



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
(UNIRIO)

**GUSTAVO SANTOS VARGAS**

APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: a composição como  
metodologia de ensino

RIO DE JANEIRO  
2022



GUSTAVO SANTOS VARGAS

**A APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: a composição como metodologia de ensino**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Professora Mônica Duarte

Rio de Janeiro  
2022

V297 Vargas, Gustavo A aprendizagem criativa na educação musical: a composição como metodologia de ensino / Gustavo Vargas. -- Rio de Janeiro, 2022.  
25 f.

Orientadora: Mônica Duarte.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,  
Graduação em Música - Licenciatura, 2022.

1. Pedagogia da Música. 2. Criação Musical. 3.  
Composição como Prática Pedagógica. I. Duarte,  
Mônica, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**  
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos – IVL  
**Curso de Licenciatura em Música**

Aprendizagem criativa na Educação Musical: a composição como metodologia de ensino

por

**GUSTAVO SANTOS VARGAS**

**BANCA EXAMINADORA**

*Mônica de Almeida Duarte*

---

Mônica de Almeida Duarte



---

Cibeli Cardoso Reynaud



---

Eduardo Lakschevitz

Nota : 8,0 (Oito)

SETEMBRO DE 2022

VARGAS, Gustavo Santos. **A aprendizagem criativa na educação musical: a composição como metodologia de ensino**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

## RESUMO

A trajetória de pesquisas acerca da criatividade que revelaram a sua condição enquanto qualidade humana resultaram no surgimento de estudos psicológicos com o objetivo de investigar o processo do desenvolvimento criativo. Alguns desses estudos, iniciados nas décadas de 1980 e 1990, buscaram compreender a sucessão de pensamentos e ações que geram a criação através de experimentos realizados com crianças em atividades de composição. Com isso, esta pesquisa apresenta um levantamento bibliográfico dos estudos que focalizam a composição, com intuito de compreender suas implicações na prática pedagógica musical, através da análise do fenômeno da aprendizagem criativa, registrado no artigo de Viviane Beineke (2015) e analisado nesta pesquisa. Sua abordagem foi de cunho qualitativo, pois o estudo focalizou a compreensão das relações sociais e dinâmicas estabelecidas em aula durante as atividades. Como o objetivo foi tornar visível o tema de composição como metodologia de ensino musical, a qualidade desta pesquisa é exploratória. Além disso, a coleta de informações se deu através de levantamento e revisão bibliográfica, o que a configura como uma pesquisa bibliográfica. Por fim, as dimensões da aprendizagem criativa e os elementos fundamentais a serem trabalhados pelo professor em aula para que ela ocorra, direcionam uma prática pedagógica que se propõe a implementar a composição como recurso para o desenvolvimento da autoconfiança e autonomia dos alunos no momento em que aprendem música e a colaborar para a formação de indivíduos mais críticos e solidários.

**Palavras-chave:** Pedagogia da Música; Criação Musical; Composição Musical como Prática Pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>AS PESQUISAS EM COMPOSIÇÃO MUSICAL.....</b>	<b>6</b>
2.1	A avaliação da composição.....	7
2.2	O impacto de variáveis sociais na composição.....	9
2.3	A atuação do professor.....	11
2.4	A perspectiva dos alunos.....	13
<b>3</b>	<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA COMPOSIÇÃO MUSICAL.....</b>	<b>16</b>
3.1	O processo criativo.....	18
3.2	A apresentação das composições.....	19
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>22</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>25</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para esta pesquisa, fui motivado por compreender as maneiras de se trabalhar a composição no ensino de música, entendendo a criatividade como elemento fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança, autonomia, solidariedade e pensamento crítico-reflexivo dos alunos. Para isso, foi necessário entender quais foram as revelações dos estudos científicos que tornaram a criatividade não só como possível de se desenvolver nas aulas, mas como um elemento relevante no âmbito educacional. Com um panorama da trajetória de pesquisas acerca do tema, podemos compreender quando surgiu o interesse científico na criatividade, quais são as principais teorias e quais foram as justificativas para sua implementação no ensino.

O olhar científico voltou-se sobre a criatividade apenas em meados do século XX, quando foi superada culturalmente a visão que a associava à inspiração divina e passou-se a considerar como algo relacionado às capacidades humanas. Desde então, foram inúmeras as contribuições da Psicologia e outras áreas do conhecimento, que ampliaram e elucidaram as questões que envolvem a criatividade (BEINEKE, 2012). Porém, mesmo após essa mudança de perspectiva, ainda são presentes muitas ideias pré-concebidas acerca do tema. Uma delas é de que criatividade é uma força inata, portanto, incapaz de se desenvolver, quando na verdade o que se constata é que há graus de criatividade (BEINEKE, 2012).

Através dos olhares de diversos pesquisadores acerca da criatividade, é possível observar um consenso quanto à definição do termo quando se entende que um fenômeno criativo envolve a emergência de um produto novo, devendo este ser apropriado à sua função (BEINEKE, 2012). Além disso, outro ponto em comum é que a criatividade sempre é relativa, pois envolve o julgamento de seus produtos por um número de pessoas ou único indivíduo que pode considerá-lo ou não como criativo (BEINEKE, 2012).

Dentre as principais teorias que buscam conceituar a criatividade, é notável uma polarização entre o individual e o social, onde são definidos dois tipos gerais de criatividade: aquela que é relevante para o indivíduo e aquela que é relevante para a sociedade (BEINEKE, 2012). O primeiro caso é referente à criação de um produto não necessariamente inédito, mas que é novo para o indivíduo que o desenvolveu. Esta é chamada por Boden (BODEN, 1999 apud BEINEKE, 2012) de “criatividade psicológica”, conceito bastante difundido na área da educação musical. Já o segundo, trata-se de criações que resultaram em transformações profundas na sociedade, definida por Boden (BODEN, 1999 apud BEINEKE, 2012) como “criatividade histórica”. De maneira geral, essas teorias foram importantes para contribuir com a ideia de criatividade como uma capacidade cognitiva e psicológica, capaz de ser desenvolvida na escola, pois revelam que é possível ser criativo em diferentes níveis (AMABILE, 1996 apud BEINEKE, 2012).

Dentro da perspectiva dessas pesquisas, na área educacional, o enfoque deve ser a criatividade psicológica, que contempla o desenvolvimento pessoal, ou seja, aquela que é relevante para o indivíduo (CRAFT, 2005 apud BEINEKE, 2012). Para Craft (CRAFT, 2005 apud BEINEKE, 2012), não são interessantes produções criativas que transformem a sociedade, visto que se trata de crianças e jovens em processo de aprendizagem. Porém, a percepção das transformações que produções criativas causam na sociedade não pode ser baseada exclusivamente em critérios técnicos (muitas vezes ligados a uma ideia fixa sobre a música/arte) que julgam a qualidade do produto criativo ou na avaliação do grau de modificação que o produto gera nas formas de se pensar e produzir música (podendo aqui ser inseridas outras áreas do conhecimento), mas sim nas implicações do processo criativo na vida dos estudantes, dos professores e de toda comunidade, já que o simples estímulo à criação se impõem como um fator determinante na educação, contribuindo na formação de indivíduos mais abertos ao novo, à diversidade e aptos a lidar com adversidades.

Renegar crenças e valores já instituídos na educação, dentre eles a ideia de que o ensino se dá através da transferência de informação do professor para o aluno, reformulando esses fundamentos e pensando em possibilidades de ensino através da criação dos estudantes, já é uma forma de lançar mão à maior potencialidade transformadora que se tem dentro da sociedade: crianças e jovens em processo de aprendizagem. Quando se trata de produções musicais, através das infidas possibilidades de criação e a ampliação da percepção dos próprios estudantes sobre o que é música, cria-se a possibilidade de pensar um mundo novo a partir do processo de criação. Quando todos os códigos existentes no nosso mundo não bastam, a arte surge como possibilidade de desenvolver códigos próprios para se expressar. Portanto, não só é interessante como torna-se indissociável produções criativas que transformem a sociedade de práticas pedagógicas que se comprometam com o desenvolvimento da criatividade.

