Jogo de sonoridades	217
QUADRO 23 - Usos inusitados	217
QUADRO 24 - Resolvendo os nossos problemas.....	218

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Desenho do Pequeno Príncipe.....	61
FIGURA 2 - Desenho do Pequeno Príncipe.....	62
FIGURA 3 - Caixa com um carneiro, desenhada pelo piloto.....	62
FIGURA 4 - Trecho do arranjo de “Peixe Vivo” para coro infantil a duas vozes	72
FIGURA 5 - Os inventos do Pateta.....	75
FIGURA 6 - Trecho do questionário aplicado em 13/11/2017	141
FIGURA 7 - Espiral do Tempo: parte 1.....	144
FIGURA 8 - Espiral do Tempo: parte 2.....	145
FIGURA 9 - Espiral do Tempo: parte 3.....	146
FIGURA 10 - Espiral do Tempo: parte 4.....	148
FIGURA 11 - Espiral do Tempo: parte 5.....	149
FIGURA 12 - Apresentações de Carmina Burana nas comemorações dos 70 anos da UFPE, Teatro de Santa Isabel, Recife - PE (10 e 11/12/2016)	156
FIGURA 13 - Transcrição da sonoridade imaginada pelo aluno Arthur.....	159
FIGURA 14 - Transcrição da “ideia 1”	160
FIGURA 15 - Transcrição da “ideia 2” (batidas no peito).....	161
FIGURA 16 - Transcrição da “ideia 3”	161
FIGURA 17 - Transcrição das ideias exploradas e executadas em quatro grupos.....	162
FIGURA 18 - Primeiras ideias listadas	163
FIGURA 19 - “Tempestade de ideias” realizada em 19/06/2017	164
FIGURA 20 - “Tempestade de ideias” com anotações sobre a forma musical, realizada em 26/06/2017	167
FIGURA 21 - Transcrição do refrão da música de Ana Beatriz: “texto (melodia)”	168
FIGURA 22 - Análise dos finais das frases	169
FIGURA 23 - Ideia utilizada no “Jogo do faz-de-conta”	170
FIGURA 24 - Transcrição da fala ritmada (versos da música de Ana Beatriz)	171
FIGURA 25 - Transcrição da fala ritmada e “ideia 1” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2017).....	172
FIGURA 26 - Transcrição da fala ritmada, “ideia 1” e “ideia 3” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2017).....	173

FIGURA 27 - Transcrição do “texto (melodia)” e “ideia 1” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2017).....	174
FIGURA 28 - Nova ideia para sobreposição.....	176
FIGURA 29 - Nova ideia sobreposta à “ideia 1” e “texto (melodia)”	177
FIGURA 30 - Transcrição da proposta em discussão	178
FIGURA 31 - Sugestão da aluna Larissa	179
FIGURA 32 - Sugestão da licencianda Natália Santos	179
FIGURA 33 - Transcrição do material explorado.....	180
FIGURA 34 - Transcrição da ideia sugerida pelo professor Rodrigo Luna.....	181
FIGURA 35 - Transcrição da estrutura delineada.....	182
FIGURA 36 - “Tempestade de ideias” para escolha do nome da música	184
FIGURA 37 - Apresentação no II Seminário Internacional de Educação em Africanidades e Afrodescendências da UFPE (20/11/2017)	193
FIGURA 38 - Apresentação na I Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFPE.....	195
FIGURA 39 - Frase final de “Escondido, no te escondas”	210
FIGURA 40 - Adaptação da frase final de “Escondido, no te escondas”	210

LISTA DE ÁUDIOS E VÍDEO

ÁUDIO 1 - Propondo o jogo “A caixa sonora” (24/04/2017).....	158
ÁUDIO 2 - Trecho do jogo “A caixa sonora” (24/04/2017).....	159
ÁUDIO 3 - “Ideia 1”: som imaginado pelo aluno Arthur (24/04/2017)	159
ÁUDIO 4 - Exploração da “ideia 1” (22/05/2017).....	160
ÁUDIO 5 - Propondo o jogo “Construção sonora” (22/05/2017).....	160
ÁUDIO 6 - Trecho do jogo “Construção sonora” (22/05/2017).....	161
ÁUDIO 7 - Sobreposição das ideias 1, 2 e 3 (22/05/2017).....	162
ÁUDIO 8 - Discussão do conceito de “sobreposição” (21/08/2017).....	168
ÁUDIO 9 - Relembrando e explorando a sobreposição das 3 ideias (21/08/2017)	169
ÁUDIO 10 - Execução das 3 ideias sobrepostas (21/08/2017).....	169
ÁUDIO 11 - Improvisação a partir da “ideia 3” (21/08/2017).....	170
ÁUDIO 12 - Exploração de sobreposição – fala ritmada e “ideia 1” (28/08/2017).....	171
ÁUDIO 13 - Exploração de sobreposição – fala ritmada, “ideia 1” e “ideia 3” (28/08/2017).....	172
ÁUDIO 14 - Exploração de sobreposição – texto (melodia) e “ideia 1” (28/08/2017).....	173
ÁUDIO 15 - Sobreposição – texto (melodia), “ideia 1” e “nova ideia” (11/09/2017).....	181
ÁUDIO 16 - Execução da criação musical finalizada (13/11/2017).....	188
VÍDEO - “Em volta do amor” (22/11/2017).....	195

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Introdução: canto coral e criação musical – contextualização do estudo.....	15
Capítulo 2 – Coro, criatividade e criação musical: revisando a produção da área.....	21
2.1. A produção da área através de três eixos centrais	25
2.1.1. Educação musical coral	25
2.1.2. Criatividade e criação musical	39
2.1.3. Coro, criatividade e criação musical	47
2.2. Após a revisão: direcionamentos para o estudo	49
Capítulo 3 – Criatividade e criação: perspectivas a partir da psicologia e da educação musical	50
3.1. Psicologia e criatividade.....	51
3.1.1. Definindo criatividade e criação.....	53
3.1.2. Características do pensamento criativo.....	56
3.2. Processos criativos.....	65
3.3. Música, cultura e criatividade.....	68
3.4. Psicologia da criatividade e criação musical	78
3.4.1. Perspectivas músico-educativas.....	78
3.4.2. Composição ou criação musical?	87
3.5. Primeira síntese	88
Capítulo 4 – A prática coral como modalidade de educação musical.....	90
4.1. O coro cantou um coral: desembacando o uso da terminologia	91
4.2. Canta, canta minha gente: visão geral da prática coral brasileira	94
4.3. A engrenagem coral: regente, instrumentista e cantor	104
4.4. Prática coral na contemporaneidade: criatividade e criação em algumas proposições	116
4.5. Segunda síntese	120
Capítulo 5 – A pesquisa-ação e o contexto investigativo	122
5.1. A pesquisa-ação como perspectiva metodológica	124
5.2. A pesquisa-ação e a prática coral.....	132
5.2.1. O campo empírico e os participantes do estudo	133
5.2.2. O cotidiano pedagógico e o ciclo reflexivo.....	137
5.3. Terceira síntese	150
Capítulo 6 – A criação musical na prática coral.....	151
6.1. A consolidação da prática coral	152
6.2. Criatividade e criação: os caminhos percorridos	157
6.2.1. O jogo “A caixa sonora” e as três ideias iniciais.....	158
6.2.2. Prepare o guarda-chuva: a “tempestade de ideias” no ensaio do coro.....	163
6.2.3. Experimentações e discussões.....	167
6.2.4. Fechando as ideias.....	183
6.2.5. A estreia: compartilhando a nossa criação	193
6.3. Criatividade, criação e as dimensões da formação em música.....	196
6.4. Quarta síntese	205

Capítulo 7 – Coro Criativo: uma proposta abrangente de prática coral	207
7.1. O Coro Criativo e seus princípios	208
7.1.1. <i>Construindo um ambiente acolhedor</i>	209
7.1.2. <i>Equilibrando o estímulo dos pensamentos convergente e divergente</i>	213
7.1.3. <i>Planejando ensaios com tempo para a criação musical</i>	220
7.2. Quinta síntese	223
 Conclusão	 225
 Referências	 230
 Apêndices.....	 253
Apêndice A: Modelo do TCLE utilizado com os diversos participantes	254
Apêndice B: 78 artigos publicados nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM que abordam o canto coral, entre 2010 e 2017	256
Apêndice C: Questionário com os alunos do CAp	261

Capítulo I

Introdução: canto coral e criação musical – contextualizando o estudo

“Criar alguma coisa significa ter disponibilidade psicológica para tentar, expor-se, errar, recomeçar, modificar, experimentar, observar”.

Maria Ester de Freitas (professora-pesquisadora)

Se eu tivesse que sintetizar as ideias centrais desta tese, utilizaria três palavras: coro, criação e criatividade. Parece até intencional o uso de palavras que começam com a letra “c”, mas não é. Francamente, este estudo emerge das minhas inquietações profissionais diante de práticas significativas, mas limitantes, sobretudo no contexto coral. Tendo em vista o pensamento de Freitas (2007, p. 21), de que “esse tipo de trabalho [a tese] pede que você desfaça de algumas de suas redomas de vidro, porque, independentemente da sua vontade, elas serão no mínimo trincadas”, apresento e discuto a implementação de um processo músico-educativo de criação musical no contexto de coro infantil, que foi transpassado pela reflexão e revisão de ideias, pesquisa teórica e prática, planejamento e ação, abandono e escolha de conceitos.

De acordo com Allan P. Merriam, “cada cultura modela o processo de aprendizagem para estar de acordo com os seus próprios ideais e valores”¹ (1964, p. 145 – tradução minha²). Levando em conta essa afirmação, a escolha por trabalhar com uma temática voltada para “coro, criação e criatividade” evidencia a minha trajetória pessoal e profissional, os espaços e situações em que a música se fez presente, as leituras e pensamentos sobre os diversos assuntos da educação musical e áreas afins.

Os meus primeiros estudos sistematizados em música partiram da motivação dos meus pais, que sempre estiveram envolvidos com coros, quartetos e grupos vocais relacionados aos serviços eclesiais. Com a carência de instrumentistas para acompanhar os hinos sacros, meus pais tiveram a iniciativa de me matricular em aulas particulares, no instrumento que era acessível e disponível: o órgão eletrônico. Aos nove anos de idade tentaram me ensinar a ler “linhas e bolinhas” que, na minha cabeça, não faziam sentido algum. Sem conseguir ler uma partitura de forma satisfatória, a minha prática no instrumento voltou-se, de forma independente, para a invenção de ideias melódicas e exploração de timbres disponíveis no órgão, além da experiência de tirar músicas de ouvido. Após anos, encontramos uma professora que, sem excluir as vivências até então obtidas, conseguiu construir significados entre o som que eu tocava e escutava com o registro gráfico musical, a partitura. Foi no contexto eclesial que tive as primeiras experiências tocando, participando de bandas, cantando e, com dezessete anos de idade, regendo um coro misto. Com essa idade, eu já havia definido que a música e o magistério conduziram a minha vida profissional.

O contato com disciplinas de estruturação musical (percepção, história da música, harmonia), pedagogia e metodologia do ensino da música – sobretudo no curso de

¹ [...] each culture shapes the learning process to accord with its own ideals and values.

² No caso de originais em língua estrangeira, as traduções são minhas.

Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Londrina e nas oficinas do Festival de Música de Londrina – ampliaram a compreensão de que o educador musical transita por diferentes espaços e situações. Paralelamente a essas vivências, consolidei a formação em regência coral que fundamentou a prática e a concepção de que o ensaio do coro é um momento de aprendizagem, tendo em vista que características estruturais e socioculturais estão envolvidas em uma mesma situação educativo-musical.

Regendo e acompanhando coros de diferentes faixas etárias e formações, tive a oportunidade de elaborar arranjos e compor peças, tendo o piano, a flauta doce e a percussão como instrumentação central. A composição, a improvisação e o arranjo são experiências musicais que sempre estiveram presentes na minha trajetória, pois, na ausência de peças acessíveis aos grupos em que atuava, a alternativa mais adequada foi criar “arranjos sob medida”, atendendo às necessidades desses grupos.

Foi nesse contexto de experiências musicais diversificadas que decidi me dedicar à pesquisa acadêmica. O mestrado, realizado entre os anos de 2013 a 2015, proporcionou experiências únicas de reflexão e análise. A pesquisa que desenvolvi (ANDRADE, 2015) evidenciou experiências significativas para os sujeitos envolvidos com uma determinada proposta de educação musical através do canto coral (crianças e regentes) que, todavia, caracterizava-se como uma prática essencialmente de execução. Assim, como no campo empírico do estudo desenvolvido, toda a minha experiência com o coro (regendo, tocando e cantando) limitava-se à execução musical. A exceção dessa realidade ficava reservada aos arranjos e composições que desenvolvia e à função de pianista, quando alguma liberdade criadora era permitida nas peças de origem popular.

Refletindo sobre as perspectivas contemporâneas de educação musical, que valorizam a experiência do aluno, o senso colaborativo de trabalho, a criatividade como característica a ser estimulada paralelamente ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade, ponderei sobre as experiências musicais que raramente eram propostas ou não eram consideradas no canto coral, como, por exemplo, a criação musical e elaborei a seguinte questão: 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?

Dei-me conta de que para abordar criação musical no contexto da prática coral, seria necessário considerar uma importante característica da sociedade: o pluralismo. Compreendido a partir do “reconhecimento da possibilidade de soluções diferentes para um mesmo problema, ou de interpretações diferentes para a mesma realidade ou conceito, ou de

uma diversidade de fatores, situações ou evoluções no mesmo campo” (ABBAGNANO, 2007, p. 765), o pluralismo emerge no campo da educação musical através da variedade de estudos, relatos de experiência, maneiras de fazer e de compreender a música. O pluralismo pode ser observado na diversidade de lugares e situações em que a música acontece, no seu ensino formal e não formal, entre amigos e familiares, em aulas presenciais e virtuais.

No sentido “plural” de educação musical, é impossível discutir música sem recorrermos à sociologia, psicologia, pedagogia, antropologia, filosofia e outras áreas, pois o diálogo com estas áreas colaboram nas compreensões sobre o fazer musical, ajudando-nos a entender música como um “todo”. A pluralidade de ideias, abordagens educacionais e pressupostos teóricos inerentes ao campo da educação musical favorecem o desenvolvimento de estudos a partir de uma ampla diversidade de contextos e dimensões da formação em música, incluindo a criatividade e a criação.

Sendo assim, o objetivo geral desse estudo é: 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 definição deste objetivo pautou-se na compreensão de que tal proposição estaria articulada com os estudos de caráter qualitativo e os aportes metodológicos da pesquisa-ação. Originária das ciências sociais, a pesquisa-ação apresenta-se na atualidade como uma importante abordagem na área educacional, com características intervencionistas e colaborativas, favorecendo mudanças e melhorias na prática docente. Após decidir pela pesquisa-ação, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Discutir as características da prática de canto coral como modalidade de ensino e aprendizagem de música;
- Debater abordagens contemporâneas sobre criatividade e criação musical;
- Investigar as contribuições da psicologia da criatividade para o campo da educação musical;
- Analisar a experiência musical dos estudantes participantes da prática coral;
- Analisar o processo desenvolvido;
- Indicar possíveis ações pedagógicas para a estimulação da criatividade e da criação musical no contexto da prática de canto coral;
- Realizar avaliação diagnóstica como proposta de intervenção;
- Desenvolver com continuidade uma prática coral planejada e reflexiva;

- Planejar situações educativo-musicais que estimulem a participação ativa dos educandos;
- Propor práticas que possibilitem a criação musical;
- Planejar processos e estratégias para a realização de avaliações coletivas (estudantes, professora e demais educadores) sobre o trabalho desenvolvido;
- Analisar coletivamente a intervenção desenvolvida.

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 Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE e coordenado por mim³ e pelo professor de música do CAp, Rodrigo Luna. As pessoas envolvidas diretamente com o campo empírico eram alunos e professores do CAp, licenciandas em música da UFPE e eu, enquanto coordenadora geral da ação extensionista, regente e pesquisadora. O percurso metodológico considerou duas etapas: a primeira, de consolidação da prática coral, no período de 03/08/2016 a 03/04/2017, e a segunda, de intervenção pedagógica-criativa, de 24/04/2017 a 27/11/2017.

A tese está organizada em sete capítulos. Este primeiro capítulo introduz o tema, a minha trajetória pessoal e profissional e a motivação para o desenvolvimento do estudo; as informações gerais sobre a metodologia e os objetivos (geral e específicos). No segundo capítulo, apresento e discuto os trabalhos revisados que contribuíram para a compreensão das principais produções relacionadas ao canto coral, criatividade e criação musical.

O terceiro capítulo apresenta a base teórica. São discutidas as definições de criatividade e criação, a relação entre os termos, as articulações entre música, cultura e criatividade. Nesse capítulo também esclareço a opção pelo uso do termo “criação” em detrimento de “composição” e, ainda, as concepções da educação musical relacionadas à temática. O quarto capítulo discute as definições e os termos relacionados à prática coral, sua inserção no contexto sociocultural brasileiro, o coro enquanto modalidade de ensino e aprendizagem de música, as habilidades e os papéis dos participantes e propostas criativas e de criação musical desenvolvidas na atualidade.

No quinto capítulo apresento os fundamentos metodológicos – abordagem qualitativa e pesquisa-ação – e descrevo o contexto investigado, bem como o percurso de coleta e análise de dados. Considerando a importância dos áudios e vídeos que ilustram a tese⁴, os nomes

³ Trabalho como docente efetiva do Departamento de Música da UFPE desde setembro de 2015.

⁴ Os arquivos de áudio, vídeo e partituras mencionados na tese podem ser acessados de duas maneiras: 1) Solicitar o acesso ao material, enviando um *e-mail* para: klesiakga@gmail.com; ou, 2) Digitar na barra de endereço do seu navegador o *link* a seguir:
<https://drive.google.com/open?id=1EK1TgTd4FsOoGyXKOyXQupNE1JdyMaO3>

originais de todos participantes foram mantidos, a partir de prévia autorização. No sexto capítulo, descrevo e analiso as duas etapas da pesquisa-ação, com ênfase na intervenção criativa. Neste são detalhados o processo músico-educativo, os caminhos percorridos, os desafios e as possibilidades da criação musical no contexto coral. O capítulo sexto culmina com a discussão sobre as dimensões da formação em música.

Finalmente, tendo como base a pesquisa-ação desenvolvida, o sétimo capítulo apresenta o Coro Criativo, uma proposta abrangente de prática coral que inclui a criação musical. São articuladas as possibilidades pedagógicas e fornecidas orientações para os regentes que queiram trabalhar a criação musical com seus grupos. Na sequência, apresento a conclusão do trabalho, as referências consultadas e mencionadas durante a tese e os apêndices.

Capítulo 2

Coro, criatividade e criação musical: revisando a produção da área

“Desenvolver uma tese é um ato criador que, além de conhecimentos gerais e específicos, exige uma paciência que nem todos têm ou estão dispostos a exercitar”.

Maria Ester de Freitas (professora-pesquisadora)

O interesse no estudo do canto coral, criação e criatividade levou-me à leitura e análise de diversas publicações do campo da educação musical. O primeiro contato com trabalhos relacionados ao tema, direcionou-me aos levantamentos e mapeamentos realizados por pares da área (ULHÔA, 1997; OLIVEIRA; SOUZA, 1997; FERNANDES, 2000, 2006, 2007; BEINEKE, 2008; CHIARELLI; FIGUEIREDO, 2010; MATEIRO; VECHI; EGG, 2013, 2014; CLEMENTE; FIGUEIREDO, 2014; VIEIRA, 2014).

Os artigos de Fernandes (2000, 2006, 2007) sistematizam e organizam um conjunto de trabalhos, incluindo as listagens organizadas por Ulhôa (1996) e Oliveira e Souza (1997), que, em geral, trazem as produções acadêmicas dos anos de 1983 a 1997. Fernandes categoriza a produção científica, fazendo uso das especialidades da educação musical apresentadas por Ilza Nogueira⁵ no relatório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Os dados apresentados por Fernandes (2000) evidenciam que, do total de trabalhos, menos de 5% correspondem à especialidade Educação Musical Coral⁶. Os mapeamentos apresentados por Fernandes (2006; 2006) registram um aumento nas produções, mas que não se caracteriza como significativo.

Mateiro, Vechi e Egg (2014) apresentam um panorama de pesquisas realizadas entre 1992 e 2012 sobre o canto na escola básica. As autoras revisam as revistas e anais dos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a revista *Música na Educação Básica*⁷ (MEB). Dos 93 artigos encontrados e organizados em oito categorias⁸ temáticas, as autoras destacam nove que discutem possibilidades para o desenvolvimento do canto, os processos de ensino e aprendizagem e aspectos técnicos relacionados à voz. O resultado da revisão evidencia que o canto emerge em duas situações básicas: 1) em um “primeiro plano nas aulas de música”; 2) como “complemento de outras atividades musicais” (MATEIRO, VECHI, EGG, 2014, p. 64).

Nessa direção, o trabalho de Chiarelle e Figueiredo (2010) mapeia os artigos sobre canto coral, publicados em anais dos Encontros e Congressos Nacionais da ABEM, entre os

⁵ NOGUEIRA, Ilza. Estrutura da área da música na tabela de classificação do conhecimento. Relatório junto ao CNPq. *Anais do X Encontro da ANPPOM*. Goiania, 1997. apud Fernandes (2000, p. 47).

⁶ As outras especialidades são: Filosofia e Fundamentos da Educação Musical, Processos Formais e Não-Formais da Educação Musical (educação básica e educação especializada); Processos Cognitivos na Educação Musical; Administração, Currículos e Programas em Educação Musical; Educação Musical Instrumental (conjuntos, bandas, orquestra, fanfarra, etc.); Educação Musical Especial.

⁷ A revista *Música na Educação Básica* (MEB) é uma publicação da ABEM, tendo sua primeira edição em 2009.

⁸ As oito categorias definidas pelas autoras são: canto na educação especial; canto orfeônico; canto em atividades extra-musicais; canto e a aprendizagem lúdica; canto voltado à técnica; desenvolvimento de habilidades musicais através do canto; canto como complemento em atividades musicais; e canto coral e/ou coletivo.

anos de 1992 e 2009. Dos 1557 trabalhos apresentados nesses encontros, 66 envolvem a prática do canto coral, tendo as seguintes características:

Dos 66 trabalhos encontrados 48 são relatos de experiência e descrições de projetos onde se utiliza o canto como meio de proporcionar educação musical e/ou inclusão social. Quanto à faixa etária dos corais citados, 22 trabalhos se referem a corais infantis ou infanto-juvenis e 6 trabalhos abordam o canto coral na terceira idade. Também são temas de trabalhos as motivações e interesses que levam as pessoas a frequentar corais; repertório; formação e atuação do regente; técnica-vocal. Verificou-se um número crescente de trabalhos que investigam a relação corpo-voz no desenvolvimento musical e que abordam a prática coral como momento de educação musical. (CHIARELLI; FIGUEIREDO, 2010, p. 554).

Em continuação ao mapeamento realizado por Chiarelli e Figueiredo, revisei os trabalhos publicados nos anais dos Congressos da ABEM, entre os anos de 2010 a 2017. Foram encontrados 78 artigos⁹, evidenciando a manutenção de determinados temas, tais como os relatos de experiência e de procedimentos pedagógicos da prática coral, formação do regente e o repertório coral. Além da manutenção desses temas, as produções de 2010 a 2017 revelam discussões emergentes, como o desenvolvimento de coros em espaços não tradicionais (hospitais e presídios), grupos com a participação de pessoas portadoras de deficiência (física, visual, intelectual, etc), propostas corais em diálogo com outras linguagens artísticas (teatro, dança), as características da voz infantil e os cuidados relacionados à muda vocal.

O estado da arte sobre o canto coral no Brasil foi discutido, também, por Clemente e Figueiredo (2014). Os autores consideraram dissertações e teses de pós-graduação em música e outros programas, com destaque para Artes e Educação, além das revistas e anais da ABEM e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). O artigo revela que a pesquisa sobre o canto coral no Brasil se encontra presente em todos os anos desde 1999, abordando temas direcionados à técnica e preparação vocal, percepção musical, corporeidade, cognição, interação social e escolha do repertório. Com base nesses dados, os autores concluem que o canto coral se constitui como uma prática multidisciplinar, de caráter educativo, “cujo estado da arte vem se alargando no decorrer dos anos”, tendo em vista que os estudos enfatizam o ensaio como espaço e situação de ensino e aprendizagem musical (CLEMENTE; FIGUEIREDO, 2014).

Quanto aos aspectos da criação musical e criatividade, foram encontrados dois artigos que mapeiam as produções da área. Vieira (2014) apresenta um levantamento que

⁹ Uma lista com os 78 artigos encontra-se disponível no Apêndice B.

identifica 26 produções, entre dissertações e teses, defendidas de 2001 a 2014. Entre os trabalhos, dois abordam a criatividade e a criação musical no contexto da prática coral: “A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral”, de Denise Blanco Bündchen, dissertação defendida em 2005; e “Uma proposta inicial de educação musical aplicada à prática de canto coral, com ênfase na criação”, de Frederico Neves Aguiar, dissertação defendida em 2011. Os dois trabalhos constam nesta revisão, com maiores detalhes mais adiante; a pesquisa de Bündchen (2005) será melhor detalhada no capítulo quatro.

O artigo de Beineke (2008) apresenta uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre a composição no ensino de música, enfatizando as produções de crianças no contexto escolar. A autora analisa as produções considerando cinco abordagens: processos composicionais, avaliação da composição musical, contexto e variáveis sociais na atividade de composição, concepções e práticas dos professores, e perspectivas das crianças sobre composição. As discussões evidenciam o estabelecimento de um corpo de conhecimento considerável sobre a temática, que se amplia por meio da variedade de abordagens teóricas, nas quais as pesquisas sobre criação musical infantil se fundamentam, abordagens que concebem a composição musical imbricada ao contexto social, à coletividade e ao ensino de música orientado por concepções colaborativas, no qual professor e estudantes compartilham conhecimentos e experiências no processo criativo. Tendo em vista que a revisão se concentra em pesquisas sobre a composição no contexto da escola básica, uma continuação desse trabalho, voltado para outros espaços e situações de ensino e aprendizagem de música, aprofundaria ainda mais as discussões.

Para o aprofundamento da revisão, recorri aos bancos de teses e dissertações da Capes¹⁰, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD¹¹, e dos Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil e de áreas afins. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: coro, canto, coral, educação musical coral, composição musical, criação musical, improvisação e criatividade. Além de teses e dissertações, a revisão abrangeu os artigos publicados nas revistas da ABEM¹², da ANPPOM, revistas de diversos programas brasileiros de pós-graduação em música e os artigos publicados no *International Journal of Music Education*¹³ – IJME, dos últimos cinco anos (de 2014 a 2018).

¹⁰ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹¹ <http://bdtb.ibict.br/vufind/>

¹² <http://www.abemeducacaomusical.com.br/>

¹³ O *International Journal of Music Education* é uma publicação da International Society for Music Education – ISME. Para maiores informações visite os sites:

2.1. A produção da área através de três eixos centrais

A leitura crítica-reflexiva do material encontrado possibilitou o delineamento de três eixos centrais: 1) Educação musical coral; 2) Criatividade e criação musical; e, 3) Coro, criatividade e criação musical. Na revisão de literatura menciono “composição” ou “criação”, conforme o termo utilizado pelos pesquisadores¹⁴. Para facilitar a visualização do material revisado, são apresentados quadros que contém os nomes dos autores, títulos dos trabalhos, ano e local da publicação (programa de pós-graduação ou revista).

2.1.1. Educação musical coral

A revisão de literatura acerca do canto coral como modalidade de ensino e aprendizagem de música revelou um conjunto de trabalhos que foram organizados em quatro categorias¹⁵ temáticas, apresentadas e discutidas à seguir: 1) Coro: características pedagógicas e socioculturais, socialização, aspectos técnicos e históricos, performance; 2) Coro: formação do regente; 3) Coro: contextos diversos (projetos sociais, políticas públicas e culturais, universitários, escola básica, outros espaços); 4) Coro: jovens e idosos.

QUADRO 1

Coro: características pedagógicas e socioculturais, socialização, aspectos técnicos e históricos, performance.

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia	Voz e corporeidade segundo a percepção de coristas	Revista Música Hodie	2007
COELHO, Willsterman Sottani	Técnicas de ensaio coral: reflexões sobre o ferramental do Maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca	UFMG Mestrado em Música	2009
COSTA, Cristiano Aparecido da	“Projeto canto orfeônico no Brasil: uma análise crítica à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire”	UFG Mestrado em Música	2010
FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola	A música coral dos primórdios ao século XXI: a composição para coros e a performance do repertório moderno/contemporâneo	Revista Música Hodie	2011
FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola	A sonoridade vocal e a prática coral no Barroso: subsídios para a performance barroca nos dias atuais	Revista Per Musi	2008
FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto	A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal	Revista Música Hodie	2006
FERREIRA, Juliana Grassi Pinto	Preparação vocal do corista	Revista Per Musi	2002

ISME: <https://www.isme.org/>

IJME: <https://journals.sagepub.com/home/ijm>

¹⁴ No terceiro capítulo discuto a minha opção pelo uso do termo “criação” em lugar de “composição”.

¹⁵ Alguns trabalhos trazem discussões que dialogam com mais de um eixo temático, como, por exemplo, o artigo de Paparo (2015), que discute a formação de coros juvenis na escola básica. Em casos como este, optei por apresentar e discutir o artigo no eixo com a menor quantidade de trabalhos.

FERRER, Rita; PUIGGALÍ, Joan; TESOIRO, Montse	Choral singing and the acquisition of educational values	International Journal of Music Education	2018
FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira	A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem?	Revista Opus	1989
FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira	O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical	UFRGS Mestrado em Música	1990
FUCCI AMATO, Rita de Cássia	O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical	Revista Opus	2007
KASHIMA, Rafael Keidi	A função e o desenvolvimento do jogo didático nos ensaios de coros infantis	UNICAMP Mestrado em Música	2014
KOMOSINSKI, João Luís	Canto coral e cognição musical – as práticas brasileiras e suas articulações com a memória	UFPR Mestrado em Música	2009
LIAO, Mei-Ying; DAVIDSON, Jane W.	The effects of gesture and movement training on the intonation of children's singing in vocal warm-up sessions	International Journal of Music Education	2016
PASSOS, Cristina	Coral Meninas Cantoras de Porto Murtinho: um estudo do timbre nas inter-relações com as identidades culturais e a sociedade	UFG Mestrado em Música	2013
PAZIANI, Juliana Damaris de Santana.	Coro Infante-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri Regional Ribeirão Preto: Repertório e formação do regente (educador musical).	UNESP Mestrado em Música	2015
PEREIRA, Éliton; VASCONCELOS, Miriã	O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária	Revista Música Hodie	2007
POWELL, Sarah J.	Masculinity and choral singing: an Australian perspective	International Journal of Music Education	2014
PRUETER, Priscilla Battini	O Ensaio Coral sob a perspectiva da performance musical: abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e estratégias junto a corais amadores	UFPR Mestrado em Música	2010
REIS, Ana Claudia dos Santos da Silva	A importância do canto coral no processo de desenvolvimento infantil	UFRJ Mestrado em Música	2012
SILVA, Luiz Eduardo	O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em coros amadores a partir da concepção de regentes e cantores	UDESC Mestrado em Música	2017
TEIXEIRA, Lúcia	Festivais de coros do Rio Grande do Sul (1963-1978): práticas músico-educativas de coros, regentes e plateia	UFRGS Doutorado em Música	2015
TRAMONTE, Marcella	O Coro Santa Cecília, uma análise documental: o papel da mulher como educadora musical na primeira metade do século XX em São João da Boa Vista	UNESP Mestrado em Música	2017
WALLING, Catherine Bennett	Secondary choral directors' multicultural teaching practices, attitudes and experiences in international schools	International Journal of Music Education	2016

A socialização no canto coral, as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária são discutidas no trabalho de Pereira e Vasconcelos (2007). Por meio da pesquisa bibliográfica e da realização de entrevistas com quatro regentes de coros da cidade de Goiania-GO, os autores evidenciam que o canto coral favorece a ampliação das relações sociais, na individualidade e na coletividade. A prática coral, “além de desenvolver a musicalidade, autocontrole, autoestima e tantas outras potencialidades, é um propiciador de relações sociais harmonizadoras em vários níveis” (PEREIRA; VASCONCELOS, 2007, p. 118). As interações nas dinâmicas de ensino e aprendizagem da música no contexto da prática coral são discutidas por Fucci Amato (2007) e os trabalhos de Figueiredo (1989, 1990) abordam as possibilidades músico-educativas no âmbito do ensaio coral, transcendendo a ideia de treinamento para uma proposta ampliada de educação musical.

O estudo desenvolvido por Ferrer, Puigallí e Tesouro (2018) tem por objetivo compreender como a prática coral, entre crianças e jovens, oportuniza o ensino e a aprendizagem dos seguintes valores: esforço/dedicação, respeito, comunicação, amizade e espontaneidade. Participaram do estudo 61 regentes e 60 cantores (indicados pelos regentes) de coros da Catalunha (Espanha) que possuíam as seguintes características: coros de escolas primárias (crianças de 6 a 12 anos); coros de escolas de música (crianças e jovens entre 4 e 18 anos); coros independentes (igrejas, projetos, associações, etc); e, coros de escolas secundárias (adolescentes e jovens de 12 a 16 anos). Os dados revelaram que, na perspectiva dos regentes o respeito emergiu como o valor mais importante e a amizade como o aspecto mais valioso para os cantores. Em contrapartida, para os cantores, a amizade foi o valor considerado menos importante, enquanto que a espontaneidade como um valor subestimado. Porém, os cantores concordaram que as atividades corais favoreciam o desenvolvimento do respeito e da comunicação.

A pesquisa de Kashima (2014) discute a função e o desenvolvimento de jogos em ensaios de coros infantis, enquanto que Komosinski (2009) e Reis (2012) discutem aspectos relacionados à cognição. Komosinsk (2009) investiga os processos de aprendizado de repertório em coros formados por cantores que não possuem a prática do solfejo e, a partir da realidade detectada, sugere algumas estratégias, visando melhorar o processo de aprendizado do repertório e proporcionar maior autonomia aos coralistas na aprendizagem das melodias de seus naipes. Considerando a teoria sócio-interacionista de Vygotsky, a pesquisa de Reis (2012) busca entendimentos acerca das funções do Coral Infantil da UFRJ e as suas contribuições no desenvolvimento cognitivo e musical dos coralistas. Os resultados evidenciam que a prática coral contribui no processo de desenvolvimento de seus

participantes, caracterizando-se como uma atividade importante por trabalhar com elementos da formação musical.

Já a relação entre corpo e voz é discutida por Braga e Pederiva (2007) e Liao e Davidson (2016). Braga e Pederiva (2007) consideram a perspectiva do cantor na consciência corporal em relação à construção sonora. A pesquisa de Liao e Davidson (2016), com crianças taiwanesas de 10 e 11 anos de idade, revela que a utilização de gestos (movimento estático, no lugar, usando principalmente as mãos, os braços e flexões do joelho) e movimentos corporais (movendo-se no espaço para desenvolver a sensação de imagens de som; tempo, espaço e energia, controlando o peso corporal; consciência geral do corpo em equilíbrio, coordenação e controle, postura) durante o aquecimento vocal resulta em uma melhor entonação.

Dentre os trabalhos mencionados, percebe-se que a cognição é o assunto menos abordado no âmbito das características pedagógico-musicais. A ampliação de estudos sobre a cognição em práticas corais poderia ocorrer mediante articulações com as teorias de desenvolvimento que já vem sendo empregada em outras modalidades de ensino de música, como, por exemplo, o modelo espiral¹⁶, de Keith Swanwick, e a experiência do fluxo¹⁷, de Mihaly Csikszentmihalyi.

Com relação aos aspectos técnicos (afinação, timbre e sonoridade, interpretação, preparação vocal do regente e do coralista), a pesquisa de Passos (2013) investiga o timbre vocal e as inter-relações de identidades socioculturais no Coral Meninas Cantoras de Porto Murtinho, cidade localizada no estado do Mato Grosso do Sul que faz divisa com o Paraguai. Ferreira (2002) discute a preparação vocal do corista e Paziani (2015) tece análises sobre o repertório desenvolvido em 18 corais infanto-juvenis do Projeto Guri (Regional Ribeirão-SP), examinando suas características estruturais, extensão vocal, gêneros e estilos musicais, idiomas e adequação à faixa etária. Silva (2017) investiga as maneiras pelas quais a técnica vocal é proposta, desenvolvida e compreendida por regentes e cantores de quatro coros amadores na região da Grande Florianópolis. A partir de considerações sobre a performance, o estudo de Prueter (2010) elenca abordagens metodológicas e aplicações técnicas, bem como as contribuições para a construção da performance durante o ensaio coral. Considerando que a prática coral no Brasil sofre influências dos padrões sonoros e estéticos europeus, entre os estudos que abordam os aspectos técnicos, o estudo de Passos (2013) destaca-se por promover reflexões que relacionam o timbre vocal de um determinado grupo com sua identidade cultural. A compreensão aprofundada dos aspectos técnicos-vocais pode subsidiar ações mais

¹⁶ Para conhecer a Teoria Espiral de Keith Swanwick ver Swanwick (2014, p. 77-116).

¹⁷ No Brasil, discussões sobre a experiência do fluxo estão disponíveis em Custodero (2006, p. 381-399).

adequadas sobre o canto. Nesse sentido, a preparação vocal deve considerar os aspectos fisiológicos de quem canta, ao mesmo tempo em que é possível trabalhar com o timbre vocal característico dos sujeitos, bem como valorizar as suas referências sonoro-culturais.

As questões de gênero (masculino e feminino) são abordadas nos estudos de Tramonte (2017) e Powell (2014). Tramonte (2017) discute o papel da mulher e a função socioeducacional do Coro Santa Cecília, localizado na cidade de São João da Boa Vista-SP, elencando as contribuições do coro na formação de uma comunidade intelectual, sendo que o grupo era considerado avançado e moderno para sua época e contexto sociocultural. A investigação de Powell (2014) desvela as percepções da masculinidade entre participantes de quatro coros australianos (coro de escola primária – 10 a 12 anos; coro de escola secundária – 14 a 17 anos; coro universitário – 20 a 24 anos; coro adulto – 40 a 70 anos). A partir da questão “que efeito as noções de masculinidade têm sobre a participação masculina?” e considerando que o conceito de masculinidade é socialmente construído, diferindo de acordo com os aspectos socioculturais, a autora argumenta que a quebra dos estereótipos de gênero tem implicações importantes para os indivíduos em termos de desenvolvimento pessoal, criativo e de expressividade no âmbito do coro.

O multiculturalismo na prática coral é o foco do trabalho de Walling (2016) que teve como objetivo verificar se os regentes de coros em escolas internacionais implementavam uma educação multicultural em seus programas. Participaram do estudo 59 regentes de diferentes países. Estes responderam um questionário, informando dados de sua formação, opiniões, métodos e experiências relacionadas à música multicultural. Os resultados revelaram que 62% dos regentes consideram, na seleção do repertório, práticas de ensino multiculturais que abrangem o histórico de seus alunos e o desenvolvimento de músicas não-ocidentais. Walling salienta, ainda, que para 88% dos regentes, o trabalho com coro em escolas internacionais influenciou positivamente suas práticas no que diz respeito ao ensino multicultural.

Apesar das questões de gênero (feminino e masculino), o papel da mulher e o multiculturalismo serem assuntos muito debatidos na atualidade, seja no âmbito acadêmico ou na sociedade de maneira geral, observa-se lacunas de discussão no campo da educação musical. O conhecimento da prática coral no contexto brasileiro tem evidenciado que a participação de homens em coros é cada vez menor em relação ao envolvimento de mulheres. As questões levantadas por Powell (2014) sobre as percepções da masculinidade no contexto australiano lançam luz para uma discussão pertinente e necessária, tendo em vista que o

delineamento de atividades artísticas ditas masculinas e/ou femininas podem relacionar-se a construções socioculturais.

No âmbito histórico, os artigos de Fernandes e Kayama (2008; 2011) e Fernandes, Kayama e Östergren (2006) discutem aspectos sonoros e composicionais empregados em coros dos séculos passados, tecendo relações com práticas da contemporaneidade. O estudo bibliográfico e documental de Costa (2010) analisa dados históricos, políticos e metodológicos das práticas corais orfeônicas no Brasil. À luz dos pressupostos de Paulo Freire, o autor argumenta que a prática coral orfeônica foi utilizada prioritariamente como ferramenta ideológica e de alienação da sociedade, em detrimento de práticas criativas e de construção de autonomia dos sujeitos. Coelho (2009) sistematiza a metodologia de trabalho coral desenvolvida pelo Maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca e sua trajetória como regente titular do Coral da Universidade Federal de Minas Gerais - Ars Nova. Por fim, o estudo de Teixeira (2015, p. 15) volta-se para a compreensão das “práticas músico-educativas engendradas nos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul que foram realizados durante o período de 1963-1978”, em Porto Alegre-RS. Os estudos históricos mencionados fornecem dados sobre as produções e inserção social de práticas corais, apresentando-se significativos por estabelecerem relações com as práticas corais da contemporaneidade.

Com relação à formação do regente coral, encontramos 12 trabalhos que discutem as habilidades, competências e saberes necessários para o exercício profissional, além do preparo do regente para atuar em contextos distintos (empresas, projetos sociais, etc).

QUADRO 2 – Coro: formação do regente

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
CORBALÁN, Mara; PÉREZ-ECHEVERRÍA, M. Puy; POZO, Juan-Ignacio; CASAS-MAS, Amalia	Choral conductors to stage! What kind of learning do they claim to promote during choir rehearsal?	International Journal of Music Education	2018
FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares	O regente como educador musical: saberes para a prática do canto com adolescentes	UFPR Mestrado em Música	2014
FUCCI AMATO, Rita de Cássia	Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório	Revista da ABEM	2008
FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João	A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música	Revista da ABEM	2009
GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim	A dimensão lúdica na regência de coro infantil	UFPR Mestrado em Música	2015
IBARRETXE, Gotzon; DÍAS, Maravillas	La figura del director de coros infantiles: pasos hacia la profesionalización	Revista da ABEM	2008

JUNGES, Fernanda	Canto coral em projetos sociais: trajetória de uma educadora em Santa Maria	UFSM Mestrado em Educação	2013
OLIVEIRA, Ana Lúcia Carneiro de	A regência coral na formação do licenciando em música: uma experiência didática no Coral Infantil da UFRN	UFRN Mestrado em Música	2017
PEREIRA, Valdiene Carneiro	Saberes mobilizados na prática de uma professora de canto coral para adolescentes na região metropolitana do Recife: um estudo de caso	UFPE Mestrado em Educação	2013
RIBEIRO, Cinara Baccili	A profissionalidade do regente de coros infanto-juvenis em Campo Grande-MS	UNB Mestrado em Música	2016
TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira	Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso	UFRGS Mestrado em Música	2005a
TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira	Coros de empresas: desafios do contexto para a formação e atuação de regentes corais	Revista da ABEM	2005b
UTSUNOMIYA, Mirian Megumi	O regente de coro infantil de projetos sociais e as demandas por novas competências e habilidades	USP Mestrado em Música	2011

Teixeira (2005a; 2005b) investiga a formação e a atuação de regentes junto a coros de empresas em Porto Alegre-RS, compreendendo as concepções dos regentes sobre a prática do canto coral e suas ideias acerca da formação e competências necessárias para a atuação nesses espaços. No âmbito do Terceiro Setor, Utsunomiya (2011) discute as competências e as demandas por novas habilidades requeridas ao “regente-educador” e Junges (2013) expõe os desafios na trajetória formativa de uma regente/educadora, com formação em bacharelado, que atua em projetos sociais. Considerando o coro como um cenário para ensinar e aprender música, Corbalán et al. (2018) analisam os perfis e os comportamentos de regentes na preparação do repertório, bem como as estratégias utilizadas nos ensaios.

Fucci Amato e Amato Neto (2009) analisam e discutem o papel do regente enquanto motivador das práticas corais. Com relação ao coro infantil, o trabalho de Gois (2015, p. 17) verifica “o papel da ludicidade nas práticas musicais do regente de coro infantil”. Por meio de um estudo de caso e considerando dois coros localizados em Curitiba-PR, são discutidas a formação do regente, as habilidades e competências, a utilização e apropriação da ludicidade. Os resultados mostram que os regentes possuem consciência acerca da ludicidade enquanto elemento complementar da educação musical, além de favorecer a construção dos conhecimentos relacionados à experiência coral.

Fucci Amato (2008) apresenta e discute as principais habilidades requeridas ao regente coral, tecendo ideias relacionadas à gestão de recursos humanos (coralistas), à organização e condução do trabalho. Ibarretxe e Díaz (2008) voltam-se para o desvelamento do perfil e do percurso de formação profissional para a atuação em coros infantis na realidade

espanhola. A pesquisa-ação de Oliveira (2017, p. 21) sistematiza “conteúdos aplicáveis para a formação docente na área de Regência de Coral Infantil bem como a sua colocação em prática, através de um Projeto de Extensão Universitária envolvendo alunos do Curso de Licenciatura em Música da UFRN”. Oliveira revela que a experiência de formação docente voltada para a regência de coro infantil se dá, sobretudo, no envolvimento dos licenciandos no processo de planejamento, pesquisa e condução de ensaios com o Coro Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), consolidado através de um projeto de extensão.

Trabalhos sobre a formação e competências do regente também voltam-se para as singularidades da juventude. O estudo de Pereira (2013) evidencia como uma professora de música, em uma escola básica, constrói saberes relacionados à prática de coro juvenil e os saberes do regente de coro juvenil, sob a ótica dos profissionais, é o foco da pesquisa de Franchini (2014). Ribeiro (2016) desenvolve um estudo de caso múltiplo abrangendo os aspectos da formação de regentes de coros infanto-juvenis e os elementos que constituem o perfil profissional. Os dados da pesquisa de Ribeiro revelam que o perfil profissional dos regentes participantes do estudo abrange os conhecimentos e habilidades específicos da linguagem musical, além de experiências oriundas do contexto e da prática docente.

Os estudos que abordam a formação do regente evidenciam que tal ofício, na contemporaneidade, abrange conhecimentos pedagógicos, organizacionais e de administração do grupo, estratégias para o desenvolvimento vocal e especificidades fisiológicas e cognitivas das diversas faixas etárias. Com exceção do estudo de Oliveira (2017), nota-se a ausência de estudos que considerem a formação do regente coral ainda na graduação, os componentes curriculares que são ofertados e as oportunidades de aprendizagem sobre o planejamento de ensaios para contextos diversificados e a adequação do trabalho e do repertório. Outra lacuna observada refere-se à formação e perfil do músico instrumentista que atua no acompanhamento de coros. Em geral, no Brasil, os coros contam com a participação de um pianista que auxilia no processo de aprendizagem do repertório, trabalhando em diálogo com o regente. Estudos voltados para compreender as funções, habilidades e as contribuições desse profissional em propostas corais ainda são escassos no campo da educação musical, conforme discutiremos no quarto capítulo.

Um conjunto de trabalhos articulam reflexões considerando os espaços sociais em que a prática coral acontece:

QUADRO 3 – Coro: contextos diversos (projetos sociais, políticas públicas e culturais, universitários, escola básica, outros espaços)

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
ANDRADE, Klesia Garcia	Projeto “Um Canto em Cada Canto”: o coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens	UFPB Mestrado em Música	2015
BRITO, Alan de Araújo de	Música no Programa Mais Educação: uma pesquisa-ação em uma escola pública de João Pessoa	UFPB Mestrado em Música	2016
CAMPOS, Ana Yara; CAIADO, Katia Regina Moreno	Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004.	Revista da ABEM	2007
CARVALHO, Vivian Assis	Coral Cariúnas: identidade, significado e performance	UFMG Mestrado em Música	2007
CLEMENTE, Louise	Estratégias didáticas no canto coral: estudo multicase em três corais universitários da região do Vale do Itajaí	UDESC Mestrado em Música	2014
DIAS, Leila Miralva Martins	Interações nos processos pedagógicos musicais da prática coral: dois estudos de caso.	UFRGS Doutorado em Música	2011
JUST, Elisabete	Cor mio, coro mio, curumim: história, análise de seis peças de um repertório multicultural para coro infantil e estratégias lúdicas do Coro Curumim da Associação Cultural Cantosospesos, entre 1993 e 2003	USP Mestrado em Música	2013
KOHLRAUSCH, Daniela Barzotti	Prática coral e motivação: o ambiente coral na percepção do corista	UFRGS Mestrado em Música	2015
LIMA, Maria José Chevitarese de Souza	O canto coral como agente de transformação sociocultural nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho: educação para liberdade e autonomia	UFRJ Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social	2007
MALUF, Júlio Cezar Giudice	Afinando diferenças: o processo de construção artística do Coral Cênico Cidadãos Cantantes – 1996-2004	UNESP Mestrado em Música	2005
MARDINI, Bruno Silva	Coro Mãe de Deus – Tupanciretã/RS: “é metade de minha vida, só quem canta sabe o que é, né?”	UFSM Mestrado em Educação	2007
MENDES, Josefa Eliane Ribeiro	Música no Programa Mais Educação: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas	UFPB Mestrado em Música	2013
MORAES, Davi Silvino	Formação humana e musical através do canto coletivo: um estudo de caso no coral da ADUFC	UFC Mestrado em Educação	2015
MOURA, Paulo Celso	Vozes paulistanas: as práticas do canto coral em São Paulo e suas relações com políticas públicas para cultura	UNESP Doutorado em Música	2012
OLIVEIRA, Cleodiceles Branco Nogueira	A prática do canto coral infantil como processo de musicalização	UNICAMP Mestrado em Música	2012
RASSLAM, Manoel Câmara	Coral da UFMS: de um “canto” a outro a observação das práticas e sentidos da música na instituição	UFMS Mestrado em Educação	2007
RIBEIRO, Jucélia Cristina	Música na escola: o canto coral, possibilidades e limites	Universidade Tuiuti do Paraná Mestrado em Educação	2012

SANTOS, Najla Elisângela dos	A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo da cidade de Florianópolis	UDESC Mestrado em Música	2012
SOARES, Gina Denise Barreto	Coro infantil: uma proposta ecológica	Livro originário de dissertação – Mestrado em Música UNIRIO	2003 (defesa) 2006 (livro)
TANAKA SORRENTINO, Harue	Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo etnográfico	UFBA Doutorado em Música	2012

No âmbito de projetos sociais e associações culturais, Tanaka-Sorrentino (2012) evidencia as singularidades das experiências musicais entre as participantes do coro Ganhadeiras de Itapuã (Salvador-BA). Lima (2007) discute inclusão, transformação social, comportamento e as particularidades do processo de ensino e aprendizagem da música por meio do coro com crianças e jovens nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho, no Rio de Janeiro-RJ. O estudo de Just (2013) relata as experiências pedagógico-musicais com o Coro Curumim, da Associação Cultural Cantosospesos (Itália), entre os anos de 1993 e 2003. O trabalho de Maluf (2005) tem como campo empírico o Coral Cênico Cidadãos Cantantes, vinculado à ONG SOS Saúde Mental, Ecologia e Cultura. Carvalho (2007) investiga o papel das experiências de cinco adolescentes participantes do Coral Cariúnas, relacionadas a três categorias centrais (identidade, significado e performance).

Duas pesquisas discutem práticas corais de projetos sociais em parceria com escolas básicas. Um desses estudos é o que foi por mim desenvolvido no curso de mestrado (ANDRADE, 2015), no qual o objetivo central se voltou para compreender concepções, conteúdos e metodologias de ensino e de aprendizagem que caracterizam a formação musical no Projeto “Educação Musical Através do Canto Coral – um canto em cada canto” (Londrina-PR). Nessa direção, o trabalho de Oliveira (2012) descreve o cotidiano pedagógico de um coro formado em uma escola básica em parceria com o Instituto Cultural Canarinhos da Terra, em Campinas-SP.

Outros trabalhos tecem reflexões sobre a prática coral e políticas culturais. O trabalho de Moura (2012) discute o coro no circuito cultural da cidade de São Paulo, enquanto que Soares (2006) elenca os processos de ensino e aprendizagem da música em uma proposta de coro infantil vinculada à política cultural da Secretaria Municipal de Cultura de Vitória-ES. A proposta coral de Soares, fundamentada nas perspectivas teórico-práticas de Hans-Joachim Koellreutter e de Félix Gattari, revela uma educação musical contextualizada, que favorece o enriquecimento cultural das crianças, a adequação do perfil do regente que assume uma

função social, o aluno como o centro da proposta músico-educativa e a valorização das individualidades, o que tende a cooperar na construção do senso colaborativo de trabalho.

As pesquisas que discutem as práticas corais ligadas a projetos sociais confirmam a ideia de música para formação humana, de transformação social e valorização do indivíduo, o diálogo e a construção da coletividade, bem como a ampliação da experiência estética. Porém, as discussões dos trabalhos revisados limitam-se ao universo infantil e/ou do jovem. Há lacunas de estudos sobre as metodologias de ensino utilizadas e desenvolvidas, estudos multidisciplinares que desvelem os impactos sociais mediados pelo fazer musical, as características do repertório, as razões de sua escolha e o modo como as experiências socioculturais dos participantes são consideradas (ou não) no processo educativo, entre outros aspectos. Considerando que muitas práticas corais, no Brasil, são viabilizadas a partir de incentivos públicos e culturais, como as leis¹⁸ municipais de incentivo à cultura, poucos são, ainda, os estudos que discutem as demandas e a efetividade de práticas a partir de tais incentivos.

A pesquisa de Dias (2011) volta-se para compreensões acerca das interações nas dinâmicas de ensino e aprendizagem em dois coros formados por adultos, em Porto Alegre-RS: um coro ligado a uma escola e outro a um hospital. Dias busca compreensões sobre como as interações sociais são reproduzidas na vida dos coralistas, dando origem a novas sociabilidades para além do contexto coral. A pesquisa de Moraes (2015) identifica as práticas educativo-musicais propostas no coro do Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará (ADUFC), sendo que os resultados indicam imbricamentos entre as práticas de formação humana e as de formação musical.

Com relação aos coros universitários, o estudo de Rasslam (2007) apresenta o percurso histórico-social do canto coral na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e os sentidos atribuídos à produção musical. Em outra direção, Kohlrausch (2015) investiga a motivação de coristas para participar de um coro de extensão universitária, tendo como fundamentação teórica os pressupostos da teoria da autodeterminação. Campos e Caiado (2007) discutem as características das práticas pedagógicas e musicais no Coral Universitário da Pontifícia Universidade Católica de Campinas-SP, entre os anos de 1965 e 2004, enquanto que Clemente (2014) desenvolve um estudo multicaso com a participação de três coros universitários da região do Vale do Itajaí-SC.

¹⁸ Para exemplificação de práticas corais viabilizadas por meio de lei municipal de incentivo à cultura, ver no estudo que desenvolvi no mestrado (ANDRADE, 2015, p. 73) a descrição do Programa Municipal de Incentivo à Cultura - PROMIC.

Estudos dessa natureza evidenciam as possibilidades músico-educativas e o diálogo da universidade com a comunidade local. Tais compreensões podem, ainda, ampliar-se com estudos que relacionem o coro universitário e a inclusão social, as características estruturais do repertório desenvolvido, o perfil sociocultural dos participantes, suas experiências musicais oriundas de outros contextos e as trocas de saberes relacionadas aos ensaios e apresentações.

Com relação ao coro na educação básica, Santos (2012) analisa as funções desta prática enquanto proposta extracurricular em escolas de Florianópolis-SC. Ribeiro (2012) elenca as possibilidades e limites do canto coral integrado ao currículo escolar e Mardini (2007) investiga a função do coro do Instituto Estadual de Educação Mãe de Deus, a partir das concepções de seis cantores. As práticas corais no Programa Mais Educação¹⁹ são analisadas por Mendes (2013) e Brito (2016). A pesquisa de Mendes (2013) discute as práticas músico-educativas desenvolvidas nas oficinas de canto coral do Programa Mais Educação em duas escolas paraibanas. Os dados da pesquisa revelam discrepâncias relacionadas à execução da proposta, pois na primeira escola a oficina de canto coral atende aos objetivos do Programa, mas na segunda as experiências musicais são trabalhadas sem aprofundamento, sendo deixadas em segundo plano em detrimento do desenvolvimento do aspecto social. Brito (2016), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa-ação, promovendo práticas de ensino da música que abarcaram as músicas e as sonoridades do cotidiano dos participantes. Apesar das dificuldades emergentes ao longo da intervenção (não obrigatoriedade nas aulas de música, falta de assiduidade dos alunos) o estudo revela a implementação de processos significativos que foram fundamentados em experiências musicais e sonoridades do cotidiano dos participantes.

Tais estudos confirmam que a escola se configura como um espaço legítimo para o desenvolvimento de práticas corais, seja por iniciativa da própria instituição ou de propostas governamentais, como no caso do Programa Mais Educação. Todavia, com exceção do trabalho de Brito (2016), percebe-se a ausência de estudos que considerem as concepções dos alunos sobre o repertório, o envolvimento e concepções dos familiares dos participantes, a escola básica como intermediadora da inclusão (atividades artísticas e socioculturais), bem como as possibilidades de diálogos entre as linguagens artísticas na construção de práticas significativas.

¹⁹ Para aprofundamento da discussão sobre atividades musicais desenvolvidas pelo Programa Mais Educação, em escolas públicas paraibanas, ver Penna (2014).

Na quarta categoria temática, foram encontrados 12 trabalhos que discutem as singularidades de práticas corais, desenvolvidas com jovens e idosos.

QUADRO 4 – Coro: jovens e idosos

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
ALMEIDA, Matheus Cruz Paes de	O canto coral e a terceira idade – o ensaio como momento de grande possibilidades	Revista da ABEM	2013
ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de	Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática	UDESC Mestrado em Música	2011
COSTA, Patrícia Soares Santos	Coro juvenil: por uma abordagem diferenciada	UNIRIO Mestrado em Música	2009
DAROZ, Irandi Fernando	A prática coral juvenil transitando em ambientes formais e não formais: perspectivas aplicadas à educação musical	UNESP Doutorado em Música	2014
FERNANDES, José Fortunato	Educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral	UNICAMP Doutorado em Música	2012
FIGUEREDO, Michal Siviero	Coral canto que encanta: um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia	UFBA Mestrado em Música	2009
SOUTHCOTT, Jane; JOSEPH, Dawn	Singing in <i>La Voce Della Luna</i> Italian women's choir in Melbourne, Australia	International Journal of Music Education	2015
MENDONÇA, Rita de Cássia	Adolescente e canto: definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal	UFG Mestrado em Música	2011
PAPARO, Stephen A.	Embodying singing in the choral classroom: a somatic approach to teaching and learning	International Journal of Music Education	2015
SANTA ROSA, Amélia Martins Dias	A construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical	UFBA Mestrado em Música	2006
SANTA ROSA, Amélia Martins Dias	O processo colaborativo no musical “Com a perna no mundo”: identificando articulações pedagógicas	UFBA Doutorado em Música	2012
YINGER, Olivia Swedberg	Adapting choral singing experiences for older adults: the implications of sensory, perceptual, and cognitive changes	International Journal of Music Education	2014

No âmbito da prática coral juvenil, Santa Rosa (2006) dedica-se ao desvelamento do processo de construção, desenvolvimento e avaliação do trabalho artístico-musical do coro juvenil da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, através da montagem do espetáculo “Lamento Sertanejo”. Os resultados da pesquisa indicam que a interdisciplinaridade inerente à construção do musical com fins pedagógicos contribui para o desenvolvimento de aspectos sociais e estruturais entre os participantes, além de evidenciar as possibilidades educativas por intermédio de proposições com esse cunho artístico. Em outro estudo, Santa Rosa (2012) aborda o teatro musical enquanto prática pedagógica, direcionada à

educação de jovens. A pesquisa recorre à coletividade no processo de construção do musical “Com as pernas no mundo” e apresenta resultados significativos acerca das articulações pedagógicas e o desenvolvimento de aprendizagens em diversos aspectos na conquista da autonomia dos participantes. Tais trabalhos revelam a importância dessa temática no contexto da prática de coro juvenil, confirmando a ampliação das discussões e proposições voltadas para música e juventude.

Daroz (2014) propõe um estudo voltado para a avaliação da prática de coro juvenil em ambientes formais e não-formais (universidades, escolas de música, ONGs), Fernandes (2012) discute as possibilidades educativas de um coro formado por adolescentes da Unidade da Fundação CASA, em São Paulo, enquanto que Mendonça (2011) reflete sobre os cuidados na definição do repertório e de exercícios vocais para o adolescente em fase de muda vocal. Andrade (2011), por sua vez, apresenta um estudo etnográfico sobre a interação social e a aprendizagem musical no contexto de coro juvenil; os resultados evidenciam a importância das interações sociais como incentivadoras e promotoras de experiências musicais, que resultam em aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Paparo (2015) investiga a relação mente-corpo na prática coral e se esta contribui para modificações no desempenho vocal. O estudo de caso integrado à pesquisa-ação teve como campo empírico o coro juvenil de uma escola norte-americana de ensino médio. Os resultados revelam que as relação mente-corpo proporcionaram novas possibilidades para a prática do regente e para a aprendizagem musical dos participantes, sugerindo novas possibilidades para regentes interessados em explorar tal perspectiva na educação musical coral. Por meio da conceituação de coro juvenil, as características centrais da faixa etária e as adaptações necessárias para uma prática coral significativa, Costa (2009) reflete sobre a prática coral como modalidade de ensino de música no ensino médio, e analisa os principais aspectos da adolescência, do repertório e da utilização de recursos cênicos no coro juvenil.

Os estudos sobre canto coral e juventude salientam esta prática como uma atividade que transcende o domínio do repertório e de habilidades vocais, revelando aprendizagens relacionadas às interações sociais e à coletividade, bem como os significados adquiridos e que asseguram a permanência e a continuidade dos adolescentes e jovens nos grupos.

Sobre a prática coral com idosos, a pesquisa de Almeida (2013) verifica as possibilidades pedagógicas relacionadas à afinação e ao desenvolvimento da percepção rítmica. Figueirêdo (2009) e Yinger (2014), por sua vez, discutem a importância de adaptar o trabalho coral com idosos, considerando os aspectos sensoriais, fisiológicos e psicossociais. O trabalho de Figueirêdo (2009) revela que o desenvolvimento musical do idoso ocorre de forma

integrada e exerce influência no processo de ensino e aprendizagem; a autora propõe práticas músico-educativas adequadas e imbricadas à qualidade de vida. Yinger (2014) argumenta que o canto coral é uma atividade benéfica para o idoso. Mas, para que haja um envolvimento satisfatório, o cotidiano (ensaios, repertório e apresentações) precisa ser modificado, considerando as alterações relacionadas à sensação e percepção da visão e da audição, mudanças cognitivas nos domínios da memória, compreensão da linguagem, aprendizagem de novos símbolos e vocabulário, atenção, cognição espacial e multitarefa. Com base nas implicações das mudanças que ocorrem no corpo e na mente do idoso, a autora sugere adaptações fundamentadas em evidências empíricas e na sua experiência à frente de coros de idosos portadores da doença de Parkinson.

O estudo de caso fenomenológico qualitativo desenvolvido por Southcott e Joseph (2015) explora o engajamento de idosas de um coral comunitário (*La Voce Della Luna*) formado por mulheres italianas, localizado em Melbourne (Austrália). O estudo caracteriza-se como um recorte de um contexto maior de pesquisa sobre bem-estar e envelhecimento. Os dados coletados a partir de fontes documentais, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, revelaram dois temas centrais que levam as idosas ao engajamento com o canto coral: 1) Conexão social e combate ao isolamento; 2) Novos horizontes: fazer música e justiça social. Os resultados evidenciam que, para as idosas, a prática coral oferece oportunidades para a aprendizagem de novas habilidades e ideias, além da criação de uma comunidade resiliente.

Os estudos que abarcam o coro formado por jovens e idosos evidenciam o interesse na compreensão de especificidades e possibilidades músico-educativas voltadas para as necessidades fisiológicas e sociais de cada faixa etária, ampliando as discussões que, de maneira geral, concentram-se no público adulto e infantil.

2.1.2. Criatividade e criação musical

A criatividade e a composição/criação musical emergem em diversos trabalhos, envolvendo diferentes faixas etárias, contextos socioculturais, processos, propostas em aulas coletivas e individuais, no aprendizado de um instrumento e em turmas de musicalização. Tais trabalhos foram organizados em duas categorias temáticas: 1) Composição: educação básica, escola de música, projetos sociais, outros espaços; 2) Composição: ensino e aprendizagem de instrumento musical.

QUADRO 5 – Composição: educação básica, escola de música, projetos sociais, outros espaços

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
BEINEKE, Viviane	Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais	Revista da ABEM	2011
BEINEKE, Viviane	Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa	UFRGS Doutorado em Música	2009
BEINEKE, Viviane	Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica	Revista da ABEM	2015
BIASUTTI, Michele	Strategies adopted during collaborative online music composition	International Journal of Music Education	2018
FIGUEIREDO, Camila Fernandes	Aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação.	UFPR Mestrado em Música	2016
HALL, Richard	Enhancing the popular music ensemble workshop and maximising student potential through the integration of creativity	International Journal of Music Education	2015
HOGENES, Michel; OERS, Bert van; DIEKSTRA, René F. W.; SKLAD, Marcin.	The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: a quasi-experimental Study	International Journal of Music Education	2016
LORENZI, Graciano	Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública	UFRGS Mestrado em Música	2007
LUNA, Camila Larissa Firmino	A criatividade e a prática pedagógica de professores de música atuantes na rede de educação básica de Natal/RN	UFRN Mestrado em Música	2017
MALLOTTI, Ana Paula Ribeiro Cardoso	O ensino de música na educação infantil: um estudo sobre a aprendizagem criativa	UDESC Mestrado em Música	2014
MUHONEN, Sari	Songcrafting: A teacher's perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice	International Journal of Music Education	2014
OLIVEIRA, Rafael Dias de	Composição, diálogo e conscientização: uma pesquisa participantes em educação musical na EJA	UDESC Mestrado em Música	2016
PINHEIRO MACHADO, Cecília Marcon	“No nosso mundo a gente inventa”: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças	UDESC Mestrado em Música	2013
SANTOS, Fátima Carneiro dos	A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da ideia de música	UNICAMP Doutorado em Música	2006
SILVA, Mariana Galon da	Criação musical coletiva com crianças: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora	UFSC Mestrado em Educação	2015
VISNADI, Gabriela Flor	“A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração”: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica	UDESC Mestrado em Música	2013

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia	Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical	Revista da ABEM	2009
WEICHSELBAUM, Anete Susana	Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos	Revista da ABEM	2003

No contexto da educação básica brasileira, os estudos de Beineke (2009), Mallotti (2014), Pinheiro Machado (2013) e Visnadi (2016, 2013) orientam-se por pressupostos teóricos da “aprendizagem criativa”. De acordo com esses trabalhos, o conceito de “aprendizagem criativa” foi introduzido na área da Educação no início do século XXI. O foco dessa abordagem está no potencial criativo a ser desenvolvido dentro de um campo de conhecimento específico como a música. Basicamente, o conceito de aprendizagem criativa considera a interação de fatores culturais e sociais, a perspectiva da criança, a cooperatividade, análise e reflexão sobre os trabalhos produzidos e o relacionamento entre aluno e professor.

No campo da educação musical, no Brasil, os estudos de Beineke (2009, 2011, 2015) parecem ter sido os primeiros a incluir a aprendizagem criativa como referencial teórico. A autora investiga como as dimensões dessa aprendizagem articulam-se em atividades de composição na educação musical escolar, contemplando as perspectivas dos estudantes e do professor. Beineke considera a complexidade da sala de aula, ouvindo as crianças e o professor a fim de discutir a criatividade em atividades de composição musical. Os resultados dos estudos revelam que as dimensões da aprendizagem criativa se articulam nas atividades de composição coletiva e na execução e escuta crítica das próprias produções. A participação das crianças como compositores, intérpretes e apreciadores críticos colabora na construção de identidades no grupo, na qual os educandos tornam-se agentes da própria aprendizagem, construindo coletivamente o conhecimento que sustenta as suas ideias de música, constantemente revisadas, atualizadas e ampliadas por experiências musicais reflexivas.

