



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO MESQUITA FILHO”

**Instituto de Artes  
Campus São Paulo - SP**

Debora Macuco Bonini

**Criar, formar e transformar: Um olhar pedagógico acerca  
da criatividade musical e sua possível inibição no ensino  
conservatorial**

SÃO PAULO

2024

Debora Macuco Bonini

**Criar, formar e transformar: Um olhar pedagógico acerca da criatividade musical e sua possível inibição no ensino conservatorial**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, Campus São Paulo, para obtenção do grau de licenciada em música.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Graziela Bortz

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Andreia Miranda de Moraes Nascimento

SÃO PAULO

2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pela autora.

---

B715c Bonini, Debora Macuco, 2001-

Criar, formar e transformar : um olhar pedagógico acerca da criatividade musical e sua possível inibição no ensino conservatorial / Debora Macuco Bonini. -- São Paulo, 2024.  
52 f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Graziela Bortz.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andreia Miranda de Moraes Nascimento.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação. 3. Criatividade. 4. Pensamento criativo. I. Bortz, Graziela. II. Nascimento, Andreia Miranda de Moraes. III Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título.

CDD 780.7

---

Bibliotecária responsável: Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

Debora Macuco Bonini

**Criar, formar e transformar: Um olhar pedagógico acerca da criatividade musical e sua possível inibição no ensino conservatorial**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Música, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes, Campus São Paulo, para obtenção do título de Licenciado em Música.

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado em: 17/10/2024

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Graziela Bortz - Orientadora  
UNESP- Instituto de Artes- São Paulo

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Andreia Miranda de Moraes Nascimento  
UNESP- Instituto de Artes- São Paulo

---

Prof. Dr. Rafael Y Castro  
UNESP- Instituto de Artes- São Paulo

## RESUMO

Nesta pesquisa proponho analisar a permanência do ensino conservatorial de música, principalmente no Brasil, contrapondo com a análise dos métodos ativos como forma de pedagogia alternativa. A partir disso, perceber a criatividade como importante ferramenta pedagógica levou a identificação dos componentes mais comuns da experiência criativa, com propósito de avaliar o que pode inibi-las ou facilitá-las. Por fim, propõem-se discutir quais abordagens pedagógicas podem contribuir para um processo de ensino que permita o desenvolvimento das habilidades musicais associadas à criatividade. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi empregado como metodologia a pesquisa bibliográfica nas áreas de educação e de criatividade musical, com objetivo de repensar o ensino tradicional através práticas pedagógicas associadas à criatividade.

**PALAVRAS CHAVE:** ensino conservatorial; métodos ativos; criatividade musical.

## **ABSTRACT**

In this research I propose to analyze the permanence of conservatory music teaching, mainly in Brazil, contrasting it with the analysis of active methods as a form of alternative pedagogy. According to this, perceiving creativity as an important pedagogical tool led to the identification of the most common components of the creative experience, with the purpose of evaluating what can inhibit or facilitate them. Finally, we propose to discuss which pedagogical approaches can contribute to a teaching process that allows the development of musical skills associated with creativity. To develop this work, bibliographical research in the areas of education and musical creativity was used as a methodology, with the aim of rethinking traditional teaching through pedagogical practices associated with creativity.

**KEYWORDS:** conservatorial teaching; active methods; musical creativity.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2 TEORIAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL</b>	<b>13</b>
2.1 ENSINO CONSERVATORIAL	14
2.2 MÉTODOS ATIVOS	21
<b>3 CRIATIVIDADE</b>	<b>25</b>
3.1 MAS AFINAL, O QUE É CRIATIVIDADE?	26
3.2 CRIATIVIDADE MÚSICAL	28
<b>4 INIBIDORES À CRIATIVIDADE</b>	<b>33</b>
4.1 FATORES PSICOLÓGICOS	34
4.2 FATORES PEDAGÓGICOS	38
<b>5 CONTEXTO EDUCACIONAL</b>	<b>42</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>51</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Embora o tema do ensino conservatorial<sup>1</sup> já venha sendo discutido há algum tempo por diferentes estudiosos e educadores (Penna, 1995; Arroyo, 1999; Vieira, 2000; Jardim; 2002; Esperidião, 2002; Marques, 2011; Pereira, 2014; Queiroz, 2017), o constante questionamento a respeito do padrão tradicional de ensino de música e a persistência nesse modelo de ensino ainda hoje, faz com que o assunto tenha relevância para ser retomado. A latência deste entre teóricos e educadores musicais pode ser exemplificada por Penna e Sobreira (2020) quando dizem que:

Todas essas ponderações teóricas são tentativas de explicitar algo que a maioria de nós – músicos e/ou professores – conhecemos por havermos vivenciado em nossas formações, trazendo um sentimento que foi resumido por Penna (1995:140) ‘o conservatório que está tanto fora quanto dentro de nós’. E talvez por essa proximidade o assunto incomode tanto. (Penna;Sobreira, 2020, p.4)

Este incômodo foi a principal motivação para a busca pelo tema neste trabalho. Após quase 16 anos estudando dentro de conservatórios de música, passei a questionar a minha capacidade de expressão e criação através do instrumento e a reconhecer minha limitada autonomia em meu fazer musical, presa em partituras e regras harmônicas que pouco me permitiam tocar pelo simples gosto de tocar. Assim, através destas reflexões, surge uma percepção do pouco espaço que é dado ao processo criativo dentro do ensino tradicional de música.

Deste, surge a busca para entender quais são os moldes que delimitam o ensino tradicional de música, em seu âmbito pedagógico e social, a fim de repensar sua permanência. Sendo assim, “o primeiro passo para ultrapassar a persistência do modelo conservatorial é a sua conscientização” (Penna; Sobreira, 2020, p.19). É, de certa forma, um ato de questionar o conservatório de dentro dele mesmo.

É importante pontuar que sua permanência está relacionada à sua manutenção enquanto modelo pedagógico, onde há uma falta de reestruturação estrutural por parte de diversas das instituições de ensino conservatoriais, principalmente no

---

<sup>1</sup> O uso do adjetivo “conservatorial” é empregado inicialmente em Penna (1995)

Brasil, fator que será discutido no decorrer do capítulo dois. Desta maneira, não repensar as práticas pedagógicas é uma ato de “preocupar-se apenas em repetir e, em repetindo, assegurar sua própria repetição e manutenção” (Jardim, 2002, p.110).

Tais práticas, incorporadas no modelo conservatorial, foram comentadas por Esperidião (2002, p.70), quando diz que, dentro dos conservatórios “os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas”. Essa estrutura não pensa a totalidade da prática musical, uma vez que a teoria afasta-se demais da prática, tornando difícil internalizar relações (e.g., harmônicas, melódicas) quando se toca. O conhecimento se apresenta fragmentado, pois é entremeado pela cultura escrita, e se torna dissociado da prática, uma vez que valoriza certos repertórios sobre outros, não respeita as significações pessoais que o aluno estabelece com a música, desvalorizando vivências, práticas e repertórios diferentes.

Tais valores citados acima se apegam a um modelo tecnicista, permeado pelo paradigma da pedagogia tradicional, em que o foco se dá na técnica instrumental visando um alcance virtuosístico. Este é um modelo que constitui todo um pensamento pedagógico, baseado no ideal romântico Europeu do Século XIX, que pretende a formação de intérpretes solistas (Penna; Sobreira, 2020).

Entretanto, a existência da tradição do ensino conservatorial não é algo que necessariamente deva ser combatido ou completamente abdicado. O que se deve problematizar são seus valores tradicionais e sua manutenção enquanto modelo, que, independentemente de mudanças curriculares, ainda se pauta em diretrizes educacionais problemáticas. Ideais como a compartimentação de conteúdos de forma sistemática, o enfoque técnico e virtuoso e centralidade dada à notação musical podem ser entendidos como os mais problemáticos, uma vez que não abrem espaço a um ensino integrado e criativo.

Ideal seria que em cada aula sempre houvesse relação entre história da música, teoria, solfejo, percepção, criação, interpretação, escrita e leitura, dando, com isso, oportunidade ao estudante de vivenciar a música de

maneira integrada, sem a inadequada compartimentalização tão comum na educação musical tradicional (Campos, 2000, p. 51)

Dessa maneira, devemos entender a educação através de seu potencial integrador, em que, a partir da troca entre todos os envolvidos no processo educacional, se constrói o ensino. Como aponta o pensamento freiriano<sup>2</sup>, nada é estabelecido antecipadamente, mas emerge da ação do sujeito no mundo e sobre o mundo, onde ambos se transformam. Portanto, a mudança almejada recai na necessidade de superação da formação predominantemente tecnicista, na busca de propostas criativas que valorizem a expressão individual, e na experiência integradora entre a escutar, o pensar e o fazer musical (Almeida, 2014).

Neste sentido, o ensino de música deveria ser um ambiente de criação, não de conservação. Portanto, a introdução de práticas criativas em um projeto pedagógico pode ser um dos principais vetores para a mudança. Diversos autores já vêm desenvolvendo pesquisas acerca da criatividade musical, principalmente no campo pedagógico do ensino de instrumento (Almeida, 2014; Amato, 2006; Brito, 2009; Campos, 2000; Esperidião, 2003; Fonterrada, 2005).

Estes estudos destacam a criação como importante ferramenta pedagógica dentro do ensino de música. Como pontua Almeida, "para Gainza, a improvisação acessa estruturas musicais internalizadas da pessoa e constrói novas estruturas e materiais musicais, por isso revela-se como valiosa ferramenta no processo de desenvolvimento musical" (Almeida, 2014, p. 87).

A partir disto, voltar-se a olhar para a criatividade como importante fator pedagógico se faz necessário, gerando importantes questionamentos como: O que é criatividade no âmbito musical? Por que algumas comunidades musicais são mais propícias à criatividade do que outras? Como o potencial criativo é inibido por sua cultura, contexto social e ambientes de aprendizagem?

---

<sup>2</sup> "O pensamento educacional freireano nos mobiliza a refletir sobre educação dialógica, saberes docentes e metodologias de ensino problematizadoras, que nos inspiram a pensar, a sentir e a agir em busca da humanização, da vida e da libertação de homens e mulheres." (Almeida; Cardoso; Nakashima, 2020)

Nesta pesquisa proponho identificar os componentes mais comuns da experiência criativa, e avaliar o que pode inibi-las ou facilitá-las, a fim de discutir abordagens pedagógicas que contribuam para um processo de ensino que permita o desenvolvimento das habilidades musicais associadas à criatividade. A reflexão sobre a necessidade de expandir ou abrir espaço para a criação dentro das aulas de música é algo latente, e a discussão do espaço desta em um ensino tradicional de música é uma forma de buscar por mudanças.

Por meio de pesquisas bibliográficas, que discutem a criatividade musical e as práticas pedagógicas às quais ela pode ser associada, o ensino tradicional será repensado a partir do prisma de um ensino criativo, pois da mesma maneira que não precisamos abdicar plenamente do ensino conservatorial, devemos entender que a criação pode acontecer dentro dos limites da tradição. Como diz Juniper Hill (2018,p. 6) “Isso não significa que tais culturas musicais de orientação tradicional não permitam a criatividade. Pelo contrário, pode haver ampla expressão de criatividade dentro dos limites da tradição.”<sup>3</sup>

Almeida (2014) também questiona como o espaço para a criação deveria fazer parte dos métodos e práticas dos professores de piano que podem ensinar criativamente e construir o pensamento musical das crianças sem a rejeição de materiais técnicos, notação tradicional ou práticas referentes à música erudita<sup>4</sup>.

