

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

A CRIATIVIDADE NO FOCO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

REBECA VIEIRA DE QUEIROZ ALMEIDA

RIO DE JANEIRO, 2014

A CRIATIVIDADE NO FOCO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

por

REBECA VIEIRA DE QUEIROZ ALMEIDA

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 orientação da Professora Salomea Gandelman.

Rio de Janeiro, 2014

Vieira, Rebeca.

V658 A criatividade no foco da educação musical / Rebeca Vieira de Queiroz Almeida, 2014.

149 f. ; 30 cm

Orientadora: Salomena Gandelman.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

1. Winnicott, D. W, (Donald Woods), 1896-1971. 2. Criatividade.
3. Música - Instrução e estudo. I. Gandelman, Salomena. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música. III. Título.

CDD – 780.7



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

A CRIATIVIDADE NO FOCO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

por

REBECA VIEIRA DE QUEIROZ ALMEIDA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Saloméa Gandelman (orientadora)

Professora Doutora Mônica de Almeida Duarte

Professora Doutora Viviane Beineke

Conceito: Aprovada

AGOSTO DE 2014

Dedico esta dissertação à minha família.

AGRADECIMENTOS

À Salomea Gandelman, pelas orientações preciosas, pela rigorosa leitura do meu texto e por sua abertura a novas ideias.

À CAPES, pelo apoio à minha pesquisa através da bolsa de estudos que propiciou condições para maior dedicação ao curso de mestrado.

À Mônica Duarte, por seus apontamentos pertinentes e questionamentos que me fizeram repensar a pesquisa.

À Viviane Beineke, pela disponibilidade e desprendimento em se deslocar de Santa Catarina para o Rio de Janeiro para participar da minha defesa e abrilhantar esse momento final da dissertação.

À Maria Vitória Maia, que me apresentou leituras essenciais sobre o tema criatividade.

Aos professores da UNIRIO, especialmente Silvia Sobreira, Luiz Otávio Braga, Carlos Alberto Figueiredo e Julio Moretzsohn, por contribuírem com sugestões de leituras, discussões e experiências enriquecedoras.

Ao Rodrigo Batalha, por inspirar e compartilhar a vida comigo.

Aos meus pais, João Carlos e Eliana, pelo apoio e compreensão em todos os momentos.

Ao Criador, que permite sermos todos co-criadores deste mundo.

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso"*

*Quero para mim o espírito desta frase,
transformada a forma para a casar com o que eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar*

Fernando Pessoa

VIEIRA, Rebeca. *A Criatividade no foco da Educação Musical*. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Partindo do pressuposto de que a criatividade é uma característica do ser humano, esta dissertação tem como objetivo principal investigar como a criatividade contribui para o ensino e aprendizagem em música, tendo em vista a inserção da criatividade no atual cenário da educação musical enquanto objeto de pesquisas desenvolvidas no Brasil. Para tanto, foram delineadas algumas estratégias, como a pesquisa inicial por definições de criatividade em literatura mais abrangente; e, em um segundo momento, a realização de uma pesquisa em busca de artigos, teses e dissertações escritos no Brasil a partir de 2000, com o intuito de identificar como a criatividade tem sido tratada em pesquisas no campo da Educação Musical, em âmbito nacional. No presente trabalho, a criatividade é compreendida de forma ampla, para além da criação, abrangendo fazeres musicais e não musicais. Mais do que uma atividade, um processo ou produto, ela é entendida como um modo de estar no mundo e que, por isso, se reflete nesta pesquisa, como uma abordagem pedagógica em potencial para a educação musical. A partir desse panorama, apresento um relato de experiência prática com a criatividade, produzida com meus alunos de ensino fundamental de uma escola pública de educação básica em 2013, colocando minha experiência frente às pesquisas consultadas e analisando-a de forma crítica e reflexiva a partir do conceito de criatividade proposto por Winnicott, tomado como principal referencial teórico para esta pesquisa.

Palavras-chave: Criatividade. Educação Musical. Criação Musical. Winnicott

VIEIRA, Rebeca. *Creativity in the focus of music education*. 2014. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

From the assumption that creativity is a characteristic of human beings, this dissertation aims to investigate how creativity contributes to teaching and learning of music, with a view of creativity in the current scenario of music education as a subject of research developed in Brazil. Thus, we outlined some strategies, such as the initial search for definitions of creativity in broader literature; in a second stage, a search for articles, theses and dissertations written in Brazil since 2000, in order to identify how creativity has been addressed by research in Music Education at the national level. In this work, creativity is understood broadly, beyond creation, covering musical and non-musical practices. More than an activity, a process or product, it is understood as a way of being in the world and therefore is reflected in this study as a potential pedagogical approach to music education. From this overview, I present an account of practical experience with creativity, produced with my students of an elementary public school in 2013, confronting my experience with the body of research consulted, analyzing it critically and reflectively from the concept of creativity proposed by Winnicott, taken as the main theoretical framework for this research.

Keywords: Creativity. Music Education. Music Creation. Winnicott

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. A polaridade quadrifásica da criatividade (Fonte: GOSWAMI, 2012, p. 77)...	24
Figura 2. Etapas do processo criativo (Fonte: LUBART, 2007, p. 95).....	27
Figura 3. Gráfico de Ribot (Fonte: RIBOT, 1908, p. 140)	30
Figura 4. Relação de artigos da <i>Revista da ABEM</i> sobre criatividade, distribuídos por categorias.....	55
Figura 5. Relação de artigos dos Anais da ANPPOM sobre criatividade, distribuídos por categorias.....	63
Figura 6. Gráfico ANPPOM – distribuição de artigos por ano de publicação	64
Figura 7. Gráfico de revisões bibliográficas distribuídas por foco	87
Figura 8. Relação de Teses e Dissertações sobre criatividade, distribuídos por categorias.....	89
Figura 9. Distribuição de Teses e Dissertações por ano de publicação	90
Figura 10. UFRGS: referencial teórico Jean Piaget	91
Figura 11. Referencial teórico Keith Swanwick.	92
Figura 12. Pesquisas da linha piagetiana.....	93
Figura 13. Pesquisas da linha schafferiana.....	93
Figura 14. Pesquisas da linha craftiana	94
Figura 15. Distribuição de pesquisas sobre criatividade na educação musical, pelo Brasil	95
Figura 16. A criatividade na educação musical sob a ótica winnicottiana	101
Figura 17. Diagrama no sentido anti-horário: A criatividade na educação musical sob a ótica winnicottiana	104
Figura 18. Resumo do percurso criativo descrito no relato de experiência	118

LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

	Página
Exemplo musical 1. Problema Greve por A, R e B.....	112
Exemplo musical 2. Problema Lixo por CE, D e L.....	112
Exemplo musical 3. Problema Greve por V, M e D.....	112
Exemplo musical 4. Problema Lixo por D, F e L.....	112
Exemplo musical 5. Problema Greve por L, C e PH.....	113
Exemplo musical 6. Solução Greve por A, R e B.....	113
Exemplo musical 7. Solução Lixo por CE, D e L.....	113
Exemplo musical 8. Solução Greve por V, M e D.....	113
Exemplo musical 9. Solução Lixo por D, F e L.....	113
Exemplo musical 10. Solução Greve por L, C e PH.....	113
Exemplo musical 11. Estruturas rítmicas idênticas dos exemplos musicais 1 e 3...	120
Exemplo musical 12. Frases 'a' semelhantes dos exemplos musicais 2, 4, 7 e 10.....	121
Exemplo musical 13. Frase 'a' exclusiva nos exemplos musicais 5, 8 e 9.....	121
Exemplo musical 14. Frases 'a' e 'b' integralmente diferentes dos demais – exemplo musical 6.....	121
Exemplo musical 15. Frase 'b' igual dos exemplos musicais 4 e 5.....	122
Exemplo musical 16. Frase 'b' do exemplo musical 2, semelhante ao 4 e 5.....	122
Exemplo musical 17. Frase 'b' dos exemplos musicais 7 e 8 semelhantes entre si.....	122
Exemplo musical 18. Frase 'b' dos exemplos musicais 9 e 10 semelhantes entre si....	122

