

Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica

CREATIVE MUSIC TEACHING IN COMPOSITION ACTIVITIES AT PRIMARY SCHOOL

VIVIANE BEINEKE Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (Florianópolis/SC) ▶ vivibk@gmail.com

resumo

Artigo sobre criatividade na educação com objetivo de compreender como as dimensões do ensino criativo se articulam em atividades de composição musical na escola básica. O desenho metodológico incluiu observação e registro em vídeo de aulas de música, grupos focais com as crianças e duas modalidades de entrevista com a professora participante: entrevista semiestruturada e de reflexão com vídeo. Focalizando a docência na perspectiva da professora Madalena, são analisadas três dimensões centrais do ensino criativo: a construção das relações sociais na classe, o engajamento dos interesses e a valorização das contribuições das crianças. Ao longo do tempo, essas formas de participação social configuraram uma comunidade de aprendizagem musical engajada e comprometida no processo de negociação e significação das práticas em sala de aula, compartilhando maneiras de fazer e pensar música que sustentam a aprendizagem criativa.

PALAVRAS-CHAVE: ensino criativo; composição musical infantil; educação musical na escola básica.

abstract

The article is situated in the field of research on creativity in education. Its purpose is to understand how the dimensions of creative teaching are connected with music composition activities in primary school. Our methodology included observations and video-recording of music lessons, focus-group interviews with children, and semi-structured and reflective interviews of the class teacher using video recordings. Focusing on teaching from the perspective of the teacher, Ms Madalena, three central dimensions of creative teaching are considered: the relationships in the classroom, students' interests, and the value of their contribution to musical composition activities. As time goes on, these social participations represented a community of musical practice committed to the processes of negotiation and signification of this classroom practice, sharing ways to do and think music that support creative learning.

KEYWORDS: creative teaching; children musical composition; music education in the primary school.

introdução

Conhecimento é prazer, e prazer é criação. [...] Se tu és "tu" no mundo, fazendo alguma coisa tua, e assinando o que você faz. Isso, pra mim, é quando a gente aprende alguma coisa. [...] É fluido e prazeroso aprender. Então, eu acho que o conhecimento criativo é [...] esse processo, do que está fora e agora é meu... é prazeroso e é criativo. Cada um de um jeito, né? (Madalena)

As pesquisas sobre a criatividade são conduzidas sob perspectivas diversas, focalizando diferentes aspectos da criatividade. Esses trabalhos vêm, ao longo da história, emoldurando e direcionando estudos nas áreas da educação, da educação musical e, mais especificamente, as pesquisas sobre as composições de crianças e jovens em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem¹.

Segundo Craft (2005), as pesquisas sobre criatividade na Educação vêm construindo alguns conceitos, considerando as especificidades do tema nesse contexto: (1) na escola não basta procurar identificar ou medir a criatividade, pois a meta maior é o desenvolvimento criativo de todos os estudantes; (2) o foco das pesquisas não é a criatividade "comprovada" de grandes gênios ou produtos notáveis, pois o foco são crianças e jovens em situação de aprendizagem.

Analisando diferentes tendências nas pesquisas sobre a criatividade no contexto educacional, podem ser diferenciados os trabalhos que focalizam *o ensino criativo*, *o ensino para a criatividade* e *a aprendizagem criativa*. Para Craft (2005), o *ensino criativo* consiste no uso de abordagens imaginativas que tornem a aprendizagem mais interessante e efetiva, concentrando-se na atuação do professor. Na área de educação musical, Burnard e Murphy esclarecem que

Ensinar música criativamente exige professores colocando em prática seu compromisso com as práticas musicais das crianças no desenvolvimento de uma cultura de oportunidades criativas, assegurando seu próprio envolvimento musical e participação criativa ao lado das crianças, e construindo uma comunidade de aprendizagem caracterizada pela confiança e abertura na qual professores e crianças se sintam confiantes e seguros trabalhando com e aprendendo música. (Burnard; Murphy, 2013, p. xvii, tradução minha, grifo meu)

O *ensino para a criatividade*, por outro lado, focaliza o desenvolvimento da criatividade dos alunos, com foco voltado para a aprendizagem das crianças.

Ensinar para a criatividade musical, em contraste, focaliza o desenvolvimento da criatividade musical das crianças, sua capacidade de fazer conexões, trabalhar com o inesperado, valorizar a franqueza, fazer perguntas, participar colaborativamente e experimentar ideias sozinho e com outros." (Burnard; Murphy, 2013, p. xvii, tradução minha, grifo meu)

1. No presente trabalho a composição é compreendida de forma ampla, incluindo trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas ideias musicais organizadas espontaneamente pelas crianças e peças mais elaboradas, sem a exigência de algum tipo de notação.

A *aprendizagem criativa* é um enfoque mais recente, o qual procura capturar a perspectiva do professor e a dos alunos. Segundo Craft *et al.* (2008) e Spendlove e Wyse (2008), esse é um conceito emergente, que vem sendo construído na última década e demanda pesquisas nos ambientes em que ocorre para que a sua natureza seja mais bem compreendida. Craft (2005) entende que os três termos podem ser vistos como diferentes aspectos do mesmo processo, sendo necessário aprofundar a compreensão sobre como eles se diferenciam e se relacionam nas pesquisas sobre a criatividade na escola.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa foi desenvolvida focalizando as dinâmicas que se estabelecem entre as perspectivas do professor no *ensino criativo* e das crianças na *aprendizagem criativa*, com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical na educação musical escolar (Beineke, 2009)². Realizada com uma turma da segunda série do ensino fundamental e Madalena, a professora de música, seu desenho metodológico incluiu observação e registro em vídeo de aulas de música, grupos focais com as crianças e duas modalidades de entrevista com a professora: entrevista semiestruturada e de reflexão com vídeo.

