

LUIS ALFREDO PEDRAZA PALIZZA

*Compondo* criações musicais na “sala de aula”: relato de uma experiência na  
Escola Municipal Brasil

Dissertação submetida ao Programa de Pós  
Graduação em Música do Centro de Letras e  
Artes da UNIRIO, como requisito parcial para  
a obtenção do grau de mestre, sob a orientação  
da Professora Doutora Luciana Requião.

**Rio de Janeiro, 2017**

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

P162	<p>Palizza, Luis Alfredo Pedraza Compondo criações musicais na sala de aula: relato de uma experiência na Escola Municipal Brasil / Luis Alfredo Pedraza Palizza. -- Rio de Janeiro, 2017. 84p</p> <p>Orientador: Luciana Pires de Sá Requião. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2017.</p> <p>1. Composição escolar musical. 2. Criatividade. 3. Ensino de música na educação básica. I. Requião, Luciana Pires de Sá, orient. II. Título.</p>
------	--



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**

Centro de Letras e Artes - CLA  
Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM  
Mestrado e Doutorado

COMPOSIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA MUNICIPAL BRASIL

por

LUÍS ALFREDO PEDRAZA PALIZZA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Luciana Pires de Sá Requião (orientadora)

Professora Doutora Inês de Almeida Rocha

Professor Doutor João Marcelo Lanzillotti da Silva

Conceito: APROVADO

AGOSTO DE 2017



Dedico esta dissertação aos meus alunos.



## **AGRADECIMENTOS**

À Luciana Requião, pelas orientações e ensinamentos.

À Silvia Sobreira, Inês Rocha e ao João Lanzillotti pelas contribuições na banca de qualificação e defesa.

Ao PPGM e CAPES, pelas oportunidades.

À minha esposa Christiane e ao meu filho Lucas, por serem minha inspiração.

Aos meus pais e minha irmã, por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu amigo Renato Borges, pelas trocas de conhecimento.

Ao meu amigo Rafael Bezerra, por me incentivar a entrar no mestrado.

A Deus, por me fazer chegar até aqui.



*“Não, ninguém faz samba só porque prefere  
Força nenhuma no mundo interfere  
Sobre o poder da criação  
Não, não precisa se estar nem feliz nem aflito  
Nem se refugiar em lugar mais bonito  
Em busca da inspiração.”*

*(João Nogueira e Paulo César Pinheiro)*



## RESUMO

PALIZZA, Luis Alfredo Pedraza. Compondo criações musicais na “sala de aula”: relato de uma experiência na Escola Municipal. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa busca compreender os processos de composição musical coletiva enquanto uma prática da aprendizagem criativa e colaborativa no ambiente escolar. A criação e a criatividade foram pontos centrais desta pesquisa, tendo como referências principais Vigotski e Winnicott, entre outros autores. Sobre a composição musical no ambiente escolar, foram observados trabalhos como os desenvolvidos pela pesquisadora Viviane Beineke. Swanwick e outros autores deram suporte para compreender melhor a criação musical e seu desenvolvimento. A pesquisa é de abordagem qualitativa e foi realizada por meio da observação participativa em seis turmas do primeiro segmento da Escola Municipal Brasil, localizada no município do Rio de Janeiro. A pesquisa colabora na compreensão dos processos e formas de composição musical coletiva no contexto escolar, observando que o ato criador pode promover um processo de autonomia, afetando diretamente as crianças e seus grupos, motivando-os e potencializando-os.

**Palavras-chave:** Composição musical escolar. Criatividade. Ensino de música na Educação Básica.



## **ABSTRACT**

PALIZZA, Luis Alfredo Pedraza. Composing musical creations in the "classroom": report of an experience at the Municipal School Brazil. 2017. Dissertation (Master in Music) -Graduate Program in Music, Arts and Letters Center, Federal University of the State of Rio de Janeiro.

This research seeks to understand the processes of collective music composition as a practice of creative and collaborative learning in the school environment. Creation and creativity were central points of this research, with Vigotski and Winnicott as main references, among other authors. Concerning the musical composition in the school environment, works such as those developed by the researcher Viviane Beineke were observed. Swanwick and other authors supported better understanding of musical creation and its development. The research is qualitative and was carried out through participative observation in six classes of the first segment of the Municipal School Brazil, located in the city of Rio de Janeiro. The research collaborates in the understanding of the processes and forms of collective musical composition in the school context, observing that the creative act can promote a process of autonomy, directly affecting the children and their groups, motivating them and potentializing them.

Keywords: School musical composition. Creativity. Teaching music in Basic Education.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – Criatividade e Criação Musical: sobre o ato de criativo.....	21
1.1 Perspectivas sobre a criatividade.....	21
1.2. Criatividade e educação musical.....	28
1.3. Diálogos: A relação aluno-professor no ambiente escolar.....	30
1.4. Estudos recentes sobre criação musical.....	36
CAPÍTULO 2 – Campo.....	43
2.1 A Escola Municipal Brasil.....	43
2.2 Metodologia.....	46
CAPÍTULO 3 – Relato de experiência.....	53
3.1 Práticas criativas dos alunos.....	53
3.2. Turma A – Segundo Ano.....	54
3.3. Turma B – Terceiro Ano.....	57
3.4. Turma C – Quarto Ano.....	60
3.5. Turma D – Quarto Ano.....	65
3.6. Turma E – Quarto Ano.....	68
3.7. Turma F – Quarto Ano.....	70
3.8. Análise geral das turmas.....	72
Considerações finais.....	75
Referências.....	79
Anexos.....	83



## INTRODUÇÃO

A composição foi algo presente no meu fazer musical. Comecei a compor músicas para a missa de domingo na Igreja Nossa Senhora do Carmo da Lapa, localizada na cidade do Rio de Janeiro, o que me trazia bastante satisfação. Como psicólogo, atuei no Caps Profeta Gentileza, em Inhoaíba no Estado do Rio de Janeiro, nas oficinas de música, onde incentivava e valorizava as composições musicais criadas pelos pacientes, já que essas produções poderiam ajudar a elaborar e conhecer as suas questões. Outro aspecto importante em minha formação profissional, que também se relaciona com processos de composição musical, é o fato de que, durante a licenciatura que fiz no Conservatório Brasileiro de Música, tive a oportunidade de aprender com a professora Adriana Rodrigues Didier, nas disciplinas de Cultura Popular e Didática, sobre uma educação que partia da perspectiva do aluno para a construção do conhecimento, o que me possibilitou ampliar meu olhar para além das aulas tradicionais que eu conhecia. Adriana tinha como proposta buscar em nossas memórias as experiências sobre a cultura popular, através do compartilhamento de nossas vivências.

No trabalho como professor de música nas redes pública e particular do Rio de Janeiro, muitas vezes, refleti a respeito da minha atuação em sala de aula, questionando as práticas mais tradicionais, e em alguns momentos, atuando de forma contraditória à formação que tive. Queria poder ter acesso à visão de mundo dos meus alunos partindo da sua expressão musical. Percebi que precisava, enquanto professor, tornar a aprendizagem dos educandos mais significativa. Não queria que meus alunos fossem apenas reprodutores de música, gostaria de despertar neles a criatividade, auxiliando-os na apropriação da linguagem musical.

Fui influenciado por uma oficina ocorrida no Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM) ocorrido na Costa Rica em 2014. A oficina de música foi dinamizada pelo argentino Fabián Lupica e tinha como proposta a composição de canções coletivas, onde a turma foi dividida em vários grupos, que tinham como objetivo criar canções. Fabián sugeriu que levássemos nossos instrumentos. Um integrante transcrevia a música à medida que se criava. Fabián pediu, por exemplo, para um grupo para utilizar as alturas da melodia de uma música e o ritmo da melodia de outra. Desta forma, surgiu uma outra composição após o término dessa dinâmica. Colocamos uma letra e apresentamos para o restante da turma.

No primeiro semestre de 2015, comecei a fazer uma disciplina como aluno especial do mestrado na Unirio. A partir do levantamento das referências bibliográficas para escrever o pré-projeto, investiguei propostas sobre a composição de canções na sala de aula. Encontrei trabalhos de Beineke (2009) e seus orientandos que se assemelhavam com o trabalho da oficina de Fabián Lupica. Apliquei algumas atividades na Escola Municipal Brasil seguindo procedimentos semelhantes e isto despertou ainda mais o meu interesse em conhecer teorias e pesquisas sobre estes assuntos.

Após toda essa influência no meu percurso enquanto educador musical, a presente dissertação relata a experiência vivenciada no primeiro segmento do Ensino Fundamental na Escola Municipal Brasil. Ela é baseada em pesquisas sobre composição e criatividade, em especial os trabalhos realizados por Beineke (2009). Mostrar a visão do aluno sobre a criação musical é uma das principais contribuições que este trabalho pretende oferecer para professores que gostariam de atuar com composição no ambiente escolar. Parto do princípio que este tipo de prática também auxilia na construção da autonomia, na socialização e na aquisição do conhecimento de música do aluno.

O objetivo da pesquisa foi compreender os processos de composição musical coletiva como prática de ensino-aprendizagem no ambiente escolar. O processo de pesquisa buscou promover nos alunos a autonomia que o ato de criar trás e observar como isto afeta diretamente as crianças e seus grupos, motivando e potencializando-os. A metodologia da pesquisa foi qualitativa. Optei usar o termo composição para desconstruir o conceito tão enrijecido do que é compor, aproximando-o mais do termo criação musical pertencente a todo ser humano.

O primeiro capítulo traz concepções sobre a criatividade e criação musical segundo Vigotski, Winnicott, Maslow, Piaget, Ostrower, Csikszentmihalyi e Stenberg para compreender melhor este processo interno e externo do indivíduo. Na segunda parte do primeiro capítulo, são discutidas as concepções de criatividade na educação musical, focalizando as abordagens de Schafer, Paynter e Swanwick. Na terceira parte do primeiro capítulo, são apresentados trabalhos sobre composição musical na sala de aula, as linhas de pensamentos, seus principais autores e suas contribuições para a composição como prática escolar. No final do capítulo são enfatizados a criatividade e o diálogo, a partir da visão de Koellreuter e Paulo Freire, assim como os conceitos de aprendizagem colaborativa e de aprendizagem criativa.

No Segundo capítulo será apresentado o campo de pesquisa: as turmas do primeiro segmento da escola Municipa Brasil. Serão abordadas algumas práticas realizadas e a

atmosfera musical da escola, em particular o festival de música. Em seguida será apresentada a nossa proposta metodológica que inclui o relato de uma experiência realizada a partir da observação participante, onde os papéis de pesquisador e professor estão misturados.

No terceiro capítulo é exposto um relato de experiência do processo de pesquisa. De um modo geral, tal vivência se caracterizou pela proposta feita com seis turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Escola Municipal Brasil de atividades de composição, usando o método de aprendizagem colaborativa e criativa. Iniciei o trabalho orientando que as turmas se dividissem em grupos organizados pelos próprios alunos, o que trazia bastante entusiasmo a eles. Porém, aconteceram conflitos e discordâncias ao longo da atividade, nos quais a minha intervenção se fez necessária, a fim de garantir o melhor andamento da aula. A motivação e a empolgação dos alunos em relação à composição gerou bastante interação entre eles e, com isso, muito barulho. Surgiu, então, a possibilidade de trabalhar nos corredores, pois eram os lugares mais silenciosos. Nesse processo, os alunos mostraram-se engajados na proposta de criação, estando ativos em sua aprendizagem.

O desafio lançado aos alunos era que cada grupo criasse uma canção e um deles seria responsável por registrá-la no caderno. O tema era de livre escolha. Aos poucos, eu fui distribuindo os instrumentos, à medida que eles musicavam a letra. Percebi troca de ideias e de experiência entre eles, se corrigindo e aprendendo uns com os outros, trabalhando satisfatoriamente em grupo. Os alunos, diversas vezes, me pediram para ajudá-los nas suas composições, o que exigia um cuidado na minha ação, para não distorcer a composição autoral. Após duas ou três aulas, terminaram suas composições, mostrando à turma o que tinham produzido. Surgiram paródias, *raps*, *funks*, músicas *pop*, fragmentos de outras músicas no meio de uma composição original. Contavam um pouco das suas histórias e suas fantasias.

Observei uma prática de construção de conhecimento realizada através do diálogo que favorecia a proximidade do professor com o aluno, o que me despertou para a procura de novos saberes sobre composição no ambiente escolar.

Acredito que a criatividade tem potencial para ser uma ferramenta útil e factível na educação musical escolar.



## **CAPÍTULO 1 – Criatividade e Criação Musical: sobre o ato de criativo**

### **1.1 Perspectivas sobre a criatividade**

A criatividade, por muitas vezes, foi reconhecida pelo senso comum como um talento de alguns grandes gênios das artes. No início do século XX, analisada pela luz da Psicologia, a criação não poderia ser reduzida a uma pequena parcela da humanidade, mas ela estaria presente em qualquer ato do homem que ultrapassasse os limites da rotina, como afirma o psicólogo Vigotski (2014, p. 6). O psiquiatra Winnicott (1975, p. 11) considera que a criatividade estaria presente em qualquer pessoa, seja ela um “bebê, criança, adolescente, adulto ou velho” e que o impulso criativo não poderia ser reduzido ao campo artístico.

Não pretendo diferenciar a criação e a criatividade. Neste trabalho elas tem o mesmo sentido. A criatividade não é uma qualidade ou um adjetivo, mas é um ato criador que está presente em todos os indivíduos.

O psicólogo Vigotski foi um dos primeiros a se debruçar sobre este assunto. Ele dividiu as atividades humanas em duas: atividade reprodutora e atividade criadora (Vigotski, 2014, p. 1). A atividade reprodutora busca repetir normas de comportamentos que foram elaboradas e criadas no passado, e está ligada fortemente à memória. São exemplos de ações reprodutoras: relembrar a casa habitada na infância ou uma viagem realizada, reproduzir uma imagem em um quadro ou tocar uma música igual a determinada gravação.

Vigotski (2014, p. 2) afirma que o substrato fisiológico da atividade reprodutora ou da formação da memória é a plasticidade do nosso sistema nervoso. A plasticidade é a propriedade de adaptação e conservação da alteração adquirida. O cérebro seria como uma folha de papel, quando dobrada, fica com uma marca. Essa marca seria a experiência preservada, auxiliando na repetição desta mesma modificação em uma ação futura.

Já a atividade criadora é aquela em que uma pessoa combina elementos já existentes na busca por criar uma outra coisa, por exemplo, um projeto. Vigotski (2014, p. 3) aponta que “é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente”. A NASA tem o projeto de mandar o homem para Marte, então coleta todas as informações captadas pelos satélites e robôs. Para isto, a NASA irá combinar as experiências passadas com uma nova situação e “imaginar” o que o homem precisaria para viajar para Marte, criando uma imagem do homem vivendo em Marte.

Esta atividade criadora do cérebro que atua na combinação é chamada de imaginação pela Psicologia, segundo Vigotski (2014, p. 4). A imaginação está presente nas atividades artísticas, científicas e tecnológicas. Antes de uma descoberta, muito tempo foi gasto em um processo imaginativo, em que podem ocorrer muitas tentativas e uma série de combinações mentais.

Vigotski coloca em questão a criação coletiva. A descoberta de um inventor é a soma do conhecimento e experiências de outros inventores. Vigotski (2011, p. 5) conclui que “grande parte de toda a criação humana corresponde à criação coletiva anônima de inventores anônimos”. Esta ideia de criatividade coletiva pode-se aproximar de uma composição coletiva.

Vigotski também afirma como é importante o processo de criação na infância para o seu desenvolvimento. Quando uma criança imagina, está processando experiências passadas, combinando com situações atuais.

Para compreendermos o pensamento de Vigotski sobre a atividade criativa, precisamos entender a imaginação e os quatro vínculos entre a fantasia e a realidade. O primeiro, trata de extrair da realidade experiências para o processo imaginativo. A imaginação precisa deste material da realidade. Sem ele, não é possível criar. A partir da combinação de elementos da realidade feita pela imaginação, surgem imagens fantásticas. A imagem fantástica do centauro é a combinação de dois elementos da realidade, o homem e o cavalo.

Desta primeira forma, Vigotski (2011, p. 11) conclui, para usar seu termo, uma *lei*: “A atividade criadora da imaginação está relacionada com a riqueza e a variedade de experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia”. A fantasia e a memória não se opõem, segundo Vigotski. Elas se complementam.

O segundo vínculo da fantasia com a realidade é o produto final da fantasia relacionando-se com “determinados elementos complexos da realidade” (VIGOTSKI, 2011, p. 13).

Fantasias podem ajudar a compreender contextos para além delas. Um conto literário é um produto final da fantasia e pode nos ajudar a compreender elementos complexos da realidade.

A terceira forma de vínculo da fantasia com a realidade é o enlace emocional. As emoções escolhem determinadas imagens da fantasia para expressar-se. Conclui-se, então, que no processo criativo estão presentes também os emotivos.

A quarta forma de vínculo, faz parte das outras formas de vinculação. Quando elementos da realidade são elaborados com a fantasia, e voltam para a realidade, cristalizados em um objeto, surge o novo, que vai interagir com o mundo.

Para Winnicott (1975, p.112), a criatividade está relacionada com a qualidade de vida do indivíduo e isto irá depender da sua relação com o mundo externo. Um ser humano doente é um ser prejudicado e oprimido pelo mundo exterior no impulso criativo. O autor afirma que a criatividade se manifesta no ato de brincar: “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p. 89). A teoria da brincadeira de Winnicott é baseada na relação do bebê com a mãe em seus anos iniciais e é dividida em dois momentos: A ilusão e a desilusão.

Segundo Winnicott (1975 [1971]), quando o bebê tem qualquer desconforto, vem o seio. A mãe, por sua vez, atende ao chamado. Ele se sente onipotente, o “criador” do seio. O seio surge assim que o bebê o deseja. O bebê tem a ilusão de que o seio da mãe e ele são um só. Esta mãe é considerada suficientemente boa, pois ela vai ser a responsável pela ilusão que o bebê tem de ser o criador do mundo. É a mãe suficientemente boa que vai sustentar a experiência de onipotência (WINNICOTT, 1975, p. 26). “O bebê e o objeto estão fundidos um no outro. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mesma se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar” (WINNICOTT, 1975, p.78).

O segundo momento é da desilusão, em que ele percebe que o objeto real (o seio) e ele não são a mesma coisa. Isto ocorre quando a mãe falha, não é perfeita. O bebê percebe a mãe como um outro. “O objeto é repudiado, aceito de novo e objetivamente percebido. Esse processo complexo é altamente dependente da mãe ou figura materna preparada para devolver o que é abandonado” (WINNICOTT, 1975, p.78).

O autor afirma que é nesse momento que o objeto transicional surge, como um representante do seio. Para o bebê lidar com esta situação de desilusão, ele irá substituir o seio por objetos, como uma ponta de pano ou o próprio dedo, transformando-os em objetos transicionais. Na ausência da mãe, esses objetos transicionais começam a atuar, como um início do brincar. É também neste momento que o bebê simboliza, elegendo representantes para o seio da mãe, e assim começa a brincadeira. Nesta fase, começa a fazer a distinção entre fantasia e fato (WINNICOTT, 1975, p. 19). O brincar encontra-se entre a realidade interna e a realidade externa, chamada de zona potencial. “A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais”. (WINNICOTT, 1975, p. 71) O autor interpreta a criatividade como estar vivo.