No capítulo dois deste trabalho, será contextualizada a história da criação dos conservatórios no Brasil a fim de compreender sua implementação e discorrer acerca de sua permanência como modelo ainda nos dias de hoje. Em contraponto,

---

<sup>3</sup> “This does not mean that such traditionally oriented music cultures do not allow for creativity. On the contrary, there can be extensive expression of creativity within the bounds of tradition.”

<sup>4</sup> O conceito de música é amplamente explicado por “música estudada”, que segue uma tradição que remonta a idade média (europeia), passa por grandes nomes como Bach e Mozart. A palavra erudito significa muito instruído” (Barreto,2012). Entretanto, existe uma discussão acerca desta terminologia, por estar relacionada a uma ideia de supremacia do repertório erudito sob o popular. Sendo assim, será usada de forma crítica neste trabalho, como exemplificado por Darcy Ribeiro: “É preciso reconhecer que uma não é melhor nem pior, superior ou inferior à outra; são apenas diferentes e, porque distintas, se intercambiam, abeberando-se reciprocamente. Populares são, para nós, as formas livres de expressão cultural das grandes massas, que nos dão seu exemplo maior no carnaval carioca, como a principal dança dramática que jamais se viu. Eruditas são as formas escolásticas, canônicas, de expressão cultural, como o balé e a ópera, por exemplo, cultivadas por alguns, vivenciadas por pouquíssimos, mas admiradas por um grande público.” (Ribeiro, 1986)

serão abordadas pedagogias alternativas que despontaram no Século XX como forma de oposição às pedagogias tradicionais dos conservatórios. Além de um panorama histórico, será discutido como estas pedagogias, que ficaram conhecidas como métodos ativos, modificaram o pensamento acerca dos processos pedagógicos musicais.

Já no capítulo três, a criatividade será discutida em alguns parâmetros. Primeiro, referente ao histórico das principais pesquisas voltadas à essa temática, para então se entender quais são as possíveis definições acerca do conceito de criatividade. Após este panorama, serão abordados os alguns dos componentes e habilidades associadas à criatividade musical. O principal referencial teórico utilizado nesta seção será o livro de Juniper Hill, “Becoming Creative”, publicado em 2018.

Após esta conceituação, o capítulo quatro será voltado para a discussão dos principais inibidores do desenvolvimento da criatividade musical, ligados a questões histórico-culturais, sociais e educacionais. Entretanto, os fatores que serão mais aprofundados tem relação com questões psicológicas e pedagógicas, como forma de conscientizar e entender quais práticas limitam a liberdade criativa.

Por último, o capítulo cinco será destinado às possibilidades de mudanças no âmbito do ensino musical, em que será discutido o papel do professor e a necessidade de introdução de práticas criativas -como a improvisação- na reestruturação não só de um currículo, mas de uma forma de enxergar o ensino musical nos conservatórios.

## 2 TEORIAS DE APRENDIZAGEM MUSICAL

O trabalho acadêmico se caracteriza pela prática sistemática do questionamento e da leitura crítica. Sendo assim, se torna necessário entender quais as mudanças e permanências presentes no campo da educação musical, no que diz respeito à inserção do ensino conservatorial no Brasil e as pedagogias alternativas que surgem em resposta. O presente capítulo pretende discutir estas abordagens pedagógico-musicais como tentativa de compreender a história.

Entretanto, a análise dos fatos não deve ocorrer de forma linear – de maneira a não renegar o passado – mas com propósito de entender o que se sucedeu no campo da pedagogia musical. É importante também entender que a história nunca deve ser desassociada de seus contextos. Chefa Alonso, musicista, improvisadora, compositora e educadora espanhola, já apontava a necessidade de entender a música como produto de seu tempo e contexto. Para ela, “a música é inseparável do contexto social em que se produz. A música não pode ser entendida nem desligada de seu momento histórico; está fortemente vinculada a realidade social e política que a vê nascer”<sup>5</sup> (Alonso, 2008, p.10, tradução própria).

Em cada período histórico, os valores, o modo de conceber o mundo, a ciência (que também altera a forma de entender a música), se transformam e alteram a visão sobre o fazer cultural (Fonterrada, 2008).

Acredito que a música não apenas reflete o espírito de uma época, de uma sociedade ou de um grupo social, mas também de seus conflitos e tensões. Por isso é de enorme importância determinar a função que tem a música dentro da vida social do grupo, já que isso lhe confere (ou não) um valor: quem toca aquela música e por quê? O que ela significa nessa cultura? Por que alguns a rejeitam e outros a defendem? (Alonso, 2008, p.1, tradução própria)<sup>6</sup>

<sup>5</sup> “La música es inseparable del contexto social en el que se produce. La música no puede entenderse ni estudiarse desligada de su momento histórico; está fuertemente vinculada a la realidad social y política que la ve nacer”.

<sup>6</sup> “Creo que la música no sólo refleja el espíritu de una época, de una sociedad o de un grupo social, sino también sus conflictos y tensiones. Por eso es de enorme importancia determinar la función que tiene la música dentro de la vida social del grupo, ya que éste le confiere (o no) un valor: ¿quién toca esa música y por qué?, ¿que significa en esa cultura?, ¿por qué unos la rechazan y otros la defienden?, ¿está o no valorada socialmente?!”.

Portanto, a discussão acerca de diferentes abordagens pedagógicas é uma maneira de entender como estas são estruturadas – em detrimento de seu tempo e contexto. Além disso, ao compreender suas ideologias e metodologias, somos capazes de discutir a relação do que aprendemos com como aprendemos. É uma maneira de entender por que os métodos com os quais aprendemos interferem em como internalizamos, a fim de perceber as possibilidades que certas formas de ensino permitem no âmbito do desenvolvimento da flexibilidade e criatividade musical de instrumentistas (Ribeiro, 2022).

Portanto, serão abordadas as principais questões acerca de fatores histórico-sociais que caracterizam o ensino conservatorial, principalmente no Brasil – desde sua concepção até sua permanência – para então abordar pedagogias alternativas que valorizam as práticas criativas.

## 2.1 ENSINO CONSERVATORIAL

Segundo Fonterrada (2008, p.81), as primeiras escolas de música, de caráter profissionalizante, surgiram no Séc XIX, sendo o Conservatório de Paris o primeiro a ser criado, em 1794. Já em 1822, é fundada na Inglaterra a segunda instituição, chamada de “The Royal Academy of Music”. Tais moldes educacionais foram sendo implementados em diversos países. No Brasil, esse modelo foi trazido em 1845, quando foram criados o Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro e o Conservatório Dramático e Musical em São Paulo em 1906.

Conforme citado por Penna e Sobreira (2020), alguns autores apontam que a influência conservatorial começou a ser exercida no Brasil em 1808, com a criação da Capela Imperial, onde o uso das tradições europeias para cerimônias religiosas demandava maneiras tradicionais de se organizar a aprendizagem. Outros autores, entretanto, alegam que esta influência está atrelada aos anos iniciais do colonialismo nas Américas, tendo sido difundida pelos jesuítas (Fonterrada, 1993; Shifres; Gonnet, 2015; Castro; Shifres, 2018; Queiroz, 2017; Jardim, 2008).

A implementação do ensino sistemático da música no Brasil pode ser percebida desde a presença e atuação dos jesuítas, que, em decorrência das missões colonialistas na América, impactam também na produção e formação musical. Tal música, delimitada pelos princípios da igreja, foi marcada pela herança portuguesa e pelas muitas etnias que demarcaram a realidade cultural brasileira. A partir daí já se começavam a definir as bases de sua identidade nacional, pautadas sob forte hegemonia cultural da Europa (Queiroz, 2017).

Tal hegemonia começa a ficar cada vez mais proeminente após a vinda da Família Real ao Brasil e a reorganização da Capela Imperial, em decorrência de grandes movimentações políticas, principalmente nos âmbitos culturais e políticos. Com a instalação da corte portuguesa no Rio de Janeiro e a transformação da cidade em sede de decisões políticas, ocorrem mudanças significativas nos hábitos e no comportamentos da sociedade carioca.

No que diz respeito às atividades musicais, a música sacra ganhou grande destaque, decorrente do papel que a religião católica teve na constituição da imagem do Império e da predileção do D. João pelo repertório sacro. Neste sentido, a Capela Real foi uma instituição central no que se refere à importância da Música Sacra. Houve também influências do estilo operístico italiano na música sacra produzida pela Capela Real, além da criação de uma casa de ópera que servisse aos interesses específicos das cortes, o “Real Teatro São João” (1813), que foi construído nos moldes do Teatro São Carlos de Lisboa. Em decorrência das demandas que tais instituições musicais requerem, começa a vinda de músicos e companhias estrangeiras para realização de óperas de pequeno porte, músicas sacras para as missas e festividades relacionadas à Família Real (Mainente, 2013) .

Aliado a isso, com a oficialização do ensino de música nas escolas, muito baseada em costumes e modelos europeus de ensino, são criados os primeiros conservatórios no Brasil. Os princípios pedagógicos-musicais destes foram inspirados nos conservatórios europeus do Séc XVIII e XIX, a partir do modelo do Conservatoire National de Musique, atual Conservatório de Paris (Almeida, 2014), que se guiavam por um modelo de ensino tecnicista instrumental, virtuoso e voltado

para as habilidades performáticas. Estes princípios foram seguidos por todos os conservatórios brasileiros desde seu início (Almeida, 2014).

Com a criação do Conservatório Imperial de Música (1841), e sua institucionalização, se tornou mais evidente a ideia de fortalecimento e estabilização dos estados-nação através do enquadramento das colônias á uma ordem disciplinar e civilizatória (Penna; Sobreira, 2020) . Esta busca por um ideal de nação “civilizada” da qual pretendia o novo Estado, se pautava em um projeto delineado para colocar o país no fluxo cultural europeu, buscando um “padrão civilizatório” que pudesse se tornar uma referência para todos os brasileiros, mesmo para os excluídos do pacto do poder (Queiroz, 2017 *apud* Pechman, 2002, p. 31).

No que diz respeito a criação destas instituições no Brasil, existem algumas problemáticas a serem abordadas. Autores como Penna e Sobreira (2020) e Queiroz (2017), trazem à tona discussões acerca das heranças deixadas pelo colonialismo em nossa cultura e na maneira como enxergamos o fazer e o ensino musical ainda hoje.

O conceito de colonialidade pode ser definido de algumas maneiras. De acordo com Queiroz (2017), a colonialidade é construída para além da dominação política e econômica de um povo sobre outro, mas é marcado nas bases da cultura de uma sociedade, ou seja, em como os valores, percepções e comportamentos se dão. Assim, a colonialidade permanece apesar de sua emancipação política. Ela é marcada pela repressão da cultura vigente e pela imposição de ideais sobre o fazer cultural do colonizado.

A partir destes pilares, podemos discutir que a construção da colonialidade musical brasileira se caracteriza pela “introjeção da matriz de poder do colonizador, ou seja, o modelo é copiado mais por adoção do que por imposição, o que permite a sua reprodução (Penna; Sobreira, 2020, p.10). Isto evidencia que as relações com as heranças deixadas pela colonização se perpetuam, por terem sido introjetadas na maneira como o próprio Brasil enxerga seu fazer cultural. É como explica Penna e Sobreira (2020), quando dizem que “a colonialidade persiste mesmo após a emancipação das colônias, de modo que determinadas formas de cultura, que antes

foram impostas, passam a ser aceitas, naturalizadas e perpetuadas” (Penna; Sobreira, 2020, p.10)

Os ideais construídos no período colonial, no que diz respeito principalmente à formação institucional da música, evidenciam a hegemonia do modelo europeu de produção e ensino musical, marcados por exclusões e epitemicídios<sup>7</sup>. Isto está relacionado a um subjugamento de outras expressividades culturais não europeias, que, colocadas como esteticamente menores, não podem fazer parte do repertório e da maneira de ensino pretendida em conservatórios (Queiroz, 2017).