Este artigo apresenta um recorte mais abrangente desta pesquisa, refletindo sobre o *ensino criativo*, isto é, o papel e as funções do professor na aprendizagem criativa. Focalizando a docência na perspectiva da professora Madalena, são analisadas três dimensões centrais do ensino criativo: a construção das relações sociais na classe, o engajamento dos interesses e a valorização das contribuições das crianças.

dimensões do ensino criativo

A ação pedagógica do professor em sala de aula é, segundo Jeffrey e Woods (2009), uma das chaves, se não for o elemento central para que a aprendizagem criativa ocorra. Nessa perspectiva, é fundamental compreender a natureza do ensino criativo e de uma aprendizagem relevante e significativa para os alunos. Segundo os autores, a aprendizagem relevante envolve um ensino que é conectado a interesses e preocupações dos alunos, levando as crianças a reconhecer e identificar essas características. Os autores identificam três áreas da pedagogia do professor que são especialmente significativas para o ensino relevante: *garantir relações sociais positivas, engajar interesses e valorizar contribuições*.

As *relações sociais positivas* entre professor e alunos são, segundo Jeffrey e Woods (2009), centrais ao desenvolvimento da aprendizagem criativa, determinando como os indivíduos atuam nas situações e como a identidade de cada um é criada. Segundo os autores, “A maneira como os estudantes são tratados pelos seus professores determina as suas reações à aprendizagem em si mesma e de todo o seu engajamento com professores e escolas no processo de aprendizagem” (*ibid.*, p. 16, tradução minha).

2. Pesquisa de doutorado em Música, subárea de Educação Musical, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da profa. Dra. Liane Hentschke.

A pesquisa desenvolvida pelos autores revela que as conexões emocionais e afetivas das crianças com o professor são primordiais para a aprendizagem, como uma moldura contextual para que as atividades educativas se desenvolvam. A maneira como se configuram as relações do professor com as crianças também estão relacionadas à forma como ele contribui para as relações sociais na turma, ensejando às crianças um espaço para falar e criando dinâmicas que lhes permitam relacionar-se de diferentes maneiras em sala de aula, adquirindo confiança para se expressar perante o professor e os colegas. Para isso, o aluno precisa sentir-se respeitado e valorizado em suas opiniões e argumentos (Jeffrey e Woods, 2009).

O *engajamento de interesses* dos alunos na prática do professor muitas vezes resulta num ensino que eles consideram prazeroso, envolvendo-os estreitamente e fomentando relações afetivas no processo de aprendizagem (Jeffrey; Woods, 2009, p. 20). Dessa forma, brincar e trabalhar são atividades que se confundem na sala de aula. Segundo os autores, nesse ambiente, com clima adequado à aprendizagem, ser criativo é uma qualidade que emerge naturalmente. As crianças percebem o ato de aprender como coisa fácil e se sentem motivadas pelos desafios. Num contexto no qual os alunos se sentem confiantes da sua capacidade e também respeitados em sua individualidade, correr riscos faz parte de uma aprendizagem significativa.

Segundo Gimeno Sacristán (2005, p. 200, grifo do autor), o professor precisa “*Ter confiança no sujeito que aprende e apostar por ele*”, observando que os alunos demonstram interesse em aprender muitas coisas fora do ambiente escolar e que somente será possível obter esse engajamento quando o que se aprende for interessante. Esse “estar interessado”, segundo o autor, é uma condição subjetiva, pois depende do sujeito que aprende. Nessa perspectiva, os objetos culturais não são interessantes por si mesmos, cabendo ao professor a tarefa de torná-los atraentes. Dessa forma, o autor entende que a aprendizagem nas escolas não deve subordinar-se aos interesses que os alunos já têm, mas deve gerar esses interesses.

Tudo o que se pode ensinar sempre é potencialmente possível de aprender por alguém com interesse. Não estamos propondo apenas o ensino do que satisfaça plenamente os interesses já criados nos alunos, mas dizendo que é possível aprender com interesse. O ser humano tem, inclusive, a incrível capacidade de adquirir o que não lhe interessa (até o que é absurdo) e algumas vezes deverá fazê-lo. O problema é despertar o interesse pelo que pretendemos que se aprenda, avaliar sua relevância real - nem sempre garantida pelo fato de ter feito parte da tradição das matérias - e tornar atraente o que interessa aos adultos. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 200)

A relevância dos conteúdos em aula também cresce quando estes se conectam a eventos reais percebidos como úteis pelas crianças, eventos decorrentes de situações sociais vividas e internalizadas, e ainda quando expressam rigor intelectual das atividades realizadas em classe (Jeffrey; Woods, 2009). Trabalhos realizados em grupo, que possibilitam a interação das crianças com os colegas, também tornam a aprendizagem mais relevante, engajando os seus interesses e tornando a aprendizagem prazerosa e significativa (ibid., p. 25).