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: CRIATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE DIFERENTES ABORDAGENS	18
1.1 O que é criatividade?	18
1.2 Como ocorre o processo criativo?	26
1.3 A escola como ambiente favorável à criatividade	32
1.4 O professor como mediador do 'espaço transicional'	35
1.5 Pedagogias musicais do século XX e criatividade	39
CAPÍTULO 2: A CRIATIVIDADE COMO FOCO DE PESQUISAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL	47
2.1 Criatividade no ensino e aprendizagem de música na <i>Revista da ABEM</i>	49
2.2 Criatividade no ensino e aprendizagem de música nos Anais da ANPPOM.	55
2.3 Criatividade no ensino e aprendizagem de música em Teses e Dissertações brasileiras.....	65
CAPÍTULO 3: CANTOS DE PROTESTO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	98
3.1 O conceito de criatividade ancorado em Winnicott e suas implicações para a educação musical	99
3.2 O Relato de experiência	105
3.2.1 O contexto.....	106
3.2.2 O Projeto "Arte e Protesto"	107
3.2.3 Os Cantos de Protesto.....	111
3.3 Análise do relato de experiência	114
3.3.1 Dos pressupostos ideológicos e metodológicos	114
3.3.2 A análise.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXO.....	149

INTRODUÇÃO

Dissertar sobre um tema envolve diversas habilidades, como a de reunir várias informações que, talvez, não tivessem sido anteriormente relacionadas em um mesmo trabalho. Essas releituras ocorrem através do olhar de um sujeito pesquisador e de suas experiências, por isso, são únicas. O pesquisador semeia sobre toda a sua pesquisa o seu olhar particular. Uma pesquisa pode ser semelhante a outras que discutem o mesmo tema, mas nunca será igual, pois, foi elaborada pelas ideias de quem a desenvolve, sob o seu olhar pessoal, e com toda a carga de experiências vividas, que são particulares e intransferíveis.

Por se tratar de uma leitura pessoal sobre o tema *criatividade* e sua relação com o ensino e aprendizagem de música, e acreditando na capacidade criativa do pesquisador de fazer novas relações, busco utilizar a primeira pessoa do singular ao me referir às minhas ações enquanto pesquisadora sobre o tema, ou quando estiver exprimindo uma opinião pessoal, assumindo minha despreziosa autoria. Por outro lado, reconheço que a realização desta pesquisa não seria possível se não tivesse a participação de minha orientadora, professora Salomea Gandelman, e indiretamente, de todos os autores consultados em teses, dissertações, livros, artigos e revistas que formam o corpo teórico sobre o qual embaso as minhas ideias. Por esse motivo, procurei utilizar a primeira pessoa do plural quando me senti falando *em conjunto*. Afinal, não se cria a partir do nada, mas sim a partir de vivências, diálogos, leituras, releituras, etc. Ainda, existe uma terceira pessoa nesse processo chamado pesquisa, que é o leitor... e na intenção de querer compartilhar minha visão sobre o tema, convidando-o também a pensar em conjunto, em momentos diversos, recorri novamente ao 'nós'. Ressalto, entretanto, que essa diferenciação *singular/plural* não foi produzida de forma rigorosa e metódica. Justificá-la nesta introdução expressa apenas um gesto de intenção que nem sempre foi possível seguir à risca.

O problema tratado nesta dissertação decorre da reflexão de que a criatividade é uma manifestação fundamental do ser humano – não exclusivamente no campo das artes –, apesar de serem elas, incluindo-se a música, o *locus*

reconhecidamente privilegiado para a expressão criativa. Uma análise de concepções pedagógicas no campo da educação musical revela nem sempre ser a criatividade contemplada como um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem em música. Se, por um lado, o termo *criatividade* recebe diversas definições (conforme procurarei demonstrar ao longo do trabalho), por outro, o entendimento de termos como criação, improvisação e composição tendem a ser mais diretamente associados à elaboração e ao desenvolvimento de novas ideias musicais. Assim, a criação, frequentemente utilizada como correspondente à criatividade em música, abarcaria tanto a improvisação quanto a composição, além de outras modalidades de fazeres musicais. A improvisação seria compreendida como uma criação musical instantânea ligada às possibilidades de experimentação em 'tempo real' que não requer necessariamente um registro, mas que pode dar origem a uma composição. Esta, a composição, por sua vez, seria o resultado de um processo mais elaborado (nem sempre mais complexo) de criação musical, que pode envolver etapas de organização em uma sequência onde é perceptível o desenvolvimento de ideias, podendo ou não haver registro, embora sua permanência seja recorrente ao menos como *memória*.

Em minha trajetória de experiências com a música, seja em vivências musicais em família, em igreja ou em aulas particulares, o ato de criar sempre me pareceu algo distante, talvez até inalcançável. Entretanto, ao consultar minhas primeiras memórias de infância, percebi que eu tivera meus momentos de criar música, e isso de forma absolutamente natural, sem qualquer consciência dessa prática como sendo aquilo a que eu chamo agora de criatividade. Percebi também que na fase de transição para a adolescência eu havia atribuído a esse fazer musical espontâneo um outro sentido, o sentido de *coisa de criança*.

A 'redescoberta' da criação veio somente com o ingresso na graduação em música,¹ em 2006, em um contexto de formação marcado pela prática de criar como uma das principais experiências. Os momentos de fazer música ao longo do curso, aliados a algumas leituras, foram decisivos para que eu compreendesse a criatividade como um elemento central da aprendizagem, não apenas no âmbito da formação universitária, mas especialmente na formação musical básica. Mais do que isso, compreendi que o ser humano, em particular a criança, cria música de maneira

¹Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

sensível, despretensiosa e espontânea. A partir de então, desde minhas primeiras experiências pedagógico-musicais de caráter profissional em espaços educativos diversos, durante e após a conclusão da graduação, a criatividade musical tem ocupado um papel fundamental em minha experiência, seja por minhas próprias criações em arranjos musicais ou composições, seja pelo planejamento de atividades que propiciam a prática criativa dos alunos.

Apesar de *criatividade* nos remeter a *criar* e, em relação à música, a improvisar, compor, arranjar, etc; ao ingressar no mestrado da UNIRIO, me propus a repensar o que é a criatividade. No contato com certos autores revi e ampliei minhas concepções, sobretudo, a partir do conceito de criatividade proposto por Winnicott (1975).² Assim, no presente trabalho, a criatividade é compreendida de forma ampla, abrangendo outros fazeres musicais e não musicais. Mais do que uma atividade, um processo ou produto, a criatividade é um modo de estar no mundo, uma “proposição universal” ligada “ao estar vivo” (WINNICOTT, 1975, p. 98), e que, por isso, se reflete nesta dissertação, como uma abordagem pedagógica em potencial para a educação musical. Entretanto, não é minha intenção retirar o *criar* de cena, pois, nas práticas de criação, ela parece se mostrar de forma mais nítida. Torna-se necessário, contudo, compreendê-la dentro de uma visão expandida do conceito.

O objetivo geral de minha pesquisa é investigar como a criatividade contribui para o ensino e aprendizagem em música, tendo em vista a inserção da criatividade na atual educação musical no Brasil enquanto objeto de pesquisas desenvolvidas no país. Para alcançar o proposto, são delineados os seguintes objetivos específicos:

- compreender como tem sido abordado o termo ‘criatividade’ presente na literatura mais abrangente em áreas como psicologia e educação, além da literatura específica de ensino da música;
- identificar, em teses, dissertações e artigos, como a criatividade tem sido apropriada pelos educadores no ensino e aprendizagem de música;
- refletir sobre a inserção de práticas criativas na educação musical, a partir do conceito de criatividade proposto por Winnicott;
- apresentar um relato de experiência prática com a criatividade produzida com alunos do ensino fundamental de uma escola pública de educação

² Essa discussão é aprofundada no Capítulo 1, *Criatividade: contribuições de diferentes abordagens*.

básica, confrontando os procedimentos e resultados obtidos na experiência com os referenciais teóricos pesquisados.

