

Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais

Creative learning at school: from a children's perspective on music making

VIVIANE BEINEKE Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) ▶ vivibk@gmail.com

resumo

O artigo focaliza a aprendizagem criativa no contexto da educação musical escolar, sob a perspectiva de um grupo de crianças da segunda série do ensino fundamental, explorando a maneira como significam e atribuem sentidos às suas experiências musicais em sala de aula. Tal discussão resulta de pesquisa mais abrangente, realizada com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical. O método consistiu num estudo de caso que englobou observações, entrevistas com a professora de música e grupos focais com os alunos. A análise dos resultados destaca as concepções das crianças sobre música, sobre os processos de composição e sobre o próprio processo de aprendizagem. Argumenta-se que ouvir e compreender a perspectiva dos alunos sobre sua aprendizagem pode oferecer subsídios importantes para o professor, visando à construção de propostas de educação musical que valorizem aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem criativa, composição musical de crianças, educação musical na escola básica

abstract

The article focuses on creative learning in the context of elementary music instruction in the classroom from a second-grade student perspective, exploring the ways in which students attribute meaning to their musical experiences. The author analyzes research performed with the objective of investigating articulations of creative learning in student music composition activities. The methodology consists of a case study including observation, interviews with a music teacher and focus groups with students. The results analysis points out the children's conception about music composition process inside the classroom and musical learning process itself. It is argued that hearing and understanding the students' perspective of their own learning can offer important benefits to the teacher. The analysis reflects a music education proposal that values collaborative learning and human musical interactions from mutual listening and mutual learning.

KEYWORDS: creative learning, children musical composition, music education in the primary school

Ramiro: [Na aula de música] a gente pode... a gente pode inventar coisa maluca.

Luciano: A gente pode inventar instrumentos que nem existem. Dá pra fazer música em tudo assim!

perspectiva das crianças na pesquisa educacional

Na área de educação musical e, mais especificamente, no campo das pesquisas sobre criatividade e composições infantis, observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais dentro e fora da escola. Tradicionalmente, as práticas musicais das crianças são entendidas sob a óptica dos adultos, sem considerar que as crianças podem ter uma compreensão diferente sobre música, como revelam as pesquisas de Barret (2003, 2011), Brito (2007), Burnard (2002, 2006), Campbell (2006, 2011), Custodero (2007), Marsh (2008, 2011), Young (2008) e Younker (2009), entre outras.

Campbell (2006) observa a emergência de trabalhos que procuram compreender as crianças como crianças, analisando como agem em seus contextos sociais e culturais, com o fito de conhecer mais amplamente seus pontos de vista, suas experiências e comportamentos. Nessa direção, a autora destaca orientações teóricas e metodológicas que procuram trazer as vozes expressivas das crianças, reconhecendo que cada uma tem sua própria identidade, estabelecida na interação com seus pares e com sua família e interagindo com diversas forças. Contrariando pesquisas centradas na visão musical e educacional dos adultos, vêm sendo envidados esforços para compreender as perspectivas das crianças nos processos educacionais, entendendo-as como agentes da sua aprendizagem.

Pesquisas em educação musical que consideram as perspectivas e significados das atividades sob a óptica das crianças têm demonstrado que suas práticas precisam ser compreendidas segundo seus próprios parâmetros, que muitas vezes não correspondem aos critérios dos adultos. Esses parâmetros decorrem do mundo social e cultural vivido e internalizado pela criança, vista como um sujeito que pensa e constrói. O conceito de *voz do aluno* vem se tornando corrente nas pesquisas com crianças e está descobrindo-se que elas têm muito a dizer sobre o que e como pensam (Burnard, 2006). Na mesma direção, Glover (2000) salienta que as músicas das crianças têm características próprias, não podendo ser caracterizadas como meras imitações incompetentes dos adultos que as rodeiam. No Brasil, as pesquisas desenvolvidas por Santos (2006) e Brito (2007) focalizam as *ideias de música* elaboradas por crianças. A partir desse conceito,¹ Brito (2007) procura compreender o fazer/pensar musical das crianças como processos de desenvolvimento emergentes e singulares, não cartesianos.