Os estudos de Malotti (2014), Pinheiro Machado (2013) e Visnadi (2013; 2016) consideram os pressupostos teóricos adotados por Beineke sobre aprendizagem criativa. Malotti busca compreensões acerca da perspectiva do professor, enquanto que Pinheiro Machado e Visnadi do ponto de vista dos estudantes. Os trabalhos sobre aprendizagem criativa no campo da educação musical ampliam nossas compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem da música na perspectiva do aluno e do professor. Tais estudos têm como campo empírico contextos semelhantes de ensino, como a escola básica (BEINEKE, 2009; VISNADI, 2013; MALOTTI, 2014) e um projeto de extensão da Universidade do

Estado de Santa Catarina (PINHEIRO MACHADO, 2013). Para fomentar outros debates, tal abordagem teórica pode, também, ser compreendida à luz de outros espaços e situações diversificadas, como escolas especializadas de música e projetos sociais, faixas etárias diversas e com pessoas com deficiência.

A composição musical com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é o foco do estudo de Oliveira (2016). Fundamentado em Paulo Freire e Swanwick, o pesquisador investiga o processo de conscientização em ações pedagógicas de composição musical. Os resultados revelam que, para compor, os alunos recorreram às experiências socioculturais, o reconhecimento do outro como parte do processo e o diálogo constante entre os participantes. Além disso, a composição como atividade central das aulas proporcionou maiores entendimentos sobre as características estruturais da música, bem como uma percepção musical mais ativa e consciente.

O estudo de Luna (2017) discute as perspectivas de professores de música, de escola de educação básica de Natal-RN, sobre a criatividade. Através da observação de aulas, aplicação de questionário e realização de entrevistas, Luna argumenta que, para os professores participantes da pesquisa, todos os alunos podem criar, desde que haja conhecimento e domínio sobre o processo criativo. Muhonen (2014, p. 185), por sua vez, considerando a pergunta de um aluno – "Por quê não fazemos uma música sobre este tema?"²⁰, buscou maneiras de propor a composição com seus alunos da escola primária finlandesa. A autora apresenta e discute o processo de composição musical que abrangeu a colaboração, a negociação e a criação de conhecimento, levando a reflexão sobre o papel do professor.

Tecnologia e composição são o foco nas pesquisas desenvolvidas por Lorenzi (2007) e Biasutti (2018). Lorenzi (2017) investiga os processos de composição musical, vinculados ao registro sonoro e à produção de um CD. O público-alvo da pesquisa são estudantes do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública. Lorenzi estabelece a relação entre dois elementos – composição musical e o uso da tecnologia de gravação –, elencando questionamentos sobre a junção de registros sonoros aos processos composicionais coletivos, implicações de compor e gravar músicas com adolescentes e as maneiras que os participantes desencadeiam os processos composicionais relacionados à produção de um CD. Os resultados salientam que: relações afetivo-sociais foram construídas entre os adolescentes; a proposta pedagógico-composicional, aliada ao uso da tecnologia no registro sonoro, favoreceu o desenvolvimento da compreensão musical, na medida em que foram ampliados os processos

²⁰ "Why don't we make a song about this?"

de escuta proporcionados pelo registro, seguido pela audição do que fora elaborado, alargando as percepções musicais.

Biasutti (2018) analisa o processo de aprendizagem de músicos adultos intermediado pela composição através da colaboração online, em um ambiente virtual e usando diferentes ferramentas. Participaram do estudo três membros de uma banda de rock italiana, com idade entre 37 e 39 anos, que tinham a experiência de compor em conjunto, mas não no ambiente virtual. Os resultados evidenciam que: compor no ambiente virtual e de maneira colaborativa é uma prática possível; experimentar, escutar, avaliar, construir e brincar foram ações predominantes no processo composicional.

Os estudos de Lorenzi (2007) e Biasutti (2018) favorecem as discussões sobre a relação entre música e tecnologia na contemporaneidade. A tecnologia, comum nos usos do cotidiano, adquire novos significados quando é utilizada de forma contextualizada, colaborando na construção de conhecimentos musicais relacionados à interação social, experimentação sonora, criação, registro e apreciação crítica. Estudos voltados para essas especificidades – criação, interação em ambiente virtual e a produção de um CD – com outras faixas etárias e em contextos diversos ampliariam ainda mais as discussões sobre criação e criatividade.

Para Camila Figueiredo (2016, p. 19), a discussão acerca da criação, mediante a improvisação, teve como objetivo geral o estudo “da aprendizagem musical em estudantes com autismo”. Ancorada nos aportes metodológicos da pesquisa-ação, com a participação de 12 estudantes de seis a treze anos de idade, matriculados uma escola estadual de modalidade especial em Curitiba-PR, a pesquisa indica que as práticas de improvisação possibilitaram a troca de experiências entre os estudantes, a valorização de conteúdos originários de seus contextos, ressignificando os sentidos do fazer musical e gerando novas aprendizagens. Tal estudo destaca-se por propor uma prática com alunos autistas, em uma perspectiva inclusiva, campo de discussões que, no Brasil, tem se ampliado nos últimos anos.

O estudo de Hogenes et al. (2016) – no âmbito do ensino fundamental holandês e com crianças de 8 e 9 anos de idade – questiona se as atividades de composição musical, em aulas de música, levariam os alunos a um maior engajamento no processo músico-educativo. Para isto, foram organizados dois grupos, com intervenção pedagógica durante seis meses: um grupo experimental, que tinha liberdade e autonomia no processo, tendo a composição como o centro do fazer musical; um grupo de controle, com atividades centradas no direcionamento do professor e voltadas para o canto e execução instrumental, intermediados por atividades com movimentos corporais e dança. A análise dos resultados indicou que os alunos do grupo

experimental estiveram mais envolvidos com o fazer musical em comparação com os alunos do grupo de controle. Os autores concluem que atividades de composição musical são viáveis e úteis por promover o engajamento dos alunos e a ressignificação das aulas de música.

Apesar das dificuldades oriundas do contexto da educação básica, principalmente na escola pública brasileira – turmas com muitos alunos, falta de estrutura física e recursos pedagógicos, indisciplina, entre outros – os estudos sobre criatividade e composição musical demonstram a viabilidade desta prática por possibilitar o engajamento dos alunos, a ressignificação do fazer musical e a possibilidade de um processo que estimule a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os trabalhos Weichselbaum (2003), Hall (2015), Wazlawick e Maheirie (2009), Santos (2006) e Silva (2015) voltam-se para as práticas composicionais em escola de música, projeto social e outros espaços. Weichselbaum (2003) investiga a possibilidade de existir diferenças no desenvolvimento musical entre alunos adolescentes de uma escola de música. A autora considera dois grupos distintos: um de alunos que estudam música apenas na escola e outro que realiza atividades musicais à parte do ensino formal oferecido por uma instituição fundamentada no modelo espiral de Swanwick. Weichselbaum conclui que as atividades musicais realizadas à parte da instituição não interferem no desenvolvimento musical individual dos alunos pesquisados e ambos demonstram aptidões musicais semelhantes. Hall (2015), por sua vez, discute o processo criativo entre alunos de prática de conjunto de uma escola de música popular, privada, da Inglaterra. Insatisfeito com os resultados dos *workshops* de música popular por ele ministrados – foco na reprodução de diferentes músicas populares – Hall propõe atividades criativas, transcendendo o ato de tirar de ouvido e reproduzir as músicas escolhidas pelos alunos. Para o autor, a integração da criatividade na prática de conjunto é importante para o engajamento do aluno e para estimular o potencial criativo. Para isso, é necessário criar um ambiente colaborativo para experimentação e exploração do material sonoro.

A composição de uma criança de 4 para 5 anos de idade é o foco do trabalho de Wazlawick e Maheirie (2009). O estudo evidencia o contexto social no estímulo musical em situações formais (aula de musicalização, por exemplo) e informais (música no cotidiano familiar). As autoras questionam o que leva uma criança pequena a compor e manter viva na memória a sua produção. No desvelamento dessa questão, Wazlawick e Maheirie consideram as relações sociais, as vivências musicais familiares, os espaços percorridos e os processos vividos pela criança como fatores que contribuem para a criação e significação musical.

A pesquisa de Santos (2006) propõe o desenvolvimento da escuta da “música dos sons da rua”, considerando os pressupostos de *soundscape composition* (composição de paisagem sonora) e tendo como público-alvo um grupo de crianças. A autora argumenta que as produções musicais dessa natureza fundamentam-se em uma educação musical para a escuta, como forma de pensamento e ato de composição, envolvendo o ser humano e a sonoridade do seu contexto. A pesquisa de Santos destaca-se por evidenciar o processo de desenvolvimento musical, escuta e composição, com base em sonoridades contemporâneas, promovendo, além da experiência de composição, o contato com estruturas que transcendem os padrões tonais.

No âmbito de projetos sociais, o estudo de Silva (2015) investiga a criação musical coletiva em aulas de música do projeto social Tocando a Vida, em Ribeirão Preto-SP. A autora parte do pressuposto de que a criação musical, como prática social, pode favorecer a convivência entre as crianças, contribuindo para uma educação musical holística e humanizadora. A proposta de criação desenvolvida ao longo de oito meses, com crianças de seis a treze anos, contribuiu para a modificação de comportamentos entre os participantes, como, por exemplo, o respeito ao próximo, o desenvolvimento da autonomia e a busca pela humanização. Os resultados desse estudo evidenciam as características do ensino de música em projetos sociais, cuja formação musical tem por essência a formação humana, o resgate da autoestima, o sentimento de pertencimento e a experiência artística significativa no contexto de proposição.

Na categoria temática “Composição: ensino e aprendizagem de instrumento musical”, foram encontrados um total de oito trabalhos:

QUADRO 6 – Composição: ensino e aprendizagem de instrumento musical

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
FRANÇA, Cecília Cavalieri; PINTO, Leonardo Bernardes Margutti	Análise idiomática, forma e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano	Revista da ABEM	2005
GUTERRES, Aline Lucas	O processo de composição musical do adolescente: ações e operações cognitivas	UFRGS Mestrado em Educação	2012
LONGO, Laura	A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano	UNICAMP Mestrado em Música	2016
LUZ, Jane Finotti Rezende	Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano do nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG	UFU Mestrado em Artes	2013

ROCHA, José Leandro Silva	Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo	UFRN Mestrado em Música	2015
ROELS, Johanna Maria; PETEGEM, Peter Van	Children composing and the tonal idiom	International Journal of Music Education	2016
ROWE, Victoria; TRIANTAFYLLAKI, Angeliki; ANAGNOSTOPOULOU, Xristina.	Young pianists exploring improvisation using interactive music technology	International Journal of Music Education	2015
TOSSINI, Rosa Barros	Aprender improvisando: o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos	UNB Mestrado em Música	2014

As discussões de Longo (2016), França e Pinto (2005) e Guterres (2012) abordam a composição musical com alunos iniciantes ao piano, em aulas individuais. Longo (2016, p. 15) investiga “se atividades de criação, realizadas em aulas de piano, nos níveis iniciais do estudo do instrumento, podem colaborar para a aquisição dos elementos da linguagem musical assim como favorecer o desenvolvimento da técnica pianística”. O referencial teórico, fundamentado nas ideias de Émile Jacques Dalcroze, Violeta H. de Gainza e Moema C. Campos, enfatiza a necessidade de estimular práticas criativas, ampliando as possibilidades do ensino musical. Os resultados sinalizam que a experiência de criação, relacionada ao aprendizado de um instrumento, colabora na ampliação das habilidades do aluno, tendo como base um processo prazeroso e significativo.

França e Pinto (2005) discutem a importância das práticas composicionais no desenvolvimento de alunos iniciantes ao piano. Os autores fundamentam-se no modelo espiral de Swanwick e analisam criações de alunos de 11 e 13 anos de idade. A análise das composições evidencia um refinamento musical e compreensão técnica, mesmo em um nível elementar. Guterres (2012), por sua vez, analisou o processo de composição musical de três adolescentes iniciantes no teclado em aulas individuais. Os aprendizados musicais relacionados à criação de um arranjo para piano a quatro mãos foram o foco da pesquisa de Luz (2013), enquanto que as aulas de piano em grupo nas disciplinas Prática de Instrumento Harmônico I e II, do curso de Licenciatura em Música da UFRN, foram o foco da pesquisa de Rocha (2015). Fundamentado na aprendizagem criativa (cf. BEINEKE, 2009), Rocha propôs um ciclo criativo de formação em música e, mediante a vivência colaborativa, relacionada à improvisação, composição e criação de arranjos, professores e alunos envolveram-se em um fazer musical criativo, ampliando as experiências de formação docente.

Por meio de práticas criativas, Roels e Petegem (2016) propõem que crianças transformem seus desenhos e histórias em música. O processo abrange a exploração do instrumento musical em estudo, a organização da forma musical e definição de ideias

melódicas e rítmicas. Os autores apresentam o processo de produção de quatro alunos e afirmam que todas as composições tiveram um ponto gerador, isto é, uma motivação inicial, além das influências socioculturais.

Tossini (2014) e Rowe, Triantafyllaki e Anagnostopoulou (2015) discutem a improvisação relacionada à aprendizagem do instrumento musical. Tossini (2014) debate as relações entre a aprendizagem da clarineta e da improvisação; participaram do estudo 11 crianças de um projeto de extensão da Universidade de Brasília (UNB). A autora considera a improvisação como ponto gerador do desenvolvimento dos aspectos técnicos e expressivos e revela que a improvisação se caracterizou como uma importante ferramenta no processo de aprendizagem do instrumento por favorecer o domínio de técnicas, a organização de ideias sonoras e a compreensão significativa do discurso musical.

A pesquisa de Rowe, Triantafyllaki e Anagnostopoulou (2015) investiga as melhorias na habilidade de improvisação através do uso da tecnologia, por meio de um sistema de improvisação interativo com 19 alunos de piano, com idades de 6 a 10 anos, do Reino Unido. As crianças participantes do estudo tinham uma formação orientada pelo currículo tradicional de piano. Os resultados revelam que o envolvimento dos alunos com o sistema favoreceu a capacidade de exploração e improvisação, além de contribuir para as discussões sobre o uso da tecnologia em aulas de piano.

Fica evidente, nesses estudos, que improvisar e criar tende a favorecer o aprendizado instrumental, resultando em aulas prazerosas e que possibilitam a exploração do instrumento como etapa do desenvolvimento técnico. Tais perspectivas podem ampliar-se para outros instrumentos musicais, em aulas coletivas e com faixas etárias diversas.

2.1.3. Coro, criatividade e criação musical

Além da produção relacionada nos dois primeiros eixos temáticos, a revisão de literatura considerou suas possíveis conexões. Assim, o terceiro eixo voltou-se para as produções que articulassem o canto coral, a criatividade e a criação musical. Foram encontrados os trabalhos de Alfonzo (2004), Aguiar (2011), Bündchen (2005) e Fugimoto (2015).

QUADRO 7 – Coro: criatividade e criação musical

Autor	Título	Programa ou publicação	Ano
AGUIAR, Frederico Neves de	Uma proposta inicial de educação musical aplicada à prática de canto coral, com ênfase na criação	UFRJ Mestrado em Música	2011
ALFONZO, Neila Ruiz	Prática coral como plano de composição em Marcos Leite e em dois coros infantis	UFRJ Mestrado em Música	2004
BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant'anna	A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral	UFRGS Mestrado em Educação	2005
FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha	Composição musical com idosos: re-arranjando a Felicidade	UDESC Mestrado em Música	2015

A pesquisa de Alfonso (2004) discute a prática coral como espaço de educação, incluindo a composição musical, em dois coros infantis. No processo coletivo de composição foram consideradas as experiências culturais das crianças e temas do seu cotidiano. O trabalho evidencia que a experimentação, a criação e o desenvolvimento musical – por meio de um processo participativo, flexível e imprevisível – são aspectos possíveis de serem implementados na prática coral. O trabalho de Aguiar (2011) retrata a concepção de musicalização por meio da prática coral e seu estudo tem por finalidade elaborar, aplicar e avaliar um planejamento inicial de ensino de música no âmbito do coro, com ênfase em atividades de criação musical. Todavia, a falta de clareza no encaminhamento do estudo e no tratamento dos dados coletados impossibilitou a realização de análises aprofundadas acerca do tema abordado pelo autor.

Enquanto regente e pesquisadora, Bündchen (2005) propõe atividades que relacionam movimentos corporais, com o objetivo de favorecer a compreensão e a construção do significado musical, em um coro formado por meninas de 11 a 18 anos de idade. Considerando a teoria construtivista interacionista de Piaget, a criatividade emerge por meio do envolvimento das participantes na criação de exercícios técnicos-vocais, jogos musicais, movimentos corporais imbricados a ritmos variados, arranjos com percussão corporal e elaboração de composições rítmicas corporais que foram incorporadas ao repertório do grupo. Os resultados do estudo apontam para a importância da relação entre o ritmo e o movimento no coro, pois esta favoreceu o entendimento das ideias rítmicas, a consciência corporal e de produção vocal, além de favorecer os aspectos técnicos da emissão vocal (afinação e expressividade das cantoras).

Por último, o estudo de Fugimoto (2015) articula a aprendizagem criativa (cf. BEINEKE, 2009) e a proposta de re-arranjo (cf. PENNA; MARINHO, 2012). A pesquisa teve como campo empírico um grupo de canto formado por idosas, localizado em Maringá-PR. A

autora investigou os significados relacionados ao processo colaborativo de composição musical, tendo o re-arranjo como proposta norteadora do trabalho. O acompanhamento do processo criativo evidenciou articulações entre as vivências musicais e as histórias de vida das idosas, além de ampliar e ressignificar as experiências musicais.

Estes trabalhos evidenciam uma nova concepção de prática coral, tendo a criação musical como possibilidade músico-educativa em um contexto onde a execução tende a ser a atividade central. A abertura para proposições fundamentadas em perspectivas criativas configura-se como algo recente, mostrando-se muito pertinente, por ampliar as possibilidades educacionais relacionadas ao canto coral para além da interpretação de repertório, cujo processo de ensino tem como centro o regente.

2.2. Após a revisão: direcionamentos para o estudo

A revisão de literatura ajudou-me a compreender as principais discussões, no campo da educação musical, sobre o canto coral, a criatividade e a criação musical, bem como os temas, as abordagens teóricas e metodológicas. Fica claro que, na atualidade, o canto coral consolida-se como uma modalidade de ensino e aprendizagem de música acessível, passível de ser desenvolvida em diversos contextos e atendendo públicos diversificados. A criação apresenta-se como experiência significativa, seja no ensino de instrumento ou em práticas coletivas na educação básica, em projetos sociais ou na escola específica de música. De acordo com a revisão de trabalhos, “coro, criatividade e criação musical” é o eixo que possui menos estudos desenvolvidos e/ou publicados.

A constatação dessa realidade e as reflexões sobre as principais discussões, na atualidade, no campo da educação musical – tais como a valorização da experiência dos alunos, o processo colaborativo de trabalho, a criatividade como habilidade a ser estimulada – levaram-me à elaboração da questão desta pesquisa: **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?**

Além de nortear a escolha da metodologia de pesquisa e o delineamento dos objetivos – geral e específicos –, esta questão direcionou-me ao estudo bibliográfico sobre criatividade e, ainda, no estabelecimento do diálogo entre a educação musical e a psicologia da criatividade, conforme apresentação e discussão do próximo capítulo.

Capítulo 3

Criatividade e criação: perspectivas a partir da psicologia e da educação musical

“É preciso estar atualizada para criar. Senão, não é possível criar nada”
Paula Scher (designer gráfico)

Para compreender as dimensões da formação em música em uma proposta de criação musical no contexto da prática coral, foram considerados os aportes teóricos da área de educação musical e seu diálogo com o campo da psicologia e suas perspectivas teórico-práticas sobre a criatividade. Neste capítulo são discutidos os conceitos de criatividade e criação, as relações entre música, cultura e criatividade, a opção terminológica de “criação” em vez de “composição” e, ainda, concepções da educação musical relacionadas à temática.

3.1. Psicologia e criatividade

As pesquisas relacionadas à criatividade são relativamente recentes. De acordo com Alencar (1986, p. 7), o interesse da psicologia no pensamento e no processo criativo surgiu a partir da segunda metade do século XX. Até esta época, as atenções do campo da psicologia voltavam-se para o conceito de inteligência, pois pensava-se que a “criatividade não apresentava nenhum problema especial, uma vez que o conceito de inteligência era tido como suficiente para explicar todos os aspectos do funcionamento mental” (ALENCAR, 1986, p. 7).

Simonton (2001, p. 3) explica que na Grécia antiga, por mais que as discussões abrangessem questões relacionadas ao corpo e a mente, ideias abstratas e a origem do conhecimento, a criatividade não era um tema a ser considerado. Nem Platão, Aristóteles ou qualquer outra pessoa dedicou-se a este fenômeno. “Esta negligência provavelmente reflete a forte associação da criatividade com a divindade”²¹ (SIMONTON, 2001, p. 3). No pensamento deste período, que foi influenciado por ideias da mitologia grega, a criatividade era vista como um presente dos deuses ou espíritos e não algo relacionado a habilidades desenvolvidas e esforço humano.

Com o crescimento da ciência moderna, a natureza divina da criatividade foi substituída pelo pensamento lógico e cartesiano, entre outros, evidenciando a supremacia técnica. A perspectiva de que a criatividade poderia ser desenvolvida em escolas e academias de arte por meio de técnicas específicas gerou controvérsias na área, pois “se genialidade criativa pode ser adquirida simplesmente através do treinamento disciplinado e da prática, então criatividade não parece ser um fenômeno a ser explicado”²² (SIMONTON, 2001, p. 5). Todavia, no século XIX este pensamento começou a ser modificado, sobretudo mediante os pressupostos da teoria evolucionária, dos métodos estatísticos e da ciência clínica.

No século XX foram constituídos testes para medição da criatividade, que posteriormente foram considerados irrelevantes. Além disso, Simonton (2001) enumera três

²¹ This neglect probably reflects the strong association of creativity with divinity.

²² If creative genius can be acquired simply through disciplined training and practice, then creativity does not seem to represent a phenomenon to be explained.

“escolas” do campo da psicologia que voltaram suas pesquisas para a compreensão da criatividade: a Psicanalítica, com Freud comparando a criatividade com “sonhar acordado”; a Gestalt, relacionando criatividade à perspectiva “o todo é maior do que a soma de suas partes” (SIMONTON, 2001, p. 13); e, o Behaviorismo com Skinner e o pensamento de aprendizagem envolvendo o reforço de respostas simples.

A partir da segunda metade do século XX, sobretudo após a II Guerra Mundial, as compreensões sobre a mente humana passaram a ser consideradas legítimas. A psicologia, como área de conhecimento, expandiu-se, aumentando a quantidade de subáreas, sendo que muitas destas dedicaram-se ao estudo da criatividade. Os maiores movimentos voltados para a criatividade foram a Psicologia Humanista, a Ciência Cognitiva e a Psicologia Evolucionária. Na última década do século XX surgiu a abordagem criativa cognitiva, que compreendia criatividade como “fenômeno mental que resulta de aplicações de processos cognitivos ordinários”²³ (SIMONTON, 2001, p. 19).

De fato, foi no século XX que a criatividade tornou-se o centro das investigações no campo da psicologia. Diversos autores afirmam que o discurso do psicólogo norte americano Joy Paul Guilford (1897 – 1987), perante a Associação de Psicologia Americana, em 1950, impulsionou os estudos sobre a criatividade (BEAUDOT, 1975; LUBART, 2007; ALENCAR, 1974; 1986). No discurso, Guilford enfatizou o pequeno número de estudos, informando que de 121.000 artigos de psicologia publicados durante 23 anos, menos de 2000 abordavam, de forma direta, a criatividade (BEAUDOT, 1975, p. 13). Lubart (2007, p. 11) explica que, durante um longo período da história, a criatividade era concebida como algo místico. O autor salienta que “foi necessária uma lenta elaboração de uma problemática, por meio de” abordagens diversas, “para chegar ao conceito e ao campo de pesquisas” disponíveis atualmente.

Alencar (1974, p. 59; 1986, p. 7) menciona que, a partir da década de 1950, começaram a emergir, nos Estados Unidos da América, movimentos humanistas em psicologia que enfatizavam a necessidade do desenvolvimento de estudos relacionados a problemas essencialmente humanos. Os movimentos desta natureza culminaram com estudos voltados para as características dos sujeitos criativos, fatores que facilitavam ou dificultavam a manifestação da criatividade, compreensões interculturais sobre encorajamento e repressão às manifestações dos sujeitos criativos e o desenvolvimento de testes de criatividade para serem aplicados em conjunto com os testes de inteligência. Para Beaudot (1975, p. 14), “os

²³ [...] a mental phenomenon that results from the application of ordinary cognitive processes.

primeiros trabalhos sobre criatividade foram motivados pelas insuficiências observadas nos testes ditos de inteligência”.

Além disso, começaram a surgir cursos e programas sobre criatividade com a finalidade de atender as demandas empresariais. Destacam-se neste contexto, entre as décadas de 1960 e 1970, os trabalhos do psicólogo e escritor Edward De Bono²⁴. Por meio da ideia de “pensamento lateral” e “pensamento paralelo”, De Bono propõe estratégias para desenvolver e aumentar a capacidade criativa. O pensamento lateral caracteriza-se como uma forma de solucionar problemas e enfrentar desafios através de caminhos menos evidentes, estimulando a originalidade no raciocínio e afastando-se dos resultados comuns ou esperados. Apesar da pertinência da proposta, as perspectivas de De Bono contrastam com as concepções teóricas discutidas neste estudo ao afirmar que, “o pensamento criativo costuma, para que se expresse, exigir um talento” (DE BONO, 1967, p. 11). Nos tópicos seguintes abordarei concepções sobre criatividade e talento.

Atualmente, entende-se que a complexidade do fenômeno “criatividade” impossibilita a demarcação de uma área ou subárea. Lubart (2007, p. 8) deixa claro a necessidade da complementaridade entre as diferentes abordagens psicológicas e metodologias de pesquisa para a compreensão deste fenômeno. Alencar (1974, p. 60) salienta que a dinâmica entre as abordagens, tais como a cognitiva e a personológica²⁵, colaboram para o estudo aprofundado da criatividade. Criatividade, então, é um tema abordado nas diversas subáreas da psicologia, incluindo os diálogos com a neurociências, sociologia, pedagogia e filosofia.

3.1.1. Criatividade e criação: buscando definições

No processo de construção desta pesquisa e conforme as perspectivas teóricas de diferentes autores eram analisadas, deparei-me com situações em que os termos criatividade e criação eram apresentados conjuntamente, evidenciando uma conexão entre os seus significados. As questões “qual a relação entre criatividade e criação?” e “por que ao abordar criação musical, preciso considerar também a criatividade?” apresentavam-se de forma contundente. O pensamento que pairava na minha mente era que, enquanto estas questões não fossem devidamente esclarecidas, eu não conseguiria dar continuidade às demais discussões.

Assim, em um primeiro momento, procurei por definições mais gerais para os termos e em seguida busquei esclarecer a sua relação. Criar (CRIAR, 2010, p. 610) e criação

²⁴ Para maiores informações sobre a obra de Edward De Bono, visite o site: <https://www.edwdebono.com/>

²⁵ De acordo com Alencar (1974, p. 60), a abordagem personológica enfatiza os traços motivacionais e de personalidade do sujeito criativo.

(CRIAÇÃO, 2010, p. 609) trazem o significado de dar existência, ato ou efeito de criar, invenção, produção, gerar e elaborar, enquanto que criatividade é definida como capacidade criadora. Até este ponto, não há dúvidas do que os termos significam. Todavia, foram os apontamentos de Novaes (1980, p. 17 – grifos meus) que trouxeram a perspectiva de que “do ponto de vista etimológico” a terminologia criatividade “está ligada ao termo criar - que quer dizer - dar existência a, *sair do nada*, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins”. Considerando que Novaes (1980, p. 17) enquadra as diversas definições de criatividade existentes em quatro categorias, incluindo as influências do contexto e a herança sociocultural, conforme discussão adiante, “sair do nada” pode ser interpretado como a elaboração de algo que até então não existia. A ideia de Guilford²⁶, mencionada por Novaes (1980, p. 19), enfatiza que “criatividade [...] diz respeito às habilidades, que são características dos indivíduos criadores”, isto é, “a criatividade participa diretamente do trabalho de criação” (BEAUDOT, 1975, p. 97).

A compreensão da relação entre as duas palavras – criatividade e criar/criação – bem como dos seus significados, levaram-me ao entendimento de que o estímulo da criatividade está estritamente relacionado ao ato de criar, inventar, gerar e/ou produzir, seja uma ideia, um texto, uma propaganda publicitária ou uma canção. Isso significa que propor situações e/ou atividades que estimulem a criatividade nos ensaios corais contribui para que os coralistas expressem ideias musicais que poderão se constituir em partes ou peças do repertório do grupo. Se tenho a expectativa de que meus alunos criem ideias musicais, preciso então, estimular a criatividade no cotidiano pedagógico. A partir desta compreensão, busquei aprofundar-me nas perspectivas da psicologia da criatividade, estabelecendo um diálogo com a educação musical.

De acordo com Lubart (2007, p. 12), a história do conceito de criatividade emerge na Grécia antiga, quando ideias fundamentadas no sobrenatural ou na genética determinavam a formação do sujeito criativo. Na visão de Platão, um poeta não poderia criar sem que a musa lhe inspirasse. Elliot (1989, p. 12), afirma que o pensamento filosófico da época de Platão evidencia a ideia de que “artistas não produzem por meio de habilidades ou conhecimento, mas ‘pelo poder divino’”²⁷.

No senso comum, tal pensamento ainda ecoa na atualidade. É comum ouvirmos, em situações diversas, as pessoas afirmarem que não possuem o dom ou o talento para tocar um

²⁶ GUILFORD, J. P. **Intelligence, creativity and their educational implications**. S. Diego, California: Robert R. Knapp, 1968.

²⁷ [...] artists do not produce by means of skill or knowledge, but “by power divine”.

instrumento, dançar, desenhar, cozinhar ou até mesmo propor ideias criativas. Essa ideia equivocada amplia-se para as diversas atividades humanas, trazendo à tona o pensamento de que determinadas habilidades, como o ato de criar, está além do alcance da maioria das pessoas por caracterizar-se como dádiva divina.

Ao longo da história, definições de criatividade foram sendo reformuladas. Novaes (1980, p. 18-20) elenca as concepções de vários autores. Torrance, por exemplo, define criatividade como “um processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências”, levando o sujeito “a identificar dificuldades, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificando-as, e a comunicar os resultados”. Para Thurstone, “criatividade está relacionada ao poder de reconhecer ideias novas ou originais, assim como de explorá-las até os seus limites, aplicando as ideias aos problemas”. Novaes (1980, p. 20) enfatiza que “há uma relação entre criatividade e descoberta, pois criamos quando descobrimos e exprimimos ideias ou formas de comportamento que sejam novos para nós e para o meio ambiente”. Alencar (1986, p. 10) salienta que criatividade implica na emergência de um produto novo, seja uma ideia ou invenção original, a reelaboração e avanços no desenvolvimento de produtos ou ideias já existentes.

Não há consenso na definição de criatividade. Porém, “todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas que podem ser desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino. Para tal seriam necessários tanto condições ambientais favoráveis como o domínio de técnicas adequadas” (ALENCAR, 1986, p. 8). Provavelmente por esta razão, Novaes (1980, p. 17), na psicologia, e Elliot (1989, p. 4), na filosofia, apresentam uma definição multifacetada de criatividade. Para estes autores, o conceito de criatividade é múltiplo e envolve o sujeito, a ação e/ou processo criador, o produto e o contexto. O quadro a seguir sintetiza as terminologias utilizadas por Novaes e Elliot:

QUADRO 8 – Categorias da criatividade

NOVAES (1980, p. 17) 4 categorias que definem criatividade	ELLIOT (1989, p. 4) um conceito quádruplo para criatividade
a pessoa que cria	um produtor (<i>a doer</i>)
o processo criador	a ação de produzir (<i>a doing</i>)
o produto criado	o produto (<i>something done</i>)
as influências ambientais	o contexto (<i>context in which it is done</i>)

Estas quatro categorias evidenciam a criatividade como um processo perpassado pelas relações entre a prática humana e o contexto sociocultural. Elliot (1989, p. 4) afirma que criatividade é um fenômeno que resulta da interação entre as quatro categorias, além do esforço humano. Adiante discutirei aspectos mais específicos referentes às habilidades, produto criado e critérios que o tornam criativo ou não. Mas a aceitação de um conceito amplo de criatividade exclui as definições unilaterais e até mesmo a banalização do termo e do processo de criação. Uma definição multifacetada, fundamentada na compreensão sociocultural, também nos permite compreender a criatividade a partir de várias perspectivas, tendo a cultura como aspecto essencial a ser considerado.

Lubart afirma que, apesar da diversidade de definições, há o consenso de que a “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). O autor também discute que a novidade pode caracterizar-se por diferentes graus ou associar-se a um objeto, pessoa, ideias já existentes e apresentar características de algo reelaborado, adaptado e reapresentado à sociedade.

3.1.2. Características do pensamento criativo

Através de estudos sobre as habilidades intelectuais e outros traços marcantes dos indivíduos criativos, Guilford desenvolveu uma teoria da inteligência, distinguindo diferentes tipos de operações intelectuais. “Uma dessas operações, a que ele chamou de produção divergente ou pensamento divergente, seria fundamental para a criatividade [...] e engloba diferentes fatores” (ALENCAR, 1974, p. 61). Antes de discutir estes fatores, é necessário compreender o que é o pensamento divergente e, conseqüentemente, tecer ideias sobre pensamento convergente.

Lubart (2007, p. 26) define o **pensamento divergente** como “processo que permite pesquisar de maneira pluridimensional as numerosas ideias ou respostas a partir de um

simples ponto de partida”, caracterizando-se como uma capacidade essencial para o desenvolvimento da criatividade. “Pensando de maneira divergente, várias ideias diferentes podem ser geradas” (LUBART, 2007, p. 26), existindo assim eventualidade a considerar e diversas pistas a seguir. 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. 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, 1994, p. 24). Beaudot (1975, p. 18) menciona a definição de Guilford, para quem, no pensamento divergente, “há busca em diferentes direções. Isso é particularmente evidente quando não há conclusão única”.

Se o pensamento divergente estimula a diversidade de respostas, o pensamento convergente, de maneira geral, busca uma conclusão ou uma única resposta. Santos (1994) explica que,

No pensamento convergente o indivíduo é levado a tecer conclusões – deduções “determinadas unicamente pelas ligações lógicas” estabelecidas nos dados do problema [...], que é estruturado de forma a permitir uma resposta sem muita hesitação ou pesquisa. Há critérios e restrições rigorosos, condicionantes das respostas a serem emitidas e com referência aos quais são julgados. Contudo, a resposta é produzida pelo indivíduo, que ora completa uma analogia, ora segue logicamente a partir de uma premissa dada. (SANTOS, 1994, p. 24).

O pensamento convergente emerge nas atividades em que o aluno deve assinalar apenas uma resposta, executar e reproduzir ideias que já são comuns 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. No contexto do canto coral, observa-se ações muito mais voltadas para o pensamento convergente do que para o divergente. As observações de ensaios corais durante a minha pesquisa de mestrado (ANDRADE, 2015), bem como as experiências profissionais enquanto regente, coralista e pianista evidenciam que o regente, na maioria das vezes, decide qual 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, possibilidades interpretativas (entre regente e coralistas) e a criação de ideias musicais para integrar o repertório.

Por meio da discussão dos autores até então mencionados, é importante compreender que não é a exclusão do pensamento convergente em detrimento do divergente que possibilitará a construção de uma sociedade criativa. 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, portanto, é o equilíbrio entre os 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 contexto de criação 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. Neste 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”.

As ideias de Novaes (1980, p. 116) reafirmam o 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 desta pesquisa, isto

significa que a vivência de elementos estruturais da música, a execução de repertórios diversificados e a exploração vocal e corporal subsidiam o contexto para a criação musical. As experiências musicais dos participantes da prática coral (nos ensaios e nas atividades cotidianas e informais), contribuem para manter o reservatório sempre cheio, possibilitando o desenvolvimento da criatividade e da criação musical.

A partir dos estudos de Guilford²⁸, vários autores dedicaram-se à compreensão das principais características do pensamento divergente, além das maneiras de implementá-lo. Para Guilford, o pensamento divergente reúne basicamente três fatores, chamados de fluência, flexibilidade e elaboração (ALENCAR, 1974, p. 61). Com base nestes três fatores centrais, outros autores ampliaram a compreensão, totalizando pelo menos oito fatores do pensamento divergente: fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, penetração, sensibilidade a problemas, avaliação e redefinição. Vejamos o que se entende por cada um desses fatores e como podem ser compreendidos no contexto músico-educativo.

A **fluência** diz respeito à facilidade com que as pessoas utilizam itens de informações a partir de dados pessoais registrados com relação a um problema, estímulo ou demanda. Os três tipos principais de fluência são a “ideacional (quantidade de ideias), a associativa (produção de variedades de relações), e a expressiva (facilidade na construção de sentenças)” (ALENCAR, 1974, p.61). A fluência refere-se ainda à quantidade de ideias diferentes sobre um mesmo tema. Uma das principais atividades propostas para o desenvolvimento da fluência é o *brainstorming*, método inventado pelo empresário norte americano Alex Osborn, entre as décadas de 1950 e 1960. No Brasil, autores como Alencar (2009) e Penna e Marinho (2012) chamam o *brainstorming* de “tempestade de ideias”, termo que será utilizado nesta pesquisa.

A “tempestade de ideias” tem como 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, com três ou quatro pessoas, ou ainda em grupos maiores, de dez ou mais pessoas. Em círculo, os participantes são convidados a expressar suas ideias que deverão ser anotadas em um quadro. De acordo com Lubart, há quatro regras a seguir:

²⁸ De acordo com Lubart (2007, p. 14), os testes e estudos de Guilford marcaram a segunda metade do século XX. Em 1950, Guilford “criou a hipótese de que a criatividade requer várias capacidades intelectuais” (análise, avaliação e síntese), bem como “uma certa fluidez e flexibilidade do pensamento”. Posteriormente, o psicólogo elaborou uma teoria da inteligência contendo cinco operações intelectuais (cognição, memória, pensamento convergente, pensamento divergente e avaliação), “que aplicadas aos diferentes tipos de informações (figurativa, simbólica, etc.), resultam em diferentes tipos de produções”. No final da década de 1960, Guilford “elaborou um modelo [...] que situa as operações intelectuais dentro de um processo de resolução de problemas”. Para aprofundamento dessa discussão, ver Alencar (1974, p. 63; 1986, p. 17-20), Beaudot (1975, p. 16-20) e Simonton (2001, p. 15).

1. É necessário investigar o maior número de ideias possíveis. Quanto mais ideias, maior a probabilidade de encontrar uma ideia criativa e superior [superior no sentido de melhor, adequada].
2. Todas as ideias são bem-vindas, mesmo as mais loucas. Estas últimas poderão ser trabalhadas mais tarde.
3. As ideias propostas por certos membros do grupo podem ser combinadas ou melhoradas por outros membros do grupo.
4. Não é necessário absolutamente criticar as ideias dos outros, uma fase de avaliação ocorrerá mais tarde. (LUBART, 2007, p. 28).

Após a “tempestade de ideias”, deve ocorrer um período de avaliação para identificar a melhor ou as melhores ideias. A “tempestade” pode ser utilizada em diferentes contextos, do empresarial ao educacional. Na educação musical, o método é utilizado na proposta de Rearranjo, estratégia criativa elaborada por Penna e Marinho (2012). Adiante abordaremos esta proposta, mas basicamente a “tempestade de ideias” apresenta-se como uma importante etapa por possibilitar a construção coletiva de “um painel de significações e associações provocadas pela música, que por sua vez indicam possibilidades para o trabalho criativo, sustentando assim a reapropriação ativa da música escolhida” pelos alunos (PENNA; MARINHO, 2012, p. 181).

O segundo fator do pensamento divergente, **flexibilidade**, caracteriza-se pela ausência de fixidez ou rigidez (ALENCAR, 1974, p. 61). É compreendida também como a aptidão de entender uma ideia ou objeto a partir de diferentes ângulos ou pontos de vistas. A flexibilidade envolve a sensibilidade à mudança, além da capacidade de “se libertar de uma ideia inicial para explorar novas pistas” (LUBART, 2007, p. 28). Flexibilidade engloba, ainda, a “mobilidade e a maleabilidade do pensamento, como a capacidade e a vontade de alterar” um registro (LUBART, 2007, p. 29). Na educação musical a flexibilidade pode ser estimulada em atividades em que se apresenta uma ideia e a partir desta o aluno deve propor diferentes possibilidades de construção sonora e de execução. A atividade “A caixa sonora”, apresentada no capítulo 6, ilustra uma proposta de estimulação da flexibilidade.

O fator **elaboração** refere-se à quantidade de detalhes presentes em uma mesma ideia (ALENCAR, 2009, p. 31). Campos e Weber (1987, p. 46) salientam que a elaboração é observada na “capacidade de acrescentar detalhes e oferecer pormenores para completar um dado esboço, realizando uma obra até o final”. A elaboração tem o seu papel nas produções criativas que progridem de um tema ou esboço vago até uma estrutura ou sistema organizado” (ALENCAR, 1974, p. 62). O jogo “Construção sonora”, apresentado no capítulo 6, exemplifica uma maneira de desenvolvimento deste fator.

Originalidade “consiste na capacidade ou disposição de produzir respostas raras [...] e remotamente associadas” (CAMPOS; WEBER, 1987, p. 46). Está relacionada à produção de respostas incomuns ou não previsíveis. Um exemplo de situação envolvendo originalidade aconteceu em um projeto de musicalização que desenvolvi em 2016, com alunos da Licenciatura em Música da UFPE e crianças de uma escola pública matriculadas no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental. Em uma atividade de sonorização, utilizávamos um “tambor” feito com caixa de pizza, que conforme os grãos escorregavam, dentro da caixa, representavam o som das ondas do mar. Em uma certa aula, o tambor não estava disponível e foi perguntado aos alunos “o que faremos para representar o som das ondas?”. Após discussão e exploração de timbres corporais e de outros instrumentos disponíveis, um aluno sugeriu que o atrito dos nossos pés no chão, no sentido de raspamos os pés, serviria para representar o som das ondas do mar. A ideia colocada em prática funcionou muito bem. De fato, ninguém do grupo, além do determinado aluno, havia imaginado esta possibilidade.

O fator **penetração** consiste na “percepção que transcende às aparências do que é observado” (WEBER, 1987, p. 47). Talvez os melhores exemplos para ilustrar esta característica estejam no livro “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry. Em dois trechos do livro, percebe-se a ideia de penetração. A primeira ocorre no início, quando o personagem mostra um desenho para pessoas adultas e pergunta se o tal desenho lhes dá medo e as pessoas respondem “por que é que um chapéu daria medo?” (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 9).



FIGURA 1 - Desenho do Pequeno Príncipe
Fonte: SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 9

O Pequeno Príncipe explica, então, que o desenho não representava um chapéu, mas sim uma jiboia digerindo um elefante. Para que as pessoas grandes pudessem entender melhor do que se tratava o desenho, o Príncipe desenhou o interior da jiboia (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 9):



FIGURA 2 - Desenho do Pequeno Príncipe
Fonte: SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 9

O segundo momento do livro que evidencia o fator penetração ocorre quando o Pequeno Príncipe pede, ao piloto para que lhe desenhe um carneiro. Depois de várias tentativas frustradas, ele relata:

Então, perdendo a paciência, e como tinha pressa em desmontar o motor, rabisquei o desenho do lado. E arrisquei:
– Esta é a caixa. O carneiro que queres está aí dentro.
E fiquei surpreso ao ver iluminar-se a face do meu pequeno juiz:
– Era assim mesmo que eu queria! (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 14, 15).

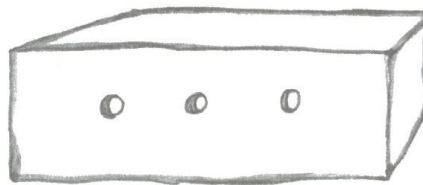


FIGURA 3 - Caixa com um carneiro, desenhada pelo piloto.
Fonte: SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 14.

O fator penetração exige imaginação e criatividade sobre aquilo que não é naturalmente perceptível, além do desenvolvimento de habilidades que transcendem respostas comuns. O jogo “A caixa sonora”, também serve de exemplo na estimulação deste fator.

Já o fator denominado **sensibilidade a problemas** refere-se à “capacidade de reconhecer que existe um problema” (CAMPOS; WEBER, 1987, p. 46) e, ainda, à “habilidade de reconhecer, não somente resolver, problemas” (SANTOS, 2010, p. 93). O reconhecimento de um problema tende a gerar a busca por resolução e isso inclui diversificação de ideias e imprevisibilidade nas soluções.

Outra capacidade importante para o desenvolvimento da criatividade é a **avaliação**. Para Lubart (2007, p. 27), avaliar implica na tomada de decisão, em escolher as ideias que serão seguidas e as que serão descartadas: “A capacidade de avaliação pode conduzir qualquer um a prosseguir na busca de uma ideia que não seja simplesmente a mais adequada, mas sim a mais criativa”. Santos (1994, p. 24) explica que avaliação “consiste em tomada de decisão concernente à satisfação de critério lógico, estético ou ético [...]. Implica na existência de um ponto de referência para a *comparação*, ou um *critério estabelecido*, um modelo presente, concreto, ou a nível de cognição”. A “tempestade de ideias” é uma proposta que envolve um

momento em que as ideias expressas precisam ser avaliadas, considerando a pertinência e utilidade. Neste estudo, a avaliação foi evidenciada sempre que uma ideia criativa precisava ser concluída.

O oitavo fator do pensamento divergente refere-se à **redefinição**. Para Alencar (1986, p. 19), este fator está relacionado as “transformações, revisões e outras modalidades de mudanças na informação”. Considerando que o ato de criar requer a liberdade para testar, retestar e modificar ideias e/ou estruturas, a redefinição configura-se como algo recorrente neste processo. Alencar exemplifica o significado de redefinição através de uma atividade em que solicita “ao sujeito para selecionar um entre cinco objetos que poderiam ser utilizados, seja todo ele ou apenas parte, para alcançar um objetivo inusitado para este objeto” (ALENCAR, 1986, p. 19). Nos ensaios corais, o jogo “Usos inusitados”, apresentado no capítulo 7, serve para ilustrar o estímulo deste fator.

O quadro a seguir apresenta a síntese de cada fator do pensamento divergente:

QUADRO 9 – Fatores do pensamento divergente

Fatores	Autores
Avaliação	“Processo de decisão, julgamento e seleção de uma ou mais ideias dentre um grupo maior de ideias apresentadas anteriormente” (ALENCAR, 2009, p. 31). “Uma outra capacidade considerada importante para a criatividade é a capacidade de avaliar as ideias e escolher aquelas que deverão ser seguidas e aquelas que deverão ser descartadas. [...] a capacidade de avaliação pode conduzir qualquer um a prosseguir na busca de uma ideia que não seja simplesmente a mais adequada, mas sim a mais criativa (LUBART, 2007, p. 27). “[...] consiste em tomada de decisão concernente à satisfação de critério lógico, estético ou ético [...]. Implica na existência de um ponto de referência para a <i>comparação</i>, ou um <i>critério estabelecido</i>, um modelo presente, concreto, ou a nível de cognição. [...] a avaliação envolve escolha dentre alternativas, tomada de decisão” (SANTOS, 1994, p. 24).
Elaboração	“[...] facilidade em acrescentar uma variedade de detalhes a uma informação já produzida, tendo o seu papel nas produções criativas que progridem de um tema ou esboço vago até uma estrutura ou sistema organizado” (ALENCAR, 1974, p. 62). “[...] quantidade de detalhes presentes em uma ideia” (ALENCAR, 2009, p. 31). “[...] capacidade de acrescentar detalhes e oferecer pormenores para completar um dado esboço, realizando uma obra até o final” (CAMPOS; WEBER, 1987, p. 46).
Flexibilidade	“[...] a falta de fixidez ou rigidez, e é a base da originalidade, engenhosidade e inversão” (ALENCAR, 1974, p. 61). “[...] capacidade de alterar o pensamento ou conceber diferentes categorias de respostas” (ALENCAR, 2009, p. 31). “[...] a aptidão de apreender um único objeto, uma única ideia, sob ângulos diferentes, a sensibilidade à mudança como a capacidade de se libertar de uma ideia inicial para explorar novas pistas” (LUBART, 2007, p. 28). “[...] está envolvida com a criatividade porque ela reflete a mobilidade e a maleabilidade do pensamento, como a capacidade e a vontade de alterar assim o registro” (LUBART, 2007, p. 29). Guilford propõe a distinção entre 2 formas de flexibilidade: “A flexibilidade espontânea (um aspecto do pensamento divergente) que permite produzir ideias variadas, e a flexibilidade

	adaptativa (chamada de capacidade de transformação) que é a capacidade de alterar a abordagem ou o ponto de vista sobre um problema” (LUBART, 2007, p. 29). Flexibilidade semântica espontânea; Flexibilidade figurativa espontânea; Flexibilidade simbólica adaptativa (CAMPOS; WEBER, 1987, p. 46). “[...] capacidade de propor: [...] soluções variadas, em diferentes direções e conotações, seguindo ou não a mesma classe de ideias” (SANTOS, 1994, p. 24).
Fluência	“[...] a facilidade com que o indivíduo utiliza itens de informações a partir de informações pessoais registradas com relação a um problema, estímulo ou demanda. Os três tipos principais de fluência são: ideacional (quantidade de ideias), associativa (produção de variedades de relações), e expressiva (facilidade na construção de sentenças)” (ALENCAR, 1974, p. 61). “[...] abundância ou quantidade de ideias diferentes sobre um mesmo assunto” (ALENCAR, 2009, p. 31). Fluência vocabular; Fluência ideativa; Fluência associativa; Fluência expressionista (CAMPOS; WEBER, 1987). “[...] capacidade de propor: muitas soluções” (SANTOS, 1994, p. 24).
Originalidade	“Também importante com relação ao indivíduo criativo é a presença de originalidade, a qual é estudada através da produção de respostas inteligente, incomuns ou não usuais” (ALENCAR, 1974, p. 62). “[...] respostas infrequentes ou incomuns” (ALENCAR, 2009, p. 31). “[...] capacidade ou disposição de produzir respostas raras, inteligentes e remotamente associadas” (CAMPOS; WEBER, 1987, p. 46). “[...] soluções incomuns, remotas, distantes dos padrões convencionais e já provados” (SANTOS, 1994, p. 24).
Penetração	“É definida como uma percepção que transcende às aparências do que é observado, atingindo o que constitui a pretendida essência da natureza das coisas” (CAMPOS; WEBER, 1987, p. 47).
Redefinição	“[...] implica transformações, revisões e outras modalidades de mudanças na informação” (ALENCAR, 1986, p. 19).
Sensibilidade a problemas	“Capacidade de reconhecer que existe um problema” (CAMPOS; WEBER, 1987, p. 46).

Os fatores do pensamento divergente dialogam entre si, podendo apresentar-se simultaneamente em uma mesma proposta educativa. No livro “Criatividade: técnicas e atividades para o seu desenvolvimento no 1º grau”, Campos e Weber (1987) propõem uma série de atividades com a finalidade de estimular o desenvolvimento da criatividade em contextos escolares. Cada atividade apresenta objetivos relacionados aos fatores do pensamento criativo. Durante esta pesquisa, algumas atividades foram adaptadas para o contexto músico-educativo, enquanto que outras foram criadas, procurando atender às especificidades da prática coral, cuja realização será apresentada e discutida nos capítulos 6 e 7 da tese.

3.2. Processos criativos

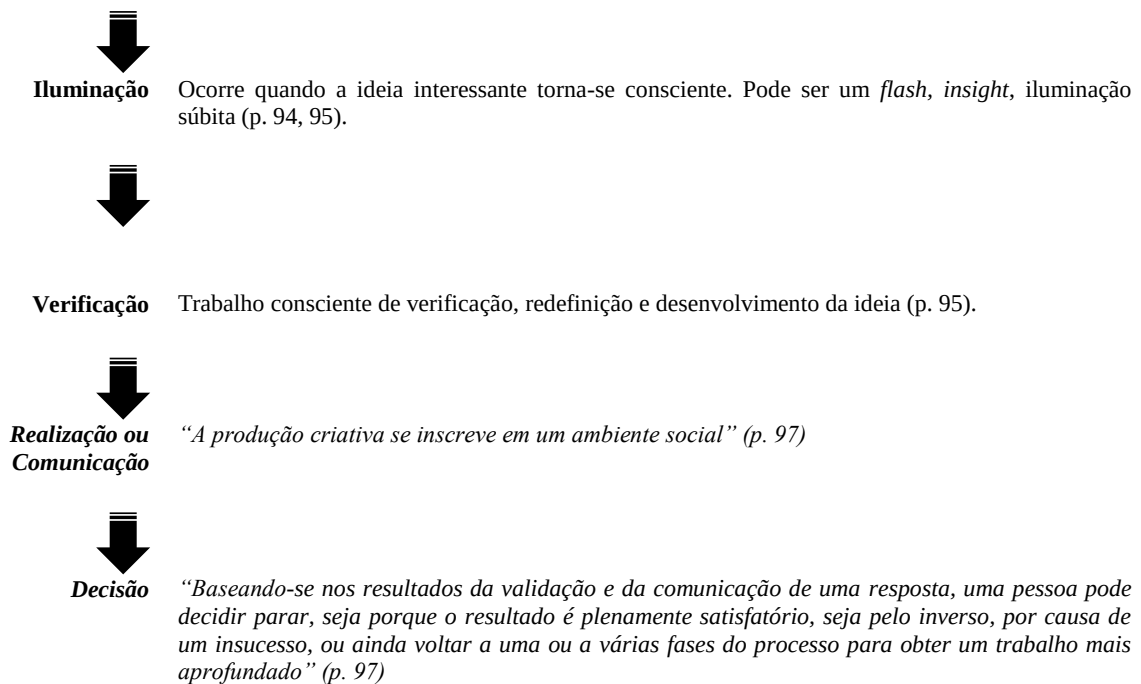
Traçando um panorama histórico do desenvolvimento dos estudos sobre a criatividade, Lubart (2007, p. 93-98) mostra que a partir da década de 1920, aproximadamente, amplas discussões e pesquisas surgiram com o objetivo de compreender como se dá o processo criativo. Uma primeira perspectiva emergiu com o trabalho de Wallas, em 1926, que sistematizou o processo criativo em um modelo de base em quatro etapas: preparação, incubação, iluminação e verificação. Este modelo baseia-se em evidências introspectivas, relacionadas, por exemplo, aos relatos de Poincaré (matemático, físico e filósofo) e Helmholtz (físico e fisiologista) em que ambos descrevem que depois de estudos aprofundados sobre um determinado tema, as ideias emergiam sem nenhum esforço, como uma iluminação.

Eindhoven e Vinacke, em 1952, e Ghiselin, em 1962 e 1985, criticaram o modelo de Wallas, “descrevendo o processo criativo como uma mistura dinâmica de diversos tipos de pensamento que ocorrem de modo recursivo ao longo do trabalho” (LUBART, 2007, p. 98). Independentemente das críticas, as etapas de Wallas serviram para subsidiar discussões posteriores, ampliar as ideias acerca do processo criativo e possibilitar o avanço da área da psicologia cognitiva. O quadro 10 apresenta e explica as quatro etapas do processo criativo delineadas por Wallas²⁹, além de evidenciar (em fonte itálico) os desdobramentos ocorridos posteriormente, a partir da discussão de outros autores.

QUADRO 10 - Etapas do processo criativo: Wallas e outros autores (adaptado de Lubart, 2007)

Etapa	Características
Problema	<i>Toda tarefa que um indivíduo procura acabar. Descoberta, formulação e construção do problema (p. 96).</i>
	
Preparação	Análise preliminar a fim de definir e de colocar o problema. Trabalho consciente que demanda educação, capacidade analítica e conhecimentos sobre o problema (p. 94).
	
Incubação	Nesta etapa não há trabalho consciente sobre o problema. Pode-se concentrar em outros objetivos ou relaxar. O cérebro continua a trabalhar inconscientemente, formando associações (p. 94). “Período ao longo do qual um problema é colocado de lado pela incapacidade de resolvê-lo” (p. 97)
	
Frustração	<i>“Uma pessoa pode procurar bloquear ou apenas conseguir procurar uma ideia criativa ao longo da fase de incubação. Pode-se então [...] seguir, com o risco de voltar para os mesmos impasses, e aceitar uma solução pouco satisfatória, ou, ir mais adiante e explorar outras possibilidades, engajar-se em uma nova direção, ou ainda reconsiderar o problema” (p. 97)</i>

²⁹ WALLAS, G. **The art of thought**. New York, 1926. apud Lubart (2007, p. 94-95).



Algumas das etapas do processo criativo podem ser melhor compreendidas se relacionadas aos acontecimentos ocorridos durante a invenção do telefone, por Alexandre Graham Bell, a partir do relato de Alencar (2009, p. 89-93). Trabalhando com crianças surdas, Graham Bell foi convidado para ensinar e continuar seus estudos em Boston, onde montou um laboratório. O interesse de Graham Bell estava em compreender as formas que o som viajava através do ar (**problema**). A dedicação ao tema direcionou o estudioso a aprofundar os estudos (**preparação**). Alguns obstáculos emergiram, como por exemplo, a falta de conhecimento sobre eletricidade (**frustração**). Porém, após anos de estudo e o contato com o fonógrafo³⁰ uma série de ideias começaram a emergir (**iluminação**). Assim, Graham Bell retomou o trabalho, verificando, redefinindo e desenvolvendo a ideia (**verificação**). O teste final aconteceu em 1876 quando Graham Bell fez uma ligação do seu laboratório para o seu quarto (**realização**). O relato de Alencar (2009) não evidencia um momento de **incubação**, todavia, entre experiências e atividades como pesquisador esta etapa provavelmente deve ter ocorrido em diferentes situações. Outra etapa que não relacionamos foi a **decisão**. Porém, é possível deduzir que após a criação do telefone e de sua popularização, Graham Bell³¹ passou a dedicar-se a outras atividades e experiências.

³⁰ O fonógrafo é um aparelho de gravação sonora, criado em 1857 por Édouard-Léon Scott de Martinville. É considerado o mais antigo aparelho de gravação de som.

³¹ Há controvérsias sobre a criação do telefone por Graham Bell. Todavia, este não é o foco deste estudo.

A partir de 1950, as investigações de Guilford trouxeram novas possibilidades para o estudo do processo criativo, centralizando a pesquisa “nos processos-chave que são colocados em ação na reflexão criativa, tal como a definição e a redefinição do problema, o pensamento divergente, a síntese, a reorganização, a análise e a avaliação” (LUBART, 2007, p. 98). Note-se que, tanto no modelo de Wallas (1926) quanto na proposição de Guilford (1950), o processo criativo emerge a partir de um problema. Para Lubart, um problema é definido como “toda tarefa que um indivíduo busca acabar” e explica que todos estão vivenciando problemas no dia a dia. “[...] os artistas que procuram expressar seus sentimentos, os cientistas que tendem a compreender um fenômeno complexo e as pessoas que experimentam resolver os conflitos da vida cotidiana são todos considerados como estando implicados nas resoluções de um problema” (LUBART, 2007, p. 96).

Considerando tais pressupostos, a descoberta do problema, de sua formulação e construção desencadeia a busca por soluções que podem vincular-se ao processo criativo. Observando as relações entre criatividade e sociedade, Lubart (2007, p. 8) comenta que uma sociedade que estimula a criatividade, caracterizada por sujeitos criativos, possui melhores chances de encontrar com rapidez as respostas mais eficazes para a solução de problemas. Porém, para que isso seja possível, é necessário que a criatividade seja estimulada ou promovida no contexto educacional, já que esse é o espaço dedicado ao ensino e aprendizagem dos conhecimentos valorizados pela sociedade. O autor critica a instituição escolar ao afirmar que, de maneira geral, a escola segue procedimentos preestabelecidos em “detrimento de aprendizagens que permitiriam ao indivíduo encarar os problemas de modo mais criativo e menos limitado” (LUBART, 2007, p. 8). De certa maneira, a ênfase no pensamento convergente colabora para que a resolução de problemas se limite a respostas óbvias ou previamente estabelecidas.

Em tópico anterior, mencionamos a sensibilidade a problemas como um dos fatores do pensamento criativo. De acordo com Santos (2010, p. 93), a própria definição de criatividade está relacionada à resolução de problemas. Sendo assim, a percepção de que há um problema levaria à busca por sua resolução. Grassi (2010) discute 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” (GRASSI, 2010, p. 87) na atividade de composição. Na busca por resolver o problema – criar uma obra musical –, Grassi afirma que tanto o pensamento convergente quanto o divergente são colocados em prática, evidenciando a inexistência de soluções únicas ou corretas para os problemas que emergem diante do compositor.

Por meio desta discussão, entendemos que a **sensibilidade a problema** caracteriza-se como o fator que desencadeia todo processo criativo. Assim, conscientizar-se de que há um problema a ser resolvido direciona o indivíduo à busca de soluções. Nesta busca, as demais características do pensamento criativo – fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, penetração, avaliação e redefinição – emergem como ferramentas complementares para que a solução seja encontrada de maneira criativa, culminando com resultados satisfatórios. Uma prática músico-educativa criativa estaria permeada de situações em que a sensibilidade a problemas seria um fator comum no dia a dia. Os sujeitos do contexto percebem que algo não está de acordo com o que havia sido estabelecido ou com suas expectativas, o que levaria o grupo a procurar por soluções, desencadeando assim as etapas relacionadas ao processo criativo.

3.3. Música, cultura e criatividade

Duas cenas contribuem para iniciar a discussão sobre música, cultura e criatividade:

Cena 1: Trabalhando com aulas particulares de piano e propondo práticas de improvisação, leitura e estruturação de acordes, de vez em quando uma determinada aluna, de aproximadamente 40 anos de idade, comentava que não conseguia se desenvolver porque não tinha dom, talento e criatividade suficientes para improvisar.

Cena 2: Quando mudei da minha cidade natal (Londrina-PR), precisei indicar outros professores de piano/teclado para meus alunos. Pensando no perfil de um aluno pré-adolescente (que estava tendo aulas comigo desde os 8 anos de idade) e que gostava de tirar de ouvido e improvisar, indiquei um professor que poderia ampliar a sua vivência prática, por ser alguém inserido no contexto de improvisação no jazz e na música popular brasileira. Meses depois, de passagem por minha cidade natal, encontrei-me ao acaso com este professor e perguntei como estavam as aulas com o aluno pré-adolescente. O professor prontamente respondeu, “está tudo bem, o menino é talentoso”.

Por meio da convivência com tais alunos, eu sabia que a aluna da cena 1 usava o discurso de “não tenho dom, talento e criatividade” como desculpa para não esforçar-se e dedicar-se a pensar musicalmente e descobrir ideias sonoras por meio da exploração musical. Quanto ao aluno pré-adolescente, lembro-me bem do discurso da mãe quando me procurou, enfatizando que eu era a última opção de professora, pois os demais propunham metodologias que desmotivavam o menino. Ao longo de aproximadamente 4 anos, construímos experiências sonoras considerando as expectativas pessoais do garoto, potencializando a

curiosidade para explorar e tirar de ouvido, criar ideias musicais, bem como a ampliação de sua vivência através da leitura de partituras e apreciação de obras diversas.

Tais situações evidenciam pensamentos do senso comum que envolvem ideias sobre criatividade e criação, sobretudo concepções equivocadas que reverberam em competições televisivas bastante populares, tais como, “The Voice Brasil”³², “Super Star”³³, “Project Runway”³⁴ e “Master Chef”³⁵, entre outros. Esses inúmeros programas reforçam a ideia de indivíduos talentosos e criativos, que através da mídia televisiva podem ter o seu potencial reconhecido. Se, por um lado, temos esta tendência a enfatizar sujeitos com habilidades especiais, Elliot (1989, p. 6) faz um contraponto acerca da banalização do sentido do termo criatividade: na sociedade contemporânea, qualquer pessoa e/ou atividade são chamadas de criativa, qualquer produto caracteriza-se como algo criativo. Talvez, como resultado de intercursos intelectuais entre o verbo “criar” e o substantivo “criador”, criatividade tem se tornado uma palavra corriqueira em nossa linguagem cotidiana. O termo criatividade é usado em toda parte, criatividade nisto ou naquilo, e escutamos frases como “cuidado para não conter a criatividade do fulano”.

Elliot (1989, p. 8-11) ressalta a necessidade de estabelecermos critérios e méritos para considerar algo criativo ou não, pois denominar algo de criação não depende da personalidade da pessoa, do processo utilizado, das pontuações do indivíduo em testes de criatividade, da idade, gênero ou etnia, mas da qualidade e da utilidade deste produto em um determinado contexto sociocultural. Por esta razão, o autor relaciona criatividade a um conceito quádruplo, mencionado anteriormente (quadro 8), que abrange o sujeito que produz, a ação de produzir, o produto e o contexto.

No contexto músico-educativo não seria diferente. Acompanhando estagiários em diversos contextos (escola básica, escola de música e instituições do Terceiro Setor), escuto com frequência discursos relacionados a alunos que têm o dom da música, que possuem talento para aprender tal instrumento, que são naturalmente criativos, etc. Burnard (2012, p. 22) posiciona-se contrariamente às ideias do senso comum que sustentam a concepção de poucos indivíduos dotados de capacidades específicas para criar e desenvolver atividades de forma criativa. Há um incentivo da autora sobre a necessidade de perguntar o que criatividade significa para nós e pensar como podemos situá-la e mobilizá-la no fazer musical. A partir dessa perspectiva, o que define criatividade é a sociedade e a cultura. Por vivermos em

³² Link do programa: <http://gshow.globo.com/realities/the-voice-brasil/>

³³ Link do programa: <http://gshow.globo.com/realities/superstar/>

³⁴ Link do programa: <http://www.mylifetime.com/shows/project-runway>

³⁵ Link do programa no Brasil: <http://entretenimento.band.uol.com.br/masterchef/>

sociedades de culturas diversificadas, não poderia existir uma única concepção de criatividade, mas sim várias.

Para Elliot (1989, p. 13), tais ideias do senso comum relacionam-se às teorias tradicionais da estética que retratavam o compositor como um ser solitário, amparado por sentimentos e sons. Nesta visão romântica, o compositor não possui um plano, ideia e nem obrigações a cumprir, não está preocupado com a relação da música com a performance e a plateia, não considera os instrumentos ou as vozes empregados. O compositor é visto como um sujeito inconsciente dos interesses sociais, culturais e econômicos e o sentimento caracteriza-se como o *locus* do controle composicional.

Embora seja verdade que uma pessoa pode nascer com o equipamento mental que habilita a compor mais facilmente que outra pessoa, ninguém nasce como um compositor. A composição musical não é simplesmente uma manifestação de um indivíduo. Um compositor não torna-se como tal apenas completando aniversários ou por instinto, mas pelo desenvolvimento de habilidades e conhecimentos em técnicas, histórias e padrões que sustentam seu domínio de compor. [...] A produção musical criativa descansa na perícia/conhecimento do assunto³⁶. (ELLIOT, 1989, 13, 14).

Os pensamentos de Elliot (1989) e Burnard (2012) enfatizam que, contrariamente às noções do senso comum, os produtos criativos não emergem “do nada”, como obras acidentais ou de processos inconscientes. Isso me faz pensar que, se quisermos uma sociedade de sujeitos criativos, temos que prover um contexto em que o pensamento divergente seja desenvolvido em igualdade com o convergente. Por isso, a necessidade de implementarmos os oito fatores do pensamento divergente em nossas ações educativas.

A inspiração ou o *insight*, termos relacionados à criação e criatividade, podem participar da ação criadora, não como o centro, mas como elementos do processo criativo, como a etapa da iluminação apresentada por Wallas³⁷ (quadro 10). Para exemplificar este entendimento, Alencar (1986, p. 13) menciona trechos de uma carta escrita por Tchaikovsky em 1878, na qual o músico expressa que “o germe da futura composição vem de repente e de forma inexplicável”, todavia “é necessário trabalhar sempre e não cruzar os braços sob o pretexto de que não está inspirado”.

³⁶ Although it is certainly true that one person may be born with the mental equipment that enables them to compose more easily than another, no person is born a composer. The producing of musical compositions is not simply a manifestation of character. A composer does not become such merely by birth or instinct, but by developing skill and knowledge in the techniques, history, and standards that underpin her domain of composing. Looked at from in front, then, creative musical production rests on expertise.

³⁷ WALLAS, G. **The art of thought**. New York, 1926. apud Lubart (2007, p. 94-95).