A metodologia adotada nesta dissertação propõe um percurso pelo território ainda pouco explorado das pesquisas sobre criatividade, no contexto da educação musical. Conforme os objetivos do presente trabalho, direcionamo-nos, em grande parte, para a chamada *pesquisa bibliográfica*, cuja relevância metodológica justifica-se por si mesma como caminho legítimo de investigação. Segundo as palavras de Demo (1987), referindo-se ao que ele identifica como “criatividade científica”,

Criar significa não submeter-se aos parâmetros do já conhecido, do já visto, do já acontecido. Quer dizer contestar as coisas como se apresentam e partir para outra alternativa de composição. [...] Quer dizer acreditar no novo, no inesperado, na virada, no salto qualitativo (DEMO, 1987, p. 76).

Sob essa inspiração, parte da metodologia deste estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica exploratório-descritiva,³ de caráter qualitativo, cujos resultados também geram dados estatísticos quantitativos. A base teórica para todo o processo investigativo e de análise realizados tem como referência a dialética, cujo método

[...] implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

A partir da proposta de sistematização para pesquisas bibliográficas, apresentada em Lima e Miotto (2007), os procedimentos mais abrangentes empregados ao longo desta pesquisa estão fundamentados em:

- levantamento bibliográfico – reunião de textos sobre o tema de investigação e levantamento das informações contidas nos mesmos;
- análise explicativa das soluções – análise da documentação, exame dos conteúdos e das afirmações transmitidas pelos autores;

³ De acordo com Gil (2010), “A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” (GIL, 2010, p. 29).

- síntese integradora – apresentação do produto final do processo de investigação, resultante da análise crítico-reflexiva dos documentos.

A coleta de dados foi orientada pela temática sobre criatividade, dentro de uma perspectiva mais geral, abarcando diferentes áreas do conhecimento dedicadas ao tema, bem como em uma ampla revisão bibliográfica com foco nas pesquisas em Educação Musical produzidas em âmbito nacional. Para isso, além da consulta em livros, foi realizado um mapeamento de teses, dissertações e artigos contidos em anais de eventos e em periódicos.

A metodologia de minha pesquisa consistiu ainda na análise crítico-reflexiva da experiência na qual atuei como professora de música no ensino fundamental de uma escola de educação básica,⁴ baseando-me no conceito de criatividade estudado em Winnicott, tomado aqui como referencial teórico para pensar a criatividade no contexto do ensino e aprendizagem musical. Trata-se, pois, de uma reflexão *ex-post-facto* de caso ilustrativo, ou seja, de uma reflexão que tem como objeto de análise uma experiência que se deu antes mesmo do início da própria pesquisa e que, portanto, não foi submetida a interferências intencionais de investigação enquanto ocorria. Analisando criticamente a experiência, faço constatações e proponho inferências que levam em consideração as relações entre as variáveis existentes no processo de ensino e aprendizagem relatado.

A estrutura desta dissertação está organizada em três capítulos, a saber, o *Capítulo 1, Criatividade: contribuições de diferentes abordagens*, apresenta uma revisão bibliográfica sobre o conceito de *criatividade* encontrado na literatura mais abrangente e em pedagogias musicais do século XX. O *Capítulo 2, A Criatividade como foco de pesquisas em educação musical*, apresenta as pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Musical, em âmbito nacional, que abordam a criatividade e sua relação com o ensino de música, dentro do recorte temporal que compreende os 13 primeiros anos do século XXI. Esse capítulo é subdividido em duas grandes partes: na primeira, encontram-se os artigos da *Revista da ABEM* e dos Anais da ANPPOM; já na segunda, estão as principais dissertações e teses produzidas no Brasil. Todas as pesquisas são apresentadas de forma qualitativa e quantitativa, distribuídas e analisadas por categorias, gerando gráficos estatísticos

⁴ Turmas do 6º e 7º anos da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (FAETEC).

passíveis de análises e reflexões críticas acerca do cenário atual da criatividade na educação musical como objeto de estudo em pesquisas desenvolvidas no Brasil. O *Capítulo 3*, sob o título *Cantos de protestos: uma experiência no ensino fundamental*, dedica-se à apresentação do relato de uma experiência prática envolvendo a criatividade na educação musical com adolescentes, tendo como principal instrumento de análise o conceito de criatividade ancorado em Winnicott (1975) transposto para a educação musical.

Por fim, nas *Considerações Finais*, uma síntese das principais questões discutidas e apontamentos para estudos futuros encerram o trabalho.

CAPÍTULO 1

CRIATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE DIFERENTES ABORDAGENS

Ao delimitar o tema de minha dissertação, deparei-me com o termo *criatividade*. Em busca de um conceito para nortear o presente trabalho, propus um levantamento de pesquisas que abordam o tema e que procuram responder a perguntas como *O que é criatividade?*; *Como ocorre o processo criativo?*; *Pode a escola ser um ambiente favorável à criatividade?*. Uma primeira constatação foi a divergência de proposições entre os pesquisadores consultados no que diz respeito a cada uma dessas indagações. São várias as definições, que variam de acordo com o enfoque das pesquisas: criatividade como processo, produto, formas de avaliá-la, interferência do meio, entre outros. Além disso, existem outras variantes como o público ao qual se direcionam as pesquisas (crianças, adolescentes, universitários, profissionais), o ambiente onde ela é realizada (escola, bairro, ONG's, empresas) e a área de conhecimento. Porém, observa-se que todas partem de um fundamento comum, de que a criatividade é uma característica inerente ao ser humano.

1.1 O que é criatividade?

Visando responder à questão proposta no título deste subitem, foram reunidas diversas definições sobre o que é criatividade, segundo autores dedicados à pesquisa sobre o tema. Observa-se que a criatividade pode receber maior ou menor importância nas diferentes pesquisas, alcançando dimensões mais profundas ou apenas superficiais, variando de autor para autor, segundo suas concepções e visões de mundo. Tais autores e suas definições são postos aqui a fim de constituir um 'mosaico' do estado da arte sobre criatividade.

Alencar e Fleith (2003) apresentam no livro *Criatividade: múltiplas perspectivas* uma revisão do conceito a partir de diversos trabalhos. As autoras, discutindo a definição do que é criatividade, mostram que o conceito sofreu muitas mudanças com o passar das décadas, principalmente a partir das descobertas realizadas em diversos campos do conhecimento, que ora se aproximam, ora se distanciam entre si, e podem, ou não, se apropriar e reelaborar o que já havia sido descoberto e escrito sobre criatividade em outra área de conhecimento. Antes do início do desenvolvimento das pesquisas nessa temática, o que imperava era a visão da criatividade como um dom divino, com o qual poucos costumam ser contemplados. Sobre o processo criativo acreditava-se que ele se dava por meio de uma inspiração, de um lampejo de ideias, e que o seu produto deveria ser algo novo, inédito. O desequilíbrio e a loucura eram apontados como uma das características principais da personalidade do ser criativo.

Em 1950, o então presidente da *American Psychological Association* (APA), Joy Paul Guilford, alertou para as poucas pesquisas existentes na área da criatividade e, paralelamente, para a crescente abertura e interesse das pesquisas sobre as potencialidades humanas (ver ALENCAR; FLEITH, 2003; LUBART, 2007). A partir disso, pesquisadores passaram a investigar a fundo a capacidade criativa, trazendo contribuições para mudanças de paradigmas e de concepções sobre o tema.