Assim, entre os aspectos culturais sucumbidos por tais processos de inferiorização, práxis musicais não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental, referência de arte e de ensino de música na Europa colonizadora, foram excluídas de contextos “civilizados” de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino de música. (Queiroz, p.137, 2017)

Isto tem relação tanto com os repertórios quanto com os modelos de ensino-aprendizagem historicamente validados ao longo de todo o processo da formação dos ideais musicais no Brasil. E estes são traços ainda fortes em nossas instituições de ensino.

Portanto, discutir os traços permanentes da colonialidade na cultura é uma maneira de entender o porquê de sua permanência até hoje. Sua cristalização, como anteriormente pontuado, se relaciona com a forma como os ideais musicais foram constituídos ao longo da história do Brasil. O ensino conservatorial faz parte deste processo, uma vez que, como pontua Penna e Sobreira (2020, p.16) “(...) o modelo conservatório, pretendendo sua legitimidade pelo vínculo com a cultura europeia, mantém sua invariabilidade justamente por ser uma ‘tradição’ (...)”.

E talvez este seja o maior problema atual do ensino conservatorial: a internalização, mesmo com proposições de mudanças e reformas, de práticas que ainda se mantêm bastante ligadas à tradição. Isto implica na falta de mudanças reais, por seu caráter periférico e pouco profundo, das estruturas e da cultura da tradição musical.

---

<sup>7</sup> A idéia de epitemicídio aqui tratada tem haver com o conceito de “assassinatos simbólicos que, promovidos pela imposição de uma cultura à outra, naturalizam a morte de formas de pensar, de maneiras de ser, de perspectivas de viver, subalternizado ou matando tudo o que é diferente da tendência dominante “ (Queiroz, 2017, p.137).

Por isso percebe-se sua atualização, e não somente reprodução, como modelo de ensino ainda hoje. Mesmo com inovações curriculares, a matriz conservatorial ainda é incorporada (Pereira, 2014).

Tal matriz se baseia na permanência de ideais musicais e pedagógicas como a compartimentação de conteúdos de forma sistemática, ou seja, separada por disciplinas onde o conteúdo é o fator mais importante. As matérias mais comuns dos currículos de conservatórios são: Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática, Musical (Vocal e Instrumental), História da Música.

Outro fator permanente neste modelo é a primazia dada à performance musical, onde a técnica é vista como finalidade para o alcance do virtuosismo (Penna; Sobreira, 2020). Tal estrutura valoriza o estudo da técnica para o domínio do instrumento, em que todas as matérias se tornam subordinadas a este propósito, sendo este o principal foco das instituições.

O ensino tradicional envolve o estudo com repetições de escalas, métodos específicos para instrumentos (flauta, violino, clarinete, entre outros) que se preocupam com habilidade técnica, sonoridade, dedilhados, dinâmicas, articulações, levando à prontidão dos movimentos. (Ribeiro, 2022, p. 78)

O espaço que a notação musical europeia encontra neste modelo é de grande centralidade. A escrita musical está muito relacionada a um repertório específico, organizado a partir de formalismos e regras, onde pouco se considera as relações auditivas, fazendo do estudo musical algo muito mais teórico do que prático.

O tratamento dos mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo, de modo que o referencial sonoro se perde. A partir daí, os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia etc.) tornam-se um jogo de regras “matemáticas” que movimentam as notas no papel, e não o manejo consciente de relações sonoras. (Penna, 1995, p.133 )

Apesar da hegemonia dos currículos, pautados na lógica eurocêntrica descrita acima, há um dinamismo maior acontecendo na área da educação musical atualmente. Isto pode ser percebido em diferentes contextos, como citado por Penna e Sobreira (2020), ao trazerem exemplos de diferentes instituições que flexibilizaram seus currículos. As autoras citam a criação do primeiro Bacharelado em Música

Popular, criado em 1989 na Unicamp, Universidade Estadual Paulista como importante exemplo de mudanças curriculares.

Em seguida, as autoras discutem um estudo feito por Arroyo (1999) que aponta mudanças socioeducacionais a partir da inclusão do ensino de “música popular”, por demanda oriunda de seu público, em um conservatório estadual em Minas Gerais. No que diz respeito a projetos de inclusão social pelo ensino musical, apontam o Projeto Guri, que propõe mudanças na maneira de ensino da voz e do instrumento com propostas de criação e participação ativa. Suas diretrizes também buscam a ampliação de repertório a partir do incentivo, para além de músicas eruditas européias, de diferentes gêneros e estilos musicais, abrindo espaço para as vivências musicais de seus estudantes. Para conseguir implementar essas mudanças, são realizados cursos de formação continuada para os professores.

Por fim, trazem o renomado Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, criado por Lorenzo Fernandez em 1936, como referência de implementação de pedagogias diferentes dentro do conservatório. Em 1940, em decorrência da vinda do compositor alemão Hans J. Koellreutter, práticas onde propostas criativas fossem centrais começaram a ser implementadas. Além deste nome, citam Liddy Chiaffarelli Mignone, que esteve à frente do primeiro curso de Iniciação Musical (1937), trazendo propostas inspiradas pelas influências de Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Maurice Chevais.

Devemos, porém, estar atentos ao debruçar sobre estes cenários de mudanças. Cabe ressaltar que, se ensinados por uma mesma lógica da música erudita, as “outras músicas” (que não eruditas), não se distanciam da cultura conservatorial (Pereira, 2014). Então somente a inclusão de diferentes repertórios em currículos de música não mudará a cultura do ensino tradicional.

Como vimos anteriormente, a cristalização das ideologias da música erudita, principalmente no campo do ensino da música, se legitimiza, se sustenta e se naturaliza através de sua incorporação em práticas, percepções e significados musicais, o que garante sua reprodução.

É um modelo que acabou sendo introjetado de forma rígida no ensino conservatorial brasileiro, sendo quase irônico que nos próprios centros culturais europeus esse modelo se renova com maior flexibilidade. Um exemplo disto é o Conservatório de Paris, onde é possível ver constantes modificações nos currículos, como a incorporação de departamentos de Jazz, Músicas Improvisadas e Pedagogia, além de diferentes matérias que atendam as necessidades da vida artística atual (Penna; Sobreira, 2020).

A mudança surge realmente no encontro com a diversidade de práticas pedagógicas. Ao contrário de uma visão hegemônica a respeito de educação, a busca por diferentes “fazer” musicais, pautados em repertórios diversificados e práticas que valorizem vivências e culturas diversas, pode fazer despontar reais mudanças.

Abordagens que incentivem o fazer prático, pautado na experimentação musical antes da teorização, com participação ativa do educando em todo o processo da aprendizagem e com espaço para sua autonomia, são um caminho alternativo para a formação musical integrada. Essas tendências podem ser percebidas dentro do Projeto Guri e do Conservatório Brasileiro de Música, onde há valorização de repertórios variados, propostas de criação e experimentação musical, e valorização das vivências e experiências dos estudantes.

Como será explorado neste trabalho, o que possibilitará a mudança efetiva é o incentivo à criação e exploração da linguagem musical. A falta de incentivo a respeito da criatividade dentro de conservatórios é nítida, e as lacunas que esta acaba por gerar na formação de seus alunos são inegáveis. É como aponta Ribeiro, ao dizer que “a ênfase a determinados valores (perfeição, fidelidade ao texto, expertise técnica) em detrimento de outros (criatividade, memória semântica) pode tolher o desenvolvimento musical na educação e na vida profissional de músicos.” (Ribeiro, 2022, p. 81)

Abordagens como os denominados “métodos ativos”, das quais discutiremos mais à frente, podem ser um bom caminho para as mudanças pedagógicas dentro dos conservatórios.

[...] É importante que as academias estejam preparadas e abertas a fim de capacitar seu alunado para criar a partir de suas próprias questões, e não a partir de perguntas vindas de outras realidades e de caminhos que se formaram de outros modos (Jardim, 2002, p.107).

Não se trata de negar os repertórios e as práticas tradicionais. Renegá-los seria só uma maneira errônea de definir a história por parâmetros lineares, sem a consideração de que tudo o que é novo surge de uma base já conhecida. Os métodos da prática tradicional sem dúvida operam um valor importante na formação dos músicos. De acordo com Lucy Green (2006), conforme citado por Pereira (2014), é possível aplicar práticas informais a um repertório “erudito”, com o intuito de aproximar os estudantes a este tipo de música sem embutir as delimitações negativas do ensino tradicional, por estabelecer relações com a realidade extra-escolar.

Green (2006) vai ainda mais longe ao sugerir que as práticas informais, quando aplicadas no ensino da música erudita, acabam por aproximar os alunos deste tipo de música, pois os libertam – ainda que momentaneamente – das delineações negativas que eles já trazem consigo. Neste sentido, pressupostos negativos sobre a música erudita (velha e chata, por exemplo) tornam-se mais fáceis de serem superados. As delineações são explicitadas como contingências históricas, mais do que como partes fixas e imutáveis do significado musical. Assim novas delineações tornam-se possíveis. (Pereira, 2014, p.101)

## 2.2 MÉTODOS ATIVOS

Novas concepções a respeito do ensino de música começam a surgir na Europa a partir das primeiras décadas do Século XX. Em resposta às mudanças ocorridas na passagem do século, caracterizadas por uma transição de concepções intelectuais, sociais, pedagógicas e culturais no Ocidente, marcadas pelo avanço científico e pelas descobertas no âmbito da psicologia, novas tendências educativas marcam o novo milênio.

Nomeados de métodos ativos, estas novas abordagens são marcadas pela mudança da percepção da maneira de se ensinar, pautada na participação ativa dos estudantes em todo o processo de aprendizagem, buscando enfatizar a vivência

antes da intelectualização, além de introduzir experimentações corporais, auditivas e vocais. Essa metodologia foi desenvolvida por duas gerações de educadores, marcadas por nomes como Dalcroze (1895-1982), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982), Kodály (1882-1967), Suzuki (1898-1998) e Martenot (1898-1980), da primeira geração, e Schafer (1933-2021), Paynter (1931-2010) e Swanwick (1931) da segunda geração.

Estas mudanças podem ser entendidas a partir da alteração da visão de música pensada unicamente para alunos superdotados e em espaços limitados (como conservatórios e escolas de música), passando a ser direcionada para a coletividade (Ribeiro, 2022). O entendimento sobre o coletivo na produção e na educação artística foi algo que, segundo Fonterrada (2008), surgiu a partir dos ideais capitalistas, e foi sendo introduzida também nas áreas artísticas.

A revolução industrial e o capitalismo trouxeram a massificação e a consequente mecanização da cultura, a qual “afastou o indivíduo da vida privada” e “passou a favorecer o coletivo, que se evidenciaria na criação de sociedades, associações, entidades de classe, sindicatos e cartéis. (Fonterrada, 2008 p.93)

Estes educadores trouxeram novas visões sobre a formação musical, principalmente no que diz respeito à iniciação musical das crianças, considerando, para além dos conservatórios e escolas de música, a formação musical também dentro das escolas regulares (Fonterrada, 2008). Neste contexto, introduzem abordagens que priorizam a vivência musical antes da dominação de técnicas instrumentais, valorizam as experiências musicais e cotidianas diversas, pretendendo uma adaptação do que se trabalha às necessidades de seus alunos.

Pretendem também a interiorização de parâmetros e conceitos musicais através da integração entre corpo, ouvido e ação. Estes podem ser experimentados em atividades que valorizem o fazer musical em sua inteireza, onde a ação e o movimento tenham um significado global em um todo que é a performance, deixando de lado a ação meramente mecânica de execução, que costumam estar muito presentes no ensino tradicional (Ribeiro, 2022).