Elliot (1989, p. 17-18) argumenta que “produtos criativos evoluem por meio de planos constantemente alterados por escolhas deliberadas, por compromissos com objetivos e valores”³⁸. Assim, o autor salienta que, diferentemente das teorias tradicionais da estética, em que o sentimento é o centro do processo criativo, nas perspectivas atuais, que abrangem reflexões da filosofia, psicologia e sociologia, a atividade criativa envolve tanto cognição quanto sentimento. O ato de criar abrange a conexão entre a cognição e o afeto, o pensamento e o sentimento, o conceitual e o não conceitual. Nessa direção, os processos criativos e a criação musical relacionam-se com as características estruturais da música (parâmetros do som, forma musical, história, gênero e estilo, entre outros) e aquelas que não são propriamente sonoras (interações, afetividade, heranças histórico-culturais, motivação e contexto sociocultural), sendo que ambas podem ser consideradas em práticas musicais individuais e coletivas.

Burnard afirma que, “como todos os campos da criatividade humana, a criatividade musical surge em e como prática social”³⁹ (2012, p. 7). A autora entende que as relações sociais determinam e reproduzem práticas musicais em suas diversas formas. Múltiplas expressões de criatividade podem ser manifestadas através de variadas formas de produção musical, isto é, existem diferentes tipos de criatividade musical revelados na diversidade sociocultural. Um indivíduo considerado criativo pode criar algo útil para a sociedade, mas sua criação talvez não se configure como uma total inovação. No caso da prática coral, uma criança pode vivenciar intervalos de terça menor e criar uma pequena melodia (como propõe Orff), cantando as sílabas do seu próprio nome. Aparentemente, a criação desta criança não apresenta nenhuma novidade. Porém, o que definirá se esta produção é criativa, ou não, é o próprio grupo no qual está inserida.

Citando as experiências de Blacking entre os Venda, Burnard (2012, p. 25-26) explica que ser visto como musicalmente criativo depende das funções que a música desempenha em uma sociedade. Para ilustrar este entendimento, descrevo o contexto de elaboração e execução de um arranjo para coro infantil a duas vozes que desenvolvi com a canção do folclore brasileiro⁴⁰ “Peixe Vivo”. Em uma das partes da canção, coloquei uma voz

³⁸ [...] creative products evolve by means of plans constantly altered by deliberate choice, by commitments to goals, and by values.

³⁹ Like all fields of human creativity, musical creativities arises in and as social practices.

⁴⁰ O arranjo foi executado entre os anos de 2010 e 2013, em grupos corais sob minha regência e de colegas da área.

cantando a melodia e a outra executando um acompanhamento rítmico com percussão corporal⁴¹, como pode ser visto no fragmento apresentado abaixo:



FIGURA 4 - Trecho do arranjo de “Peixe Vivo” para coro infantil a duas vozes.
Fonte: acervo pessoal.

O exemplo de “Peixe Vivo” faz-me pensar que, para alguns regentes e coralistas, este arranjo pode soar como algo criativo. Isto depende das experiências do grupo e do repertório desenvolvido. Para um grupo que raramente inclui a percussão corporal em seu repertório, executar tal arranjo pode caracterizar-se como algo criativo. Porém, para um coro que trabalha com repertórios em que a percussão corporal faz parte do seu cotidiano, o arranjo de Peixe Vivo pode soar elementar, sem nenhuma expressão criativa em sua elaboração. O mesmo pode ocorrer com o público que assiste à execução do arranjo. Plateias conhecedoras dos trabalhos dos Barbatuques⁴², de Bob MacFerrin⁴³ e de Keith Terry⁴⁴, por exemplo, podem reagir diferentemente daquelas que não têm experiência com performances que incluem a exploração corporal.

Elliot (1989, p. 10, 11) explica que atividades musicais como performance, composição, arranjo e improvisação não se caracterizam automaticamente como atividades criativas. São iniciativas musicais e meio de criar, mas para ser chamado corretamente de criativas, o esforço de compor, arranjar, entre outros, deve culminar com um resultado que seja considerado original e significativo em relação à prática musical de que faz parte, incluindo a sua relação com as tradições e padrões delineados socialmente.

Ser musicalmente criativo depende das funções que a música desempenha em uma sociedade. Em algumas delas, como a ocidental, esta ideia pode reforçar o mito da genialidade do compositor, pois ainda lidamos com a ideia do indivíduo inspirado, que possui capacidades sobrenaturais para criar uma obra musical: o compositor é visto como um tipo de profeta, a

⁴¹ A percussão corporal apresenta-se como um recurso pertinente para a experiência musical, pois parte do uso do corpo como primeiro instrumento e permite a vivência de determinados elementos estruturais da música por meio das sensações táteis. No canto coral o uso da percussão corporal possibilita a variação de timbres, promovendo contrastes e enriquecendo a execução vocal.

⁴² Para maiores informações: <http://barbatuques.com.br/pt/>

⁴³ Ver o site: <http://bobbymcferrin.com/>

⁴⁴ Visitar o site: <http://www.crosspulse.com/>

partitura como o texto sagrado e o regente como seu sacerdote (BURNARD, 2012, p. 24). Tal pensamento pode representar o equívoco da individualidade, como se fosse possível criar algo sem considerar as heranças culturais e as influências dos ambientes e das interações entre as pessoas. Nesta direção, o conceito quádruplo de criatividade delineado por Elliot (1989) e Novaes (1980) faz todo sentido por englobar sujeito, processo, produto e contexto sociocultural, bem como a importância do equilíbrio entre o estímulo do pensamento convergente (por proporcionar conhecimentos comuns e historicamente construídos) e do pensamento divergente (liberdade para exploração e criação).

Elliot (1989, p. 10-11) cita o exemplo de Debussy, músico do contexto sociocultural europeu, que inspirado por outras culturas, pela pintura e poesia impressionistas, propõe a quebra dos conceitos de organização de escala, orquestração, forma musical, melodia e harmonia. O contato com outras realidades musicais, para além da hegemonia europeia, possibilitou a expansão dos horizontes da música, traçando caminhos de inovação para o século XX. Elliot (1989, p. 11) explica que “a música de Debussy era original, mas também era significativa”⁴⁵ e, citando Bailin⁴⁶ (1985), afirma que, “o elemento novo surge no contexto de um projeto que tem uma história e é parte de uma tradição; a tradição tem uma direção, um objetivo e um significado à luz dos quais a inovação pode ser entendida”⁴⁷.

Resumindo, os produtos criados que chamamos de criativos, nos dias atuais, apresentam relações com o passado, tendo forte influência do contexto sociocultural. Isto me faz pensar nas diferentes situações e possibilidades em que a criatividade pode se manifestar. O vestido usado pela cantora Lady Gaga na entrega dos prêmios da MTV Video Music Awards, em 2010, formado por várias camadas de carne bovina crua (vestido desenhado pelo estilista Franc Fernandez), é algo que podemos considerar criativo? Ativistas em defesa dos animais repudiaram o traje enquanto que a cantora utilizou-o como forma de protesto (LADY GAGA, 2010).

Essa relação entre o passado e o presente no processo criativo dificulta a possibilidade de imaginarmos algo verdadeiramente único ou novo, no sentido de não estar relacionado com o que já conhecemos, a menos que seja algo trazido de Marte, como argumenta Elliot (1989, p. 9). A novidade, por mais diferente que se apresente, conta com aspectos familiares básicos. O vestido usado por Lady Gaga – objeto do vestuário, familiar a todos nós – é elaborado utilizando um elemento incomum para a produção de vestimentas:

⁴⁵ Debussy's music was original, but it was also significant.

⁴⁶ BAILIN, Sharon. "On originality". **Interchange**, 1985. apud Elliot (1989, p. 11).

⁴⁷ The novel element arises in the context of an enterprise that has a history and is part of a tradition; and the tradition has a direction, goals, and meaning in light of which the innovation can be understood.

carne bovina. Ninguém, em sã consciência, utiliza carne no lugar de ou como tecido. Os envolvidos na proposta tinham por finalidade chocar, incomodar e não propor uma inovação estética no aspecto do vestuário. Nesse sentido, entende-se que nem todo produto criativo pode ou deve ser incorporado na sociedade de forma mais ampla, isto é, algumas ideias criativas cumprem funções específicas e restringem-se a determinados momentos, pessoas e situações, como no caso do vestido usado por Lady Gaga.

Ainda sobre a relação entre o passado e o presente no processo criativo, temos que considerar que a produção criativa deve atender às necessidades humanas da sociedade atual, isto é, cumprir uma função. Basta pensarmos no advento tecnológico para concluir que a maioria das invenções emergem das necessidades humanas. Alencar (2009, p. 89-93) descreve o processo de invenção do telefone por Alexandre Graham Bell que, depois de anos de testes e estudos, finalmente conseguiu que a comunicação via corrente elétrica se fizesse real, porém, o trabalho ainda não tinha terminado. Depois de inventar o telefone, Graham Bell precisou provar a sua funcionalidade:

Muitos achavam que o telefone não era mais do que um brinquedo interessante. Então, um dia, aconteceu um acidente. Usando o telefone, um médico pôde chamar outros e pedir que os mesmos trouxessem suprimentos médicos de tal forma que as vítimas pudessem ser socorridas imediatamente. Isto provou a muitos que o telefone era algo útil. (ALENCAR, 2009, p. 93).

Nessa perspectiva, as criações no contexto da prática coral precisam ser executáveis pelo grupo que a criou e, ainda, poder ser compartilhadas nas apresentações, contribuindo para formação de um repertório diversificado, além de estar disponível para a execução de outros grupos corais que se identifiquem com as características da peça. Utilizando o humor para exemplificar a criação e a sua funcionalidade, vejamos as invenções do Pateta, personagem de animação dos Estúdios Walt Disney criada em 1932. Será que as criações do Pateta cumprem alguma função?



FIGURA 5 - Os inventos do Pateta
Fonte: Manual do Gilberto, The Walt Disney Company, 1988.

Voltando à discussão no contexto da música, embora a maioria das pessoas concorde que a 1ª Sinfonia de Brahms, a Heroica de Beethoven e os videoclipes de Michael Jackson são exemplos notáveis de produção criativa, frequentemente temos problemas para explicar: por que são criativas? Na perspectiva dos autores discutidos até então, tais produções podem ser chamadas de criativas porque combinam elementos considerados familiares e não familiares. A criatividade na produção de videoclipes pode ser categorizada como antes e depois das obras de Michael Jackson. Por que? Isso acontece porque o cantor propôs uma nova relação entre a imagem e a música, trazendo para este contexto uma ideia visual relacionada a um enredo, ao texto da canção, enquanto que as demais produções apresentavam apenas os músicos tocando e cantando. O cantor não se distanciou do que era conhecido como videoclipe, mas propôs algo que transcendeu o que a maioria estava fazendo.

Músicos como Beethoven e Mozart podem ser considerados como grandes representações míticas de gênio musical que, na maioria das vezes, são construídas nas escolas, universidades e em livros sobre música que refletem as concepções de séculos passados (BURNARD, 2012, p. 19), relacionadas às teorias tradicionais da estética. Esses mitos são, no dizer do antropólogo Clifford Geertz (2013, p. 151), “construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente”. Nossa história evidencia características do desenvolvimento musical relacionado às estruturas, sonoridades e significados que, além de aspectos propriamente sonoros estavam permeados de ideais e perspectivas sobre o fazer musical, os sujeitos envolvidos e as funções da música na sociedade. A música, compreendida como um fenômeno típico de produção humana, revela concepções culturais⁴⁸, seja de um determinado período histórico ou de um agrupamento humano. Nesse sentido, uma cultura que mantém o mito de genialidade musical tende a conservar esta perspectiva através das interações sociais. Burnard (2012, p. 19) propõe um rompimento com tais representações, pois não correspondem às perspectivas socioculturais da educação musical contemporânea.

Mediante esta compreensão, Elliot (1989, p. 9) 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 (não apenas a musical), a criatividade e o ato de criar envolvem um *background*, isto é, os detalhes e as experiências pessoais relacionados à família, educação, interações sociais, oportunidades, escolhas, estímulo e dedicação à atividades específicas, entre outros, é o que nos leva a considerar a criação como prática social.

Estudos desenvolvidos nas últimas décadas revelam que “não podemos estudar criatividade isolando os indivíduos e suas obras do meio social e histórico em que suas ações são realizadas. Isto porque o que nós chamamos de criativo não é o resultado de uma ação individual; é o produto de três principais forças modeladoras”⁴⁹ (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, p. 325). As três forças modeladoras relacionam-se às ideias que venho discutindo até então, chamadas por Csikszentmihalyi de campo/contexto, domínio (preservação e transmissão de novas ideias ou formas selecionadas ao longo das gerações) e indivíduo

⁴⁸ Cultura compreendida como “conjunto de conhecimentos, valores e maneiras de compreender a vida, entre outros aspectos, que são transmitidos, aprendidos, adquiridos e transformados ao longo das gerações por meio das relações do ser humano consigo, com a natureza e [...] através das interações com os demais indivíduos inseridos na sociedade” (ANDRADE, 2015, p. 53).

⁴⁹ We cannot study creativity by isolating individuals and their works from the social and historical milieu in which their actions are carried out. This is because what we call creative is never the results of individual action alone; it is the product of three main shaping forces [...].

(personagem que traz mudanças no domínio e que o campo/contexto considerarão ser criativas).

Ao assumir criação como prática social (que inclui domínio técnico, tradição, padrões e heranças culturais) estamos considerando que tal prática não se caracteriza por um processo indescritível. Como já mencionamos, a criatividade e a criação trazem a conexão entre a cognição e o afeto, o pensamento e o sentimento, o conceitual e o não conceitual. Sendo assim, ser criativo e criar produtos criativos envolvem aspectos tanto internos quando externos. No plano interno, encontramos a subjetividade (emoções, interações etc.) e, no externo, temos a objetividade, o domínio técnico, a lógica e o raciocínio, aspectos que subsidiam o desenvolvimento da criatividade e o ato de criar como atividades intencionais e não meramente “especiais”.

Se a atividade criadora – na música, enfaticamente na composição e improvisação – prescinde da exploração, Elliot (1989, p. 18) afirma que também envolve trilhar por caminhos já conhecidos, além de capacidades que não são necessariamente criativas. O autor salienta, através das palavras de Perkins⁵⁰ (1981), que as atividades diárias relacionadas ao pensamento ordinário, como o raciocínio informal, lembranças, deduções e padrões de reconhecimento, representam raízes de um tipo de pensamento que pode contribuir para a geração de produtos criativos. Para Alencar (1986, p. 12-13), “grandes ideias ou produtos originais ocorrem especialmente em pessoas que estejam adequadamente preparadas, com amplo domínio dos conhecimentos relativos a uma determinada área ou das técnicas já existentes”. Para a produção de algo novo, é necessário o aprofundamento e o domínio de conhecimentos em uma área específica, remetendo à ideia de que criatividade implica em esforço, dedicação e conhecimento contextual.

A partir destas perspectivas, a proposta de criação musical no contexto coral ancora-se no *background* dos coralistas (as experiências diversas que são valorizadas e aproveitadas), no desenvolvimento de habilidades vocais, no contato com obras corais (conhecimento de elementos musicais técnicos, ampliação da percepção auditiva, oportunidade de executar e apreciar obras criadas e arranjadas por autores diversos), e no estímulo da criatividade (por meio de um contexto de experimentação, interação social, expressão e reflexão), visando experiências que equilibrem tanto o executar quanto o criar. Nessa direção, é evidente a busca pelo equilíbrio entre o desenvolvimento do pensamento convergente e divergente. É com essa

⁵⁰ PERKINS, David N. **The mind's best work**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981. apud Elliot (1989, p. 18).

base que foi elaborada a proposta de intervenção desta pesquisa, planejando ensaios em que a criação fosse subsidiada pela diversidade de experiências relacionadas ao cantar.

Sendo assim, é importante enfatizar que ao propor ações de criação musical em um contexto de prática preponderantemente convergente, esta pesquisa busca compreender que dimensões da formação em música estão relacionadas à criatividade.

3.4. Psicologia da criatividade e criação musical

Criatividade e criação são aspectos que vêm sendo discutidos pela área de educação musical, efetivamente, a partir da virada do século XIX para o século XX. Este momento da história traz modificações significativas para a área. O modelo conservatorial e a ideia de transmissão de conhecimento passiva, em que o professor, como centro do processo, ensina e o aluno aprende são confrontados por propostas que divergem do cenário educacional de então.

Para Sérgio Figueiredo (2012, p. 85), a maioria das propostas desenvolvidas no século XX tem em comum a revisão de modelos de ensino do passado, focados na formação do instrumentista, na reprodução de um repertório vinculado à música de tradição europeia e concepções fixadas na questão do talento e do gênio musical. Em contraposição ao fazer musical exclusivo dos indivíduos talentosos, a nova abordagem propõe que “todos os indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas”. A principal característica dessa perspectiva é a experiência direta com a música por meio da vivência prática dos elementos estruturais, cujos sujeitos participam ativamente dos processos desenvolvidos, incluindo a estimulação da criatividade e os processos de criação musical.

3.4.1. Perspectivas músico-educativas

As perspectivas músico-educativas fundamentadas na experiência prática, com ênfase na integração da mente e do corpo e no envolvimento direto dos alunos com o material musical são conhecidas como métodos ativos. Para Gainza (1988, p. 102), as transformações pedagógicas ocorridas nas primeiras décadas do século XX constituíram-se como uma revolução no campo das ideias e da prática musical. Tais propostas buscavam “recuperar a educação musical das crianças, através da atividade e da experiência, da vivência musical, que se achava extraviada no mais mecânico e estéril dos intelectualismos”.

A primeira metade do século XX⁵¹ contou com as propostas desenvolvidas por Carl Orff (Alemanha), Émile Jacques-Dalcroze (Suíça)⁵², Shinichi Suzuki (Japão) e Zoltán Kodály (Hungria). Tais abordagens surgem como resposta aos desafios gerados pelas mudanças ocorridas na sociedade ocidental no início do século e chegam ao Brasil em meados das décadas de 1950 e 1960 (FONTEERRADA, 2008, p. 119). Apesar da confrontação com as perspectivas passivas de ensino de música, tais propostas mantêm a sonoridade tonal⁵³ no processo de vivência musical.

Entre os educadores listados, a abordagem pedagógica de Carl Orff é uma das que propõe atividades de improvisação e criação musical. Orff toma como base a música do seu país e afirma a necessidade de adaptação da abordagem de acordo com a realidade cultural do aluno. De acordo com Penna (2012a, p. 212), a proposta de Orff assenta-se sobre a tríade básica música, movimento e fala, sendo que “a palavra falada é geradora do ritmo e da música: as inflexões expressivas dão movimento à fala; esse movimento, uma vez ordenado, configura-se em ritmo e expande-se numa entonação sonora que se inicia sobre a terça menor”. A criação musical, nesse contexto, relaciona-se à ideia de improvisação controlada ou orientada, em que “são manejados criativamente, dentro de diversas propostas, elementos que já foram trabalhados” (PENNA, 2012a, p. 214). A improvisação pode ter como base uma melodia, um ritmo, um ostinato, um texto e limitar-se a certas escalas e determinadas métricas, bem como a esquemas formais tradicionais, como o rondó e o cânone (PENNA, 2003, p. 93)⁵⁴.

No canto coral, as ideias de Orff possibilitam o desenvolvimento da criatividade através de jogos de improvisação dirigida, partindo da palavra falada e da entonação sobre a terça menor. A partir da exploração de ideias musicais elementares, a vivência musical pode ampliar-se para estruturas sonoras mais complexas, convergindo para a criação. No Brasil, Penna (2012a) e Fonterrada (2012) propõem atividades fundamentadas na abordagem de Orff. Penna apresenta ideias voltadas para a exploração da fala enquanto Fonterrada sugere ideias para a vivência da forma rondó através de objetos do cotidiano, como sapatos. As ideias das

⁵¹ Informações sobre diversos educadores e os métodos ativos, ver Mateiro e Ilari (2011). Para uma visão mais aprofundada da proposta de pedagogos musicais específicos ver, respectivamente, Mariani (2011) para Dalcroze; Silva (2011) para Kodály; Ilari (2011) e Suzuki (2008), para Suzuki; e, Bona (2011) para Orff.

⁵² Dalcroze nasceu na Áustria, mas se mudou para a Suíça aos seis anos de idade.

⁵³ Apesar do foco na sonoridade tonal, Willems propõe vivências relacionadas ao “espaço micronotal” (percepção de microtons) e utiliza instrumentos como a flauta de êmbolo para o desenvolvimento da sensorialidade e outros aspectos da escuta. Para mais informações sobre a proposta de Willems veja Parejo (2011) e Willems (1929, p. 63-66).

⁵⁴ Veja também o artigo de Santos (1994) sobre a proposta de Orff.

duas autoras são aplicáveis em diversos contextos músico-educativos, incluindo a prática coral com ênfase na criação musical.

A partir da segunda metade do século XX, as propostas ativas vêm incorporar elementos da estética contemporânea. Os músicos-educadores dessa fase são identificados como da segunda geração dos métodos ativos, ou “segunda época”, nas palavras de Gainza (1983, p. 50). A ênfase na compreensão do som e suas características, as sonoridades do mundo contemporâneo, o desenvolvimento da escuta ativa, o conhecimento da estética atonal, não-métricas, a improvisação e o estímulo à criação musical emergem na prática e no discurso dos músicos e educadores John Paynter⁵⁵ (Inglaterra), Murray Schafer (Canadá), Keith Swanwick (Inglaterra) e Hans-Joachim Koellreuter (Alemanha, mas naturalizado brasileiro)⁵⁶.

Em síntese, as ideias dos músicos-educadores da segunda geração fundamentam-se na criatividade e liberdade expressiva, na capacidade criadora, na exploração, conhecimento e utilização de materiais para a construção sonora. Os temas para o desenvolvimento das criações podem surgir do cotidiano dos alunos, de histórias e da livre experimentação do material sonoro, entre outros. Para Schafer (2011, p. 266), “uma aula de música deve ser uma hora de mil descobertas” e “para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro” e salienta que 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” (SCHAFFER, 2011, p. 302).

No canto coral, em geral, o que os coralistas possuem são informações elaboradas e passíveis de serem interpretadas, memorizadas e executadas. Se entendemos que o canto coral se apresenta como uma modalidade pertinente de ensino e aprendizagem da música em contextos socioculturais diversificados, promover situações de exploração, improvisação e criação musical pode favorecer a ampliação da experiência musical, bem como a construção de significados na medida que os participantes se identifiquem pró-ativamente no trabalho proposto.

A composição como elemento central do processo de desenvolvimento musical é a base do modelo C(L)A(S)P⁵⁷, traduzido para o português como (T)EC(L)A. O modelo (SWANWICK, 2003; FRANÇA; SWANWICK, 2002) apresenta o tripé – composição,

⁵⁵ No Brasil é possível conhecer o trabalho de John Paynter através das publicações de Mateiro (2011), Santos (1994) e Fonterrada (2008). Conheça a publicação original em: Paynter; Aston, 1970.

⁵⁶ Veja Brito (2001; 2015).

⁵⁷ C(L)A(S)P: C: composição (*composition*); L: estudos literários (*literature studies*); A: apreciação (*appreciation*); S: aquisição de habilidades (*skill acquisition*); P: performance (na língua portuguesa utiliza-se “execução”). Neste estudo, preferimos utilizar essa versão, apesar de ser utilizada no Brasil a adaptação chamada de (T)EC(L)A.

apreciação e performance – como experiências musicais a ser equilibradas em um fazer musical abrangente. No canto coral, o C(L)A(S)P⁵⁸ pode ser implementado através da criação de ideias rítmicas e melódicas (*composition*), contextualização histórica e social do repertório (*literature studies*), apreciação de músicas diversas, registros em áudio e/ou em vídeo de outros coros e da própria execução (*apreciation*), desenvolvimento da técnica vocal, percepção e exercícios de consciência e expressão corporal (*skill acquisition*) e apresentação das peças desenvolvidas (*performance*).

Para Swanwick, a composição caracteriza-se como uma importante ferramenta, pois desenvolve a compreensão das características estruturais, envolve atitudes de decisão e promove um engajamento construtivo e crítico, considerando que escolhas e decisões se farão necessárias. O educador enfatiza a composição musical como uma “necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Compor dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a ‘música de fora’” (SWANWICK, 2003, p. 68).

As ideias pedagógico-musicais de Koellreutter somam-se às propostas mencionadas até então. Koellreutter “sempre defendeu como fator principal a necessidade da presença do ‘espírito criador’, princípio vital ao ambiente necessário ao ensino artístico. Presos a métodos e modelos programados, educadores acabam por minar o espírito criativo, vivo e curioso que habita nos alunos” (BRITO, 2011, p. 32). Para Koellreutter, a criação musical ocupa um lugar importante no processo de construção de conhecimentos musicais, tendo a improvisação como ferramenta fundamental (BRITO, 2011, p. 47). O prazer vinculado ao jogo constitui a base para os modelos de improvisação que viabilizam a integração entre os aspectos intelectual e de sensibilidade. O arte-jogo “Fim de Feira” (BRITO, 2011) serve como exemplo de práticas musicais que podem ser adaptadas ao canto coral, considerando as experiências dos alunos, as características do repertório em desenvolvimento e a oportunidade de implementar a criação musical de forma significativa.

As propostas desses músicos e educadores apresentam similaridades relacionadas à ênfase no fazer musical criativo, no papel do professor e na questão do método. Tais perspectivas evidenciam o fazer musical criativo que envolve tanto o professor quanto o aluno. O ato pedagógico caracteriza-se como criativo na medida que o professor tende a buscar alternativas adequadas para propor o conhecimento. No processo criativo não cabe

⁵⁸ Para uma discussão mais aprofundada sobre o C(L)A(S)P e a proposta músico-educativa de Swanwick, publicada no Brasil, veja Swanwick (2014; 2003).

uma fixidez metodológica, mas perspectivas pedagógicas que possam ser trilhadas por caminhos diversificados, isto é, divergentes.

Além de contribuir para uma nova compreensão do papel do aluno no processo músico-educativo, do ponto de vista de uma pedagogia de estimulação da criatividade e da criação musical, as perspectivas discutidas servem, ainda, para reorientar o papel do professor. Para Koellreutter (BRITO, 2011, p. 33), o professor deve “facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional”, e afirma que “o professor não ensina nada; ele sempre conscientiza” (BRITO, 2011, p. 49). Schafer também é incisivo ao afirmar que “não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes” (SCHAFER, 2011, p. 266), explicando que, assim como os alunos, o professor também precisa continuar a aprender e crescer. Schafer também ressalta que “o professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina” (SCHAFER, 2011, p. 274), mas poderá participar, com os alunos, das descobertas e da busca por respostas. A perspectiva em que o professor é tão aprendiz quanto o aluno pode reverberar na prática coral. Em uma abordagem criativa musical, o papel do regente há de ser revisto, pois os coralistas são estimulados a participar ativamente do processo de construção sonora, como coautores de uma prática colaborativa.

Fica evidente, através das propostas destes músicos e educadores, que a criação se caracteriza como um elemento importante, cuja prática frequente é indispensável ao dia a dia pedagógico-musical. Todavia, se a criação é um aspecto tão importante por relacionar-se ao desenvolvimento da criatividade e do pensamento musical autônomo, entre outros aspectos, por que, ainda, é tão pouco praticada em relação à execução e apreciação musical? Orientando alunos da Licenciatura em Música da UFPE nos componentes de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino da Música, observo a dificuldade destes para implementar práticas criativas e atividades que tenham a criação como o centro das proposições. Nos lugares onde estes licenciados desenvolvem os estágios não é diferente. O modelo conservatorial tem grande influência nas práticas músico-educativas, seja nas escolas de música, na educação básica e nas instituições do Terceiro Setor. A maior parte dos professores que supervisiona os estagiários mantém os “ritos” e as práticas tradicionais, reproduzindo modelos de tradição europeia com o foco na repetição, na execução e no domínio de técnicas específicas.

Tais comportamentos pedagógicos musicais revelam, ainda, uma formação profissional muito mais direcionada à execução e aprimoramento técnico em detrimento da exploração e criação. Além do mais, vivemos numa sociedade predominantemente de

pensamento convergente, com pouco ou nenhum espaço para uma prática social livre de julgamentos e resultados previsíveis. Para Schafer (2011, p. 265), “o primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático”. É possível observar alguns passos, que atualmente temos dado, em direção ao conhecimento musical por meio de perspectivas criativas. Sendo assim, o problema não é a falta de publicações e de acesso a materiais que possam subsidiar uma prática criativa, mas, talvez, questões mais amplas, abrangendo aspectos da herança sociocultural e a ausência de reflexões sobre as práticas de ensino da música em múltiplos contextos.

No Brasil, o ensino criativo da música é observado na proposta de re-arranjo, que se apresenta como “uma estratégia criativa planejada” (PENNA; MARINHO, 2012, p. 173). Concebida como uma proposta dirigida a contextos diversos de educação musical, o re-arranjo também pode ser desenvolvido no âmbito da prática coral, conforme o trabalho de Fugimoto (2015) apresentado no quarto capítulo, pois seus objetivos abrangem “desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se através de elementos sonoros” e “promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural” (PENNA; MARINHO, 2012, p. 174). Penna e Marinho esclarecem,

[...] o re-arranjo, embora não tenha como meta específica aproximar o aluno da música contemporânea, é uma estratégia de oficina⁵⁹ [de música], pois se insere em um trabalho de exploração das possibilidades sonoras de materiais diversos e de manipulação criativa de diferentes formas de organizar o som. Este trabalho de oficina prepara os alunos para a prática do re-arranjo, fornecendo-lhes elementos que serão manejados nessa proposta de recriação. O re-arranjo, por sua vez, é uma estratégia para o processo criativo, sistematizada através de um roteiro, onde a música popular escolhida atua como um “ponto gerador” do trabalho de oficina, nos termos de Paynter [...]. (PENNA; MARINHO, 2012, p. 175).

O re-arranjo segue um roteiro de ação constituído de três etapas essenciais: a escolha de uma música, a “tempestade de ideias” (*brainstorming*) e a estruturação conjunta. A proposta, além de considerar a música do contexto do aluno⁶⁰, estimula o fator do pensamento divergente chamado “fluência”, que, no estímulo da criatividade, proporciona “abundância ou quantidade de ideias diferentes sobre um mesmo assunto” (ALENCAR, 2009, p. 31). Assim, propostas como a do re-arranjo evidenciam a concepção de que o canto coral pode transcender a execução e reprodução mecânica de procedimentos músico-pedagógicos, instigando o “professor-regente” a vislumbrar possibilidades de inserção mais ativa do aluno,

⁵⁹ Para uma discussão acerca da oficina de música, ver Penna (1988).

⁶⁰ Outros autores que salientam a importância de utilizar a música do contexto do aluno: Queiroz; Marinho (2009); Brito (2010); Souza (2015).

permitindo que a música do seu cotidiano e de sua preferência possa constituir-se como o ponto gerador de um arranjo elaborado coletivamente. Semelhantemente à proposta de improvisação e criação de Schafer (2011), o re-arranjo depende de experiências musicais anteriores⁶¹, que neste caso, podem ser desenvolvidas “no próprio trabalho de oficina” (PENNA; MARINHO, 2012, p. 177). As vivências do canto coral relacionadas à execução e apreciação também promovem essas experiências musicais que podem subsidiar criações e improvisações do próprio grupo.

Se no re-arranjo o estímulo da criatividade tem como ponto inicial a vivência dos alunos, no trabalho de Roels e Petegem (2016), na Bélgica, são desenhos e histórias que potencializam a criação musical. Roels e Petegem mencionam que as crianças aprendem a compor imitando modelos, seguindo instruções, por tentativa e erro e através da experimentação. Os autores enfatizam a importância destes aspectos porque fornecem a oportunidade da descoberta usando a imaginação. Em práticas criativas coletivas e de criação musical individual, Roels e Petegem (2016, p. 325), especialmente, utilizam o método Socrático⁶² e a expressão visual como fundamento do pensamento musical, convidando as crianças a transformarem seus desenhos (influência visual) e histórias (sem influência visual) em música. As experiências vinculadas a este processo de criação abrangem a exploração de sonoridades no instrumento musical em estudo, a descoberta e definição da forma musical, da melodia, do ritmo e da harmonia que organizados em partes fornecem ideias para a criação, sendo que o processo de criação requer a interação entre o professor e o aluno.

De acordo com os autores, se a proposta de criação musical atrelada a desenhos e histórias for conduzida sutilmente, o processo culminará com a exteriorização da capacidade da criança para organizar originalmente a sua composição, apresentando-a de forma coerente, como um “todo”, assim como elas fazem com os seus desenhos e histórias (ROELS; PETEGEM, 2016, p. 325). Neste artigo, os autores discutem o processo de produção de quatro alunos e explicam que todas as composições tiveram uma motivação inicial, bem como influências do contexto sociocultural. Um dos alunos, por exemplo, criou duas músicas. A primeira teve como ponto inicial o desenho de um carro e outra considerou o relato (história) de uma brincadeira infantil.

⁶¹ De acordo com Penna e Marinho (2012, p. 177), os pré-requisitos musicais desenvolvidos nas oficinas são basicamente: vivência dos parâmetros do som, as possibilidades sonoras do corpo, da voz e de objetos sonoros diversos e registro e planejamento da experiência sonora através de grafias alternativas.

⁶² Basicamente o método Socrático envolve técnicas de investigação filosófica realizadas em diálogo, sendo que o professor direciona o aluno para processos de reflexão, descoberta e questionamento de ideias, valores e conhecimentos.

O foco do estudo de Roels e Petegem não está diretamente relacionado ao estímulo da criação, mas em como a tonalidade surge nas composições. Todavia, a proposta corrobora para o entendimento de que é necessário um ponto gerador⁶³ para a criação musical, bem como a experiência com materiais sonoros anteriores. Roels e Petegem (2016) afirmam que as composições dos alunos equilibraram a liberdade de expressão com a restrição de materiais, o que também é visto nas experiências iniciais de Schafer (2011).

Propostas criativas em educação musical sugerem a diversidade de recursos que podem ser utilizados na experiência musical e os trabalhos de Beineke (2006), com copos, Marques (2013), com colheres, e Araldi e Fialho (2011), com balões de festa, são exemplos de como oportunizar vivências de ritmos brasileiros, exploração sonora e elementos da cultura popular. A vivência dessas fontes sonoras não convencionais pode subsidiar práticas criativas em que os alunos, após explorarem sonoridades, utilizariam os objetos na criação musical. Outra ideia pertinente, voltada para a criação musical com sonoridades da estética vanguardista de John Cage, é a proposta de Magalhães (2012), que relaciona apreciação e criação musical. Todas estas ideias são adaptáveis, passíveis de serem incorporadas em propostas criativas em diferentes contextos de educação musical, inclusive no canto coral.

Um aspecto importante da criação musical é o da coletividade. A pesquisa de Burnard (2012), na Inglaterra, retrata a experiência de compor com crianças na faixa dos doze anos de idade. No “Clube dos criadores”, as crianças foram convidadas a observar, escutar e refletir sobre suas compreensões e significados como parte de uma comunidade social, analisando e apreciando suas criações. Os resultados da pesquisa revelam que as crianças compõem de forma qualitativamente diversa. Dos quatro relatos apresentados por Burnard, dois evidenciam a coletividade no processo de criação.

O relato de uma dupla evidencia que a parceria lhes permitiu ampliar as capacidades individuais, bem como oferecer proteção no caso do julgamento da composição por outras crianças. Burnard (2012, p. 254) explica que, para uma determinada dupla, “compor uma peça lhes deu o direito exclusivo de tocar sua própria música, sendo que cada peça ficou dotada de um significado que foi entendido em relação aos objetivos musicais das crianças, envolvendo uma parceria colaborativa exclusiva”⁶⁴. O processo de criação musical da dupla considerou a

⁶³ Sobre “ponto gerador”, ver Penna e Marinho (2012, p. 175) e a discussão de Santos (1994) acerca da proposta de Paynter.

⁶⁴ [...] composing a piece gave them the exclusive right to play their own music, whereupon each piece became endowed with a meaning that was understood in relation to children’s musical purposes, and which involved an exclusive collaborative partnership [...].

montagem de seções a partir da definição de um plano estabelecido, antes de começar o trabalho de composição propriamente dito.

Outro exemplo da coletividade na pesquisa de Burnard ocorreu com um trio que trabalhava a criação musical com ênfase em novos arranjos. Esta experiência revelou que, para algumas crianças, arranjo e interpretação parecem ser indistinguíveis. A cada apresentação do trio, as versões eram sucessivamente reorganizadas e rearranjadas com elementos novos. Os arranjos evidenciaram um pensamento diferente do universo adulto que, no ato de compor, envolve planejamento sistemático, restrições a serem seguidas, esboços e rascunhos, por exemplo. Para o trio, a manipulação deliberada de elementos musicais de canções conhecidas proporcionava um sentido de identidade e de autoria coletiva (BURNARD, 2012, p. 255).

Por meio deste estudo, Burnard (2012, p. 255) explora os sentidos de criatividade musical em termos de diferentes tipos de criatividades. Como compositoras, as crianças utilizaram diferentes caminhos que faziam sentido para elas, culminando com um resultado/produto permeado de significados. O quadro a seguir resume as principais ideias relacionadas ao processo criativo das crianças:

QUADRO 11 - Pesquisa de Burnard (2012): características e processo criativo (tradução e adaptação minhas)

Autoria	Modalidade	Relato/Explicação	Princípios práticos
Dupla	Composição/performance	Juntas nós inventamos algo e depois paramos e conversamos... continuamos começando e parando... confirmando... voltando várias vezes... juntas fizemos peças duráveis/duradouras que nós tocamos e não esquecemos/não tocamos e esquecemos.	Um encontro mútuo de apropriação colaborativa de material; precisa de recordação conjunta com base na coautoria e ideias autorizadas de pré-performance. Composição usando a construção e o feedback como formas de reforçar o período de teste das ideias para a performance.
Trio	Novos arranjos (<i>re-composition</i>)	Temos algumas faixas e outros sons para usar... adicionamos novas partes... remodelamos algumas batidas (<i>beats</i>)... adicionamos novas frases... reeditamos rotações (<i>loops</i>).	Sucessivas recriações, bricolagem, trabalhos reorganizados, re-autoria e re-mixagem de elementos sonoros ⁶⁵ .

⁶⁵ Sobre ensino de música e tecnologia, envolvendo mixagem e outros recursos, ver a discussão de Caesar (1999).

A experiência de criação musical coletiva na pesquisa de Burnard (2012) serviu como referência para o estudo aqui proposto. Considerando que o canto coral é uma prática essencialmente coletiva, a criação musical também caracteriza-se como uma situação de coletividade em que sugestões, opiniões, exemplificações, correções e definições acontecem essencialmente em grupo.

A discussão até então desenvolvida evidencia a perspectiva teórico-prática em que a pesquisa-ação desenvolvida se baseia. Os estudos, as abordagens e propostas de atividades mencionadas direcionaram o ato pedagógico no contexto da prática coral. Nas duas etapas da pesquisa-ação, estive atenta para a resposta dos coralistas. As falas e as expressões artísticas dos alunos configuraram-se como o ponto inicial para o direcionamento da criação. Busquei “ensinar no limite do risco” (SCHAFER, 2011, p. 265), utilizar a fala como recurso vocal, considerar os elementos do C(L)A(S)P de maneira equilibrada e promover a participação ativa de todos no fazer musical.

3.4.2. Composição ou criação musical?

No desenvolvimento desta pesquisa foi importante definir a opção por utilizar o termo criação ao invés de composição. Alguns autores, tais como Beineke (2009), Visnadi (2013), Pinheiro Machado (2013) e Malotti (2014) utilizam, em seus estudos, a terminologia composição. Para estes, composição é compreendida a partir da perspectiva ampla de Swanwick (1991, p. 67-68), a qual abrange arranjos e improvisações musicais, pequenas ideias organizadas espontaneamente ou peças mais elaboradas, com ou sem o registro em notação convencional e não-convencional. Nesse contexto, compor implica em uma certa liberdade para organizar os elementos sonoros e a terminologia adotada também pode envolver improvisação, invenção ou música criativa. França e Swanwick (2002, p. 9) explicam que a “composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos”.

Não me posiciono contrária à definição de composição apresentada por Swanwick e utilizada por diversos autores. Todavia, no senso comum, o termo ainda carrega muito mais concepções formais de organização musical do que ideias preliminares de experimentação que podem culminar com construções sonoras. “Composição musical” configura-se como disciplina de cursos técnicos e de nível superior (Bacharel em Composição) além de subárea na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Composição Musical). O termo pode remeter ao mito romântico do grande mestre trabalhando inspirado.

No âmbito da escola básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Arte (BRASIL, 1997; 1998) mencionam composição como conteúdo⁶⁶ a ser desenvolvido. A leitura descontextualizada do PCN e a falta de reflexão sobre o que significa composição no contexto coletivo de ensino de música na educação básica pode gerar equívocos de sua prática (como por exemplo, o ensino tradicional de música) ou uma prática superficial que não passará da exploração sonora.

De acordo com Penna (2001, p. 124), composição, no senso comum, relaciona-se a ideia de “peças musicais elaboradas segundo padrões culturalmente dominantes”. Tal concepção poderia “dar margem a expectativas desproporcionais, permitindo que o professor venha a ser pressionado, por exemplo, a realizar na escola, ao final de um ano de trabalho, um ‘festival de música’ com as ‘composições’ de seus alunos” (PENNA, 2001, p. 124). Assim, a autora sugere a terminologia “criação” como a mais adequada, considerando o seu caráter mais amplo.

Essa visão a respeito dos significados da terminologia foge da concepção contemporânea de educação musical, que aceita a ideia de composição como estímulo à exploração e organização sonoras em diversos níveis de experiência musical. Por esta razão, considero as ideias e discussões dos músico-educadores mencionados como fundamento das discussões teóricas e procedimentos práticos promovidos neste estudo, mas utilizo a terminologia “criação” por entender que esta não deixa dúvidas sobre as atividades propostas no contexto da prática coral.

Deste modo, considero como criação musical: arranjos e improvisações musicais, 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 abrange desde a exploração sonora, a improvisação e a estruturação⁶⁷, o planejamento, a organização de ideias e até o registro em notação convencional ou não convencional.

3.5. Primeira síntese

Para fechar este capítulo, reapresento as definições discutidas até aqui e que norteiam a compreensão do fenômeno investigado. Por meio do diálogo entre a educação musical e a

⁶⁶ De acordo com a discussão de Penna (2001), nos PCN os conteúdos da linguagem musical são agrupados em três grandes blocos, compatíveis com os três eixos norteadores gerais para a área de conhecimento Arte, denominados de produção, fruição/apreciação e reflexão/contextualização. O termo “composição” aparece em diversos conteúdos do bloco da produção.

⁶⁷ Improvisação e estruturação a partir da 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”.

psicologia, a **criatividade** é definida como habilidade de criar e/ou reelaborar um produto novo e/ou adaptado ao contexto no qual se manifesta. Considero um conceito quádruplo em que criatividade envolve a pessoa que cria, a ação de produzir algo (processo), o produto e o contexto sociocultural. O termo criatividade diz respeito à palavra criar – que significa – dar existência, propor relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, com vista a determinados fins. O termo refere-se, ainda, às habilidades que são características dos indivíduos criadores e está estritamente relacionado ao trabalho de criação.

Neste estudo, utilizo a terminologia **criação**, em lugar de composição, que abrange a elaboração de arranjos e improvisações musicais, fragmentos e pequenas ideias sonoras organizadas com a intenção de comunicar pensamentos musicais. Caracteriza-se também por peças estruturadas, com ou sem notação convencional ou não convencional. Criação musical acontece quando ideias são organizadas, desde sonoridades elementares com liberdade expressiva e de exploração ou uma obra inventada considerando materiais, formas e princípios estilísticos.

Criatividade e criação estão relacionadas ao desenvolvimento equilibrado dos **pensamentos divergente e convergente**. O pensamento convergente volta-se para o domínio de conhecimentos já disponíveis e necessários e o divergente direciona-se para a pesquisa pluridimensional de numerosas ideias e respostas a partir de um ponto de partida. O pensamento divergente pode ser estimulado considerando oito fatores (fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, penetração, sensibilidade a problemas, avaliação e redefinição), que dialogam entre si, apresentando-se simultaneamente em uma mesma proposta educativa.

Além disso, o estudo proposto fundamenta-se contrariamente às ideias do senso comum que sustêm a concepção de poucos indivíduos dotados de capacidades específicas para criar e desenvolver atividades de forma criativa. Considerando as relações sociais, as heranças culturais e o desenvolvimento humano, compreende-se que o processo criativo implica em esforço, dedicação e no exercício de habilidades específicas.

E, por fim, a pesquisa tem como referência pressupostos teóricos e práticos que implementam a criação como atividade central do contexto músico-educativo. As propostas discutidas oferecem ideias e direcionamentos para o trabalho inicial com criação musical, enfatizando a definição de um ponto de partida, que serão descritas e discutidas a partir do capítulo 6. No próximo capítulo, serão apresentadas questões relacionadas à educação musical e prática coral, as definições e os termos mais utilizados, o canto coral no contexto brasileiro, as características gerais que permeiam sua prática, as habilidades e os papéis dos participantes, além de algumas propostas criativas desenvolvidas na contemporaneidade.

Capítulo 4

A prática coral como modalidade de ensino e aprendizagem de música

Meu avô, Joaquim Garcia, foi regente coral.
Não o conheci, pois faleceu um ano antes do meu nascimento.
Certo dia, a vovó Dita me mostrou o diapasão que o vovô usava.
Como eu era a única da família a seguir a trajetória musical do vovô,
recebi o diapasão como herança.
Curiosa sobre a percepção da minha avó sobre o uso do diapasão, perguntei:
– Vó, pra que o vovô usava o diapasão?
Ela, então, respondeu:
– Ele usava para repartir as notas.
(Klesia Garcia Andrade, neta de Benedita e Joaquim Garcia)

Considerando que ensinos e aprendizagens musicais podem ocorrer em situações e lugares diversificados da sociedade (ARROYO, 2002), posso afirmar que minhas primeiras experiências ocorreram no ambiente familiar, nas interações sociais, sobretudo, na igreja cristã, seja cantando no coro ou tirando de ouvido, no órgão eletrônico e no teclado, os cânticos e hinos congregacionais. O diapasão – herança simbólica que recebi do avô Joaquim – e a explicação sobre o seu uso dado pela avó Benedita (exposta na abertura desse capítulo) exemplificam os caminhos que tenho percorrido na jornada profissional: “repartir notas” em um processo contínuo de aprender e ensinar, sendo ao mesmo tempo professora e aluna.

Por meio do processo de ensinar e aprender tenho compreendido que o campo da educação musical se mostra cada vez mais plural, contemplando uma ampla diversidade de contextos e dimensões da formação em música. Nesse cenário o canto coral emerge, apresentando singularidades estabelecidas pelos múltiplos universos culturais em que acontece, permeado por características pedagógicas, significados e valores que definem sua identidade e inserção em diversos espaços da sociedade e em diferentes períodos da história. Sendo assim, apresento nesse capítulo as definições e os termos relacionados a esta prática, sua inserção no contexto brasileiro, as características gerais que permeiam o canto coral enquanto modalidade de ensino e aprendizagem de música, as habilidades e os papéis dos participantes e algumas propostas criativas e de criação musical desenvolvidas na contemporaneidade.

4.1. O coro cantou um coral: desmascarando o uso da terminologia

Atualmente, diferentes palavras são utilizadas para nomear um grupo de pessoas que cantam, bem como a atividade que desenvolvem coletivamente. O idioma inglês utiliza dois termos para descrever um corpo de cantores: *chorus* e *choir* (HILLIER, 2012, p. 61); no português: coral (*chorus*) e coro (*choir*). Para Hillier (2012, p. 61), o termo coro deriva-se do antigo francês *cuer* e pode ser originário do século XIV. O sentido da palavra refere-se originariamente ao lugar na igreja onde os serviços eclesiais eram executados, estendendo-se para um grupo organizado de pessoas que cantavam durante a liturgia. A palavra coral (*chorus*), por sua vez, emergiu na cultura grega durante o século XVI, juntamente com outras palavras relacionadas ao Humanismo Renascentista. Nesse contexto, coral (*chorus*) significava principalmente o agrupamento de pessoas que, na dramaturgia grega idealizada por Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, cantavam, dançavam, interpretavam personagens e recitavam poemas (HILLIER, 2012, p. 61; ZANDER, 2003, p. 160). Além

disso, o termo coral (*chorus*) ainda era utilizado para denominar o refrão de uma canção (HILLIER, 2012, p. 61).

Zander (2003, p. 257) evidencia que “o termo coral pode ser entendido sob diversos sentidos, conforme a sua origem”. Um dos sentidos apontado pelo autor teve origem na Idade Média, entre os séculos V e XV, com o canto gregoriano. Posteriormente, com a Reforma Protestante, no século XVI, o termo coral foi utilizado para denominar o canto executado pela congregação durante a liturgia. Apesar do uso do mesmo termo para dois períodos históricos distintos, as singularidades eram evidenciadas nas estruturas sonoras, nos sujeitos que cantavam e em como as músicas eram utilizadas nos ritos religiosos. O coral gregoriano era de caráter introspectivo e meditativo, executado por um grupo selecionado de cantores, exigia desenvolvimento técnico apurado e caracterizava-se como uma prece cantada. O coral da igreja reformada não possuía o caráter refinado e introspectivo do gregoriano; era simples, elementar, executado na língua do povo, claro e com o objetivo de que todas as pessoas pudessem dele participar; tinha como essência a afirmação da fé em um período de luta contra os princípios doutrinários da igreja católica; era de cunho teológico e deveria dialogar com as partes da liturgia (leituras, pregação, oração). Grout e Palisca (1988, p. 278) afirmam que “a contribuição musical mais característica e mais importante da igreja luterana foi o hino estrófico cantado pela congregação, que em alemão se chamava *Choral* [...] e em português *coral*”.

O Oxford Dictionary define coro (*choir*) como “um grupo de indivíduos que cantam juntos”⁶⁸ (CHOIR, 2010, p. 256) e menciona, como exemplo, os serviços da igreja ou as apresentações públicas. O termo coral (*chorus*) é definido como “parte de uma canção que é cantada após cada verso”⁶⁹ e tem como sinônimo a palavra refrão; é, também, a parte de uma música, geralmente integrada a um trabalho maior, que é escrito para um coro, apresentando as palavras *refrain* (refrão) e *choir* (coro) como sinônimos (CHORUS, 2010, p. 257).

No Dicionário Aurélio, o termo coral refere-se a coro, canto em coro, canto coral, forma de coro desenvolvida a partir da Reforma Protestante, sendo utilizado ainda para a designação de certos grupos corais como, por exemplo, o madrigal (CORO, 2010, p. 584). Neste dicionário, a definição de coro, terminologia originária do grego *choros* e do latim *choru*, abrange:

1. Conjunto vocal que se expressa pelo canto ou pela declamação. 2. [...] Conjunto de cantores, em número mais ou menos considerável, que executa

⁶⁸ [...] a group of people who sing together [...].

⁶⁹ [...] part of a song that is sung after each verse [...].

peças em uníssono ou a várias vozes, com acompanhamento ou sem ele, e do qual é padrão o que é constituído por vozes mistas de soprano, contralto, tenor e baixo; [...] 6. [...] No teatro clássico, conjunto harmônico dos atores que, como representantes do povo junto às personagens principais, e declamando e cantando, narram a ação, a comentam, e frequentemente nela intervêm com ponderações e conselhos. [...] 9. Balcão, nas igrejas, onde se canta e se toca. 10. A parte da igreja, no recinto do altar-mor, onde os cônegos, membros de colegiada e seminaristas rezam em comum. 11. Estribilho dos hinos. (CORO, 2010, p. 589).

Hillier (2012, p. 61) explica que “na igreja [...] é o coro que conduz o início do serviço – nós não chamamos usualmente de coral. No drama clássico grego é o coral que faz a entrada – nós não chamamos de coro, apesar de originalmente eles cantarem [...]”⁷⁰. No âmbito da performance, estas definições podem começar a embaçar, pois geralmente nos referimos ao coro entrando no palco, “[...] enquanto que aquelas partes da música cantada pelo coro são chamadas de corais, como em ‘o coro cantou um coral do Messias de Handel’⁷¹”. A confusão terminológica na língua inglesa foi resolvida com a junção das duas palavras – *choir* e *chorus* – na pequena expressão “música coral”⁷² (HILLIER, 2012, p. 61).

Entre os autores consultados, vemos concordâncias e dissenções. Há concordância que coro (*choir*) significa o lugar na igreja onde se canta (HILLIER, 2012; CORO, 2010). Todavia, Hillier utiliza tanto coro (*choir*) como coral (*chorus*) para designar um grupo organizado de pessoas que cantavam durante a liturgia, definição que nos dicionários Oxford e Aurélio aparece somente como coro (*choir*). A explicação de Hillier assemelha-se com a definição do Oxford Dictionary de que o termo coral (*chorus*) significa refrão ou estribilho de uma música, enquanto que no Dicionário Aurélio este sentido é dado apenas para o termo coro (*choir*).

A busca por compreender a origem e o significado dos termos sinaliza que a utilização de uma palavra ou de outra estava relacionada ao contexto histórico, social e cultural, bem como os seus usos e funções. Sendo assim, neste trabalho a utilização dos termos – **coro, coral, canto coral, música coral e prática coral** – refere-se às atividades vocais desenvolvidas em grupos de diversos tamanhos, que abrangem a preparação e o estudo de repertório, com dias e horários previamente agendados para ensaios, ocorrendo em vários contextos (escola, igreja, empresa, entre outros), atendendo diferentes faixas etárias e com

⁷⁰ In church it is the *choir* we notice processing in at the beginning of a service – we don’t usually call them a chorus. In classical Greek drama it is the *chorus* that make an entrance – we don’t call them a choir even though, originally, they sang [...].

⁷¹ [...] while those sections of music sung by the choir are called choruses, as in “The choir sang a chorus from Handel’s Messiah”.

⁷² [...] *choral music*.

objetivos distintos, como, por exemplo, o de musicalizar⁷³. Se sistematizadas e planejadas, as atividades corais podem ampliar a experiência estética, desenvolver habilidades técnicas relacionadas a repertórios com estruturas variadas, em uníssono ou em várias vozes, com ou sem acompanhamento instrumental, além de promover apresentações públicas do trabalho construído.

4.2. Canta, canta minha gente: visão geral da prática coral brasileira

Os colonizadores europeus que chegaram no Brasil, em meados de 1500, trouxeram muito mais do que a expectativa de explorar e desbravar uma nova terra. O período colonial influenciou a sociedade brasileira em diferentes aspectos, dos mais cotidianos – como a alimentação e o vestuário – aos mais complexos, como o idioma, a religião e a educação. No âmbito do ensino de música, Esperidião (2002, p. 70) afirma que, nesse período, o aprendizado musical estava sob responsabilidade dos jesuítas e “destinava-se à classe menos favorecida – índios, com a finalidade da catequese, e negros, para compor os conjuntos musicais nas festividades solenes e religiosas”. Faz sentido pensarmos que o canto coral poderia estar entre as atividades musicais desenvolvidas, pois as festividades solenes e religiosas europeias abrangiam tais expressões.

Alguns fatores dificultam determinar com clareza os primórdios da música coral no Brasil. O regente Eduardo Lakschevitz (2010, p. 5) menciona que a grande extensão territorial, a mistura de influências culturais – sobretudo a indígena, africana e europeia – e a diversidade de estilos musicais tornam impossível qualquer declaração geral sobre esta prática no país. O regente e educador musical Sérgio Figueiredo (1989, p. 72) explica que a prática do canto coral, durante muito tempo, era exclusiva de músicos profissionais preparados especialmente para tais finalidades, e salienta que, progressivamente, a atividade se estendeu para a sociedade de maneira geral, “como um meio de formação, socialização e prática de valores humanos”. Essa progressiva ampliação evidencia modificações na dinâmica de sua prática, sinalizando situações de educação musical.

No âmbito da escola básica, o desenvolvimento do canto coral pode ser compreendido através de documentos históricos. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, aprova o “Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” (BRASIL, 1854) e aponta para o ensino de música como possível componente

⁷³ Musicalização compreendida como, “um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessário à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente”. (PENNA, 2012c, p. 49).

dentro das instituições públicas⁷⁴, considerando o canto como uma das habilidades a ser desenvolvida (QUEIROZ, 2012, p. 26). Entre a instrução moral e religiosa, leitura e escrita, aritmética, geometria e desenho, o ensino primário poderia abranger “noções de música e exercícios de canto” (BRASIL, 1854, p. 55). O documento não deixa claro as características do canto, mas é possível afirmar que tal prática era promovida em contextos mais amplos, diferentemente do período colonial, quando a influência católica restringia esta prática aos serviços eclesiais.

Anos mais tarde, o termo *coro* é citado no Decreto n. 981 de 1890, que tem por finalidade regulamentar o ensino primário e secundário do Distrito Federal⁷⁵. No Art. 26, música é citada como disciplina obrigatória e o Art. 30 evidencia que, dos sete anos previstos para o ensino primário e secundário, música era proposta nos cinco primeiros anos. Entre os conteúdos a serem desenvolvidos encontramos: cânticos escolares aprendidos de outiva; conhecimento e leitura das notas; conhecimento das notas, compassos, claves; primeiros exercícios de solfejo; exercício graduado de solfejo; elementos de arte musical; ditados; cânticos a uníssono e em **coro**; e **coros** (BRASIL, 1890). Com base nas terminologias e definições apresentadas anteriormente, a palavra *coro*, mencionada duas vezes nesse Decreto, pode significar os aspectos da estruturação musical – peças em uníssono e com divisão em vozes –, e o agrupamento de pessoas que se expressa por meio do canto.

As primeiras tentativas de sistematizar as atividades de canto coletivo polifônico, com ou sem acompanhamento instrumental, podem ter ocorrido entre 1910 e 1920 no estado de São Paulo, com os trabalhos de João Gomes Junior e João Batista Julião (SILVA, 2010, p. 5; LEMOS JUNIOR, 2005, p. 2; PEREIRA, 2011, p. 3). Para Pereira (2011, p. 3), o músico e educador João Gomes Junior “propôs um modelo de ensino no qual se destacava o canto coletivo, organizado com várias vozes, com ou sem acompanhamento de instrumentos musicais”. As ideias de João Gomes Junior, limitadas a São Paulo, foram progressivamente ampliadas para outras localidades, pois o canto apresentava-se como um “recurso importante para a formação da cidadania e a construção da nacionalidade” (PEREIRA, 2011, p. 3).

Em conformidade a esse ideal, as iniciativas fundamentadas no nacionalismo, cultivadas por uma política de centralização do poder no governo do então presidente Getúlio

⁷⁴ Além de se restringir ao Rio de Janeiro, pois o Decreto nº 1.331 de 1954 não abrangia todo o país, é importante lembrar que o ensino público desse período atendia a minoria da população, formada de maneira geral por uma elite.

⁷⁵ Nesse período, o Distrito Federal (capital da República) localizava-se no município do Rio de Janeiro.

Vargas⁷⁶, colocaram as atividades vocais no centro de ações educativas que, nomeada de canto orfeônico, foram protagonizadas de maneira efervescente em algumas regiões brasileiras⁷⁷, tendo o músico Heitor Villa-Lobos como figura de maior destaque na sua implementação. De acordo com Igayara-Souza (2011, p. 151), a implantação do canto orfeônico como atividade obrigatória em nível nacional, a todas as escolas primárias e secundárias, deu-se através do Decreto 24.794 de 1934⁷⁸, conforme o texto dos artigos 11 e 12:

Art. 11. O ensino do Canto Orpheonico [...], fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude Publica.[...]

Art. 12. O ensino do Canto Orpheonico em todo o paiz obedecerá a normas estabelecidas pelo Governo Federal e fica obrigatorio nas escolas primarias dentro do que dispuzer a legislação em vigor. Paragrapho unico. Para cumprimento do disposto neste artigos, serão feitos os necessarios accôrdos com os Governos estadoaes e municipaes, na forma da legislação Federal. (BRASIL, 1934).

O canto orfeônico originou-se na França no início do século XIX (SILVA, 2010; LEMOS JUNIOR, 2005, p. 1). Na sociedade francesa a atividade tinha por finalidade a organização de grandes grupos corais formados pela população menos favorecida (SILVA, 2010). O nome canto orfeônico foi definido em homenagem a Orfeu, uma personagem da mitologia grega que tocando sua lira emocionava qualquer ser vivo (LEMOS JUNIOR, 2005, p.1).

Lima Junior (2009) e Lemos Junior (2005) enfatizam a diferença entre o canto orfeônico e o canto coral. Para Lima Junior (2009, p. 38), o canto orfeônico caracterizava-se como uma “prática de canto coletivo que visava não só a formação de uma consciência musical, mas também [era desenvolvido] como um fator de civismo e disciplina social”. Lemos Junior, explica que o canto orfeônico era voltado para as multidões, pois tinha estruturas técnico-musicais mais simples; para participar da prática não era necessário profundo conhecimento de técnica musical; era formado por vozes brancas (sem estudo específico de canto) e explorava a voz natural da criança. Desta forma, por meio de exercícios e orientação de um professor era possível entoar canções populares e hinos patrióticos com

⁷⁶ Getúlio Vargas governou o país “sob diferentes formas: a) após a Revolução de 1930, governo provisório, de 1930 a 1943; b) entre 1934 e 1937, governo constitucional; c) o Estado Novo, de caráter ditatorial, estendeu-se de 1937 a 1945)” (PENNA, 2012d, 163).

⁷⁷ Para mais informações sobre o canto orfeônico, ver Fucks (1991), Lemos Junior (2005), Paoliello (2006), Lima Junior (2009), Pereira (2011), Penna (2012b, 2013) e Silva (2013).

⁷⁸ Outros decretos que legitimaram o canto orfeônico como prática nacional: Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931; Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942.

uma qualidade vocal bem controlada. Diferentemente, o canto coral era de caráter erudito e formado por cantores com profundo conhecimento musical, tendo o número de componentes reduzido (LE MOS JUNIOR, 2015, p. 10-11).

Para Penna (2013b), o projeto orfeônico voltava-se muito mais para as “finalidades cívicas, patrióticas e disciplinadoras”, características do movimento político da época, do que para o desenvolvimento músico-educativo na escola básica. Em um contexto governamental de cunho centralizador, o canto orfeônico apresentou-se como uma proposta adequada por reunir o maior número de pessoas, tendo como público-alvo crianças e jovens em plena formação de caráter, sob incentivo e liderança política que almejava a homogeneização de pensamentos e a consolidação de um sentimento nacionalista. De acordo com a Portaria nº 300 de 7 de maio de 1946, dos seis tópicos listados nas finalidades do canto orfeônico, observamos explicitamente tais ideias em pelo menos cinco (itens a, c, d, e, f):

- a) Estimular o hábito de perfeito o senso de convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto;
- b) Desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra;
- c) Proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva;
- d) Incutir o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar;
- e) Despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas;
- f) Promover a confraternização entre os escolares. (BRASIL, 1946).

Com relação ao item “e”, podemos considerar que “despertar o amor pela música” estava relacionado a um tipo específico de música – hinos patrióticos e canções folclóricas –, pois essas eram as canções ensinadas e executadas. Quanto a despertar o “interesse pelas realizações artísticas” poderia estar vinculado às concentrações orfeônicas, conhecidas por aglomerar multidões de orfeões nos shows cívicos, além da formação de plateias.

O sentido patriótico, relacionado à ordem e disciplina, levantado por Penna (2013b) é observado no artigo II da Portaria n. 300 de 7 de maio de 1946, que deixa claro a principal finalidade pedagógica do canto orfeônico de “educar e disciplinar”, não podendo “ser adotado como função de caráter festivo, mas apenas como elemento de colaboração nos programas das solenidades cívicas, artísticas e religiosas” (BRASIL, 1946). Para Pereira (2011, p. 4), “a música na forma do canto orfeônico, com seu caráter coletivo, cívico e moralizador, transforma-se em um instrumento possível de promoção da ordem social para os propósitos das mudanças políticas do momento”. Nesse sentido, a prática coral cumpre muito mais uma função de disciplinar do que integrar os participantes, limitar do que ampliar a experiência

estética, pois aos indivíduos não cabia “pensar a música, mas praticar uma música pré-pensada, pré-concebida, pré-selecionada para determinados fins” (PEREIRA, 2011, p. 13).

Para Fuks (1991, p. 131), o canto orfeônico não se caracterizava como um produto do Estado Novo⁷⁹, “mas pela mentalidade nacionalista que dominara o país até a metade” da década de 1940. Assim, “o canto escolar brasileiro pode ser entendido como a sonorização político-pedagógica de uma trama econômico-sócio-cultural produzida pelo pensamento nacionalista”. O fim da ditadura de Vargas, em 1945, e a atmosfera do período pós Segunda Guerra Mundial resultaram no delineamento de ideias libertárias que influenciariam também o ensino de música (FUKS, 1991, p. 131-133).

A necessidade de mudanças no contexto educacional, em 1948, desencadeou a elaboração de um projeto de reforma geral da educação. A luta de treze anos na construção deste projeto culminou com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (FUKS, 1991, p. 133-134; SAVIANI, 2011, p. 14). A LDB de 1961 (BRASIL, 1961) é um marco da educação brasileira por ter alcance nacional e abarcar todas as modalidades e níveis de ensino⁸⁰. Com a aprovação da LDB, novas políticas sociais e educacionais começaram a ser estabelecidas, influenciando a continuidade das atividades orfeônicas desenvolvidas na escola básica. “O canto orfeônico revelaria uma incompatibilidade com o novo espírito libertário” (FUKS, 1991, p. 135) que estava sendo instaurado.

A leitura detalhada da LDB de 1961 revela que não há qualquer menção ou referência à educação musical ou ao canto orfeônico: para Queiroz (2012, p. 30), “o que mais se aproxima do campo da música nesse documento é [...] o oferecimento de ‘atividades complementares de iniciação artística’”. Porém, a utilização do termo “iniciação artística” é pouco claro e não possibilita a identificação de aspectos mais específicos referentes à educação musical.

Anos mais tarde, a Lei 5692 (BRASIL, 1971), de 11 de agosto de 1971, modifica várias determinações da LDB de 1961. Vale salientar que a Lei 5692/71 estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971; SAVIANI, 2011, p. 13-14) e propõe algumas alterações, todavia, sem o caráter de uma lei geral de ensino, o que é característico somente da LDB, de 1961⁸¹. Uma das alterações refere-se à inclusão do componente

⁷⁹ Estado Novo: ditadura do presidente Getúlio Vargas, de 1937 a 1945.

⁸⁰ De acordo com Penna (2012c, p. 123), antes da Lei 4024, “os termos legais que regulavam a educação tratavam sempre de uma modalidade ou nível de educação específico”.

⁸¹ Saviani explica que “o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [...] Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político”

curricular denominado Educação Artística. Instituída em um governo de regime militar⁸², a Lei 5692 modifica o caráter liberal da LDB de 1961, além de apresentar as perspectivas de uma escolarização tecnicista. Para Penna (2012e, p. 123), a tendência tecnicista “é, em certa medida, atenuada pelo caráter humanístico do componente curricular designado de Educação Artística, cuja inclusão é estabelecida como obrigatória ‘nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus’”.

Um dos aspectos polêmicos da Lei 5692/71 relaciona-se às dúvidas sobre a forma e os procedimentos que as linguagens artísticas deveriam ser contempladas, bem como à sua inserção e organização no componente curricular “Educação Artística”. Penna (2012e, p. 124) explica que somente nos anos seguintes, através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), além da prática escolar, é que vai sendo demarcado o campo da Educação Artística. De maneira imprecisa, o texto do Parecer CFE nº 540/77 informa que:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo – e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1977, p. 138).

Apesar da imprecisão acerca de como se daria o cotidiano pedagógico da educação artística, o texto do Parecer CFE nº 540/77 deixa claro que “o canto coral teve sempre uma significação maior na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo”, mas de forma isolada, isto é, nos moldes que estava sendo proposto, “não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de educação artística” (BRASIL, 1977, p. 142). Deste modo, compreendemos que as bases da educação artística abrangeriam uma formação voltada para a expressão, comunicação e o estímulo da sensibilidade para a apreciação. A Lei 5692/71 oficializa a tendência então dominante, chamada de pró-criatividade, “caracterizada pelo ‘laissez-faire’⁸³ e que se realiza” simultaneamente “com o canto cívico-escolar” (FUKS, 1991, p. 159-160). De acordo com Penna,

(SAVIANI, 2011, p. 26). Desta maneira, “preferiu-se, [...] alterar a organização do ensino através de leis específicas. Assim, **permaneceram em vigor os primeiros títulos da LDB (Lei 4.024/61) relativos às diretrizes gerais**, tendo sido alterados os dispositivos referentes ao ensino superior através da Lei 5.540/68 [Reforma Universitária] e as normas correspondentes ao ensino primário e médio que, através da Lei 5.692/71, passou a se chamar de primeiro e segundo graus” (SAVIANI, 2011, p. 13-14 - grifos meus).