A partir de então, sob a influência do movimento humanista,⁵ difunde-se a ideia de que todos nós somos criativos. Buscando ampliar as ideias produzidas pela psicanálise a respeito do homem, a psicologia humanista traz novas contribuições que enfatizam o potencial do ser humano de se auto realizar e se desenvolver, em que a criatividade se configura como seu auge. Por isso, Rogers (1959) defenderá que a criatividade gera necessariamente um produto novo, pelo menos para quem o criou, levando em conta a singularidade do indivíduo que o produziu ao utilizar suas experiências particulares. Portanto, o novo está no modo particular como o sujeito organiza e apresenta suas ideias. Logo, ele chega à conclusão de que todo o ser humano é criativo (apud ALENCAR; FLEITH, 2003). A partir dessa ideia, a escola entra em foco como alvo de críticas por sua metodologia rígida de ensino que não

⁵ Trata-se de uma corrente de ideias surgida no ano de 1969 com o nome de 'Novo Humanismo'. O movimento liderado por Silo tem como princípio a valorização do ser humano e de suas relações com o próximo.

propicia o desenvolvimento da criatividade, pelo contrário, o inibe.⁶ Desse modo, estratégias pedagógicas e educacionais que promovessem a criatividade no âmbito escolar passaram a ser buscadas⁷.

Alencar e Fleith (2003) também apresentam a “teoria comportamental”, que define a criatividade como sendo uma combinação de elementos que, até então, não haviam sido reunidos, na qual as experiências anteriores do sujeito criativo são de grande relevância. Cabe aqui dizer que as experiências do passado não são garantia de sucesso na criatividade, pois muitas vezes tais experiências podem impedir a resolução de problemas e tensões. A qualidade das experiências vividas, se elas foram bem sucedidas ou não, interferirá diretamente no processo. Os comportamentalistas, também designados behavioristas, integram-se em uma área da psicologia que estuda o comportamento do ser humano; para eles, a criatividade é uma forma de aprendizagem com base no estímulo e resposta, daí a importância do ambiente, que interfere diretamente, oferecendo ou não, tais estímulos.

Ostrower (2012) é autora referência nas artes plásticas e, em relação ao fazer artístico ela afirma que “criar é basicamente formar” e formar algo *novo* no sentido de novas coerências, entendimentos e relações que até então não existiam (OSTROWER, 2012, p. 9). Para ela, criar, portanto, está em relação estreita com o compreender, ordenar, dar significado, ou seja, dar forma. Segundo a autora, nisto reside a principal motivação que leva o homem a criar, à busca por ordenar e significar o mundo ao seu redor. Inicialmente, o processo de criação acontece por meio da intuição. Quando passamos a dar forma às nossas expressões, o processo criativo passa também a ser consciente. Ostrower ainda defende que só podemos denominar criação as ações que partem de um ser consciente, ou seja, que age com intencionalidade.

De modo similar, Piaget (2001) defende a hipótese de que a criatividade é resultante de abstrações e representações, frutos de experiências em nível consciente. Tendo como base a Epistemologia Genética, em que busca investigar como se dá o processo de construção do conhecimento, o autor parte de dois pressupostos para se pensar a criatividade: a primeira é que a inteligência é uma constante criação, no sentido de criação de novas estruturas cognitivas que

⁶ Para maiores informações sobre como essas mudanças ocorreram na Educação Musical ver a seção 1.5 'Pedagogias Musicais do século XX e a criatividade'.

⁷ Exemplos de estratégias de ensino serão abordados na seção 1.3 'A escola como ambiente favorável à Criatividade'.

agregam novos conhecimentos; a segunda é que a inteligência é uma abstração da realidade resultante do encontro do sujeito com o objeto e de sua ação sobre o mesmo.

Para Piaget, o surgimento da criação do novo se dá mediante o processo de *abstração reflexiva*, que é, pois, a chave para compreendermos sua concepção de criatividade. Seu conceito de reflexão é proposto em dois sentidos, o físico e o mental. No sentido físico, análogo a um espelho, temos “[...] um reflexo do plano de ação para o plano de representação”, enquanto no sentido mental “[...] a pessoa não está somente refletindo em um nível superior, mas reconstruindo em um nível mais avançado o que já existia em um inferior” (PIAGET, 2001, p. 16). Ambos os sentidos estão presentes em tal processo, a ação refletora que projeta os avanços do nível anterior para um nível superior e a ação que reorganiza as ideias em um novo patamar. A partir disso, podemos afirmar que, para Piaget, a criação é uma condição necessária para que ocorra o conhecimento.

Diferentemente de Ostrower (2012) e Piaget (2001), Vigotski (2009) afirma que a criatividade é uma das funções mentais superiores que envolvem tanto a imaginação/fantasia quanto a realidade. Partindo de pressupostos do Sócio-Interacionismo, ele afirma que a criatividade só pode ser desenvolvida intermediada pelas relações sociais. Uma das motivações que leva o homem a criar é a necessidade de se adaptar ao meio em que vive, e responder às necessidades de seu tempo:

Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em cada forma que sucede e é determinada pelas anteriores (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

O autor define atividade criadora como aquela por meio da qual o homem cria algo novo (VIGOTSKI, 2009, p. 11),⁸ independente de ser o seu produto exteriorizado concretamente ou permanecer apenas como ideia. Vigotski resume a atividade humana em dois tipos, o reconstituído ou reprodutivo e o combinatório ou

⁸ O livro de Vigotski utilizado como referência para a presente pesquisa é uma reedição comentada por Ana Luiza Smolka, de “Imaginação e criação na infância”, publicado originalmente em russo, em 1930.

criador. O primeiro tipo, como a própria palavra o define, se refere à atividade de repetir ou reproduzir ações e condutas já estabelecidas na sociedade, aprendidas por intermédio da imitação, com auxílio da memória. Imaginemos, por exemplo, se a roda tivesse que ser inventada cada vez que um indivíduo nascesse? Dessa forma, vemos que a reprodução é essencial para a vida humana; as experiências culturais transmitidas de geração a geração facilitam a adaptação do homem no mundo na medida em que ele já sabe como reagir em situações que se repetem. A memória depende da “plasticidade de nossa substância nervosa” (VIGOTSKI, 2009, p. 12), que possibilita ao cérebro sofrer e conservar alterações por meio de experiências e estímulos quando repetidos e reforçados.

O segundo tipo, a atividade criadora, se caracteriza por trazer como resultado novas imagens, ações ou produtos. Nosso cérebro é capaz não só de reproduzir como também reelaborar, fazer novas combinações que resultam em novidade. A base da atividade criadora encontra-se na imaginação ou fantasia, mas também se apoia na memória, dela retirando e organizando informações de forma até então não encontradas na realidade; esse tipo de atividade chama-se função combinatória. Ao citar algumas características da atividade criadora, Vigotski nos diz que ela se dá de modo lento e gradativo, crescendo da forma mais simples para as mais complexas. Além disso, a faixa etária influenciará diretamente a atividade devido à quantidade e qualidade das experiências vividas e acumuladas.

Boden (1999), afirma que o reconhecimento da criatividade, seja para o próprio indivíduo ou para a sociedade, depende de julgamentos de valor culturalmente compartilhados. A autora nos apresenta dois tipos de criatividade a “P-psicológica” (ou “criatividade-P”), que é a criação de algo novo para o sujeito criador, mesmo que esse algo já tenha sido descoberto por outrem; e a criatividade “H-histórica” (ou “criatividade-H”), que traz algo historicamente novo, algo inovador para o seu contexto social, nunca antes pensado, realizado ou concretizado, segundo variáveis como fatores sociais, políticos, econômicos ou climáticos, não sendo possível uma explicação detalhada da referida “criatividade-H”. Entretanto, segundo Boden (1999), “[...] todas as idéias H-criativas, por definição, são também P-criativas. Dessa forma uma explicação psicológica da criatividade-P incluiria também as ideias H-criativas (BODEN, 1999, p. 83)”.