Além disso, pretendem uma democratização do ensino, uma vez que entende a importância da acessibilidade do conhecimento a todos, oferecendo metodologias que não se limitam a uma só forma de ensinar. Muitas vezes a definição de método é vista como “uma fórmula ou receita” que só necessitam ser aplicadas para darem certo. É certo que existem métodos que são voltados para o aprendizado de instrumentos, onde se propõem sequências progressivas de repertório com objetivo de domínio técnico. Este é um “tipo de material didático [que?] desconsidera as peculiaridades – inclusive de ordem cultural – do contexto em que será utilizado e, na sua aplicação, o professor tem uma função meramente instrumental” (Penna, 2012, p.15).

Em contrapartida, os métodos ativos não pretendem a mera reprodução de seus conteúdos e princípios. O entendimento de cada contexto educativo é uma premissa destes métodos, então a ideia de método se relaciona a representação de “um conjunto de ideias, exemplos e sequências pedagógicas segundo o enfoque particular de um determinado especialista” (Penna, 2012, p.17). Mas a consideração destes como métodos de educação musical tem ligação com o fato de que vários dos educadores (como Kodály, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Wuytack) têm algum tipo de material didático associado às suas abordagens, que servem como importante veículo de divulgação de seus trabalhos. Mesmo considerando-os como métodos, cada abordagem escolhida por cada educador se diferenciam.

Alguns são mais prescritivos, com materiais didáticos bastante fechados; outros menos, fornecendo sugestões ou relatos de atividades mais abertas e flexíveis; alguns discutem, em textos teóricos, os fundamentos filosóficos ou mesmo psicológicos de suas propostas (como Willems, 1963 [1956]), enquanto outros são divulgados em grande parte através de cadernos de atividades ou, ainda, de relatos de experiências (como no caso de Paynter e Schafer). No entanto, todos esses métodos configuram propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau. (Penna, 2012, p.17)

Além disso, as propostas e ideologias pedagógicas propostas entre gerações, em decorrência das diferentes tendências que surgiam no campo da educação musical no Século XX, também diferenciam seus materiais estudados. A primeira geração de educadores se baseou nos repertórios de música de concerto ocidental ou “folclórica”, sem grandes inovações referentes ao repertório, mas buscando

desenvolver a escuta, o movimento corporal e a performance de forma a integrá-los. Já a segunda geração ampliou as possibilidades de repertório, colocando mais enfoque na criação musical do que na performance (Fonterrada, 2008).

Segundo Gainza (Almeida, 2014, p. 86), a história dos métodos ativos pode ser dividida em três épocas: Primeira metade do Século XX, marcada pelo início dos métodos ativos, momento que denomina como “revolução e mudança”, onde o movimento começa a ser eixo de estudo por parte de Dalcroze (1895-1982), Willems (1890-1978), Orff (1895-1982), Kodály (1882-1967), Suzuki (1898-1998) e Martenot (1898-1980). Já o segundo momento, que a autora denomina de “revisão e atualização”, ocorre de 1960 à 1970, com foco em processos criativos, tendo nomes como George Self (1921), Murray Schafer (1933-2021), Folke Rabe (1935) Brian Dennis (1941-1998). A última época se refere à tomada de consciência e à autonomia dos processos criativos de aprendizagem, que ocorre por volta da década de 1980.

Este processo histórico fez mudar o foco dos processos educativos musicais. Enquanto vigorava um ensino tradicional, pautado no estudo técnico, surgem métodos que valorizam a exploração, a criatividade, e aproximam diversos repertórios ao contexto de sala de aula, na intenção da prática coletiva e ativa de todos.

No Brasil, as primeiras propostas chegam em meados de 1950, mas são pouco inseridas nos contextos musicais, principalmente em decorrência da exclusão da disciplina de música no currículo oficial, ocorrida em 1971. Em 1980, os pensamentos da segunda geração começam a ser conhecidos entre os educadores brasileiros, principalmente os de Murray Schafer, por terem sido introduzidos por Marisa Fonterrada, que traduziu alguns de seus livros e organizou diversas pesquisas e workshops a seu respeito (Almeida, 2014).

### 3 CRIATIVIDADE

Sem o espírito criador não há arte, não há educação. É essa uma verdade que os educadores tão facilmente esquecem (Koellreutter, 1997f, p.56)

O crescente interesse pelo tema da criatividade, principalmente no campo da educação, vem despontando diversas pesquisas desde a segunda metade do século XX. Novas perspectivas pedagógicas foram sendo construídas em diálogo com a área da psicologia, fazendo com que educação musical também tivesse mais reconhecimento (Almeida, 2014). Segundo Alencar e Fleith (2009), é a partir de 1950 que começa o interesse de pesquisadores como Barron (1955), Guilford (1967), MacKinnon (1962) a respeito do pensamento criativo. Seus estudos pretendiam determinar quais eram as principais características do pensamento criativo e quais formas seria possível identificá-las. Já na década seguinte, o foco das pesquisas passa a ser a investigação de estratégias para desenvolver o potencial criativo das pessoas. As principais referências, Maslow (1968) e Rogers (1959), defendiam que a criatividade é um potencial inerente a todos os indivíduos, e que esta pode ser trabalhada.

A partir dos anos 1970, o estudo do ato criativo, influenciado pela psicologia cognitiva, passou a focar nas interferências dos contextos sociais no ato de criar. Teorias sobre a criatividade começaram a surgir, como o trabalho de Feldman, Gardner e Csikszentmihalyi “Changing the world: A framework for the study of creativity”, de 1994. Na década de 1980, a partir dos entendimentos sociais que influenciam a criatividade, houve um desempenho para se entender as diversas variáveis, internas e externas, que fazem ou não ser possível o ato criativo. (Alencar; Fleith, 2009)

De maneira geral, o interesse crescente sobre a temática da criatividade em diversas áreas, como ciência, tecnologia e artes, está relacionada a diversas mudanças ocorridas desde o final do Século XX. A globalização (Craft, 2011; Almeida 2014), que trouxe uma economia muito centrada nas iniciativas privadas, causou mudanças nas formas de consumo e trabalho, fazendo com que profissionais mais criativos, flexíveis e inovadores fossem mais valorizados. No âmbito social, a autora destaca que as mudanças na sociedade ocidental estão

ligadas a maior preferência a individualidade do que a tradição, gerando cada vez mais oportunidades e valorização das escolhas pessoais. Aliado a isso, a tecnologias digitais se tornam cada vez mais presentes, fazendo com que as necessidades de inovação e valorização individual das competências se destaquem cada vez mais. Tais fatores provocam mudanças também na área educativa, que necessita auxiliar as novas gerações tanto a um mundo onde muitas escolhas estão à disposição, quanto a um mercado de trabalho necessitando de mais inovação.

Entretanto, como a própria pesquisadora aponta, é importante problematizar uma mercantilização da educação, que pretenda formar seus estudantes somente para atender a certas demandas de trabalho. A educação deve, segundo ela, partir de valores éticos, a fim de formar integralmente os cidadãos. Neste sentido, apesar da valorização da criatividade estar muito ligada à globalização, pode ser de grande valia para a pedagogia, discussão que aprofundaremos mais à frente. Valorizar os processos criativos é, portanto, compreender as capacidades individuais e coletivas dos alunos e incentivar uma autonomia da aprendizagem, priorizando um ensino onde professores e alunos estejam aliados para a construção de um ambiente criativo.

### 3.1 MAS AFINAL, O QUE É CRIATIVIDADE?

De antemão, devemos entender a dificuldade que existe sobre a criação de uma só definição do que é criatividade. Para discutir sobre a criatividade é preciso entender que ela é determinada a partir de diversos fatores, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais e históricos, que podem alterar a forma como se discute sua definição, uma vez que a criatividade é determinada em relação ao momento histórico e por quais pessoas ela está sendo definida (Alencar; Fleith, 2009). Desta maneira, devemos entender a importância de não desassociar os indivíduos dos ambientes nos quais estão inseridos. Isso não quer dizer que fatores intrapessoais também não estejam ligados aos processos criativos, mas a maneira como vão ser desenvolvidos se relaciona diretamente com as oportunidades e a valorização que cada sociedade e cultura permite.

Assim, é necessário ampliar a discussão de que os aspectos criativos estariam somente relacionados a capacidades individuais (sendo este um ideal de que só alguns podem ter o dom da criação), mas entender que são influenciadas por processos socioculturais e que podem ser trabalhados em todas as pessoas (Alencar; Fleith, 2009). As autoras citam o pesquisador Csikszentmihalyi (1996, p. 23), que aponta que a criatividade é “resultado da interação dos pensamentos do indivíduo e do contexto sociocultural (...). Deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico”.

Hill (2018) também se debruça sobre o fato de que a criatividade é algo inerente a todos, uma vez que a criação é experimentada em atividades próprias da vida comum, podendo acontecer fora de somente contextos artísticos. Sendo assim, não podemos reduzi-la somente a uma faceta. Pamela Burnard, como cita Hill (2018), insiste em chamar de criatividades no plural, ao trazer a ideia de que não existe uma criatividade singular, desassociada e única. A autora também destaca que o conceito de criatividade é um conceito abstrato, que se manifesta de formas diferentes em cada indivíduo, mesmo os que estão na mesma cultura e comunidade musical. Além do mais, a ideia de criatividade pode se alterar ao depender do gênero musical ao qual pertencem, variando de acordo com as necessidades próprias de cada estilo.

Entretanto, existe uma noção comum na maioria das definições acerca de criatividade, que é a ideia de produção de algo novo, original ou aperfeiçoado (Alencar; Fleith, 2009). As autoras também destacam o fator de relevância, não bastando ser novo, mas necessitando que seja apropriada a uma dada situação. Para Hill (2018, p. 6), estes conceitos podem ser exemplificados a partir de um único termo, que é a “não conformidade”, ou seja, a exploração ou realização de diferentes possibilidades para além de um modelo predeterminado.

Baseado em investigações na área MacKinnon (1964) conclui que a criatividade verdadeira satisfaz três condições básicas: A resposta deve ser nova, ou pelo menos estatisticamente infrequente; A resposta deve adaptar-se à realidade e servir para resolver um problema ou alcançar uma meta reconhecível; Deve incluir avaliação, elaboração e desenvolvimento do insight original (Alencar; Fleith, 2009, p. 18)

Outro fator bastante discutido acerca da produção criativa é o fato de ser definida a partir de um conjunto de habilidades cognitivas específicas, relacionadas aos

processos psicológicos de compreensão, percepção e aprendizagem. Ou seja, é a maneira como os indivíduos se relacionam com os estímulos externos, onde o ambiente em que estão inseridos influencia, e muito, nas respostas cognitivas (Alencar; Fleith, 2009).

### 3.2 CRIATIVIDADE MÚSICAL

Como base para exemplificar os principais componentes da criatividade musical, serão utilizados os conceitos trazidos por Juniper Hill. Em seu livro “Becoming Creative”, publicado em 2018, as discussões acerca da experiência criativa são fruto de entrevistas com músicos de diferentes estilos musicais e de três cidades: Cidade do Cabo, na África do Sul; Helsinque, na Finlândia; e Los Angeles, na Califórnia. Como resultado, a autora conclui que existem alguns componentes que podem servir como um modelo intercultural do que é a criatividade musical, pautados em processos regularmente experienciados pela maior parte de seus entrevistados.

Segundo Hill (2018,p.4) a ação criativa experienciada pelos músicos pode passar por alguns processos. Como resultado de suas entrevistas, chegou à conclusão que existem seis processos dos quais músicos regularmente experienciam ao se perceberem em atividades criativas: generatividade, agência, interação, não conformidade, reciclagem, fluxo criativo.