⁸² No Brasil, o governo de regime militar ocorreu de 1964 a 1985.

⁸³ Laissez-faire: expressão francesa que significa “deixe-fazer”, referindo-se tanto ao liberalismo econômico, quanto às propostas liberais na educação.

[...] com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico devido ao fim das condições políticas [do Estado Novo] que lhe dão suporte, boa parte dos educadores musicais adere à referida tendência [pró-criatividade], motivados inclusive por sua frágil formação. Articulando-se às mudanças estético-musicais do pós-guerra e às propostas da arte-educação, o “movimento chamado criatividade” propõe uma abordagem integrada das linguagens artísticas, dando ao ensino de música um “caráter experimental”. (PENNA, 2013a, p. 57).

Vemos, portanto, dois momentos importantes da história⁸⁴ do Brasil em que a música coral se subordina às ideias religiosas e políticas. No período colonial, o objetivo do coro era atender aos serviços religiosos e, em meados do século XX, voltou-se para as demandas sociais e políticas de governos centralizadores e ditatoriais. Em ambos os períodos, a música coral foi proposta com pouca ou nenhuma perspectiva músico-educativa que favorecesse o desenvolvimento do pensamento autônomo, a ampliação da compreensão cultural e de estímulo à criatividade. O enfraquecimento do canto orfeônico, em detrimento de uma educação artística com característica mais abrangente, pode ter fornecido as bases para que o canto coral fosse desenvolvido em outros contextos (empresas, projetos sociais, escolas no período do contraturno, entre outros espaços) como modalidade de ensino e aprendizagem de música, colaborando no processo de formação musical e de transformação social. Nesses contextos, predominam as ações do Terceiro Setor – fenômeno emergente nas três últimas décadas do século XX (KLEBER, 2006, p. 20), com diversas propostas de ensino de música em Organizações Não Governamentais (ONGs), incluindo desde projetos orquestrais a práticas corais.

Fonterrada (2008, p. 200) evidencia que razões econômicas e pedagógicas colaboraram para que o canto coral, no Brasil, fosse estabelecido como atividade músico-educativa, sendo mantido na escola básica (predominantemente como atividade extracurricular) ou desenvolvido em projetos sociais. Ao promover o contato com as características estruturais e também com as não propriamente sonoras (emoções, interações etc), o canto coral pode levar crianças e jovens à compreensão musical por meio de uma prática coletiva. O trabalho de técnica vocal, conduzido de maneira contextualizada e conectada às particularidades do repertório, tende a subsidiar experiências singulares que agregam sensações físicas, conceituação estrutural e expressividade artística.

A expansão do canto coral em diferentes contextos socioculturais favoreceu o diálogo entre regentes, compositores e demais sujeitos que atuavam na área. As décadas de

⁸⁴ Para mais informações sobre a educação musical no contexto brasileiro, veja o quadro histórico apresentado nas **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica** (BRASIL, 2013).

1980 e 1990 foram marcadas pelos Painéis Corais, uma série de encontros criados pela regente Elza Lackschevitz e promovidos pela Fundação Nacional das Artes - FUNARTE⁸⁵. O objetivo dos Painéis era fornecer suporte técnico aos regentes de coros brasileiros, ajudando a superar as dificuldades e oportunizar momentos para compartilhamento de trabalhos musicais, além de refletir sobre a prática coral. Entre os anos de 1981 e 1993 foram propostos dez Painéis, em diferentes cidades do Brasil.

De acordo com Kerr (2010, p. 7), esses encontros reuniam líderes corais de todo o país e consolidaram-se como uma oportunidade única para o aprendizado de técnicas de canto, repertório e procedimentos de ensaio. Entre as sessões dos Painéis, ocorriam cursos e laboratórios de regência coral que viabilizavam a experimentação de ideias e técnicas de ensaio. Além dos aspectos metodológicos da prática coral, eram discutidos assuntos emergentes, como, por exemplo, contratos de trabalho, a dificuldade de encontrar vozes masculinas e as leis para publicação e distribuição de partituras.

No século XXI, o coro consolida-se como uma modalidade de experiência musical acessível em diferentes espaços (escolas, igrejas, empresas, instituições públicas, etc) e no cumprimento de variadas funções, tais como, interação social (DIAS, 2011, 2012; ANDRADE, 2011) e educação musical (SANTA ROSA, 2006; ALMEIDA, 2013; DAROZ, 2014; ANDRADE, 2015), entre outras, contemplando públicos de idades diversificadas.

As proposições corais compõem o leque de atividades oferecidas em iniciativas do governo voltadas para a educação básica, como, por exemplo, o Programa Mais Educação⁸⁶. Proposto em 2007 – no governo do presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva –, o Programa foi uma das ações organizadas em função do acordo firmado para melhoria da educação básica até o ano de 2022, atendendo ao Compromisso Todos pela Educação. O Programa foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, sendo reconhecido como uma “estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2012, p. 3). Na perspectiva do Programa Mais Educação, o canto coral tem por objetivo:

Propiciar ao estudante condições para o aprimoramento de técnicas vocais do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando-o capaz de expressar-se com liberdade por meio da música e auxiliando na formação do

⁸⁵ Para conhecer as atividades realizadas atualmente pela FUNARTE, visite o site da instituição: www.funarte.gov.br.

⁸⁶ Para outras discussões sobre as atividades musicais e o canto coral no Programa Mais Educação, ver Penna (2014) e Penna et al. (2015).

ouvinte, de forma a contribuir para a integração social e valorização das culturas populares. (BRASIL, 2012, p. 17).

Dois estudos, mencionados anteriormente na revisão de literatura, enfocam as oficinas corais desenvolvidas no Programa Mais Educação. O estudo de Mendes (2013) volta-se para o conhecimento e análise das oficinas em duas escolas paraibanas. Por meio da observação das aulas/ensaios e entrevistas com educadores do contexto, Mendes evidencia algumas discrepâncias relacionadas à execução da proposta. Em uma escola, a oficina de canto coral atende satisfatoriamente às finalidades do Programa, provavelmente devido ao envolvimento e engajamento da professora. Na segunda escola, é priorizado o aspecto social, mas sem o estabelecimento de uma relação significativa com as vivências dos alunos. Além disso, as experiências musicais são trabalhadas sem aprofundamento, sendo deixadas em um segundo plano. Sem generalizar os dados, a autora conclui que tais práticas refletem a descentralização nas ações do Programa, culminando com ações distintas e resultados músico-educativos diversos.

A pesquisa-ação de Brito (2016), desenvolvida em uma oficina coral do Programa em uma escola pública de João Pessoa, promoveu práticas que abarcaram as músicas e as sonoridades do cotidiano dos participantes. Apesar das dificuldades emergentes ao longo da intervenção, tais como a não obrigatoriedade de presença nas aulas e os problemas relacionados à assiduidade dos alunos, os resultados do estudo mostraram processos significativos que envolveram a performance, apreciação musical e a criação de um *rap*, experiências musicais essas que tiveram como ponto central o repertório e as sonoridades do cotidiano dos participantes.

O Programa Mais Educação apresenta similaridade com as perspectivas de projetos sociais inseridos nas ações do Terceiro Setor, que, buscando preencher lacunas sociais, oferecem atividades artísticas e culturais. Independente das concepções e perspectivas de tais iniciativas, o que percebemos é o oferecimento do canto coral como modalidade músico-educativa, evidenciando a pertinência de tal prática para a formação humana.

A popularização da música coral e a perspectiva de modalidade de ensino e aprendizagem de música revelam modificações na sua dinâmica, pois surge a necessidade de estabelecer diálogos com os objetivos e as definições da área de educação musical, tais como, as teorias de desenvolvimento, ensino e aprendizagem da música, questões relativas ao contexto sociocultural e ao papel do regente-educador e do cantor-aluno. A popularização da prática coral e a ideia de que é possível musicalizar através do canto possibilita a interação

entre cantores que já possuem um conhecimento musical aprofundado e outros que estão tendo os primeiros contatos com a música coral de maneira planejada e sistematizada.

Nessa perspectiva, o regente⁸⁷ assume o desenvolvimento musical dos cantores, e suas responsabilidades vão muito além da preparação do repertório. Os rituais inerentes da prática coral – exercícios vocais e ensaio do repertório – podem ser vistos como situações de ensino e aprendizagem que fundamentam a construção sonora, a compreensão musical, o conhecimento da própria voz e o desenvolvimento da percepção, abrangendo, inclusive, atividades vocais para pessoas com dificuldades de cantar em grupo e/ou de afinar de acordo com os padrões sonoros construídos socialmente⁸⁸. O canto coral, se entendido enquanto modalidade de educação musical, traz outras concepções para as ações mais tradicionais como, por exemplo, os testes vocais. A partir dessa nova perspectiva, os testes deixam de ser eliminatórios e passam a ser realizados como uma oportunidade de conhecer a voz do cantor, observar suas potencialidades e limitações, o que poderá contribuir para a adequação e direcionamento do trabalho com o grupo.

A afirmação de Assumpção Júnior (2010, p. 241), de que “nem todo professor de música, enquanto educador, precisa ser um regente de coros, mas todo regente de coros, precisa ser um educador” resume o sentido da prática coral no contexto pedagógico musical da contemporaneidade. O regente Carlos Alberto Figueiredo ressalta que:

Cantar em coro deveria ser sempre uma experiência de desenvolvimento e crescimento, individual e coletivo: o desenvolvimento da musicalidade e da capacidade de se expressar através de sua voz; a possibilidade de vir a **executar obras** que tocam tanto no cognitivo quanto no coração, ensejando o crescimento intelectual e afetivo do cantor e de outros agentes envolvidos; o desenvolvimento da sociabilidade e da capacidade de exercer uma atividade em conjunto, onde existem os momentos certos para se projetar e se recolher, para dar e receber. (FIGUEIREDO, 2006, p. 9 – grifos meus).

As ideias de Carlos Alberto Figueiredo (2006) indicam o coro como espaço e situação de aprendizagem musical, de pluralidade que emerge no repertório, nas interações sociais e na valorização dos aspectos culturais. Contudo, por mais visível que seja a transformação na sua dinâmica e democratização, o coro ainda mantém uma característica marcante: a execução musical. É na busca da ampliação da experiência musical e na transposição de práticas e repertórios pré-estabelecidos e concebidos que esse estudo discute e propõe uma abordagem coral com características colaborativas, de estímulo à criatividade, em

⁸⁷ O regente é também o instrumentista, conforme discussão mais adiante.

⁸⁸ Uma discussão aprofundada sobre afinação e desafinação na prática coral pode ser encontrada nos trabalhos de Sobreira (2003; 2017).

direção a uma prática também de criação musical, considerando a reorganização do tempo e do espaço, bem como dos papéis e habilidades dos sujeitos participantes.

4.3. A engrenagem coral: regente, instrumentista e cantor

Como peças de um elaborado mecanismo, a atividade coral caracteriza-se pelo trabalho conjunto de três engrenagens – o regente, o instrumentista e o cantor. A cooperação entre estes produz o movimento necessário para que os objetivos propostos sejam alcançados. Para o regente Carlos Alberto Figueiredo (2006, p. 8), o “coro é uma espécie de tribo, com personagens essenciais, tais como os cantores e o regente; rituais típicos, tais como ensaios e apresentações; objetos culturais imprescindíveis, tais como a música e a partitura, sua representante material”. Há coros que executam repertórios sem um acompanhamento instrumental, mas no Brasil a maioria dos trabalhos, principalmente os de musicalização através do canto coral, contam com a participação de um pianista⁸⁹. A analogia com a tribo e com o mecanismo evidencia a existência de uma organização, implicando em funções ou papéis relacionados aos participantes da atividade.

Uma vasta bibliografia apresenta e discute as características do regente coral, as habilidades e os conhecimentos necessários à profissão. Fucci Amato (2008, p. 15) explica que o ofício da regência coral requer “um conjunto de habilidades inter-relacionadas referentes não somente ao preparo técnico-musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, educação musical e convivência em um grupo social”, além dos “saberes interdisciplinares-educacionais, musicais, fonoaudiológicos, históricos etc”. Para Zander (2003, p. 16), *reger* (em música) significa conduzir, dirigir “um grupo de executantes, músicos ou cantores, dentro de uma certa unidade musical, guiada pelos gestos das mãos, do corpo e, até certo ponto, por expressões fisionômicas”. O autor enfatiza que, como um chefe, o regente simboliza psicologicamente força e potência, tanto para os seus liderados como para o público que os assiste.

Tais ideias são reforçadas na concepção da regente norte americana Doreen Rao (1987a, p. 4), ao afirmar que, na educação musical através da “*artistry*”, a musicalidade e a experiência coral do professor é de importância primordial para o desenvolvimento do trabalho. Não há uma tradução para o português do termo *artistry*, porém tal proposição diz respeito à prática habilidosa de desenvolver algo bonito, ou ensinar aos estudantes as

⁸⁹ Nessa pesquisa utilizo o termo pianista, mas podendo abranger também outros instrumentos musicais de tecla, como o teclado eletrônico.

habilidades e conhecimentos associados com um fazer musical de excelência, que poderia ser entendido como “artisticidade”.

As publicações consultadas ressaltam duas características centrais na formação de um bom regente coral que, se desenvolvidas em conjunto, podem contribuir para um trabalho de excelência: 1) conhecimentos musicais e pedagógicos; e, 2) habilidade de liderança e qualidades pessoais. Os conhecimentos musicais e pedagógicos abrangem a formação musical do regente, o domínio dos gestos e a condução do grupo, o planejamento de ensaios e metodologias de ensino e aprendizagem musical no coro.

Fernandes, Kayama e Östergren (2006) afirmam que o regente é o intérprete das peças. O coro apresenta-se como um instrumento musical que executa o repertório conforme a compreensão do regente. Como intérprete, o regente “deve conceber sua própria visão da obra, expressando-a através de sonoridades resultantes desse processo”. Para que isso aconteça – e considerando que em muitos coros o regente é o primeiro e único professor de música dos participantes – é necessário planejar atividades vocais contextualizadas, instruir os cantores tecnicamente e moldar as habilidades, visando as especificidades estilísticas das peças. Para os autores,

[...] a tarefa do regente coral de interpretar uma obra e “traduzi-la” para o seu público depende [...] de seu conhecimento vocal e de sua capacidade de atuar como um “professor de canto” dos cantores de seu grupo coral [...]. A construção de um som coral tecnicamente eficiente e esteticamente equilibrado depende de escolhas feitas pelo próprio regente que, assim, poderá demonstrar sua habilidade como preparador vocal. (FERNANDES; KAYAMA; ÖSTREGREN, 2006, p. 57).

Essa perspectiva evidencia a responsabilidade do regente com relação à sonoridade do coral, isto é, a qualidade vocal de um coro depende das escolhas interpretativas do regente e a sua capacidade de moldá-las com o grupo. Nesse processo, uma série de conhecimentos técnicos-musicais são requeridos para a atuação do regente: técnica de regência (padrões, gestos expressivos, uso da mão esquerda, preparação, ataques e cortes, dinâmica e agógica, fraseologia) e comunicação visual por meio do gestual; percepção auditiva: afinação, consciência tonal e rítmica; interpretação e recriação das intenções do compositor; compreensão das sonoridades dos estilos e períodos históricos; ampla vivência musical de diferentes repertórios; execução musical em estilo próprio; domínio da própria voz e de diversos instrumentos musicais; conhecimento de vários idiomas; ter participado de coros; domínio da teoria, harmonia, morfologia, contraponto e dos aspectos estéticos, históricos e de análise musical; solfejo; noções de anatomia humana e fisiologia do aparelho fonador

(MATHIAS, 1986; ZANDER, 2003; FIGUEIREDO, 2006; FUCCI AMATO, 2008; LECK; JORDAN, 2009). O regente Carlos Alberto Figueiredo (2006, p. 13) menciona, ainda, a criação de repertórios e elaboração de arranjos e adaptações, na tentativa de adequação de obras específicas para o grupo.

As ideias mencionadas evidenciam aspectos gerais do trabalho, seja com adultos, jovens ou crianças. As regentes Elza Lakschevitz (2006) e Vilma Gorini (1983) apontam algumas especificidades para o trabalho com coros infantis. Para Gorini, o regente de coro infantil deve desenvolver uma linguagem corporal (técnica de regência) clara enquanto Lakschevitz ressalta a necessidade de fornecer um modelo vocal adequado, ponderando sobre as singularidade da voz infantil.

Há de se considerar que a escolha do repertório não pode ser realizada apenas conforme as pretensões do regente. Esta escolha deve ajustar-se às capacidades vocais dos participantes. Coros não profissionais, em que a maioria dos cantores são musicalizados através da aprendizagem do repertório, requerem um cuidado diferenciado, cabendo ao regente a organização de ensaios dinâmicos e que conciliem atividades músico-educativas com o desenvolvimento das peças. Isso requer conhecimentos específicos sobre planejamento de ensaios, resolução de problemas e metodologias do ensino da música, que podem envolver: a exemplificação de modelos sonoros e o uso de analogias e ilustrações (MATHIAS, 1986); educação vocal do coro e fornecimento ou completação da formação dos cantores (ZANDER, 2003); uso de metodologias de ensino; conhecimento de princípios e conceitos filosóficos, psicológicos e sociológicos (FUCCI AMATO, 2008); pesquisa, compreensão e estudo das peças a serem trabalhadas, conhecimento de estratégias que possam auxiliar o coro no processo de afinação e de unificação das vozes (homogeneidade do som), transformação expressiva do som, bem como zelar por um ambiente de aprendizagem musical seguro e positivo (LECK; JORDAN, 2009).

No âmbito do coro infantil, Schimiti (2003) afirma que “o regente, como educador musical, deve procurar preencher alguns requisitos” quanto à sua formação:

1. Consciência de uma prática pedagógica bem fundamentada e de ampla formação musical;
2. Conhecimento das etapas do desenvolvimento da personalidade infantil e de sua capacidade de abstração, para a adequação e dosagem do conteúdo a ser explorado nos ensaios;
3. Consciência de que o processo de educação se concretiza com conhecimento e com sensibilidade, envolvendo afetividade, paciência e compreensão;

4. Consciência da responsabilidade assumida dentro do processo de aquisição de conhecimento por parte da criança, fornecendo estímulos constantes que favoreçam a autoconfiança e também a disciplina;
5. Consciência da importância de uma flexibilidade no planejamento das atividades musicais e de sua execução de forma lúdica, para haver sempre uma motivação para a aprendizagem;
6. Consciência da necessidade de uma cultura geral por parte do educador, para com êxito relacionar dados musicais com dados pertencentes às demais ciências ou às demais artes, reconhecendo e sabendo executar obras de diferentes estilos;
7. Consciência da necessidade de conhecimento de sua própria voz, como instrumento que facilitará o trabalho diante das crianças, como bom exemplo vocal, além do conhecimento das etapas do desenvolvimento das vozes infantis e juvenis para uma perfeita adequação do repertório. (SCHIMITI, 2003).

Os conhecimentos técnicos, musicais e pedagógicos evidenciam a multiplicidade de habilidades que compõem a ação do regente. Embora o nosso sistema de ensino e de formação do regente enfatize tais domínios, voltados sobretudo para a cognição, é preciso uma maior articulação com outras áreas do conhecimento para ser um bom profissional. Assim, além dos conhecimentos musicais e pedagógicos, para que o mecanismo coral se movimente, do ponto de vista da ação do regente, alguns autores salientam as habilidades de liderança e de qualidade pessoal. Entre as qualidades pessoais ou da personalidade do regente encontramos paciência (ZANDER, 2003, p. 20), respeito pela criança (que também se aplica a outras faixas geracionais), agindo com sinceridade e honestidade (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 66), paixão pelo que faz, atitude positiva, responsabilidade e confiabilidade (LECK; JORDAN, 2009, p. 8).

As características de liderança envolvem um senso organizacional, administrativo e de gestão dos participantes. Dos 11 aspectos⁹⁰ organizacional-administrativo do regente coral apresentados por Fucci Amato (2008), vale ressaltar o décimo: saber estimular a criatividade do coral. Para a autora, o estímulo à criatividade realiza-se através da participação ativa do coro na montagem de espetáculos cênicos, na pesquisa sobre o repertório, na improvisação, na criação de paródias e dramatização do texto de uma música. Tais atividades tendem a incentivar a espontaneidade dos participantes, colaborando para a construção de um ambiente agradável e descontraído. Fucci Amato é a única autora que salienta o papel do regente em estimular a criatividade do coral, sugerindo atividades acessíveis para os regentes que desejarem ampliar as vivências musicais no ensaio do coro. Todavia, com exceção da criação

⁹⁰ Os 11 aspectos são: Saber comunicar; Saber agir; Saber liderar; Saber motivar; Ter visão estratégica; Saber assumir responsabilidade; Saber aprender com os coralistas; Saber aperfeiçoar-se; Saber comprometer-se; Saber estimular a criatividade do coral; Saber mobilizar recursos materiais.

de paródias, não há uma discussão ampla e com desdobramentos possíveis relacionados a outras possibilidades de criação musical no coro.

Outras ideias relacionadas à liderança do regente incluem a capacidade para comunicar-se com o grupo e com público, assim como a organização do “todo”. Com técnica e conhecimento da literatura, o regente deve ser capaz de entusiasmar e despertar o interesse dos participantes, levando-os ao amadurecimento musical (ZANDER, 2003, p. 20, 29). Na prática coral infantil, Elza Lakschevitz (2006, p. 81) salienta a responsabilidade do regente em transmitir segurança aos cantores, principalmente nas apresentações. Mathias (1986) é contundente ao afirmar que, enquanto líder, o regente:

1. Determina objetivos – Não tem dúvidas sobre quando se deve atingir o quê.
2. Planeja as atividades necessárias – Sabe o que deve acontecer a curto, médio e longo prazo.
3. Organiza um programa – Estabelece as prioridades e se pergunta: O quê? Por quê? Onde? Quando? Quem? Como?
4. Prepara um cronograma – Pode assim, acompanhar seu planejamento.
5. Estabelece pontos de controle – Procura avaliar o seu trabalho através de padrões de desempenho.
6. Esclarece responsabilidade – Coordena atividades por sábia delegação.
7. Mantém abertos os canais de comunicação – É acessível e está disponível. Comunica-se com clareza.
8. Desenvolve a cooperação – Cria as condições de trabalho em grupo.
9. Resolve problemas – Toma decisões sábias, a partir dos dados existentes.
10. Elogia a quem o merece – Valoriza os seus liderados. (MATHIAS, 1986, p. 18).

Esses 10 aspectos da liderança do regente exemplificam a sua centralidade no trabalho, reforçando a ideia de força e potência mencionada por Zander (2003). Talvez por isso a prática coral seja uma atividade tão incentivada em governos ditatoriais ou políticas que buscam a homogeneização das massas, por exemplificar a força e a habilidade do líder na condução da nação. A concepção de que o trabalho coral se resume à figura do regente pode, também, justificar a pequena quantidade de publicações sobre as demais engrenagens do mecanismo: o instrumentista e o cantor. Apesar de escassos, há trabalhos sobre o instrumentista coral, conforme discuto mais adiante. Porém, com relação ao cantor coral, há uma grande lacuna de estudos que abordam o seu papel. Que comportamentos ou atitudes são esperados das pessoas que cantam em coro? Os “Mandamentos do Orfeonista”, publicados no “Hinário Cívico: complemento do canto orfeônico” de Olintina Costa (sem data) e discutidos por Igayara-Souza (2011) evidenciam a conduta almejada no período em que o canto orfeônico foi proposto no Brasil:

Ser sempre comportado.
 Ser cumpridor dos deveres.
 Manter no orfeão a atitude que o mesmo exige: imóvel, corpo firme, cabeça erguida, braços caídos e olhos fixos no regente.
 Ser assíduo e pontual em todas as ocasiões.
 Apresentar-se corretamente uniformizado sempre que for preciso.
 Cantar os Hinos pátrios com correção, admiração e respeito.
 Dar preferência à boa música, procurando ouvi-la sempre que tiver oportunidade.
 Considerar a Música na escola, uma matéria de ensino tão útil como as demais, porque seu programa coopera para o desenvolvimento da inteligência do caráter. (COSTA, s/d, p. 53).

Tais mandamentos reforçam uma proposta musical disciplinadora, cabendo ao aluno-cantor fixar o olhar do seu líder, cumprir deveres e dar preferência à “boa música”, isto é, os hinos patrióticos e de cunho ufanistas previamente separados pelo professor-regente e rigorosamente ensinados, além de canções folclóricas organizadas e difundidas no Guia Prático⁹¹.

A contraposição dessa proposta centralizadora pode ser observada no trabalho de Marcos Leite, em 1976, com o Coral da Cultura Inglesa, formado em princípio por alunos e funcionários da instituição. Segundo Cavalcanti (2006, p. 104), os ensaios conduzidos por Marcos Leite – regente, compositor e arranjador brasileiro – tinham um caráter livre e especial, sem autoritarismo, com simplicidade e espontaneidade. “Os coralistas ficavam bem à vontade para cantar e brincar”, e havia “muita criatividade durante os ensaios”. A criatividade transcendia para as apresentações quando o coro fugia dos padrões tradicionais de organização no palco e adotava roupas confortáveis de malha preta e pés descalços. Alfonso (2004, p. 79) afirma que Marcos Leite “sabia aproveitar a atração do grupo pela experimentação, pela ousadia”. O regente incentivava os cantores a experimentar os recursos tímbricos da voz, a exploração de novas ideias sonoras e a criação de soluções para alguns arranjos e que poderiam incluir a movimentação dos cantores no palco ou recursos cênicos.

Na educação musical através da performance coral, difundida por Rao (1993), a liderança do regente caracteriza-se por ser o mentor no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, cabe ao regente:

- (1) aconselhar, treinar e corrigir os problemas musicais que surgirem; (2) aproveitar o tempo do cantar para refletir e pensar sobre as qualidades da

⁹¹ O Guia Prático é uma coletânea de 137 peças vocais “baseadas em temas extraídos do Cancioneiro infantil”, criadas e organizadas por Heitor Villa-Lobos (1941). O projeto inicial contemplava dois volumes, porém somente o primeiro foi concluído. “O *Guia Prático* – 1º Volume seria publicado no seu formato definitivo de tomo único nos anos [19]40 (pelos Irmãos Vitale)”. Em 2009, a FUNARTE reeditou o material; a nova publicação foi organizada em três Cadernos e uma Separata (VILLA-LOBOS, 2009).

performance dos estudantes; (3) determinar se os estudantes estão executando e escutando de forma inteligente; e (4) motivar e auxiliar os estudantes através dos desafios musicais; [...] (5) habilidade de ajustar os objetivos para os aprendizes; (6) direcionar a atenção dos estudantes para as ideias musicais importantes; e (7) fornecer conhecimentos e comentários para os cantores e como estes se relacionam com a forma, estilo e interpretação do repertório”⁹². (RAO, 2003, p. 8-9).

Enquanto o trabalho do regente resume-se nesses sete aspectos, os estudantes-cantores são convidados a atuar de forma ativa, envolvendo-se no desenvolvimento do repertório, cantando e tomando decisões relacionadas à sonoridade, por exemplo. De acordo com Rao (1993), a proposta caracteriza-se como criativa, tendo em vista que os cantores são desafiados a produzir música com as suas vozes, praticar habilidades técnicas associadas aos desafios do repertório, melhorar progressivamente o seu fazer musical e avaliar os resultados dos seus esforços. Nesse processo, a resolução de problemas, a reflexão na ação e a avaliação dos resultados tendem a enconrajar a participação ativa dos estudantes nas tomadas de decisões relacionadas à performance.

As duas características centrais na formação do regente coral – conhecimentos musicais e pedagógicos, por um lado, e habilidade de liderança e qualidades pessoais, por outro – evidenciam a importância dessa engrenagem, porém seria um equívoco afirmar sobre a sua centralidade. Concordo com Fernandes, Kayama e Östergren (2006) que o instrumento musical do regente é o coro. Entretanto, em uma perspectiva abrangente de prática coral, uma ação colaborativa pode favorecer o processo de compreensão musical e a autonomia dos cantores.

Nos diversos textos mencionados é constante a ênfase na formação do regente para a execução e interpretação de repertórios, preparação dos cantores e gerenciamento do grupo. Uma prática musical coral que inclua a experiência de criação musical, como apresentada e discutida nesta tese, precisa incluir a capacidade do regente de criar e conduzir um processo coletivo de criação. Se o regente é quem fornece o modelo vocal, instrui os cantores, motiva e envolve os participantes, entre outras habilidades já mencionadas, cabe também a ele apresentar-se como um modelo criativo, estimulando a criatividade no grupo e adequando tempos e espaços para a criação musical. Nesse contexto, as concepções centralizadoras são

⁹² [...] (1) how to advise, coach, and correct the musical problems that arise; (2) how to take time from singing to reflect and think about the quality of the students’ performance; (3) how to determine if the students are performing and listening intelligently; and (4) how to motivate and support the students through the musical challenges; [...] (5) the ability to adjust the instructional goals for learners; (6) direct the students’ attention to important musical ideas; and (7) provide knowledge and feedback to the singers as these relate to the form, style, and interpretation of the repertorie.

substituídas pela ressignificação dos papéis em que regente, instrumentista e cantor atuam como co-autores do processo interpretativo e criativo.

A literatura disponível e acessível sobre a prática coral, na maioria das vezes, tende a enfatizar preponderantemente as características do regente para o desenvolvimento do trabalho. Todavia, pesquisas e discussões recentes sobre o instrumentista que atua nesse contexto têm evidenciado uma dinâmica colaborativa do canto coral. Os termos mais utilizados para essa engrenagem são acompanhador, correpetidor e colaborador. Coelho (2003) menciona que o uso do termo acompanhador não é suficiente para definir a prática do músico que atua em um grupo, pois acompanhar apresenta-se, apenas, como uma das ações desse profissional. Para Rubio (2012, p. 12, 14), a palavra acompanhador pode sugerir a “existência de uma subordinação e de um segundo plano por parte do acompanhamento”. A ideia de segundo plano pode gerar preconceitos, como se o pianista acompanhador fosse incapaz de executar solos ou peças tecnicamente complicadas.

A pesquisa de Rubio (2012) evidencia que conhecimento de estilos e de forma musical, qualidades tímbricas, domínio técnico do instrumento e capacidade de estudo individual são habilidades comuns entre pianistas solistas e dos que atuam em coros. Com base no estudo de Yuriko Kubota (que entrevistou 96 pianistas de coros), Rubio afirma que existem aptidões exclusivas do pianista coral voltadas para a técnica específica do trabalho – habilidade de reconhecer imediatamente a estrutura geral de uma obra – e elementos da personalidade –qualidades sociais e de comunicação, sensibilidade e flexibilidade. Muniz (2010, p. 13) explica que “há uma dificuldade de encontrar uma nomenclatura adequada às diversas categorias de pianistas que realizam o trabalho de tocar em conjunto com diferentes músicos”, evidenciando a falta de unanimidade no uso de um único termo. Pode-se considerar que o uso da nomenclatura está relacionado à função, formação e repertório a ser executado.

De maneira geral, o instrumentista de maior presença em ensaios e apresentações corais é o pianista. Para Paiva (2008, p. 12), o termo que melhor designa o trabalho do pianista no coro é o de correpetidor, pois no ensaio este profissional utiliza o máximo de conhecimentos específicos, auxiliando o regente e colaborando para uma boa aprendizagem musical dos cantores. Entende-se, então, que em colaboração ao regente ou ao cantor, o trabalho desse pianista transcende ao do simples acompanhamento.

Na minha jornada profissional, tenho tido a oportunidade de atuar em determinados contextos como pianista e em outros como regente. O trânsito entre as duas funções tem me revelado a existência de habilidades específicas do músico instrumentista que podem influenciar a dinâmica nos ensaios do coro. Bartle (1993, p. 92) afirma que “acompanhar é

uma arte, além da arte de tocar piano. Quanto melhor for o seu acompanhante, melhor o seu coro cantará”. Concorro com a autora, visto que um pianista que conhece as necessidades do regente e do coro, tanto nos ensaios quanto nas apresentações, tende a cooperar de maneira decisiva no processo de aprendizagem e interpretação do repertório.

Atualmente, prefiro chamar esse profissional de instrumentista, que pode ou não ser um pianista. Em propostas de educação musical através do canto coral, nem sempre temos disponível, em todos os ensaios, um pianista e muito menos um piano ou um teclado. Trabalhei com coros infantis sem a presença desse profissional e em algumas apresentações o instrumentista disponível era um violonista (ANDRADE, 2014). Essa experiência pessoal não diminui a importância de ter um pianista atuante nos ensaios e nas apresentações; entretanto, dependendo da proposta, é possível fazer adaptações e adequar o repertório na tentativa de manter os ensaios e promover apresentações com os instrumentistas disponíveis.

Considerando que o pianista é o músico que predominantemente atua na música coral, alguns autores elencam características importantes no desenvolvimento do seu trabalho. Segundo Paiva (2008, p. 13), o pianista de coro deve desenvolver habilidades intrínsecas e extrínsecas. São intrínsecas: as bagagem pessoal e profissional; as particularidades da formação (prática e acadêmica); habilidades musicais gerais (leitura musical e o conhecimento estilístico) e específicas (boa leitura à primeira vista e improvisação harmônica). O autor ressalta que as habilidades desse pianista são diferentes de um concertista ou músico que não exerce essa função, pois o pianista de coro “se cerca de conhecimentos de áreas afins, uma vez que ele coloca sempre a sua arte em função de outrem” (PAIVA, 2008, p. 13). Os aspectos extrínsecos abrangem: a relação com o regente e com o coro; a codireção do grupo, estando apto para assumir a direção quando necessário; apoio ao regente nas questões artísticas, técnicas e intelectuais, pois é necessária uma relação de troca mútua.

Os pianistas de coro entrevistados por Muniz (2010, p. 28) revelaram que a leitura à primeira vista, o conhecimento estilístico, domínio da transposição e leitura de grade coral são habilidades básicas da atividade profissional. No caso de coros que executam repertórios populares, o pianista deve também ser apto na leitura de cifras e criação de acompanhamentos de acordo com o gênero e caráter da música, “tornando inevitáveis os conhecimentos de harmonia funcional e leitura de grade coral”.

Fundamentada em diferentes autores, Rubio (2012) apresenta e discute características profissionais importantes para o pianista coral, tais como: capacidade e vontade de trabalho em equipe, comunicação e expressão; boa leitura à primeira vista; domínio técnico e mecânico do piano; musicalidade (conhecimento amplo de vários estilos e estética musical);

flexibilidade e rápida capacidade de reação durante a execução musical; adaptabilidade para executar o mesmo repertório em grupos diferentes; visão periférica; capacidade de transposição e simplificação de obras.

Tais concepções reforçam o leque de habilidades concernentes ao ofício do instrumentista coral que, em conjunto com as habilidades do regente, pode proporcionar um ensaio proveitoso, com múltiplas oportunidades de experiência musical para todos os envolvidos. As palavras de Paiva (2008, p.57) exemplificam essa possibilidade, afirmando que em determinadas situações, é o pianista quem dirige o grupo. “O regente, sabiamente, não se opõe a isso e delega a direção momentânea ao correpetidor. Isso é evidente e natural, por exemplo, em algumas passagens de difícil precisão de ataque, em que o piano é o grande responsável por interligar todas as partes”.

De acordo com Bartle (1993, p. 92), um regente de coro sábio convida o pianista para participar do planejamento do ensaio e oferecer suas ideias, discutindo com o regente as suas percepções sobre o repertório. Para isso, a autora salienta a importância do regente e do pianista terem um tempo juntos, fora do ensaio do coro, para conversar e acertar os detalhes musicais. Na concepção da pianista Ruth Watson, que atua em coros infantis juntamente com a regente canadense Jean Ashworth Bartle,

Um acompanhador de coro deve tentar entrar na cabeça do regente. Seus dedos devem ser uma extensão da expressão musical do regente, fornecendo uma grande variedade de cores orquestrais para apoiar e melhorar e textura vocal. [...] o pianista deve classificar a textura do acompanhamento e conhecer cada parte a ser evidenciada. Nada é mais chato que um concerto inteiro em que o acompanhador [...] toca todas as músicas sem considerar o estilo ou o texto musical [...] ⁹³. (BARTLE, 1993, p. 199).

Tais ideias expressam a importância da relação interpessoal entre pianista e regente, bem como a compreensão do repertório, exigindo uma atitude dialógica e ativa na construção interpretativa do repertório. Watson sugere sete técnicas a serem utilizadas pelo pianista, a fim de orientar sua prática e cooperar no desenvolvimento do grupo:

1. Quando você não puder tocar tudo o que está escrito na partitura, toque a linha do baixo para dar a base harmônica. Se você estiver tocando somente as partes do coral, concentre-se nas vozes mais graves; os sopranos devem ser capazes de arranjar-se se você lhes der uma entrada ocasional para

⁹³ A choral accompanist must try to get inside the conductor's mind. His/her fingers should be an extension of the conductor's musical expression, supplying a wide range of orchestral colours to support and enhance the vocal texture. [...] the pianist must sort out the texture of the accompaniment and know which parts should be brought out. Nothing is more boring than an entire concert in which the accompanist [...] plays every piece without regard to style or text [...].

começar. Às vezes, o coro pode gerenciar-se por conta própria, se você tocar as primeiras notas de cada entrada vocal.

2. Se os naipes tiverem problemas para ouvir o piano quando estiverem aprendendo suas linhas melódicas, duplique a linha em uma oitava acima ou abaixo no campo da visão.

3. Quando o coro tiver linhas melódicas lentas, fortaleça o pulso rítmico, tocando acordes que subdividam o ritmo.

4. Quando um coro ensaia a linha melódica de cada naipe, toque a melodia acompanhada por acordes (levemente) para dar uma estrutura harmônica à qual as melodias possam se relacionar, especialmente em cadências.

5. Se o coro ensaiar duas linhas vocais que se cruzam, toque a parte mais aguda uma oitava acima para evitar confusão.

6. Ouça com atenção quando o regente estiver explicando a articulação e o fraseado ao coro. Se você toca a articulação errada no piano, o coro pode seguir você, não o regente.

7. No ensaio e na performance, tente posicionar o piano o mais próximo possível do regente, e tenha cuidado com as linhas de visão. A comunicação visual é essencial! Muitas vezes é impossível adivinhar o que um condutor quer quando você não consegue ver corretamente. Em um cenário ideal, você deve ser capaz de sentir o regente respirando como se fosse um cantor solo que você está acompanhando, e ser capaz de observar qualquer expressão facial⁹⁴. (BARTLE, 2003, p. 200).

Por fim, as articulações entre o regente e o instrumentista podem influenciar o cotidiano musical. Na perspectiva de Paiva (2008, p. 14), “o pianista de coro divide a atenção com o regente, estabelecendo com ele um elo de troca não só de informações, mas também de decisões e opções relativas ao trabalho”. Para Muniz (2010), o pianista pode atuar de forma colaborativa, como codiretor, participando ativamente do ensaio:

O pianista desempenha dois papéis no decorrer do seu trabalho com o coro. Ele cumpre ao mesmo tempo o papel de líder e liderado. Assume a liderança no momento em que, através de suas realizações práticas no instrumento, contribui para o entendimento da interpretação da obra por parte dos componentes. Liderado, quando segue as orientações do maestro, disponibilizando seu conhecimento à mercê da regência. (MUNIZ, 2010, p. 30).

⁹⁴ 1. When sightreading, if you cannot play everything on the page, be sure to play the bass line to give the harmonic foundation. If you are playing the choral parts only, concentrate on the lower voices; the sopranos should be able to fend for themselves if you give them an occasional entry to get them started. Sometimes the choir can manage on their own if you play the first few notes of each vocal entry. 2. If the sections have trouble hearing the piano when they are learning individual lines, double their line an octave up or down from the seeing pitch. 3. Strengthen the rhythmic pulse when the choir has slow sustained lines by playing repeated chords that subdivide the beat. 4. When a choir is rehearsing one part at a time, you can play chords lightly underneath to give a harmonic structure to relate to, specifically at cadences. 5. If rehearsing two vocal lines together which cross each other, play the higher part up an octave to avoid confusion. 6. Listen carefully when the conductor is explaining articulation or phrasing to the choir. If you play the wrong articulation on the piano, the choir is apt to follow you, not the conductor. 7. [...] in rehearsal and in performance, try to position the piano as close to the conductor as possible, and be careful about sight lines. Eye communication is essential! It is often impossible to guess what a conductor wants when you cannot see properly. In an ideal setting, you should be able to feel the conductor breathe as you would a solo singer you are accompanying, and be able to observe any facial expressions [...].

A concepção de que o pianista apresenta-se como um profissional que está envolvido colaborativamente no trabalho coral, rompe com a perspectiva de centralidade interpretativa do regente mencionada por Fernandes, Kayama e Östegren (2006, p. 53). Nessa perspectiva, o pianista também assume o papel de intérprete, pois, em parceria com o regente, define as qualidades sonoras na execução do repertório. Se o regente molda as habilidades vocais do coro, o pianista molda a sonoridade do acompanhamento instrumental. Regente e pianista apresentam-se como professores dos cantores de seu grupo: a instrução técnica pode ser compartilhada entre ambos profissionais, atuando concomitantemente.

Um exemplo de atuação simultânea do regente e do pianista é observada no cotidiano pedagógico do Projeto “Educação musical através do canto coral – um canto em cada canto”, campo empírico da pesquisa que desenvolvi em meu mestrado (ANDRADE, 2015). Nesse Projeto, a condução dos ensaios de coros infantis acontece em duplas, de modo que o pianista compartilha das responsabilidades no ensino e aprendizagem das canções. A monitora Tatiane Mota mencionou que “o trabalho conduzido em duplas apresenta-se importante por contribuir na realização de ensaios dinâmicos e no apoio mútuo entre os monitores” (ANDRADE, 2015, p. 199). Por meio dessa metodologia, o instrumentista exerce uma função que transcende o acompanhamento, pois ele canta, oferece modelos vocais, assume a regência de um dos naipes e participa ativamente nas atividades e jogos de educação musical. Para a monitora Carla, a condução dos ensaios nesse formato pode facilitar a efetivação de situações lúdicas, sendo que “a pianista e a regente [...] estão sempre em sintonia [...]. Não é o regente que faz o ensaio sozinho, é em parceria. Elas [regente e pianista] se complementam, compartilham, [...] trocam as informações e deixam o ensaio dinâmico” (ANDRADE, 2015, p. 199).

Outro aspecto a ser reconsiderado é o do regente líder que, na concepção de Mathias (1986, p. 18), solitariamente determina objetivos, planeja as atividades, organiza um programa, estabelece pontos de controle e resolve problemas. Tais tarefas e atribuições podem ser compartilhadas com o pianista, promovendo um trabalho de equipe bem equilibrado. A descentralização do papel do regente não elimina a sua importância no processo músico-educativo, mas tende a contribuir para um ambiente colaborativo em que as engrenagens, conjuntamente, corroboram para uma maior significação da prática coral. Mais adiante, no capítulo seis da tese, apresento e discuto a implementação da proposta criativa e como se deu a atuação colaborativa em um processo que, além de “notas”, foram repartidas ideias e decisões no fazer musical.

4.4. Prática coral na contemporaneidade: criatividade e criação em algumas proposições

Considerando que o canto coral se caracteriza como uma modalidade de ensino e aprendizagem de música acessível, podendo ser desenvolvida com uma quantidade flexível de participantes de diferentes idades, em espaços diversos e com objetivos distintos, as discussões de Penna (1990), Penna e Marinho (2012) e as pesquisas de Fugimoto (2015), Alfonzo (2004) e Bündchen (2005) destacam-se, no âmbito das publicações brasileiras, por apresentar possibilidades de vivência musical que transcendem o padrão tradicional de práticas corais que, em geral, está fundamentado na execução de repertórios e tem o regente como o único responsável pelo sucesso do trabalho.

Apesar de Mathias (1986) ser contundente quanto à forte liderança do regente, o autor apresenta algumas possibilidades de estímulo da criatividade e de criação musical com o objetivo de musicalizar os participante do coro. O autor sugere a criação de ritmos corporais para o acompanhamento de peças do repertório, de cânone rítmicos e fragmentos melódicos. Penna (1990, p. 70), por sua vez, recomenda um redirecionamento no trabalho coral por meio de “propostas criativas – estruturas para improvisação coletiva, improvisações dirigidas sobre alguns elementos extraídos das próprias peças etc [...], podendo ser uma forma de recriar e dar sentido pessoal às obras que se cantam”. Para a autora,

[...] a escolha do repertório deveria se basear nos interesses do aluno, podendo até incluir peças que retomem a música de sua vivência. A presença de diversas linguagens musicais é importante, para que se evite o padrão exclusivo da música tonal. Estruturas de improvisação criadas pelos alunos, explorando novas possibilidades do aparelho vocal, poderiam também estar presente. (PENNA, 1990, p. 70).

É possível observar a prática deste discurso na proposta de re-arranjo apresentada e discutida no capítulo 3. Conhecida como “uma estratégia criativa planejada” (PENNA, MARINHO, 2012, p. 173) e concebida como uma proposta dirigida a contextos diversos de educação musical, o re-arranjo pode ser desenvolvido também no âmbito da prática coral, pois seus objetivos abrangem “desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se através de elementos sonoros” e “promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural” (PENNA, MARINHO, 2012, p. 174).

O trabalho de Fugimoto (2015) serve de exemplo de como o re-arranjo (PENNA, MARINHO, 2012) pode ser proposto na prática coral. A autora teve como público-alvo um coro formado por idosas, localizado em Maringá-PR. Por meio da observação participante dos ensaios e da análise de narrativas das cantoras, Fugimoto investigou os significados

construídos durante o processo colaborativo de criação musical. A proposta de re-arranjo teve como ponto gerador a canção “Felicidade”, de Lupicínio Rodrigues. A análise contempla as articulações entre as vivências musicais e as histórias de vida das idosas.

As narrativas sobre o processo criativo revelaram uma ressignificação das experiências musicais. É possível observar no trabalho de Fugimoto que os objetivos do re-arranjo –desenvolver a atividade criadora e promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural – foram alcançados. As participantes detinham total conhecimento da música, isto é, elas sabiam o que estavam cantando porque participaram da definição de sua estrutura. As palavras graciosas, simples, espontânea e alegre demonstravam o sentimento relacionado à sonoridade escolhida para o arranjo. A pequena duração e a simplicidade estrutural da criação possibilitou a fácil memorização. O sentido da música refletia a convivência do grupo e as amizades entre as participantes. Além disso, a criação musical modificou a ideia de melancolia e tristeza da música, traço acentuado na letra da canção, passando a representar a alegria e a autoestima de cada idosa participante da proposta criativa.

A pesquisa de Alfonzo (2004) também revela uma prática significativa de criação musical no canto coral. Fundamentada nos pressupostos teóricos de Deleuze e Guattari e inspirada nas concepções práticas dos regentes Marcos Leite e Samuel Kerr – que rompem com as concepções tradicionais da prática coral –, Alfonzo apresenta e analisa o funcionamento da prática coral como espaço de educação, contemplando a criação musical coletiva em dois coros infantis. Em artigo publicado anos após a conclusão da pesquisa, a autora reflete sobre a musicalização como uma dimensão transversal da prática coral, perpassando todas as situações do coro, “num percurso que segue os trajetos singulares do grupo” (ALFONZO, 2012, p. 139).

O repertório construído coletivamente considerou essencialmente as experiências culturais do cotidiano dos participantes. As crianças do Coro Corado⁹⁵ usaram a polêmica do chiclete (de bola) no ensaio como ponto gerador. Alfonzo (2004, p. 117) explica que “as crianças queriam ter no repertório uma música que pudesse ser cantada com chiclete na boca. Veio a ideia de compor – já que não existia nenhuma peça pronta com este ‘efeito especial’”. O grupo experimentou diferentes efeitos sonoros, do abrir o papel do chiclete, o chiclete na boca e o estouro da bola, entre outros. Fica claro, nessa situação, que a regente estava atenta aos acontecimentos cotidianos do universo infantil e da frustração das crianças de não

⁹⁵ O Coro Corado era um grupo independente, fundado em março de 1990, cujos ensaios aconteciam em uma escola particular, situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Eram atendidas crianças da região e alunos da escola, com idade de 7 aos 12 anos (ALFONZO, 2004, p. 115).

poderem martigar chiclete no ensaio do coro. A vontade de mastigar um chiclete no ensaio e não ter uma música que permitisse essa possibilidade emergiu como a situação problema. Conforme discussão no capítulo 3, a definição de criatividade está relacionada à resolução de um problema. Criar uma música que permitisse o chiclete na boca caracterizou-se como um problema e a busca para resolvê-lo direcionou a exploração sonora, culminando, assim, com o processo criativo.

Outra experiência criativa desenvolvida por Alfonzo (2004) ocorreu no Coro do Colégio Santa Úrsula⁹⁶ cujo tema “os bairros” (em torno da escola e onde os alunos residiam) norteou o processo de criação. Da pesquisa dos alunos sobre gêneros musicais, compositores e intérpretes, manifestações populares, locais de apresentações e encontros musicais surgiu a possibilidade de criar um funk⁹⁷. Com a escolha desse gênero foram realizadas pesquisas, apreciações musicais e os alunos constataram que não existe apenas um tipo de funk, mas vários, assim como também acontece com o samba, o rock e diversos outros gêneros musicais. Sendo assim, o processo criativo proporcionou um aprofundamento da compreensão musical, das estruturas de um gênero e da sua inserção cultural.

O trabalho de Alfonzo (2004) fomenta discussões acerca da prática coral como modalidade músico-educativa aberta para a experimentação, criação e desenvolvimento musical, por meio de um processo participativo, flexível e imprevisível, trazendo elementos para pensarmos em possibilidades semelhantes, embora sempre respeitando os espaços, as situações e os contextos diversificados. O contato com o aluno, o conhecimento do seu dia-a-dia e a perspectiva de uma prática coral mais ativa pode gerar uma infinidade de ideias que, bem organizadas e planejadas, podem culminar em criações representativas das vivências dos participantes do coro, como ocorreu nos dois coros da pesquisa mencionada.

Na pesquisa de Bündchen (2005), a criação musical ocorreu mediante a relação do movimento corporal na construção do conceito de ritmo. Fundamentada na teoria construtivista interacionista de Piaget, o contexto criativo emergiu das atividades de educação musical imbricadas às experiências vocais e à performance no projeto coral “Meninas Arte em Canto”, formado por meninas⁹⁸ com idade entre 11 a 18 anos. O movimento corporal favoreceu a compreensão rítmica, a afinação das cantoras, a expressividade nas apresentações e a descontração nos ensaios. A observação de si mesmo, durante o processo de aprendizagem

⁹⁶ O Coro do Colégio Santa Úrsula foi criado em 1997 e participavam de suas atividades os alunos matriculados no Ensino Fundamental (ALFONZO, 2004, p. 126).

⁹⁷ Na busca por ampliar o conhecimento musical dos alunos sobre o funk, Alfonzo (2004) explica que foram vivenciadas diversas ramificações do gênero, transcendendo as correntes mais difundidas pela mídia.

⁹⁸ Projeto localizado na cidade de Salvador do Sul-RS.

musical articulada com movimentos, resultou na conscientização do fazer artístico e consequentemente em uma performance coral mais expressiva. Bündchen explica que a proposta considerou:

[...] uma ação participativa de nossas alunas-cantoras, buscando integrar o corpo como agente ativo no processo e em todo o desenvolvimento do trabalho, desde o aquecimento vocal, a escolha do repertório à construção de arranjos. Considerando o indivíduo, cada cantora, agente da construção de seu conhecimento, integramos a esse trabalho de canto coral atividades de improvisação, composição, apreciação e análise, estabelecendo uma relação entre os elementos da música com movimentos corporais livres e/ou relacionados a estes. (BÜNDCHEN, 2005, p. 126-127).

Integrada às experiências de execução e apreciação musical, a proposta criativa contou com atividades organizadas em pequenos grupos ou no grande grupo, com a participação de todas as cantoras. Nos aspectos técnico-vocais e de movimentação corporal, as participantes criaram vocalizes e jogos musicais, considerando a relação entre a voz e o movimento, improvisaram melodias e vocalizes, criaram exercícios de alongamento e relaxamento corporal, bem como movimentos corporais dentro de divisões rítmicas diversificadas. Tal experiência foi aplicada no desenvolvimento do repertório que contou com a elaboração de arranjos e criações rítmicas com percussão corporal e uso de instrumentos de percussão e materiais variados (BÜNDCHEN, 2005, p. 129).

Os resultados do estudo revelam que a relação entre o ritmo e o movimento no contexto coral desencadeou compreensões sobre a estruturação rítmica, a consciência corporal e de produção vocal, bem como melhorias relacionadas aos aspectos técnicos, tais como afinação e expressividade. A prática coral criativa de Bündchen encontra-se com a definição de criação musical apresentada no capítulo anterior e é representada pelos produtos gerados, tais como: arranjos para as melodias trazidas pelas cantoras e criação rítmica-corporal para peças corais já existentes, como “Baião de Ninar”, de Edino Krieger. Além disso, o processo criativo abrangeu a experiência corporal ao estimular a criação de coreografias para determinados arranjos e peças do repertório.

Tanto nas discussões de Penna (1990), Penna e Marinho (2012) e nos resultados das pesquisas de Fugimoto (2015), Alfonzo (2004) e Bündchen (2005), o processo criativo é desencadeado por um ponto gerador. Para Penna (1990), um redirecionamento no trabalho coral, através de propostas criativas, pode ter como ponto gerador o próprio repertório em desenvolvimento, improvisações dirigidas, explorações rítmicas e do aparelho vocal. Para Alfonzo (2004) os assuntos do cotidiano das crianças (chiclete e os bairros), enquanto que,

Bündchen é a relação entre o ritmo e o movimento e, por fim, para Penna e Marinho (2012) e Fugimoto (2015), uma música conhecida pelos cantores.

O ponto gerador reforça a ideia de que o processo de criação musical não ocorre no vazio, mas fundamenta-se em experiências e conhecimentos dos participantes. Nas pesquisas mencionadas, os cantores já participavam de atividades corais que tinham em comum a educação musical como fundamento dos ensaios. Porém, para uma experiência musical e vocal mais ampla, as pesquisadoras entenderam que a criação musical poderia apresentar-se como a ferramenta adequada. Como o pensamento divergente não pode se exercer no vazio, pois necessita de um suporte, constituído pelas informações armazenadas na memória – pensamento convergente – (BEAUDOT, 1975, p. 22), as experiências e os conhecimentos até então acumulados foram requeridos, embora direcionados para situações novas, de caráter criativo, servindo para subsidiar a experimentação sonora e as decisões relacionadas a criação musical.

Essas diversas experiências criativas em práticas corais evidenciam a modificação da dinâmica no ensaio e no desenvolvimento do repertório através do planejamento de situações criativas e estimulação de uma participação ativa dos cantores. Propostas como estas evidenciam a concepção de que o canto coral pode transcender a execução e reprodução mecânica de procedimentos músico-pedagógicos, instigando o professor-regente a buscar possibilidades de inserção mais ativa dos participantes, incluindo o instrumentista, no desenvolvimento de um “repertório aberto”, nas experimentações e na valorização dos conhecimentos musicais oriundos do contexto dos sujeitos envolvidos.

4.5. Segunda síntese

Neste capítulo, foi apresentado que a origem e o significado dos termos utilizados para a denominação da prática coral podem estar relacionados ao contexto histórico, social e cultural, bem como os seus usos e funções. Nesta pesquisa, os termos coro, coral, canto coral, música coral e prática coral referem-se às atividades vocais desenvolvidas em grupos grandes ou pequenos, com preparação e estudo de repertório, sejam em uníssono ou em várias vozes, ocorrendo em vários contextos, atendendo a diferentes faixas etárias e com objetivos distintos, como, por exemplo, o de musicalizar.

Por meio de um panorama geral, constatamos que o canto coral, no Brasil, desenvolveu-se cumprindo determinadas funções, no atendimento de demandas específicas: religiosas, sobretudo no período colonial; políticas, ao reforçar ideias nacionalistas de

governos centralizadores e ditatoriais; e educacionais, quando a prática é progressivamente democratizada e se consolida como uma importante modalidade de ensino de música.

A atividade coral acontece por meio da atuação do regente, do instrumentista e do cantor. A literatura disponível e acessível sobre o coro, na maioria das vezes, tende a enfatizar preponderantemente as características do regente para o desenvolvimento do trabalho. Todavia, pesquisas e discussões recentes sobre o instrumentista que atua nesse contexto evidenciam uma dinâmica colaborativa. Uma prática coral abrangente sugere uma ressignificação dos papéis: regente, instrumentista e cantor atuam como co-autores no processo interpretativo e criativo.

Capítulo 5

A pesquisa-ação e o contexto investigativo

A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípios, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo.

Maria Amélia Santoro Franco (professora-pesquisadora)

Uma vez que o fenômeno de investigação e o campo empírico desse estudo se apresentam conectados à área dos estudos psicossociais e culturais da educação musical, os aportes metodológicos relacionam-se às perspectivas da abordagem qualitativa e da pesquisa-ação.

O surgimento da abordagem qualitativa, no final do século XIX, emergiu através das indagações dos cientistas sociais quanto ao uso de métodos oriundos das ciências físicas e naturais. A inadequação de métodos fundamentados em perspectivas positivistas de conhecimento contribuiu para o delineamento de novas possibilidades metodológicas, que considerassem a complexidade e a dinamicidade dos fenômenos sociais (ANDRÉ, 2012, p. 16). O termo qualitativo é utilizado no sentido de se contrapor à concepção “quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2012, p. 17).

Nessa abordagem, as informações recolhidas possuem pormenores descritivos e a inserção no campo busca compreensões, considerando o contexto e a perspectiva dos sujeitos da investigação. A fonte em que os dados são coletados é o próprio ambiente onde as atividades acontecem, pois os locais precisam ser entendidos no contexto da história das instituições pertencentes. Em geral, os dados qualitativos apresentam-se em forma de imagem, ação ou palavras, que resultarão em descrições, transcrições e citações, com a finalidade de ilustrar e basear a análise (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 16, 48).

Bogdan e Biklen (2003, p. 49-50) afirmam que a investigação qualitativa possui cinco características centrais: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, exigindo dos pesquisadores grande quantidade de tempo nesses locais, na tentativa de elucidar as questões investigativas; 2) a pesquisa qualitativa é descritiva, os dados podem conter transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos, fotografias, documentos pessoais, reportagens e outros; 3) o pesquisador qualitativo interessa-se mais no processo do que apenas nos resultados; 4) a análise dos dados tende a ser de forma indutiva, isto é, as abstrações “são construídas à medida que os dados particulares” recolhidos vão sendo agrupados; e, 5) o significado é de extrema importância, pois o pesquisador qualitativo está interessado nas perspectivas dos sujeitos investigados.

Os estudos de Bresler (2007, p. 14) apontam que as pesquisas qualitativas no campo da educação musical surgiram a partir de 1980, com investigações voltadas para a compreensão dos processos de aprendizagem no universo infantil, dos procedimentos de

estruturação no trabalho de compositores e regentes e estudos direcionados ao currículo, temas que aos poucos foram sendo ampliados. Para a autora, a pesquisa qualitativa abrange várias abordagens investigativas, que se distinguem nos objetivos, nos tipos de problemas de pesquisa, nas unidades de análise, no uso das metodologias e no estilo de escrita, possibilitando a exploração de novas direções investigativas.

A seguir, são apresentadas e discutidas as características centrais da pesquisa-ação e o percurso metodológico do estudo.

5.1. A pesquisa-ação como perspectiva metodológica

A pesquisa-ação emerge como método nas ciências sociais, com características intervencionistas e colaborativas. Franco (2005), Tripp (2005), Dionne (2007) e Barbier (2007) mencionam que o desenvolvimento da pesquisa-ação está relacionado aos trabalhos de Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano. Através da questão “como modificar comportamentos humanos de maneira eficaz”, Dionne (2007, p. 26) comenta que Lewin “desenvolveu um processo de mudanças que se revelou mais eficaz com a participação das pessoas à procura de soluções”. Tripp (2005, p. 445) confirma que Lewin desenvolveu um processo, indicando, ainda, que o psicólogo parece ter sido o primeiro a publicar um trabalho com as características de pesquisa-ação. Miranda e Resende (2006, p. 514) salientam que o termo pesquisa-ação foi cunhado por Lewin nos anos anteriores à II Guerra Mundial.

Para Franco (2005, p. 485), os trabalhos de pesquisa-ação de Kurt Lewin encontram-se no contexto de pós-guerra, “quando trabalhava junto ao governo norte-americano”. Barbier (2007, p. 28) explica que as pesquisas de Lewin abrangeram modificações comportamentais, quando após a II Guerra Mundial, em meio à escassez de recursos, o governo norte-americano empregou esforços para convencer a população a consumir alimentos pouco apreciados. De acordo com André (2012, p. 31-32), em meados da década de 1940, Kurt Lewin “pretendia [...] investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos”. A partir de 1960, a pesquisa-ação ficou praticamente abandonada, voltando a ser empregada em 1970, “mobilizando diferentes grupos e dando origem a várias correntes”⁹⁹.

Apesar da maioria dos autores indicarem Kurt Lewin como o criador da terminologia e do processo de pesquisa-ação, Barbier (2007, p. 28) menciona que Georges Lapassade “atribui a criação do termo ao antropólogo John Collier”, pois este propôs que as descobertas do tipo etnológico, “feitas nos EUA sobre os indígenas das reservas, fossem utilizadas no

⁹⁹ Para aprofundar a discussão sobre as ramificações da pesquisa-ação, veja: Franco (2005), Tripp (2005), Dionne (2007), Barbier (2007) e André (2012).

benefício de uma política favorável” a eles próprios. Por meio dos apontamentos de Deshler e Ewart, em 1995, Tripp (2005, p. 445) também sinaliza esta possibilidade, além das afirmações de Selener, em 1997, sobre um processo reconhecível de pesquisa-ação encontrado no livro de “Buckingham (1926), *Research for teacher*”.

Tripp (2005, p. 445) reconhece a dificuldade em determinar quando e onde a pesquisa-ação teve origem, “simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”. As incertezas sobre a origem da pesquisa-ação também ampliam-se na busca de uma definição. Quais são as características da pesquisa-ação, ou a que tipo de pesquisa estamos nos referindo?

A pesquisa-ação consiste, essencialmente, em desvelar temas cientificamente relevantes, através do agrupamento de “pesquisadores, membros da situação-problema, outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado, para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas” (THIOLLENT, 2011, p. 7).

Na pesquisa-ação se adota um encaminhamento oposto da ciência tradicional que, por meio da objetividade e neutralidade do pesquisador, descreve, explica e prevê os fenômenos (BARBIER, 2007, p. 53). Caracteriza-se, ainda, pela finalidade de servir como instrumento de mudança social, o que traz uma determinada distinção das demais abordagens metodológicas. “A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos [...]” (BARBIER, 2007, p. 106). No caso deste estudo a pesquisa-ação contribuiu para a implementação de um processo de criação, proposto em um contexto músico-educativo predominantemente de execução, possibilitando a ampliação da experiência e da vivência musical dos participantes.

Assim, pesquisa-ação pode ser compreendida como “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445). Esse ciclo é constituído de planejamento, implementação, descrição e avaliação, com vistas à efetivação de mudanças para a melhoria da prática, aprendendo cada vez mais, tanto sobre a prática quanto sobre a própria investigação. Tripp (2005, p. 449) ainda explica que a pesquisa-ação é sempre deliberativa, pois quando há intervenção na prática rotineira, “está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz”. Conforme as discussões no capítulo 6, evidencio o dia a dia da pesquisa e como foi possível lidar com as imprevisibilidades em uma prática – criação no canto coral – até então desconhecida.

A pesquisa-ação começa com o reconhecimento e a análise da situação a ser investigada. Essa análise tem por objetivo produzir uma visão ampliada do contexto da pesquisa, das práticas atuais e o reconhecimento dos sujeitos participantes e dos demais envolvidos. Este acontecimento ocorreu no primeiro semestre de 2016, quando iniciei as atividades corais no campo empírico da pesquisa.

Para Kemmis e Wilkinson (2011, p. 41), o processo investigativo na pesquisa-ação organiza-se em ciclos reflexivos de planejamento, ação, observação e reflexão. Os autores enfatizam que os estágios do ciclo podem se sobrepor e os planos iniciais podem rapidamente se tornar obsoletos à luz do aprendizado a partir da experiência. É um processo fluido, aberto, sensível, corrente e repetitivo. O que se alcança em cada ciclo, fornece o ponto de partida para a melhoria no seguinte. O processo inicia-se com a reflexão sobre a prática, a fim de identificar o que melhorar e/ou modificar. Além de ciclos autorreflexivos, Kemmis e Wilkinson (2011, p.41-43) salientam que a pesquisa-ação possui seis características fundamentais: a) é um processo social; b) é participativa; c) é prática e colaborativa; d) é emancipatória; e) é crítica; e, f) é reflexiva. Os resultados dos estudos orientados pela pesquisa-ação podem evidenciar mudanças reais e materiais naquilo que as pessoas fazem, em como interagem com o mundo e com os outros, em suas intenções e naquilo que valorizam. Ao longo deste estudo, o ciclo reflexivo teve as seguintes peculiaridades:

- **planejamento:** organização dos ensaios, prevendo tempo para desenvolvimento do repertório em andamento, atividades de consciência corporal e vocal, estimulação da criatividade e do processo de criação;
- **ação:** os ensaios e as apresentações;
- **observação:** durante os ensaios e apresentações;
- **reflexão:** após os ensaios e apresentações, momento para relembrar os procedimentos utilizados e realizar anotações (diário de campo), se o planejamento foi desenvolvido da maneira proposta, problemas emergentes, dificuldades e aspectos positivos, formando a base para o planejamento do ensaio seguinte.

O processo de pesquisa-ação pode ser descrito a partir dos delineamentos de Kurt Lewin (ANDRÉ, 2012, p. 31), enfatizando os traços essenciais: análise, coleta de dados e conceituação do problema; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; e, repetição desse ciclo de atividades. André (2012, p. 31) explica que a pesquisa-

ação, a partir do pensamento de Corey¹⁰⁰, é um “processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões”.

Dionne (2007, p. 20-21) salienta que “a pesquisa-ação é um instrumento prático de intervenção antes de ser uma forma de investigação [...], sendo principalmente um modo de ação antes de ser um método de pesquisa”. Além disso, desenvolver uma pesquisa-ação implica em uma intenção de desenvolvimento, sendo “portadora de interrogações sobre as próprias finalidades da ação”. A busca por uma definição satisfatória sobre pesquisa-ação sugere o entendimento de que existem duas metodologias relacionadas: uma metodologia de ação e uma metodologia de pesquisa. O hífen entre as duas palavras – pesquisa e ação – colabora para tal compreensão, sendo que “o maior desafio da pesquisa-ação consiste em articular duas estratégias diferentes, uma vez que se trata de ‘uma abordagem coletiva integrando ao mesmo tempo uma estratégia de pesquisa e uma estratégia de ação [...]’” (DIONNE, 2007, p. 55). Do mesmo modo, a definição deve considerar a ambiguidade do termo, pois para Dionne,

Como definir a pesquisa-ação? A ambiguidade do termo vem do fato de que ele abrange uma multiplicidade de práticas em que se criam aproximações entre pesquisa e ação, ou mesmo entre teoria e prática. [...] principalmente, de pesquisa no campo das ciências da realidade humana e de ação no campo da intervenção social. (DIONNE, 2007, p. 25).

Por se tratar de uma estratégia investigativa que articula tanto as características de pesquisa como as de ação, os objetivos deste estudo foram delineados considerando tal compreensão, conforme o quadro a seguir:

¹⁰⁰ COREY, S.M. **Action research to improve school practice**. New York: Columbia University Press, 1953. apud André (2012, p. 31).

QUADRO 12 - Objetivos da pesquisa-ação

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.		
Objetivos específicos		
Objetivos de pesquisa		Objetivos de ação
• Discutir as características da prática de canto coral como modalidade de ensino e aprendizagem de música; • Debater abordagens contemporâneas sobre criatividade e criação musical; • Investigar as contribuições da psicologia da criatividade para o campo da educação musical; • Analisar a experiência musical dos estudantes participantes da prática coral; • Analisar o processo desenvolvido; • Indicar possíveis ações pedagógicas para a estimulação da criatividade e da criação musical no contexto da prática de canto coral.		• Realizar avaliação diagnóstica como proposta de intervenção • Desenvolver com continuidade uma prática coral planejada e reflexiva; • Planejar situações educativo-musicais que estimulem a participação ativa dos educandos; • Propor práticas que possibilitem a criação musical; • Planejar processos e estratégias para a realização de avaliações coletivas (estudantes, professora e demais educadores) sobre o trabalho desenvolvido; • Analisar coletivamente a intervenção desenvolvida.