(WINNICOTT, 1975, p. 112). Trata o indivíduo como um ser ativo e fazendo parte da comunidade.

Para Maslow (1968), a criatividade encontra-se como uma parte da auto-realização e aparece no nível mais alto da pirâmide da hierarquia das necessidades. Sua concretização só ocorre quando as necessidades básicas são atendidas, como a fisiológica (respiração, sexo, comida, água, sono, homeostase e excreção), de segurança (segurança do corpo, do emprego, de recursos, da moralidade, da saúde e da propriedade), de amor (relacionamentos) e auto-estima. O autor afirma que a criatividade não se desenvolverá se o ambiente só propiciar condições mínimas para sobreviver.

A criatividade está vinculada ao dia a dia de duas formas: criatividade de talento especial e criatividade individuacionante. A criatividade de talento especial se apresenta nas atividades artísticas, científicas e literárias. A criatividade individuacionante encontra-se nos afazeres cotidianos, como cuidar da casa, nos relacionamentos com coisas ou pessoas.

Em relação ao processo criador, existem três tipos de criatividade: a primária, a secundária e a integrada. A criatividade primária é a expressão dos nossos pensamentos primários, é a criação livre e espontânea, está relacionada com a nossa maneira de ser. A criatividade secundária é um resultado da criatividade primária, quando se questiona, analisa e avalia, adaptando-se e sendo cuidadoso ao trazer o pensamento para a realidade. A criatividade integrada utiliza a criatividade primária e a criatividade secundária para as grandes obras de arte, da ciência e da filosofia. A auto-realização é atingida quando se consegue um equilíbrio entre o processo primário e o processo secundário.

A expressão espontânea é criadora no desenvolvimento destes dois processos de criatividade. Há uma tendência da sociedade em reprimir esta espontaneidade muito presente nas crianças em prol de uma adaptação ao mundo adulto, o que de certa forma prejudicaria em sua auto-realização.

Maslow aponta a criatividade como pertencente a todo ser humano, dependendo apenas da saúde psicológica do indivíduo. Como Winnicott, Maslow não restringe a criatividade a certas áreas.

Campos e Weber dão um exemplo usando Maslow como referência:

Uma dona de casa, um médico ou um comerciante podem ser altamente criadores, enquanto que um competente violoncelista pode não o ser, porque executa bem o que outrem escrever (CAMPOS; WEBER, 1987, p. 9).

Para Piaget (2001[1981]), a criação ocorre quando há um processo de abstração reflexiva, ou seja, uma abstração das ações como: ordenar, classificar, agrupar. Diferente da abstração empírica que retira características dos objetos, como a cor, o tamanho, textura, tira-se informações diretamente dos objetos.

Piaget (2001, p. 18) afirma que um modelo de criatividade é a Matemática, dando como exemplo a história da Matemática. No primeiro estágio, a Matemática encontrava-se nos objetos, no segundo estágio leva-se em consideração o papel do sujeito nas operações e o terceiro estágio, as operações se encontram em uma estrutura. Piaget afirma que a criatividade precisa ter condições básicas: a primeira seria trabalhar sozinho, duvidar e ignorar qualquer influência vinda de fora. A segunda é buscar áreas distantes do conhecimento do indivíduo. A terceira é ter sempre ideias contrastantes, “adversárias”.

Para entender a criatividade, Piaget (2001, p. 13) tinha como premissa que o “desenvolvimento da inteligência é uma criação contínua”, se compreendemos a psicologia da inteligência, poderemos entender a criatividade. “Inteligência não é uma cópia da realidade, não está representada nos objetos. É uma construção do sujeito que enriquece os objetos externos” (PIAGET, 2001, p. 13).

O educador musical Fernandes (2013) faz uma discussão do pensamento de Jean Piaget sobre a criatividade e a relação com a música. Fernandes utiliza as ideias e as pesquisas de Beyer, no Brasil, como sendo um dos primeiros trabalhos a fazer a ponte entre a música e teoria piagetiana. Fernandes também destaca o texto de Kebak que procura experimentos empíricos com a música. Fernandes (2013 p. 67) conclui que, para Piaget, a criatividade é um processo que utiliza vários mecanismos cognitivos e ocorre simultaneamente ao desenvolvimento intelectual. Assim, o processo maturativo, com o surgimento das estruturas mentais, sistemas, esquemas e funções, irá influenciar na criatividade e na invenção do novo.

A artista plástica Fayga Ostrower, afirma que “criar é basicamente formar. É poder dar forma a algo novo” (OSTROWER, 2014, p. 9).

O ato criador engloba a capacidade de compreender, mas que vai depender das capacidades de relacionar, ordenar, configurar e significar os fenômenos. O ser humano precisa criar, independente de gostar ou não. Ele só pode crescer ordenando, dando forma e criando (OSTROWER, 2014, p. 10). Ostrower afirma que o processo criativo se dá no âmbito da intuição, e que se encontra no pré-consciente: “As diversas opções e decisões que surgem no trabalho é que determinam a configuração em vias de ser criada”. Estes processos intuitivos tornam-se consciente à medida que são expressos. O ser humano antevê problemas

e soluções. A intencionalidade do humano que se prepara para algo que ainda vai acontecer. O processo criativo se dá a partir das escolhas no ato criar determinando uma forma.

Alencar (2003) usa as ideias do psicólogo húngaro Csikszentmihalyi, que propõe compreender a criatividade como um produto que não pertence apenas ao indivíduo, mas a sistemas sociais que julgam o que é criativo. Segundo Csikszentmihalyi (1996, p. 23 apud ALENCAR, 2003, p. 5) “a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural”.

Sobre esta perspectiva, torna-se necessário situar, investigar e localizar em qual ambiente social, cultural e histórico a criatividade é reconhecida como uma produção criativa ou não. O modelo sistemático da criatividade resulta da inter-relação de três fatores: o domínio, o campo e o indivíduo (Anexo 1). O domínio é o “conhecimento acumulado, estruturado, transmitido e compartilhado em uma sociedade ou por várias sociedades” (ALENCAR, 2003 p. 6). O campo é representado pelos especialistas que irão identificar e julgar as ideias criativas que poderão ser incluídas no domínio, ou seja, na área de conhecimento específico. O indivíduo vai ser quem absorve o domínio e será responsável pelas mudanças na área de conhecimento. Um ato criativo nesta perspectiva sistêmica não focalizaria apenas o indivíduo, e sim uma comunidade. Uma ideia criativa precisa estar vinculada a algum domínio e ser aceita pelo campo. Se o campo não for receptivo e não aceitar a ideia, ela não seria considerada criativa.

Alencar (2003, p. 2) também menciona as ideias sobre a teoria do investimento da criatividade de Sternberg que vai levar em conta o indivíduo e o seu ambiente que irão favorecer ou impedir o desenvolvimento criativo. Porém, esta teoria dava mais ênfase inicialmente para a motivação, personalidade, estilo cognitivo e a inteligência. Posteriormente, Lubart e Sternberg apontaram para seis fatores que poderiam influenciar na expressão criativa: a inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade, motivação e contexto ambiental. A inteligência tem três habilidades cognitivas essenciais: habilidade sintética, habilidade analítica e habilidade prática contextual.

- ✓ A habilidade sintética é poder ver um problema por uma nova perspectiva.
- ✓ A habilidade analítica é averiguar a ideia que te interessaria e investir.
- ✓ A habilidade de prática contextual é persuadir outros indivíduos que a tua ideia tem valor.

A convergência destas três habilidades seria considerada “inteligência criativa”. Sternberg e Lubart também estruturam o *insight* dividindo em três tipos: *insight* de codificação seletiva, *insight* de comparação seletiva e *insight* de combinação seletiva.

- ✓ *Insight* de codificação seletiva sucede quando na resolução de um problema o sujeito considera a importância das informações que não seriam óbvias de imediato.
- ✓ *Insight* de comparação seletiva ocorre quando informações passadas são usadas para resolver problemas do presente.
- ✓ *Insight* de combinação seletiva reúne informações que não tem uma relação óbvia.

Os estilos intelectuais são formas que o sujeito vai utilizar e explorar a sua inteligência. São três estilos intelectuais: legislativo, executivo e o judiciário.

- ✓ O legislativo vai formular problemas e criar novas regras e modos de ver o mundo, é o sujeito criativo.
- ✓ O executivo é o sujeito que implementa ideias e soluciona problemas com estrutura clara e definida.
- ✓ O judiciário é composto por sujeitos avaliadores de pessoas, regras e tarefas e nisto que sentem prazer.

Para Sternberg, o indivíduo vai escolher um estilo intelectual a que se sinta inclinado (ALENCAR, 2003, p. 3). Apesar da escola tentar embutir o estilo executivo, já que o indivíduo tem que funcionar dentro de uma estrutura sólida e será punido se ultrapassar esta fronteira, tem sido observada a existência de escolas que buscam quebrar com a estrutura tradicional na atualidade.

Para Sternberg e Lubart, o terceiro componente da teoria do investimento é o conhecimento, mas de forma focada, não seria possível contribuir para uma área específica sem o conhecimento desta (ALENCAR, 2003, p. 3). Sem conhecer a área do conhecimento corre-se o risco de descobrir algo que já existe. Sternberg e Lubart apontam para a existência de dois tipos de conhecimento: o formal e o informal (ALENCAR, 2003, p. 3).

O conhecimento formal é adquirido em aulas, livros, palestras, cursos e tudo que for partir de ensinamentos e instruções. O conhecimento informal é obtido pela dedicação em uma área específica. Não há explicações e ensinamentos, é um conhecimento não-verbal na maioria das vezes. Tanto os conhecimentos informais quanto os formais são úteis para a criatividade. Segundo os autores, o conhecimento da área permite maior número de associações, porém pode dificultar ao ter novas perspectivas das que já se encontram na área de conhecimento de domínio.

O quarto fator é a personalidade que influencia na expressão da criatividade. Traços como “a predisposição para correr riscos, autoconfiança, tolerância a ambiguidade, coragem

para expressar novas ideias, perseverança diante de obstáculos e ainda um certo grau de auto-estima” (ALENCAR, 2003, p. 3) facilitam a expressão criativa. Segundo os autores, a tolerância à ambigüidade e a perseverança diante de obstáculos são traços mais importantes. Os traços da personalidade são estáveis, porém no decorrer do tempo sofrem influências do seu ambiente e de agentes socializadores, como no caso da auto-estima. Em alguns estudos do psicólogo americano Ellis Paul Torrance sobre aluno ideal, muitos professores consideravam alguns traços associados à criatividade com indesejáveis (ALENCAR, 2003, p. 3).

A motivação é a força que impulsiona a performance criativa, segundo Alencar (2003, p. 3). A motivação intrínseca foca-se na realização da tarefa, tendo prazer em consumá-la e não está baseada na recompensa ou em um reconhecimento. Assim, o sujeito responde de forma mais criativa, como mostram alguns estudos de Sternberg e Lubart. Entretanto, os autores consideram a motivação intrínseca e extrínseca importante para a criatividade, já que se encontram em constante interação.

O contexto ambiental, para os autores, apresenta três fatores que afetam a produção criativa: “(a) grau em que favorece a geração de novas idéias; (b) extensão em que encoraja e dá o suporte necessário ao desenvolvimento das ideias criativas, possibilitando a geração de produtos tangíveis; e (c) avaliação que é feita do produto criativo” (ALENCAR, 2003, p. 4)

Estes vários olhares sobre o processo de criação, problematizam e nos fazem refletir o quanto a ciência se debruçou na busca pela compreensão do que é a criatividade. Algo simples pode ser um ato criativo, ou depende de “juízes” que classifiquem este ato como criativo? Foram tantas perspectivas que se faz necessário apropriação de alguns conceitos. Neste trabalho a criação aproximasse da forma como Winnicott e Vigotski a concebem; a criação está presente em todos os seres humanos e faz parte da vida. A criação como uma combinação de elementos.

## **1.2. Criatividade e educação musical**

Em meados da década de 1950, a segunda geração de educadores musicais, nomeada assim por Fonterrada, influenciados pela música contemporânea, busca métodos de ensino que desenvolvam a criação, deixando de lado os atos de ensino que incentivavam apenas a reprodução de músicas instrumentais, vocais e escritas musicais tradicionais (FONTERRADA, 2008).

Murray Schafer foi um dos primeiros compositores da Segunda Geração de educadores musicais. No livro *Ouvindo Pensante*, em seu primeiro capítulo - Compositor na sala de aula - ele propõe estimular o processo de criação e, como um filósofo, dialoga com os

alunos para se pensar o conceito de música de forma mais abrangente. Após um longo e árduo diálogo, Schafer e seus alunos chegam a um conceito mais geral de música e chegam à conclusão de que tudo dependeria da intenção de se fazer e de se ouvir. “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida” (SCHAFER, 1986, p. 35). O autor deixa claro que a organização dos sons pode também soar desorganizada devido à sua complexidade. Um dos principais objetivos do seu trabalho é o “fazer musical criativo”.

O verdadeiro papel da música é a expressão e não o acúmulo de conhecimento (SCHAFER, 1986, p. 285). Para o autor, o problema da educação é que ela está baseada no tempo verbal do passado, e esquece do presente e do futuro, que são trazidos pela performance e criação. Para Schafer, uma aula baseada na transmissão do conhecimento entende o aluno como uma cabeça vazia e o professor como alguém que a preencherá de informações. Quando se inclui a criação no programa de aula, surge uma outra forma de relação na qual foi denominada como “comunidade de aprendizes” (SCHAFER, 1986, p. 286), onde o papel do professor é modificado.

O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta (SCHAFER, 1986, p. 286).

O educador e compositor John Paynter pensava em uma escola que fosse para todos e proporcionasse o contato da música de forma criativa e variada. A escola não teria como objetivo formar um instrumentista. A execução não poderia ocupar um lugar central na educação. Em vez de apenas transmitir conhecimento, poderia ser um lugar de construção do conhecimento.

A escola deveria se apoiar nos recursos que as crianças possuem: curiosidade, imaginação e criação. Mateiro (2011) em seus estudos sobre Paynter afirma que ele tem, como proposta musical, aulas com “momentos de descoberta e expressão individual, exploração sonora e participação ativa dos alunos” (MATEIRO, 2011, p. 261). Paynter propõe uma escuta atenta e criativa, buscando um significado profundo, além de tentar recriar o mundo sonoro usando a imaginação. Influenciado pela música contemporânea, o compositor parte do princípio que qualquer material sonoro pode ser usado para criar e reproduzir uma peça musical, ou seja, todos poderiam fazer música. Independente de conhecer a escrita tradicional e técnicas para tocar os instrumentos, o ser humano compõe naturalmente. O aluno participa ativamente do planejamento e direção da aula. O professor tem como função, promover a participação de todos, usar uma variedade de matérias e ajudar na reflexão do que foi realizado.

Swanwick (1991, p. 68) chama a combinação de sons de composição. Esta organização de ideias musicais tem como resultado uma criação musical. Para França e Swanwick (2002, p. 8), a composição é um processo essencial para a música, pois é uma ferramenta que auxilia na compreensão de como funcionam os elementos musicais. Assim, cria-se uma relação direta com o material sonoro (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9). Os sons podem ser ordenados no tempo e no espaço até formar um fraseado de acordo com a tomada de decisão expressiva no fazer musical. A composição pode ajudar na apropriação das técnicas e domínio progressivo dos instrumentos e os alunos são estimulados a uma execução mais próxima da sua concepção (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10). Porém, a composição não poderia ser apenas a única modalidade em sala de aula. A apreciação musical e a performance contribuiriam para a composição.

França (2002, p. 21) menciona as ideias de Swanwick afirmando que composição, apreciação e performance partem de três processos psicológicos: domínio, imitação e jogo imaginativo (Anexo 2).

Na apreciação, o sujeito se acomoda a novas formas musicais, internaliza e imita no seu interior os novos elementos musicais. Na performance, o sujeito ajusta ao que é imposto, corporifica as técnicas. Na composição, o indivíduo incorpora, assimila as estruturas musicais. O domínio é ter alguma destreza em relação a um material, como um instrumento musical. É ganhar fluidez e sensibilidade até possuir o controle (SWANWICK, 1991, p. 51). Definir o material a ser usado para poder compor dá o controle e manejo ao compositor.

A imitação está relacionada com o caráter expressivo, não pode ser apenas uma cópia, há uma empatia, identificação e interesse com aquilo que pretende ser imitado. Na música, a interpretação de uma partitura pode ter uma variedade de escolhas que irão modificar a peça musical quando executada. Isto é chamado de caráter expressivo.

O jogo imaginativo está centrado na estrutura. A estrutura, segundo Swanwick (1991, p. 52), “é o estabelecimento de relações entre as coisas”. Swanwick faz uma aproximação do conceito de jogo imaginativo como o de assimilação de Piaget, onde esquemas mentais já existentes no sujeito são usados para nova atividade. O equilíbrio e a integração entre a performance, a apreciação e a composição, segundo França e Swanwick (2002, p. 37), podem otimizar, promover a aprendizagem e a compreensão musical dos estudantes.

### **1.3. Diálogos: A relação aluno-professor no ambiente escolar**

Neste subcapítulo será discutido o papel do professor, segundo Koellreutter e Paulo Freire, com relação as concepções sobre o diálogo. Serão incluídas teorias que abordam as

relações de interação e sua importância na aprendizagem (aprendizagem interacionista, aprendizagem colaborativa, aprendizagem criativa, aprendizagem inventiva). E para finalizar, serão abordadas teorias que tentam explicar e elucidar as dificuldades de diálogo entre professores e alunos no ambiente escolar, como falta do fio do discurso de Dufour, a ordem social de Bourdieu e os mecanismos de controle de Foucault.

Substituir as ideias sobre música por concepções mais amplas pode facilitar e despreocupar o aluno, deixando ele mais à vontade para compor, já que o conceito de música ampliado permite uma criação mais livre. O diálogo pode ser considerado como um ato criador onde duas pessoas trocam ideias na busca pelo conhecimento.

Brito (2001) menciona as ideias do educador e compositor Koellreutter que amplia a forma de se fazer música quando afirma que não há nada que possa ser considerado errado na música, a não ser aquilo que não possa ser executado. Tanto Koellreutter quanto Schafer se deslocavam da posição hegemônica do professor para entrar em diálogo com os alunos.

Uma das premissas de Koellreutter mencionadas por Brito (2001) era o questionamento em relação ao professor, ou seja, o aluno deveria desconfiar de tudo e principalmente do professor. Assim, o conhecimento docente entrava em discussão, já que existe uma crença de que o educador tem o conhecimento pleno das coisas. Com isso, saímos de um modelo tradicional de escola, na qual era concebida por Paulo Freire (1983) como Educação Bancária. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1983, p. 66)

Para Paulo Freire (1983), o diálogo deveria ter seu fundamento no amor e na ética, por isso, não poderia haver uma relação de poder entre um educador e o educando, a troca entre os dois poderia criar e recriar o mundo.