Adotando uma ideia similar, Eysenk (1999 apud LUBART, 2007) apresenta uma divisão entre *criatividade privada*, ligada ao traço pessoal que resulta em ideias, produtos e ações de cunho pessoal; e *criatividade pública*, relacionada a uma realização em uma área específica do conhecimento humano que gera obras que trazem retorno não somente para o indivíduo, mas também para um público maior. Ribot, ainda em 1900, já nos fala sobre essa dualidade de valores que envolvem a criatividade:

Todo homem normal cria pouco ou muito. Pode, em sua ignorância, inventar o que já existe mil vezes; se não é mais uma criação a para espécie, continua a ser tal para o indivíduo. Diz-se sem razão que a invenção “é uma ideia nova e importante”; somente a novidade é essencial, é a marca psicológica... Restringe-se, por conseguinte, injustamente, a invenção apenas atribuindo-a aos grandes inventores (apud LUBART, 2007, p. 127).

Já Lubart (2007), na tentativa de fazer uma síntese das principais definições sobre criatividade, propõe que:

A criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto no qual ela se manifesta (Amabile, 1996; Barron, 1988; Lubart, 19994; MacKinnon, 1962; Ochse, 1990; Sternberg e Lubart, 1995). Essa produção pode ser, por exemplo, uma idéia, uma composição musical, uma história ou ainda uma mensagem publicitária (LUBART, 2007, p. 16).

O autor nos apresenta uma *abordagem múltipla da criatividade* na qual defende que a criatividade depende de uma reunião de fatores *cognitivos, conativos, emocionais e ambientais*.

Apesar de algumas das teorias descritas anteriormente citarem a importância do ambiente social na estimulação e no processo criativo, nenhuma delas dá tanta ênfase ao contexto sócio-histórico-cultural quanto o “modelo sistêmico de criatividade” proposto por Mihaly Csikszentmihalyi, que o apresenta como “um processo que resulta da interação de três fatores: indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), domínio (cultura) e campo (sistema social)” (apud ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 84). O indivíduo não cria a partir do nada, mas sim a partir de suas experiências de formação, que lhe permitem adquirir um domínio maior em determinada área de especialização com o decorrer do tempo. Quanto mais *expert* se torna a pessoa criativa, mais ela pode interferir na área de conhecimento que domina.

Tais interferências resultam, na maioria das vezes, em mudanças que podem ser, ou não, acolhidas e incorporadas pelo meio. Caberá ao corpo de especialistas do campo avaliar a relevância, originalidade e utilidade desse produto criativo, para sua aceitação, ou não. Por isso, de acordo com as autoras, Csikszentmihalyi defende que, mais importante do que definir o que é criatividade, é saber em que tipo de ambiente ela se manifesta e é reconhecida como tal, ou seja, pela comunidade em que se dá.

Para Goswami (2012), “[...] um ato de criatividade é a exploração descontínua de um novo significado de valor em contextos novos e velhos” (GOSWAMI, 2012, p. 75). Segundo o autor, há dois tipos de criatividade, a situacional e a fundamental, ambas envolvem “descontinuidade, consciência, significado e valor” (GOSWAMI, 2012, p. 67). A criatividade situacional se refere à resolução de problemas atuais a partir das experiências de situações passadas, extraíndo dessas últimas novas interpretações e significados que auxiliam a busca de propostas criativas para os problemas de hoje. Por outro lado, a criatividade fundamental surge em um novo contexto, resultante de um salto quântico, “[...] como um pulo de um degrau de escada para outro, sem a necessidade de atravessar o espaço interveniente – algo que ninguém tinha visto até então” (GOSWAMI, 2012, p. 71).

O pesquisador ainda acrescenta que há dois tipos de categorias em que a criatividade se manifesta: a criatividade interior e exterior. A criatividade interior promove transformações criativas no *self*, resultando em produtos subjetivos, mas que são perceptíveis na conduta, ações e estilo de vida do indivíduo. A criatividade exterior gera produtos objetivos e externos ao indivíduo. Assim, Goswami nos propõe um modelo de classificação da criatividade que compreende quatro dimensões:

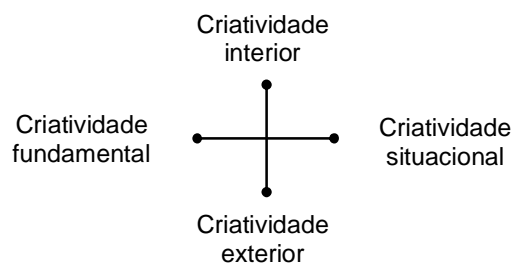


Figura 1. A polaridade quadrifásica da criatividade (Fonte: GOSWAMI, 2012, p. 77).

Ao citar exemplos de como pode funcionar essa classificação em relação aos produtos criativos, o autor afirma que:

Toda grande arte e toda grande descoberta científica pertencem à categoria da criatividade exterior fundamental. Invenções tecnológicas pertencem à categoria de criatividade situacional. A criatividade interior fundamental envolve a descoberta de um novo contexto de vida, que é também um contexto de vivênciá-la. A criatividade interior situacional em ampla medida consiste em produtos envolvendo esclarecimentos fundamentados na razão de contextos de experiência e de vivência pela via da criatividade interior fundamental (GOSWAMI, 2012, p. 77-78).

Observamos que a pesquisa de Goswami aponta para uma visão ampla da concepção de criatividade, suas manifestações e níveis de construção. Ressalto, aqui, a criatividade a favor das transformações do self interior, como uma importante contribuição para a minha pesquisa.

Por fim, recorrendo ao autor com o qual compartilho a concepção de criatividade em minha pesquisa e em minha prática como professora de música, Winnicott (1975) apresenta um conceito que vai para além do produto, é uma “proposição universal” de criatividade, ligada “ao estar vivo” (WINNICOTT, 1975, p. 98). Desde nossas primeiras experiências de vida estamos criando ou tendo a ilusão de criar um mundo que é nosso. O autor define o espaço do brincar como o local onde a criatividade ocorre. A respeito dessa definição, é pertinente a leitura de Ferreira (2009):

O brincar aqui se refere a algo além da simples experiência prazerosa ou de uma atividade meramente lúdica. Trata-se de um brincar que é fruto de contínuas experiências de **criar aquilo que lá está para ser encontrado**, de maneira que, passo a passo, constitua-se a experiência que estabelece o amadurecimento humano (FERREIRA, 2009, p. 129, grifo meu).

O brincar e a criatividade também estão ligados à experiência da descoberta, mesmo que esse descobrimento não seja algo *novo* para a sociedade. Contudo, se há na experiência um *sabor* de primeira vez, então temos a sensação de tê-lo criado. Nesse aspecto, encontramos um ponto em comum entre a criatividade tal como é pensada por Winnicott e a criatividade *P-psicológica* apontada por Boden (1999). Por exemplo, uma criança aprende uma forma *X* de resolver um problema de matemática que lhe foi ensinada pela professora, mas, depois, ao exercitar na prática a tal fórmula, reorganiza suas ideias e descobre um novo modo, uma nova

forma Y de resolver o mesmo problema. Entretanto, ao apresentar sua descoberta, a professora lhe diz que tal fórmula Y já havia sido inventada por um matemático. Apesar de nada parecer novo, em sua descoberta por seus próprios meios e recorrendo à experiência, o aluno chegou a uma nova fórmula Y que ele realmente criou, mesmo que já existisse e “que lá está para ser descoberto”.

Similar a uma situação em aula de música em que tendo sido ensinado ao aluno a escala de dó maior em um instrumento, ele a explora e descobre que pode começar a tocar a partir da nota lá como se estivesse inventando uma nova escala ou novo modo de tocar. Para o aluno, ele realmente a terá inventado, mesmo que tal escala ou modo de tocar já existisse. O mesmo ocorre com as mais simples descobertas do dia a dia, seja com crianças ou adultos; tudo o que experienciamos pela primeira vez, nos desperta a sensação de que o criamos mesmo que seja pela descoberta “[d]aquilo que lá está para ser encontrado” (FERREIRA, 2009, p. 129).