A *valorização das contribuições* das crianças em sala de aula, pelo professor e pelas próprias crianças, implica reconhecer que elas vêm à escola com opiniões, crenças, perspectivas e reflexões, que são capazes de participar de discussões, negociações e avaliações (Jeffrey e

Woods, 2009). Dessa forma, a relevância do ensino cresce quando elas têm a oportunidade de expressar seus pontos de vista. Segundo Jeffrey e Woods (2009), quando as crianças participam ativamente do processo de aprendizagem e trabalham para que ela se torne significativa, elas vão aprendendo também sobre o próprio processo de ensino e a ação do professor em sala de aula, tornando-se capazes de analisar e avaliar esse processo. Segundo os autores, as crianças são capazes de contribuir espontaneamente e fazer avaliações críticas, e encorajando participações ativas dos alunos, o professor também agrega entusiasmo e comprometimento, componentes essenciais à aprendizagem criativa (Jeffrey; Woods, 2009, p. 29).

O interesse em compreender como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical, no contexto do ensino de música na escola básica, foi o objetivo que orientou a elaboração da metodologia desta pesquisa, exposta a seguir.

A pesquisa foi realizada em escola comunitária da região central de Porto Alegre (RS), da qual participou uma turma da segunda série do ensino fundamental³, composta por 23 alunos com idades entre 7 e 9 anos, e Madalena⁴, a professora de música da turma. O ensino da disciplina estava previsto na matriz curricular da escola, desde a Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental, com uma aula semanal de 50 minutos⁵. A seguir, o desenho metodológico da pesquisa e um retrato da professora Madalena.

caminhos metodológicos e contexto da pesquisa

Construção da pesquisa

A pesquisa consistiu em estudo de caso de natureza qualitativa. A questão de pesquisa exigiu a construção de um desenho metodológico que pudesse captar, de forma dinâmica, as práticas de ensino e aprendizagem no contexto da educação musical na escola básica, considerando as perspectivas dos alunos e da professora. Com esse enfoque, procurei contemplar a complexidade da sala de aula, ouvindo as crianças e a professora para discutir a criatividade em atividades de composição musical. O desenho metodológico inclui: (1) observação e registro em vídeo de dois conjuntos de atividades de composição musical na turma participante⁶; (2) grupos focais com os alunos; e (3) entrevistas semiestruturadas (ESE) e de reflexão com vídeo (ERV) com a professora Madalena. Esse conjunto de instrumentos de coleta de dados foi organizado conforme a figura abaixo (figura 1).

3. Na época das observações em sala de aula, o ensino fundamental na escola ainda era estruturado no sistema de oito anos.

4. Pseudônimo da professora participante.

5. 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 pequeno - aproximadamente 20m² - mas nas atividades de composição em pequenos grupos os alunos utilizavam também o espaço do saguão, que fica em frente à sala de música.

6. Para detalhamento das aulas observadas, ver Beineke (2009).



FIGURA 1

Esquema do desenho metodológico da pesquisa

Fonte: Beineke, 2009.

A observação das aulas, integralmente filmada, foi realizada de outubro a dezembro, numa sequência ininterrupta de sete aulas. Outro procedimento de coleta de dados foi a realização de grupos focais com os alunos, com o objetivo de conhecer as suas concepções e pensamentos sobre música, sobre a aula de música e sobre a atividade de composição musical. O desenho da pesquisa incluiu ainda a realização de duas modalidades de entrevista com a professora, ambas realizadas após a conclusão das sessões de observação. A entrevista semiestruturada teve o objetivo de conhecer o contexto educativo e as concepções da professora. Na entrevista de reflexão com vídeo a professora assistiu às próprias aulas, sendo incentivada a refletir sobre os sentidos e significados que ela atribui à criatividade, às atividades de composição e ao processo de participação dos alunos nas atividades observadas⁷.

Para a análise dos dados foi utilizado o *software NVivo8*⁸, um dos programas disponíveis no mercado do sistema CAQDAS (*Computer-aided qualitative data analysis software*), elaborado para auxiliar o pesquisador na análise de dados qualitativos.

Um retrato da professora Madalena

[A composição] é um processo de autoconhecimento, de maturidade, de transgressão, de risco. A composição em sala de aula envolve tudo isso... A gente precisa disso tudo pra ser gente, precisa se arriscar, a gente tem que transgredir, a gente tem que aceitar o que o outro está propondo, é um processo que... não é só a aula de música, é maior que isso. (Madalena)

A professora Madalena tem formação universitária nos cursos de Pedagogia e de Regência, experiência como professora de música na rede particular de ensino há mais de

7. As entrevistas de reflexão com vídeo totalizaram quatro sessões com duração entre uma e duas horas cada. Nessas sessões assistimos a todos os vídeos produzidos, contendo todas as filmagens das aulas observadas.

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

20 anos e também é pianista e cantora. Na época em que foi realizada a pesquisa, Madalena atuava com grupos corais de adultos e de crianças, formação musical de atores e trilhas de teatro, participando de um espetáculo cênico-musical. Para Madalena, a educação musical na escola básica não tem o objetivo de formar músicos, mas despertar as crianças para uma apreciação rica, almejando que, já adultas, possam interagir de forma crítica e inteligente com o que está acontecendo de música no mundo.