Esses trabalhos revelam que as pesquisas sobre a criatividade na educação musical precisam voltar seu olhar para a perspectiva das crianças, buscando compreender como entendem suas composições musicais e o seu processo de aprendizagem no contexto da aula de música. Sob essa óptica, o presente artigo focaliza o entendimento de um grupo de crianças no contexto da educação musical escolar, explorando seus pontos de vista, significados e sentidos atribuídos

1. Segundo Brito (2007, f. 14), o conceito *ideias de música* é dinâmico, referindo-se à mobilidade do pensamento musical, em tempos e espaços distintos, como também com relação ao pensamento da criança.

contexto e procedimentos metodológicos da pesquisa

às suas práticas em sala de aula. Esse enfoque apresenta recorte de pesquisa mais abrangente (Beineke, 2009), realizada com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical na educação musical escolar.²

A pesquisa foi realizada em escola comunitária na região central de Porto Alegre, da qual participaram uma turma da segunda série do ensino fundamental,³ formada por 23 alunos com idades entre 7 e 9 anos, e Madalena, a professora de música. O ensino de música estava previsto na matriz curricular da escola em todos os anos do ensino fundamental, com uma aula semanal de 50 minutos. As aulas de música foram realizadas em sala equipada com vários instrumentos musicais de percussão, como xilofones, metalofones, pandeiros, triângulos, chocalhos, tambores e flautas doces, além de um violão e um piano. O espaço físico utilizado era limitado, mas nas atividades de composição em pequenos grupos os alunos utilizavam também o espaço do saguão, em frente à sala de música.

Considerando o objetivo desta pesquisa, optei por realizar um estudo de caso (Stake, 2003), por sua natureza qualitativa. Com esse enfoque, procuro contemplar a complexidade da aula, ouvindo as crianças e a professora para discutir a criatividade em atividades de composição musical. O desenho da pesquisa incluiu: 1) observação e registro em vídeo de atividades de composição musical na turma participante, de outubro a dezembro de 2007; 2) grupos focais com os alunos, com o objetivo de conhecer as suas concepções e pensamentos sobre música, enquanto assistiam e comentavam as composições musicais da turma; e 3) entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora em que ela, assistindo às próprias aulas gravadas, era incentivada a refletir sobre os sentidos e significados que atribui à criatividade, às atividades de composição realizadas em sala de aula e ao processo de participação dos alunos nas atividades observadas.

Foram observados dois conjuntos de atividades de composição musical:⁴ o primeiro, uma proposta de composição de arranjo para a canção *Zabelinha*,⁵ e o segundo, a elaboração de uma composição utilizando a escala pentatônica. Cada conjunto de atividades incluiu: a apresentação da proposta de composição pela professora; a realização da composição pelos alunos, em pequenos grupos; a apresentação das composições para a turma e um momento de análise e crítica das composições pela classe.

Após a transcrição das entrevistas com a professora, dos grupos focais com os alunos e dos diálogos captados pelas filmagens em sala de aula, iniciei uma leitura preliminar dos dados, categorizando-os segundo as temáticas abordadas. A seguir, passei a utilizar o *software* NVivo 8,⁶ um dos programas disponíveis no mercado do sistema CAQDAS (*Computer-aided*

2. Pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke.

3. Quando foram realizadas as observações em sala de aula, o ensino fundamental na escola ainda funcionava no sistema de oito anos.

4. As aulas foram observadas na íntegra e sem interrupção.

5. Canção folclórica brasileira.

6. O *software* NVivo 8 é produzido pela QSR International Pty Ltd. (© 2008).

qualitative data analysis software), elaborado para auxiliar o pesquisador na análise de dados qualitativos.

Eles [os alunos] têm conhecimento prévio que eles trazem pra sala de aula. E esse conhecimento é afetivo, é musical, é do mundo. É tudo ali, ao mesmo tempo, não é só musical. (Professora Madalena)

Neste trabalho, focalizo o universo das aulas de música observadas, mas sem perder de vista que tal universo está sempre inserido na totalidade de experiências das crianças. Por isso, é necessário buscar compreender suas práticas e concepções sobre o fazer musical fora da escola e como essas ideias se manifestam na aula de música. Segundo Campbell (2007), essas vivências e práticas musicais estão relacionadas aos valores e funções da música na vida das crianças, porque desde a infância elas pensam e dialogam com outros em relação à música, com influências mediadas pelos adultos e pares, como pais, colegas e irmãos. Marsh (2011, p. 58) reforça essa ideia quando afirma que igualmente importante é reconhecer que as compreensões das crianças são sofisticadas, na medida em que refletem uma diversidade de expressões culturais, provenientes de diversas fontes de influência.

Através das observações e dos grupos focais com as crianças, foi possível conhecer algumas das suas concepções sobre música e sobre o seu processo de aprendizagem nas aulas. Neste artigo destaco algumas delas, focalizando a maneira como as crianças significam suas experiências musicais e lhes atribuem sentido. A primeira delas está relacionada à ideia de que música se faz para alguém, enfatizando a ideia de música enquanto atividade social, para fazer com e para outras pessoas. A seguir são vistas algumas ideias das crianças sobre os processos de composição em grupo, que envolvem a indissociabilidade entre as atividades de compor e tocar. Por fim, são analisadas ideias das crianças sobre sua aprendizagem, caracterizadas pela participação colaborativa, favorecendo a aprendizagem criativa.

