

Atividades de criação em sala de aula: relatos dos processos de composição a partir do uso de imagens

Juliana Sens¹

UDESC

julianasens.musica@gmail.com

Regina Finck Schambeck²

UDESC

regina.finck@udesc.br

Resumo: O presente artigo traz um relato de experiência, fruto do estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina. O estágio aconteceu em uma escola, pertencente à Rede Municipal de Florianópolis, com uma turma do 6º ano, formada por cerca de 30 alunos, com idades de 11 e 12 anos, aproximadamente. As práticas musicais, fruto deste relato, enfocam as atividades com ênfase na criação musical como recurso didático em sala de aula (FINCK, 2003). O referencial teórico está embasado nos estudos de criatividade, conforme preconiza Beineke (2008, 2009, 2011), nas práticas reflexivas do professor em formação, de acordo com Schön (2000), Pimenta (2001) e Freire (2001). Já a composição, apreciação e performance na educação musical, têm como base os estudos de França e Swanwick (2002). As práticas em sala de aula durante o estágio supervisionado e o processo de análise das atividades de criação realizadas pelos alunos, constituem a base para uma reflexão pessoal, levando em consideração o desenvolvimento das estagiárias como professoras, as aprendizagens dos alunos e os resultados alcançados no estágio, sobretudo com as atividades de composição, durante o ano de 2013.

Palavras-chave: educação musical; composição; estágio supervisionado na escola.

Introdução

Este texto, oriundo das práticas de estágio curricular supervisionado de duas graduandas do curso de Licenciatura em Música, tem como fio condutor relatos das práticas musicais desenvolvidas e, em especial, uma atividade de composição realizada na metade do segundo semestre de 2013, com aproximadamente 30 alunos de uma turma de 6º ano de uma escola municipal de Florianópolis, sob orientação da professora da disciplina de Estágio

¹Juliana Sens é graduanda da 6ª fase do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina. As atividades aqui relatadas foram realizadas em uma escola de ensino fundamental do município de Florianópolis.

²Regina Finck Schambeck é professora titular do Departamento de Música e orientadora do estágio curricular supervisionado.

Curricular Supervisionado da UDESC e da supervisão da professora de música de uma Escola Municipal³.

O olhar para as práticas pedagógicas levou em consideração a perspectiva de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem que acontece em sala de aula, observando as ações dos alunos e também do professor, que analisa e repensa suas práticas num processo contínuo.

O papel da reflexão na prática do professor em formação

A reflexão começou a emergir como estratégia de aprendizagem no processo de aprender a ensinar. Para Sanches (apud FREIRE, 2001, p.7), a prática reflexiva na formação inicial de professores tem finalidades implícitas de interpretação, inquirição e emancipação que, em conjunto, podem facilitar a transição do pensamento acadêmico para o pensamento pedagógico. O estágio curricular supervisionado como aplicação da teoria, pressupõe o uso de práticas reflexivas com finalidades de interpretação, que se reportam à imagem do professor como sendo “aquele que toma decisões, consciente e racionalmente, acerca do seu ensino”⁴. A prática reflexiva envolve o professor em um processo de interpretação das situações vivenciadas e pressupõe que ele fundamente as suas decisões e julgamentos pedagógicos nos saberes, que são reorganizados de acordo com a sua experiência pessoal. Neste sentido, a reflexão aparece como “mediação instrumental da ação, isto é, entre conhecimento e ação”. (FREIRE, 2001, p.7).

Ao tratar da prática pedagógica do professor em formação inicial, fica evidente que a questão central é a articulação entre a formação, na condição de estagiário, e o exercício do trabalho, já que ele assume a regência da turma. Neste sentido, primeiramente, o professor deve estar atento aos ritos da escola, ou seja, ao que acontece dentro e fora da unidade escolar, conhecer o contexto, a comunidade, a equipe de funcionários (servidores e professores) e, sobretudo, as capacidades e/ou dificuldades do seu grupo de alunos. De acordo com Schön:

O melhor professor será o que tiver uma resposta pronta para a questão que preocupa o aluno. Estas explicações dão ao professor o conhecimento do maior número possível de métodos, a capacidade de inventar novos métodos

³Juliana Borghetti, Licenciada em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina e professora efetiva de Música na Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiro.