Este estudo, como veremos mais à frente, expõe algumas possibilidades de execução dessas diretrizes através do levantamento de pesquisas, dentre elas, a de Santos (2006), que através da ampliação das ideias de música dos estudantes em atividades de criação de paisagens sonoras com crianças, nos revela que é possível uma prática pedagógica que reflita o próprio processo criativo, sem se ater a uma ideia fixa sobre música, revelando uma maneira interessante e fluída para se trabalhar composições musicais com crianças (SANTOS, 2006). Mas antes, seguiremos com a discussão acerca da criatividade e nos concentremos agora, em entender através da exposição de alguns principais autores da área, duas principais justificativas, que surgiram no início desse debate, para a implementação da criatividade nas escolas.

Ao longo dos anos, através das pesquisas da Psicologia acerca da criatividade, foi consolidada sua relevância na área educacional, porém, suas justificativas são diversas. Dentre elas,

as mais comumente citadas são as que priorizam a criatividade por necessidade de trabalho, baseadas na competitividade e crescimento econômico. Segundo autores como Ibáñez e Fonseca, a escola deve detectar e desenvolver potencialidades criativas dos alunos para formar trabalhadores aptos a se adaptarem às novas condições de produtividade, para que contribuam nas transformações radicais, complexas e desafiantes que as empresas necessitam para se manterem competitivas (FONSECA, 2001; IBÁÑEZ, 2001, apud BEINEKE 2012).

Por outro lado, em oposição a tais pensamentos, surgem autores que refutam a lógica da criatividade na educação para sustentar interesses econômicos. Dentre eles, Craft (CRAFT, 2003 apud BEINEKE, 2012), que problematiza a ótica da criatividade através de uma necessidade de constante modificação e atualização. Para a autora, a imaginação humana é capaz de causar imensas destruições, por essa razão, é necessário que nos atentemos para o lado obscuro da criatividade. Com isso, o desafio torna-se gerar formas de ensino que estimulem e celebrem a criatividade dentro de uma perspectiva profundamente humana, sem deixar de lado a análise crítica dos valores inerentes às ideias e ações criativas. Nessa proposta, a criatividade na escola está relacionada ao pensamento reflexivo e aos valores que estimulam posicionamentos críticos, incentivando um pensar socialmente participativo e colaborativo (BEINEKE, 2012).

Na área de educação musical, com a repercussão de tais ideias sobre ações criativas, foi-se reconstruindo os fundamentos que orientam as práticas criativas em sala de aula. Com isso, surgiram os conceitos de ensino criativo, ensino para criatividade e aprendizagem criativa, onde Craft (CRAFT, 2005 apud BEINEKE, 2012) julga pertinente a diferenciação dos trabalhos que focalizam esses conceitos para uma melhor interpretação acerca do tema. O ensino criativo é uma proposta que consiste no uso de abordagens imaginativas que tornem a aprendizagem mais interessante e efetiva, com enfoque na atuação do professor. O ensino para a criatividade, são trabalhos que tem como objetivo analisar o desenvolvimento do pensamento criativo nos alunos, focalizando os estudantes. Já a aprendizagem criativa, é um conceito emergente, introduzido no início do século XXI, visando a capturar tanto a perspectiva do professor como a dos alunos, onde sugere, por um lado, o envolvimento dos estudantes em processos inventivos e exploratórios, e por outro, a investigação intelectual (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008 apud BEINEKE, 2012). Este conceito gerou uma importante mudança pois reconheceu-se que a criatividade ocorre dentro de domínios específicos do conhecimento, necessitando aprofundar esses conhecimentos para que a mesma possa emergir (BEINEKE, 2012).

O surgimento do conceito de aprendizagem criativa possibilitou a compreensão de fenômenos na educação musical com enfoque na composição onde se constatou a configuração de comunidades de prática musical. Dentre esses modelos, destaca-se o presente no estudo realizado

por Viviane Beineke em uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental com objetivo de investigar como se dão as dimensões da aprendizagem criativa em atividades de composição no contexto do ensino de música na escola básica (BEINEKE, 2015). Neste modelo, os alunos são partícipes de um processo intersubjetivo de criatividade colaborativa onde se incorpora as relações sociais da turma à dinâmica proposta, promovendo um ambiente onde é possível diferentes níveis de contribuição. Participando das aulas como compositores, intérpretes e audiência crítica, no estudo realizado, as crianças tornaram-se agentes da própria aprendizagem. Portanto, o conhecimento é adquirido de forma ativa durante o processo, promovendo a autonomia dos alunos. Sobre esse tipo de metodologia, a autora afirma:

[...] assim pode-se superar a concepção educacional de que o conhecimento consiste em pedaços de informação que são empacotados em unidades de ensino bem desenhadas e colocadas no cérebro dos alunos, construindo alternativas para a educação que envolve primeiramente a participação ativa em comunidades sociais (BEINEKE, 2012, p. 55).

Com isso, faz-se necessário compreender como esses fenômenos, decorrentes das pesquisas acerca da criatividade, ocorrem, ou seja, quais são as implicações dessas descobertas na prática pedagógica musical. Para tal, me ative às seguintes perguntas, que me guiaram para o desenvolvimento da pesquisa: Quais são as principais pesquisas acerca da composição no ensino de música e quais são as implicações de suas descobertas para a prática pedagógica? Com o intuito de responder a essa pergunta, o objetivo geral foi compreender as formas de se trabalhar a composição no ensino musical. Com isso, os objetivos específicos foram (1) traçar o levantamento bibliográfico de pesquisas que focalizam a composição no ensino de música e (2) analisar o estudo de caso presente no artigo de Beineke (2015).

Dessa forma, esta pesquisa propõe-se a contribuir para a prática do professor de música apontando quais são os elementos centrais para que a aprendizagem criativa ocorra, no intuito de demonstrar alternativas para o ensino musical prazeroso e afetivo, onde a composição em grupo seja recurso para a prática da solidariedade através da negociação de ideias e papéis musicais, os alunos se sintam valorizados em suas experiências e crenças e aprendam a desenvolver um posicionamento crítico ao analisar as composições dos colegas em aula.

Como a pesquisa preocupou-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais, sua abordagem é do tipo qualitativa. Com objetivo de proporcionar maior familiaridade com as práticas pedagógicas de

composição em grupo, com vistas a torná-las mais explícitas e construir hipóteses para a ação do professor para a aprendizagem criativa, o tipo deste estudo é exploratório. Enquanto aos procedimentos, como ative a pesquisa ao levantamento bibliográfico dos estudos acerca da criatividade e composição no ensino musical e a análise do caso estudado no artigo de Beineke (2015), a presente pesquisa se configura como uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

No primeiro capítulo, veremos como surgiram e quais são as principais pesquisas sobre composição musical no ensino de música, quais foram as considerações e descobertas feitas através do debate do processo avaliativo dos produtos composicionais, as possibilidades de atuação do professor e as perspectivas dos estudantes sobre os processos de aprendizagem criativa.

No segundo capítulo, será apresentada uma análise do estudo realizado por Beineke (2015), como uma forma de compreender as implicações das descobertas das pesquisas citadas no capítulo anterior para a prática pedagógica e ressaltar alguns elementos centrais para o desenvolvimento da composição em sala de aula, que são fundamentais para que a aprendizagem criativa ocorra. Mas antes, veremos quais foram os principais motivos para a inclusão da composição nos currículos escolares e quais são os fatores positivos ao abordar esse recurso criativo como elemento didático.