É importante ressaltar que essas ideias são construídas intersubjetivamente em classe, entre as crianças e a professora, contemplando a interação daqueles que participam da sua construção. Dessa forma, não representam uma simples soma das ideias de cada sujeito, porque, como explica Martinazzo (2005), resultam do entendimento construído intersubjetivamente por eles, num processo derivado sempre de consensos provisórios que vão sendo construídos no grupo.

Mostrar uma música pra pessoa, não importa se tem palco, não importa o lugar... o que importa é cantar pra pessoa. (Bento)

Conversando com as crianças nos grupos focais sobre os motivos que levam as pessoas a fazer música, as crianças manifestam que “querem ser famosas”, “porque querem que outras pessoas gostem da música que ela inventou”, têm “vontade de tocar música para muitas pessoas”, “pra alegrar as pessoas”, “pra ter dinheiro e fama”. Falam também sobre o conteúdo da letra, como uma mensagem que os músicos querem levar às pessoas. Música é entendida como

perspectivas das crianças sobre suas práticas musicais

A ideia de que música se faz para alguém

comunicação, como uma prática que as pessoas fazem juntas ou para outras pessoas, para apresentar, agradar o público, fazer sucesso. As falas mostram que a compreensão das crianças está conectada às práticas musicais que vivenciam socialmente, principalmente influência da família e da mídia, em especial a televisão. Outra ideia de música das crianças, relacionada à sua concepção sobre a natureza da música, é a compreensão de que música é uma atividade social conectada à vida cotidiana. Como reflete Violeta quando lhe pergunto como imagina que as pessoas compõem música: “Hummm... não sei... eles pegam da vida... Eles pegam da vida e colocam na música.”

Essas concepções sobre os valores da música estão presentes também em sala de aula e se manifestam principalmente quando as crianças falam sobre os momentos de apresentação dos trabalhos e sobre os significados da composição para elas. Essas representações, fortemente veiculadas nos meios de comunicação, participam da construção das suas ideias de música e influenciam todas as suas práticas musicais, porque elas fazem suas músicas, apresentam-nas aos colegas e participam também do processo de crítica musical, um conjunto de atividades que representa práticas musicais socialmente legitimadas para elas.

Marisa: A gente tem uma noção como, praticamente uma noção de como é um *show*, como se fosse um músico.

Gaspar: Talvez se inspirar neles.

Violeta: É, pra... já ter umas ideias. É o *High School Musical*.⁷

Nos momentos de apresentação das composições, as crianças relacionam essa prática com atividades musicais profissionais, como Joana, quando afirma, sobre as apresentações em aula, “eu me sinto como se fosse uma cantora” e “parece que a gente é uma banda”. A maneira como essa atividade é conduzida em aula pela professora também contribui para esse sentimento das crianças, que explicam:

Joana: A professora... Ela... Os que estão assim no palco, ela acende a luz do palco e na plateia assim, fica escuro, daí parece, dá...

Bento: Tu sabia que parece um palco mesmo?

Joana: É, parece. A gente inventa, daí... a gente sabe usar isso que a gente fez... e também, a gente se sente... um cantor.

Nessa perspectiva de que música se faz em grupo, as crianças dão evidências de que a atividade musical solitária não faz muito sentido para a maioria delas. Esse ponto de vista fica mais claro quando elas analisam um trabalho produzido individualmente, dizendo que não ficou muito legal, porque “ficou só de um” (Natacha), ou que “de um é sem graça, mas de dois é legal” (Violeta). Sobre a mesma composição, Joana lamenta o resultado: “Eu acho... que tem que fazer junto, assim: um faz uma parte e o outro... porque, não pode ser só um.” É importante ressaltar que essa concepção não é consenso entre as crianças e que essa posição pode ser revisada, como quando Joana comenta, logo após a audição: “[É] a primeira vez que eu gosto só com

7. Filme musical adolescente da Disney, que conta a história de dois jovens que se conhecem na escola e descobrem a paixão em comum pela música. A trilha sonora do filme vendeu milhões de cópias.

um.” De qualquer forma, pode-se perceber que a concepção de que música se faz em grupo está relacionada às vivências musicais das crianças como um todo, que parecem não incluir de forma significativa práticas musicais solo, reafirmando a ideia de que música é uma prática para ser vivida coletivamente.

Nos grupos focais, as crianças falam sobre a importância de apresentar suas composições aos colegas, revelando que compõem suas músicas para o grupo e, mais do que isso, desejam que sua composição seja aceita na turma ou “faça sucesso”, construindo a ideia de aceitação social pelos pares, aspecto observado também por Wiggins (2003). O nervosismo e a expectativa de se apresentar aos colegas é assunto que surge em diversos momentos dos grupos focais.