São essencialmente os conceitos de Winnicott (1975) que adoto como referência para definir o que é a criatividade em relação à música e seu ensino. Nesse quadro teórico, assumo que a criatividade em música se expande para além da criação musical (composição ou improvisação), abrangendo outras formas de contato com a música, como a apreciação e a performance. Mais do que uma prática, um processo ou um produto, é uma forma de estar no mundo, e por essa razão, uma forma de abordagem pedagógica que reconhece no brincar⁹ um espaço de amadurecimento das experiências e práticas musicais.

1.2 Como ocorre o processo criativo?

Como ocorre o processo criativo na mente humana? Quais são as suas etapas? Wallas (1926 apud LUBART, 2007), um dos pioneiros a investigar o processo criativo, nos apresenta um modelo contendo quatro etapas que podem ser vistas pela figura 2:

⁹Esse “brincar” não é um brincar qualquer, ele possui características próprias que serão apresentadas e discutidas mais adiante, quando tratarmos do *espaço transicional*.

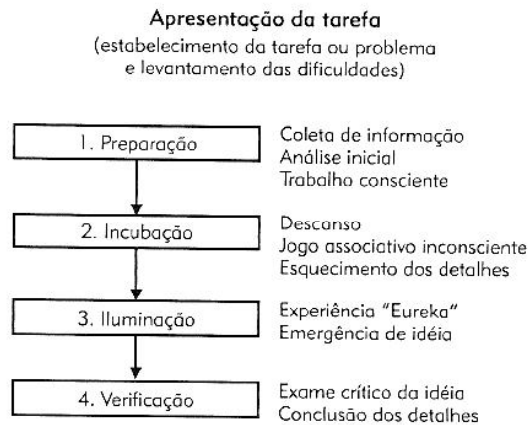


Figura 2. Etapas do processo criativo (Fonte: LUBART, 2007, p. 95).

Posteriormente, pesquisas empíricas como a de Patrick (1935, 1937), e Hadamard (1945) reafirmaram a observância da existência das quatro etapas em processos criativos de sujeitos das mais variadas áreas do conhecimento e também de pessoas comuns, e ainda hoje o modelo de Wallas auxilia pesquisadores.

Retornando à revisão bibliográfica de Alencar e Fleith (2003) sobre o tema, encontramos uma retrospectiva das pesquisas que investigam a criatividade, começando pela psicanálise de Freud, que revelou em seus estudos de 1908, a importante função do inconsciente no processo criativo e sua relação com a fantasia e a imaginação, daí a importância de jogos e brincadeiras na infância para o estímulo da imaginação e, conseqüentemente, da criatividade. Já Jung (1971), ampliou a ideia do inconsciente para a de um inconsciente coletivo¹⁰ que influencia a evolução das criações humanas no decorrer dos tempos. Para o autor "o processo criativo, até onde podemos seguir, consiste na ativação inconsciente de uma imagem arquetípica, e na elaboração e formação dessa imagem no trabalho acabado" (JUNG, 1971 apud GOSWAMI, 2012, p. 174). Kris (1952), também da área da psicanálise, divide a criatividade em duas fases: a primeira, que ele denominou de inspiração, é a fase em que o pré-consciente¹¹ age de forma livre, sem interferência do pensamento lógico; na segunda fase, que chamou de elaboração, as ideias chegam ao nível consciente, em que a racionalidade torna-se extremamente importante na organização, elaboração e avaliação (testagem) da

¹⁰ "Seria uma fonte primária de memórias originadas no passado e transmitidas de geração a geração" (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 67).

¹¹ "Local onde o ego perde temporariamente o controle dos processos de pensamento e sofre uma regressão (...) predominam, nessa fase, os processos primários de pensamento" (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 64-65).

criação. Kubie (1958), ainda ressalta na área psicanalítica, a importância do pensamento flexível no lidar com as intempéries que podem ocorrer durante o percurso criativo, enfatizando a importância das experiências resultantes de respostas aos estímulos.

Maslow (1969), da psicologia humanista, divide o processo criativo em três fases: criatividade primária, secundária e integrativa (apud ALENCAR; FLEITH, 2003). A primeira está ligada aos impulsos primitivos; é nesta fase que ocorrem os *insights*. Já na segunda fase, as ideias passam pelo filtro da razão, da disciplina e do trabalho árduo. A criatividade integrativa junta as duas fases anteriores trazendo como resultado o produto final. Apesar de confiarem na capacidade de auto realização do ser humano, os humanistas reconhecem a grande importância das condições e estímulos externos na criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento da criatividade.

Na área da Gestalt, Wertheimer (1959) aponta a existência de *insights* no percurso da criação, que ocorrem geralmente quando a mente está relaxada e distraída com outros assuntos que não têm necessariamente uma relação direta com a criação. Além disso, o autor faz uma diferenciação entre pensamento reprodutivo e produtivo. O primeiro estaria relacionado ao passado e o segundo às experiências do presente (apud ALENCAR; FLEITH, 2003). Para o Gestaltismo, o pensamento produtivo está ligado à solução de problemas e tensões que precisam ser reestruturados. Para isso, o sujeito se remete às experiências passadas, transformando-as em novas ideias.

Alencar e Fleith (2003), por sua vez, referindo-se à atividade artística, apresentam, elas mesmas, o processo criativo em três etapas: a primeira é a preparação, quando ocorre o levantamento de materiais e assuntos relacionados direta e indiretamente com o problema, e sobre os quais o criador se debruça com flexibilidade e sensibilidade, pensando nas inúmeras possibilidades de solução (uso intenso do pensamento divergente); nessa fase há um forte envolvimento do artista¹² na busca de elementos para preparar sua arte, podendo demandar horas de dedicação. A segunda etapa, denominada *iluminação* ocorre “[...] quando surge a solução para o problema ou quando se dá a inspiração” (ALENCAR; FLEITH, 2003,

¹² Similar ao desenvolvimento da criatividade nas crianças que também passa por essas etapas.

p. 50); geralmente ela se dá em um momento de relaxamento, quando não se está procurando conscientemente uma solução. Nesse momento de iluminação, as ideias surgem como imagens que podem desencadear uma criação abundante de soluções. Por fim, é chegado o momento de testar a validade e a utilidade da solução encontrada e, em seguida, comunicá-la. Apesar de descrever essas três etapas em sequência, as autoras afirmam que o processo criativo nem sempre ocorre nessa ordem.

Em suma, são elementos indispensáveis no processo criativo: conhecimento da área, motivação intrínseca, tempo e recursos disponíveis, mobilização de processos cognitivos combinados à afetividade, avaliações e monitoramentos periódicos (ALENCAR; FLEITH, 2003). Observa-se que tais elementos são indispensáveis se pensados para a produção artística de um adulto. Mas, o que dizer das crianças pequenas que inventam músicas de forma livre, explorando o material musical, sem nenhum 'conhecimento prévio'? Nesse caso, a partir da experimentação e da escuta, o conhecimento vai se constituindo.

Vigotski (2009) apresenta quatro formas de relação entre o mundo real e o da imaginação, para que possamos compreender como a atividade criadora se processa na mente humana. Na primeira, ele afirma que tiramos da realidade e de nossas experiências anteriores, elementos para a construção de nossa imaginação. Por isso, quanto mais diversificada e rica em qualidade forem nossas experiências anteriores, mais materiais teremos à nossa disposição em nossa imaginação. Apesar de ser reconhecidamente nas crianças que a criatividade age com maior liberdade em relação aos padrões pré-estabelecidos, é no adulto que ela se manifesta de forma mais complexa.