Madalena avalia que os objetivos da educação musical transcendem a música, incluindo valores mais amplos. Segundo ela, a música não acontecerá se não pararmos para ouvir e entender a maneira como o outro resolveu sua composição, sem que se dê o espaço sonoro do outro. Para Madalena a composição é uma forma de criar espaço para que os alunos desenvolvam um trabalho autoral e prazeroso com a música, em sintonia com as concepções que orientam sua prática pedagógica. Nesse sentido, ela não entende a composição simplesmente como atividade da aula de música, uma tarefa a ser desenvolvida com os alunos, mas como atividade intrinsecamente relacionada aos seus modos de conceber a música e a educação em sua vida. São essas as concepções que orientam a sua prática docente, emoldurando a metodologia adotada em sala de aula.

Focalizando as aulas da professora Madalena e suas reflexões sobre a própria prática, analiso a seguir as três dimensões que caracterizam o ensino criativo propostos por Jeffrey e Woods (2009): como são construídas as relações sociais em sala de aula, o engajamento dos interesses dos alunos e a valorização das contribuições das crianças.

construindo as relações sociais em sala de aula

Não tem música sem gentileza, de parar pra ouvir e entender a maneira como o outro solucionou o problema. (Madalena)

As relações sociais em sala de aula vão sendo estabelecidas numa dimensão de tempo, principalmente considerando que as aulas de música aconteciam somente uma vez por semana. No caso da turma observada, é importante destacar que o grupo participante da pesquisa, com exceção de poucas crianças, já vinha trabalhando com a mesma professora desde a Educação Infantil. Pode-se destacar dois aspectos centrais que contribuíram para estabelecer as relações sociais positivas em classe: (1) as formas de participação em sala de aula, a saber, *colaboração*, *coparticipação* e *coletividade*⁹ e (2) o conhecimento que a professora tinha das crianças e de como elas interagem entre si, zelando pelo estabelecimento de relações de respeito e confiança.

9. Jeffrey e Woods (2009) definem três tipos de participação social em sala de aula necessários à aprendizagem criativa: *colaboração*, *coparticipação* e *coletividade*. A participação colaborativa refere-se aos projetos em que os alunos trabalham em pequenos grupos ou pares para produzir algo ou resolver um problema. A coparticipação é definida pelos autores como a relação interativa entre alunos e o professor, que desenvolvem e investigam conjuntamente conhecimentos que promovam o processo de ensino e de aprendizagem. A participação coletiva ocorre quando são realizados trabalhos por toda a classe em conjunto, construindo seus projetos e socializando as experiências dos alunos.

Dinâmicas de participação social em sala

Nas aulas da professora Madalena, as atividades de composição musical foram realizadas em pequenos grupos. Ela explica que esse é um momento de explosão de ideias, no qual cada criança propõe alguma coisa, e nesse jogo de exploração, algumas ideias se tornam significativas e passam a fazer parte da composição. Esse momento é também um embate no processo do grupo, quando as ideias de cada um são negociadas. A partir da explosão de ideias, elas são organizadas pelas crianças. O momento seguinte é o ensaio, quando elas precisam desenvolver a fluência na execução da composição, para chegar à apresentação, outro momento fundamental para Madalena.

Esse processo de trabalho nos grupos oportuniza a *participação colaborativa* entre as crianças e favorece a aprendizagem criativa, à medida que envolve a 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 Breez (2008) afirmam que a responsabilidade em estabelecer um ambiente que torne efetiva a colaboração entre os alunos é do professor. 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.

Para a apresentação das composições dos alunos, a professora dividia o espaço da sala de aula em palco e plateia, conversando com a turma sobre o papel do público ao avaliar, analisar e compreender o trabalho dos colegas que se apresentam. Madalena observa que esse trabalho é levado para a vida das crianças, porque ali elas percebem a repercussão da sua produção no grupo. Além disso, Madalena conversava com os alunos sobre a possibilidade que eles têm de aprender com o trabalho de cada grupo. 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. O momento de ouvir as composições da turma cumpre o papel de socializar as experiências dos projetos colaborativos realizados anteriormente nos grupos. O retorno que o professor dá às composições das crianças, respondendo perguntas ou fazendo questionamentos, descrevendo as suas composições ou dando sugestões, segundo Young (2003), é essencial no processo da aprendizagem criativa, porque motiva os alunos para os próximos trabalhos.

Nas aulas de Madalena, observou-se que primeiramente ela propunha um projeto de trabalho aos alunos, que o realizavam em grupos. Em outro momento, esses trabalhos eram apresentados aos colegas, favorecendo a coparticipação, que inclui tanto a professora quanto as crianças. Nesse mesmo processo de apresentação e crítica dos trabalhos, outro desafio é tornar coletivos tanto os conhecimentos gerados por cada grupo na elaboração das composições como os conhecimentos gerados na análise e na avaliação dos trabalhos. Isso implica superar uma visão individualista das composições em sala de aula, reconhecendo que todos fazem parte de um processo maior, que pertence a toda a turma. Esses processos de participação em sala de aula, envolvidos nas atividades de composição, estão em sintonia também com um projeto educacional mais amplo da professora, que pensa, além dos objetivos específicos da aula de música, na formação de pessoas que saibam ouvir o outro, reconhecer e valorizar as diferenças.