Joana: A gente fica preocupada...

Marisa: A gente fica nervosa... a gente fica nervosa, a gente pensa assim, hããã, ai... sei lá, que o colega vai fazer um comentário... ruim.

Pesquisadora: E mesmo assim, vocês gostam de apresentar ou preferiam não apresentar?

Maiara: Gosto.

Joana: Gosto.

[...]

Maiara: Na hora de... apresentar, dá um frio na barriga!

Violeta: É verdade.

Marisa: Tu fica nervoso, tu diz assim: ah, eu quero fazer primeiro pra passar logo.

Violeta: É verdade, tu não... é por causa que tem muita vergonha. Principalmente quando tu fica olhando pro público, né?

Nesse processo, a apresentação das composições nas aulas parece conferir relevância às atividades realizadas em classe, conectando as crianças ao “mundo real”, ao universo musical que elas vivenciam fora da escola, em sintonia com suas ideias de música. As apresentações também são prazerosas porque são desafiantes, envolvem uma situação de risco, motivando-as para realizar os trabalhos. Além disso, elas parecem representar um momento de reconhecimento, num processo que se retroalimenta – ter seu trabalho valorizado e reconhecido perante a turma confere credibilidade às atividades de composição e aumenta o engajamento das crianças na realização de novas composições.

É [importante] todos gostarem da ideia. Todos os que estão no grupo gostarem da ideia, porque se só um gosta, só um vai fazer com vontade. (Marisa)

As análises que as crianças fazem dos trabalhos dos colegas revelam o valor que elas atribuem ao engajamento do grupo durante o processo de composição, para que “todos do grupo gostem da ideia” e participem da atividade de forma prazerosa. Nesta pesquisa, a concepção de que o grupo precisa ter qualidade na interação e engajamento no trabalho se reflete também na maneira como as crianças entendem a relação entre compor e tocar. Analisando as discussões das crianças sobre o processo de composição, observa-se que elas se preocupam em compor

o olhar das crianças sobre o processo de composição

uma música que o grupo consiga executar. Dessa forma, a qualidade do produto apresentado pode ser entendida como resultado desse processo, isto é, se a apresentação não ficou boa, quer dizer que houve problemas de comunicação e negociação no grupo ao elaborar o próprio trabalho.

Natacha: Eu que tive... eu e a Gabriela que tivemos a ideia. É que antes nós três íamos fazer isso no final.

Violeta: É, mas não ficou muito bom, né?

Graça: Ficou difícil.

Pesquisadora: Não deu certo?

Violeta: [faz com a cabeça que não]

Pesquisadora: Por que não dava certo?

Violeta: Ai, porque ficava muito confuso.

Natacha: É, e às vezes algumas se esqueciam.

Violeta: É.

Pesquisadora: Não conseguiam fazer juntas?

Violeta: É, daí ficou melhor assim.

Fernando: O Lúcio primeiro pegou a flauta.

Lúcio: Depois eu troquei porque não combinava.

Fernando: É. Não que não combinasse, tu que não conseguia tocar.

Lúcio: Era difícil.

Nessas falas observa-se que as crianças vão adaptando as composições às habilidades de execução dos colegas, revisando aquelas ideias que o grupo não consegue executar. Dessa maneira, a atividade de composição em grupo permite a participação em diferentes níveis de dificuldade quanto à execução instrumental. Para Sawyer (2008, p. 57), essa característica do fazer musical colaborativo proporciona que cada aluno participe de maneira significativa em seu nível, impulsionando as crianças em direção a uma crescente apropriação, mestria e participação central na atividade musical. Como explicam Jeffrey e Woods (2009), na aprendizagem criativa a aquisição de habilidades técnicas é importante para os alunos porque eles as desenvolvem enquanto as utilizam para desenvolver seus projetos. Segundo os autores, isso encoraja a experimentação das crianças, visando à perfeição e ao domínio das habilidades requeridas em seus projetos criativos, em um processo que as mantém motivadas para continuar a desenvolver suas habilidades. Nesse processo, as crianças aprendem mais do que habilidades e conceitos musicais, incluindo também aprendizagens sobre processos colaborativos de trabalho.

Analisando características da interação musical em jogos cantados no contexto informal de parques e praças, Marsh (2008) considera evidente que os processos composicionais das crianças são influenciados pela sua colaboração interativa. A autora observa que as composições são moldadas num ciclo interdependente de composição e *performance* em grupo, em processo cíclico de execução e criação relacionado à tradição da transmissão oral das músicas. Essa prática se aproxima do relato de um dos grupos nesta pesquisa, que explica seu trabalho de composição como um processo em que os participantes vão tocando, ouvindo, avaliando e ensaiando, até que a composição se estabiliza e ganha o contorno final.