⁴Idem

e, acima de tudo, não provocam uma adesão cega a um método, mas a convicção que todos os métodos são unilaterais e que o melhor método será o que der a melhor resposta a todas as dificuldades possíveis que o aluno tiver. (SCHON, 2000, p. 83).

Como afirma Freire (2001), o estágio constitui a parte prática dos cursos de preparação dos professores. Essas experiências vividas no ambiente escolar impactam no pensar e no agir profissional. “Os estágios permitem aos estagiários a aquisição de saberes, relacionados com o como ensinar e o como agir profissionalmente e também permitem uma consciencialização das mudanças que neles vão se realizando” (p.19). Esta compreensão do sentido da mudança, como afirma Freire, pode facilitar a transição do pensamento acadêmico para o pensamento pedagógico. Deste modo, se por um lado o ensino envolve o professor em simultâneo processo de conhecer e agir no seu contexto de sala de aula, por outro, ele também evidencia uma distância cada vez maior entre o que está na escola e o que está na academia. Em suas pesquisas, Pimenta (2001, p. 39) constata esta distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas, chamando a atenção para um problema que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, ou seja, entre a formação e o trabalho efetivo no contexto escolar.

A partir da experiência prática em sala de aula, pode-se perceber que, se o professor estiver aberto para o processo de aprender a ensinar e refletir sobre este processo, o impacto na sua formação é muito maior, pois, além de atender à perspectiva de um investigador de sua própria prática, o professor investiga problemas reais, relacionados à escola, aos seus alunos e a si mesmo, ao tornar-se professor. Nesta perspectiva, o professor assume uma postura ativa e reúne um arsenal de conhecimentos fundamentais não só para o ato de ensinar, mas, igualmente, na construção de aprendizagens significativas para os alunos e para si mesmo.

A composição e sua aplicação na sala de aula

A composição foi uma temática bem recorrente no processo de formação na graduação e na área de Educação Musical. Com as composições é possível desenvolver uma série de elementos musicais, percepção, escrita musical, afinação, dentre outros, proporcionando vivências coletivas e o desenvolvimento de aspectos decorrentes das personalidades e habilidades de cada membro do grupo. Dentre esses aspectos, pode-se citar a

autonomia. Conforme reflexões de Beineke (2003) a composição proporciona diversas possibilidades para que o estudante seja autônomo, tomando decisões musicais. Levando em consideração a possibilidade de tomada de decisão estética musical e de autonomia, optou-se por fazer um trabalho de composição, utilizando imagens.

Por intermédio de experiências acadêmicas e leituras no processo de formação inicial, foi escolhido realizar um trabalho com imagens⁵. Autores como Silva (2013), Beineke (2011, 2009), Schafer (1991), Finck (2001) e Barret (1999) sugerem atividades de composição em sala de aula, incluindo o uso de símbolos emprestados de outros âmbitos como letras, palavras, números, sinais indicativos, símbolos musicais convencionais, ícones, pictografias, imagens e/ou sinais inventados pelo próprio grupo. Assim, a estratégia metodológica utilizada foi considerada como um “meio, não como um princípio de criatividade” (FINCK, 2001 p.108), pois a composição seria o elemento agregador da expressão da linguagem musical.

Desta forma, a ideia musical que nortearia a composição seria construída a partir do enredo de uma história, elaborada pelo grupo na sala de aula, tendo como referência o uso de 10 imagens selecionadas pelas professoras. De acordo com Nespoli (2008, p.1) o uso da imagem se faz presente como elementos representativos utilizados em atividades pedagógicas que investem na “criação de roteiros usados para delimitar os recursos sonoros a serem utilizados como fontes na improvisação”. Conforme destaca o autor “os sons são formas expressivas intimamente relacionadas à imagem, e não podemos nos desfazer do fato de que a imagem e a memória são elementos de sustentação do fazer musical” (idem).