## 2 A PESQUISA EM COMPOSIÇÃO MUSICAL

A composição vem sendo progressivamente valorizada no ensino musical, gerando pesquisas que focalizam as práticas criativas com crianças e adolescentes. Apesar de haver certo consenso sobre a importância da criatividade no ensino de música, os objetivos e funções que ela desempenha são múltiplos e variam de acordo com a abordagem educacional na qual está inserida (BEINEKE 2008, p.19-20). Segundo Barret (BARRET, 2003; 2005 apud BEINEKE 2008), o ensino musical baseado em atividades de composição é incluído nos currículos escolares por quatro motivos: 1) proporcionar experiências criativas aos estudantes; 2) introduzir os estudantes em técnicas e materiais de música contemporânea; 3) desenvolver o pensamento e compreensão musical; e 4) ensinar a compor para formar compositores. (BARRET, 2003; 2005, apud BEINEKE, 2008)

Na primeira abordagem, concebida por educadores progressistas na segunda metade do século XX, são objetivos centrais a expressão pessoal e desenvolvimento individual dos estudantes, não sendo valorizadas questões técnicas e o contexto sócio-cultural das produções musicais (BARRET, 2003, apud BEINEKE, 2008). Em oposição, está a quarta abordagem que visa à formação da próxima geração de compositores, trabalhando fortemente técnicas composicionais, em detrimento da expressão individual. Já a segunda e terceira abordagens procuram trabalhar o desenvolvimento da compreensão e pensamento musical que emergem durante as manipulações e experimentações das quais os estudantes participam. Na segunda, são valorizadas características estilísticas da música contemporânea (BARRET, 1998 apud BEINEKE, 2008) e também a possibilidade da ampliação das ideias de música dos alunos (SANTOS, 2006 apud BEINEKE 2008), enquanto que na terceira não são focalizadas práticas musicais de uma tradição específica.

Há reconhecimento científico de que, através da composição, os alunos são capazes de manifestar de forma própria suas ideias musicais revelando como pensam musicalmente. (BEINEKE, 2008, p.20). Além disso, o contato dos alunos com as culturas musicais apresentadas nas atividades de composição constrói significado, especialmente nos casos em que estas fazem parte do cotidiano deles, articulando a vida afetiva e intelectual. Além da diversificação da experiência musical nas aulas, já que estas são tradicionalmente baseadas na apreciação e reprodução de obras já existentes (BEINEKE, 2008).

Inicialmente, nas décadas de 1980 e 1990, as pesquisas acerca dos processos composicionais eram relacionadas à área da Psicologia com enfoque em processos criativos e tinham como objetivo contribuir nos estudos sobre o desenvolvimento musical, ou seja, entender a

sucessão de pensamentos e ações que geram a produção de composições musicais. No entanto, estas pesquisas eram realizadas em ambientes artificiais e faziam uso de medidas psicométricas sobre o pensamento criativo, o desenvolvimento da composição nas crianças e a avaliação de produtos criativos (BURNARD, 2006 apud BEINEKE, 2008).

Um dos pesquisadores referência na área, Kratus (KRATUS, 1994 apud BEINEKE, 2008), constatou que os processos musicais infantis estão sempre em transformação, inviabilizando uma generalização em cima dessas produções. Dessa forma, o autor argumenta que o professor não pode ensinar uma forma de compor aos alunos e sim compreender seus processos, apesar de cada composição ser única. Com isso, Kratus identificou três processos essenciais de composição infantil: exploração (busca por novas ideias), desenvolvimento (revisão de ideias) e repetição (reiteração das ideias). Para o autor todo processo composicional infantil é uma combinação variada dessas três etapas (KRATUS, 1994 apud BEINEKE, 2008).

Uma de suas afirmações mais questionadas é que crianças com menos de 7-8 anos são incapazes de compor com significado. Outros autores dizem que um dos principais motivos pelos quais crianças dessa faixa etária não conseguiram desenvolver as composições nos experimentos de Kratus, é que os mesmos foram realizados em ambientes artificiais, dos quais as crianças não tinham nenhuma familiaridade (BEINKE, 2008).

Maffioletti (MAFFIOLETTI, 2004 apud BEINEKE, 2008), realizou o estudo sobre processos composicionais onde constatou que a compreensão das crianças sobre a própria produção e o desenvolvimento da composição são processos longos e gradativos, onde elas têm a possibilidade de explorar e combinar sons, aumentando a possibilidade de compreensão. Wiggins (WIGGINS, 2003 apud BEINEKE 2008) também realizou uma pesquisa onde procurou contextualizar as atividades composicionais à realidade das crianças e constatou que os processos psicológicos presentes na composição são insuficientes para que se entenda a complexidade do tema.

## **2.1 A avaliação das composições**

Ainda dentro da área de pesquisa sobre criatividade e desenvolvimento musical com enfoque em estudos composicionais de crianças, uma questão que se apresenta é como as composições podem ser avaliadas; quais conhecimentos e habilidades devem ser avaliados, sob quais critérios, ou ainda, quem pode avaliar as composições musicais produzidas em contextos educativos. (BEINEKE, 2008).

Vale ressaltar que algumas das pesquisas aqui referenciadas datam do século passado, cerca

de 30 anos atrás. Dessa forma, mesmo que este debate sobre o processo avaliativo demonstre resultados que apontam uma avaliação menos tradicional e baseada em critérios absolutos, ainda revela resquícios de uma educação baseada em processos de exclusão exercitados através da realização de provas/exames, que tem por finalidade verificar o nível de desempenho do estudante em determinado conteúdo e classifica-lo em termos de aprovação/reprovação, separando assim os “eleitos” dos “não eleitos”, como podemos ver a seguir (LUCKESI, 2008).

Na década de 1980, na tentativa de estabelecer esses critérios avaliativos, Salaman (SALAMAN, 1988 apud BEINEKE, 2008) propõem que os objetivos da composição deveriam ser técnicos e possíveis de serem avaliados, incluindo critérios como: variedade no uso de ritmo, duração e tempo, altura, melodia, harmonia ou forma. Essa afirmação gerou repercussão entre diversos autores da comunidade científica que criticaram a utilização de critérios universais baseados na avaliação de elementos musicais isolados, que podem conduzir à fragmentação e homogeneização da experiência musical (BEINEKE, 2008). Dessa forma, as proposições que surgem a seguir defendem que há diferentes formas de analisar e compreender uma composição, portanto, o ideal seria que tanto os elementos musicais intrínsecos ao discurso musical quanto o valor da música nas suas condições de produção e recepção devem ser incluídos no processo avaliativo (BEINEKE 2008).

Com isso, Swanwick e Tillman (SWANWICK; TILLMAN, 1986 apud BEINEKE, 2008) propuseram uma teoria do desenvolvimento musical que parte das dimensões da crítica musical, tais como materiais, expressão e valor, para a compreensão das composições. Baseado nessa teoria, Swanwick e França (SWANWICK; FRANÇA, 1999 apud BEINEKE, 2008) enfatizam ainda que uma abordagem que integra composição, apreciação e performance favorece o desenvolvimento musical, pois engaja os estudantes em todas as camadas de compreensão (BEINEKE, 2008). Com a repercussão de tais ideias, a participação dos alunos nos processos avaliativos das composições foram aspectos destacados também nas pesquisas de outros autores (BEINEKE, 2008) que começaram a questionar também, quem é que pode estabelecer critérios para julgar as composições das crianças (BEINEKE, 2008).