Bento: Quando a gente começa...

Joana: A gostar da música assim...

Bento: A gostar da música, começa a imitar o ritmo... daí... pra mim, é... tocar, tocar de novo pra ensaiar, né? E depois ensaiar todo mundo junto pra ver se tá certo.

Joana: É, quando a gente faz uma música a gente tem que ir fazendo assim, até que sai uma coisa assim, e... Daí se tu gosta, bota [na composição]. Se não, tu vai fazendo a música até o final e se tu gostar de tudo, daí tu deixa assim mesmo. E a gente vai ensaiar.

Nesse relato observa-se que a composição é produzida num processo de exploração e improvisação no grupo, que vai construindo a música em conjunto. Essa maneira de pensar a composição também se assemelha aos pensamentos de crianças pesquisadas por Burnard (2006), quando elas descrevem a composição como um processo circular de experimentação, revisão, confirmação e nova revisão de ideias.

Discutindo a composição de crianças e jovens, Martin (2005, 2010) questiona a pertinência do conceito de composição de música de concerto, em que o compositor compõe para que o *performer* toque a música. Para esse autor, esse conceito tradicional de composição não se aplica às crianças, que tocam antes, durante e depois da composição. Martin (2010) observa ainda que, em outras tradições musicais, a composição também é pensada de outras formas, como, por exemplo, quando músicos de rock tocam e gravam suas músicas durante o próprio processo de concepção musical. Dessa forma, a gravação fornece um *feedback* para reflexão crítica da música, que é construída através de gravações em vários canais e sempre pode ser modificada através de uma nova mixagem. Esse processo de “ida e volta” entre compor e tocar também é relatado pelas crianças:

Pesquisadora: Me contem como é que vocês fizeram pra inventar essa música.

Ramiro: A gente...

Dante: Inventou as nossas ideias, né?

Ramiro: É, eu tive uma ideia... de... Eu tive uma ideia de a gente tocar com... uma vez assim... [sinaliza com a mão na mesa o movimento no instrumento]. E o Dante teve a ideia de a gente tocar assim de novo [sinaliza com a mão novamente]. Daí a gente teve a ideia de... nós dois tivemos a ideia de... fazer assim... [sinaliza na mesa] e assim e assim.

Dante: Ele teve uma ideia comprida que batia várias vezes assim. Daí eu não consegui...

Ramiro: Daí... o Dante teve a ideia de a gente fazer aquilo junto.

Dante: Sim.

Nesse caso, não se trata de compor para depois ensaiar, pois a composição e a execução/ensaio acontecem ao mesmo tempo, ou de forma intercalada. Observa-se um redimensionamento do conceito de processo de composição, que inclui a execução musical, isto é, as crianças vão elaborando a música, tocando, reelaborando as ideias, tocando, e assim sucessivamente. Como argumenta Young (2003), o produto musical das crianças não pode ser separado do contexto da produção, do momento do fazer musical, porque na perspectiva das crianças processo e produto formam um mesmo conjunto. Por isso, quando as músicas são separadas do contexto de produção, o conceito de processo torna-se abstrato e distante da maneira como as crianças fazem e pensam música.

Na pesquisa foi possível observar que quando analisam os trabalhos dos colegas, as crianças atentam não apenas para o resultado final, mas procuram também compreender como aquele grupo trabalhou, se houve entrosamento e colaboração entre os colegas. Na perspectiva das crianças, esse critério não é secundário, mas elemento fundamental nas suas

análises e considerações. Para as crianças, as composições musicais produzidas em sala de aula são analisadas à luz de um conjunto de critérios que incluem, como propõe Small (1999), compreender os significados gerados por práticas musicais que acontecem em determinado momento e lugar, com pessoas específicas, em vez de analisar isoladamente os significados de um produto musical. Segundo o autor, participar do ato de musicar⁸ traz à experiência um conjunto de interações, e é nessas interações que residem os significados de musicar, de forma que as pessoas não somente aprendem sobre essas relações, mas as vivenciam em toda a sua complexidade.

a ideia de aprendizagens colaborativas na turma

É o grupo quem está dando o conhecimento [nas apresentações]. [...] Eles não são ouvintes passivos, isso é deles também; então, mais lá pra frente esse trabalho pode servir... (professora Madalena)

No processo de educação musical observado na pesquisa, a apresentação das composições para os colegas é muito valorizada pela professora Madalena, que salienta constantemente a importância desse momento para a aprendizagem da turma. Ela procura valorizar o empenho de cada grupo, mostrando às crianças o quanto aquele trabalho é relevante e como é importante o retorno que o público dá para o grupo que se apresentou. Dessa forma, a apresentação não é relevante apenas para quem está mostrando o seu trabalho: todo o grupo participa da apresentação, como compositor, executante ou audiência crítica. Por outro lado, as falas das crianças mostram que elas percebem nesse momento a possibilidade de colaborar, de contribuir com o trabalho do grupo que se apresentou ou de aprender com as sugestões dos colegas, como quando Luciano afirma: “A gente dá ideia para eles. Dá pra eles escutarem se ficou boa, ou não.” Ou, como explica Bento, falando sobre os momentos de avaliação das composições da turma: “Bah, eu adoro falar, porque cada um tem a sua opinião.”