O componente que a maioria dos músicos entrevistados por Hill (2018) considera o mais importante foi o de agência, que pode ser descrito pela autonomia pessoal que determina ação, ou pela autoridade de fazer as próprias decisões musicais. Isto também se relaciona com a capacidade de conseguir se expressar com liberdade. Entretanto, a ênfase excessiva na ação individual pode atrapalhar outro aspecto importante da criatividade, a interação. Este diz respeito à capacidade de tocar em grupo, tocar para um público, trocar experiências, manter a mente aberta para perceber e comunicar-se com os outros, além de interagir de forma sensível com o que se escuta. Através desta “criatividade musical empática” é possível experimentar tanto ação individual quanto interação com o outro (Hill, 2018, p.5) .

Além disso, o processo mais básico percebido pelos músicos foi o de generatividade, que significa o oposto de estagnação, sendo descrito pelo ato de fazer ou construir algo. A maior parte dos músicos concorda que compor, improvisar e arranjar são comuns ao ato de criar, e que se relacionam com a ideia de gerar algo novo, mesmo que seja a partir de materiais já pré existentes. Isto se relaciona a outro processo, o de não conformidade, que é entendido como a exploração e realização de diferentes possibilidades para além de um modelo predeterminado, em uma não conformação de padrões geralmente relacionado às ideias de inovação e originalidade. Isto pode ser perceptível por exemplo, na forma de interpretar uma peça musical tradicional ou na improvisação livre. É claro que o que irá constituir a “não conformidade” pode variar de acordo com as diferentes comunidades musicais.

Em adição, o processo criativo também depende da reciclagem, ou seja, do ato de rearranjar, reciclar, remixar, recombinar ou construir com partes do que já existe. Isto corrobora com a ideia de uma re-criatividade, que é a ideia de que a criatividade pode ser combinatória ou associativa (Hill, 2018), partindo de materiais já existentes (como melodias, ritmos, gêneros) para a criação de algo diferente, mas não necessariamente nunca inventado. Esta ideia pode ser percebida em diferentes estilos musicais, como por exemplo os remixes feitos por DJs, os trechos melódicos tirados de outras peças que diversos compositores no período romântico faziam, e por aí vai. Entender que a criação, na maior parte das vezes, é um ato de rearranjo de ideias já existentes combate um mito muito comum dos ideais românticos, que é a ideia de gênio, que irá criar uma obra totalmente autêntica a partir de uma inspiração divina.

O último processo descrito pela autora foi o de entrar em estado de fluxo criativo (flow), que pode ser definido como tocar de forma quase automática, mas se toca focado e consciente, sem preocupações e receios (Hill, 2018). Esta é a ideia de que é possível durante o momento de criação não se preocupar com questões técnicas e vivenciar o momento presente, estando em certo estado de êxtase (Csikszentmihalyi, 1996). Apesar de não ser um estado obrigatório no processo de engajamento criativo, foi relatado na pesquisa pela maioria dos músicos entrevistados.

Algumas competências, ou habilidades cognitivas, estão presentes durante diversos estágios do processo criativo. Hill (2018) discorre sobre a existência seis competências, e aponta que estas desempenham um papel facilitador no desenvolvimento do processo criativo musical. São elas: habilidade técnica, habilidade auditiva (aural skills), vocabulário e memória, sintaxe ou entendimento prático da teoria musical, tomada de decisão e autoavaliação. Estas competências dizem respeito aos processos psicológicos envolvidos com o conhecimento, a compreensão, a percepção e a aprendizagem. Eles fazem referência à forma como o indivíduo lida com estímulos do mundo externo: como vê e percebe, como registra e acrescenta informações aos dados previamente registrados (Alencar; Fleith, 2009)

Apesar da autora não considerar tais habilidades mandatórias para a possibilidade de ser criativo, ressalta que o domínio delas pode ser um grande facilitador, por desenvolver a capacidade de gerar materiais criativos, permitir a expressão individual, capacitar a internalização de conceitos musicais com mais facilidade, e gerar mais fluidez nas práticas musicais.

As discussões acerca da habilidade técnica são complexas. Ela é considerada uma importante habilidade por permitir destreza para a exploração sonora, ao desenvolver materiais e ferramentas capazes de auxiliar na manipulação de elementos musicais com mais facilidade, permitindo alcançar bons resultados criativos. Entretanto, a ênfase excessiva que alguns métodos de ensino dão ao domínio da técnica pode ser limitante e chegar a inibir a criatividade. Hill (2018, p. 33-34) aponta que algumas ideias podem ser as principais limitadoras: a de que técnica deve ser dominada antes para somente depois poder ser criativo; a de ênfase excessiva na técnica, o que acaba por gerar subdesenvolvimento de outras habilidades, como habilidades auditivas e tomada de decisão; a busca pela técnica correta, gerando conformismo.

A habilidade aural pode ser entendida para além de somente uma habilidade auditiva, por desenvolver a capacidade de perceber, imaginar, e realizar sonoramente, permitindo facilidade para para imitar e responder a ideias musicais externas. É de grande importância no processo de agência, por permitir tanto uma integração entre controle motor e o que está escrito na partitura quanto facilitar o

processo de interação com as ideias musicais dos outros, além de permitir o desenvolvimento de vocabulário e ferramentas musicas, fatores importantes no processo de generatividade.

Esta habilidade acaba por estar mais presente em práticas onde há transmissão oral e em abordagens mais informais de ensino, por conta de a notação não ser o principal guia do ensino musical. É claro que a notação musical tem seu lugar de importância e não deve estar fora do processo de aprendizagem, mas colocá-la em primeiro lugar antes da prática pode ser um grande inibidor criativo, em que a escuta pode ser subdesenvolvida. Hill (2018) discorre sobre os possíveis problemas que a falta de desenvolvimento aural pode gerar dificuldade de expressão e construção de um vocabulário musical, problemas de confiança na hora de tocar sem partitura e dificuldade para improvisar e compor. Entretanto, tocar de ouvido de forma conformativa, ou seja, sem pensamento crítico e escuta ativa, também não permite uma formação aural profunda.

Isto se relaciona de forma direta com a criação de vocabulário e a facilidade de memória. Como explica Ribeiro (2022), esta é uma prática que se refere à “habilidade de armazenar e recuperar um banco de vocabulário musical que está intrínseco às memórias auditivas e musculares, e é importante para a variação e improvisação, pois agrega ‘os componentes generativos, interativos, de reciclagem e de fluxo da criatividade’ (Hill, 2018, p. 45)”.

A memória, como aponta Hill (2018), é uma das funções mais importantes para a criatividade musical, por trabalhar a reconstrução de padrões musicais. A associação entre uma nova informação com uma já previamente armazenada no cérebro, juntamente com a repetição, ajuda a criar padrões na memória de longo termo. Ao aprender uma peça de ouvido, por exemplo, o sistema de processamento auditivo é ativado, em que trechos musicais são abstraídos e armazenados em nossos bancos de memória, o que facilita o desenvolvimento de um vocabulário musical. Decorar peças inteiras também ajuda a um processo de acesso a memória e vocabulário musical, pois para além da partitura, se torna necessário uma reconstrução crítica e criativa do que se toca.

Sloboda (2008, p. 8), que afirma que a memória do músico vem do grau de consciência que tem das estruturas treinadas, que formam padrões, e que envolvem a 'aquisição de um vocabulário específico dos termos que descrevem a estrutura da música' (Ribeiro, 2022, p.62)

A habilidade de sintaxe ou entendimento prático da teoria musical pode ser entendida a partir da capacidade de compreender e aplicar o que foi teorizado na prática. Entretanto, quando tratada somente como regras e exercícios, a teoria acaba por ser limitada, por isso, para ser considerado um possibilitador da criatividade, deve ser tratada como uma ferramenta para auxiliar a prática. Hill (2018, p. 57) aponta que a maior parte dos músicos clássicos entrevistados se mostraram frustrados com a maneira pouco prática e dissociada da prática com a qual aprenderam a teoria. Isto ocorre porque as pedagogias aplicadas ao repertório clássico valorizam de forma exacerbada a cultura escrita, fazendo com que o domínio teórico se afaste das práticas musicais, vide capítulo três.

Este pode ser um dos principais inibidores da prática criativa, levando a maiores dificuldades para improvisar, compor, ou entrar em um estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 1990). Isto é exemplificado pela autora quando aponta que os músicos entrevistados que tinham mais facilidade para aplicar o conhecimento teórico em suas práticas criativas eram aqueles que tiveram uma formação mais pautada no desenvolvimento da habilidade aural, ou aqueles que aprenderam teoria em grupos de composição ou improvisação.

A habilidade de tomar decisões musicais está relacionada à capacidade de explorar (técnicas, sonoridades, expressões), desenvolver um entendimento dos contextos musicais e ter senso crítico sobre o que se toca. Abordagens pedagógicas autoritárias, perfeccionistas e pouco democráticas podem ser os principais motivos da inibição desta habilidade, gerando dificuldade de interpretação e capacidade de ação, falta de confiança e obediência exacerbada (o que dificulta pensamentos mais criativos). Hill (2018) aponta que os músicos que menos sofreram inibição para o desenvolvimento de tomada de decisão foram aqueles que tiveram experiências autodidatas ou participaram de atividades em grupos onde tiveram espaço para contribuir com suas opiniões, harmonias e arranjos.

Por último, a capacidade de auto-avaliação pode ser entendida pela capacidade de entender seus erros e acertos, redefinir ideias, e ter uma opinião crítica sobre sua prática. Tais ações podem reduzir a vulnerabilidade sobre a opinião dos outros e desenvolver auto-estima musical, possibilitando, além uma consciência da totalidade da prática musical, melhorias técnicas e interpretativas.

Ir ao encontro com todas estas habilidades e processos experienciados por músicos do qual Hill discorre possibilita, para além de um entendimento do como o processo criativo ocorre, enxergar a importância de ser e vivenciar ações criativas. É perceptível, a partir do que a autora traz, que o desenvolvimento dos estímulos musicais (como audição, memória, vocabulário, sintaxe, técnica e tomada de decisão) oferece ferramentas que tornam o músico mais criativo, o que pode favorecer não somente a performance musical mas toda uma melhora como artista.

Entretanto, o processo criativo não ocorre de forma sistemática, por não ser produto somente da ação individual de domínio de habilidades. Como apontam Alencar e Fleith (2009), a produção criativa é definida pela união de habilidades cognitivas, traços de personalidade, atitudes e motivações. Além disso, estas matrizes são diretamente influenciadas pelo ambiente que o indivíduo está inserido. Por isso, é necessário o entendimento totalitário do que significa socialmente e culturalmente poder ser criativo.

## 4 INIBIDORES À CRIATIVIDADE

A criatividade é um fenômeno complexo e multifacetado. Entender que desenvolvimento pode ser afetado por diversos fatores, de individuais à intrapessoais, é de extrema importância para mapear o que pode possibilitar, ou inibir, a criatividade. Fatores como autoconfiança, flexibilidade, persistência podem ser traços de personalidade que propiciam alguém a ser mais criativo. Mas o fator determinante para o desenvolvimento criativo diz respeito a como os ambientes histórico-culturais, sociais e educacionais oferecem e valorizam as práticas criativas. Condições mais ou menos favoráveis terão impacto direto em como serão dominadas as habilidades cognitivas criativas, podendo gerar indivíduos mais ou menos criativos (Alencar; Fleith, 2009).

As barreiras que encontramos na sociedade podem ser de diversas ordens. A maior parte das vezes as pessoas não têm consciência que suas dificuldades de acesso à criatividade se relacionam com bloqueios externos, nem tampouco conseguem entender quais são os recursos para mudá-los. Por isso, saber identificar quais fatores podem inibir a criatividade permite dar luz à práticas, sociais e pedagógicas, que limitam a liberdade criativa.