Nesse contexto, surge a proposta de Amabile (AMABILE, 1996 apud BEINEKE, 2008), que argumenta que um produto é criativo somente quando observadores apropriados concordam que ele é criativo, propondo a Técnica de Avaliação Consensual (TAC). O fundamento da TAC é de que especialistas são capazes de reconhecer a criatividade e concordarem entre si nessa avaliação. Os critérios para a avaliação segundo essa proposta são os seguintes: (1) todos os especialistas a julgarem o produto criativo devem ter experiências no domínio em questão, não sendo necessário que todos tenham o mesmo nível de experiência; (2) os avaliadores devem fazer seus julgamentos

de forma independente; (3) em um trabalho preliminar, os avaliadores são convidados a julgar algum outro critério dos produtos, além da criatividade; (4) os avaliadores devem julgar os produtos entre si, ao invés de utilizar de critérios absolutos da área de domínio; (5) cada avaliador deve julgar os produtos em uma ordem diferente, definida aleatoriamente. A teoria apresentada por Amabile (AMABILE, 1996 apud BEINEKE, 2008) coloca em dúvida os resultados de muitas pesquisas na medida em que os próprios avaliadores foram questionados (BEINEKE, 2008). Com embasamento nessa teoria, Hickey (HICKEY, 2001 apud BEINEKE, 2008) e Priest (PRIEST, 2006 apud BEINEKE, 2008) procuraram investigar em suas pesquisas quem são esses observadores apropriados para julgar os produtos criativos dos alunos. Hickey constatou que os professores de música formam um grupo confiável e Priest considera plausível que a autoavaliação seja uma maneira viável para nutrir e compreender a aprendizagem expressa através da composição (BEINEKE, 2008).

Essas pesquisas, tanto na abordagem TAC, quanto nos trabalhos que focalizam a percepção das crianças, revelaram que os critérios utilizados por professores, músicos e estudantes são distintos, aspecto importante a ser considerado no processo avaliativo. Além disso, foi-se gradativamente reconhecendo que as composições podem ser avaliadas segundo outras perspectivas, incluindo o contexto de produção, autoavaliação e avaliações colaborativas.

## **2.2 O impacto de variáveis sociais na composição**

Com o avanço da discussão acerca do processo avaliativo das composições, a inclusão dos alunos neste contexto e o reconhecimento de que para compreender a complexidade do tema não bastam apenas analisar processos psicológicos, na década de 1990 e nos anos 2000, expandiram-se as pesquisas que procuraram estudar o impacto de variáveis sociais na realização de composições musicais. Nessas pesquisas havia um certo consenso de que as dimensões sócio-afetivas, de interação e o contexto educativo são determinantes para o resultado composicional. Por essa razão, os estudos foram realizados em ambientes escolares, através de metodologias naturalistas ou trabalhos de pesquisa-ação (BEINEKE, 2008).

Nesse contexto, observou-se uma relação entre formação de grupos e os resultados qualitativos das composições. Alguns autores relataram que grupos formados por critérios de amizade e gênero produzem composições de melhor qualidade e interagem melhor durante o processo composicional (BEINEKE, 2008). Além disso, a análise que as crianças fazem das composições dos colegas está relacionada com as dinâmicas sociais estabelecidas em sala de aula, onde a percepção do grau de domínio se baseia nas relações de status, amizade e competição

(MELLOR, 2000 apud BEINKE, 2008).

Citados por Beineke (2008), encontramos dois trabalhos sobre o tema. Em St. John (JOHN, 2006 apud BEINEKE, 2008), as tarefas de criação colaborativas são fundamentais para o desenvolvimento e construção de significados musicais, uma vez que variados contextos sociais e culturais das crianças convergem nesse ambiente. Já Stauffer (SATAUFFER, 2003 apud BEINEKE, 2008) argumenta que os alunos também precisam compor individualmente para que possam desenvolver suas identidades musicais.

McGillen e McMillan (MCGILLEN; MCMILLAN, 2005 apud BEINEKE, 2008), sugerem que o sucesso de uma composição coletiva parte da clara percepção que cada integrante tem de sua função no grupo, transcendendo as influências estilísticas de um ou outro participante. Espeland (ESPELAND, 2003 apud BEINEKE, 2008) observa que o resultado final de uma composição é parte essencialmente integral do processo que está por trás dela, refletindo a maneira como a composição foi construída pelos grupos.

Kennedy (KENNEDY, 2002 apud BEINEKE, 2008) em sua pesquisa aponta três aspectos importantes na composição de adolescentes; a importância da apreciação musical; a necessidade de tempo individual para pensar e o caráter improvisatório do resultado final. Ele observou que a apreciação musical tanto de referências já existentes quanto da própria composição durante o processo, desempenha um papel fundamental no processo composicional. Lorenzi (LORENZI, 2007 apud BEINEKE, 2008) também observou que a escuta das próprias composições ampliou as escutas dos adolescentes, aumentando seus horizontes perceptivo-musicais. Contudo, Kennedy (2002) ressalta que essas revelações não implicam em que o professor traga mais músicas para que o alunos escutem e sim deixar que os mesmos tragam seus universos musicais para a sala de aula (BEINEKE 2008, p. 24).

Marsh (MARSH, 1995 apud BEINEKE, 2008) observa que os processos composicionais das crianças são influenciados pela colaboração interativa entre elas. Assim como Burnard (BURNARD, 2002 apud BEINEKE, 2008) também constata que as interações entre os alunos na sala de aula são determinantes para os trabalhos produzidos, na medida em que os mesmos aprendem a transpor seus potenciais individuais, negociando funções e papéis, dentro e fora da *performance*. Burnard (BURNARD, 2006 apud BEINEKE, 2008), Campbell (CAMPBELL, 2006 apud BEINEKE, 2008) e Sawyer (SAWYER, 1999; 2006 apud BEINEKE, 2008) concordam que crianças são socializadas dentro de práticas musicais coletivas que permitem a participação de todos em seu próprio nível. Dessa forma, reformula-se o conceito de composição na medida em que seu processo não pode ser destacado do ambiente e contexto em que é produzida. Para Young, quando as músicas das crianças são separadas do contexto em que é produzida o conceito torna-se abstrato e

“objetificado”, distante da realidade das crianças (BEINEKE, 2008).

### 2.3 A atuação do professor

Nas pesquisas que focalizam a atuação do professor, um aspecto considerado relevante é o ambiente de aprendizagem estabelecido pelo docente que precisa ser instigante, na medida em que trata-se do desenvolvimento de atividades que exigem a criatividade do estudantes. Por essa razão, é fundamental que eles estejam envolvidos para que se sintam confortáveis e queiram participar com suas contribuições. Além disso, é importante valorizar as relações humanas e as perspectivas, experiências e mundos musicais dos alunos nas práticas musicais, conciliando a vida afetiva dos mesmos com as atividades realizadas em sala de aula (BEINEKE, 2008, p. 24). Com isso, Berkley (BERKLEY 2001; 2004 apud BEINEKE, 2008) e Leite (LEITE, 2003 apud BEINEKE, 2008) sugerem estilos abertos de ensino que estimulem o desenvolvimento da autoconfiança e exploração de novas ideias, promovendo a espontaneidade e flexibilidade dos alunos. Para esse tipo de prática educativa, um dilema pertinente é o equilíbrio entre estrutura e liberdade, pois muita determinação pelo adulto restringe a autodeterminação das crianças, enquanto que muita liberdade pode ser confuso para elas (CRAFT et al 2008, apud BEINEKE, 2008). Dentro dessa linha de pensamento, Tafuri (TAFURI, 2006 apud BEINEKE, 2008) argumenta que os resultados das composições de crianças estão fortemente ligados à natureza da atividade proposta, sendo o potencial criativo maximizado em atividades que incluem restrições sem serem prescritivas (TAFURI 2006, apud BEINEKE, 2008).

Fautley (FAUTLEY, 2004 apud BEINEKE, 2008), em sua pesquisa realizada através da análise das práticas de dois professores revela como a composição pode ser trabalhada de diferentes formas. No primeiro caso, o professor não intervém no processo criativo dos alunos mas usa das observações para comentar após a *performance* do grupo ou na elaboração de uma próxima atividade. Enquanto que no segundo, o professor intervém a todo instante, dando sugestões e comentários, mostrando-se capaz de compreender, comentar e partilhar elementos que a *performance* requer (BEINEKE, 2008, p. 25).

Blom (BLOM, 2003 apud BEINEKE, 2008) observa em suas pesquisas que professores que adotam posturas mais restritivas realizando atividades não relacionadas diretamente à composição, levam os alunos a produzirem peças “pastiche”. Enquanto que professores que trabalham atividades voltadas para a composição em si mesma levam os alunos a expandirem os conceitos composicionais dados e a compreender de forma ampla a tarefa da composição.