Dalila: Eu presto muita atenção [à apresentação dos colegas] e ouço, porque eu posso ter uma ideia de música. [...] Eu guardo na minha cabeça pra quando chegar em casa tocar.

[...]

Rebeca: Sim, porque eles [os colegas] podem escutar [a nossa composição] e podem ter outras ideias. Não é só por causa disso também. É porque eles podem escutar e ver se tá bom, como no caso deles também pode estar.

Essas ideias se aproximam da proposição de Sawyer (2008), de que os estudantes são socializados em comunidades de prática musical na sala de aula, nas quais a classe toda colabora na aprendizagem de cada estudante. Percebe-se então que as crianças entendem a aprendizagem em sala de aula como uma construção coletiva, da qual todos podem participar, dar sugestões e aprender uns com os outros. Dessa forma, as crianças veem com naturalidade

8. Small (1999) argumenta que a natureza básica da música não é encontrada em objetos, obras musicais, mas na ação, em algo que as pessoas fazem. Com o objetivo de expressar a ação de fazer música e de participar de uma performance musical, Small criou o conceito de *musicar* (*musicizing*).

a ideia de que podem utilizar em seus trabalhos ideias que surgiram em trabalhos de outros grupos. Sobre esse processo de imitação entre as próprias crianças, Jeffrey e Woods (2009, p. 73, tradução minha) afirmam:

As habilidades de coparticipação ganham realce numa situação de aprendizagem criativa em que os alunos são encorajados a utilizar um ao outro como recurso. [...] Isso inverte o caráter dominante em outros contextos de aprendizagem, em que a imitação muitas vezes é desaprovada. Aqui ela é parte da aprendizagem – ela realmente tem um propósito educacional quando utilizada dessa forma.

Segundo Mardell, Otami e Turner (2008, p. 118), quando as crianças têm espaço para partilhar suas ideias e refletir a respeito delas, conseguem construir um corpo de conhecimento coletivo sobre o objeto em questão, permitindo que elas sigam modificando e adicionando ideias e construindo compreensões coletivas sobre como o grupo trabalha. Além disso, como constata Marsh (2011, p. 57, tradução minha): “Os professores precisam reconhecer que as crianças não são somente aprendizes, mas também professores especialistas no seu próprio meio, devendo aceitar que as crianças trazem essas habilidades para a sala de aula, onde elas podem ser colocadas em uso.”

A pesquisa revela que, para as crianças, a aprendizagem ocorre na interação entre elas, nos processos sociais criados nos grupos, quando tomam suas próprias decisões, sendo fundamental também a qualidade do seu engajamento no trabalho. Assim, a aprendizagem ocorre, segundo as crianças, quando elas têm o controle sobre a sua própria aprendizagem. Burnard (2004) argumenta que se sabe muito sobre a forma como os alunos aprendem, sobre a sequência de aprendizagem e como se desenvolvem como aprendizes, mas se conhece muito pouco sobre a perspectiva dos alunos a respeito da própria aprendizagem. A autora discute a importância da perspectiva dos alunos – suas vozes e visões sobre a aprendizagem e também as concepções do professor sobre a aprendizagem dos estudantes. Em sua pesquisa, a autora relata que enquanto as falas da professora revelam que ela se concentra em compreender *como* ocorre a aprendizagem e *o que* é aprendido, os alunos concentram suas reflexões no *quando* e *onde* a aprendizagem ocorre. Burnard (2004) observa que a percepção dos alunos sobre a própria aprendizagem difere consideravelmente da percepção dos adultos, porque, para eles, a aprendizagem ocorre na interação, quando trabalham com os amigos e podem tomar suas próprias decisões. Tal como nesta pesquisa, as falas dos estudantes demonstram a importância que eles atribuem à sua autonomia como aprendizes, às vantagens de aprender com seus amigos, aos aspectos relativos à participação e o engajamento na aprendizagem.