Além do delineamento coerente de objetivos, a definição de pesquisa-ação implica em compreender o papel do pesquisador e dos participantes do estudo. Fazer pesquisa-ação requer um papel ativo dos pesquisadores no encaminhamento, acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas e exige o estabelecimento de relações entre investigadores e pessoas da situação estudada, tendo essencialmente um caráter participativo. Essa estratégia possibilita um estudo dinâmico dos fenômenos investigados, envolvendo decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que podem ocorrer durante o processo de intervenção (THIOLLENT, 2011, p. 21-22).

Para Franco (2005, p. 490), “a imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa”. Assim, o pesquisador “não pode se limitar ao propósito ‘positivista’ de neutralidade, nem pretender se isolar do fato social” (DIONNE, 2007, p. 35). O processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas, favorece a integração entre pesquisador e grupo, favorecendo a criação de um ambiente de familiaridade (FRANCO, 2005, p. 493). Ao compreender a pesquisa-ação como um processo cíclico e de colaboração entre pesquisador e demais participantes, Franco (2005) enfatiza a necessidade de tempo para a sua realização. Para a autora,

[...] uma pesquisa-ação não se realiza em curto espaço de tempo. É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos

fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço... [...] a pesquisa-ação, para bem se realizar, precisa contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípios, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa. (FRANCO, 2005, p. 493).

A compreensão de que o tempo é um elemento importante na condução de uma pesquisa-ação levou-nos a propor um estudo com a duração, aproximadamente, de um ano e meio. Foram organizadas duas etapas distintas, porém relacionadas: a primeira para consolidação da prática coral e a segunda etapa de intervenção pedagógica criativa. A preocupação em definir um tempo adequado para a pesquisa também considerou que, em se tratando de processos músico-educativos, o amadurecimento de ideias e a interação entre os participantes eram essenciais no desenvolvimento da proposta e seus resultados. Mais adiante, detalharei as datas e os problemas que surgiram no decorrer do estudo, e no capítulo sexto apresentarei e discutirei o processo pedagógico-musical.

No âmbito dos estudos de ciências sociais¹⁰¹, muitas vezes os temas a serem pesquisados através da pesquisa-ação emergem do diálogo entre atores sociais e pesquisadores, tais como, moradores de uma comunidade que buscam soluções para o tratamento do lixo; para isso, articulam diálogos envolvendo diferentes personagens – pesquisadores de diversas áreas (ciências sociais, educação, saúde etc), moradores da comunidade local, entre outros – em um processo de compreensão do problema (diagnóstico) e definição de ações para solucioná-lo (implementação do ciclo reflexivo). Orientado pela perspectiva da pesquisa-ação no campo das ciências sociais, Dionne (2007) lista objetivos característicos do método: o apoio ao desenvolvimento socioeconômico e cultural; a mudança de uma dada situação particular, levando em consideração a totalidade concreta tal como é vivida; a redução da distância entre teoria e prática; produção de saberes que se desenvolvem na ação e pela ação realizada por grupos sociais; e, ampliação e enriquecimento do conhecimento.

¹⁰¹ Nas abordagens que Tripp (2005, p. 457-458) denomina de pesquisa-ação política especialmente na perspectiva emancipatória. Ver também Thiollent (2011).

A partir da década de 1980, a pesquisa-ação amplia-se para outras áreas do conhecimento, como a educação. Nesse contexto, os temas são originários do cotidiano pedagógico, da experiência em sala de aula e/ou dificuldades identificadas coletivamente, levando professores à modificação da prática docente. Para André (2012, p. 31), “um exemplo clássico”, nessa vertente, é do “professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados”, concepção que melhor define a pesquisa-ação desenvolvida e aqui apresentada.

Na mesma direção, Franco (2005, p. 485) enfatiza que o objetivo central da pesquisa-ação, no âmbito educacional, é proporcionar a melhoria da prática docente. Dessa maneira, a problematização do estudo parte de um professor-pesquisador que, de forma colaborativa com seus alunos ou pares da área, por exemplo, propõe uma pesquisa concomitante à ação docente. Para Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino, e em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

A realização de pesquisa-ação no contexto educativo sugere que, além do tempo, outro aspecto seja considerado: a experiência da prática. O contato com o cotidiano escolar, a experiência docente e o reconhecimento de situações problemáticas podem motivar o professor a modificar a sua prática e buscar uma ação mais adequada. Nesse sentido, o professor demonstra conhecimento na área de atuação, disposição para a reflexão crítica e desenvoltura para propor outros caminhos pedagógicos, concomitantemente à sistematização dos dados pesquisados. Sendo assim, a validade da pesquisa-ação relaciona-se ao conhecimento e envolvimento do professor-pesquisador com o tema. A realização de pesquisa-ação em contextos ou áreas do conhecimento que não sejam pertencentes ao universo de atuação do professor-pesquisador pode apresentar fragilidades e resultados questionáveis. A minha experiência enquanto educadora, regente, arranjadora/compositora e pianista co-repetidora em diferentes grupos corais (escolas, igrejas, empresas), ao longo de pelo menos 20 anos, foi que me deu a base para problematizar o tema discutido nesta tese.

Na área da educação musical, Bresler (2006) salienta que o ponto central da pesquisa-ação é a interação entre prática, teoria e mudança. O pesquisador busca compreensões sobre a própria prática ou realidade educativa, atuando enquanto pesquisador em espaços e situações em que já está inserido. Entre as outras abordagens qualitativas a maior diferença da pesquisa-ação é a ênfase na prática orientada como uma primeira

motivação para propor o estudo. Bresler menciona a pesquisa-ação desenvolvida por um professor que começou a questionar como seus alunos escutavam música. Para esse professor, se escutar é parte integral da execução musical e do processo de composição, a avaliação da habilidade de escuta não poderia ser isolada, considerando apenas atividades específicas de discriminação e identificação sonora. Esse exemplo confirma a importância do conhecimento contextual e a necessidade de desenvolver pesquisa-ação (no âmbito educativo) em lugares ou situações em que o professor-pesquisador já está inserido.

Discutindo a aplicabilidade da pesquisa-ação no campo da educação musical, Albino e Lima (2009, p. 91) apontam sua relevância por trazer significados importantes e diferenciados nos processos de ensino e aprendizagem da música. A utilização da pesquisa-ação, como estratégia investigativa, tem possibilitado o diálogo entre a prática rotineira de ensino e a teoria, fomentando a implementação e avaliação das ações educativas. Os autores ainda afirmam que, “um modelo de pesquisa que atue de forma a teorizar práticas educativas rotineiras, poderia transformar gradativamente e de maneira positiva o ensino musical no país” (ALBINO; LIMA, 2009, p. 92).

Ao longo da história, a pesquisa-ação ramificou-se, recebendo variadas nomenclaturas, conforme os pressupostos de diferentes áreas. Dionne (2007, p. 41-42) explica que “existe uma grande variedade de pesquisa-ações”, sendo que “os tipos de pesquisa-ação variam em função da intensidade do vínculo entre pesquisadores e atores e, conseqüentemente, diferenciam-se em função do nível de participação do pesquisador na ação”. Para André (2012, p. 33), apesar da diversidade de correntes, o mais importante é entender que toda pesquisa-ação envolve “sempre um plano de ação, [...] que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”.

As ideias apresentadas e discutidas, com base em diversos autores, possibilitam a compreensão de que a pesquisa-ação caracteriza-se como um mosaico¹⁰² de concepções que abrange: um método ou estratégia investigativa que agrega, ao mesmo tempo, perspectivas de pesquisa e de ação; estratégia utilizada no campo das ciências sociais para a transformação e o desenvolvimento social; estratégia empregada no contexto educacional com vistas à modificação da prática docente; estratégia investigativa que requer a definição de objetivos de pesquisa e objetivos de ação; estudo ancorado na implementação de um ciclo reflexivo que requer planejamento, ação, observação e reflexão.

¹⁰² Termo utilizado por Franco (2005, p. 485).

A pesquisa-ação desenvolvida e apresentada nesta tese orientou-se pela vertente educativa, com vistas a modificação e aprimoramento da prática docente. Considerando a discussão de André (2012, p. 115), a partir dos apontamentos de Thiollent, o estudo caracterizou-se como “uma ação planejada, de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada”. A questão da pesquisa surgiu do meu interesse enquanto educadora e regente coral. Nessa direção, a ação organizou-se como estratégia de criação musical no canto coral, envolveu a participação ativa de professores, licenciandos em música e alunos da escola básica, conforme discutiremos a seguir.

5.2. A pesquisa-ação e a prática coral

A definição do objetivo geral desse estudo – 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 – colocou-me diante dos aportes teóricos e práticos da pesquisa-ação. Para o seu desenvolvimento, parti do pressuposto de que o campo empírico deveria relacionar-se a algum grupo coral sob a minha regência, o que daria autonomia no processo músico-educativo e investigativo. Tal perspectiva apoia-se na vertente de pesquisa-ação realizada em contextos educacionais, discutida por André (2012), que tem como finalidade a modificação da prática docente. Desse modo, o estudo teve como campo empírico o Projeto de Extensão da UFPE “Canta CAp: educação musical e prática coral”, iniciado em março de 2016, desenvolvido no Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE e coordenado por mim (professora efetiva no Departamento de Música da UFPE) e pelo professor Rodrigo Luna (professor de música efetivo no Colégio de Aplicação da UFPE).

Apesar da ação extensionista encontrar-se sob nossa coordenação, para o desenvolvimento da pesquisa-ação, no âmbito do Colégio de Aplicação (CAp) da UFPE, foi necessário encaminhar o projeto de pesquisa ao Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica (SOEP). Este setor do Colégio presta apoio técnico e assessoria à direção, coordenações de ensino, aos conselhos de classe e aos professores¹⁰³, além de apresentar pareceres relacionados a solicitações de pesquisas. A solicitação ao SOEP foi encaminhada no início de julho de 2016. Após parecer favorável, no dia 21/06/2016, foram encaminhados aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁰⁴. Outros

¹⁰³ Para maiores informações sobre os diversos setores do CAp visite o site: www.ufpe.br/cap/setores

¹⁰⁴ Considerando que o Assentimento Livre e Esclarecido (anuência do participante da pesquisa: criança, adolescente), não elimina a necessidade do consentimento do responsável (BRASIL, 2016, p. 2), utilizei apenas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais e/ou responsáveis.

TCLE foram elaborados para os demais participantes da proposta extensionista: licenciandas do curso de Música da UFPE e professores do CAp. A partir de 2017, com a entrada de novos alunos no coro, organizei em um mesmo documento a autorização para a participação nas atividades corais (extensão) e no processo de criação (pesquisa). O modelo do TCLE está disponível no Apêndice A. Na sequência, apresento as características do campo empírico, dos participantes do estudo e como se deu o cotidiano pedagógico e a implementação do ciclo reflexivo.

5.2.1. O campo empírico e os participantes do estudo

Conforme mencionamos anteriormente, a pesquisa de campo ocorreu no contexto de um projeto de extensão desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFPE. Esta instituição iniciou suas atividades em 10 de março de 1958, integrada à Faculdade de Filosofia e atendendo discentes da 5ª à 8ª séries, atualmente do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O CAp tem a finalidade de “funcionar, enquanto laboratório da faculdade [de educação] e espaço para aplicação de teorias pedagógicas”. Mediante o Parecer 292/1962 do Conselho Federal de Educação, os CAPs foram transformados “em um espaço de experimentação e demonstração de inovações pedagógicas, para atendimento às disciplinas de Prática de Ensino” (ROSA, 2015, p. 36), voltadas para o desenvolvimenho de estágios supervisionados dos cursos de licenciatura.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional, o CAp da UFPE tem como missão:

[...] desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente inicial e continuada. Para tanto, oferta Educação Básica, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a qual serve de baliza para formação acadêmica de graduandos em diversas licenciaturas da Universidade, enquanto campo de estágio; bem como para formação docente continuada enquanto espaço de pesquisa e extensão universitárias pautadas na experimentação pedagógica. (ROSA, 2015, p. 45-46).

A ampliação das atividades pedagógicas para o ensino médio ocorreu em 1969. Atualmente há discussões sobre a implantação das séries iniciais (1º ao 5º ano). Todavia, para que isso aconteça, uma série de procedimentos precisam ser efetivados, como, por exemplo

adequação e ampliação da estrutura física, contratação de pessoal (técnicos e docentes) e elaboração da proposta e projetos pedagógicos¹⁰⁵ (ROSA, 2015, p. 183).

O ingresso de alunos no CAp acontece mediante processo seletivo para o 6º ano, com provas de Português, Produção Textual e Matemática. As vagas remanescentes dos demais anos (7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), oriundas de retenções ou evasão escolar (o que é pouco comum), também são preenchidas através de processo seletivo. O Colégio, considerado de referência, atrai muitos candidatos de Recife e de cidades vizinhas, de escolas públicas e privadas. Alguns pais de alunos participantes do coro comentaram, em conversa informal, que precisaram investir em cursos preparatórios para que seus filhos fossem aprovados no processo seletivo do CAp. A seleção realizada em 2016 para ingresso em 2017 trouxe modificações, direcionando 50% da oferta de vagas para alunos originários de escolas públicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2016, p. 8).

A estrutura curricular traz disciplinas de um núcleo comum e uma parte diversificada. A carga horária atribuída aos componentes curriculares parte de uma distribuição relativamente equitativa, buscando romper “com a hierarquização disciplinar que reflete o valor cultural dado a alguns componentes em detrimento de outros componentes curriculares adotados no contexto escolar, seja da base comum ou da parte diversificada do currículo” (ROSA, 2015, p. 64-65). Além das disciplinas de núcleo comum e diversificado, o CAp propõe aulas de campo, atividades relacionadas a eventos (Festival de Artes e de Educação Física, Feira de Conhecimentos, Semana da Matemática, entre outros), programas de iniciação científica e serviço de orientação educacional.

No contexto pedagógico do CAp, música apresenta-se como componente curricular, com duas horas semanais de aulas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. Um total de três professores, licenciados em música, ministram as disciplinas abrangendo conteúdos diversos, tais como: percepção corporal, vivência e compreensão dos parâmetros do som, canto em conjunto, apreciação e execução musical (música brasileira, da cultura popular e de tradição europeia), práticas de grupo e formação de banda (aproveitando as experiências dos alunos), flauta doce, violão, conteúdos estruturais (intervalos, escalas, etc), história da música ocidental e noções de arranjo, entre outros (AZEVEDO FILHO, 2015a; 2015b; SILVA 2015a; 2015b; SANTOS, 2015). As aulas de música acontecem em

¹⁰⁵ Em conversa no dia 26/04/2019, a diretora do CAp, Profa. Lavínia de Melo e Silva Ximenes, confirmou que há negociações entre a direção do CAp e a UFPE na tentativa de viabilizar espaços para implantação do Ensino Fundamental 1.

sala própria que dispõe de recursos (projektor, quadro, instrumentos musicais diversos) e espaço adequado para o desenvolvimento das práticas.

A convivência semanal com os docentes e alunos do CAp, por meio do projeto de extensão e, ainda, orientando estagiários das disciplinas da licenciatura de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino da Música¹⁰⁶, evidenciaram práticas de ensino que buscam estimular a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. Além disso, nos Conselhos de Classe realizados durante o ano, os alunos são convidados a dialogar com os docentes de maneira reflexiva sobre diversos aspectos que emergem no dia a dia escolar.

Em 2016, juntamente com o professor Rodrigo Luna, foi elaborado o Projeto de Extensão “Canta CAp: educação musical e prática coral”¹⁰⁷. A motivação para elaboração da proposta extensionista surgiu da constatação de lacunas referentes à prática coral direcionada para o público infantil, tanto no CAp quanto nas ações extensionistas do Departamento de Música da UFPE. Além disso, entendemos que um projeto desta natureza poderia ampliar as experiências de formação docente para os licenciandos em música da Universidade. Os objetivos do “Canta CAp”, apresentados nas propostas para os anos de 2016 e 2017, foram:

Geral: Desenvolver atividades músico-educativas por meio da prática de coro infantil no contexto da educação básica.

Específicos: Ampliar a experiência estética por meio do contato com expressões musicais vocais e rítmico-corporais de culturas diversas; Desenvolver um repertório coral; Desenvolver habilidades vocais; Propor situações de ensino e aprendizagem da música que considerem as manifestações estéticas e experiências musicais provenientes do contexto do próprio aluno; Favorecer o desenvolvimento de interações sociais por meio das atividades corais; Propor ações pedagógicas contemporâneas que favoreçam a construção de conhecimentos musicais, no contexto da prática coral, através de experiências de apreciação, execução e criação; [...] compartilhar com a comunidade local, a construção sonora empreendida por meio da experiência vocal coletiva. (ANDRADE, 2016, p. 5; 2017, p. 7).

O projeto foi proposto como atividade extracurricular, com ensaios realizados na sala de música do CAp. A definição do horário dos ensaios considerou o período semi-integral do Colégio, bem como o intervalo entre as aulas das 11h50min as 13h30min, nas segundas e quartas-feiras, para os alunos dos 6^{os}, 7^{os} e 8^{os} anos. Em 2016 os ensaios aconteceram às quartas-feiras, das 12h30min as 13h20min, e em 2017, devido a modificações nos horários

¹⁰⁶ Desde setembro de 2015 atuo como Coordenadora de Estágio e docente nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino da Música, na Licenciatura em Música da UFPE.

¹⁰⁷ O Projeto passou por avaliação de parecerista do Departamento de Música e submetido no SIGProj, plataforma *online*, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC). O SIGProj auxilia no planejamento, gestão, avaliação e divulgação de projetos de extensão, ensino, pesquisa e assuntos acadêmicos propostos e desenvolvidos por universidades brasileiras. Para maiores informações, acessar o site: www.sigproj1.mec.gov.br

das atividades curriculares e a pedido da direção escolar, os ensaios foram realizados às segundas-feiras, no mesmo horário.

A participação no projeto era voluntária. Todos os interessados, sobretudo alunos dos 6^{os}, 7^{os} e 8^{os} anos, poderiam participar¹⁰⁸. Em nenhum momento houve teste ou seleção de vozes. Os únicos critérios estabelecidos para participação no coro foram assiduidade, pontualidade nos ensaios e autorização por escrito dos responsáveis. Cerca de 20 alunos, aproximadamente, envolveram-se ativamente com a prática coral entre os anos de 2016 e 2017. No ensaio do dia 20/03/2017, chegamos a ter a participação de 30 alunos. Entretanto, nem todos os interessados conseguiram manter a frequência assídua devido às diversas demandas de atividades do CAp.

Por se tratar de uma ação extensionista, além dos alunos do CAp, o projeto teve a participação voluntária de alunos da graduação em música¹⁰⁹. Nas duas etapas organizadas da pesquisa-ação, conforme discussão mais adiante, as licenciandas participaram das atividades corais através do acompanhamento instrumental, regência, planejamento de ensaios, elaboração e condução de exercícios vocais e desenvolvimento do repertório. Após cada ensaio, realizamos rodas de conversa (licenciandas e professores) para avaliar o trabalho e direcionar as ideias para o ensaio seguinte. A organização dos planejamentos dos ensaios foi idealizada por mim e disponibilizada para as licenciandas e demais professores através de arquivos digitais e de cópias impressas, entregues no início de cada ensaio. A estrutura do planejamento considerava um momento inicial de exploração vocal e corporal, seguida do desenvolvimento do repertório. Ao final das atividades em 2017, as licenciandas responderam um breve questionário, apontando suas concepções sobre as atividades corais desenvolvidas e o processo de criação musical¹¹⁰.

Os participantes diretamente envolvidos com o campo empírico do estudo foram alunos e professores do CAp, licenciandas em música da UFPE e eu, enquanto coordenadora geral da ação extensionista e pesquisadora. Considerando a riqueza e importância dos registros em áudio para ilustração de situações descritas e analisadas no capítulo 6, os nomes

¹⁰⁸ Alguns alunos dos demais anos demonstraram interesse na participação e chegaram a frequentar alguns ensaios. Contudo, tiveram dificuldades em conciliar as atividades obrigatórias do CAp com os ensaios corais.

¹⁰⁹ Para os licenciandos em música da UFPE, a participação em projetos de extensão colabora para o cumprimento de carga horária em Atividades Acadêmico-Científica-Culturais (A.A.C.C.), conforme o Projeto Pedagógico do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2013, p. 73-77). Participaram do estudo as licenciandas: Gabriela Cabral Bezerra de Oliveira, Ingrid Guerra Bezerra Cavalcanti, Natália Santana dos Santos, Rebeca Patricia de Sousa Ferreira.

¹¹⁰ Perguntas do questionário que foram respondidas pelas licenciandas em música da UFPE: O que você me diz sobre o trabalho coral desenvolvido no Projeto de Extensão “Canta CAp: educação musical e prática coral”? Qual a sua opinião sobre a criação musical no contexto coral? Que contribuições a atividade proposta por meio do Projeto de Extensão proporcionou para a sua formação profissional? Sugestões.

desses participantes foram mantidos. O quadro abaixo exemplifica a nomenclatura utilizada na identificação e menção dos sujeitos participantes da pesquisa:

QUADRO 13 - Nomenclatura utilizada na identificação dos sujeitos do estudo

Nomenclatura	Descrição dos participantes
Alunos	Crianças e adolescentes matriculados do sexto ao nono ano do CAp
Licenciandas	Alunas do curso de Licenciatura em Música e estagiárias do projeto de extensão “Canta CAp: educação musical e prática coral”
Professores	Professores do CAp: Em 2016: participação do prof. Rodrigo Luna. Em 2017: além do prof. Rodrigo Luna, tivemos a participação da profa. Fernanda Mélo

É importante ressaltar que, devido o caráter colaborativo da pesquisa-ação, a escrita da tese utilizou a primeira pessoa do singular (eu) referindo-se à minha ação propriamente dita no planejamento e execução da intervenção e a primeira pessoa do plural (nós) às ações coletivas, envolvendo outros participantes do projeto.

5.2.2. O cotidiano pedagógico e o ciclo reflexivo

A pesquisa-ação foi organizada considerando duas etapas. A primeira etapa, de consolidação da prática coral, ocorreu de 03/08/2016 a 03/04/2017. A segunda etapa, de intervenção pedagógica criativa, aconteceu de 24/04/2017 a 27/11/2017. Durante o percurso metodológico enfrentamos alguns desafios emergentes. Conforme mencionado anteriormente, o projeto de extensão iniciou suas atividades em março de 2016 com ensaios realizados às quartas-feiras, das 12h30min às 13h20min. O atendimento de uma solicitação da direção do CAp, no início de 2017, levou-nos a transferir os ensaios para as segundas-feiras. Com essa modificação, alguns alunos deixaram de participar por já terem nas segundas-feiras outras atividades. Os alunos que permaneceram no coro relataram dificuldades para manter a assiduidade devido às demandas do Colégio, como, por exemplo, reuniões do Grêmio Estudantil, estudos para avaliações, preparação para festivais e elaborações de trabalhos. Em alguns ensaios¹¹¹, o excesso de atividades no mesmo dia e horário das práticas corais resultou em certo esvaziamento.

Sem outra opção de dia e horário para realizar as atividades corais, fomos flexíveis com as situações emergentes e mantivemos o cronograma de trabalho e o compromisso assumido, sobretudo, com os alunos e seus responsáveis. Os alunos que tinham dificuldades para comparecer no ensaio enviavam justificativas através dos colegas, ou em algumas situações, os pais telefonaram informando as razões da ausência.

¹¹¹ Datas dos ensaios que tivemos baixa frequência de alunos: 26/06/2017 (dez alunos) 04 e 11/09/2017 (nove alunos); 06 (sete alunos) e 27/11/2017 (oito alunos).

Tendo em vista que um grupo de alunos se manteve frequente e envolvido¹¹², as duas etapas da pesquisa-ação não foram interrompidas ou prejudicadas. Consideramos as situações inesperadas como típicas do contexto em que realizávamos o estudo e assumimos¹¹³ a pesquisa-ação em tais condições. No aspecto prático do processo criativo da segunda etapa, cada retorno ao ensaio dos alunos que precisaram se ausentar apresentava surpresas, pois algo novo havia sido definido na criação musical.

A coleta e análise de dados ocorreu mediante a implementação do ciclo reflexivo – planejamento, ação, observação e reflexão. A primeira etapa da pesquisa subsidiou a consolidação da prática coral e a segunda orientou-se, especificamente, para a criação musical. Nas duas etapas, cada ensaio ou apresentação fornecia os direcionamentos para o planejamento do seguinte. A coleta dos dados deu-se por meio de gravações em áudio dos ensaios, fotografias (ensaios e apresentações), filmagens (trechos de ensaios e apresentações), aplicação de questionário e comentário escrito pelos alunos. No TCLE, solicitamos autorização para o uso de imagens (paradas ou em movimento) para fins acadêmicos. As fotografias utilizadas na ilustração da tese são de apresentações públicas. Os dados recolhidos na primeira etapa foram registrados em diários de campo que organizavam: os planejamentos dos ensaios e relatos de seu desenvolvimento; dificuldades encontradas, quantidade de participantes (alunos, licenciandas e professores); encaminhamento do repertório; além de minhas impressões gerais sobre o processo músico-educativo.

A primeira etapa da pesquisa-ação, de consolidação da prática coral, 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. O quadro a seguir apresenta as datas e a quantidade de alunos que frequentaram os ensaios na primeira etapa da pesquisa-ação, no ano de 2016:

QUADRO 14 - Datas, atividades e frequência dos alunos na primeira etapa da pesquisa-ação

2016		
Primeira etapa da pesquisa-ação: consolidação da prática coral		
Período: de 03/08/2016 a 03/04/2017		
Data	Atividade	Frequência/alunos
03/08/2016 (qua)	Ensaio	13
10/08/2016 (qua)	Ensaio	19
17/08/2016 (qua)	Ensaio	15
24/08/2016 (qua)	Ensaio	cerca de 16
31/08/2016 (qua)	Ensaio	18

¹¹² Os quadros 14, 15 e 16 apresentam a quantidade de alunos em cada ensaio.

¹¹³ Nesse caso, eu e a Prof. Dra. Maura Penna, orientadora desta pesquisa.

14/09/2016 (qua)	Apresentação (Semana de Prevenção ao Suicídio, no CAp)	19
21/09/2016 (qua)	Apresentação (Biblioteca do Centro de Artes e Comunicação às 13h)	14
05/10/2016 (qua)	Ensaio	19
19/10/2016 (qua)	Ensaio	19
26/10/2016 (qua)	Ensaio cancelado (paralisação e indicativo de greve na UFPE)	---
09/11/2016 (qua)	Ensaio cancelado (paralisação e indicativo de greve na UFPE)	---
16/11/2016 (qua)	Ensaio cancelado (paralisação e indicativo de greve na UFPE)	---
21/11/2016 (seg)	Ensaio (Preparação: “Carmina Burana”, 70 Anos da UFPE)	19
23/11/2016 (qua)	Ensaio cancelado (paralisação e indicativo de greve na UFPE)	---
28/11/2016 (seg)	Ensaio (Preparação: “Carmina Burana”, 70 Anos da UFPE)	19
30/11/2016 (qua)	Ensaio cancelado (paralisação e indicativo de greve na UFPE)	---
05/12/2016 (seg)	Ensaio (Preparação: “Carmina Burana”, 70 Anos da UFPE)	19
10/12/2016 (sab)	Concerto (Teatro de Santa Isabel, 70 anos da UFPE, Carmina Burana)	19
11/12/2016 (dom)	Concerto (Teatro de Santa Isabel, 70 anos da UFPE, Carmina Burana)	19

Nessa etapa, a paralisação das atividades da UFPE e o início de uma greve gerou modificações no cronograma de ensaios. Os ensaios programados para os dias 26/10/2016, 09, 16 e 23/11/2016 foram cancelados. Conforme o compromisso assumido nas comemorações dos 70 anos da UFPE com a obra “Carmina Burana”, estes ensaios foram transferidos para dias, locais¹¹⁴ e horários alternativos, mediante autorização e acompanhamento dos pais/responsáveis pelos alunos.

Os ensaios da primeira etapa foram retomados no dia 08/03/2017, preparando uma apresentação em comemoração aos 59 anos do CAp (10/03/2017). O aumento de participantes a partir do dia 20/03/2017 ocorreu devido à chegada de novos integrantes, sobretudo, alunos matriculados nos 6^{os} anos:

QUADRO 15

Datas, atividades e frequência dos alunos na primeira etapa da pesquisa-ação (continuação em 2017)

2017		
Continuação da primeira etapa da pesquisa-ação: consolidação da prática coral		
Período: de 03/08/2016 a 03/04/2017		
Data	Atividade	Frequência/alunos
08/03/2017 (qua)	Ensaio	19
10/03/2017 (qui)	Apresentação (59 anos do CAp, às 11h)	14
13/03/2017 (seg)	Ensaio	25
20/03/2017 (seg)	Ensaio 3	30
27/03/2017 (seg)	Ensaio 4	27
03/04/2017 (seg)	Ensaio 5	26
10/04/2017 (seg)	Ensaio cancelado (Conselho de Classe do CAp)	---
17/04/2017 (seg)	Ensaio cancelado (Conselho de Classe do CAp)	---

¹¹⁴ Esses ensaios ocorreram nas salas “Azulão” e “Concris”, localizadas no Centro de Convenções da UFPE (CECON), nos dias 21 e 28/11/2016, 05/12/2016, das 17h às 19h. Das 17h às 18h reunimos os alunos na sala Concris, para aquecimento e ensaio dos trechos a serem executados pelo coro infantil. Das 18h às 19h ensaiamos com o coro adulto e a orquestra, na sala Azulão.

É importante ressaltar que a primeira etapa da pesquisa-ação abrangeu o período de férias escolares entre os meses de dezembro de 2016 e fevereiro de 2017. Além disso, a realização dos Conselhos de Classe impossibilitou a manutenção de alguns ensaios, pois os horários agendados para essa atividade, que promovia reuniões entre professores e alunos, eram definidos através de sorteio. Nessas situações, permaneciam no Colégio somente as turmas de alunos agendadas. As datas dos Conselhos de Classe estavam indicadas no calendário acadêmico do CAp. Porém, na definição do cronograma de ensaios do projeto de extensão (Canta CAp) tais datas eram consideradas na expectativa de possíveis modificações, por parte da direção do CAp, que favoreceriam a manutenção dos ensaios.

O início dos trabalhos em março de 2017, com a chegada de novos integrantes, levou-me a resgatar exercícios básicos de exploração vocal e corporal. A troca de experiência entre os alunos novatos e os que haviam participado em 2016 mostrou-se positiva. Os participantes do coro em 2016 foram convidados a contribuírem no processo de ensino do repertório, já conhecido por eles. Esses alunos ajudaram, por exemplo, na exemplificação de ideias melódicas e rítmicas. Tal envolvimento colaborou no estímulo de uma postura mais ativa dos participantes, servindo de preparação para a etapa seguinte, de intervenção criativa. Na primeira etapa da pesquisa-ação foram previstos 20 ensaios. Contudo, conforme as imprevisibilidades do contexto, conseguimos desenvolver 15 ensaios que serviram de base para a segunda etapa da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa-ação desafiou-me a propor a criação musical simultaneamente ao desenvolvimento do repertório coral que estava em andamento. Considerando que todo o encaminhamento da proposta criativa estava sob minha responsabilidade, nesta etapa as licenciandas em música foram estimuladas a observar ativamente as reações, comportamentos e falas dos alunos, tecendo comentários (verbais) que pudessem favorecer as compreensões acerca do estudo. O ciclo reflexivo foi implementado com o foco orientado para a criação. O registro dos dados, por meio da gravação de áudio, permitiu uma escuta detalhada das falas e ideias sonoras propostas pelos participantes. Após cada ensaio e com o planejamento em mãos, dediquei-me à elaboração minuciosa de relatos crítico-reflexivos em diários de campo, descrevendo “cenas” marcantes e transcrevendo as falas mais significativas que relacionavam ideias sobre o processo criativo.

A dinâmica estabelecida nos ensaios da segunda etapa estimulou uma participação mais ativa dos alunos através de falas e comentários acerca da criação musical, além de possíveis relações com as demais peças do repertório em desenvolvimento. Nesta etapa, além das conversas, os alunos foram convidados a expor suas ideias de forma escrita. No final do

ensaio do dia 23/10/2017, entreguei lápis grafite e uma folha contendo o seguinte enunciado: “Escreva sobre a sua experiência no coral e na criação musical”. Um total de 14 alunos anotou suas impressões, que serviram de material de análise sobre o trabalho proposto até então. No ensaio do dia 13/11/2017, propus um questionário que continha 17 questões (Apêndice C), com alternativas de respostas e espaço para comentários:

1. O que você me diz sobre o Projeto “Canta CAp: educação musical e prática coral”?

() não gosto () gosto pouco () gosto muito

Por que?

.....

.....

.....

2. Qual a sua opinião sobre os ensaios? () não gosto () gosto pouco () gosto muito

Por que?

.....

.....

.....

FIGURA 6 – Trecho do questionário aplicado em 13/11/2017.

Um total de 15 alunos respondeu ao questionário. Os dados coletados foram organizados em categorias (ensaios, apresentações, repertório, criação musical e importância do projeto), contribuindo significativamente para o desvelamento da percepção dos alunos sobre a criação musical e o delineamento das dimensões da formação em música por meio de uma prática coral criativa. Tanto no comentário escrito como no questionário, os alunos não indicaram os seus nomes. Para a análise dos comentários utilizei a identificação numérica.

O quadro a seguir exemplifica as datas e a quantidade de alunos na segunda etapa:

QUADRO 16 – Datas, atividades e frequência dos alunos na segunda etapa da pesquisa-ação

2017		
Segunda etapa da pesquisa-ação: intervenção pedagógica criativa		
Período: de 24/04/2017 a 27/11/2017		
Data	Atividade	Frequência/alunos
24/04/2017 (seg)	Ensaio	21
08/05/2017(seg)	Ensaio cancelado - Conselho de Classe	---
15/05/2017 (seg)	Ensaio	13
22/05/2017 (seg)	Ensaio	24
29/05/2017 (seg)	Ensaio	20
03/06/2017 (sab)	Apresentação (Festival de Artes e Cultura - Faculdade Pernambucana de Saúde)	23
05/06/2017 (seg)	Ensaio (sob direção das licenciandas e professores do CAp)	cerca de 20
07/06/2017 (qua)	Apresentação (Visita do Embaixador da França - Auditório do CE)	24
12/06/2017 (seg)	Ensaio	13
19/06/2017 (seg)	Ensaio	22

26/06/2017 (seg)	Ensaio	10
03/07/2017 (seg)	Ensaio cancelado (aulas suspensas na UFPE: greve dos rodoviários)	---
10/07/2017 (seg)	Ensaio e apresentação (Hall do CE) cancelados	---
Recesso escolar		
07/08/2017 (seg)	Ensaio	19
14/08/2017 (seg)	Ensaio e apresentação (Hall do CE)	16
21/08/2017 (seg)	Ensaio	11
28/08/2017 (seg)	Ensaio	18
04/09/2017 (seg)	Ensaio	9
11/09/2017 (seg)	Ensaio	9
18/09/2017 (seg)	Ensaio cancelado (Festival de Educação Física)	---
25/09/2017 (seg)	Ensaio	17
02/10/2017 (seg)	Ensaio cancelado (Conselho de Classe do CAp)	---
09/10/2017 (seg)	Ensaio	17
16/10/2017 (seg)	Apresentação (Hospital das Clínicas – UFPE)	16
23/10/2017 (seg)	Ensaio	14
30/10/2017 (seg)	Ensaio	14
06/11/2017 (seg)	Ensaio	7
13/11/2017 (seg)	Ensaio	15
20/11/2017 (seg)	Apresentação (Hall do CE - II Seminário Internacional de Educação em Africanidades e Afrodescendências)	14
22/11/2017 (qua)	Apresentação (Abertura da I Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFPE)	14
27/11/2017 (seg)	Ensaio	8

A segunda etapa da pesquisa-ação foi planejada considerando o recesso escolar que aconteceria de 17 a 30/07/2017. Organizamos os ensaios com a possibilidade de uma apresentação no Hall do Centro de Educação (CE) da UFPE, caracterizando-se como uma mostra do trabalho. Porém, as atividades da UFPE do dia 03/07/2017 foram suspensas repentinamente devido uma greve dos rodoviários. As atividades do CAp na semana seguinte (10/07/2017) encerraram-se as 12h40min, impossibilitando a permanência dos alunos no Colégio.

No quadro 16 é possível observar os problemas relacionados à assiduidade dos alunos, comentados anteriormente. Os ensaios dos dias 04 e 11/09/2017, 06 e 27/11/2017 foram os que tiveram o menor número de participantes. As justificativas para ausência nos dias 04 e 11/09/2017 estavam relacionadas à preparação para o Festival de Educação Física que ocorreu de 18 a 22/09/2017. Os alunos que se ausentaram nos dias 06 e 27/11/2017 informaram estar com problemas de saúde ou envolvidos com outras atividades do CAp. Apesar do número reduzido de participantes nesses dias, mantivemos os ensaios e a proposta criativa.

O processo de interpretação e análise dos dados aconteceu durante todo o desenvolvimento da pesquisa-ação. A implementação do ciclo reflexivo, em diálogo com as

bases teóricas, proporcionou análises conclusivas acerca do fenômeno de estudo. Todavia, isso só foi possível após o encerramento da segunda etapa, com a construção da Espiral do Tempo que, de maneira ilustrada, evidenciou o dia a dia pedagógico e o processo criativo. Além disso, a Espiral apresentou-se como ferramenta metodológica para avaliação do ciclo reflexivo e construção do capítulo 6, parte da tese em que descrevo e analiso o processo criativo. A seguir, apresento a Espiral do Tempo organizada em cinco partes que contribuem para uma visão geral do trabalho desenvolvido, sendo que os dados serão detalhadamente analisados no sexto capítulo. As cores referem-se à: 1) Verde: ensaios com tempo dedicado à criação musical e ao desenvolvimento e execução de peças diversas; 2) Azul: ensaios com tempo dedicado somente ao desenvolvimento e execução de repertório (sem incluir a criação); 3) Vermelho: ensaios cancelados; 4) Amarelo: apresentações.

A parte 1 da Espiral mostra o início da segunda etapa, de intervenção criativa. Com o jogo “A caixa sonora”, surge a primeira ideia, que logo é somada às outras duas (três ideias iniciais). As três ideias, formadas por pequenos trechos rítmicos e melódicos, são exploradas e sobrepostas, sendo experimentadas em diversos andamentos e diferentes intensidades. Observa-se o cancelamento de um ensaio, a realização de três ensaios com ênfase na execução e desenvolvimento do repertório, três ensaios com tempo para a proposta criativa e uma apresentação.

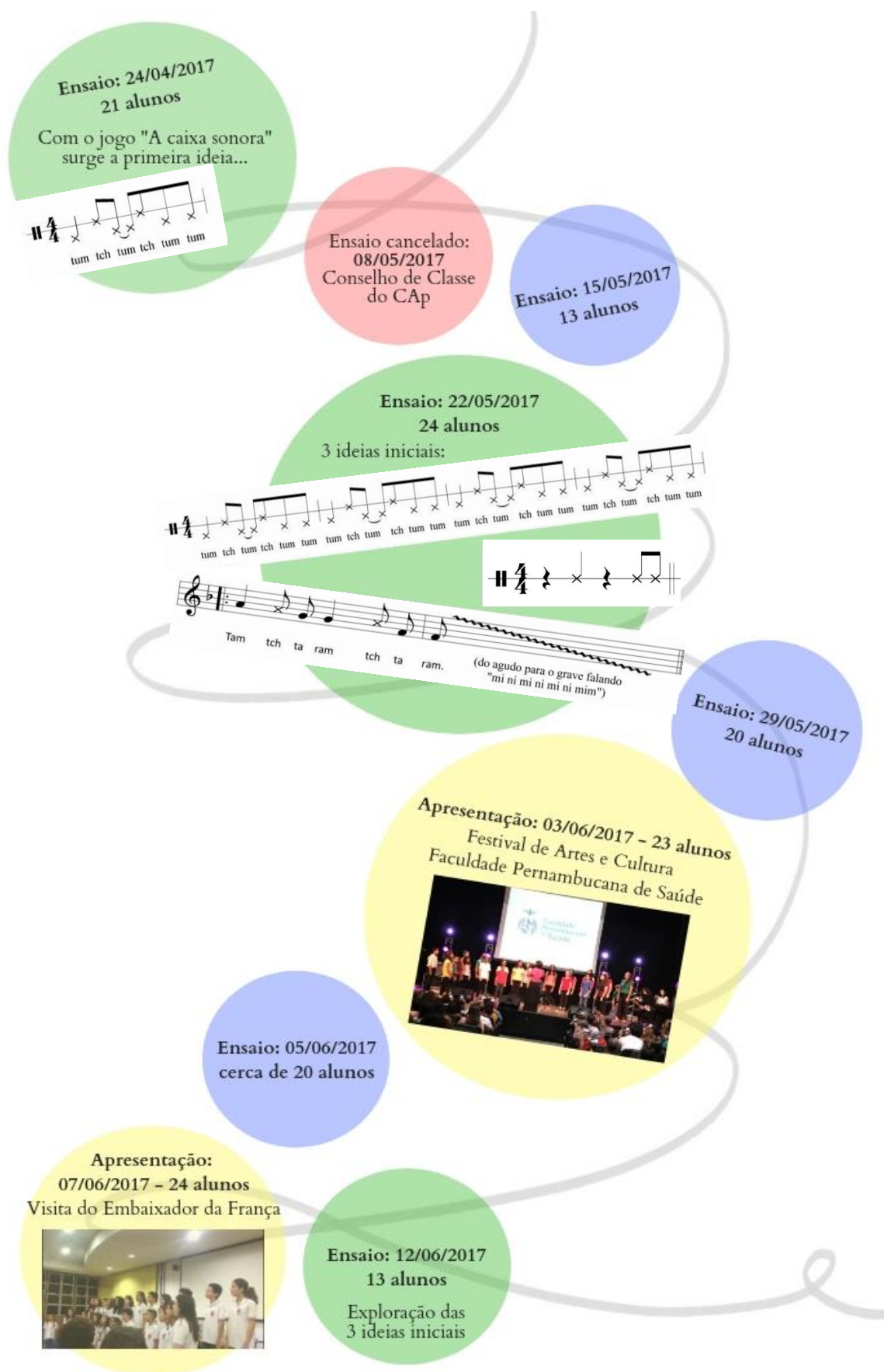


FIGURA 7 – Espiral do Tempo: parte 1

Na segunda parte da Espiral do Tempo, vemos, a realização de duas tempestades de ideias, o que contribui para o surgimento de novas sugestões, que foram somadas às três ideias iniciais. Os dois últimos ensaios foram cancelados, culminando com o fechamento abrupto¹¹⁵ das atividades do semestre.

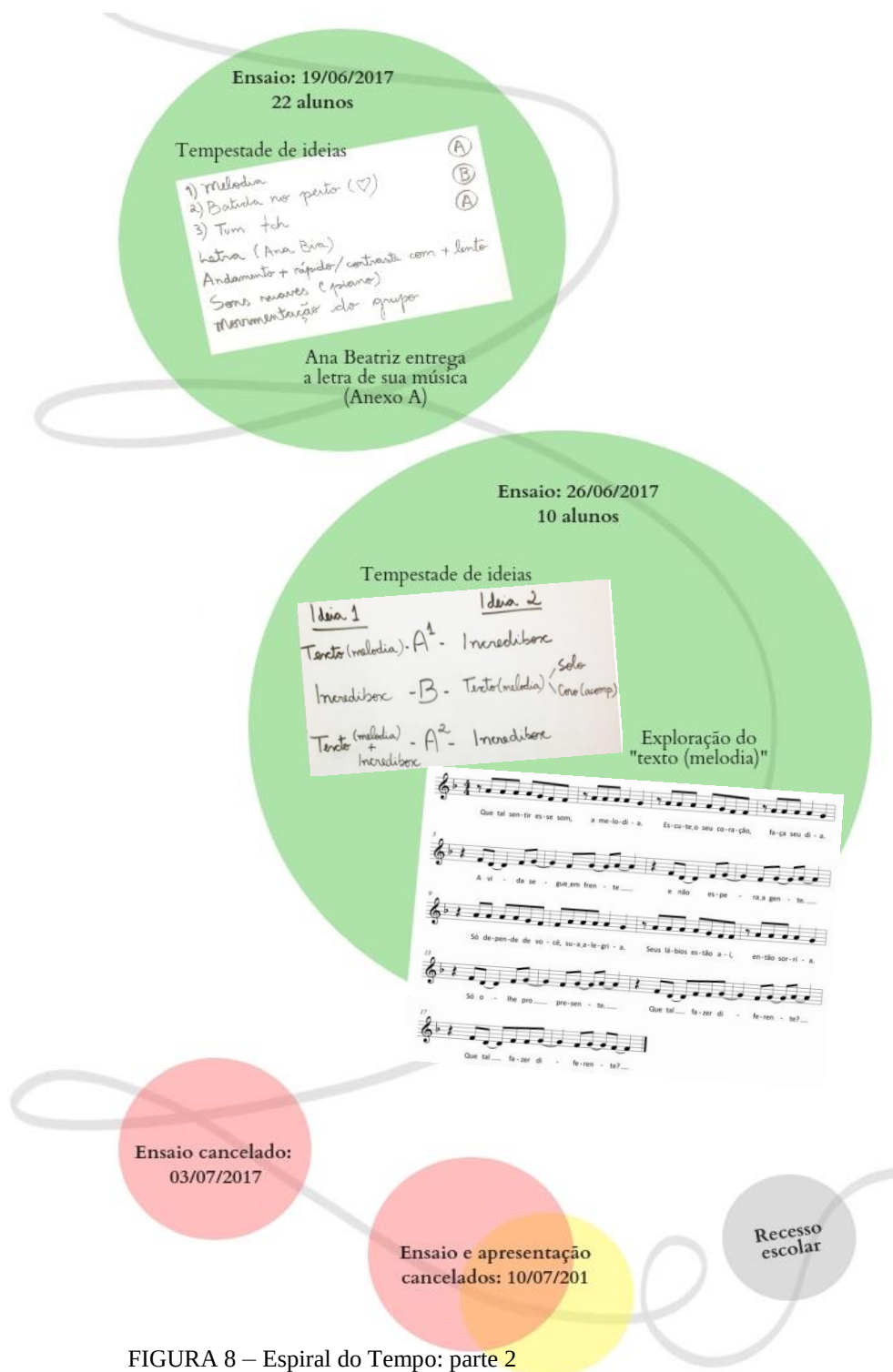


FIGURA 8 – Espiral do Tempo: parte 2

¹¹⁵ Conforme explicação anterior, as atividades da UFPE, do dia 03/07/2017, foram suspensas devido uma greve dos rodoviários e as atividades do CAP, na semana seguinte (10/07/2017), encerraram-se às 12h40min, impossibilitando a permanência dos alunos no Colégio.

A parte 3 evidencia uma sequência de seis ensaios em que ocorreram o desenvolvimento do repertório e o processo criativo, além de uma pequena apresentação no final de um dos ensaios. Nesse período, novas ideias foram exploradas, como trechos melódicos e de fala ritmada, tendo a música de uma aluna participante como elemento agregador.

Ensaio: 07/08/2017
19 alunos



Ensaio e apresentação:
14/08/2017
16 alunos

Local:
Hall do Centro de
Educação da UFPE

Ensaio: 21/08/2017
11 alunos

Jogo "A caixa sonora"
com improvisação
musical

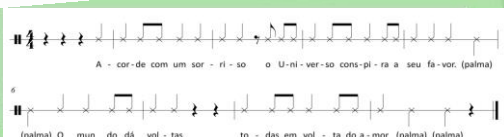
Exploração das três ideias
e "texto (melodia)"



Ensaio: 28/08/2017
18 alunos

Exploração: sobreposição
das ideias

Primeira gravação,
apreciação e análise das ideias criadas



Ensaio: 04/09/2017
9 alunos

Exploração das ideias desenvolvidas

E a vi - da se - gue vo - a, vo - a, vai...

fa - ça di - fe - ren - te.

di - fe - ren - ça faz.

o - lhe pro pre - sen - te.

Só o - lhe pro pre - sen - te.

tum tch tum... tch tum tum tum tch tum... tch tum tum

di - fe - ren - te i - gual - men - te

E a vi - da se - gue vo - a, vo - a, vai...

A vi - da se - gue em fren - te... e não - es - pe - ra a gen - te...

tum tch tum... tch tum tum tum tch tum... tch tum tum tum tch tum... tch tum tum

Que tal sen - tir es - se som, a me - lo - di - a. Es - cu - te o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a.

A vi - da se - gue em fren - te... e não - es - pe - ra a gen - te...

tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum tum tch tum... tch tum tum

Só de - pen - de de vo - cê, su - a a - le - gri - a. Seus lá - bios es - tão a - lì, en - tão sor - ri - a.

tum.

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

tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum tum tch tum... tch tum tum

Que tal... fa - zer di - fe - ren - te?

tum. Que tal... fa - zer di - fe - ren - te?

Que tal... fa - zer di - fe - ren - te?

tum. Que tal... fa - zer di - fe - ren - te?

Ensaio: 11/09/2017
9 alunos

Que tal sen - tir es - se som, a me - lo - di - a. Es - cu - te o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a.

A vi - da se - gue em fren - te... e não - es - pe - ra a gen - te...

tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum tum tch tum... tch tum tum

Só de - pen - de de vo - cê, su - a a - le - gri - a. Seus lá - bios es - tão a - lì, en - tão sor - ri - a.

tum.

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

tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum tum tch tum... tch tum tum

Que tal... fa - zer di - fe - ren - te?

tum. Que tal... fa - zer di - fe - ren - te?

FIGURA 9 – Espiral do Tempo: parte 3

Apesar do cancelamento de dois ensaios, a parte 4 evidencia a realização de cinco ensaios com ênfase no processo criativo, o que possibilitou o amadurecimento das ideias e da forma musical, culminando com a finalização da criação e definição do nome da peça.

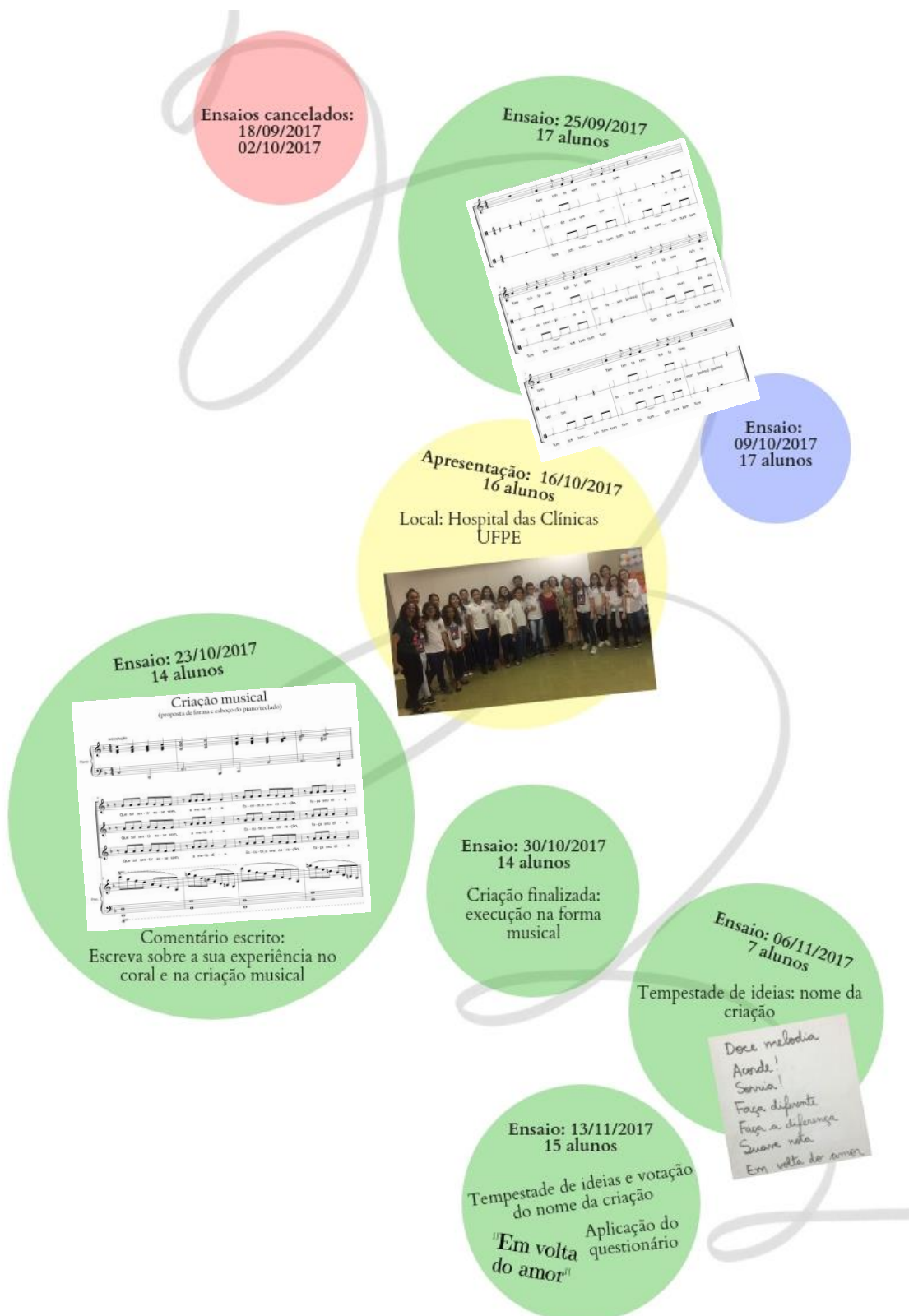


FIGURA 10 – Espiral do Tempo: parte 4

Por fim, a última parte da Espiral ilustra duas apresentações em que os participantes compartilharam o repertório desenvolvido ao longo do ano, bem como a criação musical. O último ensaio apresentou-se como o momento para avaliar coletivamente o trabalho, assistir vídeos das apresentações e tecer comentários sobre a criação musical.



FIGURA 11 – Espiral do Tempo: parte 5

5.3. Terceira síntese

Neste capítulo, apresentei os aportes teórico-práticos da pesquisa-ação e o percurso metodológico do estudo desenvolvido. Vimos que a pesquisa-ação emerge como método nas ciências sociais com a perspectiva de intervenção e transformação social. O hífen entre as duas palavras (pesquisa e ação) sugere duas metodologias relacionadas, uma de ação e outra de pesquisa. De maneira geral, a pesquisa-ação organiza-se em ciclos reflexivos de planejamento, ação, observação e reflexão. No campo da educação, a pesquisa-ação vem sendo utilizada no aprimoramento da prática docente e na compreensão de temas emergentes no contexto escolar.

A pesquisa-ação exige um papel ativo do pesquisador, considerado tão participante do universo investigado quanto os demais sujeitos, abrangendo o encaminhamento, acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas; exige o estabelecimento de relações com todos os sujeitos participantes; envolve decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência. Dois fatores são essenciais para o pleno desenvolvimento da pesquisa-ação: tempo e experiência na prática a ser investigada.

O estudo teve como campo empírico o Projeto de Extensão da UFPE “Canta CAp: educação musical e prática coral” e foi organizado considerando duas etapas: a primeira de consolidação da prática coral, de 03/08/2016 a 03/04/2017; e, a segunda etapa de intervenção pedagógica criativa, de 24/04/2017 a 27/11/2017. Os sujeitos envolvidos diretamente com o campo empírico eram alunos e professores do CAp, licenciandas em música da UFPE e eu, enquanto coordenadora geral da ação extensionista e pesquisadora. O processo de interpretação e análise dos dados ocorreu durante a implementação do ciclo-reflexivo. A construção da Espiral do Tempo, após a segunda etapa da pesquisa-ação, contribuiu para a visualização do processo criativo, direcionando as análises e reflexões apresentadas no capítulo 6, que traz uma discussão mais ampla do trabalho desenvolvido.

Capítulo 6

A criação musical na prática coral

“Para mim a diferença entre fazer algo e criar algo está nisso: que algo produzido somente pode ser amado depois de acabado; mas algo criado é amado antes do seu início”.

Gilbert Keith Chesterton (escritor)

O presente capítulo apresenta e discute o processo educativo-musical organizado nas duas etapas da pesquisa-ação. A partir dos autores que fundamentam o estudo e da análise dos dados, evidencio as compreensões acerca das dimensões da formação em música que foram trabalhadas, considerando a prática pedagógica ancorada no estímulo da criatividade e de experiências de criação musical no contexto do canto coral.

6.1. A consolidação da prática coral

A primeira etapa da pesquisa-ação teve por finalidade a consolidação da prática coral¹¹⁶. Por meio de ensaios dinâmicos e planejados com continuidade, uma média de 20 alunos tiveram a oportunidade de desenvolver um repertório diversificado com peças a duas vozes e em uníssono, com percussão corporal, em diferentes idiomas, de caráter e gêneros 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 infanto-juvenis e aprendizagem do repertório. Nos ensaios que antecederam as apresentações, a maior parte do tempo era dedicada à fixação do repertório (entradas e cortes, *divisi*, articulação, compreensão da forma musical, entre outros).

Para o trabalho com o repertório a duas vozes, os alunos eram organizados em dois grupos, chamados de grupo 1 e grupo 2, respeitando a tessitura¹¹⁷ e os limites da voz infantil. É importante enfatizar que todo o trabalho músico-educativo, que envolva o canto, independentemente da faixa etária dos participantes, deve respeitar as características fisiológicas do aparelho fonador. Ao discutir o canto na escola básica, Sobreira (2013, p. 19) afirma que a “escolha da tonalidade em que uma canção deverá ser cantada deve ser a primeira preocupação do(a) professor(a)”. Sendo assim, a formação de um coro ou a proposição de atividades musicais em contextos diversos, abrangendo o canto, tais como a escola básica, deve considerar a tonalidade do repertório e incluir a exploração vocal com experiências que levem os participantes à descoberta de sonoridades graves e agudas, da consciência corporal relacionada à respiração e à postura, entre outros.

Com vistas a dinamizar o visual do grupo nas apresentações, além do trabalho vocal, em algumas canções foram propostas movimentações como, por exemplo, caminhar no pulso

¹¹⁶ Conforme discussão do quinto capítulo, a primeira etapa da pesquisa-ação ocorreu no período de 03/08/2016 à 03/04/2017. Em 2016 os ensaios aconteceram as quartas-feiras, das 12:30 às 13:20 e, a partir de 2017 os ensaios foram transferidos para as segundas-feiras, das 12:30 às 13:20.

¹¹⁷ Por se tratar de “vozes iguais”, isto é, com a mesma tessitura nos dois grupos, não utilizamos os termos primeira e segunda voz ou soprano, mezzo e contralto.

em determinado trecho, trocar de lugar com o colega. Em geral, foram propostos exercícios vocais e de movimentação corporal contextualizados ao repertório. Dificuldades específicas encontradas em trechos das canções – tais como, saltos e cromatismos, por exemplo – eram vivenciadas nos exercícios vocais iniciais, antecipando possíveis problemas na execução. A manossolfa¹¹⁸ foi utilizada, visando uma compreensão mais concreta das alturas e dos intervalos. Com esse recurso, organizamos dois grupos e cada um deveria manter a altura indicada por mim e executar o gesto da manossolfa. A princípio, os alunos tiveram dificuldades em manter as alturas, mas ao longo do trabalho, com o desenvolvimento da percepção auditiva, tais dificuldades iniciais foram sendo superadas. O aprendizado de alguns trechos do repertório contava também com a utilização da manossolfa.

Considerando que não havia seleção de alunos ou teste vocal para participação nas atividades corais, o repertório proposto e os exercícios 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 execução de ideias simultâneas, como cantar e marcar uma célula rítmica com percussão corporal. A experiência com coros infantis tem revelado que algumas das dificuldades, como não conseguir afinar ou cantar em uma região aguda, podem ocorrer porque a criança não conhece a própria voz, não sabe quais são suas possibilidades e limites, ou ainda suas referências vocais não consideram a extensão vocal infantil¹¹⁹. Sendo assim, é necessário oferecer oportunidades para que as pessoas que cantam em coro (independente da faixa etária) explorem a voz, brinquem com sonoridades e descubram seus limites e potencialidades. A experiência vocal entre os alunos participantes era diversificada. Alguns demonstravam dificuldades para afinar, outros para projetar a voz, enquanto que uns já apresentavam uma consciência vocal maior. Buscamos resolver as dificuldades coletivamente, mas, no final de alguns ensaios, solicitei para que determinados alunos permanecessem, visando um atendimento individual.

Ao longo dessa etapa, surgiram alguns convites para apresentações. A primeira aconteceu na Semana de Prevenção ao Suicídio (14/09/2016), no próprio CAp, e a segunda na Biblioteca do Centro de Artes e Comunicação (CAC), da UFPE (21/09/2016). Estas apresentações, de cunho informal, caracterizaram-se como momentos de aprendizado. A performance faz parte da proposta coral, todavia, aprendizagens próprias desse contexto são,

¹¹⁸ De acordo com Silva (2011, p. 73), “a manossolfa é uma sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas. Cada altura possui um gesto correspondente. Cada gesto deve ser feito pelo professor e alunos ao cantarem a altura correspondente”. A utilização da manossolfa torna o solfejo visualmente concreto.

¹¹⁹ Sobre a extensão vocal infantil, veja a discussão de Sobreira e Boechat (2015).

muitas vezes, esquecidas em detrimento do desenvolvimento do repertório. O coro, como modalidade músico-educativa, pode abranger o desenvolvimento de habilidades vocais, percepção auditiva, senso de coletividade, postura corporal, como lidar com o “palco” (entrada, saída, movimentação), concentração (tanto nos ensaios quanto nas apresentações), o que fazer com o erro, como agradecer a plateia, entre outros. Tais apresentações, menos formais, proporcionaram experiências singulares para os participantes. Além disso, sempre que surgia algum convite para o grupo, o meu discurso voltava-se para a ideia de construir um significado da performance¹²⁰ muito mais voltado para as interações sociais, de compartilhamento do trabalho desenvolvido até então, tendo a apresentação como um momento prazeroso primeiramente para o grupo e em seguida para o público.

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, foi necessário, também, estimular 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 (ensaios e apresentações) e apreciação ativa de vídeos de outros coros infanto-juvenis. 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.

Um exemplo da participação ativa ocorreu no ensaio do dia 13/03/2017. Após trabalhar com os cinco primeiros compassos da peça “Simplex Duplex”¹²¹, perguntei se alguém gostaria de assumir a regência. A peça, de fala ritmada, explorava o diálogo entre dois grupos, sendo que no início um representava o “sim” e o outro grupo o “não”. Entre os vários alunos que demonstraram entusiasmo para reger chamei dois. Foi nítido o envolvimento dos alunos, a atenção aos gestos de “entrada e corte” do colega regente, a liberdade para explorar as ideias relacionadas às falas “sim e não”, bem como o caráter lúdico do momento. Atividades desta natureza serviram para estimular a participação expressiva, livre de censura e julgamento.

¹²⁰ Trabalhando em outros coros como instrumentista, vivenciei situações em que a apresentação caracterizava-se como um momento tenso, de ansiedade, como se todo o trabalho fosse validado a partir do resultado sonoro. A ansiedade era tão grande que regente e cantores deixavam de “aproveitar” o momento de maneira prazerosa. Na minha perspectiva, a performance deve ser construída colaborativamente, assim como o repertório, expressando alegria e satisfação por compartilhar um processo, visando a excelência do trabalho construído.

¹²¹ Peça coral à duas vozes, de Yara Campos.

As atividades corais do ano 2016 culminaram com o envolvimento do coro na obra *Carmina Burana*¹²², de Carl Orff, nas comemorações dos 70 anos da UFPE. A oportunidade de participar de tal festividade desafiou e motivou os participantes, mesmo entre paralisações e protestos na UFPE que resultaram em uma greve geral. Diante de tal situação e do compromisso assumido, entramos¹²³ em contato com os pais solicitando que os alunos comparecessem em horários e locais alternativos para os ensaios. Organizamos três ensaios (21 e 28/11/2016, 05/12/2016) para relembrar os trechos do coro infantil (trabalhados em ensaios anteriores) e, na sequência, ensaiar com a orquestra e o coro adulto.

A experiência com *Carmina Burana* evidenciou o trabalho musical desenvolvido ao longo do ano. Foi a primeira oportunidade de apresentar-se formalmente, em um teatro, acompanhados por orquestra (percussão, metais e dois pianos) e sendo conduzidos por regentes diferentes¹²⁴. Os ensaios com a orquestra e o coro adulto contribuíram para a compreensão do todo, o desenvolvimento da atenção, concentração e ampliação da experiência estética. A participação nesta obra permitiu o acesso ao palco do Teatro de Santa Izabel (Recife – PE), importante espaço de divulgação artística e musical no contexto recifense. A preparação para os concertos envolveram rodas de conversa sobre assuntos relacionados à performance, como, por exemplo, a entrada no palco, o agradecimento, momentos de ficar em pé e de sentar, o solo entre os trechos corais, o significado da obra e a inserção das vozes infanto-juvenis na “grande” massa sonora formada por vozes adultas e instrumentos musicais diversos. Os alunos demonstraram segurança e satisfação por fazer parte daquele momento. As vozes expressaram um processo de amadurecimento vocal evidenciado por meio da afinação, projeção, execução do fraseado e controle da intensidade.

¹²² O desenvolvimento da obra contou com a participação dos grupos musicais do Departamento de Música da UFPE e músicos convidados: Coro Universitário, Coro OPUS2, Grupo de Percussão Laptop, Grupo de Metais e Percussão da UFPE.

¹²³ Juntamente com o professor Rodrigo Luna, telefonamos para os pais reafirmando o compromisso assumido nas comemorações dos 70 anos da UFPE, informamos os dias e horários dos ensaios, além de confirmar a participação dos alunos.

¹²⁴ Foram realizadas duas récitas. A primeira, em 10/12/2016, sob a regência do professor Flávio Gomes Tenório de Medeiros e a segunda, em 11/12/2016, sob a regência da professora Maria Aida Falcão Santos Barroso, ambos docentes do Departamento de Música da UFPE.



FIGURA 12 – Apresentações de Carmina Burana nas comemorações dos 70 anos da UFPE, Teatro de Santa Isabel, Recife - PE (10 e 11/12/2016)

O trabalho em 2017 foi retomado com uma apresentação nas comemorações dos 59 anos do CAp. Esta apresentação, além de marcar o início do ano letivo, serviu para divulgação do trabalho entre os alunos. Foram distribuídas fichas de inscrição e no ensaio seguinte alguns “novatos” compareceram. O início das atividades em 2017 também contou com uma novidade: a participação da professora Fernanda Mélo, da área de teatro do CAp. O professor Rodrigo Luna havia comentado que essa professora tinha acompanhado algumas apresentações e, observando o aspecto expressivo e de movimentação do coro, sentiu-se motivada a participar do grupo. Ciente dos objetivos gerais do Projeto de Extensão e da pesquisa de doutorado em andamento, a professora Fernanda Mélo¹²⁵ propôs um trabalho atrelado ao repertório em desenvolvimento, levando jogos de movimentação e interação. Seu objetivo principal era trazer consciência para a expressão corporal. Os alunos gostavam das atividades propostas, que tinham um caráter lúdico.

Foram várias tentativas e experimentações na busca de significar os movimentos corporais à sonoridade do grupo. Conseguimos trabalhar com ideias para as peças: “Escondido, no te escondas”¹²⁶, em que os alunos brincavam com movimentos de esconder o rosto e também atrás do colega; “Na lua”¹²⁷, com movimentos dos braços e do tronco em palavras e frases específicas; e “O sol”¹²⁸ e a “criação musical”, com movimentos corporais livres, de acordo com o “balanço” da música. O aspecto central do diálogo com o teatro caracterizou-se pela busca de uma expressividade individual dos participantes, mas que

¹²⁵ A participação da professora Fernanda, no ano de 2017, ocorreu nos seguintes ensaios: 13 e 27/03; 03 e 24/04; 29/05; 05, 12 e 19/06; 07, 14 e 28/08; 11 e 25/09; 09 e 23/10; 06, 13 e 27/11. A professora acompanhou todas as apresentações realizadas em 2017.