### 4.1 FATORES PSICOLÓGICOS

Importantes fatores que inibem a criatividade costumam estar relacionados a questões psicológicas. Estas influenciam diretamente na motivação, que é um importante mecanismo para o engajamento em atividades criativas, desenvolvimento de habilidades e tomada de riscos, podendo afetar em quando os indivíduos serão criativamente ativos.

Um dos principais fatores que alteram a maneira como o indivíduo lida com sua motivação é a percepção de si mesmo. Entender-se capaz potencialmente de realizar algo possibilita que o indivíduo empenhe tempo para o desenvolvimento de

suas práticas. Já uma auto-imagem negativa pode gerar dificuldades motivacionais, como dificuldade para criar objetivos, projetar o futuro e se sentir capaz de criar.

A ansiedade também pode ser prejudicial para o envolvimento em atividades criativas, em decorrência da dificuldade em entrar em estado de fluxo, focar, de se manter motivado ou por medo de sair da zona de conforto, podendo até levar a bloqueios físicos. Ansiedade pode ainda, segundo (Alencar; Fleith, 2009, p. 108) levar o indivíduo a “agarrar-se à primeira resposta de um problema e a não tolerar situações ambíguas ou pouco estruturadas”.

Estas questões estão diretamente relacionadas a questões socioculturais, que podem influenciar na auto-imagem, motivação e nos níveis de ansiedade. Para Hill (2018, p. 68) as crenças em talento e potencial, o retorno negativo de outros e valores como perfeccionismo e originalidade podem ser os principais causadores de inibições psíquicas.

As percepções de potencial são influenciadas pela cultura e pelas expectativas sociais. Muito comum dentro das crenças ocidentais ao longo da história, a ideia de dom ou de talento influenciam até que ponto o indivíduo pode ser musicalmente ativo e desenvolver habilidades, coisas que são condições importantes para ser criativo. Tais crenças, fazem com que a comparação com modelos, a reação negativa a avaliações e a autoimagem de não pertencimento àqueles que podem ser criativos afetem diretamente a motivação e o desenvolvimento de oportunidades.

Isto está relacionado também à percepção sobre a incapacidade de ser criativo. Certos mitos acerca da criatividade podem ocorrer devido à sua “natureza misteriosa” ou simplesmente por ser pouco experienciada pelas pessoas, o que a torna menos real para quem olha por fora. Hill (2018, p. 74) aponta que em algumas culturas, como na África do Sul, a ideia de que todos têm o potencial criativo possibilita a universalização do acesso à criatividade, onde o cantar, harmonizar e criar música faz parte de práticas comuns a quase todos. Mesmo nesses lugares os conceitos de potencial ainda influenciam a maneira como os músicos se enxergam, principalmente aqueles que estão inseridos em um contexto musical erudito.

Hill (2018, p.70), ao citar um estudo de Kingsbury (1988) mostra como alguns conservatórios julgam o aluno sobre ser ou não musical, sendo esta uma avaliação vinculada à noção de talento inato. Isto acaba por afastar e inibir os alunos de poder desenvolver suas habilidades, gerando muitas vezes desistência e negação do estudo da música. Muitas das vezes, esses julgamentos são feitos por figuras de autoridades, principalmente professores. Como aponta Hill (2018) os valores relacionados à idéia de talento afetam a autocrítica e a interpretação de avaliações negativas.

O feedback vem de professores, juizes, críticos, público, colegas e familiares. É ministrado verbalmente, musicalmente e corporalmente em situações formais de avaliação e em interações informais. Pode ser direcionado às idéias, execução, habilidade, potencial ou pessoa de alguém. E pode ter influências profundas na autoimagem, motivação, emoções, decisões musicais imediatas, decisões profissionais de longo prazo e capacidade de entrar em estados de fluxo (Hill, 2018, p. 86).

No que diz respeito ao medo de avaliações negativas, Hill (2018 p. 86), diz que a recepção e a antecipação da avaliação pode influenciar psicologicamente no engajamento, na não conformidade, e na competência para realizar atividades. Ela explica que, quando a crítica é feita de forma muito pessoal, extremamente dura ou de uma maneira abusiva, o músico pode encarar problemas emocionais, musicais e motivacionais, por ser difícil separar o conceito de si mesmo com sua produção artística, podendo gerar uma autocrítica muito grande de si mesmo. Além disso, estas costumam estar relacionadas a uma necessidade de agradar figuras de autoridade, o que pode afetar muito mais a maneira como se recebe um feedback.

Das consequências prejudiciais do feedback negativo que surgiram neste estudo, todas parecem ter surgido de avaliações feitas por figuras de autoridade, incluindo professores e examinadores, especialmente em programas de música clássica e jazz de conservatórios, além de críticos (sejam de música folclórica, clássica ou jazz). (Hill, 2018, p. 94, tradução própria)<sup>8</sup>

O receio ao erro e o desejo de ser perfeito, relacionado com ansiedade sobre falha e feedbacks negativos também podem ser grandes inibidores de práticas criativas. Na pesquisa de Hill, estas questões aparecem principalmente entre os músicos eruditos

---

<sup>8</sup> “Of the detrimental consequences of negative feedback, that surfaced in this study, all appear to have stemmed from assessments made by authority figures, including teachers and examiners, especially in conservatory classical and jazz programs, and critics (whether of folk, classical or jazz music)”.

que vivenciaram um ensino conservatorial, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Hill (208, p. 107) aponta que “a visão de que é completamente inaceitável que um músico altamente treinado cometa erros pode levar a uma grande ansiedade sobre o potencial de cometer erros e a uma autocrítica extrema, decepção e diminuição da autoimagem após fazê-lo”.

Portanto, na maior parte das vezes, quando o músico erra e suas emoções são extremamente negativas, se torna mais difícil identificar o que se fez de errado. E esta falta de capacidade autocrítica, causada por um nível de estresse grande, não permite uma melhora nem para a performance nem para o processo educativo. Além disso, problemas físicos também podem ocorrer, uma vez que a obsessão ao errar limita os movimentos. Hill (2018, p.108) cita um professor de piano de Helsinque que explica que “quando você quer estar realmente correto e certo e tem medo de fazer notas erradas, dedilhados errados e ritmos errados, então você limita sua liberdade de movimento, o que por sua vez limita as possibilidades expressivas”<sup>9</sup>.

Essa ansiedade, relacionada ao medo de errar, surge de uma cultura que valida a execução perfeita de modelos preexistentes e que mantém definições restritas do jeito correto e incorreto de fazer música, reproduzidas, normalmente, por uma pedagogia restrita, que só foca em execução e técnica. Estes valores podem ser internalizados e auto-impostos, podendo gerar uma ansiedade maior ao feedback negativo de outros e de si mesmo (Hill, 2018).

Em oposição, sociedades que colocam o erro à parte podem gerar um espaço de criação mais seguro e menos desinibido, além de formar músicos que entendem o erro como subjetivo e menos importante do que outros aspectos musicais. Hill (2018, p.110) aponta que no contexto de música contemporânea folclórica da Finlândia é recorrente o entendimento de que não existe erro, mas sim variações. Esta noção permite a flexibilização da autocrítica e possibilita uma visão mais criativa sobre o erro.

---

<sup>9</sup> “When you want to be really correct and right and are scared of doing wrong notes and wrong fingerings and wrong rhythms” then you limit your freedom of movement, which in turn limits expressive possibilities”.

Eu descobri que músicos de comunidades que valorizam a improvisação e/ou a variação pessoal -- incluindo jazz, música folclórica finlandesa, música folclórica americana e vários estilos de música sul-africana – tendem a sentir muito menos ansiedade sobre erros e perfeccionismo (Hill, 2018, p.112, tradução própria)<sup>10</sup>.

O maior problema é quando tais valores socioculturais que envolvem o fazer musical se tornam rígidos, como já citado no capítulo 2, a respeito da cristalização da cultura conservatorial, por se tornarem enraizados também nas pedagogias musicais. A perpetuação desses valores, que muito se dão através da educação, acabam por gerar diversas das inibições psicológicas citadas acima.

## 4.2 FATORES PEDAGÓGICOS

Entender as práticas pedagógicas como associadas a questões políticas e culturais mais amplas da sociedade permite o reconhecimento de ideologias e de seus impactos na formação de estudantes. Condições mais ou menos favoráveis ao desenvolvimento de práticas criativas estão relacionadas às abordagens com as quais se sucedem e aos valores pelos quais são delimitados.

A limitação criativa dos intérpretes não advém da música em si – Merker (2006) argumentaria que cada sistema musical tem um potencial infinito – e nem mesmo necessariamente da prática histórica, mas sim dos valores e convenções sociais modernas (Hill, 2018, p. 164, tradução própria)<sup>11</sup>.

Como foco do trabalho, se faz necessário analisar quais fatores da práticas pedagógicas conservatorial podem causar inibições criativas. Alguns valores comuns às abordagens dentro do conservatório, embora muitas vezes não ocorram de forma explícita, estão relacionados à cultura escrita, ao papel desempenhado pelo professor em aula e a valorização do perfeccionismo.

A respeito da escrita musical, Hill (2018, p. 51) discorre que a “cultura escrita refere-se a ambientes nos quais a música é transmitida e armazenada

<sup>10</sup> “I found that musicians in communities that value improvisation and or personal variation- including jazz, Finnish folk music, american folk music, and several styles of south african music-tend to experience much less anxiety over mistakes and perfectionism”.

<sup>11</sup> “Creative limitation on performers this stem not from the music itself- Merker (2006) would argue that each musical system has infinite potential- and not even necessarily from historical practice, but rather from modern social values and conventions”

predominantemente por meio de mídia fixa, incluindo notação e gravações”<sup>12</sup>. Esta cultura, muito enraizada no ensino conservatorial, é marcada pelo domínio teórico antes do fazer prático, o que acaba por limitar o entendimento integral do fazer musical. Além disso, limita os estudantes ao contendo de repertórios que tenham notações tradicionais, não validando outras práticas musicais que não acompanhem a mesma lógica de escrita.

A autora também discorre que a supervalorização da escrita musical pode gerar inibições psicológicas uma vez que a “conceitualizações mais fixas de obras tendem a levar a uma maior preocupação com erros – quando há menos espaço para variações, os erros se tornam mais óbvios e menos tolerados – o que pode ser psicologicamente inibidor”<sup>13</sup> (Hill, 2018, p. 52). A ansiedade relacionada ao medo de errar, como anteriormente citada, pode levar a grandes níveis de estresse, o que acaba por atrapalhar o desempenho de domínios para além da performance, como composição, arranjos, interpretação e improvisação.

Hill (2018, p. 39) discorre que os músicos que tiveram em sua formação algum tipo de transmissão oral, onde a notação tem lugar secundário, tiveram mais desenvolvimentos de habilidades auditivas e mais sensibilidades às práticas criativas. Para ela, a memória auditiva, recorrente em culturas orais, é um importante facilitador para o desempenho criativo, uma vez que permite fluidez, flexibilidade e liberdade interpretativa. Ribeiro sintetiza as principais vantagens da cultura oral sob a cultura escrita descritas por Hill (2018):

- 1) Construção de bancos de memória que auxiliem os intérpretes a manipularem frases e fórmulas musicais, derivadas do desenvolvimento auditivo ativado por essa transmissão oral, levando o entendimento de uma peça como um todo e não como notas individuais;
- 2) Fluidez e flexibilidade, trazendo aos músicos uma maior liberdade interpretativa, uma vez que os conceitos estáticos da partitura levam à preocupação com possíveis erros, o que pode ser psicologicamente inibidor;
- 3) Possibilidades criativas mediante ao que é comumente ouvido, trazidas pelas inúmeras variedades de versões de uma mesma peça, oferecendo, assim, um reforço de associações que facilitam a recordação de padrões;

---

<sup>12</sup> “Written culture refers to environments in which music is transmitted and stored predominantly through fixed media, including both notation and recordings”.