Convém salientar que essas questões não ficam evidentes quando se observa as crianças compondo, mas quando elas falam sobre o que pensam das suas experiências em sala de aula, como foi oportunizado nas aulas e nos grupos focais. Esse processo de trabalho nos grupos enseja a participação colaborativa entre as crianças e favorece a aprendizagem criativa, na medida em que envolve negociação e tomada de decisões musicais pelas crianças, que participam ativamente do processo de aprendizagem. Segundo Sawyer (2008), as crianças aprendem mais efetivamente durante atividades que as envolvem socialmente em processos de colaboração e trabalho em equipe. Sobre isso, Gall e Breeze (2008) afirmam que é do professor a responsabilidade de estabelecer um ambiente que torne efetiva a colaboração entre os alunos. Esses trabalhos em grupo também desencadeiam a participação coletiva e a coparticipação, quando essas experiências são discutidas e avaliadas pela turma, nos momentos de apresentação e análise das composições.

aprendizagem criativa na escola: à guisa de conclusão

A gente inventa... daí a gente sabe usar isso que a gente fez... E também a gente se sente um cantor! (Joana)

Refletir sobre a aprendizagem criativa na escola a partir das ideias dos alunos sobre música e sobre seus processos de aprendizagem permite redimensionar algumas concepções de educação musical, procurando considerar os sentidos e funções que as práticas musicais adquirem para os estudantes. Nesse sentido, as discussões aqui apresentadas podem trazer alguns subsídios aos educadores musicais, com base em três pontos principais. O primeiro refere-se às ideias das crianças sobre a música enquanto prática social e a maneira como conectam as atividades em sala de aula às suas vivências cotidianas. Segundo Campbell (2011), essa é uma questão que sempre desafia os educadores, que precisam compreender os conhecimentos que as crianças trazem de fora da escola, com a finalidade de integrá-las às aprendizagens escolares, construindo conhecimentos que permeiam as experiências dentro e fora da escola.

Nesta pesquisa, os relatos das crianças mostram que elas estabelecem relações entre suas experiências cotidianas com música e as apresentações que fazem para os colegas na aula de música. Dessa forma, as atividades em aula se aproximam de suas experiências com música fora da escola. A aproximação, nesse caso, não se dá através do repertório, mas pelas suas ideias de música, que incluem essa concepção de que as pessoas fazem música e se apresentam para um público, que música envolve comunicação, isto é, a conexão acontece por características do fazer musical na sociedade que são valorizadas em sala de aula. Segundo Jeffrey e Woods (2009), tais aproximações são importantes, tornando as atividades escolares significativas para as crianças, na medida em que as conectam com o "mundo real". Nesta pesquisa, esse "mundo real" consiste no "mundo dos músicos" que as crianças veem na televisão, nos *shows*, nos noticiários ou nos filmes. E como se pode ver nesses exemplos, a conexão não acontece diretamente pela via do repertório abordado nas aulas, mas principalmente pelos significados gerados em aula que se conectam às representações de música veiculadas nos meios de comunicação e que estão refletidas em suas ideias de música.

A segunda questão refere-se à ideia dos alunos de que tocar e compor faz parte de um mesmo processo, sem analisar separadamente os produtos musicais, na medida em que esses produtos refletem os processos do grupo, valorizando a qualidade da interação e processos de negociação entre os participantes. Mais do que os produtos resultantes, os alunos valorizam o engajamento e comprometimento no fazer musical coletivo. Como observa Young (2008), as práticas musicais das crianças emergem da própria intenção de fazer música juntas, mais do que da intenção de fazer uma "peça de música". Nesse sentido, é importante o professor considerar, como observa Kanellopoulos (1999), que as crianças não fazem música com base num conceito de "obra de arte", isto é, entendendo o produto final como um objeto. Diferentemente da tradição musical que analisa músicas como "obras de arte", as crianças consideram as suas composições segundo seus conceitos sobre a natureza social e interativa do fazer musical, entendendo que o valor musical não está na peça nem no estilo, mas na forma como as pessoas se relacionam para ouvir e tocar. O importante não são as habilidades técnicas para fazer música, mas os conceitos inerentes à natureza da música e do fazer musical, ações sociais imersas em um processo coletivo de negociações sutis (Kanellopoulos, 1999). Sobre isso, Sawyer (2008, p. 57) acrescenta que nas atividades colaborativas as crianças aprendem mais do que mecanismos da música: desenvolvem habilidades de interação, aprendem como ouvir e responder apropriadamente, a colaborar e a se comunicar em contextos sociais. Nessa perspectiva, este trabalho corrobora a proposição de Younker (2009, p. 161, tradução minha):

Envolver os alunos em experiências musicais que oferecem possibilidades de escolha, que exigem processos de decisão e fortalecem o grupo e os indivíduos, são algumas das experiências mais poderosas que os professores de ensino de música podem proporcionar.