A segunda aproximação ocorre quando os produtos de nossa imaginação se relacionam ou coincidem com a realidade, manifesta por intermédio da experiência do outro ou da experiência social. Desse modo, a pessoa não se limita às suas próprias experiências, mas se apropria, em sua imaginação, da experiência histórica e socialmente acumulada. Há, portanto, uma via de mão-dupla entre imaginação e experiência; na primeira, a imaginação se apropria de elementos da experiência, já na segunda, a experiência se apropria dos frutos da imaginação.

A terceira forma de aproximação entre realidade e imaginação ocorre pela via da emoção. Nossos sentimentos se traduzem em expressões corporais e em

imagens internas que influenciam nossa imaginação. O inverso também ocorre: “[...] todo sentimento que [a imaginação] provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa” (VIGOTSKI, 2009, p. 28), por mais que esse sentimento não condiga com a realidade. O autor também admite que não só de emoção se constitui o processo criativo, mas do par *emoção* e *pensamento*, visto que é possível identificar uma lógica interna nas criações artísticas. A quarta e última forma de relação ocorre quando a imaginação leva a algo novo, a um objeto concreto, material que configura um processo no qual a imaginação passa a influenciar o que há no mundo. Os produtos da imaginação “ao se encarnarem [externamente], retornam à realidade, mas já com uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Vigotski ao tratar do desenvolvimento da imaginação criadora na criança e no adolescente, nos apresenta um gráfico baseado em Ribot (1908), no livro *Essai sur l'imagination créatrice*, que apresentamos em sua forma original na Figura 3:

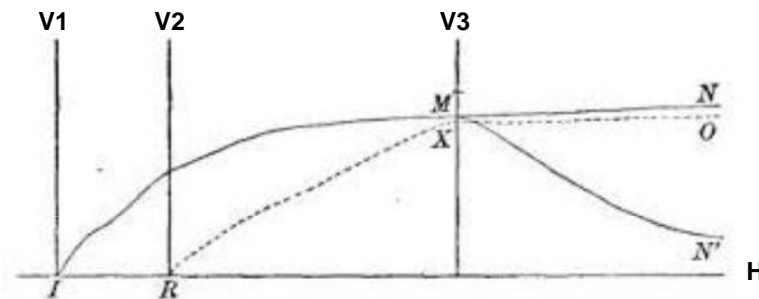


Figura 3. Gráfico de Ribot (Fonte: RIBOT, 1908, p. 140).

Além de um segmento contínuo (*I-M-M*) e outro pontilhado (*R-X-O*), o gráfico é composto por uma linha horizontal que denominei “H” e três linhas verticais que identifiquei como “V1”, “V2” e “V3”. A grande linha *IN* representa o desenvolvimento da imaginação ao longo da vida e a linha pontilhada *RO* o desenvolvimento da razão. A linha horizontal representa o tempo de vida do ser humano e as linhas verticais, representam períodos de transição no decorrer dela. O primeiro período compreende o tempo entre *V1* e *V2* que Ribot chama de *idade imaginativa*. Segundo o autor, nesse período, começa o desenvolvimento da imaginação na criança; inicia-se de forma tímida e cresce rapidamente, até por volta dos 3 anos de idade, podendo estender-se ao longo da vida. Durante esse tempo, entre “V1” e “V2”, segundo Ribot, a imaginação se desenvolve sem interferência da racionalidade.

O segundo período, que compreende o tempo entre $V2$ e $V3$, linha RX , marca o início do desenvolvimento do intelecto, que se dá de forma lenta e gradativa, na medida em que a linguagem também se desenvolve, equiparando-se à imaginação apenas ao final, no tempo $V3$. Entretanto, durante esse segundo período, a racionalidade ganha lugar, principalmente com a crescente aquisição da linguagem, e passa a exercer influência sobre a atividade imaginativa, que tende a ser menos ativa; a imaginação e racionalidade passam a rivalizar. Nesse segundo período ocorrem, também, transformações fisiológicas bruscas que interferem fortemente na formação da psique, cujo ápice é a adolescência, fase crítica que não tem tempo determinado de duração, mas que, com certeza, é de menor duração do que a dos outros períodos.

O terceiro período começa a partir do tempo $V3$ e se estende durante toda a fase adulta, caracterizando-se pela racionalização da imaginação. Entretanto, há dois caminhos possíveis, que podem se consolidar, a partir desse tempo: no primeiro, MN' , que é o mais comum, a imaginação perde sua força e decresce vertiginosamente, e a razão passa a imperar - XO . Normalmente as pessoas que tomam esse caminho deixaram de lado seus sonhos, a fantasia, as brincadeiras e a fé no amor como coisas de sua infância e juventude que não voltam mais. Entretanto o autor afirma que “esta é uma regressão e não um fim, pois a imaginação criativa não desaparece completamente em nenhum homem, só se torna acessório” (RIBOT, 1908, p. 170).¹³ O segundo caminho possível de desenvolvimento da imaginação é a sua adaptação ao pensamento racional, tornando-se mista, no diagrama representado pelas linhas MN e XO que correm lado a lado, dialogando. Para o autor, esse é o caminho do ser humano verdadeiramente criativo.

Como pode ser visto anteriormente, Winnicott assume uma definição de criatividade que não se limita apenas à produção artística, mas está vinculado ao viver criativo como forma de estar no mundo. Por isso, não encontramos em sua obra uma descrição similar às descritas acima, de como se dá o processo criativo. A criatividade em Winnicott está na relação do impulso interno de encontro com a realidade externa, que não se chocam, mas dialogam em um *espaço transicional*. Para Winnicott (1986), “[...] a criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que é está vivo” (p. 23). Trata-se de uma criatividade que vem

¹³ This is a regression, not an end; for the creative imagination disappears completely in no man; it only becomes accessory. (tradução minha).

espontaneamente e não como reação. Quando o ensino é pautado na mera transmissão e reprodução de conteúdos, observamos que, muitas vezes, os alunos, reagindo a estímulos impostos respondem de forma reacional, e não utilizam sua espontaneidade para criar e descobrir. O caminho para a criatividade leva o aluno à independência emocional; contudo é necessário que o ambiente escolar seja favorável, confiável e acolhedor.

1.3 A escola como ambiente favorável à Criatividade

Conforme discutido anteriormente, a criatividade é um tema que envolve vários fatores, desde as características da personalidade e motivações internas, até as condições ambientais externas que nela interferem. São vários os ambientes que circundam e influenciam o indivíduo criativo: a família, a classe social, a escola, entre outros. O ambiente que escolhi como foco da minha pesquisa é a escola, que por muitas vezes, lamentavelmente, não é aquele que promove ou favorece o desenvolvimento das potencialidades criativas. O público alvo de minha pesquisa não é o indivíduo com altas habilidades/superdotado e sim o ser criativo existente em toda e qualquer pessoa. Por isso, não me dedicarei a traçar um perfil do indivíduo criativo¹⁴, pois, acredito que todos nós o somos. Antes, buscarei reunir argumentos a favor de que a escola é ou pode se tornar um ambiente favorável à criatividade.

Winnicott (1975) reconhece que são os fatores ambientais que podem causar o enfraquecimento da criatividade, à medida que as pessoas vão se tornando adultos. Entretanto, ele também afirma que:

[...] é necessário considerar a impossibilidade de uma destruição completa da capacidade de um indivíduo humano para o viver criativo, pois, mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, existe uma vida secreta e satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano (WINNICOTT, 1975, p. 99).