<sup>13</sup> “More fixed conceptualizations of works tend to lead to a heightened concern for errors- when there is less room for variations, mistakes become more obvious and less tolerated- which can be psychologically inhibiting”.

4) A retomada da música através da criatividade, possibilitando cobrir as lacunas de uma possível falha da memória (Ribeiro, 2022, p. 83).

Outro importante fator que contribui para a inibição criativa é a rigidez gerada tanto pelo excesso de perfeccionismo quanto pela tradição, presente em ambientes de formação institucionais. A tradição, principalmente no contexto conservatorial, tem a ver com a continuidade de um repertório e de um fazer musical pautado no passado, no qual se dá muita importância a reproduções de peças de maneira historicamente correta – segundo uma visão europeia de certo – em detrimento de outras práticas musicais, como a improvisação e a composição, que são pouco valorizadas .

Já o perfeccionismo, subjacente de valores do ensino tradicional, se relaciona à proficiência técnica como habilidade musical mais importante, o que pode gerar temores em relação a críticas negativas ou julgamento de colegas e professores, limitando a expressividade e gerando ansiedades em relação ao erro. Quando a perfeição se torna objetivo principal da performance e da abordagem pedagógica, pouco se pode explorar, em termos de timbres, intensidades, variações e interpretações. Sendo assim, as questões técnicas deveriam ser desenvolvidas através das práticas de improvisação e composição (Hill, 2018).

Portanto, quando se limita a exploração sonora, o desenvolvimento criativo e a autonomia de aprendizado musical, o professor passa a ser o único detentor do conhecimento. E este é um dos principais inibidores à criatividade: um ensino centrado somente em um professor que transmite um conhecimento sistematizado e em um aluno que só deve acatar o que se ensina. É como exemplificam Penna e Sobreira (2020):

O poder centrado no professor que “transmite” um conhecimento sistematizado aos alunos quanto a questão do ensino disciplinar, frequentemente distanciado da vivência cotidiana (musical ou não) do aluno, são características de processos educativos tradicionais... Não são, portanto, características exclusivas do modelo conservatorial, mas se consolidam e legitimaram nesse padrão de ensino de música. (Penna; Sobreira, 2020, p.6)

Como as autoras discorrem, estas questões, apesar de muito incorporadas pelo ensino conservatorial de música, são discutidas amplamente dentro da pedagógica. Paulo Freire, um dos principais educadores brasileiros, discute que este modelo de

ensino é pautado em uma visão bancária do ensino, em que os professores depositam o conhecimento no aluno – que nesta concepção nada sabe e portanto nada tem a agregar – gerando uma opressão do conhecimento.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (Freire, 1987, p. 33-34)

Esta relação opressiva entre professor e aluno anula as possibilidades criativas e minimiza a capacidade crítica dos estudantes que, invalidados em relação a suas capacidades e vivências, se tornam incapazes de buscar a transformação. Isto se relaciona com a inibição da autonomia ou da “agency”, uma vez que o estudante não se vê capaz de exercer suas próprias decisões, sejam musicais ou não, além da tendência de se tornarem conformados, não buscando a ampliação para além de modelos pré-determinados e não confrontando padrões. Por serem determinantes no processo criativo, quando não estimulados, estes fatores podem ser inibidores criativos que limitem o processo de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, a transgressão, que deve partir de uma educação libertadora, só pode acontecer quando o professor não assumir um lugar superior na relação ensino-aprendizagem, mas permitir que o conhecimento seja campo comum. E como bell hooks (2013, p. 26) descreve a respeito do conceito libertario de educação trazido por Paulo Freire: “A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar”. O papel do professor, em um contexto democrático, é o de mediar e incentivar a busca pelo conhecimento, possibilitando a autonomia e a liberdade dos estudantes, que se tornam principais agentes do processo educativo.

## 5 CONTEXTO EDUCACIONAL

Reconhecer a importância de um ensino criativo talvez seja o primeiro passo para uma transformação na área de educação musical. Apesar da crescente discussão acerca deste tema, ainda se fazem necessárias mudanças nas diretrizes educacionais, principalmente em conservatórios, a respeito da expansão da visão tecnicista do ensino. Refletir sobre o espaço que é dado à criação nesse contexto é discutir possibilidades de transgressão deste modelo. Para isso, é necessário entender que o principal vetor para a mudança partirá da ruptura de certos paradigmas do ensino tradicional, principalmente relacionados às abordagens e a postura dos professores.

O papel do professor é um dos principais fatores para a efetivação de uma transformação no ensino (Alencar; Fleith, 2009). Romper com este dualismo entre professor e aluno, onde um aprende e outro ensina, pode ser um primeiro passo para a superação de um ensino tradicional. A educação deve pautar-se na troca e no diálogo, em que o estudante seja o principal foco do ensino, não o conteúdo. Desta maneira, devemos entender a educação como importante processo integrador, onde exista espaço para experiências e vivências de todos os envolvidos no processo.

Portanto, professores que propiciem o ensino crítico e a prática criativa são de suma importância. Comentando Torrance, Alencar e Fleith (2009) mencionam o que o teórico caracterizou como um professor propiciador da criatividade, aquele que respeita e estimula as ideias dos alunos, faz perguntas provocativas, ajuda o aluno a se conscientizar do valor de seu talento criativo, estimula a motivação, a curiosidade, a independência e a autoconfiança.

Desta maneira, se faz necessário formar docentes mais reflexivos e criativos, que sempre busquem por diferentes possibilidades de se ensinar, sejam flexíveis e acolhedores com seus alunos e que estimulem ideias e experimentações, sempre traçando críticas construtivas. Para Gainza (2013), se fazem necessários docentes reflexivos e criativos, que tenham preparo musical e pedagógico e sejam interessados e investigadores.

(...) Ao mesmo tempo, para assegurar a personificação e a humanização da pedagogia musical, fazem falta professores flexíveis e criativos (sensíveis/inteligentes), formados na liberdade, e não um exército de clones adestrados para aplicar de maneira 'certa' o dogma pedagógico. (Gainza, 2013, p.147)

Em um contexto artístico, o professor deverá encorajar os alunos a explorarem, promovendo espaços para a criação e permitindo o desenvolvimento da musicalidade e da expressividade de cada aluno, sem focar em uma formação unicamente tecnicista. O professor deve estimular a relação com o instrumento, promovendo contato com a exploração sonora, possibilitando uma relação afetiva e prazerosa com o fazer musical – que está interligado com o incentivo à motivação dos estudantes.

Entretanto, não se deve ser ingênuo. Se o sistema educacional não permitir que as ações criativas e propositivas por parte de seus docentes vigorem, a transformação pedagógica será pouco efetiva. É claro que a presença de professores flexíveis e dispostos a alterar uma lógica tradicional de ensino pode fazer florescer diversas mudanças, mas se suas ações ocorrem de forma isolada, sem uma criação ativa de espaços de valorização, pouco será alterado. Toda a comunidade escolar, principalmente as organizações institucionais, devem apoiar um projeto pedagógico transformador, voltado para um ensino engajado, em que professores e alunos possam criar um ambiente educativo de trocas coletivas.

Muitas vezes, estas mudanças não partirão das instituições. Portanto, a ação de professores progressistas, ou seja, que trabalhem para alterar a lógica pedagógica vigente, pode ser de extrema importância para enfrentar o modelo dominante. Desta maneira, falar de professores criativos também é afirmar a necessidade de professores que busquem a resistência e sejam capazes de propor estratégias práticas para um ensino mais engajado.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce o sistema de denominações nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2013, p. 36).

Com base nesses princípios, a discussão acerca das diferentes possibilidades de abordar a criação dentro da sala de aula se faz necessária. Um valor comum ao ensino conservatorial, relacionado principalmente a um repertório de música clássica ocidental, diz respeito à invariabilidade de interpretação das obras, em que se deve fielmente reproduzir aquilo que está escrito. Como quebra deste paradigma, Koellreutter aponta que a ferramenta fundamental para a melhora da educação musical seria a improvisação, pois, através dela, é possível conscientizar conceitos teóricos de forma prática e mais aprofundada (Almeida, 2014).

Mas não devemos confundir a liberdade que a improvisação permite com o ‘tocar qualquer coisa’, pois “a liberdade é exigente e tem as suas regras: é preciso ouvir o outro, é preciso sentir” (Alonso, 2008, p. 8)<sup>14</sup>. A ação improvisadora pode (e deve) ser trabalhada como qualquer outra habilidade dentro dos contextos musicais, e depende do esforço despendido para seu desenvolvimento.

Para Chefa Alonso, a improvisação “é uma atividade coletiva; um dos seus propósitos é explorar a relação com outros músicos” (Alonso, 2008, p. 9)<sup>15</sup>. Para ela, a improvisação acontece na interação e com as necessidades de mutabilidade provinda da troca com o outro. Sendo assim, o entendimento de que a experiência da improvisação parte da atividade coletiva, comum, mundana e unificadora, é uma maneira de buscar a quebra de convenções individualistas da prática, principalmente a instrumental.

Para muitos improvisadores, a improvisação é uma atividade humana cujo valor deriva do facto de não construir relações de hierarquia ou competição, não estar sujeita a convenções. Pode ser um espaço de identificação frente a sistemas de controle, hierarquia e subordinação (Alonso, 2008, p. 40, tradução própria).<sup>16</sup>

Portanto, para além de fatores musicais, como métrica, densidade, ritmo, a improvisação trabalha com fatores humanos, como concentração, disciplina, capacidade de dialogar e interagir com outros (Almeida, 2014). Por ser uma prática que permite a troca com o outro, é um ótimo facilitador para o processo de interação

<sup>14</sup> “La libertad es exigente y tiene sus reglas: hay que oír al otro, hay que sentirlo”.

<sup>15</sup> “La improvisación es una actividad colectiva; una de sus finalidades es explorar la relación con los otros músicos”.

<sup>16</sup> “Para muchos improvisadores, la improvisación es una actividad humana cuyo valor se obtiene del hecho de que no construye relaciones de jerarquía o competición, no está sujeta a convenciones. Puede ser un espacio de identificación contra los sistemas de control, jerarquía y subordinación”.

(capítulo 3), uma vez que se torna possível experimentar coletivamente. Além disso, a improvisação permite que se trabalhe todos esses aspectos, práticos e teóricos, a partir do sensorial, da exploração criativa e da estruturação de linguagem musical.

A improvisação deveria ser vivenciada justamente em cada conceito teórico introduzido. Se isso ocorresse, estaríamos, todos os músicos, improvisando no mesmo nível de dificuldade técnica que interpretamos peças de outros autores. (Campos, 2000, p.110)

Outro importante fator trabalhado a partir da prática de improvisação é o de “agency”, sendo este a capacidade de criar autonomia pessoal e pela autoridade de fazer as próprias decisões musicais, aliada à capacidade de acesso de vocabulário musical. Neste sentido, Alonso aponta que “o improvisador tem que aprender a tomar decisões rápidas, a criar no momento, e compor sobre um acontecer que está sendo” (Alonso, 2008, p.14).

Uma vez que o improvisador se permite ao risco, a perfeição acaba por não ser o objetivo final da prática musical, possibilitando uma aceitação do erro como parte de um processo de exploração, o que desfaz a necessidade de perfeição e possibilita uma prática muito mais expressiva e desinibida em relação à críticas. Assim, tudo que se experiencia é aceitável sendo que “um erro pode ser unicamente um acerto involuntário” (Alonso, 2008, p. 61).