¹²⁶ “Escondido, no te escondas”: canção argentina, arranjo de Alfredo Gatell.

https://drive.google.com/open?id=10VkYCEp7Etw_RkH0NuKtRAK3hlqhmTFM

¹²⁷ “Na lua”: música de K. Bertolini, letra de Júlio Pires de Almeida e arranjo de Villani Côrtez.

¹²⁸ “O sol”: música e letra de Antônio Júlio Nastácia e arranjo de Klesia Garcia e Rodrigo Luna.

fizesse sentido no conjunto. Assim, não eram gestos ou movimentos pré-concebidos, mas propostos, explorados e construídos coletivamente ao longo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do grupo e desta pesquisa.

Nas vivências da primeira etapa da pesquisa-ação, os alunos reproduziram repertórios comuns à prática coral, isto é, executaram diferentes canções a partir da compreensão e interpretação do regente. O contato com as estruturas sonoras deu-se efetivamente por meio da execução e a experiência estética fundamentou-se nos materiais característicos do repertório. O pensamento convergente manifestou-se na manutenção desse padrão ou perfil de ensaio. Entretanto, apesar do foco na execução, o processo de aprendizagem das canções orientou-se a partir da compreensão do material sonoro. O aprendizado das estruturas musicais ocorreu por meio da imitação de exemplos vocais fornecidos por mim ou pelas licenciandas em música. Este procedimento foi seguido de questionamentos e análise das estruturas: este trecho é em uníssono ou em *divisi*? Qual dos dois grupos executa a melodia principal? Qual é a intensidade indicada na partitura¹²⁹ para esse trecho? Vocês acham que conseguimos cantar bem “piano”, conforme a indicação do autor da música?

Ciente de que o pensamento divergente não poderia se exercer no vazio, conforme afirma Beaudot (1975, p. 22), o desenvolvimento desta 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, das aulas de música do CAP e a percepção das sonoridades presentes no cotidiano – apresentaram-se como essenciais no processo de execução e criação musical.

6.2. Criatividade e criação musical: os caminhos percorridos

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 da pesquisa-ação, de intervenção criativa, iniciou-se no dia 24/04/2017¹³⁰, tendo como característica central o equilíbrio entre a estimulação dos pensamentos divergente e convergente. A proposta criativa

¹²⁹ Nos ensaios foram disponibilizadas para os alunos partituras impressas de “Na lua” e “Tears in heaven”. O aprendizado das demais peças ocorreu por meio da imitação e memorização. Partituras digitais, de todas as peças em andamento, estavam disponíveis para os participantes no *dropbox*, site de armazenamento *online*.

¹³⁰ A etapa de intervenção, prevista para se iniciar em maio de 2017, começou 24/04/2017. Isso ocorreu devido ao feriado no dia 01/05/2017 e do Conselho de Classe do Colégio de Aplicação, realizado no dia 08/05/2017 (participação dos alunos e professores em horários diversos).

desenvolveu-se simultaneamente ao amadurecimento do repertório iniciado no semestre anterior. Os ensaios foram planejados com momentos específicos, tanto para a criação musical quanto para o aperfeiçoamento das demais canções do repertório. A seguir, detalho as etapas do processo, relacionando às perspectivas dos autores discutidos no segundo capítulo.

6.2.1. O jogo “A caixa sonora” e as três ideias iniciais

Nas perspectivas pedagógico-musicais deste estudo, o ponto gerador para a criação deveria relacionar-se às vivências corais, às experiências obtidas na primeira etapa da pesquisa-ação e aos objetivos dessa modalidade de ensino de música, que abrangem, além dos ensaios, as apresentações. Sendo assim, o ponto gerador para a criação ocorreu no ensaio do dia 24/04/2017, através do jogo “A caixa sonora”:

QUADRO 17 – Descrição do jogo “A caixa sonora”.

A caixa sonora Adaptado de Campos e Weber (1987, p. 48) ¹³¹	
Objetivo	Expressar criativamente ideias sonoras, sentimentos e emoções, caracterizando objetos e coisas no que se refere a aspectos sonoros, físicos, emocionais e comportamentais;
Fatores do pensamento criativo	. Flexibilidade . Fluência . Penetração
Metodologia	. Convidar os participantes para que observem uma caixa (sem tocá-la); . Explicar que dentro da caixa tem um som. Que som é esse? Imagine! Cada um pensa em um som. Depois de imaginar o som, cada qual executará o som que imaginou e os demais participantes imitam; . Sugestão: No final da atividade, os participantes aniversariantes do mês (da semana, bimestre ou trimestre) poderão abrir a caixa (sem que os demais vejam o que tem na caixa) e escolher um dos itens como lembrança de aniversário. Os demais ficarão curiosos, mas poderão imaginar o som da caixa e escolher uma lembrança no mês de aniversário. . Observação: caso o tempo para o desenvolvimento da proposta seja restrito, escolha um pequeno grupo de participantes para demonstrarem os sons imaginados. • Materiais usados: uma caixa com diversos itens de material escolar (lápiz grafite, papéis adesivos, canetas coloridas etc);

Após trabalhar com duas peças do repertório, mostrei para os alunos uma caixa e expliquei o que faríamos. Chamei para perto os alunos que fizeram aniversário entre os meses de janeiro a março e pedi para que cada um imaginasse um som que estivesse guardado dentro da caixa e em seguida mostrá-lo (Áudio 1 - Propondo o jogo “A caixa sonora”). Os demais

¹³¹ Atividades elaboradas por Campos e Weber (1987), originariamente direcionadas à escola básica, e adaptadas por mim, para o ensaio coral.

colegas, que não haviam comemorado aniversário nesses meses, escutaram e repetiram o som logo em seguida. Os sons imaginados continham 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 com diferentes sílabas, tais como “zzz”, pom, tu, pli (Áudio 2 - Trecho do jogo “A caixa sonora”).

Os participantes demonstraram envolvimento com a atividade proposta e até os mais tímidos expressaram com desenvoltura os sons imaginados. Após demonstrar o som imaginado, os alunos aniversariantes saíram da sala, abriram a caixa e escolheram uma lembrança¹³². A atividade despertou a curiosidade dos demais, que só poderiam abrir a caixa nos meses referentes à comemoração de seu aniversário. A construção de um espaço livre de repressão e julgamento de “certo ou errado” entre os participantes possibilitou a expressão das ideias sem medo ou constrangimento, por parte dos alunos aniversariantes.

O jogo “A caixa sonora” foi proposto na expectativa de que alguma sonoridade poderia servir de ponto gerador para o processo de criação musical, o que de fato aconteceu. O som imaginado e demonstrado pelo aluno Arthur¹³³ foi acompanhado de movimentos corporais, como se estivesse tocando uma bateria, em andamento rápido e com uma articulação enérgica das sílabas (Áudio 3 - “Ideia 1”: som imaginado pelo aluno Arthur). Assim, todos os demais, além de repetir a ideia vocal, também reproduziram os movimentos corporais. Após demonstrar o som imaginado, o aluno explicou que pensou naquela sonoridade porque passou o fim de semana envolvido com jogos no celular e no computador. A partitura¹³⁴ à seguir ilustra o som imaginado por Arthur:

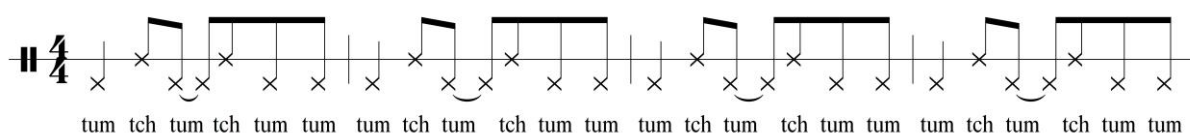


FIGURA 13 – Transcrição da sonoridade imaginada pelo aluno Arthur.

No ensaio do dia 22/05/2017, perguntei se alguém lembrava da ideia imaginada por Arthur. Após algumas tentativas e lembranças de fragmentos, Arthur lembrou a ideia. Na sequência, sugeri que executássemos em diferentes andamentos e propus a inclusão de uma pausa, facilitando a execução e a respiração. A ideia da pausa foi aceita pelo grupo e após a

¹³² Dentro da caixa haviam materiais escolares diversos, tais como, canetas coloridas, papéis adesivos, lápis grafite, borracha, apontador, etc.

¹³³ Conforme apresentado no quarto capítulo, foram utilizados pseudônimos para os alunos participantes das atividades corais.

¹³⁴ Todas as partituras disponibilizadas nesta pesquisa foram transcritas e/ou construídas por mim durante o ciclo reflexivo da pesquisa-ação.

experimentação optamos, ainda, por um andamento mais lento que o imaginado por Arthur para que a execução da ideia em conjunto soasse com maior clareza (Áudio 4 - Exploração da “ideia 1”). Tal frase rítmica foi denominada por mim de “ideia 1”:

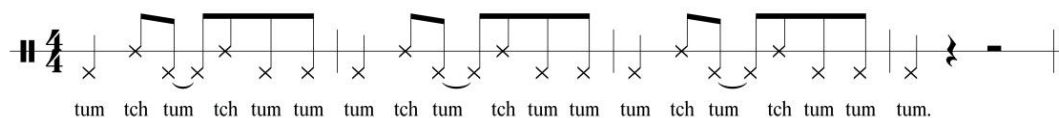


FIGURA 14 – Transcrição da “ideia 1”.

Com os alunos sentados em círculo, propus o jogo “Construção sonora” (Áudio 5 - Propondo o jogo “Construção sonora”). Nesta atividade, os alunos foram estimulados a criar outras ideias sonoras para sobrepor à “ideia 1”. Os alunos tiveram um tempo para pensar nas possibilidades, movimentar o corpo, conversar um com o outro. Comentei que poderiam ser utilizados sons produzidos por diferentes partes do corpo. A aluna Beatriz perguntou se deveria ser executado ao mesmo tempo da ideia inicial e respondi positivamente, exemplificando a proposta (DIÁRIO DE CAMPO, 22/05/2017).

QUADRO 18 – Descrição do jogo “Construção sonora”.

Construção sonora Adaptado de Campos e Weber (1987, p. 62)	
Objetivo	Construir ideias sonoras, melódicas e/ou rítmicas, no qual uma ideia sonora inicial seja parte integrante.
Fatores do pensamento criativo	. Originalidade . Elaboração . Avaliação
Metodologia	. Com todos os participantes reunidos ou em pequenos grupos, explorar e construir ideias melódicas e/ou rítmicas para sobreposição de uma sonoridade inicial. O som imaginado por um dos participantes na atividade “A caixa sonora”, por exemplo, poderá ser a ideia inicial para que os demais construam novas sonoridades para sobreposição; . Os participantes explorarão possibilidades sonoras para sobrepor à ideia original e, após alguns minutos, poderão compartilhar com os demais colegas. Enquanto um grupo de participantes executa sua criação, os demais executam a ideia inicial; . Após compartilhar todas as ideias, o professor/regente convidará um participante para ser o regente. Este explorará diferentes sobreposições (duas ou mais ideias simultaneamente), ordens de entrada e saída das ideias; . Na sequência, os participantes, que executaram as ideias a partir das indicações do colega, expressarão opiniões sobre a sonoridade produzida coletivamente, suas impressões e sentimentos relacionados à construção sonora; . O professor/regente gravará a execução para posterior apreciação, visando a avaliação e estruturação de uma peça musical criada a partir das ideias construídas pelos participantes.

Conforme conversávamos sobre as possibilidades, os alunos sentiram-se à vontade para expor suas sonoridades. Houve censura de alguns e enfatizei que todas as ideias eram bem-vindas, não havia certo ou errado, bom ou ruim, o importante era demonstrar as ideias. No primeiro momento, as sugestões centraram-se na utilização de batimentos no pulso ou no contratempo, utilizando timbres de batidas das mãos nas pernas, no peito ou estalos de língua, tais como a “ideia 2” (Áudio 6 - Trecho do jogo “Construção sonora”):

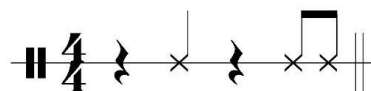


FIGURA 15 – Transcrição da “ideia 2” (batidas no peito).

A maior parte das ideias propostas tinham a voz como material central. Os movimentos corporais relacionados à “ideia 1” não continham som (percussão corporal), apenas demonstravam que o aluno Arthur havia se inspirado em uma bateria para imaginar a sua sonoridade. A “ideia 2” evidenciou elementos vivenciados anteriormente, revelando a compreensão do pulso e do contratempo. Apesar da “ideia 2” apresentar-se como uma sonoridade elementar no contexto músico-educativo, esta configurou-se como importante, pois o pensamento divergente tem como característica a pesquisa de numerosas possibilidades e respostas a partir de um simples ponto de partida (LUBART, 2007, p. 26). Considerando que as sobreposições estavam muito parecidas umas com as outras, nos aspectos do ritmo e do timbre, perguntei se alguém teria alguma ideia diferente do que estávamos experimentando até então. A aluna Beatriz comentou que tinha pensado no som de uma guitarra (Áudio 6, a partir de 3’05’’) que poderia ser somado ao da bateria e propôs a seguinte ideia¹³⁵ (DIÁRIO DE CAMPO, 22/05/2017):

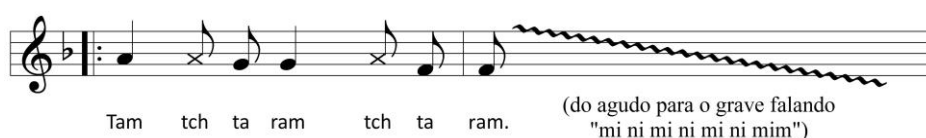


FIGURA 16 – Transcrição da “ideia 3”.

Perguntei qual a inspiração da ideia de Beatriz e ela comentou que havia escutado algo semelhante no filme “Os Smurfs”. Esta 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 cotidiada, as interações entre

¹³⁵ Os alunos estavam livres para propor as sonoridades independente da tonalidade. A escolha da tonalidade ocorreu durante a construção da peça. Foi uma indicação e decisão minha, considerando a tessitura vocal infantil.

alunos que tínhamos um desafio pela frente, que seria o de criar uma música, tendo como ponto de partida a ideia do Arthur. Um dos alunos perguntou se a criação poderia ter uma letra e respondi que isso era um aspecto a ser decidido. Outro aluno sugeriu que escolhêssemos um assunto geral para a definição da letra. Expliquei que no próximo ensaio poderiam ser trazidas ideias e até mesmo poemas ou frases produzidas nas demais disciplinas e atividades do CAp. Os alunos, então, comentaram sobre as letras de música da colega Ana Beatriz (será apresentada e discutida adiante). Enfatizei que diferentes ideias poderiam ser trazidas e, no grupo, escolheríamos as mais adequadas.

Antes de planejar o próximo ensaio e norteadas pelo ciclo reflexivo da pesquisa-ação (planejar, agir e observar, refletir, rever o planejamento), observei que nos primeiros ensaios da etapa de intervenção, a criatividade evidenciou-se na maneira como as ideias foram expressas e organizadas: num primeiro momento em um sentido mais exploratório, mas que aos poucos passaram a ter um caráter intencional. As ideias centrais dessa vivência (ideias 1, 2 e 3) eram oriundas do contexto sociocultural dos alunos, caracterizando-se como elementos significativos que promoveram a experiência estética vinculada à ludicidade, à interação dos alunos e à motivação de criar algo próprio e com a identidade do grupo.

6.2.2. *Prepare o guarda-chuva: a “tempestade de ideias” no ensaio do coro*

Retomamos a criação musical no ensaio do dia 19/06/2017. Relembramos as três ideias iniciais e propus pela primeira vez a “tempestade de ideias”. Expliquei o procedimento e enfatizei que todas as ideias – da mais simples ou óbvia a mais diferente – eram bem-vindas. Informei que no primeiro momento o objetivo era listar as ideias, sendo que o julgamento destas aconteceria posteriormente. Os alunos tiveram a liberdade para sugerir tema, texto e características sonoras que poderiam ser utilizadas na criação musical. No início os alunos demonstraram dificuldades em verbalizar seus pensamentos. Em meio ao silêncio, escrevi no quadro as três ideias que tínhamos explorado anteriormente (melodia: ideia 3; batida no peito: ideia 2; tum tch: ideia 1):

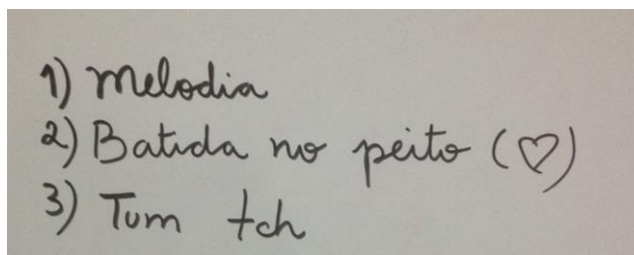


FIGURA 18 – Primeiras ideias listadas.

A quebra do silêncio ocorreu quando a aluna Ana Beatriz ofereceu a letra de uma de suas músicas. Anotei no quadro “letra (Ana Bia)” e na sequência os alunos iniciaram uma discussão sobre mudança de andamento, organização de partes mais agitadas e outras mais tranquilas, intensidade, entre outros. 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 e a canção “Na lua” – que estava sendo trabalhada no repertório em desenvolvimento, de estrutura formal “A B A” – serviu de exemplo sobre como poderíamos explorar contrastes, considerando uma estrutura pré-definida.

O aluno Arthur mencionou “movimentação do grupo”. Tal ideia poderia estar relacionada aos diálogos que mantivemos com as práticas de teatro. Para esse aluno, a experiência com o canto e o teatro deveria estar sendo significativa, a ponto de sugerir sua utilização na criação musical.

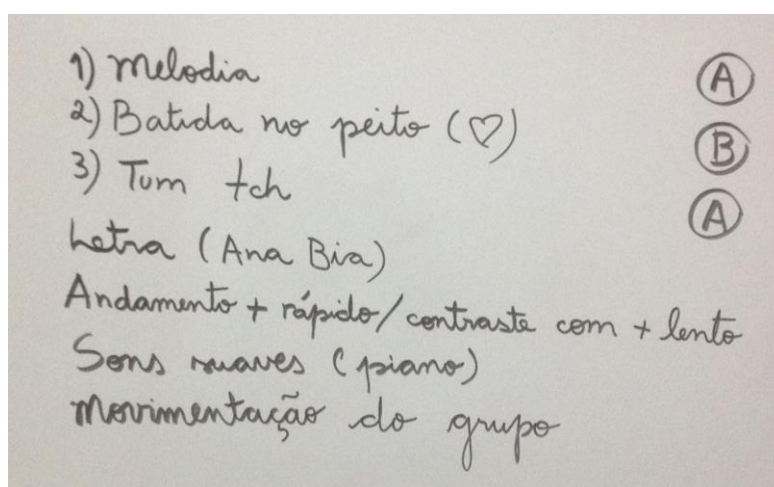


FIGURA 19 – “Tempestade de ideias” realizada em 19/06/2017.

Dos 22 alunos presentes nesse ensaio, poucos expressaram ideias. Larissa foi a aluna que mais participou, todavia demonstrava 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 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. Talvez por isso a aluna Ana Beatriz preferiu entregar a letra de sua música somente no final do ensaio, quando todos os alunos tinham saído da sala. Recebi com alegria o texto e percebi que Ana Beatriz estava animada com a possibilidade de contribuir com sua música.

A primeira experiência com a “tempestade de ideias” revelou dificuldades em implementar a atividade. Problemas relacionados à administração do tempo no ensaio não permitiram que chegássemos na fase do julgamento das ideias propostas. Analisando criticamente todo o processo criativo, observei que todas as ideias expostas e anotadas foram mantidas e agregadas na criação musical.

Da proposta de criação desenvolvida até então, era evidente o envolvimento dos alunos que progressivamente passaram a expressar efetivamente suas ideias, relacionando-as à exploração sonora, aspectos estruturais do som vivenciados anteriormente e em peças do repertório, bem como a utilização de sonoridades oriundas do contexto sociocultural. Nos sete primeiros ensaios da etapa de intervenção, toda a movimentação em torno do ato de criar coletivamente proporcionou aprendizagens relacionadas a este processo, tais como escutar os comentários e as ideias dos colegas, executar as ideias propostas com consciência crítica (Iremos utilizar ou não? Por que?), entre outros. O meu papel voltou-se para a organização da discussão e na manutenção do foco. Contudo, a proposta criativa apresentou-se como um desafio pessoal, sobretudo devido à minha formação e experiência com outras práticas corais centradas no aprendizado de peças específicas e na realização de performances. A criação musical no contexto coral levou à resignificação do meu papel e função enquanto educadora e regente, colocando-me em caminhos pedagógico-musicais distantes da minha realidade. As reflexões durante o processo, a partir das perspectivas de Schafer (2011, p. 265, 266) sobre “[...] dar o primeiro passo prático”, “ensinar no limite do risco”, “[...] há [...] apenas uma comunidade de aprendizes” e “ensinar sempre provisoriamente [...]”, tornaram-se mais significativas devido à resignificação da prática coral.

Uma outra “tempestade de ideias” foi proposta no ensaio do dia 26/06/2017, com ênfase na forma musical. Apenas dez alunos compareceram. Relembremos rapidamente as três ideias iniciais e escrevi no quadro a forma musical “A B A”. Convidei a aluna Ana Beatriz para ler o texto de sua canção e em sequência cantá-la. A canção tinha a estrutura de duas estrofes e um refrão. A letra explicitava as expectativas de uma vida feliz, apesar das dificuldades. Após Ana Beatriz receber aplausos dos colegas, discutimos como utilizar a peça, e a própria aluna sugeriu que, a princípio, poderíamos usar a letra do refrão. Os alunos acataram a indicação e decidimos que, além da letra do refrão, seria utilizada a sua melodia.

QUADRO 19 – Letra da música da aluna Ana Beatriz.

Sorria

Acorde com um sorriso
 O universo conspira ao seu favor
 O mundo dá voltas
 Todas elas são em volta do amor
 Viver, sonhar
 Acho que agora eu sei para onde devo ir
 Porque o passado já passou
 E o futuro ainda está por vir

Refrão:

*Que tal sentir esse tom, a melodia
 Escute o seu coração, faça seu dia
 A vida segue em frente
 Ela não espera a gente
 Só depende de você, sua alegria
 Seus lábios estão aí, então sorria
 Só olha pro presente
 Que tal fazer diferente? (x2)*

A vida me leva
 Para onde eu quiser
 Basta ter coragem
 Pra conseguir atravessar
 O muro de incertezas
 Que nos protege e se torna nossa prisão
 O tempo não para
 Cada segundo vale como um milhão

A quantidade menor de alunos nesse ensaio favoreceu a discussão e havia uma “atmosfera” de cumplicidade. Conforme discutíamos as ideias listadas na “tempestade de ideias” (figura 19), iniciada no ensaio anterior, Larissa (ideia 2) e Beatriz (ideia 1) apresentaram propostas diferentes de conteúdo para cada uma das partes de nossa música. De maneira provisória, chamamos de *Incredibox* a execução sobreposta das três ideias iniciais, e de “texto (melodia)” o refrão da música de Ana Beatriz:

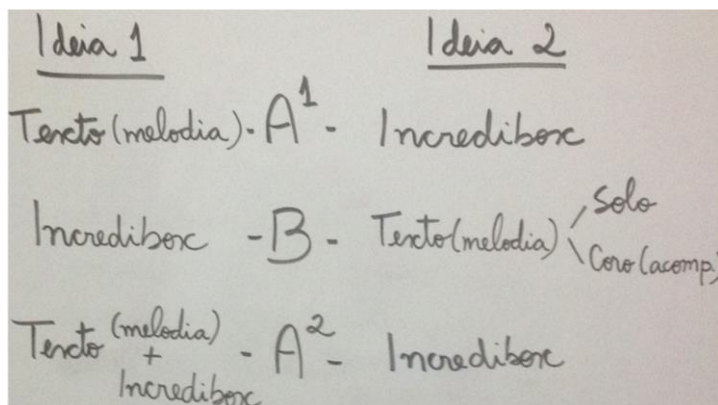


FIGURA 20 – “Tempestade de ideias” com anotações sobre a forma musical, realizada em 26/06/2017.

Os termos utilizados revelaram o conhecimento conceitual, adquirido em experiências anteriores, acerca dos materiais sonoros indicados pelos alunos, como por exemplo, “solo” e “melodia”. Encerramos a discussão sem definir quais das duas propostas assumiríamos. Deixei os alunos livres para pensarem e retomarmos no ensaio seguinte¹³⁷, considerando que os colegas que haviam faltado poderiam comparecer e participar da decisão. A consciência de que nossa criação poderia ter partes diferentes demonstrou o equilíbrio entre os pensamentos convergente e divergente. Se, por um lado, o pensamento convergente apresentava-se na utilização da música “Na lua” como referência de uma forma elementar (A B A), o pensamento divergente manifestava-se nas decisões sobre os conteúdos e sonoridades que tais partes poderiam conter. Ficou evidente que os participantes só poderiam decidir sobre elementos estruturais, de forma intencional, a partir da vivência de tais materiais em situações diversas e anteriores, reforçando a necessidade de equilíbrio entre os dois pensamentos, conforme discutimos no terceiro capítulo, através das perspectivas de Grassi (2010, p. 75) e Novaes (1980, p. 116).

6.2.3. Experimentações e discussões

No ensaio do dia 07/08/2017, propus o aprendizado do refrão da música de Ana Beatriz. Com os alunos sentados em círculo, solicitei que fechassem os olhos e, conforme eu cantasse e caminhasse pela sala, eles deveriam apontar a direção do som. A empolgação foi nítida quando os alunos perceberam que a melodia era do refrão da música da colega.

¹³⁷ No nosso cronograma, tínhamos previsto um ensaio no dia 03/07/2017 e o fechamento do primeiro semestre com uma apresentação no Hall do Centro de Educação da UFPE, no dia 10/07/2017, às 13h. Entretanto, a suspensão das atividades no Campus da UFPE, devido a uma paralisação dos rodoviários, e o término das aulas no dia 10/07/2017 (segunda-feira) às 12h40min (geralmente nas segundas-feiras os alunos têm atividades no CAP até as 16h), impossibilitaram a execução de tais atividades, culminando com um encerramento repentino dos ensaios no primeiro semestre. Informamos os pais sobre a situação e explicamos que retomariamos as atividades a partir do dia 07/08/2017.

Trabalhamos com as ideias rítmicas e melódicas, executando cada uma das frases e procurando memorizá-las. Após Ana Beatriz cantar sua música no ensaio do dia 26/06/2017, transcrevi o refrão. Propus pequenas alterações, visando a coerência nos aspectos métricos e de prosódia. Depois de caminhar e cantar, mostrei para Ana Beatriz as alterações e expliquei porque eram necessárias. Perguntei se estaria de acordo e ela não se opôs. Ana Beatriz aproveitou e fez uma correção na primeira frase do refrão, informando que no lugar da palavra “tom”, deveríamos ler e/ou cantar “som”:

Que tal sen-tir es-se som, a me-lo-di - a. Es-cu-te_o seu co-ra-ção, fa-ça seu di - a.

5 A vi - da se - gue_em fren - te___ e não es-pe - ra_a gen - te.___

9 Só de-pen-de de vo - cê, su-a_a-le-gri - a. Seus lá-bios es-tão a - í, en-tão sor-ri - a.

13 Só o - lhe pro___ pre-sen - te.___ Que tal___ fa-zer di - fe-ren - te?___

17 Que tal___ fa-zer di - fe-ren - te?___

FIGURA 21 – Transcrição do refrão da música de Ana Beatriz: “texto (melodia)”.

A proposta criativa teve continuidade no ensaio do dia 21/08/2017. Listei no quadro as duas possibilidades de conteúdo para as partes da música (figura 20) e relembramos o que as anotações “texto (melodia)” (refrão da música de Ana Beatriz) e “incredibox” (três ideias iniciais) representavam. Desta vez, incluí a palavra “sobreposição”. Conversamos sobre o sentido dessa palavra e as alunas Larissa e Ana Cecília contribuíram com explicações (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2017) e o significado prático na nossa criação (Áudio 8 - Discussão do conceito de “sobreposição”).

Perguntei quem lembrava qual era a “ideia 1” e Aquiles prontamente exemplificou. Na sequência perguntei sobre as outras ideias e Aquiles comentou que uma relacionava-se ao som da guitarra. Retornei a pergunta pedindo para que mostrassem o som da guitarra e Larissa demonstrou (ideia 3). Em seguida, relembramos as batidas no peito (ideia 2), que foram

anotadas no quadro com o desenho de um coração. Após relembramos as três ideias, perguntei se estas estavam relacionadas ao termo “texto (melodia)” ou “sobreposição” (substituindo incredibox), e os alunos indicaram “sobreposição”. Organizei aleatoriamente os alunos em três grupos para executarmos as três ideias sobrepostas (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2017). Os alunos responsáveis pela “ideia 1” tiveram dificuldades em manter o andamento e a articulação das sílabas “tum” e “tch” (Áudio 9 - Relembrando e explorando a sobreposição das 3 ideias). Resolvi reorganizar os grupos de acordo com as preferências de execução dos participantes. A maioria dos alunos optou em executar a “ideia 1” ou a “ideia 3”. Perguntei quem gostaria de executar a “ideia 2”, e apenas Paola demonstrou interesse de executá-la comigo. Talvez o desinteresse em executar a “ideia 2” tenha ocorrido por se tratar de uma sonoridade mais elementar em relação às demais. Além disso, os próprios alunos propuseram denominações marcantes para as outras duas ideias, chamando a “ideia 1” de bateria e a “ideia 3” de guitarra. Assim, a maioria preferiu representar a bateria ou a guitarra.

Com os grupos reorganizados, perguntei como poderíamos iniciar nossa execução. Sem alguma indicação por parte dos alunos, sugeri uma sequência de entradas dos grupos: “ideia 3”, “ideia 2” e “ideia 1”. Enfatizei a importância da “ideia 1” manter a energia, o andamento e o caráter sonoro de percussão, já que se tratava da representação de uma bateria (DIÁRIO DE CAMPO, 21/08/2017). Executamos as ideias em diferentes andamentos e, conforme analisamos os resultados sonoros, estimulei a busca por sonoridades mais encorpadas, enérgicas, com articulação e projeção adequadas, explorando os contrastes (Áudio 10 - Execução das 3 ideias sobrepostas).

Relembramos o “texto (melodia)”, tirando as dúvidas e corrigindo eventuais problemas relacionados à estrutura rítmica e melódica. Analisamos o material sonoro e direcionei a atenção dos alunos para identificarem as semelhanças e diferenças, observando, por exemplo, que a frase “que tal fazer diferente” era cantada duas vezes, porém com finais distintos. Para auxiliar, utilizamos os gestos da manossolfa e ficou evidente que, na primeira vez, a frase terminava com a altura “lá” e a segunda com “fá”.



FIGURA 22 – Análise dos finais das frases.

Encerramos este ensaio com o jogo “A caixa sonora”, convidando os alunos que completaram aniversário entre os meses de abril a agosto para imaginarem um som que deveria ser executado no segundo compasso da “ideia 3”. O jogo, a partir desta perspectiva, fundamenta-se na discussão de Penna (2012a, p. 214) acerca da proposta de Orff e a improvisação. A primeira vez que a “A caixa sonora” foi proposta, o objetivo principal consistiu em estimular a imaginação de um som. Neste ensaio, a finalidade foi ampliada, passando a estimular a imaginação, mas em um contexto de improvisação, de caráter controlado ou orientado, considerando que os meios estavam limitados mediante a forma rondó. Todos cantaram o início da “ideia 3” e os quatro alunos aniversariantes continuaram a frase. Houve certa ansiedade da parte de alguns alunos, que perguntaram que tipo de som poderiam fazer, e expliquei que poderia ser qualquer ideia sonora, desde que executada no momento certo. A atividade ocorreu de forma animada e havia uma expectativa quanto à improvisação de cada aluno. O professor Rodrigo Luna também completou aniversário entre esses meses e foi quem iniciou a roda de improvisos (Áudio 11 - Improvisação a partir da “ideia 3”).

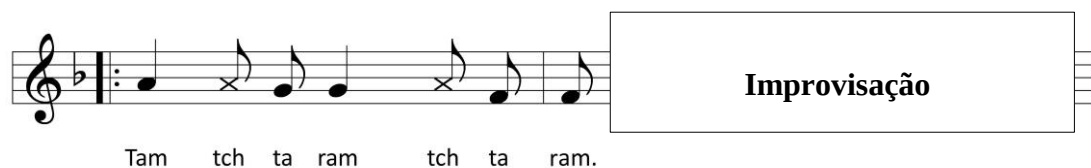


FIGURA 23 – Ideia utilizada no jogo “A caixa sonora”.

Conforme o trabalho desenvolveu-se nos ensaios seguintes, a “ideia 2” foi abandonada. O mesmo aconteceu com o glissando no segundo compasso da “ideia 3”, permanecendo nos trabalhos exploratórios seguintes somente a sua primeira parte.

O dilema vivenciado nessa etapa do trabalho relacionava-se aos direcionamentos para os próximos ensaios, considerando o tempo que tínhamos pela frente, a expectativa da criação e o seu fechamento. Por se tratar de uma modalidade de ensino de música que tem entre as suas características a performance, o trabalho criativo não deveria limitar-se apenas à exploração sonora em sala de aula, mas a uma experiência criativa que fosse compartilhada nas apresentações corais. Assim, era importante concluir o trabalho com o sentimento de “nossa música ficou pronta”. Até então, tínhamos três ideias iniciais que estavam integradas e funcionavam bem de maneira sobreposta. Tínhamos também a letra e a melodia da canção de uma aluna que gentilmente deu-nos liberdade para utilizá-la. Meus pensamentos voltavam-se para as maneiras que este material poderia ser organizado, visando a uniformidade de

elementos que dialogassem durante toda a peça musical. Revendo as três ideias e o trabalho de Ana Beatriz, resolvi propor, no ensaio seguinte (28/08/2017), outras sugestões de sobreposições. Além disso, adaptei quatro versos de uma das estrofes da música de Ana Beatriz (que não estávamos utilizando), e propus sua execução, denominando-a de “fala ritmada”:

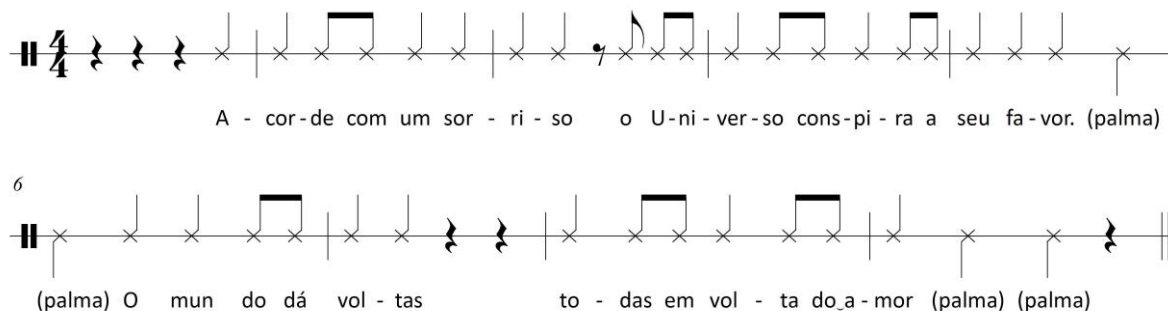


FIGURA 24 – Transcrição da fala ritmada (versos da música de Ana Beatriz).

Em ensaios anteriores, havia proposto a fala ritmada como exercício vocal, como por exemplo: a) em 21/08/2017, com a frase de Paulo Leminski “antes que a tarde amanheça e a noite vire dia, põe poesia no café e café na poesia”; b) em 13/03/2017, com o provérbio “pato e parente só serve pra sujar a casa da gente”; e, c) em 20/03/2017, com a quadrinha “você me mandou cantar pensando que eu não sabia, pois eu sou que nem cigarra, canto sempre todo dia”. Assim, a novidade consistiu em explorar essa possibilidade a partir de trechos da letra de Ana Beatriz.

A “fala ritmada” foi executada em diferentes andamentos, em uníssono e em cânone. As palmas foram inseridas para facilitar a compreensão da duração das pausas e a transição da primeira para a segunda frase. Um total de 18 estudantes compareceram nesse ensaio, e este foi o primeiro em que gravei nossas experiências de sobreposição e escutamos na sequência¹³⁸. Após trabalhar com a “fala ritmada”, propus a seguinte sobreposição, organizando os alunos em dois grupos (Áudio 12 - Exploração de sobreposição – fala ritmada e “ideia 1”):

¹³⁸ Até então, as gravações dos ensaios eram utilizados apenas para minhas análises.

The image displays three systems of musical notation, each consisting of two staves. The top staff represents the vocal line with lyrics, and the bottom staff represents a rhythmic accompaniment using 'Tum' and 'tch' markings. The notation includes various rhythmic values such as eighth, quarter, and half notes, as well as rests and ties. The lyrics are written below the top staff, and the rhythmic markings are written below the bottom staff.

System 1:

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

Rhythm: Tum tch tum__ tch tum tum Tum tch tum__ tch tum tum

System 2:

Lyrics: ver - so cons - pi - ra a seu fa - vor. (palma) (palma) O mun do dá

Rhythm: Tum tch tum__ tch tum tum Tum Tum Tum tch tum__ tch tum tum

System 3:

Lyrics: vol - tas to - das em vol - ta do_a - mor (palma) (palma)

Rhythm: Tum tch tum__ tch tum tum Tum tch tum__ tch tum tum Tum

FIGURA 25 - Transcrição da fala ritmada e “ideia 1” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2017)

Não houve dificuldades para execução e, na sequência, reorganizei os alunos em três grupos e sugeri que acrescentássemos a “ideia 3” (Áudio 13 - Exploração de sobreposição – fala ritmada, “ideia 1” e “ideia 3”):

The image shows a musical score for a rhythmic speech exercise, likely for a classroom activity. It is written in 4/4 time and consists of three systems of music. Each system has three staves: a vocal line (treble clef), a percussion line (two staves with 'x' marks for beats), and a bass line (bass clef). The lyrics are written below the staves.

System 1:

- Vocal: Tam tch ta ram tch ta tam.
- Percussion: A - cor - de com um sor - ri - so o U - ni -
- Bass: Tum tch tum__ tch tum tum Tum tch tum__ tch tum tum

System 2:

- Vocal: Tam tch ta ram tch ta tam. Tam tch ta ram tch ta
- Percussion: ver - so cons - pi - ra a seu fa - vor. (palma) (palma) O mun do dá
- Bass: Tum tch tum__ tch tum tum Tum Tum tch tum__ tch tum tum

System 3:

- Vocal: tam. Tam tch ta ram tch ta tam.
- Percussion: vol - tas to - das em vol - ta do_a - mor (palma) (palma)
- Bass: Tum tch tum__ tch tum tum Tum tch tum__ tch tum tum Tum

FIGURA 26 – Transcrição da fala ritmada, “ideia 1” e “ideia 3” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2017).

Considerando que os alunos estavam agitados e com dificuldades para concentração, propus as experimentações de maneira dinâmica, passando rapidamente de uma para outra. Entreguei para os alunos a letra digitada do refrão da música de Ana Beatriz. Cantamos em uníssono e aproveitei para corrigir dificuldades relacionadas à emissão sonora, altura e movimento ascendente ou descendente da linha melódica. Após relembrar o “texto (melodia)”, organizei novamente dois grupos e sugeri a execução com a sobreposição da “ideia 1” (Áudio 14 - Exploração de sobreposição – texto (melodia) e “ideia 1”):

The image displays a musical score for a song, featuring two staves: a vocal melody line and a rhythmic accompaniment line. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The score is divided into five systems, each with a measure number (5, 9, 13, 17) at the beginning of the first staff.

System 1 (Measures 1-4): The vocal line begins with the lyrics "Que tal sen - tir es - se som, a me - lo - di - a. Es - cu - te o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a." The accompaniment line is empty.

System 2 (Measures 5-8): The vocal line continues with "A vi - da se - gue em fren - te e não es - pe - ra a gen - te." The accompaniment line features a rhythmic pattern of eighth notes, marked with 'x' symbols.

System 3 (Measures 9-12): The vocal line has the lyrics "Só de - pen - de de vo - cê, su - a a - le - gri - a. Seus lá - bios es - tão a - í, en - tão sor - ri - a." The accompaniment line is empty.

System 4 (Measures 13-16): The vocal line includes "Só o - lhe pro - pre - sen - te. Que tal fa - zer di - fe - ren - te?" The accompaniment line continues with the eighth-note pattern marked with 'x'.

System 5 (Measures 17-18): The vocal line ends with "Que tal fa - zer di - fe - ren - te?" The accompaniment line features a final rhythmic pattern marked with 'x'.

FIGURA 27 – Transcrição do “texto (melodia)” e “ideia 1” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2017).

A cada sobreposição explorada, gravávamos e escutávamos, analisando os resultados sonoros. De maneira geral, o que mais foi comentado das gravações foi o desequilíbrio entre os grupos. Essa percepção poderia estar relacionada ao fato de os alunos não estarem acostumados a ouvir o resultado da soma de ideias rítmicas e melódicas tão distintas. O repertório desenvolvido, até então, trazia contraste de alturas, andamentos e as sobreposições vocais (sempre a duas vozes), estavam estruturadas em padrões da música coral tonal e de certa maneira tradicional. O processo de criação proporcionou o rompimento com esse padrão sonoro, ampliando a experiência perceptiva por meio da execução a três vozes e a sobreposição de ideias rítmicas e melódicas produzidas essencialmente pela voz.

Um dos primeiros comentários após escutarmos a sobreposição indicada na figura 26 evidenciou relações sonoras com o cotidiano. O aluno Arthur disse que nossa música parecia de um comercial de televisão, como da rede de restaurantes *Mc Donalds* ou da marca de refrigerantes *Coca-Cola*. Sobre a gravação, Larissa comentou que “ficou magnífico? Ficou! Mas lembre-se que o gravador tira a beleza de algumas coisas. A gente estava melhor pessoalmente” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2017). Concordei com Larissa de que “ao vivo” o nosso som parece bem melhor. Todavia, salientei que a gravação colaborava para nossa autoavaliação, podendo contribuir até mesmo na modificação de ideias que não soassem da maneira planejada. Outros teceram comentários sobre a aceleração do andamento, desencontros entre as ideias e a falta de equilíbrio de intensidade em alguns trechos, culminando com ideias que ficaram mais “apagadas”. Os comentários serviram para reforçar a importância de internalizar o pulso, escutar o resultado sonoro do grupo e permanecer concentrados durante toda a execução. Perguntei se haviam gostado da junção das ideias, do resultado sonoro e se poderíamos manter a sobreposição, definindo-a como uma parte da nossa criação. Os alunos responderam positivamente e Arthur sugeriu que fosse criado um acompanhamento instrumental.

Neste ensaio gravamos, também, a sobreposição indicada na figura 21. Após a apreciação, a aluna Maria Cecília comentou “não parece que tem três vozes” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/08/2017), referindo-se ao equilíbrio entre os naipes. A aluna Lais notou que a voz da licencianda Gabriela Cabral (que estava executando as ideias juntamente com os alunos) havia se destacado. Gabriela Cabral, então, explicou que sua voz destacou-se porque estava em uma região vocal confortável, mais grave, e para que isso não acontecesse, deveria explorar uma sonoridade mais aguda. Considerando que todo o trabalho coral orientava-se para a busca de uma homogeneidade vocal, o destaque na voz de Gabriela Cabral chamou a atenção e incomodou Lais. O estranhamento relacionado ao timbre vocal da licencianda que se destacou, evidencia a internalização de padrões estéticos da prática coral desenvolvidos na primeira etapa da pesquisa-ação e relacionados à homogeneidade na produção sonora.

O ensaio do dia 28/08/2017 foi muito importante, pois havíamos conseguido definir a sonoridade que constituiria as partes da criação musical, isto é, estava mais claro o que poderia ser a parte A e a parte B. A utilização de instrumentos musicais, comentada por Arthur, fazia sentido, pois, de todas as peças trabalhadas no coro, somente “Sesere eyeey”¹³⁹, introduzida no segundo semestre de 2017, era apenas vocal, sem acompanhamento

¹³⁹ Das três vozes do arranjo original, trabalhados apenas com a primeira e a segunda.

instrumental. Os alunos estavam acostumados a cantar com acompanhamento instrumental e, talvez por isso, essa possibilidade emergiu.

Outro elemento que é preciso considerar no processo de criação foi a utilização da fala ritmada. Até então, a maioria das peças desenvolvidas não utilizavam tal material sonoro. Frases, provérbios populares e quadrinhas eram muito utilizados em exercícios vocais, além da experiência com a peça “Simplex Duplex”¹⁴⁰, de Yara Campos. No caso de “Simplex Duplex”, não demos continuidade ao desenvolvimento da peça. Considerando a estrutura de tempo e horário que tínhamos disponível, no dia 24/04/2017 entreguei para os alunos uma ficha com os nomes das peças que haviam sido iniciadas, além das que foram desenvolvidas em 2016. Solicitei que cada aluno assinalasse as três músicas que gostaria que fossem mantidas. Das sete músicas listadas, “Simplex Duplex” ficou na sexta posição¹⁴¹. Assim, incluir um trecho com fala ritmada na criação musical contribuiu para retomarmos esta possibilidade, ampliar a experiência estética e diversificar as características sonoras do repertório do grupo.

A partir das estruturas musicais definidas no ensaio do dia 28/08/2017, que poderiam se constituir em materiais para as partes A e B da criação, trabalhei individualmente em uma outra ideia para sobreposição:



FIGURA 28 – Nova ideia para sobreposição.

Esta ideia foi compartilhada com o grupo no ensaio do dia 04/09/2017. Antes de apresentá-la, relembramos a sobreposição “texto (melodia)” e “ideia 1” (figura 22). Escrevi o texto no quadro e, conforme cantávamos, numeramos as frases e relacionamos as que continham a mesma estrutura melódica, mas sem deixar de observar a mudança do texto. Considerando a execução dessa sobreposição no ensaio anterior, perguntei em que frases um grupo de alunos executava a “ideia 1” sobreposta ao “texto (melodia)”:

¹⁴⁰ Interpretação de “Simplex Duplex” disponível no *youtube*:
<https://www.youtube.com/watch?v=r63XyLaNr74&t=24s>

¹⁴¹ Escolha dos alunos, em ordem de preferência: 1) “Tears in heaven”, música e letra de Eric Clapton e Will Jennings, arranjo original de Roger Emerson, adaptação do arranjo e acompanhamento do piano de Klesia Garcia; 2) “O sol”, música de Antônio Júlio Nastácia, arranjo de Klesia Garcia e Rodrigo Luna; 3) “Na lua”, música de Kiko Bertolini e Júlio Pires de Almeida, arranjo de Villani Cortêz; 4) “Escondido, no te contas”, de Alfredo Gatell, adaptação de Klesia Garcia; 4) “Ciranda”, de Klesia Garcia; 5) “Simplex Duplex”, de Yara Campos; e, 6) “Cânone Rítmico”, de autoria desconhecida.

1. Que tal sentir esse som, a melodia, escute o seu coração faça o seu dia
 2. A vida segue em frente e não espera a gente
 3. Só depende de você sua alegria, seus lábios estão aí então sorria
 4. Só olhe pro presente, que tal fazer diferente?
- Que tal fazer diferente (não numeramos)

A partir da numeração das frases, propus que executássemos da seguinte maneira: um grupo cantaria o “texto (melodia)” e outro a “ideia 1” somente nas frases “dois” e “quatro”. Em seguida, organizamos três grupos e acrescentei a “nova” sobreposição (figura 23). As frases “um” e “três” foram mantidas em uníssono:



FIGURA 29 – Nova ideia sobreposta à “ideia 1” e “texto (melodia)”.

Através da compreensão de que as frases 2 e 4 continham a mesma estrutura melódica, sugeri que criássemos também uma sobreposição para a frase 4. Iniciamos esta etapa olhando para o sentido da frase, buscando relações entre as palavras mais significativas. Expliquei que o material sonoro utilizado para criar a sobreposição da frase 2 era constituído de palavras relacionadas ao sentido da frase, sonoridades longas e mais ligadas, alturas consideradas agradáveis ao meu ouvido.

Klesia: E a frase quatro, ela é igual a que frase?

João Pedro: Segunda.

Klesia: A segunda é divisi ou uníssono?

Larissa: Divisi.

Klesia: Só que não tem nada escrito, vamos ter que inventar agora, porque eu fiz a primeira [canto “e a vida segue..."]. E agora, como é que vai ficar o divisi da quarta frase? Um grupo já está fazendo “só olhe pro presente”, e esse grupo “tum tch tum”. E o outro grupinho vai fazer o que? [Escrevo no quadro os nomes das notas e solfejo, faço relações com a letra - e a vida segue]. O que eu fiz para inventar esse pedaço? Eu peguei palavras daqui [relacionando à frase], a vida segue. Quem já escutou a expressão “a vida voa, o tempo voa”? [alunos fazem sinal que sim]. Por isso que eu peguei “voa, voa, vai” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2017).

Larissa sugeriu que utilizássemos as palavras “presente” e “diferente”. Grifei as palavras no quadro e perguntei de que maneira as palavras poderiam se encaixar na estrutura melódica:

O que a gente pode inventar pra cá? [aponto para a frase 4].

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.

Klesia: Quais seriam as palavras mais importantes?

Larissa: Presente, diferente.

Klesia: 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.

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

Larissa: Mas tem que ser uma frase longa?

Klesia: 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; cantamos a nova sobreposição com o “texto (melodia)”. Qual das duas frases tem mais palavras?

Larissa: A segunda.

Klesia: 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? [aponto para a frase 4].

Larissa: Eu não sou muito de ideia não. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2017).

Depois que Larissa, uma das alunas mais participantes, deixou claro que estava sem ideias, começou um burburinho na sala. No quadro, propus possibilidades e disse “essa é a minha ideia: ‘olhe pro presente’, mas falta um finalzinho” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2017). A imagem/figura a seguir exemplifica a proposta que estávamos discutindo:

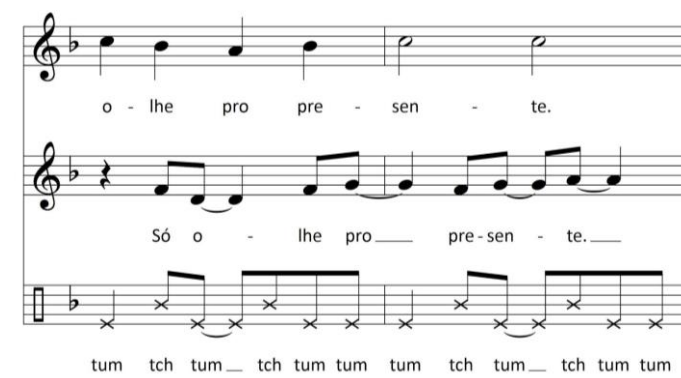


FIGURA 30 – Transcrição da proposta em discussão.

A discussão foi retomada e Larissa voltou a contribuir com ideias:

Klesia: Mas ainda falta o final. A Larissa sugeriu a palavra diferente. Como a gente encaixaria “diferente”? Podemos pegar outra palavra. Eu peguei

“voa, voa, vai”. [...] Inventei uma combinação de palavras que não está na música. [...].

Larissa: Diferente, igualmente (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2017).

Cantei a melodia (do si^b la si^b do) e coloquei as palavras diferente, igualmente:



FIGURA 31 – Sugestão da aluna Larissa.

Após cantar a ideia sugerida por Larissa (figura 26), perguntei sobre as impressões do grupo. Houve um burburinho e não obtive resposta. Sugeri, então, utilizar o verbo “fazer”, que estava relacionado à frase “que tal fazer diferente”, com a possibilidade de outras conjugações. A licencianda Natália Santos propôs “faça diferente”:

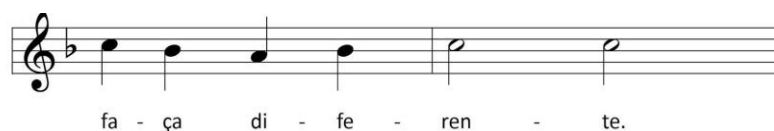


FIGURA 32 – Sugestão da licencianda Natália Santos.

Experimentamos a ideia de Natália Santos e, durante a execução, solicitei que estivessem atentos para perceber o resultado sonoro da sobreposição. Ao final da execução, os alunos Larissa e João Pedro afirmaram que ficou bom. Antes de executar o trecho inteiro e gravar, relembramos os detalhes estruturais e perguntei quais frases eram em uníssono e em *divisi*, quantas vozes/naipes teríamos no *divisi* e o que cada grupo de alunos executaria. Durante o processo de criação musical foi essencial considerar a conscientização dos elementos sonoros. A compreensão das ideias exploradas e o detalhamento das estruturas contribuíram para a tomada de decisão, com escolhas conscientes de sonoridades mais adequadas na perspectiva do grupo. A partitura a seguir exemplifica o material que estávamos explorando:

Uníssono

Que tal sen - tir es - se som, a me - lo - di - a. Es - cu - te o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a.

5 Divisi

E a vi - da se - gue vo - a, vo - a, vai...

A vi - da se - gue em fren - te e não es - pe - ra a gen - te.

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

9 Uníssono

Só de - pen - de de vo - cê, su - a a - le - gri - a. Seus lá - bios es - tão a - í, en - tão sor - ri - a.

tum.

13 Divisi

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

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

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

17 Uníssono

Que tal fa - zer di - fe - ren - te?

Que tal fa - zer di - fe - ren - te?

Que tal fa - zer di - fe - ren - te?

FIGURA 33 – Transcrição do material explorado.

Após a execução e apreciação da proposta, dedicamos um tempo para analisar criticamente o material. Convidei o professor Rodrigo Luna (que participava do ensaio observando o processo) para tecer comentários:

Rodrigo: Eu acho que o resultado foi muito bom. Eu gostei. Talvez melhorar a dicção, articular bem, abrir mais a boca [...]. Com relação à construção, eu gostei bastante, acho que o casamento foi muito bom. Talvez o “faça diferente”, se ficasse “diferença faz” seria mais sonoro porque seria... [canta dando o exemplo – a palavra “faz” fica como nota longa], fica movimento oblíquo, fica melhor [alunos perguntam o que é movimento oblíquo e Rodrigo explica; faço desenhos no quadro para explicar o movimento sonoro das duas frases]. Eu acho que fica mais sonoro se ficar o “faz” [canta com a nota longa] no final. [...] Eu acho que é mais musical não ter duas sílabas no “diferente”. Entendeu? O grupo da voz principal está cantando di-fe-ren-te e fica uma nota só soando lá, “faz...” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2017).

A figura a seguir ilustra a mudança indicada pelo professor Rodrigo Luna:



FIGURA 34 – Transcrição da ideia sugerida pelo professor Rodrigo Luna.

Convidei os alunos para cantar novamente o trecho inteiro, mas com a alteração indicada pelo professor Rodrigo. Expliquei que poderíamos decidir no próximo ensaio qual das duas opções seria a mais adequada ou que agradava mais aos nossos ouvidos. Após a execução (dessa vez não foi gravada), o aluno Arthur comentou que o resultado sonoro estava “muito bagunçado” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/09/2017). Expliquei que ele poderia estar tendo esta impressão porque tinha que cantar uma ideia, ao mesmo tempo em que precisava escutar outras duas. A licencianda Rebeca Sousa, por sua vez, comentou que poderíamos trabalhar com o pulso interno para que as três ideias ficassem melhor sincronizadas.

No ensaio seguinte, no dia 11/09/2017, relembramos as duas possibilidades relacionadas à nova sobreposição. Gravamos nossa execução e após a apreciação e discussão, o grupo optou pelo texto “diferença faz”, mantendo uma sonoridade longa, semelhante à da segunda frase (compasso oito), conforme a partitura a seguir (Áudio 15 - Sobreposição – texto (melodia), “ideia 1” e “nova ideia”):

Uníssono

Que tal sen - tir es - se som, a me - lo - di - a. Es - cu - te o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a.

5 Divisi

E a vi - da se - gue vo - a, vo - a, vai...

A vi - da se - gue em fren - te e não es - pe - ra a gen - te.

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

9 Uníssono

Só de - pen - de de vo - cê, su - a a - le - gri - a. Seus lá - bios es - tão a - í, en - tão sor - ri - a.

tum.

13 Divisi

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?

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

17 Uníssono

Que tal fa zer di fe ren te?

Que tal fa - zer di - fe - ren - te?

Que tal fa - zer di - fe - ren - te?

FIGURA 35 – Transcrição da estrutura delineada.

No ensaio do dia 25/09/2017 relembramos o trecho com a “fala ritmada” e a sobreposição das ideias 1 e 3. Antes de executarmos a sobreposição, brincamos com a “ideia 3” e a improvisação dirigida, tal como havia proposto com “A caixa sonora” no final do

ensaio do dia 21/09/2017. Desta vez, todos deveriam improvisar ao mesmo tempo. Os participantes divertiram-se cantando o primeiro compasso e produzindo diversos sons no segundo. A soma das sonoridades proporcionou uma experiência rica de elementos. Entre as sonoridades apresentadas, a maioria optou por regiões mais agudas, com movimentos descendentes semelhantes ao que a aluna Beatriz havia sugerido originariamente. Após a exploração, organizamos três grupos e cada um ficou responsável por uma ideia: “fala ritmada”, “ideia 1” e “ideia 3”. Com o auxílio da professora Fernanda Mélo, os participantes foram estimulados a soltarem o corpo, balançando com o movimento da música, e o resultado sonoro e visual foi satisfatório. Os alunos que haviam faltado nos últimos ensaios estavam surpresos com as novidades desenvolvidas.

6.2.4. *Fechando as ideias*

Com base no material sonoro construído, na compreensão de que os participantes estavam satisfeitos com os resultados relacionados à sobreposição de ideias, dediquei-me entre os dias 26 e 08/10/2017¹⁴² a pensar em uma forma musical, explorando o que poderia caracterizar-se como A e B. Nesse processo também levei em consideração a indicação do aluno Arthur de termos um acompanhamento instrumental. Durante este tempo, percebi que, por mais que a proposta fosse essencialmente coletiva, era preciso alguns direcionamentos, visando uma conclusão do trabalho no final do semestre. Foi minha iniciativa juntar as três ideias iniciais com o “texto (melodia)” e a “fala ritmada”, originários da música de Ana Beatriz. Com cautela para não direcionar o que o grupo deveria executar, tal como a maioria das propostas corais, a cada ensaio as novas proposições foram sendo apresentadas para apreciação e experimentação do grupo e, de forma coletiva, as decisões foram tomadas.

Sendo assim, no ensaio do dia 23/10/2017, levei para o grupo uma proposta de forma musical com algumas ideias esboçadas para um acompanhamento de teclado/piano. A princípio alguns alunos acharam confuso, mas depois de vivenciar as partes e as ideias que cada um dos três grupos executaria, a música começou a tomar forma fazer sentido. Executei algumas ideias para o teclado/piano e o aluno Ladstone comentou que estava bonito. Perguntei se a sonoridade do teclado/piano “combinava” com a criação e, de maneira geral, os participantes responderam “sim”. Procurei respeitar as ideias indicadas na “tempestade de ideias” realizada no dia 19/06/2017, referentes a contrastes de andamento e caráter. Perguntei

¹⁴² O ensaio do dia 09/10/2017 voltou-se para amadurecimento do repertório, pois na semana seguinte, em 16/10/2017 tínhamos uma apresentação agendada no Hospital das Clínicas da UFPE, em comemoração ao Dia das Crianças.

para a aluna Larissa se a música, em algum momento, correspondia ao termo “moranguinho”, que havia sugerido logo no início da criação, e ela respondeu positivamente.

A partir da aprovação do grupo sobre a forma e o acompanhamento instrumental, trabalhei nos dias seguintes para concluir os detalhes do teclado/piano e organizar o material nos padrões de uma partitura convencional. Os ensaios seguintes, 30/10/2017, 06 e 13/11/2017, foram dedicados ao amadurecimento e refinamento vocal relacionados à criação e demais peças do repertório. A criação ficou estruturada em três partes e uma coda: a primeira mais ligada e de andamento lento (do compasso 5 ao 22), a segunda com ideias rítmicas e melódicas sobrepostas, de andamento acelerado (do compasso 26 ao 50), a terceira mais enérgica, com sobreposições contrastantes (do compasso 51 ao 68) e a coda, evidenciando a sonoridade inicial do processo de criação, chamada de “ideia 1”, com movimentos corporais intencionais (compasso 69 a 76).

Foi necessário que, nesses últimos ensaios, os participantes percebessem os detalhes de cada parte, mas também o “todo”. Assim, trabalhamos por partes e propus execuções enfatizando os aspectos técnicos, tais como pronúncia, projeção e ressonância, além de chamar a atenção do grupo para as entradas das ideias, a mudança do caráter, o equilíbrio da intensidade e a expressão facial e corporal. Outro aspecto estimulado foi a independência do grupo no sentido de saberem a forma da música, a sequência entre as partes e o que cada grupo deveria executar. Tal estimulação ocorreu através de perguntas, exemplificações por parte dos alunos, comentários após a execução das partes e a conscientização da forma musical.

No ensaio do dia 06/11/2017 o acompanhamento do piano/teclado já estava finalizado. Após a execução da criação musical, na forma e com o acompanhamento instrumental, perguntei para os participantes qual seria o nome da nossa música. Retomando os princípios da “tempestade de ideias”, listamos no quadro o maior número de sugestões:

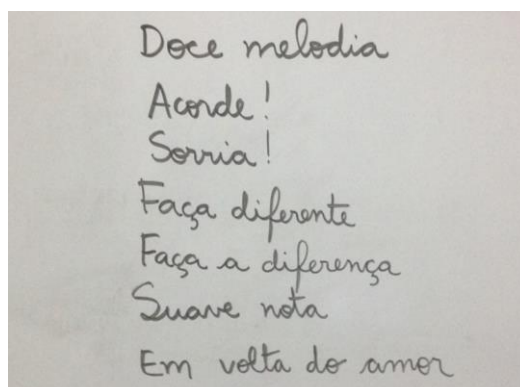


FIGURA 36 – “Tempestade de ideias” para escolha do nome da música.

Considerando que poucos alunos participaram desse ensaio, a “tempestade de ideias” foi retomada no ensaio do dia 13/11/2017. Depois de ensaiarmos a criação e outras peças do repertório, escrevi no quadro os nomes sugeridos no ensaio anterior (06/11/2017) e perguntei se teriam outras sugestões. Três novos nomes foram indicados: “Tum tch tum”, “Música do acorde” e “Acorde musical”. Com os nomes listados no quadro, fizemos uma votação. Solicitei que cada participante escolhesse um nome de sua preferência. Conforme a leitura de cada nome, os alunos levantaram as mãos, indicando o seu voto e do lado de cada nome anotei a quantidade de votos. Das onze sugestões, tivemos três mais votadas: “Em volta do amor”, “Doce melodia” e “Tum tch tum”. Realizamos uma nova votação com as três opções e a mais votada foi “Em volta do amor”. Os participantes aplaudiram o resultado.

No ensaio do dia 13/11/2017 (Áudio 16 - Execução da criação musical finalizada), após executarmos a peça inteira, sugeri que, entre os compassos 69 a 72 e 73 a 75, trecho final da criação, nos movimentássemos livremente no balanço da música, com gestos corporais exagerados e nas pausas ficássemos parados como estátuas. Exploramos a ideia e a professora Fernanda Mélo enfatizou a importância de exagerar nos movimentos para um resultado visível e de efeito. Os alunos gostaram e acataram a ideia.

Posteriormente, no ensaio do dia 27/11/2017, quando realizamos um bate papo para avaliar o trabalho e assistimos alguns vídeos de apresentações, perguntei sobre a escolha do nome da música e as razões de escolherem “Em volta do amor” como a mais adequada. Uma aluna explicou que a escolha se deu porque “a música quase toda, gira todinha através do amor. Por exemplo, [...] acorde com um sorriso, [...] tipo, você tá relacionando ao próprio amor. Também tem na música ‘em volta do amor’” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/2017), referindo-se ao texto. Perguntei para a aluna Ana Beatriz se o nome escolhido representava a criação e ela respondeu que sim, “porque quando você está sorrindo, você está em volta do amor” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/2017). Por meio da criação musical, os participantes expressaram sonoridades que faziam sentido para o grupo, sendo que a letra e o título da canção refletiam os seus pensamentos e expectativas perante a vida. Talvez por isso a necessidade de definir uma letra para a canção e a indicação de equilibrar sonoridades e andamentos contrastantes, deixando claro que a criança e o adolescente têm algo a dizer de forma organizada e contextualizada.

Na sequência, apresento a partitura de “Em volta do amor”:

Em volta do amor

Música: participantes do 'Canta CAp: educação musical e prática coral', edição 2017
Letra: Ana Beatriz Calado / Acomp. do Piano: Klesia Garcia

♩: 96
Introdução

Piano
ff

Voz 1
f Que tal sen - tir es - se som, a me - lo - di - a. Es - cu - te_o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a.

Voz 2
f Que tal sen - tir es - se som, a me - lo - di - a. Es - cu - te_o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a.

Voz 3
f Que tal sen - tir es - se som, a me - lo - di - a. Es - cu - te_o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a.

Pno.
f

Voz 1
E a vi - da se - gue vo - a, vo - a, vai...

Voz 2
A vi - da se - gue em fren - te e não es - pe - ra a gen - te.

Voz 3
A vi - da se - gue em fren - te e não es - pe - ra a gen - te.

Pno.

13

Voz 1

Só de-pen-de de vo - cê, su-a-le-gri - a. Seus lá-bios es-tão a - í, en-tão sor-ri - a.

Voz 2

Só de-pen-de de vo - cê, su-a-le-gri - a. Seus lá-bios es-tão a - í, en-tão sor-ri - a.

Voz 3

Só de-pen-de de vo - cê, su-a-le-gri - a. Seus lá-bios es-tão a - í, en-tão sor-ri - a.

Pno.

8^{va}

17

Voz 1

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

Voz 2

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

Voz 3

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

Pno.

21

Voz 1

Que tal fa - zer di - fe - ren - te? -

Voz 2

Que tal fa - zer di - fe - ren - te? -

Voz 3

Que tal fa - zer di - fe - ren - te? -

Pno.

126

f

Com energia e expressividade

25

Voz 1 *mf* A - cor - de com um sor - ri - so o U - ni -

Voz 2 *mf* A - cor - de com um sor - ri - so o U - ni -

Voz 3 *mf* A - cor - de com um sor - ri - so o U - ni -

Pno. *mf*

29

Voz 1 ver - so cons - pi - ra a seu fa - vor. (palma) (palma) O mun do dá vol - tas

Voz 2 ver - so cons - pi - ra a seu fa - vor. (palma) (palma) O mun do dá vol - tas

Voz 3 ver - so cons - pi - ra a seu fa - vor. (palma) (palma) O mun do dá vol - tas

Pno. *mf*

33

Voz 1 to - das em vol - ta do a - mor (palma) (palma) *mp* Tam tch ta ram tch ta ram.

Voz 2 to - das em vol - ta do a - mor (palma) (palma) *mf* A - cor - de com um sor - ri - so o U - ni -

Voz 3 to - das em vol - ta do a - mor (palma) (palma) *mf* A cor - de com um sor - ri - so o U - ni -

Pno. *mf*

37

Voz 1

Tam tch ta ram tch ta ram. Tam tch ta ram tch ta ram.

Voz 2

ver - so cons - pi - ra a seu fa - vor. (palma) (palma) O mun do dá vol - tas

Voz 3

ver - so cons - pi - ra a seu fa - vor. (palma) (palma) O mun do dá vol - tas

Pno.

41

Voz 1

Tam tch ta ram tch ta ram. *mp* Tam tch ta ram tch ta ram.

Voz 2

to - das em vol - ta do a - mor (palma) (palma) *f* A cor - de com um sor - ri - so o U - ni -

Voz 3

to - das em vol - ta do a - mor (palma) (palma) *mf* tum tch tum_ tch tum tum tum tch tum tch tum tum

Pno.

45

Voz 1

Tam tch ta ram tch ta ram. Tam tch ta ram tch ta ram.

Voz 2

ver - so cons - pi - ra a seu fa - vor. (palma) (palma) O mun do dá vol - tas

Voz 3

tum tch tum_ tch tum tum tum. tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum

Pno.

49

Voz 1
Tam tch ta ram tch ta ram. (palma) (palma) - *f* Que tal sen - tir es - se som, a me-lo - di - a.

Voz 2
to - das em vol - ta do a - mor (palma) (palma) *f* Que tal sen - tir es - se som, a me-lo - di - a.

Voz 3
tum tch tum__ tch tum tum tum. (palma) (palma) *f* Que tal sen - tir es - se som, a me-lo - di - a.