As imagens continham, portanto, elementos pictográficos e iconográficos, tais como pessoas dançando, relógio, paisagens, parque de diversões, entre outras e foram utilizados como critérios para a seleção das imagens que deveriam possibilitar várias formas e/ou roteiros de interpretação.

Figura 1 – Desafio de composição coletiva com base em imagens de domínio público.

⁵ Relatos com atividades de criação musical a partir de partituras analógicas e o uso de imagens pode ser encontrado com mais profundidade em Finck (2001, p.108)



O processo de compor a partir do uso de imagens

As atividades de composição com os alunos da turma do 6º ano foram realizadas em um curto período de três aulas e, em decorrência disso, não ficou finalizado. O desafio lançado para os grupos de alunos era que deveriam criar, organizar e apresentar uma composição ao final deste período. Como já mencionado na introdução, a intenção das duas professoras em formação era realizar atividades musicais diferentes daquelas que as crianças estavam acostumadas a fazer em sala de aula, possibilitando expressões individuais de cada um no trabalho em pequenos grupos.

Assim, a partir de orientações e de reflexões sobre a aprendizagem musical dos alunos, definiu-se fazer algo que integrasse os conteúdos de criatividade, apreciação, forma, estrutura simples de arranjo e células rítmicas simples. Neste sentido, reforçou-se a ideia de integrar atividades que têm diversas habilidades em comum, englobando todos os conteúdos que já tinham sido trabalhos em momentos anteriores, seguindo o preconizado em França; Swanwick (2002, p.15): “acredita-se que uma modalidade pode enriquecer, aprimorar e iluminar experiências subsequentes.”

Para a realização da composição, dividiu-se a turma em quatro grupos e cada um escolheu uma imagem. Durante o processo de criação foram disponibilizados triângulo, pandeiro, ganzás, bumbo, flauta doce e violão. Os alunos ainda poderiam utilizar a voz.

No decorrer da aula, percebeu-se que a maioria dos alunos demonstrou interesse e desenvolveu a atividade como esperado. Aos poucos, podia-se perceber que crianças que dificilmente se envolviam em outras atividades, estavam concentradas e buscando desenvolver ideias musicais, inclusive assumindo o papel de liderança na sua organização. Ao final da aula, foi solicitado aos alunos que apresentassem pelo menos um pequeno trecho do que haviam produzido.

Nessa etapa do processo, entra a questão da performance, que não precisa ser necessariamente com técnica avançada dos instrumentos, como afirmam França e Swanwick (2002, p.13). Muitas vezes, associou-se o ato da performance com virtuosismo e domínio técnico no momento da apresentação. Entretanto, de acordo com os autores, os objetivos da performance na educação musical são diferentes dos objetivos de um ensino especializado em certo instrumento. Para eles, na educação musical a prioridade é promover um “fazer musical ativo e criativo, enquanto na outra, a prioridade é desenvolver a técnica”⁶.

No momento em que foi pedido para que os alunos apresentassem um pouco das suas composições, os meninos que estavam agitados e fazendo bagunça, não haviam preparado nada. A reação deste grupo foi interessante, pois se sentiram envergonhados perante os outros grupos que, diferentemente, haviam se esforçado para compor e tinham material sonoro para apresentar, utilizando acordes no violão, células rítmicas em instrumentos de percussão e, até mesmo, a escrita de uma letra para a música, fruto do trabalho de uma aula.

Na segunda aula, houve a continuidade das composições. Alguns grupos mudaram completamente suas propostas iniciais e até mesmo as imagens inicialmente escolhidas foram substituídas por outras. Chegaram com ideias diferentes na aula e, na hora de compor, também foram modificando elementos que haviam construído na semana anterior. Ao final desta aula, apresentaram as composições prontas para a turma. Aquele grupo que não havia apresentado nada e continuou agitado, escreveu uma letra sobre natureza, que impressionou pela qualidade do texto e das rimas. No momento de apresentar, eles ficaram envergonhados e não conseguiram cantar a música inteira, mas ao menos, mostraram um pouco do ritmo que haviam elaborado com os instrumentos de percussão. Já o outro grupo, que na semana anterior compôs apenas com violão, resolveu fazer uso também de instrumentos de percussão e acrescentar uma letra para a composição. Este grupo de alunos compôs uma letra romântica

⁶ Idem.

e cheia de sensibilidade, a partir de uma imagem de pôr do sol. Percebeu-se que eles se sentiram muito mais à vontade fazendo algo que pudesse expressar os sentimentos característicos da faixa-etária.