Quando se trata de uma turma ainda não desenvolvida musicalmente, ou seja, aquelas cujo

o fazer musical ainda não é algo tão familiar, é natural que ao introduzir atividades de composição, surjam músicas que soem tais como outras já existentes, até porque nossa criação é resultado de nossas influências, e somos influenciados por todas aquelas músicas que já (espontaneamente ou não) ouvimos até o momento. Dessa forma, creio que haja exceções para inclusão desse tipo de metodologia, uma vez que estudantes não habituados ao ato de compor sintam-se mais confortáveis quando apresentados a uma atividade semiestruturada, baseada em algum tema ou estilo musical. Com isso, há certos estudos que nos possibilitam questionar o olhar rígido frente à presença de peças que seguem modelos pré-existentes no processo da aprendizagem criativa, vejamos.

Na pesquisa realizada por Odena (ODENA, 2005; ODENA CABALLOL, 2007 apud BEINEKE, 2008) os professores investigados comentaram que alguns alunos obtêm melhor resultado quando a tarefa é definida passo a passo, enquanto que outros alunos preferem atividades mais livres. O autor conclui que o professor deve avaliar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos propondo atividades que possam potencializar suas criatividade (BEINEKE, 2008). Odena Caballol (ODENA CABALLOL, 2007 apud BEINEKE, 2008) explora a perspectiva dos professores acerca da criatividade e observa que existe uma relação problemática entre estas perspectivas e as pesquisas prévias sobre assunto, que muitas vezes estão distantes das situações educativas concretas (ODENA, 2005; ODENA CABALLOL, 2007 apud BEINEKE, 2008).

Na pesquisa de Dogani (DOGANI, 2004 apud BEINEKE, 2008), a autora relatou que alguns professores que trabalham com composição interpretam a criatividade para compor como um procedimento essencialmente técnico e racional, em oposição ao fazer musical intuitivo das crianças que baseia-se na interação social. Por outro lado, ela também relatou o que chama de “práticas excepcionais”, que acontecem quando o professor assume um papel que permite que a criança tenha tempo para elaborar sozinha suas ideias musicais, permitindo que elas abordem a criação musical de forma pessoal e significativa (BEINEKE, 2008).

Além disso, a autora observou também que a compreensão dos professores quanto à atividade de composição em sala de aula, vai depender também de sua experiência artística, que vai capacitá-lo à trabalhar intuitivamente, a partir de sua experiência como indivíduo criativo, músico criativo e professor criativo. Para Odena Caballol (ODENA CABALLOL, 2007 apud BEINEKE, 2008) e Odena e Welch (ODENA; WECH, 2007 apud BEINEKE, 2008) os professores com experiência prévia em composição e diferentes estilos musicais são mais articulados para descrever o ambiente para a criatividade e avaliar os trabalhos dos alunos (BEINEKE, 2008).

## 2.4 A perspectiva dos alunos

Após o foco inicial das pesquisas nos processos e produtos da composição musical, atualmente observa-se uma crescente de estudos que procuram investigar a percepção das crianças e os significados subjetivos sobre esses processos e produtos composicionais. Essa perspectiva enriquece as pesquisas na medida em que envolve o pensamento do próprio compositor sobre sua produção (BEINEKE, 2008).

Campbell (CAMPBELL, 2006 apud BEINEKE, 2008) percebe um movimento da comunidade científica em disciplinas como a antropologia e sociologia, em saber como as crianças agem em seus contextos sociais e culturais, de maneira a entendê-las de forma mais ampla, reconhecendo que elas têm seu próprio jeito de aprender. Tradicionalmente na antropologia eram realizadas pesquisas que focalizavam o estudo das crianças através do que os adultos as ofereciam, assumindo que elas recebiam as expressões artísticas e linguísticas passivamente. Na sociologia, o foco era a socialização das crianças e como elas eram influenciadas e modeladas pelo mundo adulto, ao invés de analisar os processos pelos quais elas constroem seus próprios mundos sociais. Contrariando essas visões “adultocêntricas” (CAMPBELL, 2006 apud BEINEKE, 2008), atualmente é crescente o número de pesquisas que procuram compreender as perspectivas das crianças e suas experiências, reconhecendo-as como sujeitos com identidade própria e agentes de sua própria aprendizagem (BEINEKE, 2008).

Na pesquisa de Kanellopoulos (KANELLOPOULOS, 1999 apud BEINEKE, 2008), a autora observou que as produções musicais de crianças são sustentadas na interação e acumulação de experiências, que o valor musical está na forma como as pessoas se relacionam para ouvir e tocar, onde o que importa são os conceitos inerentes à natureza da música e do fazer musical em ações sociais imersas em um processo coletivo de negociações sutis (KANELLOPOULOS, 1999 apud BEINEKE, 2008).

Burnard (BURNARD, 2004 apud BEINEKE, 2008) realizou uma pesquisa onde compara as perspectivas sobre aprendizagem de uma professora com as de seus alunos. Enquanto que para a docente o que importava era entender “o que” e “como” era aprendido, para as crianças era relevante saber “onde” e “quando” a aprendizagem ocorria. Os registros das crianças revelam a importância que elas dão para à sua autonomia, às vantagens de aprender com os colegas e ao engajamento na aprendizagem. Com o resultado apontando divergência entre as concepções sobre aprendizagem da professora e alunos, Burnard propõem que seja pensado formas de estabelecer maior diálogo para que fique mais evidente os papéis de ambos no processo de aprendizagem

(BURNARD, 2004 apud BEINEKE, 2008).

Relacionando pesquisas sobre composição na educação musical com as pesquisas sobre criatividade, Burnard (BURNARD, 2006 apud BEINEKE, 2008) argumenta que o desenvolvimento criativo não está na criança, na medida em que depende de fatores sociais e culturais que interagem na sua formação. Dessa forma, o foco é deslocado das fases e processos criativos para as práticas musicais, situadas culturalmente, nas quais a criatividade ocorre. Burnard (BURNARD, 2006 apud BEINEKE, 2008) sugere que a visão sistêmica de criatividade desenvolvida por Csikszentmihalyi (CSIKSZENTMIHALYI, 1997 apud BEINEKE, 2008) oferece um suporte para que a criatividade seja observada como um construto social.

Situar as pesquisas sobre composição dentro de um modelo que considera as diferentes dimensões que interagem no desenvolvimento criativo implica ressignifica-las de uma maneira não fragmentada, relevando as interfaces entre elas. Burnard (BURNARD, 2006 apud BEINEKE, 2008) entende que as crianças começam suas vidas no contexto familiar e vão, gradativamente, ampliando suas experiências de forma a incluir múltiplas culturas e esferas de influências. Assim, as culturas das crianças vão se dilatando, em círculos concêntricos cada vez maiores, que representam os mundos individuais e sociais da supracultura da criatividade musical da criança (BEINEKE, 2008).

Dessa forma, para compreender melhor como a criatividade das crianças é mediada culturalmente, são iluminadas interseções entre a “supracultura” (tanto das crianças como de modo geral), as “subculturas” (como idade, gênero, etnia), as “micro-culturas” (da sala de aula, da comunidade do coro ou banda de garagem) e as “interculturais” (que constituem, por exemplo, ouvintes de música popular de massa) (BURNARD, 2006 apud BEINEKE, 2008). Burnard sugere que a criatividade musical toma lugar como uma atividade contextualizada, compreendida nas dinâmicas entre os diferentes contextos, que incluem os mundos individuais e culturais da criança. Entende-se que as crianças podem estar engajadas criativamente com a música em diferentes comunidades de prática, como em bandas comunitárias, nas aulas de música, ambientes recreativos, ou seja, quaisquer práticas musicais coletivas das quais elas possam participar (BURNARD, 2006 apud BEINEKE, 2008).