Pno.
f *mf*

53

Voz 1
Es - cu - te_o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a. *mp* E a vi - da se - gue

Voz 2
Es - cu - te_o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a. *f* A vi - da se - gue em fren - te__

Voz 3
Es - cu - te_o seu co - ra - ção, fa - ça seu di - a. *mf* tum tch tum__ tch tum tum tum tch tum__ tch tum tum

Pno.
f *mf*

57

Voz 1
vo - a, vo - a, vai... *f* Só de - pen - de de vo - cê, su - a - le - gri - a.

Voz 2
e não__ es - pe - ra_a gen - te. *f* Só de - pen - de de vo - cê, su - a - le - gri - a.

Voz 3
tum tch tum__ tch tum tum tum. *f* Só de - pen - de de vo - cê, su - a - le - gri - a.

Pno.
f *mf*

61

Voz 1
Seus lá-bios es-tão a - í, en-tão sor-ri - a. *mp* O - lhe pro pre - sen - te.

Voz 2
Seus lá-bios es-tão a - í, en-tão sor-ri - a. *f* Só o - lhe pro pre-sen - te. —

Voz 3
Seus lá-bios es-tão a - í, en-tão sor-ri - a. *mf* tum tch tum — tch tum tum tum tch tum — tch tum tum

Pno.
61

65

Voz 1
di - fe - ren - ca faz... - - - *mf* Que tal — fa - zer di - fe - ren - te? —

Voz 2
Que tal — fa - zer di - fe - ren - te? — *mf* Que tal — fa - zer di - fe - ren - te? —

Voz 3
tum tch tum — tch tum tum tum. *mf* Que tal — fa - zer di - fe - ren - te? —

Pno.
65

(Balançar o corpo livremente, no swing da música, com movimentos corporais exagerados)

(Nas pausas: parar o movimento corporal e permanecer como uma estátua)

69

Voz 1
mp tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum — tch tum tum tum.

Voz 2
mp tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum — tch tum tum tum.

Voz 3
mp tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum — tch tum tum tum.

Pno.
69

(Balançar o corpo livremente, no swing da música, com movimentos corporais exagerados)

(Na pausa: parar o movimento corporal e permanecer como uma estátua)

73

Voz 1 *f* tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum. (palma) (palma)

Voz 2 *f* tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum. (palma) (palma)

Voz 3 *f* tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum. (palma) (palma)

Pno. *mf*

Participantes do Projeto de Extensão da UFPE
"Canta CAp: educação musical e prática coral", edição 2017:

Alunos do CAp:

Ana Beatriz Calado de Oliveira
 Ana Cecília Pereira Firmino
 Aquiles Oliveira Marques da Silva
 Arthur Emanuel Alves
 Elena Pimentel de Andrade Oliveira
 Jackson Vitor de Souza Freitas
 João Pedro Alves de Moraes
 Julia Mehl Kulik
 Ladstone Pereira da Silva Filho
 Laís Fernanda da Silva
 Larissa Gonçalves de Macedo
 Maria Cecília Gomes de Freitas
 Mariana Arruda da Cunha
 Mariana Tomaz Ferreira da Silva
 Niara Rodrigues Brandão
 Paola Mirella Ferreira Magalhães

Licenciandos em Música:

Gabriela Cabral - Ingrid Guerra
 Natália Santos - Rebeca Sousa

Professora do CAp:

Fernanda Mélo

Prof. do CAp e Coord. do Projeto de Extensão:

Rodrigo Luna

Coordenadora do Projeto de Extensão, Regente e Pesquisadora:

Klesia Garcia Andrade

6.2.5. A estreia: compartilhando a nossa criação

Tivemos duas oportunidades de executar “Em volta do amor”. A primeira ocorreu no dia 20/11/2017 quando fomos convidados para cantar no II Seminário Internacional de Educação em Africanidades e Afrodescendências da UFPE. A apresentação iniciou as 13h, no Hall do Centro de Educação da UFPE. Nesta oportunidade também aproveitamos para cantar outras peças trabalhadas ao longo do ano.



FIGURA 37 – Apresentação no II Seminário Internacional de Educação em Africanidades e Afrodescendências da UFPE (20/11/2017).

O contexto desta apresentação era informal e o local já era familiar para todos nós, pois havia sido palco de diversas apresentações anteriores. Assim, os participantes estavam eufóricos pela oportunidade, mas demonstraram concentração e tranquilidade. O Hall do Centro de Educação da UFPE caracteriza-se como um espaço de convivência. Neste dia, o local estava bem movimentado, pois além da circulação frequente de estudantes, professores e funcionários da Universidade, vários artesãos apresentavam e vendiam seus trabalhos, vinculados à temática do Seminário. Assim, o espaço estava bem mais movimentado, com um clima mais quente que o normal e havia um burburinho constante das pessoas que circulavam pelo local.

A segunda oportunidade ocorreu no dia 20/11/2017, na abertura da I Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFPE (I SEPEC). A atividade iniciou-se as 16h, no auditório do Centro de Tecnologia e Geociências da UFPE. Marcamos com os participantes para chegarem no local as 15h para ambientar-se ao espaço, montar os instrumentos, aquecer as vozes e ensaiar. Além do coro formado por alunos do CAp, participou também o coro

infantil do Projeto Barnabé¹⁴³. Considerando que a programação voltava-se para discussões acerca de ensino, pesquisa, extensão e cultura, ponderei sobre a importância de “mostrar” ações do Departamento de Música da UFPE, sob minha coordenação, que articulassem tais perspectivas de formação, promovendo o diálogo e a troca de experiências musicais também entre os coralistas, licenciandas em música e professores atuantes nestas ações.

A definição do repertório que executaríamos com o coro do CAp dependia da quantidade de alunos que compareceriam. Após confirmar nossa participação na programação, percebemos que, no mesmo dia, metade dos alunos estariam envolvidos com uma aula de campo da disciplina de Geografia, em um local distante da UFPE. A partir da conversa com os envolvidos, chegamos ao consenso de que os alunos retornariam da aula de campo antes do horário final previsto, no esforço de chegarem no local da apresentação até as 15h30min.

Cada um dos coros participaria cantando três músicas. O repertório do coro do Projeto Barnabé já estava decidido e, dadas as circunstâncias, achei prudente definirmos duas músicas bem conhecidas para o coro do CAp, deixando a terceira para escolher antes da apresentação. Apesar da preocupação, todos os alunos do coro do CAp chegaram as 15h. Antes do aquecimento vocal e de apresentar um coro para o outro (foi o primeiro contato entre os coros), reuni os alunos do CAp e comentei que havia pensado em cantarmos “Escondido, no te escondas” e “Tears in heaven”, por serem músicas que estavam bem amadurecidas. Os alunos concordaram. Na sequência expliquei que poderíamos cantar uma terceira música e deixei livre para que indicassem. Rapidamente os alunos mencionaram que gostariam de cantar “Em volta do amor”.

Na abertura da programação, quando foi-me dada a oportunidade de apresentar os coros, explicitiei a proposta criativa e o desenvolvimento de pesquisa acadêmica no âmbito músico-educativo, tendo o projeto de extensão desenvolvido no CAp como campo empírico. Como não tínhamos um programa impresso, apresentei as peças que seriam executadas pelos dois coros, enfatizando “Em volta do amor” como uma criação coletiva, resultado da pesquisa de doutorado.

¹⁴³ O Projeto Barnabé é uma Organização Não Governamental, de desenvolvimento e defesa de direitos humanos. O projeto está ligado às atividades da Igreja Presbiteriana da Torre, localizada em Recife-PE. São atendidas crianças e adolescentes, de segunda a quinta-feira, no contraturno escolar com atividades educativas diversas (informática, reforço escolar, formação cristã, entre outras). Em 2017 o projeto conveniou-se à UFPE, e desde então vem recebendo estagiários com propostas músico-educativas. Neste mesmo ano o coro foi formado sob minha direção e com a participação de estagiários, matriculados na disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Ensino da Música 2, do curso de Licenciatura em Música da UFPE. Em 2018 a atividade coral do Projeto Barnabé passou a ser ofertada como atividade de extensão, inserida no projeto “Pipocantos: educação musical e prática coral”, coordenado por mim e com participação de quatro licenciandos em música.



FIGURA 38 – Apresentação na I Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFPE.

Na apresentação na I SEPEC (22/11/2017), relembramos rapidamente a ideia de movimentos corporais de “Em volta do amor” entre os compassos 69 a 72 e 73 a 75, pois na apresentação anterior, na Semana de Africanidades (20/11/2017), nem todos se lembraram das movimentações combinadas. Por se tratar de um auditório com uma acústica adequada para execução vocal e com qualidades diferentes do Hall do Centro de Educação da UFPE, foi possível escutar com clareza os detalhes da peça, tais como as entradas das diferentes ideias do compasso 33 para o 34 e do 42 para o 43, o equilíbrio de intensidade entre os naipes, conforme as sobreposições dos compassos 55 a 57 e 63 a 66, e ainda as nuances do trabalho vocal relacionadas à projeção e articulação. Nesta segunda apresentação foram melhor percebidos os elementos sonoros das três partes e a coda (Vídeo - Em volta do amor - 22.11.2017). A primeira apresentação foi satisfatória, porém não conseguimos expressar tão bem o que havíamos construído enquanto proposta sonora e visual, como aconteceu na segunda apresentação.

O questionário aplicado no dia 13/11/2017 revelou que apenas um aluno, dentre quinze, não gostava de participar das apresentações. Para este aluno, a participação nas apresentações configurava-se como uma atividade entediante (resposta da questão 14). Os demais responderam positivamente, evidenciando a performance como um momento divertido, legal e alegre, apesar de sentirem um pouco de vergonha e nervosismo. Considero que as duas apresentações reforçaram o pensamento construído ao longo do projeto de compartilhar o trabalho desenvolvido. O prazer de cantar e de partilhar a criação musical superou a ansiedade da performance em si. Os alunos estavam à vontade e o caráter mais

formal da apresentação do dia 22/11/2017 não alterou a espontaneidade do grupo, que demonstrou maturidade e consciência do trabalho desenvolvido.

6.3. Criatividade, criação e as dimensões da formação em música

As dimensões da formação em música trabalhadas a partir desta pesquisa concentram-se em quatro categorias denominadas de dimensão “estética”, “colaborativa”, “cognitiva e afetiva” e “crítica”. Tais categorias emergiram durante o ciclo reflexivo da pesquisa-ação, tendo como base o objetivo central da investigação: 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 **dimensão estética** revelou-se por meio das características estruturais e sonoras do repertório. A fala ritmada, utilizada a princípio em exercícios vocais, foi enfaticamente rejeitada pelos alunos, quando indicaram que “Simplex Duplex” não estava entre as músicas de maior preferência. Todavia, a proposta de fala recitada explorando ritmicamente o texto de uma colega revelou-se significativa, possibilitando o uso deste recurso no processo de criação musical.

Outro aspecto da dimensão estética que a proposta criativa promoveu foi o desenvolvimento de uma peça a três vozes. Ao longo da minha trajetória como regente e educadora, tive pouquíssimas oportunidades de propor peças a três ou quatro vozes em coros infanto-juvenis. Até mesmo o meu trabalho de composição para coros infantis voltavam-se para estruturas a duas vozes. Ao refletir sobre a experiência criativa, observo que não era a quantidade de coralistas que impedia esta possibilidade, pois sempre trabalhei com grupos que tinham a participação de muitas crianças (os grupos menores tinham em média 30 crianças). Talvez a ideia equivocada de que trabalhar com duas vozes é mais fácil que trabalhar com três estivesse soando no meu inconsciente. A proposta criativa rompeu com este pensamento. O grupo de alunos do CAp era bem menor do que eu estava habituada a trabalhar (média de 20 alunos), no entanto, construir coletivamente uma peça a três vozes e executá-la com clareza e segurança, foi uma grande surpresa para mim.

Desde março de 2016, quando o Projeto de Extensão teve início, o repertório desenvolvido caracterizou-se por peças a duas vozes ou em uníssono, de sonoridade tonal. A singularidade do trabalho apresentava-se por meio da junção entre habilidades vocais, movimentação do grupo e uso de percussão corporal em algumas peças. 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 do repertório do grupo.

A **dimensão colaborativa** evidenciou-se através do engajamento dos alunos com a proposta criativa. O trabalho coral tem uma característica agregadora e os trabalhos de Dias (2011; 2012) e Andrade (2011) evidenciam as interações desse contexto. Pessoas de diferentes contextos socioculturais unem-se para cantar em empresas, escolas, igrejas e projetos sociais. Entretanto, no contexto desta pesquisa, o aspecto colaborativo destacou-se por razões diferentes, isto é, por meio das ideias de determinados alunos que serviram de “mola propulsora” para as experimentações e decisões seguintes. Diferentes alunos contribuíram com pensamentos, mas os alunos Larissa e Arthur foram os que expressaram o maior número de ideias.

Larissa participou do coro desde o seu início, em 2016. No início, a aluna verbalizava muito pouco os seus pensamentos. Conforme o trabalho foi sendo desenvolvido e com a primeira etapa da pesquisa-ação, notei que Larissa se sentiu mais à vontade para falar e compartilhar as ideias. Em 2017, já na fase de intervenção, a aluna passou a tecer comentários satíricos e engraçados, levando todos ao riso. O aluno Arthur iniciou seu envolvimento com o coro a partir de 2017. Aparentemente era um menino tímido, mas conforme as perguntas foram sendo lançadas, ele passou a responder prontamente, verbalizando ideias das mais comuns às mais inesperadas. Apesar de demonstrar dificuldades de coordenação motora e uma certa inibição em movimentar-se nas canções, foi Arthur quem sugeriu a movimentação do grupo na criação musical. Foi também este aluno que sugeriu o acompanhamento instrumental para “Em volta do amor”.

A participação destes dois alunos colaborou para que a “engrenagem de ideias” girasse constantemente. Nesse contexto, não havia ideias certas ou erradas, boas ou ruins. O que precisávamos era das ideias iniciais. Os primeiros pensamentos verbalizados por estes alunos estimularam os demais a também se expressarem. Essa dinâmica contribuiu para a consolidação de um ambiente colaborativo no sentido de que comportamentos individuais favoreceram o desenvolvimento criativo do grupo.

A dimensão colaborativa também se estendeu na consciência de que “Em volta do amor” era uma criação pertencente a todos os coralistas engajados no ano de 2017. Ao perguntar “qual a sua opinião sobre a música que foi criada durante o ano?”, (questão 10 do questionário aplicado no dia 13/11/2017), um aluno respondeu “foi boa, mas não teve a participação musical de todos [para criar]”. Na questão 11, “você gostaria de criar outras músicas para o coral?”, o mesmo aluno respondeu que “sim. Porque, como disse, nem todos

participaram da criação dessa música” (QUESTIONÁRIO, aluno 4, 13/11/2017). No último ensaio de 2017, realizado no dia 27/11/2017, li tais perguntas e respostas e questionei se os alunos concordavam com as afirmações do colega.

A aluna Niara afirmou “você participava se quisesse” e Maria Cecília mencionou que se alguém “não participou é porque não quis, porque o espaço foi dado para todo mundo”. A aluna Ana Cecília disse: “estava aberto, se a pessoa quisesse podia sugerir”. A licencianda Natália Santos comentou que essa resposta poderia ter vindo de alguém muito tímido ou daquela pessoa que faltou em alguns ensaios e quando retornou ficou surpresa com o encaminhamento do trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/2017). Perguntei para os alunos “mesmo a pessoa que ficou mais quietinha, também é autora da música?” e a professora Fernanda Mélo questionou, “até que ponto nos reconhecíamos enquanto coletivo?” e explicou,

[...] se tem um ou dez e é votado pela maioria, aí a maioria que escolheu e legitimou aquilo ali. Às vezes a pessoa acha que não criou porque estava naquelas outras quatro opções que não foram votadas. Mas, tá dentro, tá junto, tá votando, faz parte. Porque senão a gente teria que controlar: agora essa é contribuição de fulano. E não é. Pode ser ao mesmo tempo, eu deixo de propor e estou participando ficando calado. (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/2017).

Com a discussão, os alunos reafirmaram que “Em volta do amor” era uma criação coletiva e de todos os que participaram e contribuíram com ideias específicas ou concordando com as decisões. Nessa dimensão emerge, ainda, o sentimento de pertencimento e identidade do grupo. As respostas dos alunos à questão de número 12, “como você se sente tendo a oportunidade de cantar uma música que também é de sua autoria?”, salienta o sentimento de pertencimento e identidade do grupo. Uma aluna respondeu “me sinto orgulhosa de cantar com meus amigos uma música minha” (QUESTIONÁRIO, aluna 4, 13/11/2017), enquanto outros mencionaram: “orgulhoso”, “animada e feliz”, “muito feliz e motivada”, “muito feliz, pois sei que não tem essa oportunidade muitas vezes”, “não sei explicar, é mais divertido”, e “é muito bom”. A identificação com a criação musical manifestou-se, também, na pergunta de número 9, quando os alunos indicaram as três canções que mais gostavam de cantar. “Em volta do amor” ficou entre as três primeiras¹⁴⁴, perdendo apenas para “Tears in heaven” que se apresentou como o maior “*hit*” do coral.

¹⁴⁴ Das sete canções desenvolvidas durante 2017, os 15 alunos que responderam o questionário no dia 13/11/2017, indicaram preferência por: 1º) “Tears in heaven” (com 12 votos); 2º) “Em volta do amor” (com 10 votos); 3º) “O sol” (com sete votos); 4º) “Escondido, no te escondas” e “Sesere eyee” (com cinco votos); 5º) “Na lua” (com três votos); e, 6º) “Canone rítmico” (com nenhum voto).

Além da roda de conversa, no dia 27/11/2017 assistimos aos vídeos¹⁴⁵ das apresentações realizadas nos dias 20 e 22/11/2017. A cada vídeo assistido, conversamos sobre nossa performance, os aspectos sonoros, visuais e elementos que poderiam ser melhorados. Apreciamos analiticamente os vídeos das duas execuções de “Em volta do amor”, e deixei os alunos livres para tecer comentários. A aluna Maria Cecília mencionou que “ia ficar massa se o povo da frente fosse pra um lado e o povo de trás fosse para outro”, referindo-se à movimentação do grupo na coda da música. A aluna Ana Cecília comentou que tinha achado “legal o movimento na música” e avaliou-se, ressaltando “eu acho que [...] me movimentei muito pouco” (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/2017). A apreciação crítica através dos vídeos evidenciou a consciência que Ana Cecília passou a ter de como sua individualidade poderia contribuir no resultado visual do grupo. A fala de Maria Cecília demonstrou que novas ideias poderiam ter sido colocadas em prática, se a apreciação de vídeos do próprio grupo fosse uma atividade recorrente nos ensaios¹⁴⁶.

Além das três 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 entre as peças do repertório ensinadas e aprendidas ao longo do projeto em relação à música em processo de criação. Nas demais peças do repertório, havia dificuldades específicas relacionadas à memorização e compreensão, tais como a letra em “Tears in heaven”, os movimentos corporais em “Na lua” e “Escondido, no te escondas”, a forma musical em “Sesere eyee” e “O sol”. Na criação de “Em volta do amor”, após a definição das ideias centrais, da experimentação de sobreposições melódicas e rítmicas e da forma musical, os alunos não tiveram dificuldades para lembrar a letra, a forma e os elementos rítmicos e melódicos.

Essa diferenciação no processo de compreensão e memorização pode estar relacionada ao fato de que há uma intimidade maior com o produto gerado pelo grupo em comparação aos produtos musicais originários de outros autores. Conforme salienta Schafer

¹⁴⁵ Assistimos os vídeos das canções “Escondido, no te escondas”, “Tears in heaven”, “Na lua”, “O sol” e “Sesere eyee” da apresentação do dia 20/11/2017. Na sequência assistimos “Em volta do amor” (nas duas apresentações - 20 e 22/11/2017) e encerramos o ensaio assistindo “Cânone rítmico”, apresentada no dia 22/11/2017, com a execução pelos dois coros em conjunto (CAp e Projeto Barnabé).

¹⁴⁶ Na minha perspectiva, o ideal era ter realizado atividades de apreciação crítica de áudio e vídeo do próprio grupo ao longo de toda a pesquisa-ação. Todavia, com o tempo restrito dos ensaios, esse exercício analítico e de apreciação de material do grupo só aconteceu a partir da segunda etapa da pesquisa-ação (utilizando trechos gravados em áudio nos ensaios e sempre relacionados à experimentação e decisão de elementos da criação musical). A apreciação de performance ocorreu somente no ensaio do dia 27/11/2017, como uma atividade de encerramento do ano. Sobre o uso do vídeo como recurso didático veja a pesquisa de Melo (2015) acerca do ensino de bateria.

(2011, p. 302), a execução musical e as informações já elaboradas, de maneira geral, não possibilitam que o aluno crie; nesse contexto, a criança só pode memorizar, rejeitar e até mesmo destruir. No caso do campo empírico deste estudo, nem a memorização era uma habilidade evidente diante de algumas peças corais em processo de leitura e amadurecimento expressivo. Nessa direção, é interessante observar que mesmo a música preferida pela maioria dos alunos, “Tears in heaven”, apresentava problemas relacionados à memorização. Para mantê-la “viva” na memória dos alunos, usamos estratégias diversas, repetindo suas partes de diferentes maneiras (um grupo de cada vez, substituindo a letra por outras sílabas, cantando tudo em stacato, etc), utilizamos a partitura para que visualizassem sua representação e fizessem anotações, perguntamos sobre a sua estrutura (Como começamos? O que vem em seguida?) e relacionamos os gestos da manossolfa nos dois últimos compassos, entre outros.

Com “Em volta do amor” o processo foi diferente. Houve certa confusão quando propus uma forma musical. Alguns alunos demonstraram insegurança no primeiro momento. Porém, após identificarem as três partes, a coda e como as ideias sobrepostas estavam organizadas em sequência, o trabalho fluiu sem grandes dificuldades e tivemos os últimos ensaios para amadurecer a sonoridade, equilibrar os naipes e trabalhar com os aspectos expressivos da criação.

Quanto ao aspecto afetivo, foi evidente a identificação do grupo com a criação musical. “Em volta do amor” foi indicada entre as três mais preferidas do grupo, conforme as respostas da questão nove do questionário aplicado no dia 13/11/2017. Dos 15 alunos que responderam o questionário, 10 assinalam a “Em volta do amor” entre as três mais preferidas e 12 alunos expressaram na questão 11 o desejo de inventar outras músicas para o coro. A relação afetiva também se manifestou na questão dezessete, quando um aluno escreveu “criar mais músicas” como sugestão de melhoria e continuidade do coral (QUESTIONÁRIO, 13/11/2017).

Em momento anterior, no final do ensaio do dia 23/10/2017, convidei os alunos para registrarem, de forma escrita, a experiência no coral e na criação musical. Expliquei que não era necessário assinar seus nomes e que poderiam escrever aquilo que considerassem mais importante. Um total de 14 alunos participaram do ensaio e registraram a experiência. Dos 14 alunos, 11 teceram comentários específicos sobre a criação musical. Como os alunos preferiram não indicar seus nomes, os comentários foram numerados:

Aluno 2: Sobre a música [criação], 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: [...] adorei a parte do teclado, 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 super divertido.

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

Aluno 13: [...] É legal participar e ver a criação final.

Aluno 14: **Gostei** muito da criação da música [...]. (COMENTÁRIO ESCRITO, 23/10/2017).

As palavras em negrito, presentes nas respostas dos alunos 4, 5, 6, 7, 9, 11 e 14 evidenciam um senso de identidade com a criação musical e o estabelecimento de afetividade com o “produto” em processo de construção. Gostar do que está produzindo caracteriza-se como um sentimento essencial para que o trabalho seja concluído e compartilhado de forma satisfatória. As respostas demonstram também a ansiedade por compartilhar com a plateia a criação (aluno 8), o prazer de fazer parte do grupo e de participar do processo criativo (alunos 2 e 13) e a complementação da sonoridade por meio do acompanhamento instrumental (aluno 7).

No ensaio do dia 27/11/2017, alguns comentários também expressaram pensamentos ligados à dimensão afetiva. A aluna Debora disse gostar “muito da segunda parte da música” e explicou “sei lá, você tá feliz de cantar”, salientando também que “o início é maravilhoso”. Brinquei com os alunos e comentei “vocês estão *in love* pela criação” e eles riram. Ana Beatriz comentou que gostou do piano, usando os termos “muito fofinho”, para expressar o sentimento que era despertado quando executávamos o trecho do compasso 31 ao 42 (DIÁRIO DE CAMPO, 27/11/2017).

O desenvolvimento da **dimensão crítica** deu-se, sobretudo, por meio da capacidade de tomar decisões ou do ato de fazer escolhas de forma consciente e intencional. Todo o processo de criação musical requereu dos participantes um posicionamento frente às questões e situações propostas. O jogo “A caixa sonora” demandou que os alunos imaginassem e decidissem que som mostrar para os demais colegas. A variação do jogo, por sua vez, estimulou a improvisação orientada. Na sequência, a atividade “Construção sonora”, levou os alunos a experimentar sonoridades e decidir sobre as sobreposições, culminando com a definição de três ideias centrais e iniciais. Nesse contexto, 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 pré-definidas 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 a sonoridade coral com as sobreposições das ideias era possível ou, por exemplo, posicionando-se verbalmente para a utilização da música de Ana Beatriz. O ato de fazer escolhas relaciona-se com a autonomia de pensamento, com a busca por soluções satisfatórias e, na medida do possível, criativas. Considerando que o processo criativo pode se desencadear por meio da sensibilidade a problema, conforme discutiu-se no segundo capítulo, a atividade “Resolvendo os nossos problemas”, apresentada no capítulo 7, fundamentou as rodas de conversa que estimularam a discussão de assuntos diversos do nosso cotidiano, objetivando a tomada de decisão. Nessa 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 o “choque” de atividades no dia 22/11/2017 (apresentação e aula de campo) e até mesmo o silêncio dos alunos para determinadas perguntas (seguido de burburinhos) 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 todo o processo de execução das canções e dinâmica do ensaio compete ao regente. Em alguns ensaios (31/08/2016, 05 e 19/10/2016), ainda na primeira etapa da pesquisa-ação, propus que os participantes cantassem “Tears in heaven” organizados em círculos, próximos uns dos outros, olhando para o colega e escutando o resultado sonoro. Nesse período, estávamos com dificuldades para manutenção do pulso e, na junção das duas vozes, não havia clareza nas entradas das frases. Organizados de uma maneira diferente do posicionamento tradicional de um coro (cantores em semi-círculo olhando para o regente), sem que eu estivesse à frente do grupo indicando entradas e cortes, os alunos cantaram de forma satisfatória, mantendo o andamento e buscando referências entre eles para as entradas das frases, evidenciando uma melhora na compreensão do todo. Assim, observo que, mesmo na execução de repertório como atividade prioritária do coro, é possível estimular uma atitude de autonomia entre os cantores.

A partir dessa experiência, é possível retomar o pensamento de Schafer (2011, p. 274), adaptando-o ao contexto do coro: em um ensaio coral programado para a criação musical, fundamentado no estímulo da dimensão crítica, não há regentes, há somente uma

comunidade de aprendizes. 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.

A tomada de decisão e o desenvolvimento da autonomia de pensamento, conforme relacionamos na dimensão crítica, encontram-se com o pensamento de Swanwick ao afirmar que a criação “promove um engajamento construtivo e crítico”, tendo em vista que escolhas e decisões serão necessárias ao longo do processo criativo. Neste sentido, o ato de criar proporcionou aos alunos a oportunidade de trazer suas próprias ideias ao contexto de ensaio, estabelecendo conexões entre a educação formal e o contexto sociocultural (SWANWICK, 2003, p. 68).

A dimensão crítica vem, também, confirmar as perspectivas de formação humana do CAp, mencionadas no quinto capítulo. O envolvimento dos alunos no Conselho de Classe, por exemplo, com vistas a dialogar sobre o contexto educativo geral, evidencia o estímulo do pensamento crítico e reflexivo, bem como a consciência e autonomia do aluno acerca da construção de conhecimento. Nesse sentido, Lubart (2007) argumenta que uma sociedade com indivíduos criativos tende a solucionar os seus problemas de forma mais satisfatórias. Alencar (2009), por sua vez, salienta que a escola se configura como espaço para o desenvolvimento de potencialidades criativas e não, apenas, para reprodução de ideias sistematizadas ao longo da história. Sendo assim, a dimensão crítica, estimulada e desenvolvida por meio da criação musical, contribui para confirmar as posturas requeridas em um contexto mais amplo do CAp.

Entre as quatro dimensões apontadas – estética, colaborativa, cognitiva e afetiva, e crítica – observa-se que as três primeiras se apresentam em práticas corais tradicionais. Por meio do estudo de repertório é possível ampliar a experiência estética, conhecer sonoridades de culturas diversificadas; os encontros para os ensaios possibilitam a construção de um ambiente acolhedor e de interação entre os participantes; e, ainda, relacionar os aspectos cognitivos e afetivos. Todavia, tais práticas, deixam de abranger a dimensão crítica, por terem o regente como figura central e o foco, essencialmente, na execução de repertório. Vemos, então, que as outras três dimensões podem ser trabalhadas em práticas corais de todo modo. Porém, a dimensão crítica raramente é contemplada por requerer uma reestruturação dos papéis do regente e cantores, da dinâmica e dos objetivos dos ensaios.

Além das quatro dimensões da formação em música, o desenvolvimento da pesquisa-ação revelou os limites da proposição, sobretudo relacionados à **dimensão gráfica**. Considerando o tempo semanal de ensaios e o cronograma da proposta extensionista, todo o

processo de criação voltou-se para a vivência prática, isto é, os alunos não tiveram a oportunidade de anotar graficamente as ideias desenvolvidas. De maneira geral, a experiência musical no processo de aprendizagem do repertório ocorreu por meio da imitação, escutando e memorizando os exemplos demonstrados por mim ou por licenciandas em música. No caso de “Em volta do amor”, todos os participantes eram convidados a mostrarem as ideias exploradas e os demais a repetiam. A organização e registro da criação musical em partitura tradicional foi idealizado por mim e compartilhado primeiramente com os professores e estagiários. Os alunos puderam acessar a partitura de “Em volta do amor” no *dropbox*, que também continha os registros em vídeo das apresentações dos dias 20 e 22/11/2017.

Com um tempo semanal maior de ensaio, pelo menos 1h30min, poderíamos ter explorado de forma aprofundada a dimensão gráfica. Uma opção de registro, visando o estímulo do pensamento divergente, seria solicitar aos alunos que em uma folha de papel em branco, fizessem anotações utilizando letras, palavras, frases e desenhos para indicar as ideias exploradas que seriam utilizadas na criação, tais como, “ideia 1” e “ideia 3”. Tal procedimento poderia ser explorado em pequenos grupos e posteriormente apresentado para todos. De forma coletiva o grupo escolheria as formas gráficas que melhor representassem as ideias sonoras.

Outra possibilidade seria entregar a letra da música, após a definição de sua forma, solicitando que registrassem as ideias centrais, utilizando símbolos e desenhos. É importante ressaltar que o caráter aberto de registros gráficos desta natureza pode levar a realizações diversificadas, como discute Penna na proposta de re-arranjo (2012, p. 182, 183). Sendo assim, diversas versões de “Em volta do amor” poderiam ser produzidas a partir das diferentes interpretações dos gráficos. O registro em partitura tradicional, por sua vez, pode possibilitar que a peça seja compartilhada e executada por outros grupos corais do modo mais próximo possível da idealização dos participantes da pesquisa.

Para finalizar este capítulo, considero que a proposta músico-educativa desenvolvida confirma a definição multifacetada de criatividade defendida 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 expressaram tais influências na sugestão de ideias. O trabalho culminou com um “produto”, concretizado ou materializado através da música “Em volta do amor”.

É possível afirmar que “Em volta do amor” se caracteriza como um produto criativo? A partir do que foi exposto e discutido acerca da perspectiva teórica sobre criatividade, considerar algo ou alguém musicalmente criativo depende das funções que a música desempenha em uma sociedade. Nosso produto representa uma relação com o passado (peça coral) e possui fortes influências do contexto sociocultural de seus participantes (a sonoridade da bateria e da guitarra comum no cotidiano juvenil, música e mídia, entre outros). Assim, posiciono-me positivamente para esta questão, pois no contexto de sua proposição o produto desenvolvido caracteriza-se como criativo por estabelecer uma nova organização sonora e que até então não havia sido explorada. Não nos distanciamos do que significa “canto coral”, mas propusemos algo que transcendeu a nossa experiência musical.

Esta reflexão abrange, também, o aspecto pedagógico-musical. Conforme foi visto na revisão de literatura, poucos trabalhos dedicados à criação musical e de estimulação da criatividade são desenvolvidos no contexto coral. Apesar das dificuldades relacionadas ao tempo semanal de ensaios e ao cronograma da atividade extensionista¹⁴⁷, foi possível conciliar a execução do repertório e a criação musical. Assim, os resultados deste estudo sinalizam a possibilidade da ressignificação da prática coral.

6.4. Quarta síntese: processos e dimensões da criação musical na prática coral

Neste capítulo, apresentei com detalhes e discuti o processo de criação musical no contexto da prática coral. A primeira etapa da pesquisa-ação configurou-se como o momento de vivência e do desenvolvimento de conhecimento dos elementos músico-estruturais, além da construção de um ambiente favorável à expressão de ideias e pensamentos. O contato com obras a duas vozes, de gêneros, idiomas e estruturas variadas (intensidade, andamento, forma, caráter) forneceram os materiais sonoros básicos que poderiam servir de base na etapa de intervenção criativa.

A proposição das atividades, originariamente direcionadas à escola básica (CAMPOS; WEBER, 1987) e adaptadas, por mim, para o ensaio coral, contribuíram para o surgimento do ponto gerador da proposta criativa. Três ideias iniciais e a música de uma das alunas participantes tornaram-se as ferramentas centrais para a construção sonora. A “tempestade de ideias” e as rodas de conversa evidenciaram as sonoridades almejadas pelos participantes e diversas decisões foram assumidas por meio da apreciação crítica de gravações do grupo. A criação musical constituiu-se da sobreposição de ideias e organização formal,

¹⁴⁷ Reveja a discussão e os quadros ilustrativos do quarto capítulo que abordam o tempo dedicado aos ensaios corais e etapas da pesquisa-ação.

considerando o contraste de caráter entre as partes. O questionário e o registro escrito fomentaram discussões e esclareceram aspectos do processo que verbalmente, durante os ensaios, não se fizeram perceptíveis.

A análise do material coletado e do processo músico-pedagógico, considerando uma ação pedagógica que estimulasse a criatividade e envolvesse experiências de criação musical no contexto coral, possibilitou a identificação de quatro dimensões da formação em música – “crítica”, “estética”, “colaborativa” e “cognitiva e afetiva” –, além de limitações no aspecto da dimensão gráfica.

O processo músico-educativo demonstrou a importância dos conhecimentos adquiridos pelos participantes em diversos contextos socioculturais, evidenciando que o ato de criar consiste na “reelaboração de elementos apreendidos”, conforme argumenta Penna (2012, p. 215) e no equilíbrio entre os pensamentos convergente e divergente (BEAUDOT, 1975; GRASSI, 2010; NOVAES, 1980). A criação musical, intitulada coletivamente de “Em volta do amor”, representa no contexto prático a perspectiva teórica de Alencar (1986, p. 8) de que o ser humano possui um certo grau de habilidades criativas, que a partir de condições favoráveis e domínio de técnicas adequadas podem ser aprimoradas. Por fim, os resultados evidenciam a possibilidade de ressignificação da prática coral por meio da criação musical coletiva.

Capítulo 7

Coro Criativo: uma proposta abrangente de prática coral

“A criação musical é incrível e eu estou adorando sentir a música com várias pessoas,
além de ser super divertido”.

Comentário de um(a) participante do processo criativo no CAp.

A experiência de criação musical com os participantes do Projeto de Extensão da UFPE “Canta CAP: educação musical e prática coral”, no ano de 2017, possibilitou o desenvolvimento de quatro dimensões da formação em música: “crítica”, “estética”, “colaborativa” e “cognitiva e afetiva”. Essa ação pedagógica, que estimulou a criatividade e a criação musical no contexto do canto coral, forneceu as bases para discutir, neste capítulo, as possibilidades e/ou caminhos para regentes que desejem contemplar a criação musical em seus ensaios corais.

7.1. O Coro Criativo e seus princípios

O Quadro 8, apresentado e discutido no capítulo 3, traz quatro categorias gerais sobre a criatividade. Tais categorias norteiam o que venho chamar de **Coro Criativo**, uma proposta abrangente de prática coral que inclui a criação musical. Apesar desta pesquisa restringir-se a um público infantil, considero que o Coro Criativo pode ser proposto em coros de diferentes faixas etárias. Nessa perspectiva, a reestruturação do Quadro 8, que mostro a seguir como Quadro 20, traz as ideias centrais do Coro Criativo: a pessoa que cria – os participantes; o processo criador – os ensaios; o produto criado – as músicas; e as influências ambientais – os contextos.

QUADRO 20 – Categorias da criatividade no canto coral / Proposta Coro Criativo.

	Novaes (1980)	Elliot (1989)	Proposta Coro Criativo
Participantes	a pessoa que cria	um produtor (<i>a doer</i>)	Todos os participantes da prática coral: coralistas, regente e instrumentista.
Ensaio	o processo criador	a ação de produzir (<i>a doing</i>)	Ensaio que contemplem atividades de estimulação da criatividade; momentos nos ensaios reservados para exploração de material sonoro e de criação musical; equilíbrio no estímulo dos pensamentos convergente e divergente.
Músicas	o produto criado	o produto (<i>something done</i>)	Arranjos; improvisações; pequenas ideias musicais organizadas (rítmicas, melódicas); peças musicais que organizam sonoridades com liberdade expressiva e de exploração ou uma obra inventada considerando materiais, formas e princípios estilísticos; com ou sem notação convencional ou não convencional.
Contextos	as influências ambientais	o contexto (<i>context in which it is done</i>)	O ensaio, as apresentações, a escola, a família, os amigos e todas as experiências socioculturais dos participantes; pode fornecer o ponto gerador do processo criativo.

No campo da prática coral estão presentes de forma dialógica, as quatro categorias: a pessoa que cria – os participantes; o momento criador – os ensaios; o produto criado – as músicas; e as influências ambientais – os contextos. Desta forma, os **ensaios** do coro são momentos em que os **participantes** se reúnem, trazendo suas experiências e **influências ambientais/socioculturais**, para juntos **produzir música** por meio de um processo colaborativo. O ensaio do coro caracteriza-se como o principal momento em que a criação pode ser potencializada; é na coletividade das ações que as ideias centrais podem surgir. Por meio das rodas de conversa e da “tempestade de ideias”, entre outras ferramentas para estimulação da criatividade, uma série de opiniões pode emergir, o que contribui para redirecionar os pensamentos, excluir possibilidades e agregar novas sugestões. Por se tratar de uma prática essencialmente coletiva, é importante destacar que todo o processo de criação também seguirá a lógica da coletividade. As ideias originadas fora do ensaio precisam ser compartilhadas e vivenciadas com o grupo para, então, serem agregadas ou não na criação musical.

Para que a proposta de Coro Criativo seja implementada, é necessário que se considere três princípios:

- 1) Criar um ambiente acolhedor e favorável para o desenvolvimento da criatividade;
- 2) Equilibrar os estímulos entre os pensamentos convergente e divergente;
- 3) Planejar ensaios dinâmicos, com tempo previsto para o processo de criação musical.

7.1.1. Construindo um ambiente acolhedor

A criação de um ambiente acolhedor e favorável para o estímulo da criatividade deve ocorrer antes mesmo de iniciar o processo de criação propriamente dito, conforme o exemplo da música “Escondido, no te escondas”, que trago adiante. As características apontadas por Alencar (2009) de uma atmosfera propícia para o desenvolvimento da criatividade na educação básica também se aplicam no campo da prática coral. Uma das características apontadas pela autora é a receptividade a novas ideias, sendo que, dentre os 12 aspectos indicados (ALENCAR, 2009, p. 74-77), seis podem ser considerados e adaptados para o contexto coral:

- 1º. Oportunidade para o aluno levantar questões, discordar, avaliar e propor interpretações (ALENCAR, 2009, p. 74)

Alencar (2009) salienta a importância de um contexto em que o aluno terá oportunidade para elaborar e testar hipóteses, avaliar conceitos, princípios e ideias. “Além disso, o professor deve ter uma atitude de respeito pelas questões levantadas,

independentemente de serem elas banais e irrelevantes ou ‘inteligentes’ e bem-formuladas” (ALENCAR, 2009, p. 74). Um exemplo sobre a oportunidade para o aluno levantar questões, discordar e propor interpretações ocorreu durante a primeira etapa da pesquisa-ação, de consolidação da prática coral (de 03/08/2016 a 03/04/2017). Na aprendizagem da canção “Escondido, no te escondas”¹⁴⁸, uma aluna comentou que o final da música era “muito sem graça”. Esta peça alternava estrofes e refrão a duas vozes com um trecho de percussão corporal. Talvez, para esta aluna, o término da peça estava muito aquém da sonoridade idealizada na sua imaginação:



FIGURA 39 – Frase final de “Escondido, no te escondas”.

A questão levantada pela aluna foi discutida no grupo e outros colegas também expressaram o descontentamento. Sendo assim, começamos a explorar possibilidades sonoras para a finalização da peça, como, por exemplo, prolongar a sonoridade da última sílaba. A melhor ideia, aceita por todos, incluiu, além do prolongamento da última sílaba, a inserção de um fragmento rítmico¹⁴⁹:

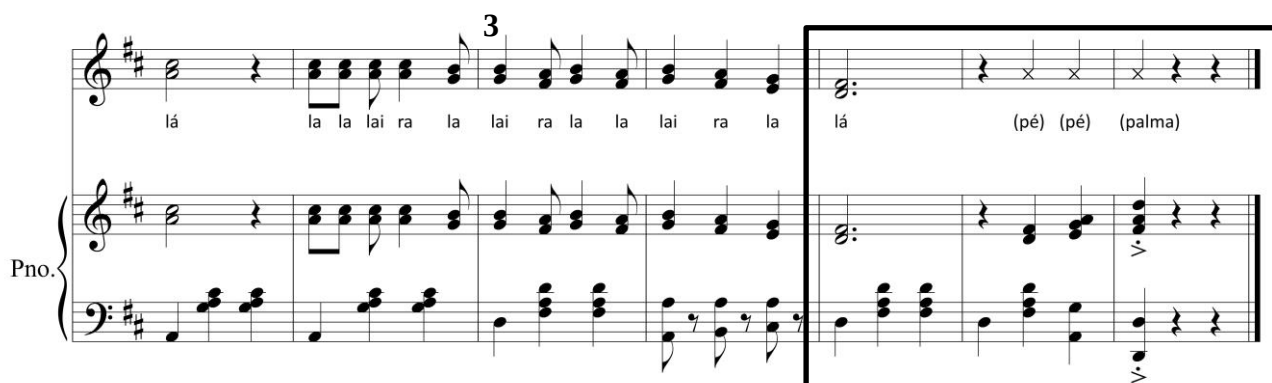


FIGURA 40 – Adaptação da frase final de “Escondido, no te escondas”.

¹⁴⁸ As partituras (original e adaptação) podem ser acessadas através dos links:

Original - https://drive.google.com/open?id=1rOEEZtfVfP1_FbQEMs_wqnhFY01IigLW

Adaptação - https://drive.google.com/open?id=10VkYCEp7Etw_RkH0NuKtRAK3hlqhmTFM

¹⁴⁹ Conheci a canção “Escondido, no te escondas” com a modificação rítmica, no terceiro e quarto compassos. Posteriormente, ao ter acesso à partitura original, resolvi manter a modificação, visando facilitar a execução.

Em um contexto tradicional de prática coral, provavelmente a questão levantada pela aluna seria descartada, talvez em detrimento da indicação do compositor em terminar a música de determinada maneira. Ressalto que o Coro Criativo não tem por finalidade propor contraposições às concepções dos compositores, mas ampliar a vivência musical por meio de um processo intencional de estimulação da criatividade, abrangendo também – no processo de criação – a elaboração de arranjos. Assim, a peça foi ressignificada, atendendo à criatividade e à imaginação dos participantes, contribuindo para a construção de um ambiente acolhedor de ideias e sugestões.

A construção de um ambiente acolhedor também depende de todos os interessados serem bem-vindos na prática coral. A ausência de teste de seleção de vozes favorece que pessoas que nunca cantaram em coro tenham a oportunidade de descobrir sua voz, trabalhar a percepção auditiva e participar de um processo de construção musical coletivo. No caso de coros que estão com um trabalho em andamento, a recepção de participantes iniciantes, com dificuldades para afinar e cantar em naipes, pode ser facilitada com o planejamento de momentos de musicalização, com jogos e atividades que favoreçam a inserção na prática coral. Isso pode ocorrer em dias alternativos ao ensaio do coro ou até mesmo antes do ensaio.

2º. Tempo para pensar e desenvolver ideias criativas (ALENCAR, 2009, p. 74)

Na proposta de Coro Criativo, o tempo para exploração e amadurecimento das ideias é essencial. Entre os ensaios, os participantes podem repensar as ideias e trazer novidades que poderão ser exploradas e acatadas, “pois nem toda ideia mais criativa ocorre imediata e espontaneamente” (ALENCAR, 2009, p. 74). Se analisarmos a Espiral do Tempo (capítulo 5), de pesquisa-ação, veremos que o surgimento, a exploração e o desenvolvimento de ideias criativas ocorreu de maneira espaçada. O início da segunda etapa da pesquisa-ação, de intervenção criativa, ocorrida no dia 24/04/2017, trouxe o jogo “A caixa sonora”, que revelou uma sonoridade interessante apresentada pelo aluno Arthur. Apesar do estímulo à criatividade ao longo dos ensaios, da exploração e surgimento das ideias 2 e 3, somente no ensaio do dia 19/06/2017 é que a aluna Ana Beatriz sugeriu que utilizássemos sua música, isto é, sete semanas após iniciarmos o processo de criação. Desta maneira, fica claro que o tempo entre os ensaios é essencial para os participantes amadurecerem as ideias e contribuírem com novas sugestões.

3º. Criar um ambiente de respeito e aceitação mútuas (ALENCAR, 2009, p. 74).

Para a criação de um ambiente de respeito, compartilhamento e desenvolvimento coletivo e individual, a “tempestade de ideias” apresenta-se como uma importante ferramenta,

pois propõe, de forma respeitosa, o julgamento das ideias e sugestões do grupo sobre determinado tema. Visando “proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva” (ALENCAR, 2009, p. 76), a “tempestade” favorece o compartilhamento de ideias, o desenvolvimento e a aprendizagem no grupo. O grupo precisa aprender o procedimento: primeiro listar as ideias e somente depois do esgotamento discuti-las e avaliá-las; é importante que todos compreendam que estão sendo discutidas as ideias e não as características pessoais de quem as propôs.

Ao longo dos ensaios, cabe ao regente estimular as falas dos participantes e as diversas maneiras de expressar-se musicalmente, seja cantando uma pequena ideia melódica ou executando fragmentos rítmicos. O instrumentista acompanhador também deve participar desse processo, intermediando as discussões juntamente com o regente ou propondo ideais passíveis de serem utilizadas. Nesse ambiente, livre de censura e com um julgamento adiado de ideias – como no caso da “tempestade” –, os participantes compreender que podem fazer perguntas simples ou óbvias, sugerir ideias inusitadas e diferentes, além de indicar possibilidades sonoras e expressar suas concepções sobre a construção musical. A qualquer sinal de censura em relação às ideias dos participantes, é importante parar e esclarecer que todas as ideias são bem-vindas, não há certo ou errado, bom ou ruim, mas apenas sugestões.

4º. Desenvolver a habilidade de pensar, fazer julgamentos, sugerir modificações e aperfeiçoar as ideias (ALENCAR, 2009, p. 75).

A exploração e a revisão de ideias sonoras ocorrerá praticamente em todo o processo de criação musical. O pensamento crítico pode ser potencializado por meio do registro em áudio e/ou em vídeo das ideias que estão em andamento. Executar, gravar e na sequência escutar e conversar sobre os elementos criados possibilita aos participantes um distanciamento do material sonoro, levando-os ao desenvolvimento da escuta reflexiva e uma maior compreensão de como soa o trabalho em construção. Não havendo a possibilidade de gravação, o regente pode convidar alguns participantes para escutar a execução do grupo. De olhos fechados – para que o foco seja, num primeiro momento, na sonoridade e, posteriormente, no conjunto sonoro e visual do grupo – esses participantes podem identificar elementos sonoros a serem modificados, aprimorados e até mesmo descartados.

Na pesquisa-ação desenvolvida, vários comentários dos alunos, após a gravação e escuta crítica, contribuíram para um melhor direcionamento do processo de criação. As falas dos participantes evidenciaram, por exemplo, o desequilíbrio dos naipes com relação à intensidade, os desencontros rítmicos nas sobreposições de ideias e questões relacionadas ao

timbre, quando a voz de uma das licenciandas, por exemplo, se destacava no todo. O reconhecimento desses elementos estruturais contribuiu para o aperfeiçoamento das próprias ideias e proposições no grupo.

5º. Valorizar o trabalho do aluno, suas contribuições e ideias (ALENCAR, 2009, p. 75-76).

Por fim, este último aspecto da construção de um ambiente acolhedor volta-se para a valorização dos participantes e de suas contribuições. “Todo ser humano, seja criança, adolescente ou adulto, tem uma necessidade básica de ser aceito, de ser estimado, de ser valorizado, de ver as suas contribuições, os seus esforços, o seu ponto de vista, reconhecidos e valorizados” (ALENCAR, 2009, p. 76).

A ideia tradicional do regente como o centro do trabalho dá lugar a uma liderança compartilhada, em que todos são valorizados por participarem e contribuírem nas decisões musicais. Essa concepção indica uma função orientadora do regente, atenta para as respostas dos participantes e flexível para as adaptações necessárias. São bem-vindas as palavras e frases de reforço positivo, bem como os elogios. É importante que o produto final do processo de criação – que se concretiza com uma obra musical – seja representativo das concepções de todos os participantes, isto é, que todos se reconheçam e se identifiquem com a obra criada. A valorização dos participantes vem do entendimento de que todos contribuíram, de alguma maneira, para o desenvolvimento do trabalho; de modo que o resultado representa o engajamento, o esforço e a dedicação de todos os envolvidos.

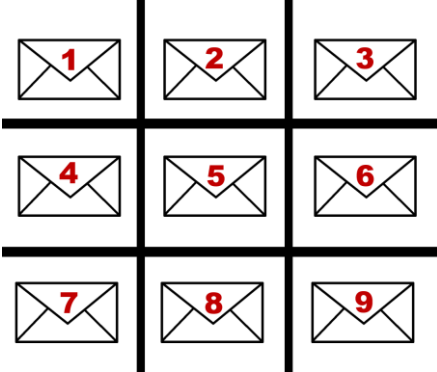
7.1.2. Equilibrando o estímulo dos pensamentos convergente e divergente

No capítulo 3, ao discutir as características do pensamento criativo, evidenciei a diferença entre os pensamentos convergente e divergente, bem como a importância de equilibrá-los em contextos de estimulação da criatividade. De maneira geral, o canto coral volta-se muito mais para propostas convergentes. Isso ocorre através da execução de repertórios com estruturas pré-definidas e sonoridades interpretativas idealizadas pelo regente e pelo instrumentista (no caso de peças com acompanhamento instrumental), tendo por base as indicações da partitura que foram definidas pelo compositor. Em práticas corais desta natureza há muito pouco espaço para a estimulação do pensamento divergente, pois este volta-se para a diversidade de respostas e direções, a produção de ideias próprias, a capacidade de propor muitas soluções para uma mesma situação e a elaboração de respostas coerentes a partir de elementos pesquisados.

Fundamentado nos pressupostos teóricos e práticos da psicologia da criatividade, o Coro Criativo não exclui o estímulo de um ou de outro pensamento, mas propõe o equilíbrio

entre os dois. A pesquisa-ação desenvolvida revelou quão importante foi a primeira etapa – de consolidação da prática coral – para que os participantes tivessem a oportunidade de executar obras corais, vivenciar formas e estruturas, bem como sonoridades vocais e corporais. O pensamento convergente, nessa primeira etapa, foi estimulado de forma que os participantes tivessem consciência dos materiais sonoros que estavam sendo utilizados em cada peça em desenvolvimento: em “Na lua”, o destaque foi a forma musical “A B A”; em “Escondido, no te escondas”, o foco voltou-se para o diálogo entre partes cantadas a duas vozes e outras com percussão corporal; em “Tears in heaven”, o início em uníssono e sem acompanhamento instrumental, seguido por partes a duas vozes; em “O sol”, a execução a duas vozes com melodias independentes e percussão corporal. O reconhecimento das estruturas musicais pode ocorrer através de questionamentos feitos pelo regente aos participantes após a execução musical, de conversas sobre o material sonoro, jogos de perguntas e respostas sobre trechos das músicas, da apreciação ativa de peças corais em áudio ou em vídeo. De forma lúdica, o “Jogo da velha musical” pode funcionar muito bem na compreensão dos elementos musicais:

QUADRO 21 – Jogo da velha musical.

Jogo da velha musical		
Materiais para a preparação do jogo: - Considerando o repertório em desenvolvimento, separe nove perguntas. Estas perguntas deverão estar dentro de envelopes; - Escreva um número, de 1 a 9 na frente de cada envelope, para facilitar a escolha dos grupos; - Faça o desenho do jogo da velha no quadro ou, na ausência deste, leve um cartaz com o formato do jogo; - Faça os símbolos do jogo da velha que representarão cada grupo: ● e x - Fixe os envelopes em cada uma das nove partes do jogo:		
		
Organizando os participantes: - Os participantes devem organizar-se em dois grupos. Cada grupo escolherá um símbolo: círculo ou “x”; - Por meio de sorteio ou do jogo de mãos “pedra, papel e tesoura”, é decidido o grupo que começará;		

- Cada grupo deverá escolher um representante. É esta pessoa quem fará as escolhas e dará as respostas, representando o grupo.

Jogando:

- Após discussão no grupo, o representante indica qual envelope desejam;
- O coordenador do jogo (regente ou instrumentista) lê a pergunta e dá um momento para que o grupo discuta.
- O representante diz a resposta da pergunta. Se a resposta estiver correta, o envelope é retirado e no seu lugar coloca-se o símbolo do grupo (“x” ou círculo). Se a resposta estiver errada, a pergunta retorna para o envelope, dando a chance para o outro grupo escolher e respondê-la.

Algumas regras importantes:

- Para evitar confusão, somente o representante escolhido pelo grupo é quem pode responder as perguntas. No caso de algum participante antecipar-se ao seu representante, a pergunta retorna para o envelope e a oportunidade de escolha e resposta passa para o outro grupo;
- Caso nenhum dos grupos consiga responder uma determinada questão, o coordenador do jogo pode fornecer dicas, uma de cada vez;
- É necessária uma vivência consciente das estruturas musicais relacionadas às perguntas, antes de realizar o jogo.

Exemplos de perguntas que poderiam ser feitas a partir do repertório desenvolvido no campo empírico desta pesquisa:

1. Quantas partes a música “Tears in heaven” possui? (Resposta: quatro partes)
2. Em quais palavras/frases na música “Na lua” movimentamos o nosso corpo? (Resposta: imaginava, decorava e coisa de se assombrar)
3. Qual o idioma da música “Escondido, no te escondas”? (Resposta: espanhol)
4. Na primeira parte de “Tears in heaven” cantamos em uníssono ou em *divisi*? (Resposta: em uníssono)
5. A música “Escondido, no te escondas” é executada a quantas vozes? (Resposta: duas vozes)
6. Qual é a regularidade do apoio rítmico da música “O sol”? A cada quatro ou de três tempos? (Resposta: quatro tempo)
7. Quais os instrumentos musicais que utilizamos no acompanhamento da música “O sol”? (Resposta: teclado, cajón¹⁵⁰ e flauta transversal)
8. A sobreposição de duas melodias na música “O sol” acontece na estrofe ou no refrão? (Resposta: refrão)
9. Uma das músicas que temos trabalhado é executada do início ao final em uníssono. Que música é essa? (Resposta: Na lua)

O aprendizado de peças corais de diversos gêneros musicais, estruturas, formas e idiomas fornece conhecimentos específicos sobre o material sonoro e mostra-se significativo para os participantes, proporcionando um contato aprofundado dos aspectos estruturais que, posteriormente, na etapa de intervenção criativa, serão requeridos. Sendo assim, antes de iniciar o processo de criação musical no coro, é necessário construir uma base de experiência musical, pois “o pensamento divergente não pode se exercer no vazio; precisa ter um suporte, constituído pelas informações armazenadas pelo sujeito na memória” (BEAUDOT, 1975, p. 22). A diferença da estimulação do pensamento convergente no coro tradicional e no Coro Criativo é que este último propõe uma execução consciente e crítica, não meramente

¹⁵⁰ Instrumento de percussão de origem afro-peruana.

mecânica. Todas as atividades propostas em um ensaio, do aquecimento vocal ao aprendizado do repertório, apresentam-se como oportunidades de construção de conhecimento musical. A memória – que, em uma analogia, é chamada por Beaudot (1975, p. 22) de reservatório – só pode receber conhecimentos e informações pelo exercício do pensamento convergente, que permite ao sujeito dominar aquilo que for necessário. Em síntese, o pensamento convergente pode fornecer a experiência necessária para a utilização de materiais sonoros, colaborando no processo de criação musical.

Antes de iniciar o processo de criação, é importante que os participantes tenham determinadas vivências¹⁵¹, tais como:

- Exploração da voz e das sonoridades do corpo;
- Execução de repertórios diversos (uníssono, a duas ou mais vozes; de origens e idiomas variados), tendo a consciência dos materiais sonoros (parâmetros do som) e estruturas das peças (forma musical);
- Participação em jogos e atividades de interação entre os participantes;
- Apreciação e análise de obras diversas, relacionadas com o repertório em desenvolvimento;
- Apreciação e análise das obras executadas pelo grupo, em apresentações ou gravações dos ensaios.

Essas vivências continuarão a ser desenvolvidas paralelamente à criação musical e podemos acrescentar outras características do processo de criação:

- Participação em jogos e atividades de estimulação do pensamento divergente;
- Apreciação e análise de gravações das ideias criadas, das apresentações e dos ensaios.

O início do processo de criação pode ser marcado pela definição de um ponto gerador. Este pode surgir através de um jogo, de uma atividade vocal ou até mesmo ser um tema ou assunto emergente em uma roda de conversa entre os participantes. É a partir de então que o estímulo do pensamento divergente fica mais evidente, uma vez que o grupo estará em busca de várias soluções ou respostas para uma mesma situação. A “tempestade de ideias” é uma ferramenta a ser utilizada nesse processo, colaborando para o surgimento de novas ideias e decisões do grupo. As atividades a seguir, além de “A caixa sonora” e “Construção sonora”, apresentadas no capítulo 6, apresentam-se como possibilidades de estimulação da criatividade, podendo, ainda, contribuir para o surgimento do ponto gerador para o processo de criação musical.

¹⁵¹ Propostas relacionadas a exploração inicial da voz são discutidas por Schemeling e Teixeira (2010) e Bellochio (2011).

QUADRO 22 – Jogo de sonoridades.

Jogo de sonoridades Adaptado de Campos e Weber (1987, p. 49)	
Objetivo	Jogar com ideias
Fatores do pensamento criativo	. Fluência . Flexibilidade
Metodologia	. Participantes sentados em círculo. O professor/regente irá propor que os participantes construam frases/fragmentos musicais a partir da ideia sugerida, iniciando com: • uma altura definida; • uma palavra; • uma determinada célula rítmica; • um motivo melódico; • uma sonoridade sem altura definida; • o texto de uma quadrinha, parlenda, provérbio popular, pregão, versos de um poema; . Todas as ideias podem estar em uma caixa ou saquinho. Um participante pode sortear. Após a leitura e execução da sonoridade inicial, os demais participantes poderão expressar suas ideias com a finalidade de serem utilizadas/agregadas a outras criações musicais.

QUADRO 23 – Usos inusitados.

Usos inusitados¹⁵²	
Objetivo	Usar a imaginação criadora, modificando ou alterando estruturas e sonoridades.
Fatores do pensamento criativo	. Redefinição . Flexibilidade . Originalidade . Fluência
Metodologia	. Levar objetos do cotidiano como, por exemplo, chapeuzinhos de festa de aniversário (de papel), escovas de limpeza, bolinhas de gude, sacolas e caixas de papelão, etc. . Pedir para que os participantes escolham 1 objeto (ou sortear os objetos entre os grupos). . Deverão ser explorados o uso e as possibilidades sonoras do objeto, transcendendo sua função ou sonoridade original. . O uso inusitado do objeto e/ou sonoridade deverá ser relacionado a alguma peça, trecho do repertório ou na criação musical.

Os problemas emergentes e as situações difíceis também podem potencializar as interações entre os participantes do grupo e configurar-se como momento de estimulação da criatividade:

¹⁵² Esta atividade foi proposta com os alunos matriculados na Oficina de Música 1, da Licenciatura em Música da UFPB, quando desenvolvi o estágio de docência no ensino superior.

QUADRO 24 – Resolvendo os nossos problemas.

Resolvendo os nossos problemas Adaptado de Campos e Weber (1987, p. 81)	
Objetivo	Desenvolver a capacidade de perceber o que é preciso ser feito e de produzir o maior número possível de ideias para solucionar problemas, utilizando a imaginação.
Fatores do pensamento criativo	. Flexibilidade . Fluência . Sensibilidade a problemas
Metodologia	Promover a discussão sobre temas emergentes nos ensaios: - Alguns participantes não conseguem ser pontuais nos ensaios, como podemos ajudá-los? - Na música “x”, a melodia executada pelo grupo 1 está muito forte. Mal conseguimos escutar a melodia executada pelo grupo 2. O que podemos fazer para equilibrar a sonoridade dos dois grupos? - A participante “y” trouxe uma poesia de sua autoria. Será que conseguimos utilizá-la de alguma maneira relacionando-a com a nossa prática coral? - O colega “x” sugeriu que inventássemos uma percussão corporal para o refrão da música “y”. Qual a opinião de vocês sobre essa ideia? Quais as opções que temos de timbres corporais?

O Coro Criativo instiga os participantes a pensar, de modo que, mesmo quando a informação é concedida pelo regente, esta deve ser compreendida e não simplesmente reproduzida. Considerando que uma série de atitudes são requeridas no processo de criação – tais como, liberdade para exploração e tomada de decisão, etc – sobretudo em uma prática coletiva como o coro, aprender a pensar é algo essencial, uma vez que criar demanda autonomia intelectual, reflexão crítica e conhecimento aprofundado sobre o objeto da criação. Talvez a ausência de propostas de criação no canto coral ocorra porque fomos educados segundo uma lógica de causa e efeito, de sistematização e ordenação, sem espaço para a flexibilização. É comum a concepção de que a prática coral caracteriza-se apenas pela interpretação de repertório. O trabalho de criação musical rompe com esse pensamento, pois o conhecimento e o domínio técnico são implementados em um processo imprevisível, conforme discussão apresentada no próximo tópico.

Um aspecto que gostaria de salientar sobre o Coro Criativo refere-se especificamente à criatividade do regente e do instrumentista, isto é, a busca destes profissionais pelo desenvolvimento da própria criatividade. A partir da perspectiva de vários autores, apresentei e discuti, no quarto capítulo, as características centrais na formação de um bom regente coral: 1) conhecimentos musicais e pedagógicos; e 2) habilidade de liderança e qualidades pessoais. Dos autores consultados, apenas Fucci Amato (2008) e Mathias (1986) mencionam o papel do regente em estimular a criatividade do coral, propondo atividades para os regentes que

desejarem ampliar as vivências musicais do coro. Considerando que os autores não aprofundam a discussão e nem apresentam desdobramentos da criatividade na prática coral, cabe questionar: E a criatividade do regente? A discussão sobre o perfil do instrumentista dá margem para uma prática criativa quando entendemos que determinadas peças do repertório – como, por exemplo, músicas populares – requerem o conhecimento de improvisação, criação de acompanhamentos e leitura de cifras.

O caráter colaborativo do Coro Criativo e a descentralização dos papéis de liderança leva-nos ao entendimento de que o regente e o instrumentista também precisam desenvolver a criatividade, bem como ter no dia a dia experiências de criação musical. Então, como desenvolver a criatividade desses profissionais? Penso que há duas possibilidades: estímulo dos pensamentos convergente e divergente e as influências socioculturais.

O mesmo princípio do equilíbrio no estímulo dos pensamentos convergente e divergente pode ser aplicado à formação dos profissionais que pretendem desenvolver práticas criativas no canto coral. O pensamento convergente pode ser estimulado através do contato com repertórios e obras corais consideradas importantes na história da música, apreciação do trabalho de coros de diversas localidades, estudo e análise de repertório, participação em cursos livres de regência, congressos e encontros da área, participação em coros como cantor, entre outras. Em contrapartida, o estímulo do pensamento divergente pode ocorrer através da participação em cursos de criação e improvisação musical, oficinas de música, mini-cursos que propõem vivências de músicas de diferentes culturas, participar de grupos musicais voltados para prática do improviso (jazz, MPB, expressões da cultura popular), práticas musicais que dialoguem com outras linguagens artísticas (artes visuais, teatro e dança) e com a literatura, entre outras.

O contexto sociocultural em que vivemos, além da aproximação do campo da regência com o da educação musical, também pode favorecer o desenvolvimento da criatividade. Muitos dos cursos que fiz, ao longo da minha vida profissional, ocorreram em encontros e congressos de educação musical. A participação em atividades desta natureza colocou-me em contato com novas metodologias de ensino e aprendizagem da música, jogos e discussões, que foram entremeadas pelo diálogo com professores, regentes e instrumentistas que também estavam em busca de um fazer musical mais criativo. A criatividade pode ser estimulada quando muito do que aprendemos e vivenciamos, em cursos e oficinas, por exemplo, são reapropriados em nossa realidade profissional. Outro aspecto a ser considerado é a ampliação das experiências pessoais, investindo em oportunidades que trarão novos conhecimentos: assistir shows e espetáculos artísticos, viajar, conversar e fazer novas

amizades, ler sobre temas diversos, fazer cursos fora da área de atuação profissional, etc, são maneiras de estimular a criatividade, mantendo o reservatório sempre cheio, com vistas à efetivação de processos criativos.

7.1.3. Planejando ensaios com tempo para a criação musical

No Coro Criativo, o processo de criação musical acontece simultaneamente ao desenvolvimento de outras peças corais. As especificidades de cada coro – tais como, a quantidade de dias e tempo semanal de ensaio, o número e a assiduidade dos participantes, a agenda de apresentações, entre outras – devem ser consideradas na implementação da proposta criativa. Assim, o planejamento dos ensaios necessita organizar tempo para o aprendizado do repertório em andamento e tempo para o processo de criação.

A definição de tempo para a criação musical também deve considerar semanas, meses ou semestres. É importante que o processo resulte em um produto final – uma criação – que será compartilhada nas apresentações do coro. Deste modo, o tempo necessário para a criação precisa considerar as singularidades do grupo. O processo de criação na pesquisa-ação desenvolvida abarcou aproximadamente 20 ensaios (de 24/04/2017 a 27/11/2017), alternados com apresentações do coro e cancelamentos de ensaios devido a outras atividades do Colégio de Aplicação. Dos 20 ensaios, nem todos tiveram tempo dedicado à exploração e desenvolvimento do trabalho criativo, devido aos compromissos de apresentações assumidos que exigiram ênfase no repertório em andamento. Porém, o tempo foi suficiente para que o produto fosse finalizado e apresentado em duas situações distintas.

Em 2018, tive a oportunidade de propor a criação musical em um outro contexto educativo. Com a suspensão das atividades do Projeto de Extensão “Canta CAP: educação musical e prática coral¹⁵³”, iniciei, em março de 2018, uma proposta de base pedagógico-musical semelhante intitulada “Pipocantos: educação musical e prática coral”, sendo desenvolvida com alunos do Projeto Barnabé¹⁵⁴, localizado em Recife-PE. Os ensaios aconteceram durante o período de abril a dezembro, todas as segundas-feiras, das 14h às 15h30min, atendendo uma média de 30 crianças, de 7 a 12 anos de idade, que frequentavam o projeto no contraturno escolar. Além das crianças do projeto, participaram quatro licenciandos

¹⁵³ No final de 2017, uma série de fatores levaram-nos a suspender as atividades: a dificuldade em encontrar um horário compatível entre os participantes, o afastamento dos professores do CAP Rodrigo Luna e Fernanda Mélo para estudos e o desligamento das licenciandas do Projeto, devido à conclusão do curso de Licenciatura em Música.