É neste sentido que a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos, aprendem e crescem na diferença, sobre tudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentes exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 25).

O educador tem a função de organizar e devolver o conteúdo programático de forma sistemática, respeitando os interesses e os conhecimentos prévios que o aluno possui. No caso do fazer musical, quando nos propomos a compor em sala de aula, devemos ouvir e ver o que os alunos querem: que tema, que gênero musical, que instrumentos querem usar. Com base nisso, o conteúdo programático é adequado à realidade da comunidade escolar.

O psicólogo Vigotski (2007) afirma que a aprendizagem se dá a partir da interação social não necessariamente com um professor, mas sim com os seus pares. Vigotski cria o

conceito de *zona de desenvolvimento proximal*: a distância do nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O aluno se encontra na zona de desenvolvimento proximal quando só consegue fazer algo com alguém perto, mas não consegue fazer sozinho. O mediador da aprendizagem pode ser um professor ou outro aluno em um nível de desenvolvimento posterior. O mediador intervém na zona de desenvolvimento proximal para que o aluno possa desenvolver o potencial de aprendizagem.

Segundo Torres, Alcântara e Idala (2004, p. 3), a “aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo efetivo”. Nos estudos de Montes (2016), a autora cita a definição de Dillenbourg para aprendizagem colaborativa: uma circunstância em que duas ou mais pessoas buscam aprender alguma coisa juntas. Por se tratar de um conceito geral, existe a possibilidade de haver múltiplas interpretações e uma variedade enorme de práticas. Montes (2016) afirma que as pedagogias de projetos (ou progressistas) divulgadas pela Escola Nova já incorporavam a aprendizagem colaborativa. Montes também apresenta a sua própria definição de aprendizagem colaborativa:

A aprendizagem colaborativa pressupõe a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade, de modo que todos possam contribuir com seus conhecimentos para a resolução de um determinado problema ou questão. O processo de aprendizagem é social, não linear e multilateral, retirando o professor do centro do conhecimento e difundindo-o por todos os membros do grupo (MONTES 2016, p. 31).

Montes (2016) faz várias menções a Dillenbourg, que sugere diferenciar a *aprendizagem cooperativa* da aprendizagem colaborativa. Na aprendizagem cooperativa, um trabalho é dividido em grupo para que, no final, as pessoas possam juntar o seu labor em um produto final coletivo. A aprendizagem colaborativa está interessada na interação dos grupos, sendo o processo mais importante do que o produto final.

Torres, Alcântara e Idala (2004, p. 4) mencionam Panitz, afirmando que aprendizagem colaborativa é uma filosofia baseada na interação. Cada pessoa do grupo tem um respeito pelo que cada um pode contribuir com suas habilidades. A autoridade circula entre os membros do grupo e todas as ações são pensadas de forma coletiva, assim a responsabilidade é de todos. Não se pensa em uma competição entre os integrantes do grupo, já que nele, não se considera que um indivíduo possa ser melhor que outro. Panitz afirma que a aprendizagem cooperativa tem uma organização voltada para auxiliar a concretização de um objetivo, apresentando técnicas para que pessoas possam realizar uma tarefa em grupo. Essa perspectiva dá autoridade para o professor, já que ele direciona a turma.

Viviane Beineke (2009) aborda o conceito de *aprendizagem criativa*, proposto por Anna Craft, dando ênfase às perspectivas do aluno e do professor. A autora propõe fazer uma diferenciação entre três formas de pensar a criatividade: o ensino criativo, o ensino para a criatividade e a aprendizagem criativa.

O ensino criativo tem como figura primordial o professor, que utiliza abordagens imaginativas para a aprendizagem afetiva e interessante para os alunos. Já o foco do ensino para a criatividade está no aluno e como ele desenvolve o pensamento criativo. A aprendizagem criativa leva em consideração as perspectivas tanto do aluno quanto do professor e como eles se relacionam. Na aprendizagem criativa, a forma com que uma criança enxerga o mundo é diferente da forma com que um adulto vê. Ela tem os seus próprios parâmetros. Beineke (2009, p.77) menciona Glover, que afirma que as músicas das crianças têm características próprias. Os parâmetros musicais das crianças irão depender do mundo social e cultural que elas vivenciaram e internalizaram. Todas essas experiências das crianças as constituem como sujeitos e moldam seus pensamentos, englobando também a sua criatividade. O desenvolvimento criativo está relacionado com fatores sociais e culturais.

Segundo Beineke (2009, p. 76), Burnard usa o modelo sistêmico de criatividade desenvolvido por Csikszentimihalyi para defender que a criatividade é um construto cultural que pode ser observado e localizado. Para ele, a criatividade encontra-se na inter-relação do sistema composto por três elementos: domínio, campo e indivíduo. O modelo sistêmico de criatividade foi adaptado por Beineke (2009) para a aprendizagem criativa da seguinte forma: o domínio está relacionado com as ideias de música na visão das crianças, o campo com a comunidade da sala de aula e o indivíduo com as suas contribuições individuais ou coletivas. Beineke afirma:

[...] que aprendizagem criativa está ligada às relações que os alunos estabelecem entre o saber musical, as representações desse saber para as crianças e os sentidos culturais que elas atribuem a esse saber, isto é, aos valores que elas atribuem à música na sala de aula, nas suas vidas e na relação com a sociedade de maneira mais ampla (BEINEKE, 2009, p. 229).

Beineke (2009) se contrapõe às ideias do pedagogo espanhol Ricardo Marín Ibañez e do psicopedagogo e psicomotricista Vitor da Fonseca sobre uma criatividade que atende a uma necessidade do mercado. Nessa visão, coloca-se na escola uma responsabilidade de potencializar a criatividade dos alunos para a sua entrada no mundo do trabalho. O desenvolvimento do potencial do indivíduo tem a função de gerar mais competitividade.

Beineke (2009) se apoia no filósofo português José Barata-Moura que se contrapõe a esta forma de usar a criatividade como o “império do efêmero”. O autor critica a visão de que

a criatividade teria como produto alguma novidade que acelera o ritmo de consumo. O desenvolvimento da criatividade seria vendido em manuais e livros com o único objetivo de tornar o ser humano produtivo e bem-sucedido aos olhos do mercado. Como já vimos anteriormente a criatividade é uma questão de saúde e de desenvolvimento pessoal não podendo ser reduzida a questões apenas mercadológicas.

Mas o que está ocorrendo com os alunos? A maioria dos professores queixa-se da indisciplina dos alunos. Ouvir os alunos é importante, mas será que os alunos querem nos ouvir? Para o filósofo Dufour, a função simbólica não está mais sendo transmitida e é isto que estaria dificultando o diálogo entre o professor e o aluno. A função simbólica é o discurso oral frente a frente (DUFOUR, 2003, p. 197), é a linguagem. Assim, o “dom” da palavra é transmitido sem se dar conta. Os pais seriam os primeiros a estimular a simbolização, a criança existe na fala antes do seu nascimento. A partir do nascimento, o “diálogo” ocorre usando a troca de olhar, o choro do bebê e a troca de materiais corporais. Quando um bebê chora, a mãe interpreta este choro e simboliza como um sinal de desconforto, fome, dor, frio. Aos poucos a mãe vai compreendendo a diferença dos choros. Assim, o diálogo vai se estabelecendo. A linguagem vai ganhando uma autoridade, porém, segundo Dufour (2003) isto poderia estar sendo prejudicado. Um dos responsáveis por esta falta de simbolização seria a televisão. Para Dufour, a criança seria bombardeada por imagens que ainda não foram simbolizadas, e que a televisão não poderia ser responsável pela simbolização. Dufour afirma que está faltando o fio do discurso, onde há alguém que fala e alguém que escuta. Este é um problema que parece constante na escola, nos momentos de apreciação ou de apresentações dos alunos na sala de aula. Há sempre interrupções.

Segundo Bourdieu (1966), o capital cultural que é a herança da cultura transmitida pela família, irá definir o êxito na escola já que a ela tem um discurso conservador e acaba por privilegiar certos conteúdos de conhecimento que pertencem à classe dominante. Quando trago um conteúdo musical baseado em um modelo que não pertence ao capital cultural do aluno, estou afirmando que o conhecimento que transmito é superior ao dele, perpetuando a reprodução das desigualdades sociais. Se trago aos meus alunos uma peça de Mozart para apreciação e no final afirmo que esta música é superior ao *funk* estou legitimando um discurso da classe superior.

Assim, o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e a instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo. São as funções latentes que essas classes atribuem a proposta a todos, porque está reservada de fato aos membros das classes as quais ela pertence. É a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias

superioridade sobre os humildes servidores das técnicas. É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social (BOURDIEU, 1966, p. 56).

Quando há um diálogo entre o professor e os alunos é possível legitimar o capital cultural do aluno e criar um outro capital a partir da troca de conhecimento do aluno e do educador. Por exemplo, minha aluna tinha como avô um grande compositor de sambas. Só pude descobrir isto no momento que dei abertura para os alunos cantarem na sala de aula o que tinham vontade. A aluna cantou um samba, que era do seu avô. A valorização que o professor dá para as vivências musicais dos alunos pode transformar este espaço escolar em um ambiente que não perpetue a ordem social, mesmo que isto apenas ocorra na aula de música. Pode ser uma micropolítica onde não posso calcular os efeitos.

Relações de poder também podem interferir neste diálogo entre o professor e o aluno. Foucault foi um dos grandes estudiosos dos mecanismos de controle usados pelas instituições da escola, do hospital e do presídio, tornando o sujeito um objeto a serviço das necessidades do Estado. Um dos mecanismos de controle é a disciplina dos corpos, que os tornam dóceis.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determinam. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dele por um lado uma sujeição estrita (FOUCAULT, 2007, p. 119).

Nesta citação, Foucault analisa uma forma de poder a partir do controle dos corpos usando mecanismos de disciplina que buscam transformar um homem em um objeto. A disciplina atua “em primeiro lugar na distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 2007, p. 121). Para o autor, escola é o lugar onde os indivíduos estão “cercados”, ou seja, de onde não podem mais sair quando querem. Os alunos encontram-se em cárcere. Após os indivíduos serem cercados e enclausurados, o princípio da localização imediata ou do quadriculamento entra em ação: “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2007, p. 123). Assim, a escola deve evitar a formação de grupos para que ela possa ter o controle sobre cada indivíduo, podendo vigiá-lo e dominá-lo. A localização funcional aponta para um lugar onde o indivíduo opere da melhor forma possível em nome da

produção do que a instituição deseja. Assim, na escola, um aluno X não pode sentar do lado de um aluno Y, caso ele atrapalhe a produção.

As disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2007, p. 126).

Outro mecanismo de controle da atividade é o horário, segundo três grandes processos: “Estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (FOUCAULT, 2007, p. 128). Estabelecer as cesuras é estabelecer horários, ocupando os alunos com obrigações, de forma periódica: “o tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2007, p. 129). Os movimentos dos corpos têm que ser precisos para poder executar a produção de forma mais rápida e prática. A escola ainda perpetua esses mecanismos de disciplina, para poder tornar os alunos instrumentos de servidão. Como pode existir um espaço para a criatividade diante de todas essas relações de poder sobre o homem?

#### **1.4. Estudos recentes sobre criação musical**

De que forma é possível abordar esta composição coletiva? Viviane Beineke (2012), propõe uma solução a partir da aprendizagem criativa e colaborativa. Através da prática de conjunto, é possível trocar ideias e transformar os conteúdos propostos pelo professor, propiciando a descoberta do prazer da expressão musical. “As interações entre os pares influenciam grandemente a qualidade da experiência” (BEINEKE, 2012, p. 54).

Beineke (2012) em seus estudos sobre criatividade, encontra em Burnard (Anexo 3), a afirmação de que a criatividade não pode ser algo isolado do contexto no qual a criança está inserida, ela participa de vários grupos e espaços que podem contribuir para seu desenvolvimento criativo. As influências de várias unidades sociais e culturais, assim como os pais e outras figuras do núcleo familiar serão responsáveis pelo desenvolvimento criativo da criança. Cada grupo na qual a criança está inserida é chamada de comunidade onde ela pode experimentar uma prática musical. “Assim, o fazer musical das crianças é compreendido em relação às práticas musicais a que elas têm acesso, cabendo ao processo educativo ampliar essas possibilidades de acesso e sua compreensão” (BEINEKE, 2012, p. 54). Trazer para dentro de sala de aula estas práticas musicais das crianças em comunidades diferentes legítima e atualiza o fazer musical do aluno.

Beineke (2012, p. 54) coloca o aluno como agente de sua própria aprendizagem. O professor como um observador que “honra suas interpretações”, valorizando os esforços dos alunos no crescimento de suas habilidades musicais e na experiência agradável de uma prática coletiva fazer musical.

Beineke (2012) apresenta o conceito de aprendizagem criativa para um diálogo com a composição musical na educação básica. O seu argumento teórico é construído a partir dois eixos: “A perspectivas das crianças e do professor sobre aprendizagem criativa” (BEINEKE, 2012, p. 8).

O primeiro eixo usa como ferramenta o modelo sistêmico de Csikszentmihalyi para compreender as concepções e práticas musicais das crianças. As três dimensões criativas investigadas a partir do modelo sistêmico foram: o domínio, o campo e o indivíduo. O segundo eixo investiga a perspectiva do professor na aprendizagem criativa concentrando-se em seu papel e construção das relações sociais em sala de aula.

O método utilizado pela autora em sua pesquisa foi um estudo de caso das aulas de música de uma turma da segunda série do primeiro segmento. Sua coleta de dados foi a partir de registros de vídeos do processo de composição na aula, grupos focais com os alunos e entrevistas semiestruturadas. Beineke aponta que há uma articulação entre a aprendizagem criativa e as atividades de composição em grupo. Quando os alunos atuavam como compositores, músicos e plateia criavam uma identidade e se tornavam agentes ativos da sua aprendizagem onde as suas ideias musicais eram constantemente atualizadas e ampliadas conforme vivenciavam experiências musicais. A autora conclui que o professor precisa criar um ambiente propício para as relações sociais positivas, comprometimento, colaboração, engajamento e valorização dos alunos em sala de aula.

Visnadi (2013) analisa as composições de crianças em um ambiente de educação musical dentro de uma escola básica. O método escolhido foi um estudo de caso da turma do quarto ano do ensino fundamental, onde as crianças não tiveram aula de música. Visnadi teve encontros semanais durante 3 meses. As crianças desenvolviam suas composições e se organizavam em grupos de forma livre, sendo responsáveis pela escolha de seus parceiros e dos instrumentos musicais. A coleta dos dados foi feita através da observação participante. Ocorreram registros de vídeos de todo o processo de composição e entrevista com os alunos. A autora tentou não direcionar o processo de composição dos alunos. Os resultados mostraram uma compreensão ampliada de composição dos alunos. Paródias, arranjos e improvisações foram os frutos dos trabalhos. Para as crianças, o ato de compor só tem sentido quando estão com os amigos ou para apresentar para um outro. A autora conclui que a prática

de composição fortalece a educação musical escolar, além de tornar as crianças mais reflexivas e ativas neste espaço. Para Visnadi (p. 22, 2013), a valorização do discurso das crianças é fundamental, já que permite conhecer a perspectiva do aluno.

Da mesma forma, Machado (2013) investiga a troca de ideias e sua dinâmica em uma oficina de música para crianças de seis a onze anos em um projeto de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina que foi oferecida à comunidade. A pesquisa concentra-se na perspectiva das crianças. Busca a compreensão das formas de como elas interagem com a música e sua relação social na sala. A autora aponta para a necessidade de escutar as crianças, promovendo também um espaço facilitador da criatividade, tornando a sua aprendizagem significativa.

Levek e Santiago (2014), em sua pesquisa piloto, analisaram crianças de seis a dez anos, do Conjunto Instrumental do curso de Musicalização Infantil da UFBA, usando a Teoria do Fluxo, que é um estado mental alterado, no qual o sujeito está imerso na atividade, gerando um sentimento de sucesso. As autoras concluíram que quando as crianças viam e ouviam suas composições, elas apresentavam alguns componentes que caracterizavam a experiência do fluxo, são elas: 1) concentração intensa e focada no presente momento da ação; 2) Imersão na ação; 3) Senso de controle da ação.

Vieira (2014) investiga como a criatividade foi abordada nas teses e dissertações no Brasil entre 2000 e 2013. A autora aponta que a criatividade é apenas vista como criação musical, ou seja, composição e improvisação, e não identificou nada relacionado com apreciação criativa ou performance criativa. Vieira afirma que é necessário ampliar o diálogo entre a Educação Musical e outras áreas do conhecimento, como a Psicologia que tem estudos abrangentes sobre a criatividade. Vieira fez um levantamento de 31 trabalhos, entre dissertações e teses, em três linhas de referenciais teóricos. Jean Piaget aparece como referencial teórico em nove pesquisas, sendo quatro de forma indireta com Keith Swanwick, que se apropriou de pesquisas cognitivas de Piaget para criar a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Oito trabalhos foram realizados pela UFRGS. A segunda vertente predominante como referencial teórico é Murray Schafer, tendo como principais disseminadoras Marisa Fonterrada e Sonia Albano, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação de Música da UNESP. O terceiro referencial teórico está em crescimento, sendo representado pelas autoras Ana Craft, Pâmela Burnard e Viviane Beineke que se encontram entre duas áreas: Educação Musical e Aprendizagem Criativa. Estes referenciais levam em consideração a visão das crianças. Beineke aparece como uma das principais multiplicadoras desta linha de pensamento.

Vieira (2014, p. 131) observou que a comunicação entre estas três vertentes é escassa e que são conhecidas por meio de revisões bibliográficas. Vieira também propõe uma nova perspectiva, a partir Winnicott (1975) que afirma a criação como um ato inerente à vida. O papel do professor nesta concepção é ser “ um mediador no espaço transicional existente entre a realidade interna e a compartilhada pelos agentes envolvido no processo de criação” (VIEIRA, 2014, p. 134).

Borges (2014) aponta para ausência do repertório musical contemporâneo na escola, que foi verificada após ter analisado o Programa “Música na Escola”, em Minas Gerais, no Município de Pouso Alegre.

O programa surge em 2005 para afirmar o compromisso político e social com o ensino de música no ambiente escolar. Entretanto, não engloba a música contemporânea e nem seus educadores representantes. Borges buscou aproximar os educadores do Programa do repertório musical contemporâneo e das didáticas a partir de novas formas de ouvir e fazer música. Os educadores Murray Schafer, Guy Reibel, John Paynter, Boris Porena e George Self foram usados como referenciais, trabalhando com suas propostas em grupo de oficinas de formação do programa “Música na escola” e posteriormente nos ciclos pedagógicos que tinham como foco os educadores e os alunos. A pesquisa buscou criar pontes entre alunos e professores e a música contemporânea.