O terceiro ponto discute as aprendizagens colaborativas na sala de aula, apontando algumas concepções dos alunos sobre como eles compreendem seu processo de aprendizagem musical, destacando a importância dos momentos em que os alunos refletem sobre suas práticas musicais em sala de aula. Burnard (2000) argumenta que os alunos devem ser encorajados a discutir e refletir sobre as experiências musicais, para que possam compreender melhor as formas pelas quais estão compondo, resultando em melhor articulação dos seus conhecimentos. Assim sendo, a autora defende que os currículos destinem mais tempo para a reflexão dos alunos, permitindo que eles falem, reflitam e escrevam sobre suas experiências musicais. Essa ideia pode ser confirmada na análise das falas dos alunos nos grupos focais, que lhes permitiram aprofundar as atividades de análise e crítica musical realizadas em aula, contribuindo no processo educativo das crianças, que tiveram mais uma oportunidade para expressar seus pontos de vista sobre suas práticas musicais, valorizando suas formas de fazer e pensar música. Nesse sentido, esta pesquisa permitiu observar que a aprendizagem criativa é potencializada em atividades musicais que não apenas promovam a realização criativa – caso das composições musicais das crianças – mas que também incentivem a análise e a reflexão sobre as práticas musicais da turma. Nesse processo – quando as crianças têm a oportunidade de falar sobre a maneira como compreendem a música e atribuem significados em sala de aula, em conjunto com a professora – é favorecida a construção coletiva de conhecimentos.

Com base no estudo realizado, a pesquisa aponta a importância de os professores não apenas contemplarem a atividade de composição no ensino de música, mas também reconhecerem que as crianças têm muito a dizer sobre os significados que atribuem a essas práticas, criando e recriando argumentos para justificar suas ideias – sempre provisórias – de música. Nesse sentido, argumenta-se que ouvir as crianças com o intuito de conhecer as ideias de música que fundamentam sua compreensão musical pode oferecer subsídios importantes para a condução das aulas pelo professor, que analisa não apenas como as crianças pensam música, mas também como atribuem significados às suas práticas musicais. Nesse processo, o trabalho criativo ultrapassa o objetivo de criar algo novo para os alunos ou a aplicação de conhecimentos musicais adquiridos, pois mais do que os produtos elaborados em aula, o foco são as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros.

BARRET, M. S. Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 3-27.

_____. Towards a cultural psychology of music education. In: BARRET, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, 2011. p. 1-15.

BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>. Acesso em: 10 abr. 2011.

BRITO, M. T. A. de. *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.

BURNARD, P. Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 3, p. 227-245, 2000.

referências

- _____. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, p. 157-172, 2002.
- _____. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. *Improving Schools*, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2004.
- _____. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (Ed.). *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 111-133.
- CAMPBELL, P. S. Global practices. In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.
- _____. Musical meaning in children's cultures. In: BRESLER, L. (Ed.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 881-894.
- _____. Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. In: BARRET, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, 2011. p. 61-81.
- CUSTODERO, L. A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, n. 24, p. 77-98, 2007.
- GALL, M.; BREEZE, N. Music and eJay: an opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 27-40, 2008.
- GLOVER, J. *Children composing 4-14*. London: Routledge Falmer, 2000.
- JEFFREY, B.; WOODS, P. *Creative learning in the Primary School*. London: Routledge, 2009.
- KANELLOPOULOS, P. A. Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music Education*, n. 27, p. 175-191, 1999.
- MARDELL, B.; OTAMI, S.; TURNER, T. Metacognition and creative learning with American 3-8 year-olds. In: CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 113-121.
- MARSH, K. *The musical playground: global tradition and change in children's songs and games*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- _____. Meaning-making through musical play: cultural psychology of the playground. In: BARRET, M. S. (Ed.). *A cultural psychology of Music Education*. New York: Oxford, 2011. p. 41-60.
- MARTIN, J. Composing and improvising. In: ELLIOT, D. J. (Ed.). *Praxial music education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 165-176.
- _____. Re-examining music composition: toward a diversity of perspectives. In: WORLD CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 29., 2010, Beijing, China. *Proceedings...* Beijing: ISME, 2010. p. 145-227. Disponível em: <http://issuu.com/official_isme/docs/isme29?viewMode=magazine&mod>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- MARTINAZZO, C. J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- SANTOS, F. C. dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de Música*. (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SAWYER, R. K. Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 50-59, 2008.
- SMALL, C. Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, v. 1, n. 1, p. 9-21, 1999.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage, 2003. p. 134-164.
- WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.
- YOUNG, S. Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 1, p. 45-59, 2003.
- _____. Collaboration between 3- and 4-year-olds in self-initiated play on instruments. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 3-10, 2008.
- YOUNKER, B. A. Composing in the classroom: the journey of five children. In: KERCHNER, J. L.; ABRIL, C. R. (Ed.). *Musical experience in our lives: things we learn and meanings we make*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2009. p. 145-162.

Recebido em
30/04/2011

Aprovado em
26/06/2011