¹⁵⁴ Sobre o Projeto Barnabé ver nota de rodapé número 143, no capítulo 6.

em música da UFPE¹⁵⁵. Estes atuavam regendo, tocando instrumentos diversos e desenvolvendo habilidades docentes voltadas para a prática coral enquanto modalidade de ensino e aprendizagem da música. Após os ensaios, das 15h30min as 16h30min, realizávamos reuniões para avaliar o trabalho, discutir o repertório e planejar o ensaio seguinte.

Entre abril e julho de 2018, o trabalho voltou-se para a consolidação da prática coral, com atividades e jogos de musicalização, exploração do corpo e da voz e na aprendizagem de peças corais diversas¹⁵⁶, conscientizando os participantes sobre os materiais sonoros e os aspectos estruturais do repertório. A partir de agosto, incluímos no repertório a atividade rítmica proposta pelo músico-educador Carlos Kater, chamada de “1 2 3 4 Rá” (KATER, 2012, p. 238-239). A vivência rítmica através da percussão corporal, a exploração de sons e a abertura para novas possibilidades de timbres colaboraram para as vivências iniciais do processo criativo.

Na proposta original de “1 2 3 4 Rá”¹⁵⁷ (KATER, 2012) o número 1 corresponde a bater palma com os braços levantados no alto, sobre a cabeça, e o número 2 a batida das duas mãos no peito. Como algumas crianças sentiam-se incomodadas com a batida das mãos no peito, propus que batêssemos uma palma na frente do peito. Com isso, tínhamos dois timbres de palma praticamente iguais, o que mudava era a altura das mãos. A identificação desse problema, no ensaio de 24/09/2018, levou-nos a experimentar dezenas de sugestões de outros timbres para o número 1, sendo que o grupo optou pelo som “sh” feito com a boca.

O ponto gerador surgiu quando a direção do Projeto solicitou que preparássemos uma canção natalina. No dia 22/10/2018, realizamos a “tempestade de ideias” em que foram listadas palavras relacionadas ao tema “Natal”. Com base nessas palavras, elaboramos cinco frases que, recitadas ritmicamente a partir da exploração no ensaio, foram sobrepostas as ideias de “1 2 3 4 Rá”¹⁵⁸. Nos ensaios seguintes, amadurecemos as ideias, gravamos em áudio, escutamos e analisamos o material. Os comentários das crianças voltaram-se para o

¹⁵⁵ Licenciandos que participaram do Projeto de Extensão da UFPE “Pipocantos: educação musical e prática coral”: Carlos Antonio de Oliveira Junior, José Augusto Santos Barbosa, Milka Dayanne da Silva Araújo e Renê Gustavo Freire Martins.

¹⁵⁶ Nesse período foram desenvolvidas as seguintes peças: 1. Funga alafia (canção africana); Arr. Klesia Garcia; 2. Dodili (canção israelita); Arr. Doreen Rao; 3. Jada; Melodia e letra: Bob Cartton; Port. Lucy Schimit; Piano e adapt.: Klesia Garcia; 4. Peixinho do mar – “Filho de peixe peixinho é” (de Aline Bühler) e “Quem me ensinou a nadar?” (folclore brasileiro); Arr. Klesia Garcia; 5. Cânone rítmico; Arr. e Adapt. Breno Cesar Cunha, Jailton Lima, Klesia Garcia e Milka Dayanne; Piano: Jailton Lima.

¹⁵⁷ Proposta original: 1 - Bater palma com os braços levantados no alto, sob a cabeça; 2- Tapa com as duas mãos na altura do peito; 3 - Tapa com as duas mãos sobre as coxas; 4 - Batida do pé no chão (direito ou esquerdo, a combinar); Rá! - Grito forte e breve, ao mesmo tempo em que rapidamente cada participante adquire uma posição corporal-gestual expressiva e original, que permanece congelada (fixa) por alguns segundos, retornando após em “câmera lenta” (isto é, de maneira lenta, gradual, bem suave) à posição normal.

¹⁵⁸ Na nossa criação, não utilizamos a sonoridade “Rá!”, sugerida na proposta de Carlos Kater.

desequilíbrio entre os dois grupos no aspecto da intensidade do trecho de fala ritmada, da necessidade de articular melhor as palavras para serem entendidas e de timbres corporais que não eram bem percebidos, como “sh” e a batida do pé. Após nova “tempestade de ideias”, o trecho criado recebeu o nome de “Rap christmas”¹⁵⁹.

Paralelamente à criação musical, estávamos trabalhando com a canção “Cristo nasceu”, em uníssono. O licenciando Augusto Santos, que estava à frente do ensino da peça, havia proposto sua execução no ritmo de xote, com uma introdução em que as crianças executariam percussão corporal. Pensando na estrutura de “Cristo nasceu”, sugeri entre os licenciandos que inseríssemos “Rap christmas”, como uma surpresa sonora entre os gêneros musicais de xote e funk. Posteriormente, conversando com os licenciandos, o nome para a peça ficou “Xote-funk de natal”.

A criação musical com as crianças do Projeto Barnabé reforçou a perspectiva de que o Coro Criativo se constitui em uma proposta flexível que pode ocorrer conforme as possibilidades do grupo. Com os alunos do CAp, foi possível criar uma peça a três vozes em ensaios semanais com a duração de uma hora, durante aproximadamente seis meses. Com os alunos do Projeto Barnabé, criamos uma nova parte para uma peça em andamento, também em ensaios semanais, mas com a duração de uma hora e meia, em um período de três meses. De acordo com as circunstâncias de cada contexto, o importante é organizar o tempo necessário para que o processo seja implementado¹⁶⁰.

Além do mais, em ambos contextos, as criações foram apresentadas. Com os alunos do CAp, tivemos duas oportunidades de apresentar “Em volta do amor” (20 e 22/11/2017) e a apresentação de “Xote-funk de natal” ocorreu no dia 10/12/2018, na festa de Natal do Projeto Barnabé. Nesta ocasião, quando a plateia pediu “bis”, perguntei para os participantes qual eles preferiam cantar e a resposta foi unânime para “Xote-funk de natal”, o que demonstra o significado do processo criativo para os participantes e a valorização do produto elaborado.

Um aspecto do Coro Criativo que talvez seja difícil de lidar para alguns regentes é que, por mais que haja a necessidade de reservar tempo para o processo, este não deve ser conduzido de forma aligeirada. A partir do momento que o processo é iniciado, a imprevisibilidade tomará conta do ensaio. Por mais que o regente tenha em mente as

¹⁵⁹ Apesar no nome da criação ser “Rap christmas”, a levada rítmica no cajón é de funk. Em um dos ensaios levamos duas opções de acompanhamento rítmico para o cajón, uma com sonoridade mais aproximada do pop e outra do funk popularmente difundido na atualidade por diversos MCs. Após escutarem as duas propostas, os participantes optaram pela batida que remetia ao funk.

¹⁶⁰ É importante salientar que a descrição das atividades criativas, no Projeto Barnabé, apresenta-se como ilustração da proposta Coro Criativo em outro contexto. Esta pesquisa não tem por finalidade comparar as práticas desenvolvidas entre o CAp e Projeto Barnabé.

possibilidades de criação musical, não há como prever os caminhos que serão percorridos. Cabe, portanto, estar atento aos comentários e respostas dos participantes para nortear o processo, organizar as ideias, propor situações e novos direcionamentos. A participação e o diálogo com o instrumentista durante todo o processo também é necessária, pois ideias de acompanhamento instrumental podem enriquecer o trabalho.

No CAp, após a experimentação das três ideias iniciais e da confirmação de que usaríamos trechos da canção da aluna Ana Beatriz, o grande desafio foi articular todas essas sugestões e apresentar para os participantes as possibilidades sonoras que tínhamos. A discussão sobre a forma musical, realizada no dia 26/06/2017, colaborou para pensarmos em como organizar os materiais até então explorados. Isso significa que o regente precisará investir tempo, fora do ensaio, para pensar e articular as ideias exploradas, apresentando nos ensaios seguintes, para aprovação ou rejeição de todos os participantes, as possibilidades de encaminhamento da criação musical. Com as crianças do Projeto Barnabé, a minha proposta inicial era criar uma peça rítmica, a duas vozes, tendo como ponto gerador a atividade “1 2 3 4 Rá”. Porém, o processo só ganhou fôlego quando nos aproximamos do tema Natal, que levou-nos à elaboração de um trecho de fala ritmada que poderia ser sobreposto à percussão corporal que já havíamos vivenciado.

A adequação do tempo e a imprevisibilidade do processo são aspectos característicos do Coro Criativo, que se apresenta como uma proposta possível e significativa para o desenvolvimento musical no contexto da prática coral. A participação na criação pode contribuir para uma melhor interação entre os participantes, na construção do pensamento crítico acerca da produção musical, na tomada de decisões, no respeito pela opinião do outro, além da desmistificação da concepção de que somente pessoas com habilidades especiais possuem a capacidade de criar.

7.2. Quinta síntese

Após o desenvolvimento da pesquisa-ação com os participantes do Projeto de Extensão da UFPE: “Canta CAp: educação musical e prática coral”, apresento neste capítulo as bases para o que venho chamar de Coro Criativo: uma proposta abrangente de prática coral que inclui a criação musical.

O Coro Criativo fundamenta-se nas perspectivas teórico-práticas da psicologia da criatividade. As quatro categorias da criatividade – a pessoa que cria: os participantes; o processo criador: os ensaios; o produto criado: as músicas; e as influências ambientais: os contextos – norteiam a compreensão do fazer musical que apresentam-se de forma dialógica.

A implementação do Coro Criativo realiza-se a partir de três princípios: 1) Criar um ambiente acolhedor e favorável para o desenvolvimento da criatividade; 2) Equilibrar os estímulos entre os pensamentos convergente e divergente; 3) Planejar ensaios dinâmicos, com tempo previsto para o processo de criação musical. Para a prática criativa no âmbito do canto coral, é importante que o regente e o instrumentista também busquem estímulos para o desenvolvimento de sua própria criatividade.

Conclusão

Com o objetivo central de 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, desenvolvi uma pesquisa-ação que teve como campo empírico o Projeto de Extensão da UFPE “Canta CAp: educação musical e prática coral”.

A pesquisa-ação foi organizada em duas etapas: a primeira de consolidação da prática coral – de agosto de 2016 a abril de 2017 – e a segunda etapa de intervenção pedagógica criativa – de abril de 2017 a novembro de 2017. A pesquisa exigiu-me um papel ativo que englobou o planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas, o estabelecimento de relações com todos os participantes (alunos do CAp da UFPE, licenciandas em música e professores do CAp), a tomada de decisões, as negociações e a resolução de conflitos, que são características da pesquisa-ação. Além disso, dois aspectos foram essenciais para o desenvolvimento satisfatório da investigação: o tempo dedicado ao estudo e a minha experiência enquanto regente coral e educadora musical.

Fundamentada nos pressupostos teóricos e práticos da educação musical e da psicologia da criatividade, compreendo a criatividade como habilidade de criar e/ou reelaborar um produto novo e/ou adaptado ao contexto no qual se manifesta. Por meio de um conceito quádruplo, a criatividade envolve a pessoa que cria, a ação de produzir algo, o produto e o contexto sociocultural. A criatividade e a criação desenvolvem-se por meio do estímulo equilibrado dos pensamentos divergente e convergente.

A primeira etapa da pesquisa-ação voltou-se para a estimulação do pensamento convergente, envolvendo os participantes com experimentações vocais e corporais, a aprendizagem de peças corais a duas vozes e a vivência de materiais sonoros (parâmetros do som, forma, gênero musical, etc). Apesar da ênfase na execução e no contato com um repertório coral diversificado, os ensaios desta etapa foram planejados de forma que os participantes estivessem envolvidos ativamente, com liberdade para expressar ideias, questionar e/ou comentar sobre o trabalho em desenvolvimento.

As vivências da primeira etapa da pesquisa-ação e as experiências do cotidiano dos participantes subsidiaram o processo criativo, foco da segunda etapa, caracterizando a estimulação do pensamento divergente. A “tempestade de ideias” e as rodas de conversa foram ferramentas importantes para a verbalização de pensamentos e definição de sonoridades e estruturas musicais almejadas pelos participantes. A criação da peça “Em volta do amor”,

como produto final do processo desenvolvido na etapa de intervenção corrobora para o entendimento de que o ser humano possui um certo grau de habilidades criativas, que podem ser aprimoradas a partir da estimulação, de condições favoráveis e do domínio de técnicas adequadas.

Considerando a estimulação da criatividade, propus a redefinição dos papéis de regente, instrumentista e cantor. Nesta perspectiva, todos os participantes foram convidados a se envolverem de forma colaborativa, como coautores do processo interpretativo e criativo. A desconstrução da figura do regente, como personagem central da prática coral, não anulou a importância de uma liderança no grupo. Todavia, minha liderança procurou manter-se como facilitadora e/ou orientadora do processo, propondo ideias para serem experimentadas, descartadas ou aceitas pelo grupo, organizando o tempo no ensaio para desenvolver as peças do repertório e para a criação musical. A redefinição dos papéis favoreceu a construção de uma “comunidade de aprendizes” – nos termos de Schafer (2011, p. 266) –, cabendo a mim, enquanto regente e pesquisadora, “criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema” (p. 274). Feito isto, participei das descobertas e da busca por respostas com o grupo.

A análise dos dados coletados e do processo músico-pedagógico possibilitou a identificação de quatro dimensões da formação em música: crítica; estética; colaborativa; cognitiva e afetiva. Houve, no entanto, limitações no aspecto da dimensão gráfica. A dimensão estética apresentou-se através dos aspectos estruturais e sonoros do repertório, além da criação de uma peça a três vozes, o que constituiu um avanço, pois antes da proposta criativa, trabalhamos apenas com peças a duas vozes. A dimensão colaborativa evidenciou-se por meio do envolvimento dos alunos nos ensaios e apresentações, sobretudo pela participação de dois alunos que, ao expressar o maior número de ideias iniciais, instigaram os demais a verbalizarem seus pensamentos. A dimensão colaborativa também foi observada nas rodas de conversa e na consciência de que “Em volta do amor” era uma criação de todos os participantes.

Sobre a dimensão cognitiva e afetiva, os participantes demonstraram uma capacidade de compreensão e memorização diferenciada entre as peças do repertório desenvolvidas em relação à peça criada por eles. As dificuldades para memorização de letra, melodia, forma musical e outros elementos estruturais comuns das peças em desenvolvimento foram superadas na criação de “Em volta do amor”. Depois de definir as ideias centrais e experimentar o material sonoro da criação, os participantes não tiveram dificuldades para lembrar a letra, a forma e os elementos rítmicos e melódicos. No aspecto afetivo, ficou claro a

identificação do grupo com a criação musical. “Em volta do amor” foi indicada entre as três peças preferidas do grupo e alguns participantes ainda afirmaram gostar da experiência de criar música para o coral.

Com relação à dimensão crítica, todo o processo de criação musical estimulou os participantes a um posicionamento sobre os aspectos sonoros, bem como nas diferentes questões e situações emergentes nos ensaios. Os jogos propostos e a discussão dos pensamentos listados através da “tempestade de ideias” demandou que os alunos decidissem de forma crítica e consciente as sugestões que seriam acatadas e descartadas. Quanto à sonoridade, a tomada de decisão evidenciou-se quando os alunos indicaram se as sobreposições das ideias, a forma musical e o acompanhamento instrumental estavam satisfatórios. Vale ressaltar que, das quatro dimensões identificadas a dimensão crítica raramente é contemplada nas práticas corais tradicionais, pois requer a reestruturação dos papéis dos participantes e um planejamento de ensaio voltado para a estimulação da criatividade.

A dimensão gráfica evidencia os limites da proposta criativa. Conforme discussão anterior, os problemas emergentes – tais como ensaios cancelados e períodos em que a assiduidade dos participantes diminuiu consideravelmente – não colaboraram para que tivéssemos o tempo necessário para o desenvolvimento coletivo do registro gráfico da criação musical. O processo de criação contou com a experimentação, repetição e memorização das ideias, sendo que a organização e registro em partitura tradicional foi realizado por mim e compartilhado com os professores e estagiárias. Os alunos tiveram acesso à partitura somente no final do processo.

Considerando que os dados deste estudo apresentam-se como possibilidades de uma prática criativa no âmbito coral, não podendo ser generalizados, diferentes dimensões podem emergir em contextos diversificados e com um tempo maior ou menor para a proposição do trabalho. Vale ressaltar que a pesquisa-ação foi desenvolvida em uma escola de educação básica que possui aulas semanais de música na grade curricular, o que possivelmente contribuiu para o processo criativo. Entretanto, esta não é uma característica imprescindível para o desenvolvimento da proposta. Conforme relato no capítulo 7, o processo criativo também foi proposto no Projeto Barnabé¹⁶¹, com crianças que não participavam de aulas de música regulares, tendo o coro como a única atividade musical sistematizada. Em ambos os contextos, a criação musical foi desenvolvida, reforçando a perspectiva de que, para a

¹⁶¹ O processo criativo, no Projeto Barnabé, foi proposto enquanto prática pedagógica-educativa. A pesquisa centrou-se apenas nas ações vinculadas ao CAp.

implementação do processo criativo, deve-se ponderar sobre a singularidade do grupo, os objetivos do trabalho e o tempo dos ensaios, entre outros aspectos.

O estudo desenvolvido forneceu as bases teóricas e práticas para a proposta do Coro Criativo, definido como uma prática coral que inclui a criação musical. Para o seu desenvolvimento, é preciso considerar três princípios: 1) Criar um ambiente acolhedor e favorável para o desenvolvimento da criatividade; 2) Equilibrar os estímulos entre os pensamentos convergente e divergente; e, 3) Planejar ensaios dinâmicos, com tempo previsto para o processo de criação musical. Apesar deste estudo ter como participantes os alunos da educação básica, entendo que o Coro Criativo não se restringe a uma determinada faixa etária ou a um contexto sociocultural específico. A revisão de literatura, organizada em três eixos temáticos – 1) Educação musical coral; 2) Criatividade e criação musical; e, 3) Coro, criatividade e criação musical –, evidenciou uma diversidade de trabalhos sobre a prática coral e discussões acerca da composição e da efetivação de propostas criativas, ambos em contextos variados. Todavia, mesmo com a diversidade de estudos, há lacunas no que se refere a práticas criativas no contexto coral. Nesse sentido, os desdobramentos desta pesquisa voltam-se para as investigações sobre a criação musical na prática coral com adultos, idosos, pessoas com deficiência, e ainda em contextos variados – como, por exemplo, coros de igreja, empresas e universidades.

Outro possível desdobramento refere-se à formação do regente coral para exercer uma prática criativa. Como professora da licenciatura em música, observo que são poucas as oportunidades dos graduandos vivenciarem, *in loco*, diferentes possibilidades de práticas criativas. De maneira geral, os componentes curriculares de regência coral, oferecidos na licenciatura em música, propõem experiências práticas e conhecimentos relacionados à técnica de regência, análise e escolha de repertório, exercícios vocais e planejamento do ensaio. Apesar de não constar como um dos objetivos desta pesquisa-ação, o estudo possibilita a reflexão acerca da formação docente na graduação. Quando solicitei às licenciandas participantes da proposta criativa que respondessem a algumas questões¹⁶² sobre o processo desenvolvido no CAP, Gabriela Cabral respondeu que “a experiência no projeto me fez conhecer práticas musico-pedagógicas que considero como inovadoras no contexto da educação musical”. Para a licencianda Rebeca Sousa, a experiência adquirida através da

¹⁶² Para as licenciandas que participaram do Projeto de Extensão “Canta CAP: educação musical e prática coral”, as questões apresentaram-se como um registro para o relato final das atividades desenvolvidas em 2017. Foram propostas as seguintes questões: O que você me diz sobre o trabalho coral desenvolvido no Projeto de Extensão “Canta CAP: educação musical e prática coral”?; Qual a sua opinião sobre a criação musical no contexto coral?; Que contribuições a atividade proposta por meio do Projeto de Extensão proporcionou para a sua formação profissional?; Sugestões.

participação no coro proporcionou uma nova compreensão da prática coral, “totalmente diferente da forma tradicional de um coro, que geralmente consiste em reprodução de músicas”. Rebeca salienta ainda que, durante a sua trajetória de formação, a criação musical no coro apresentou-se como “algo que nunca havia visto antes nesse contexto”. Por meio destes comentários, entendo que a pesquisa desenvolvida contribuiu para uma formação mais abrangente para os graduandos participantes, além de apresentar-se como uma nova possibilidade temática de pesquisa-ação, caracterizando um estudo sobre as criatividade, criação e as dimensões da formação do regente coral.

Outro aspecto a considerar sobre a pesquisa desenvolvida refere-se à modificação da minha prática enquanto regente e educadora musical. É possível reconhecer-me nas palavras de André (2012, p. 31), ao explicar que a pesquisa-ação no campo da educação, na maioria das vezes, caracteriza-se pelo “professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente”. O desenvolvimento deste estudo possibilitou que a criação musical – atividade recorrente da minha vida pessoal e profissional, de cunho individual – fosse ampliada para a coletividade do coro.

Propor atividades de estimulação da criatividade e planejar ensaios corais com tempo dedicado para a criação apresentou-se como uma prática completamente desconhecida na minha trajetória profissional. Meus ensaios sempre foram planejados com o foco no aprendizado de repertório, com atividades de educação musical voltadas para a apreciação e execução. Por mais que o diálogo com os participantes e a abertura para comentários e questionamentos estivessem sempre presentes, eu, enquanto regente, apresentava-me como a figura central que decidia individualmente os encaminhamentos. Esta pesquisa contribuiu para a modificação da minha prática docente por fornecer uma experiência que, até então, não tinha vivenciado no canto coral.

A discussão sobre coro, criatividade e criação não se esgota aqui. Pelo contrário, este estudo amplia as discussões sobre a importância do estímulo da criatividade e da efetivação de processos de criação em modalidades de ensino e aprendizagem da música consolidadas como de execução musical. Os resultados desta pesquisa possibilitam o entendimento de que: o canto coral pode abranger a criação; a sua prática pode ser ressignificada; é possível reorganizar os papéis dos participantes, ampliando, assim, as possibilidades de formação em música. Por fim, o diálogo entre a educação musical e a psicologia da criatividade contribui no aprofundamento dos debates acerca do fazer musical na contemporaneidade, considerando a importância do tema e sua singularidade ao abarcar o canto coral como modalidade de ensino e aprendizagem que abrange, também, as experiências de criação musical.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Frederico Neves de. **Uma proposta inicial de educação musical aplicada à prática de canto coral, com ênfase na criação**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ALBINO, César; LIMA, Sonia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. **Música Hodie**, v. 9, n. 2, p. 91-104, 2009. Disponível em: <http://www.musicahodie.mus.br/9_2/index.php>. Acesso em: 14 mai 2016.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Um estudo de criatividade**. Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada. Rio de Janeiro, abr.-jun. 1974, p. 59-68. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17077/15876>>. Acesso em: 02 mai 2017.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

ALFONZO, Neila Ruiz. **Prática coral como plano de composição em Marcos Leite e em dois coros infantis**. 2004. 317 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ALFONZO, Neila Ruiz. Crianças cantando em grupo: currículo rizomático na rede cultural do coro. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 135-175.

ALMEIDA, Matheus Cruz Paes de. O canto coral e a terceira idade – o ensaio como momento de grandes possibilidades. **Revista da ABEM**, v.21, n.31, p. 119-133, jul.dez 2013.

ANDRADE, Klesia Garcia. Educação musical, canto coral e interação social. In: ENCONTRO REGINAL NORDESTE DA ABEM, 12., 2014, São Luis. **Anais...** São Luis: ABEM, 2014. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_nordeste/nordeste/paper/view/604/136>. Acesso em 20 nov. 2018.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Projeto “Um Canto em Cada Canto”**: o coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens. 2015. 256 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Canta CAp**: educação musical e prática coral. Recife, 2016. (Relatório de Projeto de Extensão executado na UFPE, cadastrado no SIGPROJ).

ANDRADE, Klesia Garcia. **Canta CAp**: educação musical e prática coral. Recife, 2017. (Relatório de Projeto de Extensão executado na UFPE, cadastrado no SIGPROJ).

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. **Aprendizagem musical no canto coral**: interações entre jovens em uma comunidade de prática. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgmus/defesas/10disseracao_lucila.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: _____. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

ARALDI, Juciane; FIALHO, Vania Malagutti. Sfuuuuu! Schiiii! Bum! Ploft! Balões na aula de música. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.3, n.3, p. 42-55, 2011.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2002, p. 18-29. Disponível em: <<http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, José Teixeira d'. O regente de coro: educador e artista. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 232-243. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-Jose-dAssumpcao.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

AZEVEDO FILHO, Edvaldo Cavalcanti de. Programa de ensino - 2015. Recife, [2015a]. Plano de ensino da disciplina Música, do 7º ano B, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

AZEVEDO FILHO, Edvaldo Cavalcanti de. Programa de ensino - 2015. Recife, [2015b]. Plano de ensino da disciplina Música, do 9º ano A e B, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARTLE, Jean Ashworth. **Lifeline for children's choir directors**. Toronto: Gordon V. Thompson Music, 1993

BEAUDOT, Alain. **A criatividade na escola**. Tradução de Mariana Sampaio Gutierrez e Bernadete Hadjionnou. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga la lenga**: jogos de mãos e copos. 1 ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2006.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 19-32, set. 2008.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17775?locale=pt_BR>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.26, p. 92-104, jun.dez. 2011.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan.jun. 2015.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011.

BIASUTTI, Michele. Strategies adopted during collaborative online music composition. **International Journal of Music Education**. vol. 36, 3, p. 473-490, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2003 (Coleção Ciências da Educação).

BONA, Melita. Carl Orff – Um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011, cap. 4, p. 125-156.

BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. Voz e corporeidade segundo a percepção de coristas. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n° 2, p. 43-51, 2007.

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, 1890, p. 3474, vol. Fasc. XI (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. **Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências**. Rio de Janeiro, DF, 1934. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. **Colleção das Leis do Imperio do Brasil**, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/decreto%20n.%201331.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. Portaria nº 300 de 7 de maio de 1946. **Aprova as instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico nas escolas secundárias.** Rio de Janeiro, DF, 1946. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2364823/pg-14-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-14-05-1946>>. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 540/77. **Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei nº 5.692/71.** Rio de Janeiro, jul./set., 1977. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, v. 6, 1997: Arte. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries): Arte. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica,** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais...** DF, 2016. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Res_%20CNS%20510-2016%20%C3%89tica%20na%20Pesquisa.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRESLER, Liora. *Ethnography, phenomenology and action research in music education. Visions of research in music education.* Princeton, v. 8, n. 1, set. 2006. Disponível em: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article___VRME.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 16, p. 07-16, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo1.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BRITO, Alan de Araújo de. **Música no Programa Mais Educação**: uma pesquisa-ação em uma escola pública de João Pessoa. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 24, p. 89-93, set. 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter**: ideias de mundo, de música, de educação. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant'anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo**: uma abordagem construtivista na prática de canto coral. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

BURNARD, Pamela. **Musical creativities in practice**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

CAESAR, Rodolfo. A aplicação das novas tecnologias no ensino de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEM, 2000. p. 52-55.

CAMPOS, Ana Yara; CAIADO, Katia Regina Moreno. Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 59-68, set. 2007.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza; WEBER, Mirian Geralda. **Criatividade**. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

CARVALHO, Vivian Assis. **Coral Cariúnas**: identidade, significado e performance. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

CAVALCANTI, Nestor de Hollanda. Às voltas com o canto coral. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaio**: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 91- 197.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010, p. 551-560. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=7>. Acesso em: 17 fev. 2016.

CHOIR. In: **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 256.

CHORUS. In: **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 257.

CLEMENTE, Louise. **Estratégias didáticas no canto coral**: estudo multicaso em três corais universitários da região do Vale do Itajaí. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgmus/teses_dissertacoes/louise_clemente.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

CLEMENTE, Louise; FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de. O estado da arte da pesquisa sobre o canto coral no Brasil e os principais temas relacionados à educação musical coral. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16., 2014, Blumenau. **Anais...** Blumenau: ABEM, 2014, Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/466>. Acesso em: 17 fev 2016.

COELHO, Marília de Alexandria Cruz. Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPPOM, 2003. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/ANPPOM_2003.pdf. Acesso em 07 nov. 2018.

COELHO, Willsterman Sottani. **Técnicas de ensaio coral**: reflexões sobre o ferramental do Maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

CORAL. In: **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010. p. 584.

CORBALÁN, Mara; PÉREZ-ECHEVERRÍA, M. Puy; POZO, Juan-Ignacio; CASAS-MAS, Amalia. Choral conductors to stage! What kind of learning do they claim to promote during choir rehearsal?. **International Journal of Music Education**. p. 1-16, 2018.

CORO. In: **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010. p. 589.

COSTA, Cristiano Aparecido da. **Projeto canto orfeônico no Brasil**: uma análise crítica à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

COSTA, Olintina. **Hinário cívico**: complemento do canto orfeônico. Rio de Janeiro: Editora Prado Ltda., s/d.

COSTA, Patrícia S.S. **Coro juvenil**: por uma abordagem diferenciada. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

CRIAR. In: **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010. p. 610.

CRIAÇÃO. In: **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010 p. 609.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Society, culture, and person: a systems view of creativity. In: STERNBERG, Robert J. (ed.). **The nature of creativity**: contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University Press, 1988, cap. 13, p. 325-339.

CUSTODERO, Lori Almeida. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 381-399.

DAROS, Irandi Fernando. **A prática coral juvenil transitando em ambientes formais e não formais**: perspectivas aplicadas à educação musical. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/110654>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

DE BONO, Edward. **O pensamento lateral**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

DIAS, Leila Miralva Martins. **Interações nos processos pedagógicos musicais da prática coral**: dois estudos de caso. Orientador: Jusamara Souza, 2011. 224 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29233>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

DIAS, Leila Miralva Martins. Interações pedagógico-musicais da prática coral. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 131-140, jan.jun. 2012.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liver Livro Editora, 2007.

ELLIOTT, David J. The conception of creativity: implications for music education. In: SUNCOAST MUSIC EDUCATION FORUM, 1989. **Anais...** [S. l.]: [s. n.], 1989. p. 14-39. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234651274_The_Concept_of_Creativity_Implications_for_Music_Education>. Acesso em: 18 maio 2018.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola. A sonoridade vocal e a prática coral no Barroco: subsídios para a performance barroca nos dias atuais. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 18, p. 59-68, jul.-dez. 2008.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola. A música coral dos primórdios ao século XXI: a composição para coros e a performance do repertório moderno/contemporâneo. **Música Hodie**, Goiânia, v. 11, nº 2, p. 93-111, 2011.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. **Música Hodie**, Goiânia, v. 6, nº1, p. 51-74, 2006.

FERNANDES, José Fortunato. **Educação musical de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa através do canto coral**. 2012. 285 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000868044> >. Acesso em: 14 abr. 2016.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação. **Revista da ABEM**, n. 5, p. 46-57, set. 2000.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. **Revista da ABEM**, n. 15, p. 11-14, set. 2006.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). **Revista da ABEM**, Londrina, n. 16, p. 95-98, set. 2007.

FERREIRA, Juliana Grassi Pinto. Preparação vocal do corista. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 5/6, p. 112-119, 2002.

FERRER, Rita; PUIGGALÍ, Joan; TESOURO, Montse. Choral singing and the acquisition of educational values. **International Journal of Music Education**. vol. 36, 3, p. 334-346, 2018.

FIGUEIREDO, Camila Fernandes. **Aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaio**: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 6-49.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem? **Opus**, v. 1, p. 72-78, dez. 1989.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical.** 1990. 143 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1990.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A educação musical no século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, Gisele et al. (Coords.). **A música na escola.** São Paulo: Vale, 2012. p. 85-89. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/>>. Acesso em: 14 maio 2016.

FIGUERÊDO, Michal Siviero. **Coral canto que encanta: um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia.** 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9125>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer – O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Ibpe, 2011, cap. 9, p. 275-303.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Rondó dos sapatos. In: JORDÃO, Gisele et al. (Coords.). **A música na escola.** São Paulo: Vale, 2012. p. 230. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/>>. Acesso em: 14 maio 2016.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; PINTO, Leonardo Bernardes Margutti. Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 13, p. 29-38, set. 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta.** Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares. **O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes.** 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2014/12/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Rog%C3%A9ria-Tatiane-Soares-Franchini-20141.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set. dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FREITAS, M. E. D. **Viva a tese! Um guia de sobrevivência.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, Jun. 2007.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 15-26, mar. 2008.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia; AMATO NETO, João. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 87-96, set. 2009.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha. **Composição musical com idosos: re-arranjando a Felicidade**. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed. [reimpr.] Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2013.

GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim. **A dimensão lúdica na regência de coro infantil**. 2015. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

GORINI, Vilma T. **El coro de niños como actividad en la escuela primaria**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1983.

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

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. Música sacra no renascimento tardio. In: GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da música ocidental**. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 1988, p. 277-306.

GUTERRES, Aline Lucas. **O processo de composição musical do adolescente: ações e operações cognitivas**. 2012. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

HALL, Richard. Enhancing the popular music ensemble workshop and maximising student potential through the integration of creativity. **International Journal of Music Education**. vol. 33, 1, p. 103-112, 2015.

HILLIER, Paul. The nature of chorus. In: QUADROS, André (Ed.). **Choral music**. New York: Cambridge University Press, 2012, p. 61-76.

HOGENES, Michel; OERS, Bert van; DIEKSTRA, René F. W.; SKLAD, Marcin. The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: a quasi-experimental study. **International Journal of Music Education**. vol. 34, 1, p. 34-48, 2016.

IBARRETXE, Gotzon; DÍAZ, Maravillas. La figura del director de coros infantiles: pasos hacia la profesionalización. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 7-13, mar. 2008.

IGAYARA-SOUZA, Susana Cecília Almeida. **Entre palcos e páginas: a produção escrita por mulheres sobre música na história da educação musical no Brasil (1907-1958)**. 2011. 356f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki – a educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011, cap. 6, p. 185-218.

JUNGES, Fernanda. **Canto coral em projetos sociais: trajetória de uma educadora em Santa Maria – RS**. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2013.

JUST, Elisabete. **Cor mio, coro mio, curumim: história, análise de seis peças de um repertório multicultural para coro infantil e estratégias lúdicas do Coro Curumim da Associação Cultural Cantosospeso, entre 1993 e 2003, em Milão, Itália**. 2013. 212 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-07022014-151801/es.php>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

KASHIMA, Rafael Keidi. **A função e o desenvolvimento do jogo didático nos ensaios de coros infantis**. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000936361>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

KATER, Carlos. 1 2 3 4 Rá! In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, et al. (Coords.). **A música na escola**. São Paulo: Vale, 2012. p. 238-239. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/>>. Acesso em: 14 maio 2016.

KERR, Samuel. Elza's recipe (or "The FUNARTE Panels for choral conducting"). In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Ed.). Dossier – Choral singing in Brazil. **International Choral Bulletin**, Namur, v. 24, n.2, segundo quadrimestre, p. 7-8, abr. 2010.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 39-59.

KLEBER, Magali Oliveira. **A prática da educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro.** 2006. 355f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música, Porto Alegre, 2006.

KOHLRAUSCH, Daniela Barzotti. **Prática coral e motivação: o ambiente coral na percepção do corista.** 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

KOMOSINSKI, João Luís. **Canto coral e cognição musical: as práticas brasileiras e suas articulações com a memória.** Orientador: Beatriz Senoi Ilari, 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7203996-Departamento-de-artes.html>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em pauta**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 48-73, abr. nov. 2000.

LADY GAGA explica por que veste roupas de carne – mas ativistas vegetarianos continuam irados. **Veja**, 13 set. 2010. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/entretenimento/lady-gaga-explica-por-que-veste-roupas-de-carne-mas-ativistas-vegetarianos-continuam-irados/>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

VILLA-LOBOS, Heitor. Guia prático para a educação artística e musical. Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009. vol. 1 - Separata. Organizada por: LAGO, Manoel Aranha Corrêa do; BARBOZA, Sérgio; BARBOSA, Maria Clara (textos e pesquisa). Rio de Janeiro: ABM: Funarte, 2009.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia prático: estudo folclórico musical.** São Paulo: Irmãos Vitale, 1941.

LAKSCHEVITZ, Elza. Entrevista. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira.** Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 50- 90. Entrevista concedida a Agnes Schmeling.

LAKSCHEVITZ, Eduardo (Ed). Dossier – Choral singing in Brazil. **International Choral Bulletin**, Namur, v. 24, n.2, segundo quadrimestre, p. 4-15, abr. 2010.

LECK, Henry; JORDAN, Flossie. **Creating artistry through choral excellence.** Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 2009.

LEMOES JÚNIOR, Wilson. **Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956).** 2005. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

LIAO, Mei-Ying; DAVIDSON, Jane W. The effects of gesture and movement training on the intonation of children's singing in vocal warm-up sessions. **International Journal of Music Education**. vol. 34, 1, p. 4-18, 2016.

LIMA JUNIOR, José Alberto de Andrade de. **História da disciplina de música e canto orfeônico em duas escolas secundárias públicas de Londrina (1946-1971)**. 2009. 250f. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

LIMA, Maria José Chevitarese de Souza. **O canto coral como agente de transformação sociocultural nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho: educação para liberdade e autonomia**. 2007. 270f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

LONGO, Laura. **A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

LORENZI, Graciano. **Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública**. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10549>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

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

LUNA, Camila Larissa Firmino de. **A criatividade na prática pedagógica de professores de música atuantes na rede de educação básica de Natal/RN**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.

LUZ, Jane Finotti Rezende. **Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de piano de nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-graduação em Artes – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

MAGALHÃES, Michelle Agnes. Paisagem imaginária. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, et al. (Coords.). **A música na escola**. São Paulo: Vale, 2012. p. 257-258. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/>>. Acesso em: 14 maio 2016.

MALOTTI, Ana Paula Ribeiro Cardoso. O ensino de música na educação infantil: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/ppgmus/teses_dissertacoes/ana_paula_malotti.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

MALUF, Júlio Cezar Giudice. **Afinando diferenças: o processo de construção artística do Coral Cênico Cidadãos Cantantes – 1996-2004**. 2005. 333 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90365?locale-attribute=en>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

MANUAL do Gilberto. São Paulo: Nova Cultural, c1988.

MARDINI, Bruno Silva. **Coro Mãe de Deus - Tupanciretã/RS**: “é metade de minha vida, só quem canta sabe o que é, né?”. 2007. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2007.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze – A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011, cap. 1, p. 25-54.

MARQUES, Estêvão. **Colherim**: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres. São Paulo: Peirópolis, 2013.

MATEIRO, Teresa. John Paynter – A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011, cap. 8, p. 243-274.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marileusa de Souza; VECHI, Hortênsia. A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: ABEM, 2013, p. 380-391.

Disponível em:

< http://www.abemeducacaomusical.com.br/congressos_realizados_ver.asp?id=3>. Acesso em: 17 fev. 2016.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um canto apaixonante**. Brasília: Musimed, 1986.

MELO, Bruno Torres Araujo de. **Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. **Música no Programa Mais Educação**: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.

MENDONÇA, Rita de Cássia. **Adolescente e canto**: definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

MERRIAM, Alan P. **The anthropology of music**. Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1964.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. de Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set. dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2018.

- MORAES, Davi Silvino. **Formação humana e musical através do canto coletivo: um estudo de caso no coral da ADUFC**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.
- MOURA, Paulo Celso. **Vozes paulistanas: as práticas do Canto Coral em São Paulo e suas relações com políticas públicas para cultura**. 2012. 189 f. Tese (Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.
- MUHONEN, Sari. Songcrafting: A teacher's perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. **International Journal of Music Education**. vol. 32, 2, p. 185-202, 2014.
- MUNIZ, Franklin Roosevelt Silva. **O pianista camerista, correpetidor e colaborador: as habilidades nos diversos campos de atuação**. 2010. 47 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2010. Disponível em: <<https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/FranklinMuniz.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia Carneiro de. **A regência coral na formação do licenciando em música: uma experiência didática no Coral Infantil da UFRN**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.
- OLIVEIRA, Cleodiceles Branco Nogueira. **A prática do canto coral infantil como processo de musicalização**. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.
- OLIVEIRA, Rafael Dias de. **Composição, diálogo e conscientização: uma pesquisa participantes em educação musical na EJA**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.
- OLIVEIRA, Alda; SOUZA, Jusamara. Pós-Graduação em educação musical (resultados preliminares). **Revista da ABEM**, n. 4, p. 61-98, set.1997.
- PAIVA, Sérgio. **O pianista correpetidor na atividades coral: preparação, ensaio e performance**. 2008. 65 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Goiás, Goiania, 2008. Disponível em: <<https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/SergioPaiva.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- PAPARO, Stephen A. Embodying singing in the choral classroom: a somatic approach to teaching and learning. . **International Journal of Music Education**. vol. 34, 4, p. 488-498, 2015.
- PAOLIELLO, Guilherme. Villa-Lobos e o canto coletivo na Era Vargas (1930-1945). **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 1, p. 151-159, jun. 2006.

PAREJO, Enny. Edgar Willems – Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011, cap. 3, p. 89-123.

PASSOS, Cristina. **Coral Meninas Cantoras de Porto Murinho**: um estudo do timbre nas inter-relações com as identidades culturais e a sociedade. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

PAZIANI, Juliana Damaris de Santana. **Coro infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri Regional Ribeirão Preto**: repertório e formação do regente (educador musical). 2015. 229 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – UNESP. São Paulo, 2015.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. **Sound and silence**: classroom projects in creative music. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

PENNA, Maura. A proposta pedagógica da oficina de música. In: VVAA, **Educação musical**: Textos de apoio. Rio de Janeiro: Funarte, 1988, p. 47-50.

PENNA, Maura. Alternativas metodológicas: bússola e mapa para a atuação na escola. In: **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990, p. 55-80.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. cap. 6, p. 113-134.

PENNA, Maura. Revendo Orff: Por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). **Som, gesto, forma e cor**: dimensões da arte e seu ensino, 4ª ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003. p. 80-110.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012e, p. 121-142.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. In: PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012d, p. 143-230.

PENNA, Maura. A fala como recurso na educação musical: possibilidade e relações. In: PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012a, p. 208-230.

PENNA, Maura. O canto orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada. In: CONGRESSO DA ASSOCIALÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22., 2012b, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPPOM, 2012b, p. 1439-1446.

PENNA, Maura. Musicalização: tema e reavaliações. In: PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012c, p. 29-49.

PENNA, Maura. A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v.19, n.37, p.53-75, jan. jun. 2013a. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2361/1459>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PENNA, Maura. O papel do canto orfeônico na construção do nacional na Era Vargas: algumas reflexões. In: CONGRESSO DA ASSOCIALÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., 2013b, Natal. **Anais...** Natal: ANPPOM, 2013. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2075>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

PENNA, Maura. Música no Programa Mais Educação: discutindo a diversidade das práticas. **Música Hodie**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 84-98, 2014.

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. cap. 9, p.173-207.

PENNA, Maura; MENDES, Eliane; BANDEIRA, Ian; BARROS, Olga Renalli. O canto coral no Programa Mais Educação: a defasagem entre a proposta e a ação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1017/431>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

PEREIRA, Éliton; VASCONCELOS, Miriã. O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 99-120, 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Canto orfeônico e música oficial: breve apreciação de documentos curriculares oficiais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE, 6., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

PEREIRA, Valdiene Carneiro. **Saberes mobilizados na prática de uma professora de canto coral para adolescentes na região metropolitana do Recife**: um estudo de caso. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2013.

PINHEIRO MACHADO, Cecília Marcon. “**No nosso mundo a gente inventa**”: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música –Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

POWELL, Sarah J. Masculinity and choral singing: an Australian perspective. **International Journal of Music Education**. vol. 33, 2, p. 233-243, 2014.

PRUETER, Priscilla Battini. **O ensaio coral sob a perspectiva da performance musical: abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e estratégias junto a corais amadores.** 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica.** Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, out.2009.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM,** Londrina, v. 20, p. 23-38, jul.dez. 2012.

RAO, Doreen. **Choral music experience** - artistry in music education. New York: Boosey & Hawkes, 1987a. v. 1.

RAO, Doreen. **We will sing!** New York: Boosey e Hawkes, 1993.

RASSLAM, Manoel Câmara. **Coral da UFMS: de um "canto" a outro a observação das práticas e sentidos da música na instituição.** 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2007.

REIS, Ana Claudia dos Santos da Silva. **A importância do canto coral no processo de desenvolvimento infantil.** 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

RIBEIRO, Cinara Baccili. **A profissionalidade do regente de coros infanto-juvenis em Campo Grande - MS.** 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2016.

RIBEIRO, Jucélia Cristina. **Música na escola: o canto coral, possibilidades e limites.** Orientador: Daniel Vieira da Silva, 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2012.

ROCHA, José Leandro Silva. **Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo.** 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

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

ROSA, Adriana Letícia Torres da et al. (Orgs.). **Projeto Político Pedagógico Institucional do CAP UFPE.** Olinda: Livro Rápido, 2015. 250 p.

ROWE, Victoria; TRIANTAFYLLAKI, Angeliki; ANAGNOSTOPOULOU, Xristina. Young pianists exploring improvisation using interactive music technology. **International Journal of Music Education.** vol. 33, 1, p. 113-130, 2015.

RUBIO, Isolda Crespi. **A influência do pianista acompanhador no percurso de aprendizagem musical dos estudantes de instrumento**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação). Programa de Pós-graduação em Ciência da Educação – Universidade Católica Portuguesa. Porto, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12085/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Isolda%20Crespi%20Rubio.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2018.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. **A construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical**. 2006. 185f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9138>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. **O processo colaborativo no musical “Com a perna no mundo”**: identificando articulações pedagógicas. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12467>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SANTOS, Najla Elisângela dos. **A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental**: um estudo na cidade de Florianópolis. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **A paisagem sonora, a criança e a cidade**: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da ideia de música. 2006. 237 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000396247>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SANTOS, Regina Antunes dos. A perspectiva da criatividade nos modelos de conhecimento musical. In: **Mentes em música**. ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso (Org.). 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. **Fundamentos da educação musical**. Série Fundamentos 2. jun. 1994, p. 7-112.

SANTOS, Rodrigo Cézar Luna dos. Programa de ensino - 2015. Recife, [2015]. Plano de ensino da disciplina Música, do 8º ano A e B, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

SCHIMITI, Lucy Maurício. Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades. **Revista Canto Coral**. Associação Brasileira de Regentes Corais. Brasília, nº 1, Ano II, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/Regendo_um_coro_infantil.pdf>. Acesso em 29 out. 2018.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

SILVA, Flavio. Orpheonic singing in Brazil until Villa-Lobos. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (Ed.). Dossier – Choral singing in Brazil. **International Choral Bulletin**, Namur, v. 24, n.2, segundo quadrimestre, p. 5-6, abr. 2010.

SILVA, Lêdjane Sara Alves da. Programa de ensino – 2015/16. Recife, [2015a]. Plano de ensino da disciplina Música, do 6º ano, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Lêdjane Sara Alves da. Programa de ensino – 2015/16. Recife, [2015b]. Plano de ensino da disciplina Música, do 1º série, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Luceni Caetano da. **Gazzi de Sá e o prelúdio da educação musical na Paraíba (1930-1950)**. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

SILVA, Luiz Eduardo. **O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em corais amadores a partir da concepção de regentes e cantores**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

SILVA, Mariana Galon da. **Criação musical coletiva com crianças**: possíveis contribuições para processos de educação humanizadora. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály – Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibplex, 2011, cap. 2, p. 55-87.

SIMONTON, Dean Keith. **The psychology of creativity**: a historical perspective. USA, [2001?]. Disponível em: <<http://simonton.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/243/2015/08/HistoryCreativity.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.

SOARES, Gina Denise Barreto. **Coro infantil**: uma proposta ecológica. Serra: Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2006.

SOBREIRA, Silvia Garcia. **Desafinação vocal**. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

SOBREIRA, Silvia Garcia. O canto como elemento de musicalização. In: SOBREIRA, Silvia Garcia. (Org.). **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, 2013. p. 11-32.

SOBREIRA, Silvia Garcia (org). **Se você disser que eu desafino**. Rio de Janeiro: UNIRIO: Instituto Villa-Lobos, 2017. Disponível em:
<<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/producao/livro-se-voce-disser-que-eu-desafino...>>.
Acesso em: 27 out. 2018.

SOBREIRA, Silvia Garcia; BOECHAT, Bruno. A extensão vocal infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2015.

SOUTHCOTT, Jane; JOSEPH, Dawn. Singing in *La Voce Della Luna* Italian women's choir in Melbourne, Australia. **International Journal of Music Education**. vol. 33, 1, p. 91-102, 2015.

SOUZA, Jusamara. Inovação em educação musical: reflexões para as práticas de ensino de música. In: ALBUQUERQUE, Luis Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo (orgs). **Educação musical: reflexões, experiências e inovações**. Fortaleza: Edições UFC, 2015, p. 23-44.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor: o método clássico da educação do talento**. Tradução de Anne Corinna Gottberg. 3. ed. rev. Santa Maria: Pallotti, 2008.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

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

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. **Articulações pedagógicas no coro das Ganhadeiras de Itapuã: um estudo de caso etnográfico**. 2012. 510 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. **Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso**. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005a. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5439>>.
Acesso em: 14 abr. 2016.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. Coros de empresas: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 57-64, set. 2005b.

TEIXEIRA, Lúcia. **Festivais de coros do Rio Grande do Sul (1963-1978): práticas músico-educativas de coros, regentes e plateia**. 2015. 431 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOSSINI, Rosa Barros. **Aprender improvisando: o papel da improvisação na aprendizagem da clarineta com crianças entre 6 e 11 anos**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2014.

TRAMONTE, Marcella. **O Coro Santa Cecília, uma análise documental:** o papel da mulher como educadora musical na primeira metade do século XX em São João da Boa Vista. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP. São Paulo, 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. dez. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/qZ3Qrz>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

ULHÔA, Martha. Dissertações de mestrado defendidas nos cursos de pós-graduação stricto sensu em música e artes/música até dezembro de 1996. **Opus:** Revista eletrônica da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, ano 4, n. 4, p. 80-94, ago. 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Edital n. 82, de 19 de agosto de 2016. Processo seletivo para ingresso no 6º ano do ensino fundamental para 2017 – Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE - Recife - PE. **Boletim Oficial UFPE**, Recife, v. 51, n. 87, p. 7-17, ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Música-Licenciatura: com ênfase em prática instrumental, musicologia/etnomusicologia e prática composicional.** Recife, 2013. 324 p.

UTSUNOMIYA, Mirian Megumi. **O regente de coro infantil de projetos sociais e as demandas por novas competências e habilidades.** 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <www.meloteca.com/teses/mirian-utsunomiya_o-regente.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

VIEIRA, Rebeca. A criatividade como foco na educação musical: um panorama das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3., 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4575/4097>>. Último acesso em: 17 fev 2016.

VISNADI, Gabriela Flor. **“A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração”:** perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em Música – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

WALLING, Catherine Bennett. Secondary choral directors’ multicultural teaching practices, attitudes and experiences in international schools. **International Journal of Music Education**. vol. 34, 2, p. 196-207, 2016.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 103-112, mar. 2009.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 17-28, set. 2003.

WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Edições Pró-música: Bienne (suíça), 1929.

YINGER, Olivia Swedberg. Adapting choral singing experiences for older adults: the implications of sensory, perceptual, and cognitive changes. **International Journal of Music Education**. vol. 32, 2, p. 203-212, 2014.

ZANDER, Oscar. **Regência coral**. 5. ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

Apêndices

Apêndice A

Modelo do TCLE utilizado com os diversos participantes



Universidade Federal da Paraíba Centro de Comunicação, Turismo e Artes Programa de Pós-Graduação em Música

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Klesia Garcia Andrade, RG [REDACTED], pesquisadora/doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, convido os alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, inscritos no Projeto de Extensão “Canta Cap: educação musical e prática coral”, para participarem do estudo “Criação musical e prática coral: dimensões da formação em música”. A pesquisa será desenvolvida durante os ensaios, tendo seu início no mês de agosto de 2016 e término em dezembro de 2017.

A pesquisa que desenvolverei terá por objetivo compreender aspectos da formação em música relacionados ao canto coral e à criação musical. A pesquisa não apresentará riscos e não trará nenhum gasto ou benefício financeiro para a escola ou os sujeitos participantes do estudo. As informações obtidas serão utilizadas para a elaboração de uma tese de doutorado e publicações acadêmico-científicas resultantes da pesquisa. Todas as informações da pesquisa serão analisadas a partir da produção científica da área de Educação Musical, podendo ou não ser incluída na redação final do relatório dessa pesquisa.

A participação dos estudantes no estudo é voluntária, não obrigatória. O(a) estudante poderá deixar de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que seja penalizado(a). A autorização dos responsáveis se dará no sentido de:

- Consentir que a participação do(a) estudante nos ensaios semanais realizados na escola e em apresentações que possam surgir, vinculados à pesquisa;
- Permitir o registro em áudio, vídeo e fotografia das atividades desenvolvidas nos ensaios e apresentações;
- Permitir a apresentação e publicação de imagens (fotos ou vídeos) e de arquivos de áudio, captados durante os ensaios e apresentações em congressos científicos, em publicações acadêmicas e em atividades relacionadas à universidade, entre outros;
- Permitir a apresentação e publicação dos resultados da pesquisa em congressos científicos, em publicações acadêmicas e em atividades relacionadas à universidade, entre outros.

Klesia Garcia Andrade – Pesquisadora/Doutoranda
Programa de Pós-Graduação em Música – UFPB
Contato: klesia.andrade@ufpe.br

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
RG nº _____, tendo sido orientado(a) quanto à
pesquisa a ser realizada no Projeto de Extensão “Canta Cap: educação musical e prática coral”
e compreendido a natureza do estudo, declaro o meu consentimento livre e esclarecido e
autorizo a participação do(a) estudante _____.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela
pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Tefefone para contato: _____

Recife, ... de de 2016.

Responsável

Apêndice B
78 artigos publicados nos Anais dos Congressos Nacionais da ABEM,
entre 2010 e 2017, que abordam o canto coral

Anais do Congresso Nacional da ABEM – Goiânia, 2010 (19 artigos)

Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas

Autor	Título	Ano
BRITO, Mikely Pereira	Estágio em canto coral: uma experiência com participantes leigos	2010
CHIARELLI, Lígia Karina Megeghetti; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de	Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009.	2010
COSTA, Lucila Prestes de Souza Pires da; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de	A aprendizagem musical na prática coral e o conceito de comunidade de prática.	2010
DIAS, Caio Vinícius Cezósimo de Souza	Organização e sistemática de ensaio de coros amadores aplicáveis a diferentes grupos vocais: comunicação de pesquisa concluída.	2010
DIAS, Leila Miralva Martins	Investigando a prática coral: dificuldades e aprendizagens da pesquisa de campo.	2010
FIGUEIREDO, Michal Siviero	Educação musical com idosos: concepções e práticas de regentes no canto-coral.	2010
FILHO, Diego Cardoso; MAGALHÃES, Maria Cristina Prado Fleury.	Música como instrumento na reintegração de encarcerados	2010
FUCCI AMATO, Rita de Cássia	Cooperação e integração no canto coral	2010
FUCCI AMATO, Rita de Cássia	A competência da regência: o maestro músico, o maestro educador e o maestro administrador.	2010
GAULKE, Tamar Gens; MARASCHIN, Maria Lucia M.	Democratização da cultura e arte: projeto de extensão em música.	2010
GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim; OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia	Canto coletivo: brincando e cantando – uma proposta de Educação Musical.	2010
LIMA, Scheila Farias de Paiva; LINHARES, Leonardo Barreto; MAXIMIANO, Kenya Jeanne	Educação musical e humanização hospitalar: uma experiência voltada à formação docente em música.	2010
RASSLAN, Manoel Câmara	Painéis Funarte de regência coral: entre política cultural e política curricular.	2010
RODRIGUES, Marcelo Inagoki; MENEZES, Otávio Augusto Oliveira de	O Programa de educação musical no Instituto de Psiquiatria da UFRJ: contexto e continuidade da ocupação musical coletiva no Hospital-Dia.	2010
SANTOS, Isaac Luís de Souza	Essa música é especial: relato de uma experiência com a educação musical de crianças deficientes mentais na Fundação Som Bosco, em Belo Horizonte.	2010
SILVA, Alessandra Araújo da	“Saudades do Nordeste”: práticas musicais em um espetáculo de coro infantil.	2010
SILVA, Alessandra Mendes da; SOUZA, Anélita Dayana Nunez Danna	‘Bru’ o que? Vocalize para quê?	2010
SOUZA, Ana Maria de Castro	O processo criativo no canto coral articulado com outras linguagens artísticas.	2010
TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira	Oficina de sensibilização musical: uma proposta de musicalização junto ao Movimento Coral Feevale, em Novo Hamburgo – RS.	2010

Anais do Congresso Nacional da ABEM – Vitória, 2011 (15 artigos)
Educação Musical para o Brasil do Século XXI

Autor	Título	Ano
ALMEIDA, Rebeca Vieira de Queiroz	Reflexões sobre a experiência do Coral Encanto: contribuições e limites dos projetos de música extracurriculares para o ensino de música obrigatório na educação básica.	2011
CAREGNATO, Caroline; DIAS, Gustavo Angelo	Análise do texto no repertório coral infantil: um diálogo entre o campo das Letras e a Educação Musical.	2011
FREIRE, João Miguel Bellard; PACHECO, Priscila Marcelli Atie	Ritmo e Corpo: uma reflexão aplicada à educação musical.	2011
GOMES, Felipe Veiga de Lara; MARTINS, Gabriel Alaminio Iglesias; MAIER, Regina Helena Cunha Mota	Criação de um musical infantil: um projeto de composição com alunos de licenciatura em música.	2011
MOTA, Cinara Ribeiro; ANDRADE, Débora; LINHARES, Leonardo Barreto	Canto coral e muda vocal na educação básica: contribuições para a formação do educador musical.	2011
NUNES, Bruno de Sá; BORGES, Jane	Musicalizando por meio do coro infantil: uma experiência na escola pública.	2011
OLIVEIRA, Rosenir Aparecida de	A audiopartitura como ferramenta de musicalização no canto coral: um relato de experiência com o Coro Unicanto Feevale.	2011
SANTOS, Najla Elisângela dos; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de	Funções da prática coral no contexto escolar.	2011
SILVA, Alessandra Araújo da	Processo contínuo de musicalização no Coral Seios da Face da Universidade Federal do Ceará.	2011
SILVA, Daniela Guimarães Fernandes da; MARTINEZ, Fábio Tagliari	O canto na educação infantil: desafios da afinação vocal.	2011
SILVA, Gabriela Bueno da; SANTOS, Jane Borges de Oliveira	Grupo Coral Vivo Canto: possibilidades de aprendizagens para a formação do educador musical.	2011
SOUZA, Ana Maria de Castro	Uma abordagem pedagógica multidisciplinar no canto coral usando repertório musical brasileiro.	2011
SPECHT, Ana Claudia; BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant'Anna; TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira	Coro Unicanto Feevale: dialogando com som e imagem.	2011
TEIXEIRA, Lucimara Viana.	Coral de adolescentes: as dificuldades na afinação vocal.	2011
TORRES, Fernanda de Assis Oliveira	O Canto coletivo no processo de formação inicial: uma experiência com o ensino de música na educação infantil na cidade de Uberlândia-MG.	2011

Anais do Congresso Nacional da ABEM – Pirenópolis, 2013 (13 artigos)
 Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical

Autor	Título	Ano
CARVALHO, João Gabriel Santana; BATISTA, Leonardo Moraes	Coral Nova Sinfonia: uma análise da formação musical por meio do canto coral num projeto social	2013
MARTINS, Felipe da Silva; HIRSCH, Isabel Bonat	PIBID-Música-UFPel – Uma proposta de musicalização por meio da apreciação e execução musical na Educação básica.	2013
TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira	Os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul (1963-1978) e o engendramento de práticas músico-educativas.	2013
TANAKA-SORRENTINO, Harue	Associação Cultural As Ganhadeiras de Itapuã (Baixa do Dendê): um espaço socioeducativo musical.	2013
SOUSA, Somine Santos; NASCIMENTO, Jéssica Cisne do; COSTA, Tátia Michele Pereira	Compartilhando saberes: a “Oficina de Canto em Grupo” na formação de educadores musicais em Sobral.	2013
SANTOS, Regina Marcia Simão; TORRES, Carlos Eduardo Magarinos; TEIXEIRA, Noemi Goes; FERREIRA, Virgínia Rosa	COROPASSO: o corpo canta, anda, pensa, recria, faz, compartilha – projeto sociomusical CECOM/Gardênia Azul.	2013
SANTOS, Regina Marcia Simão	Fazer música em grupo: o Centro de Convivência Musical – CECOM.	2013
SANTOS, Hamilton de Oliveira	Canto Coral e Terceira Idade: um relato de experiência.	2013
PAZIANI, Juliana Damaris de Santana	Repertório para coro Infante-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri.	2013
MIRANDA, Deuzéli Jesus de	Na prática coletiva do canto infantil.	2013
MATEIRO, Teresa; EGG, Marileusa de Souza; VECHI, Hortênsia	A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012.	2013
FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares	Os saberes docentes e o canto coral com adolescentes.	2013
CLEMENTE, Louise; FIGUEIREDO, Sérgio Luis Ferreira de	Estratégias didáticas na prática do canto coral universitário.	2013

Anais do Congresso Nacional da ABEM – Natal/RN, 2015 (23 artigos)
Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento

Autor	Título	Ano
ANDRADE, Klesia Garcia	O coro infantil, seus ensinamentos e suas aprendizagens: perspectivas teóricas e metodológicas de uma pesquisa no Projeto “Um Canto em Cada Canto”	2015
ANDRADE, Klesia Garcia	“Um Canto em Cada Canto”: o coro infantil e suas perspectivas músico-educativas	2015
ANDRADE, Klesia Garcia	A ação pedagógica no Projeto “Um Canto em Cada Canto”	2015
SILVA, Luiz Eduardo; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de	Prática coral: um panorama das publicações de anais de encontros e congressos da ABEM e ANPPOM dos últimos dez anos (2003-2013)	2015
GOIS, Micheline Marim	A dimensão lúdica na regência de coro infantil	2015
SIMÕES, Thays Lana Peneda; SANTIAGO, Patrícia Furst	Metodologia de pesquisa para investigar a inclusão de práticas corporais no ensino-aprendizagem da técnica vocal para grupos corais infanto-juvenis	2015
FRANCHINI, Rogeria Tatiane Soares	Canto coral com adolescentes: publicações brasileiras	2015
BARROS, Clara Bezerra Nunes	Canto coral e Projeto Social: transformações sociais a partir da experiência educativa e estética	2015
LIMEIRA, Doraneide Tosta de Santana; DIAS, Leila Miralva Martins	Percepção musical na prática coral	2015
MESQUITA, Cláudio Ferreira	Projeto Semeando Sons: O canto coral como meio de aproximação da música às escolas públicas circunvizinhas da Universidade Estadual do Ceará.	2015
FRANCHINI, Rogeria Tatiane Soares	A prática coral e a educação musical	2015
PENNA, Maura; MENDES, Eliane; BANDEIRA; Ian Bandeira; BARROS, Olga Renalli	O Canto Coral no Programa Mais Educação: a defasagem entre a proposta e a ação	2015
SOBREIRA, Silvia; BOECHAT, Bruno	A extensão vocal infantil	2015
VECHI, Hortênsia	As práticas pedagógicas com o canto na sala de aula: um estudo de caso	2015
LIMA, Ailen Balog; SANTOS JUNIOR, Paulo Jeovani dos	Em busca da afinação no Coral Infantil como meio de musicalizar no Programa do PIBID de Música no UNASP	2015
ARAÚJO, Francisco Michel; ROCHA, Ewelter Siqueira; GIFONI, Luciana Rodrigues	Adaptação de repertório musical: uma prática coletiva com as oficinas de violão, canto coral e flauta doce	2015
RASSLAN, Manoel Câmara	Reconfiguração de Política Cultural em Política Curricular: aspectos metodológicos de investigação sobre os Painéis Funarte de Regência Coral (1981-1989)	2015
SILVA, Evaldo Pereira da; SOUSA, Simone Santos; SANTOS, Quésia de Carvalho dos	A voz do corpo: consciência corporal e canto coral	2015
FONSECA, Cláudia Cavalcante; DIAS, Leila Miralva Martins	Prática coral no Programa Conquista Criança: um estudo de caso em andamento	2015
AZEVEDO, Acenísia Rodrigues Souza	Aplicações de Técnicas e Exercícios Vocais para o Aprimoramento do Canto Individual e Coletivo: um relato de experiência sobre as práticas profissionais em múltiplos espaços musicais	2015

CORRÊA, Thamiris Aparecida; MULLER, Cristiane	O som de dentro: práticas vocais nas séries iniciais	2015
GABORIM-MOREIRA, Ana Lucia Iara; STOCCHERO, Mariana Araújo	Projeto Coral Infantojuvenil (PCIU!): ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Pôster)	2015
RIBEIRO, Cinara Baccili	Levantamento de teses, dissertações e artigos sobre a prática profissional do regente de coros como educador musical	2015

Anais do Congresso Nacional da ABEM – Manaus/AM, 2017 (8 artigos)

Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical

Autor	Título	Ano
TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira	A Associação dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul e a mobilização para os/dos eventos (1963-1978)	2017
BENI, Letícia Tiene	A utilização do canto coletivo como instrumento de iniciação musical	2017
MATIAS, Thaise Cristina Marcelino	A técnica vocal na formação de regentes: um relato de experiência no curso Regência de Coro do PRONATEC nos anos de 2012 a 2014 na EMUFRN	2017
SOARES, Edna Andrade Soares	A regionalização dos exercícios de técnica vocal no coral: Relato de experiência na graduação	2017
FERREIRA FILHO, João Valter	A utilização do canto gregoriano como recurso pedagógico entre os alunos da graduação em Música da UFCG	2017
AMATO, Daniel Chris	O ensino de práticas vocais nas Licenciaturas em música na modalidade Ensino a distância	2017
GABORIM-MOREIRA, Ana Lucia Iara; OLIVEIRA, Ana Lúcia Carneiro de	Formação do regente coral infantojuvenil no curso de Licenciatura em Música: o caminho da extensão	2017
BARROS, Rosemara Staub; COLARES, Ruben Levi Leite	O regente/educador musical: uma análise nas experiências do PIBID	2017

Apêndice C
Questionário da Pesquisa:
“Criação musical e prática coral: dimensões da formação em música”

1. O que você me diz sobre o Projeto “Canta CAp: educação musical e prática coral”?

() não gosto () gosto pouco () gosto muito

Por que?

.....

.....

.....

2. Qual a sua opinião sobre os ensaios? () não gosto () gosto pouco () gosto muito

Por que?

.....

.....

.....

3. O Projeto “Canta CAp: educação musical e prática coral” é importante para você?

() não é importante () é pouco importante () é muito importante

Por que?

.....

.....

.....

4. Na sua opinião, como são os ensaios? () chatos () normais () divertidos

Por que?

.....

.....

.....

5. Qual a sua opinião sobre a maneira que os professores do “Canta CAp: educação musical e prática coral” ensinam as músicas? () não gosto () gosto pouco () gosto muito

Por que?

.....

.....

.....

6. Tem algo no “Canta CAp: educação musical e prática coral” que você não gosta?

() sim () não

Se você respondeu **sim**, explique o que você não gosta:

.....

.....

.....

7. Qual a sua opinião sobre as músicas que são ensinadas?

() não gosto () gosto pouco () gosto muito Por que?

.....

.....

.....

8. Você prefere cantar: () em português () em outras línguas () tanto faz

9. Marque um X nas três músicas que você mais gosta de cantar:

() Cãnone rítmico	() O sol
() Criação musical	() Sesere eyee
() Escondido, no te escondas	() Tears in heaven
() Na lua	

10. Qual a sua opinião sobre a música que foi criada durante este ano?

.....

.....

.....

11. Você gostaria de criar outras músicas para o coral? () sim () não

Por que?

.....

.....

.....

12. Como você se sente tendo a oportunidade de cantar uma música que também é de sua autoria?

.....

.....

.....

13. O que você acha das apresentações? () não gosto () gosto pouco () gosto muito

Por que?

.....

.....

.....

14. Como você se sente nas apresentações?

.....

.....

.....

15. Como você se prepara para as apresentações?

.....

.....

.....

16. Em uma apresentação, se você esquece ou erra algo, como você se sente?

.....

.....

.....

17. Se quiser, escreva sugestões para melhorias e continuidade do coral:

.....

.....

.....