Outro grupo resolveu fazer uma música com sonoplastia, imitando sons que acontecem dentro de uma caverna, como: gotas caindo no chão, pessoas caminhando, um vento leve, água, etc. Estes alunos apresentaram uma percepção diferente de composição. Em música, a tendência de modificar as ações de mera reprodução de conteúdos para as de composição, é representada pela partitura (imagem), que é para ser lida, corrigida ou interpretada. Neste sentido, alunos compositores e intérpretes, por intermédio das suas criações musicais, comunicariam seus desejos e intenções. Como afirma Schafer (1991, p.43), “há muitas coisas que podem ser descritas em música com considerável precisão, desde que o intérprete tenha imaginação”. Os processos de mudança com relação ao desenvolvimento e organização da composição facilitaram a compreensão dos elementos musicais presentes na atividade. Por fim, o outro grupo que na aula anterior havia feito uma música sobre parque de diversões, continuou com a mesma imagem e o mesmo tema, utilizando um *Funk*, adaptado para a atividade.

Como forma de avaliação da atividade de composição, considerou-se importante a apresentação dos trabalhos, pois esta é uma maneira de dividir com cada grupo como suas composições foram criadas e quais foram os processos utilizados para se chegar àquele resultado final. O grupo pode, então, acrescentar, compartilhar ideias e conhecimentos musicais. Tomou-se cuidado para não estipular níveis de exigência com a técnica, pois a ideia era proporcionar um fazer musical criativo. Segundo Finck:

Na educação musical, o ato criador está diretamente ligado aos processos de improvisação, composição e interpretação. Por serem essas atividades desenvolvidas em grupos, certamente envolverá diferentes níveis de desenvolvimento e habilidades particulares das crianças, da maneira de sentir, pensar, agir e reagir em situações concretas, no caso específico, no instrumento musical e, conseqüentemente, na produção e criação musical. (FINCK, 2003, p. 61).

Para a última aula, das três previstas para as atividades de composição, focou-se na apreciação e na discussão sobre o processo vivenciado pelo grupo. Para tanto, foi elaborado um vídeo que mostrava todo o processo de criação de cada grupo individualmente. Foi possível perceber que os alunos ficaram atentos e comentavam com os colegas sobre suas

músicas. Finalizada a seção, houve uma conversa com os grupos, para saber como foram definidos os instrumentos, o motivo da escolha da imagem, o processo do ‘ideal’ ao ‘possível’, ou seja, o que pretendiam e o que de fato ficou como produto final. Deixou-se a turma livre para fazer os comentários que quisesse, pois, como afirma Beineke (2011), acredita-se na “importância de os professores não apenas contemplarem a atividade de composição, mas também reconhecerem que as crianças têm muito a dizer sobre os significados que atribuem essas práticas” (p. 103).

Figura 2 - Cena do processo de interpretação e composição a partir do uso de imagens



Fonte: (Acervo das autoras)

A discussão derivada da avaliação das composições foi muito enriquecedora. Foi possível compreender melhor o processo dos alunos na criação, suas reflexões após a composição e as observações dos colegas, tecendo críticas ou fazendo outras leituras da obra. Segundo Kinney e Wharton (2009, p. 21), “o compromisso de escutar as crianças e consultá-las é fundamental”. O retorno que as professoras em formação tiveram dos grupos deixou em evidência a necessidade de se estabelecer pequenos desafios ou critérios que possam auxiliar a direcionar o trabalho de composição. Em seus depoimentos, alguns alunos comentaram que seria mais fácil se fosse estipulada uma base melódica ou rítmica para a composição; sentiram dificuldades em olhar para a imagem e compor sem a experiência prévia de composição e da leitura dessa imagem; por outro lado, gostaram de poder criar uma letra - a maioria dos grupos criou as letras das composições em conjunto; gostaram da experiência de se assistir e