Com essa teoria, a autora propõe que ao invés de ater o desenvolvimento a uma perspectiva relacionada a estágios e idades, as pesquisas devem se concentrar nas práticas musicais em que a criatividade ocorre, considerando toda a gama de práticas culturais, qualidades de interação e relações entre os indivíduos e seus ambientes sociais. Dessa forma, Burnard (BURNARD, 2006 apud BEINEKE 2008) sugere que sejam contempladas as crenças e significados atribuídos pelas próprias crianças à criatividade musical (BEINEKE, 2008).

Os trabalhos de Custodero (CUSTODERO, 2007 apud BEINEKE, 2008) e Gould

(GOULD, 2006 apud BEINEKE, 2008) também procuram romper com a lógica desenvolvimentista, baseada na progressão de idades para explicar o desenvolvimento musical. Através da observação de improvisações colaborativas de crianças, Custodero (CUSTODERO, 2007 apud BEINEKE, 2008) percebeu processos não lineares de significação e aprendizagem musicais. O autor conclui que a construção do significado musical ocorre principalmente através da troca de conhecimentos e sistema de valores, experiências que são únicas por causa dessas inter-relações. Já Gould (GOULD, 2006 apud BEINEKE, 2008) observou que as crianças nas atividades de composição estão engajadas em um processo de criação de conceitos tomando decisões diante de problemas musicais. Com isso, outras perspectivas e formas de fazer músicas são geradas, introduzindo novos conhecimentos e práticas, fortemente fundamentadas em suas vidas cotidianas.

No Brasil, as pesquisas de Santos (SANTOS, 2006 apud BEINEKE, 2008) e Brito (BRITO, 2007 apud BEINEKE, 2008) discutem as ideias de música elaboradas pelas crianças. A partir da ampliação de ideias de música através de exercícios de escuta e composição de paisagens sonora, Santos (SANTOS, 2006 apud BEINEKE, 2008) entende a criação como um ato de resistência, que faz proliferar as diferenças. Atribuindo significados às suas escutas, as crianças podem ampliar e atualizar suas ideias de música, indo além de modelos pré-concebidos. Compartilhando dessa mesma ideia, Brito (BRITO, 2007 apud BEINEKE, 2008) procura compreender o fazer musical das crianças como processos emergentes e singulares, não cartesianos de desenvolvimento. Dessa forma, ela sugere que os educadores musicais reconheçam que a música é um sistema aberto e dinâmico que as crianças elaboram e reelaboram continuamente para que possam reconhecer e respeitar as produções musicais infantis.

As pesquisas que focalizam as perspectivas e significados das práticas musicais para as crianças revelam que estas precisam ser compreendidas a partir das próprias crianças, que muitas vezes não correspondem aos critérios dos adultos. Com isso, Burnard (BURNARD, 2006 apud BEINEKE, 2008) argumenta que nem todas as produções das crianças precisam ser julgadas pelos adultos como sendo criativas na medida em que estas não são versões das experiências musicais dos mesmos, uma vez que as funções que elas desempenham em suas vidas diferem de forma crucial daquelas dos adultos (BEINEKE, 2008). Entendendo que a aprendizagem ocorre através da participação em comunidades de prática musical, ao invés de procurar processos lineares de aprendizagem, esses trabalhos revelam a multiplicidade de sentidos que podem ser construídos em atividades de composição musical. (BEINEKE, 2008).

### 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA COMPOSIÇÃO MUSICAL

Em uma pesquisa com uma turma de segunda série do fundamental, focalizando as dimensões que se estabelecem entre as perspectivas do professor no *ensino criativo* e dos alunos na *aprendizagem criativa*, Beineke (2015) procurou investigar como se articulam as dimensões da *aprendizagem criativa* em atividades de composição musical no ensino de música na escola básica. O desenho metodológico da pesquisa incluiu a observação e gravação de vídeo de aulas de música, grupo focais com crianças e duas modalidades de entrevistas com a professora: entrevista semiestruturada e de reflexão com vídeo.

Com intuito de refletir sobre os papéis e funções do professor na *aprendizagem criativa*, ao focalizar a perspectiva da professora Madalena, foram analisadas três dimensões centrais do ensino criativo: a construção de relações sociais na classe, o engajamento dos interesses e a valorização das contribuições das crianças (BEINEKE, 2015).

Para Jeffrey e Woods (JEFFREY; WOODS, 2009 apud BEINEKE, 2015), a ação pedagógica é um dos elementos centrais para que a aprendizagem criativa ocorra. Dessa forma, é essencial que se compreenda a natureza de uma aprendizagem relevante e significativa para os alunos. Segundo os autores a aprendizagem relevante envolve um ensino que é conectado com os interesses e preocupações dos alunos. 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* (JEFFREY; WOODS, 2009 apud BEINEKE, 2015).

As *relações sociais positivas* implicam na construção de uma conexão afetiva e pessoal com o estudante, em conhecê-lo e respeitá-lo como indivíduo, visando construir um ambiente onde a interação e participação na atividade fluam naturalmente. Dessa forma, as *relações sociais positivas* entre professor e aluno são, de acordo com Jeffrey e Woods (JEFFREY; WOODS, 2009 apud BEINEKE 2015), centrais ao desenvolvimento da aprendizagem criativa, pois determinam como os indivíduos atuam nas situações e como a identidade de cada um é formada. Segundo os autores, a forma como os alunos são tratados pelos professores determina as suas reações à aprendizagem em si mesma.

A pesquisa realizada pelos autores revela que a conexão emocional e afetiva que os alunos criam com os professores são fundamentais para a aprendizagem, como uma moldura contextual para que as atividades se desenvolvam. A forma como se configura as relações entre professor e alunos está relacionada à maneira como ele contribui para as relações na turma, incentivando um espaço de troca, onde as crianças se sintam confortáveis e seguras para expor seus pontos de vista.

Para isso, o aluno precisa ser respeitado em suas opiniões e argumentos (JEFFREY; WOODS, 2009, apud BEINEKE 2015).

Para a professora, o entendimento que o professor tem sobre como se dão as relações sociais da turma é essencial para qualquer educador. Durante a pesquisa, a autora observou que a professora procura compreender os processos de cada criança nos grupos, no intuito de maximizar sua participação e engajamento no processo, mas entendendo que algumas vezes há situações que podem não favorecer a participação ativa de certos alunos, o que também faz parte (BEINEKE, 2015).

Dentro das observações da turma estudada, destaca-se dois aspectos centrais que contribuíram para estabelecer relações sociais positivas: (1) as formas de participação em sala; colaboração, coparticipação e coletividade 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 (BEINEKE 2015).

O *engajamento de interesses* dos alunos na prática pedagógica do professor muitas vezes resulta num ensino que eles consideram prazeroso, envolvendo-os estreitamente e fomentando relações sociais afetivas no processo de aprendizagem. Dessa forma, trabalhar e brincar são atividades que se confundem na sala de aula. Nesse ambiente, ser criativo é uma qualidade que emerge naturalmente, onde as crianças se sentem motivadas pelos desafios (JEFFREY; WOODS, 2009 apud BEINEKE, 2015).

Ainda a respeito do *engajamento de interesses* nas atividades em aula, para Gimeno Sacristán (GIMENO SACRISTÁN, 2005 apud BEINEKE, 2015), *estar interessado* é uma condição subjetiva na medida em que depende do sujeito que aprende. Dessa forma, os objetos culturais não são interessantes em si mesmos, cabendo ao professor a tarefa de torná-los atraentes aos alunos. Para isso, as escolas não devem subordinar-se aos interesses já existentes nos mesmos, mas gerar esses interesses (BEINEKE, 2015).

Quando o conteúdo trabalhado em aula se conecta com eventos reais percebidos como úteis pelas crianças, aumenta a relevância das atividades propostas. Além disso, trabalhos em grupo que possibilitem a interação dos alunos também tornam a aprendizagem mais relevante e significativa (JEFFREY E WOODS, 2009 apud BEINEKE 2015).