Como é possível perceber, a improvisação trabalha diversos fatores cognitivos de forma interligada. O improviso estimula a memória, no que diz respeito ao acesso de vocabulários auditivos e musculares; permite fluxo criativo, por gerar uma imersão na prática musical; gera autonomia, por não ser associado a uma notação. Sendo assim, como pontua Hill (2018) em seu estudo, é a partir de uma prática criativa, como a improvisação, que se torna possível estimular simultaneamente diversas das habilidades musicais, como audição, memória, vocabulário, sintaxe, técnica e tomada de decisão. (Ribeiro, 2020, p. 118)

A introdução da prática de improvisação na formação do músico, comum nos métodos ativos e em abordagens informais de ensino, acaba por melhorar tanto a performance musical quando o desenvolvimento de habilidades presentes em

diversos processos cognitivos, permitindo independência, flexibilidade cognitiva e o desenvolvimento da memória- fatores tão importantes para o processo criativo.

Abordagens que valorizem a experiência, voltadas à prática e a improvisação, são de extrema importância para a superação do ensino tecnicista. Valores como exploração sonora e a oralidade, apreciação auditiva, trabalho com vivências musicais distintas, prática à frente de técnica e liberdade em relação à partitura podem levar a um melhor desempenho musical e cognitivo, além de promover um ensino prazeroso (Ribeiro, 2020).

A falta de estímulo destas práticas é muito recorrente em contextos conservatórios. Como relata Hill (2018, p.57), vários entrevistados de diferentes comunidades musicais se viram com dificuldades para improvisar e compor, uma vez que pensavam de forma extremamente analítica sobre o que estavam tocando ao invés de entrarem em estado de fluxo. Aliado a isso, apresentaram frustrações decorrentes do treinamento puramente técnico e da dificuldade de relacionar à prática aos conteúdos teóricos.

Entretanto, não é simplesmente a introdução da improvisação em uma abordagem que a tornará em um processo criativo. Se for introduzido de forma tecnicista, ou seja, colocando a teoria à frente da prática e fixando o domínio de noções melódicas e harmônicas há algo absoluto, a prática não será criativa. Da mesma maneira que é possível, dentro dos limites da tradição e de um repertório erudito, introduzir formas criativas de se pensar o ensino (Hill, 2018) .

No que diz respeito à possibilidade de inserção de práticas de improvisação na música erudita ou de concerto, Hill (2018, p.53-55) aponta alguns métodos que foram relatados em suas entrevistas de como propiciar a improvisação para auxiliar o aprendizado de peças (mesmo que fossem orientadas por notação tradicional). Primeiro, relata a possibilidade de ensinar de ouvido diversas versões de uma mesma peça, para que o estudante posteriormente desenvolva a sua versão. Depois descreve sua própria experiência em aulas de flauta, pautadas neste método de ensinar:

Joutsenlahti (sua professora), tocou essas variantes para mim uma após a outra, de modo que as características distintivas das diferentes versões se misturaram em minha mente. Quando então executei a peça tradicional, foi fácil criar minha própria versão estilisticamente apropriada, extraindo desse arsenal de variações à minha disposição. Depois de aprimorar as habilidades de variação melódica, achei muito mais fácil explorar um fluxo melódico na improvisação ou composição de novas melodias (Hill, 2018, p.53, tradução e anotação próprias)<sup>17</sup>.

Outra maneira, descrita por seus entrevistados, foi a de usar trechos ou estruturas de peças já existentes para improvisar usando-as de base, fator que facilita o entendimento estrutural e estilístico das peças, além de treinar a audição para que não haja total dependência da partitura para se tocar. Hill (2018) cita o depoimento de uma de suas entrevistas, Kristiina Junttu:

(...) Eu entendi que você não precisa criar algo completamente novo, mas sim usar qualquer tipo de material, o que você tem na vida, e reorganizá-lo, e começar com isso... Descobri que Liszt tem uma grande coleção de exercícios para os dedos, exercícios técnicos (...) Percebi que posso usá-los como material para improvisação, que se eu entender a ideia principal e puder transpor e construir frases, posso fazer um monte de coisas (Hill, 2018, p. 55, tradução própria).

Desta maneira, é possível perceber que existem possibilidades de inserção de práticas criativas dentro de um ensino dito como tradicional. Trazer para dentro do conservatório essas diferentes possibilidades pedagógicas, como as propostas pelos métodos ativos, pode ser uma maneira de alterar concepções engessadas que não permitem mudanças estruturais verdadeiras. Mesmo com o surgimento de organizações formais de ensino à música que incluem diversidades de práticas (como citadas no capítulo dois), a perpetuação do modelo conservatorial continua sendo um problema sistêmico, relacionado com um engessamento pedagógico e a falta de incentivo à criatividade.

---

<sup>17</sup> “Joutsenlahti played these variants to me one after the other so that the distinguishing features of the different versions become mixed up in my mind. When I then performed the traditional piece, it was easy to create my own stylistically appropriate version, drawing from this arsenal of variations at my disposal. After honing melodic variation skills, I found it much easier to tap into a melodic flow in the improvisation or composition of new melodies”

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início, houve uma abordagem histórica sobre a criação dos conservatórios no Brasil, a partir de uma visão epistêmica sobre suas permanências. Entender as heranças deixadas pelo colonialismo na maneira como enxergamos o ensino da música se fez necessário para abrir a discussão acerca das possibilidades de mudanças deste modelo. Desta maneira, foi possível perceber que sua permanência é de caráter sistêmico, diretamente relacionado a uma tradição incorporada, onde, apesar de inovações curriculares, a cultura conservatorial é perpetuada.

Entretanto, foi possível observar o surgimento de novas propostas de estruturação do ensino musical, mesmo que diversos dos pilares que fundamentam a formação conservatorial se mantenham muito enraizados. A busca para entender essas novas tendências serviram ao propósito de repensar os moldes do conservatório, a fim de entender as possibilidades transformadoras destas pedagogias, que ficaram conhecidas como métodos ativos.

Entender o histórico do surgimento destes métodos é uma forma de perceber como as necessidades pedagógicas se alteram no decorrer do século XX, no qual a urgência de transformação das concepções de ensino musical levam a um maior incentivo à pedagogias flexíveis e a práticas mais integradas. Em decorrência disso, surgem métodos que integram o fazer e pensar, incentivam práticas coletivas e valorizam a experimentação e a criação musical.

A criatividade surge como temática nessas abordagens, por ser uma ferramenta importante no desenvolvimento musical. Portanto, se fez necessária a discussão acerca das definições e dos principais componentes que definem o fazer criativo, com enfoque nas práticas musicais. A concepção mais importante é a de que a criatividade é inerente ao ser humano, mesmo que expressadas em níveis diferentes, podendo ser trabalhada e desenvolvida por todos. Portanto, para compreender como desenvolver a criatividade musical, foi necessário visitar alguns dos autores que têm estudado e proposto modelos teóricos que examinam as habilidades e competências relacionadas a seu desenvolvimento.

Como observado em Hill (2018) o domínio dessas habilidades (como audição, memória, vocabulário, sintaxe, técnica e tomada de decisão) pode ser um grande facilitador das práticas criativas, uma vez que oferece elementos para o desenvolvimento da capacidade de gerar materiais criativos, internalizar conceitos musicais com mais facilidade e propiciar mais fluidez nas práticas musicais.

Entretanto, como discutido no capítulo quatro, a criatividade não depende somente de capacidades individuais. O fator determinante para o desenvolvimento criativo está relacionado a como os ambientes histórico-culturais, sociais e educacionais oferecem e valorizam as práticas criativas. Condições mais ou menos favoráveis, terão impacto direto em como serão dominadas as habilidades, gerando ambientes mais ou menos criativos.

Os principais inibidores percebidos no decorrer da pesquisa estão relacionados à questões psicológicas e pedagógicas, diretamente relacionadas a certos valores socioculturais, que são muito comumente experienciados dentro dos conservatórios. Valores como perfeccionismo, valorização excessiva da técnica e a professores autoritários podem ser os principais fatores que influenciam na autoimagem, motivação e nos níveis de ansiedade.

Assim, a necessidade de buscar proposições metodologias alternativas para que o processo pedagógico não seja marcado por inibições se fazem necessárias. Além da valorização de abordagens que priorizem o ensino criativo em todos os contextos de educação musical, é necessária a mudança da postura do professor para que se instale um ambiente democrático de parceria e diálogo. A introdução de práticas de improvisação dentro do conservatório também pode servir como importante recurso para possibilitar o desenvolvimento da criatividade e apropriação de conceitos musicais.

Essas são possibilidades para propiciar um ensino mais expressivo e prazeroso, estimulando a motivação e envolvimento dos alunos, além de possibilitarem o desenvolvimento de habilidades musicais que auxiliem nos processos de internalização, aprendizagem, performance e troca com o outro.

Assim também pensamos os planos de Educação: movimentos que disparam linhas de fuga aos mecanismos de controle (...) fundados no respeito, no compartilhar, no prazer, na vontade de conhecer, no afeto, no amor, na capacidade de criar, recriar, criticar... Juntos e sempre em movimento. (Brito, 2007, p.246)

Portanto, este trabalho procurou refletir, para além da permanência do modelo conservatorial, a necessidade de propostas pedagógicas voltadas à criação como possibilidade de mudança do pensamento tradicional musical. Da percepção da necessidade de mudanças estruturais no pensamento conservatorial surge o entendimento de que, com a introdução de práticas criativas, professores democráticos e práticas de improvisação dentro dos conservatórios, o ensino poderá se tornar mais motivador e prazeroso.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.S; FLEITH, D.S. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.
- ALMEIDA, M. **Processos criativos no ensino de piano**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALMEIDA, R.; CARDOSO, B.; NAKASHIMA, R. Pensamento educacional Freireano: Perspectivas humanistas e libertadoras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-12, 2020. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- ALONSO, C. **La improvisación libre: la composición en movimiento**. Madrid: Editorial dos Acordes, 2008.
- BARRETO, J. **Diversidade cultural na música: o popular e o erudito**. 2012. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BRITO, M. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007
- CAMPOS. M. **A educação musical e o novo paradigma**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. Nova York: HarperCollins, 1996.
- ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/433/360>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAINZA, V. **El rescate de la pedagogía musical: conferencias, escritos, entrevistas**. Buenos Aires: Lumen, 2013.
- HAAS, C.; FRITZEN, A. Pedagogia do piano aliada à criatividade musical: o conhecimento produzido em análise. In: GTE 1. **A pedagogia do piano em perspectiva: dimensões reflexivas e práticas**. Disponível em: <<https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/1134/608>>. Acesso em: 25 jun. 2024.

HILL, J. **Becoming creative: insights from musicians in a diverse world**. New York, NY: Oxford University Press, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JARDIM, A. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira. **Plural**, Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa de Documentação (Escola de Música Villa-Lobos), ano II, n. 2, p. 105-122, 2002.

KOELLREUTTER, H. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In KATER, C. (Org.). **Educação musical**: cadernos de estudo n. 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/FEA/FAPEMIG, 1997f, p.53-59

MAINENTE, R. A. O período joanino e as transformações no cenário musical no Rio de Janeiro. **Revista História e Cultura**, Franca-SP, v.2, n.1, p.132-145, 2013.

PENNA, M. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). **Da camiseta ao museu**: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 129-140.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B (Orgs.). **Pedagogia em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p.13-24.

PENNA, M ; SOBREIRA, S. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, v. 26 n. 3, p. 1-25, set./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2611>. Acesso em: 28 jun. 2024.

PEREIRA, M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da Abem**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 25 jun. 2024.

QUEIROZ, L. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: 17 jun. 2024.

RIBEIRO, D. **Cultura**. Revista do Brasil, edição especial, 1986.

RIBEIRO, V. **Memória musical na aprendizagem informal e suas relações com os métodos ativos em educação musical**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.