A educadora musical Fonterrada (2015), em seu livro *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*, a partir de um grupo de estudos denominado GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical), tem como um dos objetivos principais investigar as práticas criativas na música. Influenciados pelo encontro, em 2011 e 2012, com a espanhola Chefa Alonso (musicista com especialização em técnicas de Improvisação Livre), apresenta um trabalho estruturado de criação e improvisação com instrumentos musicais, corpo e voz. Baseada na análise de Chefa Alonso e na contribuição dos educadores musicais de todo o país, o grupo apresenta um levantamento destas práticas criativas no Brasil, apresentando produções acadêmicas e realizações de professores de música que atuam em diferentes espaços. Segundo Fonterrada (2015, p. 248) entre 1992 e 2012, a partir da consulta ao Portal da Capes com o tema criação musical, foram encontradas 27 teses de doutorado, sendo algumas em outras áreas, e 12 dissertações de mestrado. A pesquisa também fez um levantamento de artigos e comunicados ANPPOM e na ABEM. 24 comunicados na ANPPOM e 68 na ABEM. Nas seis revistas científicas 1992 a 2012, foram inscritos 12 artigos. A pesquisa também fez enquete nas redes sociais da *internet* com 162 educadores musicais do Brasil. Verificou-se uma diversidade de práticas musicais muito influenciada

pelas necessidades dos locais e do mercado, o que dificultou investigação sobre o tema. Fonterrada conclui que as práticas musicais criativas ocorrem em espaços limitados no campo da Educação musical e que as instituições e pesquisadores universitários deverão promover cursos e seminários extensivos a respeito dos métodos e técnicas de práticas musicais criativas, tanto aos seus alunos como aos educadores musicais. Assim, professores e alunos terão motivação para trabalhar a música espontânea e ativamente.

No Texto *Um paradigma estético para o currículo*, de 2009, Regina Márcia Santos aborda conceitos do filósofo Deleuze, a partir de uma nova abordagem trazida por Virgínia Kastrup contribuindo para uma nova forma de conceber a criatividade.

Aprendizagem Inventiva é um termo cunhado por Virgínia Kastrup (2005) apresentando uma outra visão sobre invenção, mais relacionada com a cognição, porém não se assemelha com a representação e sim a “invenção de si no mundo”.

A invenção, segundo Kastrup, é “uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma” (2005, p. 1274). A invenção não seria sinônimo da criatividade de Guilford, porque não está preocupada na criação da solução de problemas, mas com a reflexão, a “invenção de problemas” e “invenção de mundo” não sendo um processo passivo, mas algo vivo, ativo e potente. A visão da arte para Kastrup é um lugar que propicia compartilhar experiências, porém essas experiências irão gerar sempre algo novo. Uma experiência de estranhamento, onde aquilo que passava despercebido agora é experimentado.

A aprendizagem inventiva está baseada em alguns conceitos criados pelo filósofo Deleuze, como questões de signo e do hábito, do território, agenciamentos e devires, como menciona Santos (2009, p. 239). O hábito para Deleuze é a extração do novo no ato da repetição, o que chamou de diferença. É desta diferença na repetição que surge a experiência e a subjetividade (Santos, p. 239).

Aprender, para Deleuze, segundo Kastrup, é estar sensível aos signos do objeto, como, por exemplo, um violinista tem que estar sensível aos signos do violino. Kastrup define os signos como um “tipo de qualidade, de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria” (2001, p. 211).

Apoiada no filósofo Deleuze, Santos (2011) afirma que a função do professor é a de ser um atrator de afetos e de signos “porque mais se constitui como interrogação do que modelo”. Kastrup afirma que o “professor atrai a matéria e não um saber pronto” (SANTOS, 2011, p. 246). O professor pode atrair questionamentos com sua presença na escola.

Pensar o conceito de composição como algo mais abrangente do que uma obra original ou autoral. Vigotski(2014) afirma que a criação é arte de combinar elementos. Para

Swanwick, a composição é arte de combinar elementos sonoros. Visnadi (2016 p. 76) também afirma que a composição tem que ser pensada de forma mais abrangente, assim é na tomada de decisões musicais e nas combinações que surge a composição. Assim, o ato de compor é combinar músicas seja criando paródia, mixando músicas, fazendo um arranjo ou uma interpretação.



## CAPÍTULO 2 – Campo

### 2.1 A Escola Municipal Brasil

O campo de estudo desta pesquisa realizou-se em seis turmas da Escola Municipal Brasil, localizada no bairro de Olaria, Zona Norte do Rio de Janeiro. O nome olaria significa o lugar onde fabrica-se telhas, tijolos e objetos de barro. As olarias faziam parte do Engenho da Pedra (do bairro de Mangueiros até o bairro de Olaria). Para funcionar, o engenho necessitava de várias olarias, que se localizavam em sua maioria no atual Bairro de Olaria. Após a implantação da locomotiva em 23 de outubro de 1886 que fez uma pequena parada em Olaria para carregar os tijolos ao centro do Rio de Janeiro, o nome se fixou tornando-se também um local de desenvolvimento devido estação de trem. Com o desmatamento houve a escassez de madeira que alimentava os fornos onde eram fabricados os tijolos, extinguindo as olarias. Aos poucos os terrenos foram loteados e transformado-se em bairros residenciais. Em 2016, foi comemorado o centenário do Clube Olaria e a Igreja São Matriz de São Geraldo. A escola se encontra próxima ao Largo das Cinco Bocas, lugar de encontros gastronômicos e entretenimento desde a década de 1980. O bairro de Olaria tem como bairros vizinhos a Penha, o Complexo do Alemão e Ramos.

Após ter passado no concurso para professor de Música do Município do Rio de Janeiro, assumi o cargo na Escola Municipal Brasil, situada no bairro de Olaria. Recebi turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e fui orientado de que não haveria a necessidade de aplicar provas e nem avaliações formais. A direção apenas me entregou os Parâmetros Curriculares de Música. Então, surgiu o questionamento: o que ensinar ?

Inspirado pelo compositor e educador Koellreutter, fiz uma pergunta aos meus alunos, com um certo receio de estar perdendo o controle, mas era necessário arriscar. Gostaria de saber o que eles queriam aprender na aula de Música. As turmas do 4º ano queriam dançar, fazer sons com garrafas, tocar violão, trazer as músicas de Manu Gavassi, Renato Russo e Tim Maia, fazer uma banda, aprender a tocar instrumentos musicais. Já as turmas do 5º ano queriam afinar a voz, tocar bateria, fazer *rap* e uma menina disse que queria aprender sobre formação de tríades e tétrades. Fiquei curioso porque a criança que queria aprender sobre tríades e tétrades, contou que tinha aula de órgão na igreja. As respostas me surpreenderam. Achava que responderiam que queriam aprender apenas *funk*, mas responderam com a multiplicidade que uma turma de 30 a 35 crianças possui. São muitas percepções do mundo,

todos sedentos por conhecimento e isso, é impossível ignorar. Com essa simples pergunta foi possível fazer um mapeamento sobre as necessidades dos grupos, sob o olhar do filósofo e educador Deleuze, através da criação de pequenas rotas pude planejar aulas de forma a atender os interesses da turma e ao mesmo tempo equilibrar o conteúdo programático. Santos (2011), concebe a educação com um lugar para traçar cartografias apoiando-se na filosofia de Deleuze. As turmas podem ser concebidas como territórios, que precisam ser habitados, conhecidos, reconhecidos. As crianças são um terreno fértil, mas cada uma delas precisa de determinados estímulos. O professor tem que habitar seus alunos, conhecer e estar sensível a como eles reagem. Kastrup afirma que o hábito é uma forma de aprender. O hábito como repetição, mas na busca pela diferença. “Aprender é habitar um território”, o que significa perder tempo, deixar-se envolver, assiduidade. Por exemplo, tocar um violão, exige estar sensível à forma de pressionar as cordas para que soem bem, acostumar-se com a espessura do braço, sentir as atrações entre os acordes, e perceber a timbre único que cada violão tem.

Atualmente, a escola tem turmas do primeiro ano até o nono ano. O ensino de Artes é dividido em duas partes: do 1º ao 4º ano, os alunos têm aulas de música comigo e, do 5º ao 9º, aulas de artes visuais. As turmas costumam ter cerca de 30 a 35 alunos. Essas aulas de música têm duração de 50 minutos para cada turma, uma vez na semana. A escola não tem uma sala de música, sendo as aulas ministradas na própria sala das turmas. Até 2016, as salas não tinham uma boa acústica. Os sons da rua, do pátio e da quadra adentravam pelas janelas da sala. As salas possuem ventiladores, muitos deles barulhentos. Em 2014, foram instalados aparelhos de ar condicionado, que só funcionaram no segundo semestre de 2016, devido à demora de uma reforma elétrica na escola e à não liberação de aumento de carga pela Light (companhia de luz) durante dois anos e meio. Isto modificou drasticamente o ambiente sonoro das salas de aula, já que as janelas passaram a ficar fechadas para o bom funcionamento do ar condicionado, diminuindo o ruído externo. Influenciou positivamente também no comportamento dos alunos e dos professores, principalmente nos meses de verão, gerando um ambiente mais adequado para aprendizagem.

Quando comecei a dar aula na Escola Brasil em 2011, havia alguns instrumentos de percussão que faziam parte da “bandinha rítmica”: cocos, agogôs, ganzás, tambores, pandeiros, pandeirolas, pratos, triângulo, castanholas. Esses instrumentos ficavam guardados em caixas em um armário dividido com outros materiais pedagógicos da escola. Depois de alguns meses de utilização, a maioria destes materiais não resistiu, já que não possuía uma boa qualidade. Nesse período, comecei a levar meus instrumentos musicais. Em 2016, após uma reunião de início de ano, combinei com a direção e a professora de educação física que

iria deixar alguns dos meus instrumentos na sala onde ela guardava os materiais de educação física. Com os instrumentos na escola pude propor uma variada forma de trabalhar. De 2011 a 2015, apliquei diversos métodos de educação musical baseando-me nas ideias de Schafer, Paynter, Swanwick e Dalcroze. A relação com os alunos foi sempre um desafio para mim, devido ao grande número de crianças na sala de aula, o que dificulta a qualidade de ensino e do diálogo com cada aluno. Senti necessidade de estreitar as relações com eles e ir além de propor atividades.

Queria ouvir as propostas deles em relação à aula de música. Muitos queriam aprender a tocar algum instrumento, outros queriam cantar e dançar, outros queriam trazer alguma música do seu contexto para escutar na aula. Trabalhei com as propostas que eles me pediam e, em paralelo, com as propostas de educadores musicais. Percebi que ainda faltava alguma coisa. Foi neste momento que comecei a me interessar pela proposta de compor e criar, mas de uma forma diferente das propostas que os autores da educação musical traziam, que partiam de composições contemporâneas.

Fiz algumas tentativas de compor canções coletivas a partir de uma única letra criada pelos alunos, que sugeriam frases a serem escritas no quadro. Para alguns alunos, isso foi significativo.

As turmas do quarto ano já passaram por um processo de musicalização formal comigo, já que os acompanho desde o primeiro ano, apenas os alunos que vieram de outras escolas podem não ter tido o contato com aulas de música.

Após o conselho de classe realizado em abril de 2016, um professor recém chegado de ciências veio conversar comigo dizendo que gostava muito de música e propôs montar um festival de musical. Ele já havia realizado um festival de música na outra escola na qual trabalhou. Eu ficaria responsável pela apresentação do primeiro segmento e ele, do segundo segmento. Conversamos com a direção, que achou a proposta interessante, sendo a apresentação marcada para o final do ano. A direção só queria que montássemos o projeto. O professor de ciências já tinha o projeto escrito e enviou para a direção.

Os alunos poderiam apresentar paródias, composições e interpretações. Foi esta a proposta para o primeiro segmento, sem competição já que o maior desafio para eles seria apresentar a música para escola inteira. A maioria das turmas participou. Usando a proposta de aprendizagem colaborativa para a produção musical. Foram produzidas em torno de 30 músicas entre paródias, composições e interpretações dentre as quais 10 foram escolhidas para apresentação. A proposta para o segundo segmento foi um pouco diferente. A intenção era um festival da canção, onde eles competiriam para a seleção da melhor música que seria julgada

por conjunto de professores, escolhendo a música campeã. Apesar das diferenças de concepção do festival de música, conseguimos realizar o projeto.

Montamos uma banda com os alunos que já tocavam instrumentos e gostariam de participar. A irmã de uma aluna da escola foi convidada a tocar guitarra. Um aluno do oitavo se prontificou a tocar bateria, e contou-nos que o pai tocava baixo, então o convidamos para a apresentação. O pai fazia parte de um grupo de Bloco de samba chamado Favelados que ensaiava em uma quadra próximo a escola. Ele foi solícito e ofereceu o equipamento do grupo. Para preparar os alunos para que se apresentassem para um outro público que não fossem os colegas da turma, levei os grupos para outras turmas possibilitando que a cada apresentação perdessem um pouco da sua inibição, e aperfeiçoassem a sua performance musical. Uma estratégia sugerida por uma professora foi de olhar para algum ponto acima da cabeça da plateia. Tivemos um ensaio geral um dia antes da apresentação que ocorreu no final novembro de 2016. Com a banda montada para o festival, cada música apresentada sofria um revezamento entre os alunos que tocavam. As músicas foram passadas, alternando entre uma música do primeiro segmento e a do segundo segmento. A apresentação também teve como abertura do festival a participação da professora de educação física que foi convidada para cantar uma música chamada a “A noite” da Tiê.

O festival ocorreu no horário da manhã começando às nove horas. As turmas tiveram aula até as nove da manhã e depois foram liberados para o festival de música. O festival foi composto basicamente com as composições e interpretações dos alunos do primeiro segmento da manhã, já que mostraram mais interesse em apresentar suas músicas. À tarde houve apresentação para os alunos que queriam mostrar suas composições e interpretações, mas sem tanta formalidade. Também contamos com a participação da professora de artes do segundo segmento que fez cartazes sobre música que foram expostos no pátio onde ocorreu a apresentação. Ela também montou alguns troféus feitos com CDs para os destaques e um troféu intitulado “Campeões do festival”. O festival de música foi um momento que possibilitou a integração entre os professores, alunos e familiares. Os alunos mostraram-se muito empolgados com a apresentação dos colegas.

## **2.2 Metodologia**

A metodologia desta pesquisa foi de natureza qualitativa, já que o objetivo foi compreender significados do processo de composição musical individual e coletiva, levando em conta a complexidade do contexto educacional. Logo, esta pesquisa não foi baseada em

dados numéricos, mas sim em um aprofundamento no objeto, para entender o grupo e suas manifestações.

Maura Penna (2005, p. 100) afirma que a pesquisa qualitativa não se volta para comprovar, mas sim para compreender um determinado fenômeno em um determinado contexto. A pesquisa qualitativa foca particularidades da realidade e dinâmicas não quantificáveis das relações sociais. As pesquisas qualitativas têm como características:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis: oposição ao pressuposto que define um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERTAHDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

A pesquisa qualitativa também apresenta alguns pontos fracos, segundo Gertahdt e Silveira:

A convicção do pesquisador na coleta de dados; esgotamento da reflexão em torno da notas de campo, na busca por tentar dar conta da totalidade do objeto em estudo, assim influenciando e controlando o observador do objeto em estudo; Ausência de particularidades do processo que fez chegar a conclusão; omissão na observação de aspectos diferentes sobre enfoques diferentes; convicção do pesquisador em relação aos dados; impressão de ter total domínio sobre o objeto de estudo; envolvimento do pesquisador com o contexto a ser pesquisado, ou com os indivíduos da pesquisa (GERTAHDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Os quatro anos em que trabalhei nesta escola permitem um maior conhecimento do contexto em que atuo, conhecendo suas carências e seus pontos positivos. Estive inserido ativamente no ambiente de composição, permitindo estar mais próximo dos sujeitos e suas perspectivas. Observar, para Tura (2003), é um procedimento básico na investigação científica. Para Penna:

[...] a observação é uma técnica de coleta essencial e indispensável quando o problema/questão de pesquisa focaliza a prática pedagógica, que precisa ser analisada a partir de dados coletados por observação direta, não sendo suficiente apenas o depoimento dos envolvidos sobre a prática de que participam. (PENNA, 2005, p. 126)

Para Bell (2008), o observador iria analisar os discursos dos sujeitos para relacionar as contradições que existem no fazer e no falar, porém tudo dependerá da percepção do observador sobre o que foi dito. Morato e Gonçalves, mencionados por Pena (2015) afirmam que após a observação é necessário pensar e refletir sobre o que foi observado partindo para a dimensão teórica. Para Penna (2015, p. 127) o olhar do observador não é ingênuo, pois ele se

situa dentro de um procedimento da pesquisa, apoia-se em conhecimentos científicos do pesquisador. O campo de percepção do ser humano é limitado, por isso deve-se direcionar para seu objetivo. No caso desta pesquisa, a observação foi direcionada para o processo de composição das crianças e como a interação entre elas influencia na sua criação, tendo como referência as pesquisas da Beineke e seus orientandos . Penna (2015, p. 129) aponta para a criação de um roteiro para a observação vinculado ao objetivo para evitar a dispersão, porém que possibilite a percepção de elementos novos e relevantes para a pesquisa. A autora recomenda que se crie um roteiro semiaberto, pois o registro das observações não está predeterminado. Porém, é necessário separar o que é uma descrição de uma reflexão ou síntese do que aconteceu. Ensaiar esta forma de observar, facilita a “treinar as habilidades necessárias para a coleta de dados” (PENNA, 2015 p. 130 *apud* STAKE, 2011). No caso desta pesquisa, além de observar também participei, já que propus as atividades de composição, colocando-me à disposição dos alunos caso precisassem de ajuda. Estive inserido na experiência, olhando de dentro com um papel ativo, podendo classificar esta pesquisa como observação-participante. Sou o sujeito e objeto da pesquisa que tem outros sujeitos como “objetos”.

No caso da observação participante, o observador é parte da atividade objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo, e na observação não participante o observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação e não procura ser membro desse grupo (PENA, 2005, p. 131 *apud* VIANA, 2007, p.18).

A proposta levada aos alunos da Escola Municipal Brasil foi a de compor canções coletivamente, em ambientes que favorecessem práticas de aprendizagem colaborativa e criativa.

Os recursos previamente pensados para o processo de composição musical foram dois agogôs, quatro ganzás, um afoxé, dois reco-recos, um coco, dois pandeiros, um cavaquinho, um *ukulele*, um violão, um surdo, duas pandeirolas, um xilofone, um metalofone, um microfone, um amplificador e um caderno para que pudessem anotar suas criações. Os instrumentos foram levados à sala apenas a partir da segunda semana da composição, quando os grupos fizeram o arranjo para as suas canções. Após algumas experiências em 2016 sobre as estratégias de composição, deixei a experiência dos instrumentos para a segunda semana ou terceira porque percebi a necessidade dos alunos estruturarem sua composição antes de experimentar os instrumentos musicais.