A construção de relações sociais em sala de aula

O entendimento que o professor precisa ter sobre o funcionamento dos grupos em sala de aula, sobre como se dão as relações de liderança e personalidade entre as crianças, é um aspecto que Madalena considera condição básica para qualquer educador. Na relação que a professora constrói com as crianças, percebe-se que ela procura compreender os processos de cada criança no grupo, procurando maximizar sua participação e seu engajamento no trabalho, mas também entendendo que, em alguns momentos, podem acontecer situações que não favorecem uma participação tão ativa em algumas atividades, o que também faz parte do processo, que não pode ser visto de forma linear.

Normalmente as falas da professora, logo após cada apresentação, buscavam incentivar os alunos a manifestarem suas ideias, conduzindo e mediando a discussão entre as próprias crianças. Ela entende as crianças como uma plateia construtiva e bastante verdadeira. Isso não exclui algumas situações em que as verdades são ditas de forma bastante “crua” ou mesmo implicando com algum colega, o que também faz parte do processo, cabendo a ela, como professora, conduzir a discussão de forma positiva. Segundo Gromko (2003), orientar os interesses e necessidades das crianças exige que o professor seja socialmente astuto, sutilmente precavido e flexível musicalmente ao responder às suas ideias. Em alguns momentos, as crianças tinham dificuldade em expressar suas ideias e então Madalena explicou que procurava ajudá-las a compreender a produção do grupo; ou então pedia que o próprio grupo compositor explicasse ou justificasse as decisões musicais tomadas durante o processo de composição.

A realização de trabalhos em grupo envolve o estabelecimento de um ambiente de confiança, que permita às crianças manifestarem suas ideias e posicionamentos, cabendo ao professor a tarefa de contribuir para que esse nível de colaboração seja atingido. Segundo McDonald e Miell (2000), é imprescindível que os alunos aprendam a ouvir e colaborar entre si, pois o trabalho em grupo exige o estabelecimento de trocas intersubjetivas que favoreçam novas combinações de ideias e sugestões imaginativas. Complexos e mediados pela estrutura social dos grupos de alunos (Mellor, 2000), esses processos devem ser considerados pelo professor.

Segundo Wenger (2008), quando se acredita que o conhecimento envolve a participação em comunidades sociais, é importante que o professor promova formas inventivas de engajar os estudantes em práticas significativas, proporcionando acesso a recursos que aumentem a sua participação e abram seus horizontes de tal forma que eles possam situar-se nas trajetórias de aprendizagem com as quais se identificam. Na prática educativa da professora Madalena, percebo esse sentido de participação que emoldura a forma como interpreta a aprendizagem e a produção de conhecimento pelos alunos, concepções que orientam a condução das atividades em sala de aula.

engajando os interesses das crianças

Se o trabalho é vibrante, se o trabalho é feliz, se tem realmente repercussão nas crianças, elas vão fazer. (Madalena)

O interesse das crianças pelas aulas é construído de forma não linear em sala de aula, envolvendo um mosaico de fatores: o prazer de fazer música de forma livre e fluida; a relevância

dos conteúdos que se relacionam com as práticas musicais das crianças e com elementos que elas trazem nas suas produções; a relação dos conteúdos com outras referências musicais e a ressonância que o prazer em fazer música pode ter na vida das crianças.

Um aspecto que se mostrou relevante foi a utilização de instrumentos musicais. Segundo Madalena, o uso dos instrumentos musicais engaja as crianças no trabalho, porquanto elas valorizam essa habilidade, considerando importante e desafiador tocá-los. Sobre a aprendizagem de habilidades técnicas, como as requeridas para tocar instrumentos musicais, Jeffrey e Woods (2009) diferenciam os objetivos e os resultados de habilidades adquiridas na aprendizagem criativa daquelas obtidas através de mero treinamento.

As habilidades técnicas adquiridas através da aprendizagem criativa são aquelas que implicam alguma característica de operação, de correr riscos, de experimentar e de solucionar um problema. Já as habilidades adquiridas pelo treinamento não implicam nenhum desenvolvimento da habilidade, apenas a reprodução repetitiva do artefato ou movimento. As habilidades são relevantes para os aprendizes criativos, já que eles as desenvolvem enquanto as utilizam e as utilizam para desenvolver seus projetos. (Jeffrey; Woods, 2009, p. 71, tradução minha)

A apresentação das composições na sala de aula 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 música¹⁰. As apresentações também eram prazerosas porque serem desafiantes, envolverem uma situação de risco, motivando-as na realização dos trabalhos. Além disso, elas representavam 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. Refletindo sobre esse momento de apresentação dos trabalhos, Madalena destaca a vivência das crianças de “ser compositor e de ser plateia”.

Para Madalena, a atenção das crianças aos trabalhos dos colegas revela o interesse que elas têm pelas aulas de música e o desenvolvimento do processo de aprender a ouvir música de forma crítica e, conforme expressão da professora, o “ouvir inteligente”. Ela também relaciona as experiências em aula com as experiências que um artista tem no palco, conectando-as com eventos musicais que acontecem em outros espaços. Além disso, como enfatizou Madalena, é necessário entender a crítica das crianças em seu conjunto, valorizando suas participações como plateia crítica, construindo um senso de responsabilidade e de confiança na sua capacidade de avaliar com propriedade a produção dos colegas.