Durante a pesquisa, o interesse das crianças pelas aulas foi gerado de forma não linear, através de uma junção de fatores, dentre eles o prazer em fazer música de forma livre e fluída, a relevância dos conteúdos que se relacionam com as práticas musicais das crianças e com os 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 (BEINEKE,

2015).

Também se observou que a atuação musical da professora fora do ambiente escolar dá credibilidade ao seu trabalho, na medida em que influencia nas suas contribuições durante as apresentações em aula, baseadas na suas experiências com o público. Ela também destaca o prazer e a satisfação pelo seu trabalho, o que impacta diretamente no engajamento dos alunos, uma vez que a própria professora está interessada pelo o que ela quer que os alunos aprendam com interesse. Dessa forma a professora coloca em prática a ideia exposta por Gimeno Sacristán (GIMENO SACRISTÁN, 2005 apud BEINEKE 2015), de que os objetos culturais não são interessantes em si mesmos, devendo os professores torna-los interessantes para assim gerar o engajamento dos alunos.

A *valorização das contribuições* das crianças pelo professor e pelas próprias crianças, implica reconhecer que elas chegam à escola com valores, crenças e vivências, capazes de contribuir em discussões em aula, participar de negociações e avaliações (JAFFREY; WOODS, 2009 apud BEINEKE, 2015). Sendo assim, a relevância da aprendizagem cresce quando elas tem a oportunidade de expressar seus pontos de vista. Quando as crianças participam ativamente do processo de aprendizagem e trabalham para torna-lo significativo, elas aprendem também sobre o próprio processo de ensino e ação do professor, tornando-se capazes de analisar e avaliar esse processo (JAFFREY; WOODS, 2009 apud BEINEKE 2015).

A professora procura valorizar as contribuições dos alunos em todo o processo de ensino, tanto participando da avaliação de suas produções, quanto em momentos de audições musicais de CD's ou das próprias composições onde eles são incentivados a expressarem suas ideias e concepções de música.

### **3.1 O processo de criação**

Inicialmente a turma é dividida em grupos pequenos, onde é realizada a primeira etapa do trabalho que é a exploração de ideias e negociação das mesmas entre os membros para a construção da música. Em seguida, os alunos ensaiam a música que compuseram para desenvolver fluência na execução para a apresentação.

Para a realização de trabalhos em grupo é necessário o estabelecimento de um ambiente de confiança, onde as crianças se sintam seguras para mostrarem suas ideias e pensamentos, cabendo ao professor a responsabilidade de conduzir a turma à esse nível de contribuição.

A professora não intervia no processo de composição em grupo dos alunos, permitindo que eles tenham espaço para apresentar suas próprias ideias musicais e quando satisfeitos com elas, onde já demonstravam algum conteúdo, ou seja, no momento da apresentação, aí ela mostrava

algumas opções, trazendo sugestões e contribuições para aquele trabalho.

Durante o processo, ela ia passando de grupo em grupo observando como estavam trabalhando e quando necessário ajudava os alunos a concentrar a atenção na composição. A coparticipação do professor nos trabalhos dos alunos é fundamental à aprendizagem criativa, pois dessa forma eles têm retorno de sua aprendizagem. Esse processo exige a prática reflexiva do professor, que precisa equilibrar estrutura e liberdade ao orientar as crianças, condição que é um dilema na prática da aprendizagem criativa, pois muita determinação pelos adultos pode restringir a autodeterminação das crianças e sua capacidade de desenvolver suas próprias ideias, enquanto que muita liberdade pode parecer confuso para elas e não lhes permitir ir além do que já podem fazer por si próprias (CRAFT et al, 2008 apud BEINEKE, 2015).

O momento da criação em grupo propicia a *participação colaborativa* e favorece a *aprendizagem criativa* na medida em que envolve tomadas de decisões e negociações de ideias dos alunos, que participam ativamente do processo, tornando-se agentes da própria aprendizagem. Para Sawyer (2008), as crianças aprendem mais efetivamente em atividades que envolvem trabalho em equipe e colaboração. Com isso, Gall e Breez (GALL; BREEZ, 2008 apud BEINEKE 2015) afirmam que o professor é responsável em estabelecer um ambiente no qual a colaboração entre os alunos seja efetiva. Esses trabalhos em grupo também desencadeiam a *participação coletiva* e a *coparticipação*, através da avaliação e discussão das experiências, quando as composições são apresentadas e analisadas pela turma (BEINEKE, 2015).

Os pontos destacados pela professora durante o processo das atividades foram o engajamento dos alunos, a autonomia na criação das composições, a importância do momento da apresentação e crítica para os alunos, o ambiente de participação colaborativa quando os mesmos estão compondo as músicas e a confiança que as crianças sentem na capacidade de fazer suas próprias músicas (BEINEKE, 2015).

### **3.2 A apresentação das composições**

O momento da apresentação, é um dos principais espaços onde os alunos expressam suas ideias e constroem junto com a professora o processo de ensino e aprendizagem. Para Gromko (GROMKO, 2003 apud BEINEKE, 2015), quando os estudantes apresentam suas composições, eles podem aprender sobre a solução dos problemas composicionais e, tocando-a várias vezes, agregar às suas experiências estas ideias para a elaboração de futuros trabalhos.

Para a apresentação das composições a professora dividia o espaço da sala de aula em palco e plateia, pois acredita que assim os alunos aprendem com os trabalhos dos colegas e dessa forma a

apresentação não se torna relevante apenas para quem está executando a composição, pois todos participam da apresentação como compositor, executante e audiência crítica. Além disso, a apresentação cumpre o papel de socializar as experiências dos projetos colaborativos elaborados durante o processo de criação dos grupos. O retorno que o professor dá durante as apresentações, seja descrevendo as composições ou dando sugestões, é essencial para aprendizagem criativa, pois motiva os alunos para os próximos trabalhos (YOUNG, 2003 apud BEINEKE, 2015).

Durante as apresentações, a professora fazia comentários que incentivavam as crianças a exporem seus pensamentos e ideias, conduzindo e mediando as discussões entre elas. Para Gromko (GROMKO, 2003 apud BEINEKE, 2015), orientar interesses e necessidades das crianças requer que o professor seja socialmente astuto, sutilmente precavido e flexível musicalmente ao responder às suas ideias. A professora pedia para que tocassem novamente a música quando em alguns casos o grupo não realizava uma boa execução ou auxiliava em alguma questão técnica que estava dificultando, possibilitando assim uma melhor compreensão da turma perante a música. Também havia casos em que surgia um elemento novo e ela pedia para que tocassem novamente a música e prestassem atenção nesse detalhe, então os alunos poderiam recorrer a esse novo elemento para a elaboração de novas composições em futuras atividades. Dessa forma, pedindo para que executassem a música novamente, a professora valorizava as suas composições, na medida em que possibilitava uma melhor compreensão das mesmas. Além disso, a revisão das composições dos estudantes é um elemento chave para a aprendizagem criativa pois faz com que as crianças enxerguem seu potencial como compositoras (WEBSTER, 2003 apud BEINEKE, 2015).

O momento da apresentação e análise dos trabalhos é fundamental para que as crianças expressem suas ideias de música e construam junto com a professora, o processo de ensino e aprendizagem. A experiência dos estudantes em falar e refletir sobre a ação revela como se diferencia o processo composicional das crianças, que precisa ser iniciado e compreendido pelo professor (BEINKE, 2015). Por esse lado, as composições e críticas das crianças permitiu que a professora compreendesse a forma delas pensarem a experiência musical promovida em sala de aula, fornecendo subsídios para elaboração de outras atividades.

A utilização de elementos emergentes das composições dos próprios alunos em atividades posteriores é um evento que ocorre com frequência segundo a professora. Além disso, ela mesma introduz atividades baseadas no que os alunos apresentam, prática que além de aumentar a relevância e engajar os estudantes, valoriza suas contribuições.