A pesquisa de campo com as seis turmas ocorreu no período de junho a julho de 2017, iniciando a análise durante a experiência. Foram cinco semanas de composições. Uma

composição em grupo demora em média de três a quatro semanas para ficar pronta, dependendo do grupo. Os recursos usados para registrar os processos de composição foram um caderno de campo e gravações de áudio no celular para depois transcrever certas situações ocorridas durante estas cinco semanas.

O primeiro encontro foi planejado para apresentar a proposta de criação musical, dando algumas instruções para formar um grupo e escolher um escritor, responsável pelo registro das músicas. Depois deste momento eram eles que escolhiam como iam desenvolver a sua criação. Caso a intensidade de som dos discursos das crianças estivesse forte na sala, foi sugerido que alguns grupos fossem para fora da sala de aula, em algum canto mais silencioso.

O segundo encontro foi organizado para apresentar os instrumentos que seriam integrados nas composições. Era um momento de experimentação. Cada grupo escolhia dois instrumentos.

O objetivo do terceiro encontro seria que as turmas ensaiassem e se apresentassem, com instrumentos musicais ou não, isto dependeria dos envolvidos na apresentação.

Na quarta semana, as turmas apresentavam as músicas e a cada intervalo entre as músicas, a plateia, composta pelos outros alunos da turma, contribuía com alguma sugestão para a performance do grupo.

Na quinta semana os alunos fizeram uma avaliação das composições e das atividades desenvolvidas nas semanas usadas para sua criação.

A canção foi o gênero que usei para a composição na sala de aula, porque os alunos partiam da escrita com a intenção de transformar o que estavam escrevendo em música e era um recurso que permitia com que deixasse eles saírem da sala para compor, sem atrapalhar as aulas dos outros professores. Apesar do trabalho da Visnadi (2013) com composição com alunos iniciar com a exploração dos instrumentos, penso que para trabalhar com uma quantidade de alunos maior, não seria viável esse tipo de exploração, já que se eles fossem com os instrumentos para fora de sala, poderia incomodar as aulas de outros professores.

Segundo o dicionário Aurélio, a definição de canção é “uma composição em verso para canto”. Esta definição dá a impressão de que se cria um verso e depois a melodia. Antonio Adolfo (p.3, 1997) afirma que a composição de uma canção pode partir tanto da melodia como da letra. “Às vezes, uma frase musical ou mesmo uma palavra desencadeia todo o processo criativo” (ADOLFO, 1999, p. 13). Outra forma citada por Adolfo é partir de um acompanhamento instrumental, seja um violão ou uma caixinha de fósforo. A canção pode também ser feita em parceria: um aluno pode produzir a letra e o outro a melodia. Partes de

uma canção podem ser feitas por várias pessoas (por exemplo, um refrão feito por João e seção A por José). Uma outra definição de canção é:

[...] gênero musical habitualmente curto, para voz solo ou conjunto de vozes com ou sem acompanhamento instrumental. As vozes em geral, cantam baseadas num texto verbal denominado 'letra', embora haja canções sem palavras, nas quais a vozes emitem fonemas indistintos. Realizando um movimento melódico tal qual ouvimos nos instrumentos, ou seja, se articulação de palavras reconhecíveis. Nesse caso dizemos tratar-se de um *vocalize*. Além disso, cumpre observar que há canções que minimizam a predominância da altura sonora na execução vocal e produzem assim um canto que se aproxima do efeito da fala (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 127).

Adolfo (1997, p. 15) afirma que um dos padrões mais utilizados das formas de canção é AABA, dando como exemplo “Garota de Ipanema”. Outras formas comuns seriam: AAA, AAB, ABA, AABB, AA, ABB e ABAC. A forma dos versos da música poderá também estar relacionada com as formas musicais. Nos trabalhos de composição feitos pelos alunos aparecem várias formas, às vezes é um recurso usado quando eles acham que sua música está muito repetida ou resolvem fazer uma paródia usando vários pedaços de outras músicas. Outras vezes os alunos criam a seção A e usam na seção B um refrão já existente.

As rimas também podem ser um recurso para a criação musical de uma canção. Para Adolfo (1997, p. 45), “a rima é um dos elementos musicais da poesia e, por conseguinte, da letra.

Outra característica da canção é seu gênero musical: samba, bossa nova, valsa, *rock*, bolero, pagode, carnaval, frevo, *pop*, *rap*, *funk*. Criar uma música pensando em um gênero pode facilitar o ato inicial da composição, pode também ser um recurso para musicar uma letra que por enquanto não tem melodia como foi feito por alguns alunos que pediram para usar o celular para fazer uma “batida” para que pudessem encaixar a letra.

A letra da música pode também ser classificada pelo tema podendo descrever, contar uma história, fazer um protesto, um hino etc. A escolha de um tema facilita, pois se for pedido às crianças que criem livremente, elas podem ficar paralisadas. Com o tema escolhido, a produção textual e musical começa a se desenvolver. Um tema também pode ser um recurso para encaixar a aula dentro de algum projeto interdisciplinar. Quando os alunos estão com dificuldade para compor uma canção, um outro recurso que uso é a possibilidade de criar rimas, o que faz com que criação seja desencadeada.

A partir da proposta de composição lançada na aula, observei pré-categorias que ajudaram na análise do processo de composição. Durante esse processo, outras categorias surgiram a partir das falas e atitudes dos alunos.

1. Como os alunos compreenderam a proposta de composição.
2. Quais elementos musicais foram privilegiados.
3. Como se organizaram.
4. Quais os recursos musicais utilizados (instrumentos musicais, o corpo, a voz).
5. Eles pediram ajuda (para que?).
6. Em que espaço eles se acomodaram.
7. Divisão em grupo por gêneros.
8. Temas escolhidos pelos alunos.

As pré-categorias surgiram a partir das reflexões junto a minha orientadora da dissertação que deu um foco para o que deveria observar nestas cinco semanas. As pré-categorias são os cinco primeiros itens acima. Outras categorias surgiram a partir das pesquisas sobre criação musical.



## CAPÍTULO 3 – Relato de experiência

### 3.1 Práticas criativas dos alunos

Para descrever os processos de criação musical em sala de aula, são apresentados relatos de experiência da minha atuação como professor de música na Escola Municipal Brasil. Descrevo e analiso a atuação em seis turmas minhas do segundo ao quarto ano, para observar a variedade de processos de criação de cada turma. Foram observadas uma turma do segundo ano, uma do terceiro ano e quatro do quarto ano. As turmas eram heterogêneas, apresentando diferenças nas suas relações internas e suas estratégias de criação musical, independentemente de quantas músicas conseguiram criar.

Três turmas tinham como tema definido para as composições os 70 anos da Escola Municipal Brasil, projeto de 2017 da escola. Utilizar esse tema com algumas turmas, envolvendo mais os alunos no projeto escolar, foi um pedido da própria diretora. Quando os alunos tinham muita dificuldade em compor sobre a escola, eu abria mão do tema para que escrevessem sobre o que tivessem vontade.

A turma A tinha como características um maior envolvimento com as atividades de composição, grupos mais estáveis (os seus integrantes não mudavam muito) e poucos conflitos entre seus integrantes. A turma A apresentou oito músicas. A turma B e a turma C eram turmas envolvidas com a proposta, tinham estabilidade entre os integrantes de seus grupos e apresentaram, respectivamente, seis e cinco músicas. No entanto, um grupo da turma C, com oito alunos, não conseguiu gerenciar suas relações internas devido ao número de integrantes.

A Turma D era uma turma heterogênea em idade, com conflitos entre seus integrantes. Essa turma apresentou quatro músicas. Foi a única turma em que a atuação em pequenos grupos não foi bem aceita. Eles preferiam um único grupo para uma criação musical.

A turma E mostrou desejo em fazer a atividade, porém apresentou grupos instáveis. Eles trocavam seus integrantes devido a conflitos e iniciavam a composição de muitas músicas, sem completá-las. Esse grupo apresentou quatro canções. A turma E tendia a esperar que apenas alguns alunos criassem enquanto os outros esperavam a criação ficar pronta. A turma F era uma turma empenhada, onde havia grupos estáveis e diálogo entre seus integrantes. Ela apresentou cinco músicas.

### 3.2. Turma A – Segundo Ano

Esta turma tinha aula de música na quarta-feira, no segundo tempo do turno da tarde. A proposta era criar uma canção em homenagem aos 70 anos da Escola Brasil. A turma reagiu com empolgação, formando grupos, onde um dos integrantes foi escolhido para ser o escrivão. A divisão de gênero foi evidente, meninos para um lado e meninas para outro. A turma formou seis grupos que tinham de três a cinco integrantes. Os grupos começaram a conversar aumentando, cada vez mais a intensidade do som. Então, solicitei a três grupos para que fossem ao corredor, sentando-se em roda. Alguns integrantes perceberam e perguntaram se podiam ficar fora da sala de aula. Expliquei aos alunos que os integrantes saíam para diminuir o barulho que estava ocorrendo dentro da sala. Um grupo estava com dúvidas sobre como iniciar as suas músicas. Aconselhei que pensassem em coisas que gostavam de fazer na escola, ou contar histórias sobre a sua turma, mas pensando sempre na intenção de que virasse música. Para Schafer (1986, p. 35) a música está relacionada com a intenção, assim um texto pode ser canção se existir o desejo de que vire um canção .

Um grupo de alunos, que estavam no fundo da sala, começou a jogar cartas, assim que os vi chamei a atenção para a foco de criação musical, mas eles disseram que não estavam conseguindo compor sobre a escola Brasil. Então abri uma exceção, eles podiam criar uma música sobre o que quisessem, por exemplo: monstros. O grupo resolveu escrever sobre os vampiros e o que eles faziam. Para Adolfo (1991, p. 55) o domínio do assunto é importantíssimo para o desenvolvimento da letra. Para as crianças assunto vampiro é algo que já conhecem e tem domínio facilitando a sua criação. Assim retomaram seu interesse em criar música. Os outros grupos estavam bastante engajados na criação de suas músicas sobre a escola.

No segundo encontro os grupos ainda estavam finalizando suas composições. Apresentei os instrumentos a serem integrados nas suas músicas. À medida que os grupos fossem finalizando a canção, eles pegavam os instrumentos que estavam a disposição. O aluno pediu para que seu grupo cantasse uma música chamada “Pudim Amassado”, queriam fazer um arranjo com os instrumentos musicais, abri uma exceção para este tema, já que estava interessado no caráter expressivo e criativo da sua interpretação. Perguntei a eles sobre esta música chamada “Pudim Amassado”, os meninos me contaram que viram em um canal no *Youtube* chamado “Gato Galáctico”, pedi a eles para que cantassem a música.

“Era uma vez um pudim apaixonado  
 Estava andando nas ruas quando foi atropelado  
 Puft  
 Pudim amassado  
 Pudim amassado  
 Pudim amassado  
 Pudim amassado morreu  
 Boa noite, doce pudim”

O grupo pegou os instrumentos e foi ensaiar para integrá-los na sua interpretação. Para Swanwick (1991, p. 51), a imitação é fundamental, no processo de desenvolvimento musical, os integrantes deste grupo terão que fazer escolhas de como irão interpretar e arranjar a música “Pudim Amassado”.

Um outro conjunto finalizou sua música sobre a escola Brasil. As integrantes fizeram uma canção que parecia um hino devido as figuras rítmicas e a letra de exaltação e amor a escola Brasil. Elas cantavam afinadamente, mas ainda se desconstruíam por estar lendo a composição. Sugeri que podiam tentar memorizar, pois isso facilitaria o canto. Pedi a elas que escolhessem dois instrumentos e fossem ensaiar fora da sala para mostrar aos seus colegas, mas que tocassem fraquinho para não incomodar as outras aulas. Logo depois o grupo voltou para a sala, porque estava na época de provas das outras turmas, e o agente educador pediu que os alunos ficassem dentro da sala. Tive que deixar os alunos todos na sala, assim solicitei para não tocarem muito forte e continuassem ensaiando.

Um grupo cantou uma música que eles chamaram de “Eu estava na minha *bike*”, que descrevia uma cena de um menino andando na sua bicicleta com seu tênis da *Nike*, de repente aparece um macaco que fazia “abu abu abu”. A canção apresenta uma melodia simples e um ostinato criado por um dos integrantes do grupo. Estas imagens criadas pela letra foram a combinação de experiências reais e a fantasia como apontado por Vigotski (2014).

No terceiro encontro, as turmas apresentaram suas cinco músicas em homenagem à escola Brasil, uma interpretação da música “Pudim Amassado”, a canção do vampiro e “Estava andando na minha *bike*”. Os grupos apresentaram-se para a turma sem instrumentos dando ênfase à voz. No final de cada apresentação todos os colegas aplaudiam fervorosamente.

Foi a turma que conseguiu criar um número grande músicas, apesar de estar apenas no segundo ano. Um grupo compôs uma canção, às vezes saía da afinação, porém a integrante tinha expressividade com a voz que chamava a atenção. No final da aula, pedi para que cantassem a música para a professora da turma. A professora comentou comigo que a aluna

tinha na família alguém do ramo artístico, pois a aluna também produzia desenhos expressivos.

No quarto encontro os grupos apresentaram novamente as músicas com os instrumentos, porém no fim de cada apresentação, a plateia que são o restante dos alunos da turma, iria dar contribuições para performance do grupo. Solicitei que durante as apresentações, não houvesse vaias, para não faltar com respeito aos colegas que estavam se apresentando. Caso não gostassem da apresentação, poderiam apenas ficar sem aplaudir os colegas. O primeiro grupo apresentou a música chamada “A Escola Municipal Brasil” com quatro integrantes. Os instrumentos escolhidos foram um ganzá, um cavaquinho e um *ukulele*. No final da canção, a plateia ficou eufórica. A plateia sugeriu trocar o ganzá pela pandeirola, já que o ganzá estava muito forte, abafando o som do cavaquinho e do *ukulele*. O aluno que estava próximo dos instrumentos percebeu que o cavaquinho estava sem ritmo. A sugestão foi recebida bem pelo grupo que se apresentou novamente prestando atenção nos detalhes que a plateia tinha sugerido para melhorar sua performance musical.

A segundo grupo a se apresentar foi uma dupla com a canção chamada “O amor pela escola”. O instrumento escolhido foi apenas o ganzá. Após a apresentação da dupla das meninas, a plateia reagiu com entusiasmo. A plateia percebeu que o ganzá estava perdendo o ritmo. Após esta colocação, as meninas optaram por apresentar-se à *cappella*. A dupla cantou novamente seguindo as sugestões dadas pelos colegas, que a aplaudiu.

A terceira apresentação foi a música do “Vampiro tem dentão”, que foi acompanhada pelo *ukulele*, pandeiro, cavaquinho e tamborim, com o ritmo de *funk*. A contribuição dada pela plateia foi a de que todos os instrumentos estavam muito fortes, principalmente o tamborim que estava abafando o cavaquinho, *ukulele*, mas também abafando e as vozes. A plateia achou a letra violenta, porque o vampiro sugava o sangue das crianças. As contribuições foram incorporadas sendo no final ovacionados pela turma.

A quarta canção foi a interpretação de “Pudim Amassado”, pelo grupo composto por quatro integrantes. Os instrumentos escolhidos foram um xilofone, um *ukulele* e um cavaquinho. Após a apresentação a plateia sugeriu que todos os meninos cantassem e que acertassem o ritmo do acompanhamento. O grupo incorporou as contribuições para a sua segunda apresentação. Este grupo também tinha feito a canção “Estava na minha *bike*”. O grupo apenas trocou o xilofone pela pandeirola. A quinta apresentação foi sobre a Escola Brasil, acompanhados pela pandeirola, o ganzá e o pandeiro. O quinto grupo fez uma paródia da música apresentada pelo primeiro grupo, com a instrumentação diferente. Um dos alunos percebeu a semelhança e acusou os colegas de terem feito uma cópia. Expliquei que o grupo

tinha feito uma paródia e que não havia problema nenhum neste fato. Não foi possível a apresentação dos outros grupos porque o tempo já tinha se esgotado.

No quinto encontro, fizemos uma avaliação sobre a proposta de composição trazida para a turma. Um dos alunos achou muito divertido, gostou muito de tocar os instrumentos musicais. Um outro aluno criou a música à medida que ia escrevendo e gostou de trabalhar em grupo. Um aluno não queria que sua música fosse mostrada para outros colegas, ele queria guardar a música só para ele, talvez para preservar a sua intimidade ou por não querer se expor. Uma aluna criou a canção com as coisas que vinham a cabeça usando também o recurso da rima. Formar os grupos era uma forma de reunir os amigos segundo alguns alunos. Um aluno mencionou um aplicativo de música chamado *Musicale*, onde podem cantar com outras pessoas. O tema dos 70 anos da escola também estava sendo explorado na sala de leitura, o que pode ter facilitado no processo de criação dos alunos.

Analisando a partir das categorias, a turma compreende a proposta de composição como: tocar instrumentos, reunir-se com os amigos e como um momento divertido. A turma se organizou predominantemente por gênero. Os recursos usados para composição foram: as rimas, a imaginação, usaram a escrita como foram aconselhados, instrumentos musicais, voz e repertório de música pessoal. As músicas seguiam o padrão de canção, uma melodia principal com acompanhamento. A turma criou dentro e fora de sala.

### **3.3. Turma B – Terceiro Ano**

A turma tem 29 alunos e a aula de música é no último tempo da quarta-feira, no turno da manhã, de 11:10 às 12:00. O tempo de aula é mais curto nesta turma porque tenho que liberá-la cinco minutos antes. A sala é pequena e silenciosa. Nesta turma começamos com o experimentação dos instrumentos musicais, porque na primeira semana da pesquisa a professora faltou, porém consegui marcar os cinco encontros

Fiz a proposta aos alunos de criar música em grupos. Um aluno em cada grupo seria responsável por transcrever a letra da música. A turma movimentou-se pela sala à procura dos amigos para formarem grupos. Cinco grupos foram formados, com gêneros misturados e com os gêneros separados. Solicitei que dois integrantes de cada grupo viessem à frente para escolher os instrumentos que gostariam de tocar na sua canção.

Os grupos começaram a trabalhar e foram falando cada vez mais forte. Solicitei que três grupos fossem para fora de sala. Alguns grupos vieram me perguntar se podiam mostrar músicas já existentes. Respondi que objetivo era criar uma canção, mas se quisessem fazer uma interpretação de uma música já existente, que fosse de uma forma diferente.

O aluno perguntou se podia trazer a flauta para acrescentar na música que estavam criando, ele me contou que estava fazendo aula de música em um projeto social. Não vi problema nenhum em o aluno trazer a flauta. O encontro foi marcado pela experimentação de instrumentos. Beineke (2009) afirma que a criação musical não pode ser reduzida ao espaço escolar. O aluno traz consigo todas as experiências e vivências que possui em outros espaços, onde o fazer musical está presente.

No segundo encontro solicitei aos alunos que retomassem os grupos para finalizar as composições. À medida que os grupos iam terminando suas criações, podiam pegar os instrumentos que estavam em cima da mesa do professor, integrando-os à composição. O primeiro grupo pegou um xilofone e um ganzá e foi ensaiar para se apresentar. O segundo grupo já estava com a canção pronta e poderia apresentar, pedi que mostrassem antes. Começou com a introdução de flauta depois entrou o chocalho e o tamborim. Os integrantes começaram a cantar uma música já existente. Percebia-se que o integrante da flauta estava à frente do grupo dando a entrada para os instrumentos e depois para as vozes. O improviso da flauta acompanhou a música do início ao fim. Os outros grupos ainda estavam compondo e fazendo suas experimentações.