Nessas reflexões sobre a função das apresentações em sala de aula, Madalena traz, em muitos momentos, suas experiências como artista, de alguém que está acostumada a

10. A expressão *ideias de música* é utilizada nesta pesquisa para definir o fazer musical, as concepções sobre o que é música e o que ela significa ou representa para as crianças. Segundo Brito (2007), o conceito *ideias de música* é dinâmico, tanto em relação à mobilidade do pensamento musical, em tempos e espaços distintos, quanto ao pensamento da criança. Nessa perspectiva, a expressão *ideias de música* procura contemplar o dinamismo que caracteriza as maneiras próprias das crianças de pensar e fazer música, as quais se conectam aos seus mundos musicais.

se relacionar com o público, de estar exposta às críticas da plateia. Em sala de aula, essas experiências eram muito presentes quando ela conversava com os alunos sobre as atividades que eles estavam fazendo e sua importância também num universo artístico. Madalena percebe que a sua própria atuação musical fora da escola dá credibilidade ao seu trabalho. Ela destaca, em diversos momentos, a alegria, o prazer e a satisfação que sente pelo seu trabalho. Lembro aqui de uma inquietação de Gimeno Sacristán (2005), quando expõe a seguinte pergunta-problema:

[...] os adultos realmente se interessam, principalmente os professores, por aquilo que querem que nossos alunos aprendam com interesse? [...] Transmitimos e buscamos que aprender seja interessante ou partimos de que é uma obrigação e algo do qual não se pode escapar? (Gimeno Sacristán, 2005, p. 200)

Avaliando o trabalho realizado com a classe, Madalena destaca o engajamento dos alunos, sua autonomia na realização das composições e a importância que o momento de apresentação e crítica das composições tem para eles. Ela percebe também o ambiente de produção colaborativa que se estabelece enquanto as crianças fazem seus trabalhos e a expectativa que eles têm em apresentar suas músicas para a turma, de serem ouvidos pelos colegas, de terem o reconhecimento coletivo das suas produções. As crianças sentem confiança na capacidade de fazer suas próprias músicas, motivadas, felizes e comprometidas.

valorizando as contribuições das crianças

Eles 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. (Madalena)

Nas aulas da professora Madalena, as crianças têm oportunidades para expressar suas ideias musicais nos trabalhos de composição e também são incentivadas a falar sobre suas ideias e concepções sobre música nos momentos em que são realizadas audições musicais, tanto através de CDs como após as apresentações das suas próprias produções¹¹. Nesse sentido, a professora procura valorizar as contribuições das crianças em todo o processo de ensino, inclusive participando da avaliação das suas composições.

O momento da apresentação e da análise dos trabalhos é um dos principais espaços no qual as crianças expressam as suas ideias de música e constroem, em conjunto com a professora, o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Gromko (2003), quando os estudantes apresentam suas composições, eles podem aprender colaborativamente sobre a solução dos problemas composicionais apresentados nos seus trabalhos; e, tocando-as várias vezes, agregam às suas experiências ideias com possibilidades de utilizá-las em outros trabalhos.

11. A perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais em sala de aula foram discutidas em artigo anterior (Beineke, 2011), que explora a maneira como se expressam e atribuem sentido às suas práticas musicais.

Nas apresentações, Madalena procura valorizar as ideias das crianças perante a turma. Isso acontecia, por exemplo, quando um grupo não fazia uma boa execução da sua composição e ela pedia que tocassem de novo ou os auxiliava em alguma questão específica que estava dificultando a execução do grupo. Ajudando o grupo dessa maneira, a composição também podia ser mais bem compreendida pela turma. Em outros momentos, ela percebia que um grupo havia trazido um elemento novo para a turma e procurava destacá-lo. Segundo ela, às vezes surgem elementos “que brilham, que estão fora do uso normal... Aí quando aparece, eu digo ‘olha, vamos ouvir de novo’”.

Pedindo que os alunos toquem suas composições mais de uma vez para os colegas, Madalena também valoriza o trabalho deles, à medida que o grupo tem a oportunidade de compreender melhor aquele trabalho, “porque uma primeira audição é sempre uma audição superficial. Numa segunda audição, aí tu vais entrar mais dentro, tu vai mergulhando mais fundo na coisa” (Madalena). Segundo Webster (2003), a revisão das composições dos estudantes é um elemento chave para o desenvolvimento criativo em música, porque possibilita que as crianças percebam todo o seu potencial como compositoras. Dependendo de cada situação, o autor avalia que o professor precisa desempenhar diferentes funções quando interfere ou critica as composições dos alunos, porquanto as dificuldades podem ser de ordem técnica, estética ou conceitual.

Segundo Madalena, o trânsito entre as ideias apresentadas pelas crianças nas composições, utilizadas por outros grupos ou pelo próprio grupo em próximo trabalho, acontece com frequência. A própria professora também propõe conteúdos para as aulas tomando como base elementos que surgiram em atividade anterior, prática que, além de aumentar a relevância do ensino e engajar interesses das crianças, valoriza as suas contribuições em sala de aula. Outra situação, que acontece com frequência, é que as crianças não conseguem tocar sua composição de maneira muito precisa, por falta de habilidade motora, por exemplo. Aí Madalena relata que costuma pedir-lhes que toquem novamente, explicando que faltou ensaio, mas que a ideia é boa: “Isso acontece, isso é da vida”.

Madalena explicou que durante o processo de composição em grupo não costuma intervir em questões musicais, para que as crianças tenham espaço para apresentar suas próprias ideias. E que, há alguns anos, procurava não interferir no processo criativo das crianças em nenhum momento, mas que hoje ela entende essa questão de outra forma.