Um desafio observado durante o processo de análise e crítica das composições foi tornar coletivos os conhecimentos gerados durante a produção das músicas e na avaliação desses trabalhos, superando uma visão individualista das composições, fazendo com que as crianças

entendam que elas fazem parte de um processo coletivo que pertence à turma toda. Para a professora, esse processo está envolvido com um projeto educacional mais amplo que tem como objetivo a formação de pessoas que saibam ouvir o outro e respeitar as diferenças (BEINEKE, 2015).

A apresentação das composições conferia relevância às atividades realizadas em aula, pois na medida em que a professora comparava as experiências em sala com as de um artista no palco, a atividade se conectava com o universo musical que elas vivenciam fora da escola. Esse momento de ter a composição valorizada e reconhecida pela turma representa um processo que se retroalimenta, pois confere credibilidade e engaja os alunos na realização de novas composições. Além disso, a atenção das crianças aos trabalhos dos colegas revela o desenvolvimento do processo delas ouvirem música criticamente, onde suas contribuições são valorizadas, construindo um senso de responsabilidade e confiança em avaliarem a produção dos colegas (BEINEKE, 2015).

## 4 CONCLUSÃO

Apesar do consenso entre a comunidade científica da importância da composição no ensino de música e da tradição de pesquisas sobre o tema, por meio da nossa pesquisa bibliográfica constatamos a dificuldade dos professores em trabalhar com essa atividade. A complexidade do tema e a possibilidade de ser abordado de diversas perspectivas torna difícil a articulação desses conhecimentos nas práticas pedagógicas. Além disso, há a fragmentação desses conhecimentos, que não contemplam a complexidade do ensino de música.

Os estudos sobre a composição musical no ensino são alimentados pelas pesquisas sobre criatividade, na medida em que grande parte dos trabalhos sobre criatividade em música focaliza a composição. Dessa forma, os estudos que conceituaram a criatividade como qualidade humana referidos neste trabalho abriram um ambiente fértil para a pesquisa na área de educação musical, onde começou-se a pensar a composição como um objeto de estudo para a compreensão do desenvolvimento criativo e, posteriormente, como um caminho para ensinar música.

Nesse contexto, as pesquisas de Maffioletti (MAFFIOLLETI, 2004 apud BEINEKE, 2008) e Wiggins (WIGGINS, 2003 apud BEINEKE, 2008) foram fundamentais, pois revelaram a necessidade de contextualizar as atividades composicionais às realidades das crianças para a realização desses estudos, que eram anteriormente realizados em ambientes artificiais, além de constatarem que aspectos psicológicos são insuficientes para compreender a complexidade do tema, ampliando os horizontes a serem investigados nos ambientes escolares.

No que se refere à avaliação das composições, a teoria do desenvolvimento musical proposta por Swanwick e Tillman (SWANWICK; TILLMAN, 1986 apud BEINEKE, 2008) baseada nas dimensões da crítica musical para compreender as composições e a proposta de Swanwick e França (SWANWICK; FRANÇA, 1999 apud BEINEKE, 2008) de uma abordagem que integra composição, apreciação e performance, foram importantes para se pensar um processo avaliativo que incluísse os alunos e que não padronizasse as produções. Além disso, a Técnica de Avaliação Consensual (TAC) de Amabile (AMABILE, 1996 apud BEINEKE, 2008) e seus desdobramentos nas pesquisas de Hickey (HICKEY, 2001 apud BEINEKE, 2008) e Priest (PRIEST, 2006 apud BEINEKE, 2008), revelaram a possibilidade da implementação de um modelo em que professor e aluno participem do processo avaliativo.

Os trabalhos que focalizaram os impactos de variáveis sociais na produção das composições destacaram as dimensões sócio-afetivas como determinantes no resultado dessas produções, ressaltando alguns fatores pertinentes tais como a criação de grupos por gênero e afinidade e as

relações de status e amizades no momento da avaliação. Nessa área, também observamos um elemento marcante para a compreensão das atividades de composições com crianças, que é o fato delas produzirem através da interação social, onde a relevância da atividade não se baseia apenas no conteúdo musical em si, mas como esses elementos se articulam nas relações já estabelecidas em sala de aula, entre os próprios alunos.

As pesquisas que focalizam a atuação do professor apontam para uma prática pedagógica onde haja a responsabilidade do mesmo instaurar um ambiente de aprendizagem instigante e colaborativo, valorizando as experiências musicais dos alunos, conciliando a vida afetiva com as atividades propostas. Para isso, é necessário que o docente adote um modelo mais aberto e flexível de ensino que estimule a exploração de novas ideias, desenvolvendo a autoconfiança dos alunos mas tendo a sensibilidade de observar como eles reagem às atividades propostas, no intuito de equilibrar estrutura e liberdade. Com isso, as pesquisas dos autores Blom (BLOM, 2003 apud BEINEKE, 2008) e Tafuri (TAFURI, 2006 apud BEINEKE, 2008) direcionam a prática pedagógica para atividades voltadas para a composição em si mesma com restrições não prescritivas.

Nas pesquisas sobre a perspectiva das próprias crianças acerca do processo composicional, podemos destacar a relevância do estudo realizado por Burnard (BURNARD, 2006 apud BEINEKE, 2008) onde relaciona as pesquisas da criatividade com o desenvolvimento musical infantil. Propondo a criatividade como um construto social e considerando que a criatividade não está na criança e sim nos ambientes que a circundam, a autora rompe com a lógica baseada em estágios e idades para explicar o desenvolvimento criativo da criança. Dessa forma, ela sugere que seja considerada as crenças e valores atribuídos pelas próprias crianças à composição para que sejam incorporados nas práticas pedagógicas.

A pesquisa realizada por Beineke (2015) em uma turma de segunda série do ensino fundamental ampliou a compreensão acerca do tema, na medida em que demonstrou, através de uma pesquisa de campo, como as dimensões da *aprendizagem criativa*, citadas por Jeffrey e Woods (JEFFREY; WOODS, 2009 apud BEINEKE, 2015), se articulam em atividades de composição. Sendo assim, com o estudo do caso, a autora expôs alguns pontos importantes para que o professor possa garantir *relações sociais positivas, engajar interesses e valorizar as contribuições* dos alunos em aula. Dentre eles, destacamos os tipos de participação; colaboração, coparticipação e coletividade, e o conhecimento que a professora tinha da forma como os alunos interagem entre si, zelando pelo respeito e confiança que contribuiriam para o estabelecimento de *relações sociais positivas*. Para *engajar interesses*, a pesquisa revelou que atividades que estimulem a coletividade e trabalho em grupo aumentam a relevância do conteúdo, além do próprio estar relacionado à vida dos estudantes. O momento da apresentação das composições é fundamental para *valorização da*

*contribuição*, pois é onde os alunos ouvem o retorno da professora sobre suas produções, seja dando sugestões ou pedindo para que executem novamente a música.

Já a presente pesquisa se propôs a levantar possibilidades de se trabalhar composição em sala de aula, ainda que, estudos mais aprofundados em metodologias não tenham sido explorados nesse trabalho, o que ampliaria as possibilidades de atuação do professor. Porém, os levantamentos bibliográficos baseados na trajetória de pesquisas acerca da criatividade e suas implicações na educação musical, foram suficientes para contextualizar e direcionar uma prática pedagógica que se propõe a implementar a composição como recurso para o desenvolvimento da autoconfiança e autonomia dos alunos, no momento em que aprendem música e colaborar para a formação de indivíduos mais críticos e solidários.

## REFERÊNCIAS

- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, p. 19-32, set. 2008.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Revista do Centro de Educação*; Santa Maria, V. 37, p. 45-60, abril, 2012.
- \_\_\_\_\_. O Ensino Musical Criativo Em Atividades De Composição Na Escola Básica. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 23, p. 42-57, jan. 2015.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19ª ed. São Paulo: Cortez, p. 168-171, 2008.
- SANTOS, Fatima Carneiro dos. **A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Ideia de Música**. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *Métodos de Pesquisa*. 1ª edição. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, 2009.