No terceiro encontro a turma apresentou as músicas que tinham feito em grupo. Outros dois grupos desistiram de suas criações. O primeiro grupo apresentou a música acompanhado por uma pandeirola e uma flauta que começaram a fazer a introdução, porém não estavam cantando a mesma música da semana passada. Como não tinham ensaiado esta canção, o grupo perdeu-se. Tocaram novamente, mas sem a canção que tinham criado, apenas uma música com improviso da flauta e acompanhado pela pandeirola. Pediram para ensaiar novamente e usar o *ukulele*. Eles foram para fora da sala enquanto os outros grupos se apresentavam. Quando o grupo voltou, foi apresentada a canção sem o uso da flauta, já que o integrante estava cantando, acompanhado por um *ukulele* e a pandeirola. O tema da música falava sobre os peixes e o mar. Os instrumentos faziam um ritmo de xote, enquanto canção apresentava um motivo que se repetia, mas adaptando-se à letra. A improvisação parecia ser a característica marcante deste grupo, uma criação que se renova a cada momento, o que me surpreendeu e ao mesmo tempo me deixou inseguro, porém lembrei do que o Swanwick afirmava sobre ampliação do conceito de composição.

A aluna pediu para cantar uma música existente chamada “Um anjo do céu” da Banda Maskavo, já que ela tinha saído do seu grupo. Foi bastante aplaudida pela plateia. A aluna teve coragem e autoconfiança que são traços da personalidade apontados por Sternberg, que facilitam a expressão criativa.

O outro grupo apresentou uma música acompanhada pelo xilofone e chocalho, porém a música não tinha melodia. Era uma letra que contava a história dos meteoros.

A proposta do quarto encontro foi apresentar as músicas. A cada apresentação a turma dava contribuições para a performance dos grupos que poderiam se apresentar novamente aceitando as sugestões da turma. O primeiro grupo apresentou uma música chamada “Nosso Amor” de *Mc Pedrinho*. Eles foram acompanhados pelo pandeiro e o xilofone. Eles começaram a apresentação tocando baixinho, estavam envergonhados, mas quando a plateia começou a cantar junto com o grupo, perderam a vergonha. No final foram muito ovacionados. A plateia tinha algumas contribuições para fazer ao grupo. Eles pediram para que o grupo todo cantasse junto e prestasse atenção ao ritmo, já que a cantora estava envergonhada. Toda a plateia pediu para que voltassem a se apresentar novamente aceitando as sugestões dos seus colegas.

O segundo grupo apresentou uma música sobre traição chamada “Toma aqui os cinquenta reais” das cantoras Maiara e Maráisa. O grupo adicionou palavra lixo que parecia como um *ostinato* acompanhando, a música do início ao fim. A música trazia um elemento novo que modificava a música inteira.

Uma aluna que também quis fazer a música sozinha, mostrou uma canção que tinha feito sobre traição. O início da música já existia, porém no decorrer da música, ela colocou uma outra letra criando uma outra melodia para encaixar as palavras.

O grupo do aluno da flauta apresentou uma outra música, era sobre o amor, mas não teve a execução da flauta. O grupo usou um xilofone e um pandeiro para a apresentação. Após a execução do grupo, a turma não entendeu a mensagem da música porque o cantor estava cantando muito baixo. Novamente, se apresentaram aceitando as sugestões. Mesmo assim a plateia não estava entendendo a música. Este grupo apresentou três músicas diferentes a cada encontro, talvez seja por isso que a execução não estava sendo compreendida pela turma.

O quarto grupo apresentou a música chamada “traição” acompanhado por um pandeiro e um xilofone. A cantora do grupo estava envergonhada. Então, virou de costas para cantar. Sugeri que olhasse para um ponto acima da cabeça da plateia para ficar mais tranquila e concentrada no seu canto. A aluna aceitou o conselho. Neste grupo não teve a contribuição dos amigos porque o tempo de aula estava terminando.

No quinto encontro as crianças avaliavam a proposta de composição. O aluno avaliou a proposta de forma positiva porque podia montar um grupo e brincar fazendo músicas legais. Outra criança afirmou que cantar alto seria uma forma de contribuir para a composição (quer dizer, para a performance). Outra aluna achou divertido, porque criou a letra junto com a

música. Um menino contou que quanto mais inventamos mais podemos criar músicas. Um outro aluno achou que dava para treinar a escrita. Alguns alunos mencionaram a falta de envolvimento de outros integrantes na criação da música. Alguns alunos se queixaram da falta de diálogo do grupo, porque alguns integrantes queriam falar mais forte que os outros. Neste caso não há diálogo, já que Segundo Dufour (2005) o discurso precisa de um sujeito que fala e um outro que escuta.

### **3.4. Turma C – Quarto Ano**

A turma do quarto ano do Ensino Fundamental, formada por 33 alunos, têm aulas de música na quarta-feira pela manhã, no segundo tempo, de 8:20 às 9:30. Lancei a proposta de que os alunos compusessem músicas sobre temas que desejassem, formando grupos com a quantidade de integrantes livre. O objetivo era que, ao final da aula, cada grupo tivesse, ao menos, iniciado uma canção. Nessa turma, não direcionei para nenhum tema específico. O fato de eu já ter realizado essa atividade no ano anterior facilitou o entendimento da proposta. A turma mostrou-se empolgada, causando bastante movimento pela sala. Rapidamente, as crianças pegaram caderno e lápis, escolheram os colegas de grupo e posicionaram-se nas mesas e cadeiras de forma a facilitar a integração. Toda essa mobilização se deu de forma autônoma e engajada. Foi explicado que o processo de composição ocorreria ao longo de duas semanas, por isso, os alunos foram orientados a escolher um escriba em cada grupo, que recebeu a função de registrar a música em seu caderno, para que esse material fosse retomado nas aulas seguintes. No entanto, apesar da ordem dada, alguns arrancaram suas folhas, dificultando assim a organização do material. Neste primeiro momento, não disponibilizei os instrumentos musicais.

Os alunos se dividiram em seis grupos, variando de dois a oito integrantes por grupo. Houve uma divisão de acordo com o gênero: a turma se dividiu exclusivamente em grupos de meninas e grupos de meninos, sendo que os meninos se dividiram em subgrupos de três ou quatro, enquanto as oito meninas formaram um único grupo.

Os alunos começaram a trabalhar nas composições: as crianças criavam as músicas, escreviam no papel, dialogavam, batucavam na mesa, batiam palmas e cantavam. Apesar da ausência de instrumentos propriamente ditos, as crianças se utilizaram da mesa como um instrumento não convencional, usando a imaginação e a criatividade em um jogo de “faz-de-conta”. Alguns alunos prestavam atenção no que outros grupos estavam fazendo. Dessa forma, surgiram algumas situações de competitividade, gerando inclusive pequenos desentendimentos entre eles.

À medida que as crianças interagiam, elas falavam mais alto, procurando serem ouvidas até mesmo dentro do próprio grupo. Nesse momento, foi possível perceber a dificuldade do diálogo num ambiente tão cheio de ruídos, criando uma barreira na comunicação, que pressupõe alguém que escuta e alguém que fala, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Considerei que minha intervenção naquele momento tiraria a autenticidade da experimentação vivenciada e por isso evitei pedir para que falassem mais baixo, apesar de saber que não estou sendo neutro, já que apenas a minha presença estaria afetando o processo de criação. Era essencial a espontaneidade dos alunos para não atrapalhar o processo de criação, pois a interação é primordial para a criação coletiva. Esta situação relatada muito se assemelha ao momento em que os membros da orquestra sobem ao palco e começam a afinar seus instrumentos. Aparentemente, é um momento de caos para quem está assistindo, porém, para quem está inserido no processo, isso é apenas a forma de se afinar, de acordo com seu naipe.

O grupo de meninas aproximou-se, queixando-se de muito barulho na sala. Mesmo tendo alguns recursos para minimizar o barulho, optei por dar às alunas a possibilidade de pensarem sobre a melhor forma de resolver o problema. Perguntei qual seria a solução e uma delas pediu para que eu mandasse a turma “calar a boca”, enquanto outra menina sugeriu que elas saíssem da sala para fazer o trabalho fora. Diante de duas sugestões bastante distintas, obviamente, a segunda foi permitida. Foram, então, para o corredor, com as ressalvas de evitar vozes muito altas, visto que aquele espaço era de uso comum com as demais turmas da escola.

Um outro grupo percebeu a saída e pediu para fazer o mesmo. Esses dois grupos queriam trabalhar de forma mais discreta e conseguiram criar fazendo um “barulho” aceitável, principalmente para não incomodar as aulas das outras turmas do corredor. Dentro da sala, os alunos poderiam fazer sons mais intensos. Durante toda essa atividade, metade da turma ficou no corredor enquanto a outra metade ficou na sala. Minha atuação se baseou em orientar as questões que apareciam e administrar alguns conflitos que surgiam como, por exemplo, um grupo querer copiar as ideias de outro. Nesse caso, a mediação do adulto se fez necessária a fim de garantir a harmonia da aula.

Os alunos se mostraram muito preocupados com o limite do tempo e foram lembrados que a atividade não se esgotaria em um único momento e que teriam a próxima aula para concluir suas composições. De fato, cinquenta minutos seria muito pouco para finalizar um trabalho tão elaborado como o de compor. A criação precisa de tempo para ser algo

prazeroso. Cada grupo vai possuir uma dinâmica diferente em relação ao tempo e isto precisa ser respeitado.

Um dos grupos mostrou interesse em apresentar uma paródia. A paródia é também uma forma de composição e não havia nenhum impedimento. No entanto, deveria haver a intenção de mudar não apenas a letra, mas também a forma de cantar a música. Inicialmente os recursos usados eram a voz e o *beatbox*.

Diante daquilo que eles iam produzindo, eu ia fazendo minhas intervenções com o objetivo de auxiliá-los nesse processo tão complexo. Uma criança considerou a letra da canção de seu grupo muito repetitiva. Facilmente esse “problema” poderia ser solucionado apenas com a substituição de algumas palavras.

Depois de trabalhar coletivamente na mesma canção, todas as meninas decidiram escrever no seu caderno uma parte individual da canção. Mesmo tendo comentado que era um trabalho coletivo, permiti que fizessem isso porque vi que tiveram muita dificuldade em se organizar para trabalhar em um grupo com tantos integrantes. Toda essa divisão e organização demandou tempo, o que adiou o início do trabalho de criação. No final da aula, elas não conseguiram cumprir o objetivo: as partes individuais tinham, em geral, apenas um ou dois versos escritos.

No segundo encontro, os alunos deram continuidade ao trabalho. Neste momento apresentei os instrumentos musicais que poderiam ser usados para a composição musical. Chamei um representante de cada grupo para que escolhesse dois instrumentos que poderiam servir para sua composição, já que não havia muitos instrumentos neste dia. Uma outra estratégia para controlar os instrumentos era a intensidade sonora, já que alguns grupos iriam para fora da sala, o que poderia incomodar os outros professores em suas aulas.

O grupo composto por oito meninas escolheu o violão e o ganzá, o que fez com que elas se voltassem para a experimentação do violão durante toda a aula. Alguns grupos se desfizeram e alguns alunos não queriam mais criar música. Mas quando os grupos foram pegando os instrumentos, eles se incluíam novamente em um grupo. Para Schafer, neste momento estão organizando os sons. Mesmo que para um outro observador, tudo esteja parecendo desorganizado, para os alunos, existe a intenção de transformar aquela vivência em música. Cabe ressaltar que a adaptação do instrumento e a técnica usada para incluí-lo na música leva tempo e experimentação.

É interessante apresentar com um pouco mais de detalhes o produto desse projeto que envolveu tanto essa turma. Uma música chamada “Amigas a qualquer momento” foi criada por duas meninas em ritmo de *hip hop*. A letra da canção falava sobre a amizade delas e o que

elas fazem juntas. É curioso perceber que o tema da amizade se repetiu em algumas outras músicas. Permito-me arriscar que a possibilidade de criar em parceria despertou, em especial nas meninas, o desejo de expor sentimentos de amizade tão presentes nessa faixa etária.

No terceiro encontro, a proposta era que os alunos apresentassem as suas músicas. Um dos alunos apresentou uma música assobiando. Segundo ele, era de um jogo de *videogame* e ele estava tentando imitar o som de uma ocarina. Para Swanwick (1991), a imitação envolve o caráter expressivo e a interpretação. O recurso do assobio como um som que se aproximava do som da ocarina, envolve a percepção de timbre e altura sonora além do domínio (a técnica) para usar este recurso musical. Apesar de não ter uma composição em si, pode-se dizer que foi criativo porque combinou um elemento diferente, como o assobio. Cabe ressaltar que ele foi bastante aplaudido pela turma.

Já uma dupla de meninos apresentou sua música, acompanhada pelas palmas. O recurso das palmas como base rítmica do *funk*, o uso de rimas e uma letra original com uma melodia onde as alturas se repetiam, uma combinação de vários elementos sonoros caracteriza como uma composição, segundo Swanwick. Neste processo há uma ênfase na composição e performance.

Um aluno pediu para cantar uma música em japonês, de um desenho. Porém estava inseguro e parou várias vezes. A falta de domínio dos sons que a língua japonesa possui foi um grande complicador na sua performance musical. Pedi para ele ensaiar mais um pouco e voltar a se apresentar.

No quarto encontro, os alunos apresentaram cinco músicas, apenas um dos grupos não mostrou a sua música, pois a aluna que estava com a letra da música faltou. Pelas minhas observações, o grupo parecia estar preocupado em coordenar-se. Várias vezes fui chamado para interceder nos conflitos por diversas razões. A culminância desses desentendimentos foi a saída de duas integrantes do grupo, que preferiram fazer o trabalho sozinhas.

Ainda no quarto encontro, aos instrumentos foram colocados à disposição novamente para que eles tocassem na apresentação. A maioria dos grupos já tinha feito os ensaios com os instrumentos. Ao final de cada apresentação, a plateia era convidada a dar contribuições para cada performance. Nesse momento, foram incentivados a darem opiniões que fossem além de estar bom ou ruim, o importante era fazer ponderações construtivas para os colegas. Após a apresentação do segundo grupo, surgiu um comentário de que os instrumentos estavam “altos” e as vozes muito “baixas”. Por sugestão minha, após as críticas, os grupos se apresentaram novamente, aumentando a intensidade de suas vozes. Após a apresentação do terceiro grupo, um aluno disse que o tamborim estava forte demais, não deixando os outros

instrumentos e nem a voz aparecerem. Após a apresentação do quarto grupo, uma aluna disse que não adiantava um cantar e os outros só tocarem, todos os integrantes tinham que cantar para serem ouvidos, porém, no grupo, apenas dois sabiam a música inteira. A sugestão de outro aluno, então, foi que os colegas tinham que tocar mais fraco. No quinto grupo, a sugestão da plateia foi de não trocar o instrumento que estava muito forte. Então, o grupo aceitou a sugestão e trocou o tamborim pelo xilofone que tinha um som mais fraco.

O dia da avaliação foi um momento de reflexão sobre um trabalho de um mês de composição. A turma do quarto ano falou sobre a dificuldade que é criar em grupos muito grandes. Afirmaram que havia uma dispersão do grupo, enquanto uns se engajavam no trabalho, outros apenas queriam brincar e não se envolveram na proposta de compor. Alguns alunos foram saindo dos grupos ou trocando de parcerias. Também houve uma disputa entre os instrumentos, ou seja, não havia uma preocupação em acompanhar a música e sim em tocar. Chegaram a um consenso que o número ideal de integrantes era de 4 a 5 crianças no máximo. Vendo isto por uma visão Winnicottiana, observa-se que a criação nesse grupo maior talvez estava sendo levada muito a sério, o que não permitiu com que brincassem com os sons, ou não sabiam como brincar com os sons. Havia uma preocupação com o funcional, buscando determinar papéis no grupo em vez de apenas combinar sons com palavras. Podemos pensar que isto tudo faz parte do processo de criação musical e dinâmica de grupo.

Algumas crianças não fizeram trabalho em grupo, isolando-se dos colegas. Questionei o distanciamento de alguns alunos. Um deles preferiu sair de seu grupo original e logo procurou se encaixar em outro. Uma outra aluna afirmou não conseguir ser criativa, e por isso resolveu sair do grupo. O depoimento dessa menina me deixou preocupado. Tentei explicar a ela que era apenas combinar elementos sonoros, talvez seu excesso de seriedade tenha feito com que ela não conseguisse brincar com os sons. Um terceiro aluno se afastou dos demais por ser tímido e não querer se apresentar na frente de outros colegas. Talvez uma outra solução para ajudá-los seria discutir e problematizar o conceito que os alunos têm sobre criação, transformando-a em algo mais natural, não pertencendo-o a alguns e sim a toda a humanidade.

O processo de criação foi variado: alguns produziram música em suas casas. Muito interessante foi o depoimento de uma aluna que afirmou que uma das coisas mais importantes para poder criar era o silêncio, pois ajudava a pensar. Para um grupo, a batida de um ritmo retirado de um aplicativo do celular facilitou o encaixe rítmico da letra na hora de musicar e tocar os instrumentos. Uma outra devolução do projeto aplicado foi que o processo de escrever a música foi tranquilo, porém na hora de colocar o ritmo foi difícil, porque tinham

pensado em um instrumento que não tinha e que precisariam de uma bateria eletrônica. Porém esses alunos mencionaram que tinha um aplicativo que fazia o ritmo, o que comprova o interesse deles em pesquisar fora dos limites da sala de aula, buscando recursos para auxiliá-los na sua performance

Ao questionar a turma se eles tinham feito a composição de um outro jeito, um aluno, disse que tinha feito a música usando a palma da mão e que achava que se encaixava melhor na música do que o instrumento. Um outro processo de criação foi de uma aluna que criou uma música enquanto assistia televisão em casa com a ajuda de um parente. Este grupo preferiu não tocar e sim em cantar em dupla. Pode-se analisar este momento como uma atividade criadora, já que para esta menina o ato de criar saiu de uma experiência feita em sala de aula e permeou outros espaços, sendo um desafio, um projeto. A atividade criadora está em todos os espaços, porém na escola pode ser reprimida ou estimulada pelo professor. A menina pediu auxílio a um tio, encontrando-se na zona de desenvolvimento proximal e sendo ajudada a desenvolver seu potencial. Nesta composição, a criação coletiva torna-se explícita, já que ela usou vários recursos como o auxílio do seu tio, e talvez a influência de algo que estava assistindo na televisão.

### **3.5. Turma D – Quarto Ano**

A turma do quarto do Ensino Fundamental, formada por 32 alunos, têm aulas de música às quarta-feiras de manhã, no terceiro tempo, de 9:10 às 10:00. A classe tem alunos de idades variadas. Lancei a proposta de composição musical e pedi que formassem grupos. Cada grupo tinha que escolher alguém para transcrever a música no caderno.