Durante a produção deles eu não interfiro. Deixo vir a produção deles. Daí, depois da apresentação, quando eles já mostraram um conteúdo e estão satisfeitos com aquilo que fizeram, eu dou mais opções: “quem sabe tu faz isso, daí faz aquilo”... Eu me sinto mais à vontade para dizer outras coisas para eles, outras possibilidades. (Madalena)

Enquanto as crianças estavam compondo, Madalena ia passando de grupo em grupo, observando como estavam construindo seu trabalho; e, quando necessário, ajudava os alunos a focalizar sua atenção na composição. Craft *et al.* (2008) consideram que a coparticipação do professor nos trabalhos dos alunos é fundamental à aprendizagem criativa, pois dessa forma eles têm retorno da sua aprendizagem. Esse processo exige a prática reflexiva do professor, que precisa equilibrar estrutura e liberdade ao orientar as crianças. Segundo Craft *et al.* (2008, p. 71), na aprendizagem criativa é sempre um dilema e um desafio para o professor atingir esse equilíbrio entre a iniciação à aprendizagem pelo adulto e pela criança, pois muita determinação

pelo adulto restringe a autodeterminação das crianças e sua capacidade de desenvolver suas próprias ideias, enquanto a liberdade excessiva pode confundi-las ou não lhes permitir ir além daquilo que elas já são capazes de realizar por si próprias.

A apresentação e a análise dos trabalhos constituem, juntas, um dos principais momentos em que as crianças expressam as suas ideias de música e constroem, com a professora, os processos de ensino e de aprendizagem. Como salientam Burnard e Younker (2004), as experiências dos estudantes de falar e refletir sobre a ação revelam como se diferenciam os processos de composição das crianças, mas tal processo precisa ser promovido e compreendido pelo professor. Nesse sentido, as composições das crianças e suas críticas musicais também permitiram que a professora adquirisse conhecimentos sobre o modo como as crianças pensavam suas experiências musicais e como se engajavam nas propostas de sala de aula, fornecendo subsídios importantes para o planejamento das próximas atividades e acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos.

considerações

Bah, agora eu estou com essa coisa da produção deles, da quantidade e da qualidade disso tudo em um tempo tão curto. Da possibilidade de produção das crianças. E a produção feliz. [...] Eu não tenho o meu olho o tempo todo em cima, e eles têm que mostrar uma produção. E isso já está orgânico pra eles, já é uma necessidade deles, não é mais minha necessidade, é deles, de ter um retorno. Eles não estão esperando a minha avaliação, eles estão esperando a do grupo. Eu acho que o que fica, se eu fosse sintetizar a aula de música: a produção autônoma, o reconhecimento na avaliação como uma coisa importante... Eu acho que é isso que fica desse processo de aula de música e de composição na segunda série. (Madalena)

Na construção da aprendizagem criativa em sala de aula, pode-se observar a complexidade da docência, visto que a professora precisa produzir ações que sustentem a aprendizagem criativa e, ao mesmo tempo, criar espaços para que a criatividade se desenvolva. Suas aulas revelam um ambiente de trabalho colaborativo, em que as crianças se sentem seguras para expressar suas ideias, o que parece ser um reflexo da valorização e do respeito da professora pelos seus modos de fazer e pensar música. No estudo de caso realizado (Beineke, 2009), observa-se que a professora assume diferentes funções perante os alunos em cada momento da aula: quando as crianças estão compondo, quando se apresentam e quando analisam, criticam e refletem sobre suas produções.

Quando os alunos estavam compondo nos grupos, o papel de Madalena era mantê-los organizados, garantindo o foco na atividade e a relação de respeito deles entre si. Para tornar efetiva a colaboração no processo de composição, foi importante o seu conhecimento acerca dos alunos e da forma como eles se inter-relacionavam, considerando suas características individuais, relações de liderança e status na turma, com o fito de maximizar sua participação no trabalho. A maneira como a professora conduzia essas questões favorecia a construção de relações sociais positivas em aula, condição para que os alunos se sentissem confiantes em sua capacidade de realizar as atividades em aula e seguros para expor suas ideias no grupo.

O papel da professora durante as apresentações era garantir o espaço para que todas as crianças pudessem participar e estabelecer condições afetivas para se sentirem

seguras para correr o risco de se apresentar na relação palco-plateia estabelecida em aula. Novamente a qualidade das participações sociais no grupo foi fundamental, cabendo à professora administrar as relações entre os alunos para que se estabelecesse a coparticipação nos trabalhos produzidos pela turma, construindo com eles um ambiente que favorecesse participação e colaboração. Madalena destacava em aula a importância das apresentações no processo de aprendizagem do grupo, valorizando o papel de ouvintes críticos das crianças e a sua capacidade de emitir juízo de valor, de julgar os trabalhos dos colegas que se apresentam. Propondo a escuta atenta das composições dos alunos, pedindo que as tocassem mais de uma vez, melhorando a execução dos trabalhos ou destacando ideias musicais trazidas pelas crianças, Madalena valorizava a atividade em sala de aula. Ela também aumentava a relevância dessa atividade quando conversava com as crianças sobre a responsabilidade delas com o público que assistia à apresentação, relacionando as experiências em aula com as práticas dos músicos. A atuação da professora como artista, conhecida pelas crianças, aumentou a confiabilidade e a legitimidade desse discurso para elas.