de poder falar das composições. Na opinião de vários alunos uma composição “totalmente livre” exigiria um tempo muito maior, acharam pouco tempo para o desenvolvimento do processo de compor; gostariam de fazer mais vezes atividades de composições, agora com novos desafios. Foi por meio desta experiência informal com a interpretação de uma imagem, aqui considerada como uma partitura, que o grupo pôde, gradativamente, ir descobrindo as propriedades musicais envolvidas no material sonoro que manipulou.

Considerações finais

Acredita-se que atividades de composição instigam a autoexpressão e, quando não é estipulado um ponto de partida musical, é possível verificar até onde o aluno vai com a sua própria imaginação. Esta vivência possibilitou às professoras em formação ter uma nova visão de avaliação dos processos de aprendizagem musical dos alunos, ou seja, pode-se analisar o que cada um aprendeu e como utilizou os saberes musicais concretamente, sem depender de uma avaliação formal. As atividades de composição proporcionaram vivências coletivas, permitiram que as crianças levassem a sua realidade e o seu contexto cotidiano para a sala de aula, que desenvolvessem autonomia, bem como, a expressão dos conteúdos musicais.

Com a experiência, compreendeu-se também que, além de oportunizar atividades de composição, é de suma importância estabelecer uma conversa com os alunos sobre os processos utilizados. Diante do retorno deles, a partir da discussão avaliativa, torna-se possível perceber todos os pontos que precisariam ser melhor desenvolvidos. Um desses pontos é estipular alguns critérios antes da realização da atividade, para que os alunos, por exemplo, tenham um ponto de partida, ou mesmo critérios norteadores para a composição. Estes podem estar relacionados à escrita musical ou à escolha de instrumentos e à composição de letras.

Assistir o vídeo das composições proporcionou ao grupo grande aprendizado, pois possibilitou a eles desenvolver outra perspectiva da própria composição. Depois que se assistiram, argumentaram que poderiam, em alguns trechos das músicas, ter feito diferente e que outros trechos estavam como gostariam que estivessem. Os alunos foram instigados a pensar em como poderia ser se fossem utilizados outros instrumentos, ou então com uma nova organização dos elementos sonoros. Para as professoras em formação, os resultados alcançados nas atividades de composição foram satisfatórios. Considera-se que estas

atividades foram as mais produtivas de todas as realizadas durante o trabalho desenvolvido no estágio curricular supervisionado na turma 61. Nesta perspectiva, a importância deste estudo consiste em mostrar que a experiência, o fazer musical inventivo dos alunos, aqui chamado de composição, é uma etapa importante na produção de objetos sonoros e do conhecimento musical e, deste modo, constitui-se fundamental na continuidade do aspecto motivacional para as aulas de música.

Referências

BARRET, Margareth. Accessing the Child's View: A Study of a Five-year-old's Descriptions and Explanations of Invented Notations. In: **International Music Education Research Symposium**. Austrália: U.T. Launceston, 1999.

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 3 n.3, p. 9 – 27, set. 2011.

_____. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa**. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17775>

_____. A Composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.20, 19-32, set. 2008.

_____. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, L.; SOUJA, J. (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91 – 105.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, 92-104, jul. dez. 2008.

FINCK, Regina. A criação musical como recurso didático em sala de aula. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 2, 53-73, set. 2003.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 12/3/2014.

KINNEY, L.; WHARTON P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação infantil em Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NESPOLI, Eduardo. Imagem como ferramenta pedagógica no ensino de música. In: XVII Congresso Anual da ABEM, 2008. São Paulo. **Anais do XVII**. São Paulo: 2008. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/039%20Eduardo%20Nespoli.pdf>
Acesso em 05 de maio 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
SILVA, Gabriela F. Visnadi e. **“A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração”:
Perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica**. Dissertação de
Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.