Os alunos se dividiram em cinco grupos. Observei que um dos critérios de escolha dos integrantes era o gênero. Uma aluna resolveu compor sozinha. Durante quinze minutos os grupos ficaram coesos, porém dois ou três grupos se dispersaram, passeando pela sala. Os alunos desses grupos conversavam com os outros alunos sobre outros assuntos que não eram ligados à criação musical. Fiz várias tentativas de ajudá-los a iniciar a composição, porém algumas vezes os grupos se dispersaram. Outros dois grupos pareciam estar engajados em suas composições.

Uma aluna que trabalhou sozinha, mostrou-me a letra da música que tinha escrito em seu caderno. Era a música “De janeiro a janeiro” composta pelo Nando Reis. Eu não conhecia a música então pedi para que cantasse. Era uma música com uma letra melancólica. Perguntei a ela se queria cantar para turma ouvir, porém ela não queria se expor. Talvez a menina identificou-se com o caráter afetivo da música e a escolheu para simbolizar o seu sentimento,

fazendo um enlace emocional que seria a terceira forma de vínculo da fantasia com a realidade citado por Vigotski (2011, p.13).

Um grupo formado por seis integrantes fez uma paródia. Uma aluna escrevia a paródia e o restante do grupo a ajudava a achar as palavras certas para encaixar na música, usando tentativas de acerto e erro. Elas também combinaram duas músicas transformando-as em uma só. O fato de terem combinado vários elementos musicais sem preocupação de ser ou não autoral, facilitou o processo criativo. Era um *funk* que tinha como tema a amizade, citando o nome das integrantes do grupo. Nesta música, percebeu-se uma combinação de vários elementos musicais, que Swanwick denomina como composição.

Um outro grupo criou um *rap* que tinha como tema a competitividade, afirmando que iam ganhar de alguém. De acordo com minhas observações, primeiro eles escreveram a letra em conjunto (cada um falava uma frase) e depois um dos integrantes fez o *beatbox* e eles começaram a encaixar um ritmo na letra. Tinha uma melodia com os contornos da palavra. Neste primeiro dia foram apresentadas três músicas, mas que ainda estavam sendo ensaiadas.

A proposta do segundo encontro foi integrar instrumentos musicais às suas composições. Cada grupo poderia pegar dois instrumentos para integrar em suas músicas. Os grupos foram ensaiar desenvolvendo as suas técnicas musicais com os instrumentos escolhidos. Alguns alunos pediram para eu mostrar como se tocava tal instrumento. Às vezes, eu mostrava e outras vezes deixava eles tocarem para irem descobrindo. O som na sala estava ficando forte devido a soma dos sons dos instrumentos. Então pedi a dois grupos, que já tinham finalizado as músicas, para irem ensaiar fora da sala, com cuidado para não incomodar as outras turmas da escola. Assim, o grupo que fez a paródia de um *funk*, apresentou-se com duas meninas tocando enquanto as outras dançaram e duas cantaram. O grupo que produziu o *rap* não se apresentou porque o aluno que anotou a música faltou.

Havia um grupo que ainda estava escrevendo uma paródia sobre o tema “gordinha”. Era uma mistura de um refrão já existente com uma melodia nova. A música contava a história de uma gordinha que entrava para academia para ficar bonita. Pela minha observação, apenas uma menina escreveu a letra enquanto os outros estavam esperando ela terminar a música para acompanhá-la com os instrumentos. O quarto grupo ficou experimentando os instrumentos.

No terceiro encontro os alunos apresentaram suas músicas com os instrumentos musicais. A paródia de um dos grupos que já tinha se apresentado três vezes, foi apresentada novamente, melhorando a sua performance musical a cada apresentação.

O grupo do *rap* não se apresentou novamente porque havia perdido a letra da música, demonstrando não querer resgatar a música criada. Os integrantes me pediram para produzir uma outra canção. Dei mais uma chance a eles, que foram criar fora da sala. O terceiro grupo apresentou a música “Gordinha” que não tinha um ritmo convencional em sua melodia, porém as meninas apresentaram em ritmo de *funk*. O último grupo não conseguiu apresentar, já que eles ficaram muito dispersos durante todo o processo musical.

O quarto encontro tinha como objetivo a apresentação das músicas com a contribuição dos colegas após cada performance. A plateia fazia seus comentários e os alunos poderiam aperfeiçoar suas canções e arranjos com as sugestões dadas. As meninas de um dos grupos apresentaram sua música com instrumentos e dança. A plateia aplaudiu sem fazer nenhum comentário. O grupo que apresentou uma música chamada “Gordinha” recebeu uma sugestão dos colegas de que a voz estava fraca e pediu para que os outros integrantes do grupo cantassem juntos. Na segunda apresentação do grupo, a plateia cantou junto o pedaço da música que era conhecido. Um grupo não realizou a apresentação porque desistiu da composição e o outro grupo não quis apresentar porque estava com vergonha.

No quinto encontro avaliamos a proposta de composição dos alunos e uma das alunas sugeriu que a turma toda criasse uma canção sem a divisão dos grupos. A turma achou que se todos contribuíssem com uns versos da música seria mais fácil de criar, e na hora de apresentar não teriam vergonha já que a turma toda estaria cantando. Um aluno relatou que teve dificuldades em compor porque seu grupo discutia muito sobre o estilo musical escolhido, não chegando a um consenso do que poderia ser feito.

Observei que alguns alunos queriam tocar os instrumentos não se preocupando com a criação da música. Poderíamos dizer que esses alunos se encontram na fase da experimentação, descrita por Swanwick. Percebi que em um dos grupos, que não apresentou a música, designava a um participante do grupo para fazer a criação, enquanto eles esperavam.

De maneira geral, alguns alunos demonstraram questões com a auto-estima, por demonstrarem timidez, o que pode ter atrapalhado suas expressões criativas (de acordo com a Teoria do Investimento de Sternberg). Nesta turma encontram-se alguns alunos repetentes e isto pode estar afetando a auto-estima.

O fato de alguns grupos terem que registrar a música de forma escrita também pode ter afetado a sua expressão criativa, já que o registro escrito da música é uma forma deles estruturarem a sua criação. Uma outra estratégia que poderia ter usado para estes grupos é a escrita não convencional de música baseados em Schafer e Paynter, ou até mesmo sugerir o uso do gravador.

### 3.6. Turma E – Quarto Ano

A turma é composta por 30 alunos e situa-se no primeiro andar do prédio da escola porque um dos alunos é portador de necessidades especiais. A turma tem aula de música no primeiro horário do turno da tarde, às sextas-feiras. A classe perde em torno de 10 minutos iniciais da aula semanalmente, já que os alunos chegam aos poucos e vão se organizando paulatinamente. Lancei a proposta de criar músicas para comemorar os 70 anos da E.M Brasil formando seis grupos. Assim como em todas as turmas nas quais a mesma proposta foi implementada, a classe foi informada que um dos integrantes de cada grupo seria responsável pelo registro da música. Rapidamente se organizaram predominantemente por gêneros, formando apenas poucos grupos mistos. O som das vozes começou a ficar cada vez mais forte. A sala não era muito grande, solicitei então que três grupos fossem procurar lugares mais silenciosos fora da sala de aula. Eles se direcionaram para o pátio. Três grupos ficaram na sala e os outros fora. Três alunos ficaram sozinhos e eu os incentivei a se inserir em algum grupo. Dois deles foram procurar grupos para integrarem-se, enquanto levei o terceiro aluno para ser incluído em outro grupo, já que ele não parecia ter coragem de buscar um grupo. Integrei o menino em um grupo que estava dentro da sala.

Um dos alunos me avisou que outro grupo estava brincando no pátio em vez de concentrar-se na música. Realmente, havia dois integrantes brincando enquanto os outros dois estavam escrevendo a música. Conversei com eles que tinham que colaborar com os amigos que estavam criando, assim foram se sentar e ajudar os amigos. Os outros grupos que estavam no pátio pareciam engajados em suas músicas. Um integrante solicitou meu auxílio, pois eles não sabiam como iniciar a sua composição. Aconselhei ao grupo a escrever as suas vivências na escola ou falar como se sentiam dentro daquele espaço.

No segundo encontro, foram distribuídos alguns instrumentos musicais para as crianças. O primeiro grupo fez uma paródia da música “Trem bala” da cantora Ana Vilela, mas ainda estava inacabada porque tentavam encaixar a letra na melodia. A composição expressava o sentimento amoroso pela escola. O segundo grupo criou um *rap* acompanhado por um pandeiro e manifestou suas vivências no espaço educacional, contando que era um lugar onde aprendiam a fazer amigos. O terceiro grupo apresentou a música “Aqui em Olaria”, com o *ukulele*, fazendo referência à localidade da escola. Na letra, os alunos descreveram como eles fazem para chegar até o ambiente escolar para aprender matérias novas. O quarto grupo apresentou a música “Nasce um dia tão lindo” interpretada pela cantora Anitta. Esta música foi usada como um *jingle* do dia das mães. O grupo substituiu a palavra

mãe pelo nome da escola. A quinto grupo criou a música “Esta é nossa escola, nos amamos pra valer”. A integrante perguntou se eu tinha um violão. Antes de iniciar o projeto de composição, tinha levado a guitarra para que turma conhecesse e deixei guardada na escola. Fui então pegar a guitarra. A aluna fez alguns acordes integrando a guitarra no quinto grupo. No final da aula, a aluna contou que o seu pai tocava caixa em um grupo de samba e que ela fazia aula de música em um projeto. Em relação ao violão, conhecia vários acordes, as tríades maiores e menores e fez questão de tocar música “Trem bala” da Ana Vilela. Isso mostra a importância de se tentar conhecer o universo do aluno antes de impor conteúdos.

No terceiro encontro, uma aluna que tocava guitarra não queria mais fazer parte do quinto grupo, porque ela achava que a melodia que seu colega cantava não estava adequada à criação. A integrante resolveu ir para um outro grupo. Não pude dar atenção neste momento para ajudá-los nesta questão, já que o terceiro grupo estava pedindo auxílio em sua música. Posteriormente, ouvi o integrante do quinto grupo e percebi que ele não tinha feito nada de errado com a música, apenas no final da canção surgia uma melodia diferente. Diante de todo esse contratempo, o aluno entrou em outro grupo no qual foi bem aceito com a sua música. O fato de a aluna ter um conhecimento prévio de música e a dificuldade que teve em encaixar a melodia criada pelo colega na sequência dos acordes, acabou interferindo na interação do grupo e o mesmo se desfez por completo.

No quarto encontro, utilizamos outro espaço, um salão. A professora de educação física sugeriu que a aula fosse realizada no salão reformado, já que alguns professores haviam reclamado da aula de música, devido a intensidade sonora. Aceitei a sugestão, então me comprometi em usar a tal sala na sexta. Organizei o espaço, levando os instrumentos para este salão. Após a chegada da turma na escola, expliquei aos alunos, que iríamos fazer as apresentações das composições, mas com as contribuições da plateia para a sua performance musical. Os grupos pediram para ensaiar mais um pouco já que não tinham terminado suas criações. Chegando neste espaço novo, os alunos começaram a correr, mas eu solicitei que se organizassem nos grupos. Pegaram cadeiras e mesas para agrupar-se. Pedi para alguns integrantes escolherem os instrumentos musicais que usaram no último encontro. À medida em que foram distribuídos os instrumentos, a intensidade de som e reverberação dos mesmos eram ampliada pela acústica do ambiente. Os alunos foram se dispersando. Alguns alunos começaram a tocar e andar pelo salão. Em pouco tempo os grupos se desfizeram. Apesar da sala ser ampla, não tinha uma acústica adequada. O processo de compor nas salas dos alunos, usando os corredores pareceu ser mais viável do que um espaço amplo sem acústica.

No quinto encontro, os alunos avaliaram o mês dedicado à composição. Uma aluna contou que o seu grupo fez várias músicas, mas que não terminou porque os integrantes estavam trocando de grupos, não finalizando as composições. Outra explicação era que nem todos os participantes dos grupos estavam envolvidos na composição, apenas alguns alunos estavam de fato cumprindo a tarefa de compor. Um dos alunos também afirmou que as músicas não estavam boas, não rimavam e faltava ritmo. O que pude observar nesta turma é que os grupos eram criativos, mas houve trocas de integrantes que não beneficiaram as composições.

### **3.7. Turma F – Quarto Ano**

A turma do quarto ano tem aula de música na sexta-feira à tarde, no terceiro tempo, de 15:00 às 15:50. A proposta também era criar uma música em homenagem a E.M Brasil, formando grupos e selecionando um dos integrantes para ser o escrivão. Os alunos começaram a se espalhar pela sala formando pequenos grupos. Algumas crianças sentaram-se no chão, enquanto outras juntaram as cadeiras e mesas. Como sempre os grupos começaram a conversar elevando a intensidade de suas vozes, o que irritava os integrantes. Sugeri que três grupos fossem para fora da sala. Dois grupos de meninas ficaram no corredor. Alguns alunos não sabiam como iniciar a música sobre a escola. Então sugeri que eles poderiam descrever o lugar, ou contar que eles fazem nesse espaço, como se sentem, mas sempre com a intenção de transformar a letra em música. A maioria dos grupos montados era formada por um gênero predominante.

No segundo encontro as turmas continuaram a sua escrita. Uma aluna me perguntou se podia misturar uma música com outra. Informei que ela poderia fazer o que desejasse. O grupo desta aluna foi um dos primeiros a se apresentar. Sua performance era forte e um pouco exagerada, mas com presença. O seu grupo era formado por mais duas integrantes. A primeira seção era a introdução de música “Do seu lado” interpretada pela banda Jota Quest. Quando acabou a introdução, o grupo começou a cantar uma melodia. A canção contava a história de superação que para ela era aprender, e como a professora era responsável seu desenvolvimento intelectual, descrevendo também a turma que ela fazia parte. Na letra, observa-se experiências que teve na escola e como isto enriqueceu o seu processo criativo. Como afirma Vigotski (2011), a memória não se opõe à imaginação. Para encaixar a prosódia da letra, o grupo modificou a melodia criando uma música diferente. O contorno melódico e rítmico da letra ajudou o processo de composição. A aluna que estava à frente do grupo era

muito expressiva levando a canção como uma brincadeira necessária para encontrar o seu *self* (WINNICOTT, 1975, p. 78).

O terceiro encontro foi marcado pela experimentação dos instrumentos. Quase todos os grupos tinham finalizado as suas composições, apenas um grupo de meninos estava desenvolvendo a melodia para a sua música. Os instrumentos estavam colocados na mesa. Pedi aos alunos que ouvissem atentamente cada instrumento que eu iria tocar, e pensassem no som do instrumento que combinaria com a sua música. Chamei dois integrantes de cada grupo para que escolhessem os instrumentos que poderiam integrar sua canção.

Uma aluna que tinha saído de um dos grupos de composição se aproximou, mas com o objetivo de tocar alguns instrumentos que ficaram na mesa. Sugeri então que entrasse em um grupo para que tocasse o instrumento escolhido, mas ela voltou para sua cadeira e se sentou. Não quis obrigá-la a participar, já que em outro momento a aluna pode incluir-se espontaneamente na atividade.

No quarto encontro os grupos se apresentaram, com o momento de contribuição da plateia. O primeiro grupo fez uma paródia de uma música criada por uma das integrantes do grupo no ano anterior. Fiz esta atividade de composição na Escola Municipal Miguel Couto em 2016, onde a integrante do primeiro grupo estudava. Os instrumentos escolhidos foram o pandeiro e o *ukulele*. Os integrantes estavam muito envergonhados para apresentar-se. A plateia sugeriu que cantassem forte, como estratégia, pedi para que fixassem seus olhos no ventilador que tinha na parede no fundo da sala. A sugestão foi aceita apresentado-se com mais naturalidade, sendo aplaudidos pela turma.

O segundo grupo a se apresentar fez uma música no estilo *pop* usando a sonoplastia de instrumentos percussivos, a letra apenas possuía uma frase. Os integrantes escolheram a pandeiriola e o tamborim. A plateia gostou da apresentação e sugeriu que tocassem o tamborim mais fraco. O terceiro grupo fez uma música que descrevia todas as disciplinas ensinadas na escola com seus objetivos como, por exemplo: “na aula de música eu aprendo a cantar”. Parecia uma parlenda e acompanhada por um *ukulele* e chocalho. A plateia gostou da performance e apenas disse que não escutou o *ukulele* pedindo para que a menina tocasse um pouco mais forte. A organização na letra chama a atenção. Elas ordenaram e organizaram os versos num processo reflexivo. (PIAGET, 2001)

A quarta música foi a paródia da música “Do seu lado” acompanhada pela pandeiriola e o *ukulele*. Nesta música a platéia aplaudiu e não sugeria nada.

A quinta música apresentada foi “Na Escola Brasil” dos meninos, peça que lembrava um *funk*. Tinha uma frase melódica ascendente, porém iam perdendo a melodia quando

chegavam no final da canção. A plateia sugeriu que cantassem mais forte porque não se podia entender a fala dos colegas. Pedi a eles que tentassem decorar a letra para que ajudasse a não se perder na melodia, para a próxima apresentação.

No quarto encontro convidei os grupos para que se apresentassem para outros colegas de outras turmas. Eles gostaram da ideia, mas só pediram que não demonstrassem a canção para as turmas mais velhas. Sugeri, então, que se apresentassem para o primeiro ano. Durante uns dez minutos eles ensaiaram sua performance enquanto eu buscava a turma do primeiro ano. A turma do primeiro ano sentou-se no chão para assistir os colegas. A cada apresentação as crianças vibravam com as músicas, às vezes se exaltando. Apesar de terem escolhido a turma que iria assisti-los ainda ficaram tímidos no começo da apresentação, mas com a receptividade do primeiro ano logo ganharam confiança.

No quinto encontro, discutimos e avaliamos a proposta de composição vivida pela turma durante um mês inteiro. Uma aluna mencionou que gostou muito porque podia sair da sala e escrever. Criar músicas em outros espaços que não foram feitos para aprendizagem desarticula os mecanismos de controle citados por Foucault. Sair do quadriculamento (FOUCAULT, 2007 p.123) da sala de aula parece influenciar na criatividade dos alunos.

O aluno gostou de criar porque podia trabalhar em grupo. Beineke (2009) acredita que a composição é potencializada pela interação entre as crianças. Uma das dificuldades dos grupos era se apresentar para a turma. Sentiam muita timidez, principalmente em cantar sozinhos, mas à medida que todos integrantes do grupo aprenderam a música se sentiram mais seguros para se apresentar.

Uma aluna contou que criou a música sozinha e depois encontrou uma parceira para compor. Outra aluna disse que criar foi difícil no começo, mas com o tempo foi melhorando. Outro aluno, que participou de um grupo e foi para outro, no qual teve que aprender a cantar uma outra música e fazer parte de um grupo com o qual não tinha tanta amizade. Uma criança contou que participou de dois grupos. Durante a avaliação deste trabalho foi muito difícil os alunos se escutarem, todos queriam falar ao mesmo tempo.