O papel da professora nas atividades de crítica musical era mediar as discussões entre as crianças, garantindo espaço para as falas delas, ambiente de relações sociais de engajamento, de compromisso e respeito mútuo em classe para que se sentissem seguras para expressar suas ideias. A professora também ampliava as ideias de música das crianças destacando características musicais quando suas composições eram apresentadas, chamando-lhes a atenção para as ideias de música que elas próprias introduziram. Em determinados momentos, as ideias de música inicialmente rejeitadas pela turma eram questionadas pela professora, quando, baseando-se em seus conhecimentos e em sua vivência musical, ela as contextualizava musicalmente, propondo a apreciação de repertórios variados e novas formas de escuta musical. A professora procurava, ao mesmo tempo, valorizar os conhecimentos trazidos pelas crianças, oportunizando que expressassem suas ideias musicais e sobre música, criando maneiras variadas de participação social e encorajando seu engajamento no processo educativo.

A habilidade do professor em perceber como as crianças se engajam nas atividades e sua capacidade de refletir sobre o que acontece em aula, ajustando sua pedagogia, segundo Craft *et al.* (2008), é imprescindível para a aprendizagem criativa, pois os próximos passos do trabalho educativo são sempre redimensionados para a continuidade da aprendizagem. Este é um dos desafios enfrentados pelo professor que busca ensinar música criativamente: “embarcar nas ideias, pensamentos e sentimentos das crianças” (Burnard, 2013, p. 8), mantendo-se ao fundo, deixando as crianças na liderança, mas também acompanhando a sua aprendizagem constantemente, tornando a aprendizagem musical interessante e efetiva através das abordagens criativas em sala de aula (*ibid.* p. 9).

Compor, apresentar e criticar música em sala de aula: cada um desses momentos contribui para que as dimensões da aprendizagem criativa se articulem, num processo que se transforma e atualiza num movimento cíclico em espiral, isto é, na repetição de um ciclo que se renova, se transforma e se atualiza no seu processo. Dessa forma, as composições das crianças refletem os encontros, influências e também as tensões provocadas na negociação intersubjetiva de ideias de música e formas de participação social na aula no decorrer do

processo de ensino e de aprendizagem. Como explica Martinazzo (2005, p. 206), esse processo de entendimento compartilhado está na base da constituição de construções sociais e pedagógicas, emancipadoras e democráticas, em que professores e alunos podem transformar-se em sujeitos-atores do aprender juntos.

Jeffrey e Woods (2009) salientam as transformações nas relações humanas que os alunos vivenciam, ampliando-as na aprendizagem criativa: uma experiência de igualdade, status, vivacidade com relação aos pares e outras pessoas, e um compromisso em ocupar-se mais na aprendizagem social pelo bem que ela proporciona aos participantes. Nessa perspectiva, argumenta-se nesta pesquisa que, ao longo do tempo, essas formas de participação social podem configurar uma comunidade de aprendizagem engajada e comprometida no processo de negociação e significação das práticas em sala de aula, compartilhando maneiras de fazer e pensar música que sustentam a atividade criativa, ao mesmo tempo em que ela se desenvolve nesse processo. Este pode ser um caminho quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, críticas - transformadoras e solidárias - quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor.

referências

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 26, p. 92-104, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista26/revista26_artigo8.pdf>.

_____. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças*: um estudo sobre a 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>>

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento*: novas estratégias de comunicação. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. Introduction. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Eds.). *Teaching Music Creatively*. London: Routledge, 2013. p. xvii-xix.

BURNARD, Pamela. Teaching music creatively. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Eds.). *Teaching Music Creatively*. London: Routledge, 2013. p. 1-11.

BURNARD, Pamela; YOUNKER, Betty Anne. Problem-solving and creativity: insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, v. 22, n. 1, p. 59-76, 2004.

CRAFT, Anna. *Creativity in Schools*: tensions and dilemmas. London: Routledge, 2005.

CRAFT, Anna et al. Possibility thinking with children in England aged 3-7. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). *Creative learning 3-11*: and how to document it. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 65-73.

GALL, Marina; BREEZE, Nick. Music and eJay: An opportunity for creative collaborations in the classroom. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 27-40, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenão*. Traduão Daisy Vaz de Moraes. Artmed: Porto Alegre, 2005.

GROMKO, Joyce Eastlund. Children composing: inviting the artful narrative. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 69-90.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. *Creative learning in the Primary School*. London: Routledge, 2009.

McDONALD, Raymond A. R.; MIELL, Dorothy. Creativity and music education: the impact of social variables. *International Journal of Music Education*, n. 36, p. 58-68, 2000.

MARTINAZZO, Celso José. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2005.

MELLOR, Liz. Listening, language and assessment: the pupils' perspective. *British Journal of Music Education*, n. 17, v. 3, p. 247-263, 2000.

SAWYER, R. Keith. Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 50-59, 2008.

SPENDLOVE, David; WYSE, Dominic. Creative learning: definitions and barriers. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 11- 18.

STAUFFER, Sandra. Identity and voice in young composers. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003, p. 91-111.

WEBSTER, Peter R. "What do you mean, make my music different"? Encouraging revision and extensions in children's music composition. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 55-65.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. 18th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

YOUNG, Susan. 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.

Recebido em
25/02/2015

Aprovado em
18/03/2015

Viviane Beineke é professora do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, atuando no Curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música - PPGMUS/UDESC (Florianópolis/SC). É mestre e doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre/RS).