### **3.8. Análise geral das turmas**

A proposta de composição musical em grupo foi bem recebida, com muita empolgação, por todas as turmas. As crianças se organizaram por gêneros e por relações de amizade. A criação musical foi interpretada pelos alunos como um fazer musical. Eles interpretavam músicas já existentes, faziam arranjos, criavam paródias, etc. Para eles, tudo

isso é criação musical.. As crianças se aproximaram do conceito de Swanwick sobre composição onde o arranjo, as paródias, interpretações podem ser sinônimos de composição.

Eles pediam ajuda para iniciar a criação musical e mediar conflitos entre os colegas. O lugar onde a maioria das crianças queria compor era fora da sala de aula: no corredor, no pátio e em cantos silenciosos. A sala não era um espaço em que gostavam de ficar. Sair da sala de aula era reconstruir outros ambientes onde é possível aprender e criar saindo de uma prática de controle citada por Foucault.

Os recursos utilizados pelos alunos para criação musical foram os instrumentos musicais, voz, percussão corporal, assovio, celular, silêncio, trabalho em grupo, paródias, rimas, refrões, temas, sentimentos e imitação. Os grupos mais estáveis, com menos conflitos entre seus integrantes, foram os que tiveram criações mais sólidas.

O gênero canção predominou: a maioria das músicas foi cantada. Todos os grupos tinham uma melodia principal. Algumas canções se assemelhavam a músicas vinculadas às grandes mídias. Já as paródias eram, em sua maioria, canções já consagradas ou da moda. Duas músicas instrumentais foram apresentadas: um menino fez uma improvisação com flauta doce, acompanhado de seus colegas em outros instrumentos, enquanto um outro fez uma apresentação sozinho, assobiando.

Nos últimos encontros com os grupos, os alunos avaliaram a apresentação dos colegas. Na maioria das turmas, os comentários dos grupos foram, em primeiro lugar, sobre o volume da voz na apresentação de cada canção. Os alunos, em geral, disseram que não conseguiam ouvir o que o grupo estava cantando. Era comum que os alunos que estavam assistindo comentassem o que acharam das apresentações. Em segundo lugar, os comentários enfatizaram a intensidade dos instrumentos que acompanhavam os cantores. Os alunos estavam tocando os instrumentos forte demais, em relação à voz, e não controlavam muito bem esse desequilíbrio. Em terceiro lugar, as crianças falaram do andamento musical dos instrumentos, que, de vez em quando, estava diferente do andamento do cantor. Isso acontecia porque os alunos ainda não tinham domínio sobre o pulso ou por pouco tempo de ensaio. Por fim, os alunos também falaram sobre o timbre dos instrumentos, que, às vezes, não combinava com a canção. Um dos comentários era de que determinado instrumento não combinava com certo gênero musical (por exemplo, o *ukulele* e o *rap*). Os alunos se apresentaram novamente, levando em conta os comentários de seus colegas sobre as canções. Em ambas apresentações, os alunos aplaudiram bastante. Segundo Beineke, quando os alunos são compositores, intérpretes e audiência crítica “constroem sua identidade no grupo e tornam-se agentes da própria aprendizagem” (BEINEKE, 2009, p. 8).

Nas avaliações de último encontro, as crianças apontaram também que gostaram de criar porque podiam formar grupos com seus amigos, tocar instrumentos musicais, expressar os sentimentos, aprender a cantar e sair de sala. As crianças afirmaram que cantar e tocar em grupo as deixavam mais fortes. Como Visnadi (2013) também concluiu na sua pesquisa, compor música ganha sentido no encontro com os amigos.

Em relação à aprendizagem musical, no momento das contribuições, a plateia está trabalhando a percepção musical e as qualidades do som. Talvez os alunos não saibam nomear da forma correta todas as qualidades sonoras, mas se faziam entender, e quando possível, eu ajudava-os a nomear as qualidades do som.

## Considerações finais

A partir das pesquisas realizadas como pesquisador e professor sobre criação e composição musical no primeiro capítulo deste trabalho, desconstruí a ideia de uma composição como apenas o surgimento de uma música original, ampliando assim o termo composição para um arranjo novo, uma interpretação ou a criação de uma paródia, concebida assim por Swanwick. Isto mudou a minha atuação de pesquisador valorizando todas estas manifestações de composição dos meus alunos. No segundo capítulo pude me instrumentalizar para atuar como pesquisador. O tipo de pesquisa observação participante exigiu um auto-conhecimento e muita reflexão, já que eu mesmos era o objeto e sujeito, assim como os meus alunos. No terceiro capítulo relatei a experiência o que permitiu uma análise a partir da escrita. Percebi algumas incongruências nas minhas ações como professor, o que me trouxe a possibilidade de mudar já que tinha consciência de como eu atuava.

Manter o diálogo com os alunos me deu a possibilidade de conhecer um pouco sobre seus mundos, como se visse pelo buraco da fechadura todo o potencial criativo que as crianças possuem. Enxergar a música pela perspectiva da criança mudou a minha forma de pensar a música dentro da sala de aula. Deixar as crianças criarem mostrou como é importante abrir mão da postura de um professor detentor do conhecimento, apenas um “depositante de conteúdos”, para se colocar como um professor que dá importância aos interesses dos alunos, gerando autonomia para que gerenciem a sua aprendizagem. Sair desta postura de professor que é o centro da aula não foi uma tarefa fácil. Tive que abrir mão do que eu achava que eles tinham que conhecer. Sentia uma certa ansiedade para ouvir as suas criações, então tive que aprender a ter paciência. A autonomia também é construída coordenando as nossas relações com os outros e isto só ocorre, nas salas de aula, quando deixamos as crianças se relacionarem.

Na tentativa de relatar as experiências de forma descritiva, fiz os registros no caderno, que me ajudaram a lembrar e transcrever os acontecimentos em sala de aula. Não era uma tarefa muito fácil, já tinha que dar aula após aula. O uso do gravador do celular foi essencial para ter um registro mais fiel dos acontecimentos ocorridos nas aulas.

Observei que as crianças se empenhavam inicialmente de forma espontânea à proposta de composição em grupo, porém, a cada encontro, era necessário engajar novamente os grupos na atividade. Procurei dar a elas liberdade de se relacionar em grupo e de tomar suas decisões para a criação coletiva. Para evitar conflitos foi necessário mediar essa liberdade

quando uma criança afetava outra de forma agressiva. As funções como professor, segundo a aprendizagem criativa, eram de valorizar as criações dos alunos, principalmente para que eles ganhassem confiança e de interferir quando os conflitos não podiam ser resolvidos por eles. As intervenções ocorriam quando eu era solicitado. Se eu percebia que as crianças estavam seguindo em frente, não interferia na sua criação.

De maneira geral, ocorreram alguns conflitos na maioria das turmas, com relação à criação musical em grupo. Os alunos migravam para outro grupo. Em alguns casos, acabavam se isolando ou desistindo de sua composição. Tentei sempre estar atento a esses fatores, contudo não conseguia mediar todos os conflitos ocorridos. Só pude perceber certas questões quando os alunos me deram um retorno de situações como o isolamento de algumas crianças ou a desistência em relação a uma canção. Em alguns momentos, percebi certo isolamento de algumas crianças, tentando engajá-las para voltarem ao grupo, mas nem sempre elas queriam. Em alguns casos, elas voltavam para tocar os instrumentos. A dinâmica das relações de grupo às vezes eram inesperadas.

A proposta trazida por Beineke e seus orientandos vai de confronto às práticas de controle dentro da escola. Trabalhar em grupo vai de encontro aos mecanismos usados para disciplina, onde o indivíduo deve isolar-se no seu espaço para produzir, o que Foucault denomina de quadrinhamento. Experimentar, refletir e dialogar leva tempo. A criação precisava ser vivida. Assim, as informações se transformam em conhecimento. A aula de música acabava sendo o espaço onde os alunos podem sair do padrão de ficar em sala, reconstruindo espaços como o corredor e o pátio ao usá-los como lugares para criação.

No entanto, trabalhar usando apenas a aprendizagem criativa e colaborativa em várias turmas, num primeiro momento, é inviável, devido ao esgotamento do professor, já que as crianças apresentam várias demandas como: mediação entre seus colegas, auxílio nas composições, registro do que produziram, etc. Outros modelos de aprendizagem sobre a criatividade musical podem ser usados para variar os processos de criação musical.

O modelo Lancaster de ensino, citado por Foucault (1997, p. 139), que tem como objetivo ensinar para o maior número de pessoas adestrando a mente e o corpo ainda é usado nos dias atuais. Cadeiras enfileiradas e lugares marcados são padrões que encontro quando vou às salas dos alunos. Esse modelo de ensino adotado é instituído. Cabe ao professor usar outros modelos de ensino que se oponham a este já estabelecido.

Esta pesquisa pode ajudar na reflexão sobre composição coletiva, apontando para as nuances que essa prática possui quando aplicada em turmas de escola regular. Cada turma tinha uma dinâmica diferente no funcionamento da criação coletiva, já que elas possuíam

características diferentes. Assim, posso afirmar que o que aconteceu nessa pesquisa serve para pensar formas de criar e colocar o diálogo em um lugar de destaque para que a autonomia das crianças possa se desenvolver. Porém, essa pesquisa não deve ser um modelo generalizante de atuação deste tipo de prática, já que foi uma adaptação que fiz sobre do modelo de aprendizagem criativa e colaborativa. É preciso considerar todos os aspectos e contextos que influenciam a criatividade e as relações em grupo.

O uso do tema dos 70 anos da Escola Municipal Brasil propiciou a visão dos alunos sobre a escola com um espaço de fazer amigos, de aprender e de esperança e as relações positivas com o professor. O papel do professor torna-se importantíssimo para ressignificar o papel da escola na sociedade, já que o educador pode funcionar como um modelo depositante de conteúdos no aluno ou ser um educador a serviço de despertar a criatividade dos seus alunos. Beineke (2009) sugere que o professor proporcione condições necessárias para que os alunos possam criar, incentivando e valorizando suas composições, além de mediar os conflitos. Não é uma tarefa fácil, mas é possível.

No final do mestrado, percebi que a maioria dos professores das disciplinas que cursei trabalhava com um modelo de aprendizagem colaborativa. Escolhíamos temas comuns que interessavam às pesquisas individuais e à disciplina cursada. Em seguida, formávamos grupos de acordo com os temas. Textos eram escolhidos e, mais tarde, apresentados. Esta prática de ensino da universidade assemelhava-se à forma que Fabián Lupica e Beineke trabalhavam. O mestrado despertou em mim o desejo de ser um profissional melhor para estar a serviço dos alunos.



## Referências

- ADOLFO, Antonio. *Composição: Um processo criativo*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 19 n. 1 Brasília 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf> Último acesso em 9 de abril de 2017.
- BARROCO, Sonia Shima. TULESKI, Silvana Calvo. *Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos*. Psicol. edu. N 24. São Paulo, 2007.
- BEINEKE, Viviane. *Processos Intersubjetivos na composição musical de crianças: Um estudo sobre aprendizagem criativa*. 2009. Tese (Doutorado em Música). PPGMUS-UFRGS. Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17775>>. Acesso em 20 de maio 2015.
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem criativa educação musical: Trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais*. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/viewFile/3763/2710>>. Acesso em 20 de maio 2015.
- BORGES, Álvaro Henrique. *O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para a educação musical*; Tese. Universidade Estadual Paulista “ Julio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108807/000772134.pdf?sequence=1>>. Último acesso em 2 de abril de 2017.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347751/mod\\_resource/content/1/Boudieu\\_escola%20conservadora.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347751/mod_resource/content/1/Boudieu_escola%20conservadora.pdf). Acesso no dia 2 de Junho de 2015.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.
- CAMPOS, Dinah M. de S.WEBER, Miriam G. *Criatividade: Técnicas e atividade para o seu Desenvolvimento no 1ª Grau*. Rio de Janeiro: Ed. Sprint. 1987.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr., Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: 34, 1992.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças*. Companhia de Freud. Rio de Janeiro: 2005.
- FERNANDES, José Nunes. *Educação Musical: temas selecionados*. Curitiba: Ed. CRV.2013.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Ciranda de sons: praticas criativas em educação música*. São Paulo: Ed. UNESP, 2015. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/7cs92/pdf/fonterrada-9788568334607.pdf>>. Acessado em 3 de abril de 2017.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 34. ed. Petropolis, RJ: Vozes, [1975] 2007.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. *Composição, Apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Em Pauta, Porto Alegre, v.13, n.21, p.5-38, dez 2002. Disponível em: [http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/019\\_em\\_pauta.pdf](http://ceciliacavalierifranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/019_em_pauta.pdf) ultimo acesso em 2 de abril de 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática*. 23 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1996.

GERHARDT, Taitana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo Silveira. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:

<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acessado em: 10 de abril de 2017.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf> ultimo acesso em 18 de abril de 2017.

LEVEK, Kamile ; SANTIAGO, Diana. Teoria do fluxo, educação musical e a percepção de emoção em música por crianças de 6 a 10 anos. *Anais do SINCAM 10. X Simpósio de cognição e artes*. UNICAMP. 2014, p. 183. Disponível em:

<http://www.abcoemus.org/documents/SIMCAM10.pdf> ultimo acesso em 03 de agosto de 2017.

MACHADO, Cecilia Marcon Pinheiro. *"No nosso mundo a gente inventa": um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças*, 2013. UDESC.

MASLOW, A.H. *Introdução a Psicologia do Ser*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1962.

MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogia em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIAGET, Jean. Criatividade. In: Vasconcellos, Mario Sergio (Org.). *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 11-20.

RODRIGUES, Adriana; CONDE, Cecília; NOGUEIRA, Marcos. *Sons e Expressões: A música na educação básica*. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2013.

SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). *Música, Cultura e Educação*. Porto Alegre: Sulina 2011.

SCHAFER, Murray. *Ouvido Pensante*. São Paulo: Ed. UNESP, 1986.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R; IRALA, Esrom Adriano Freitas. *Grupos de Consenso: Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem*. Revista Diálogo, Curitiba, v.4 n.13, p.129-145, set. /dez, 2004.

VIEIRA, Rebeca. A criatividade como foco na Educação Musical: um panorama das pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro. Simpósio Brasileiro de Pos-Graduandos em música. *Anais do III SIMPOM 2014*. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4575/4097> ultimo acesso em 20 de abril de 2017.

VIRGINIA, Kastrup. *Políticas Cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set/Dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>, Último acesso em 17 de abril de 2017.

VISNADI, Gabriela Flor. "*A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração*": perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. 2013. Dissertação. UDESC.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

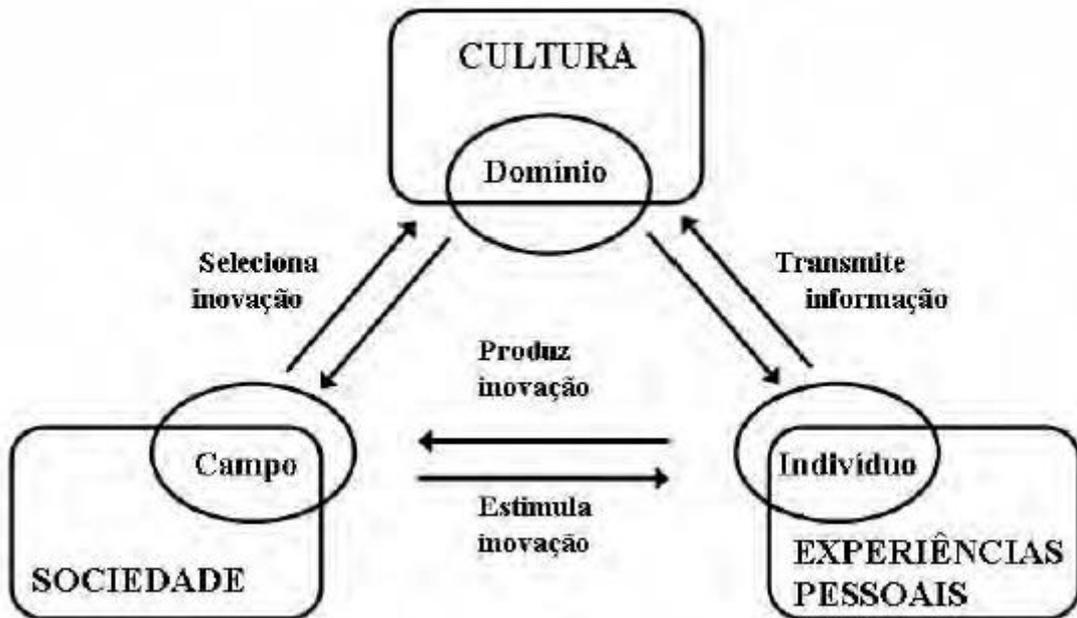
\_\_\_\_\_. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p.1-24.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

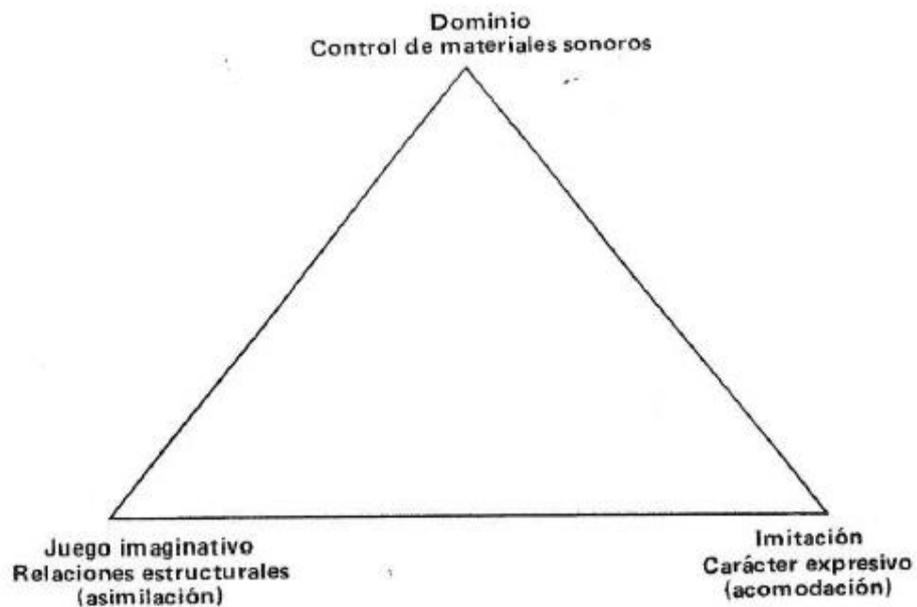


## Anexos

Anexo 1 – Visão sistêmica da criatividade (FONTE: CSIKSZENTMIHALYI, 2007, p. 315  
*apud* BEINEKE, 2009, p. 34)



Anexo 2 – O jogo e os três elementos da música (FONTE: SWANWICK, 1991 p. 65)



Anexo 3 – A supracultura da criatividade musical das crianças (FONTE: BURNARD, 2006, p. 368 *apud* BEINEKE, 2009, p. 79)