Todavia, se não há um viver minimamente criativo, o viver propriamente dito pode ficar comprometido a ponto da pessoa se questionar se vale mesmo à pena

¹⁴ Para maiores informações sobre o perfil do indivíduo criativo, ver Alencar e Fleith, 2003 ou Lubart, 2007.

viver. O indivíduo criativo e sua criação só são reconhecidos enquanto tal devido à existência de um outro que o denomina e o reconhece. Não é difícil encontrarmos na história da humanidade artistas e cientistas cujas obras e descobertas não foram reconhecidas em seu tempo como sendo criativas e que, só tardiamente, após seu falecimento, obtiveram tal reconhecimento. Existem ainda tantos outros que não conhecemos e que simplesmente caíram no esquecimento. Por isso, concordo com Csikszentmihalyi (1994) quando afirma que “[...] são as condições sociais e culturais em interação com as potencialidades do indivíduo que fazem emergir objetos e comportamentos a que denominamos criativos” (apud ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 98). A partir dessa afirmativa de Csikszentmihalyi, vejo a importância da escola e, principalmente do professor, como parte do ambiente mais próximo do aluno, em reconhecer e estimular a emergência de objetos e comportamentos criativos no contexto educacional. É necessário também que o ambiente ofereça as condições favoráveis; Stein (1974), citado por Alencar e Fleith (2003), ressalta os seguintes aspectos de uma sociedade que favorece a criatividade:

- oferece ao indivíduo experiências múltiplas e numerosas;
- incentiva os indivíduos a se arrisquem em experiências internas e externas;
- valoriza a mudança e a originalidade;
- reconhece publicamente as habilidades pessoais nas quais o indivíduo se destaca e o coloca como modelo para as gerações posteriores;
- propicia a todos os cidadãos a oportunidade de estudar, especializar-se, questionar-se, expressar-se e desenvolver sua própria personalidade.

Entretanto, não podemos confundir um ambiente favorável com facilidades e ausência de esforço pessoal. Um ambiente é favorável à criatividade quando também apresenta limitações e obstáculos a serem superados, constituindo-se como fatores de motivação que estimulam a criatividade, a superação de dificuldades, e a caminhada de um passo à frente para a maturidade emocional e independência. Portanto, um ambiente favorável e estimulante à criatividade é composto “[...] ao mesmo tempo por regularidade (portanto limites) e oscilações, introduzindo a flexibilidade nas regras da vida e nos hábitos” (LUBART, 2007, p. 76).

Por outro lado, existem algumas práticas sociais que invadem a escola e podem influenciar negativamente e até mesmo podar a criatividade dos alunos. Cito abaixo alguns exemplos também indicados por Alencar e Fleith (2003):

- reações negativas em relação a uma resposta que diverge do esperado, da norma;
- cuidado excessivo para evitar riscos, podando a disposição do indivíduo a arriscar-se em novas experiências;
- pressão social para ser aceito pelo grupo, e não ser diferente, porém igual aos outros em aparência, ideias e comportamentos;
- valorização da razão em detrimento da emoção;
- perpetuação da tradição e negação da mudança;
- consideração da imaginação e da brincadeira como perda de tempo;
- aceitação das expectativas esperadas sobre o papel e comportamento do homem e da mulher em sociedade.

Além disso, existem fatores internos da escola que inibem a criatividade, como a ênfase na reprodução de conteúdos. Encontramos com frequência a aceitação de uma única resposta considerada correta, em provas e atividades escolares, o que incentiva a memorização, ao invés da capacidade de fazer novas relações e descobertas. Há pouca ou nenhuma questão que ofereça a possibilidade de uma resposta divergente. Por experiência própria, em reuniões de professores, observo que para a maioria deles, os melhores alunos são aqueles que se sentam à frente na sala, são quietos, atentos, empenhados em tirar as melhores notas, ou seja, respondem ao esperado, à norma. Entretanto, não são as características de obediência, passividade e conformidade as esperadas pelos profissionais deste novo milênio. Ao contrário, o mercado de trabalho precisa de profissionais inquietos, autoconfiantes, que saibam responder de múltiplas formas aos desafios que surgem no percurso, que tomem decisões, enfim, que sejam ativos!

Há ainda o pensamento errôneo de que apenas alguns bem dotados seriam criativos, um privilégio de poucos. Se fosse assim, não haveria porque estimular a criatividade em alunos que, ao olhar de seus professores, não são criativos. A escola valoriza o raciocínio canalizado para uma só resposta para um problema, aquela que seria a mais adequada, reforçando a manutenção de um pensamento conformista, desejável não só na escola, mas também pelos agentes socializadores.

1.4 O professor como mediador do *espaço transicional*

Manifestar-se artisticamente frente a pessoas de seu convívio pode parecer algo assustador, pois quando cantamos, por exemplo, estamos expondo ao máximo nossas emoções, parte de nós, e também nossas habilidades musicais ou a aparente ausência delas. Só é possível haver diálogo do mundo interno (do aluno) com o mundo externo (a sala de aula, os outros) se o ambiente for suficientemente confiável. Independente da idade, ou da turma, sempre será necessário um espaço de confiabilidade entre o professor e o(s) aluno(s). Trata-se de um jogo entre o aluno, a turma e o professor, esse espaço *entre* que Winnicott¹⁵ (1975) dá o nome de *espaço potencial* ou *espaço transicional*, um espaço de transição entre a realidade interna e a compartilhada, gerado pelas experiências acumuladas na relação entre os atores envolvidos. É na transicionalidade que se localiza a experiência cultural (WINNICOTT, 1975). Se as experiências anteriores são boas, tudo vai bem, mas se não..., caberá ao professor o trabalho árduo de criar junto aos alunos esse espaço potencial confiável, e esperar o tempo necessário para a consolidação das novas experiências.

Mas, como criar um espaço confiável para a aprendizagem e práticas musicais? Winnicott nos dá uma pista, localizando também nesta terceira área existente entre o indivíduo e o meio ambiente - o espaço transicional - o espaço do brincar:

O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira (WINNICOTT, 1975, p. 139).

Eis aqui um viés pelo qual podemos nos aproximar de nossos alunos, o brincar. Trata-se de um brincar que não está ligado apenas à brincadeira, mas sim, também à ludicidade, ao imaginário. Na criança a criatividade se manifesta, “primeiramente na brincadeira” (WINNICOTT, 1975, p. 139), que podemos

¹⁵ Em seus escritos, Winnicott se dedica a detalhar a relação mãe e bebê, um protótipo que pode ser aplicável em qualquer relação interpessoal. Por exemplo, aplicaremos suas ideias à relação professor-aluno(s) na presente pesquisa.

exemplificar com os jogos, contação de histórias, o faz de conta. Porém, 'o brincar' pode se estender para o resto da vida transformando-se, mas não perdendo suas características como um espaço lúdico, onde, mesmo quando adulto, no permitimos sonhar, imaginar, enfim, criar. Sendo assim, o brincar é compreendido como um espaço onde a criatividade se manifesta, no qual a realidade objetiva e subjetiva são vividas simultaneamente.

O par criatividade e brincadeira deverão estar juntas nas atividades propostas pelo professor, propiciando ao mesmo tempo um espaço de confiança e de amadurecimento. Observamos, contudo, que a brincadeira está mais presente na educação infantil, sendo gradualmente abandonada à medida que a criança vai se tornando letrada. Assim, a brincadeira passa a ser o lugar do não sério, do tempo livre, ao passo que os estudos se tornam, cada vez mais, algo trabalhoso, sério, marcando dessa forma uma distinção entre os estudos e a brincadeira, como se os dois não pudessem coexistir.

Entretanto, já reconhecemos o grande potencial do brincar como espaço de amadurecimento e conseqüentemente de aprendizagem, onde a criação pode aflorar. E, ao contrário do que é pré-conceituado pelo senso comum, a brincadeira é algo sério. Podemos citar como características lúdicas presentes no jogo: “[...] ordem, tensão, movimento, mudança, ritmo e entusiasmo” (HUIZINGA, 2008, p. 21). Huizinga (2008, p. 10-13), cita pelo menos quatro características fundamentais do jogo: 1º “ser livre, uma atividade voluntária”; 2º “ser uma evasão da vida ‘real’”; 3º “tem um espaço e tempo deslocado do ‘real’”; e 4º “tem ordem e regras próprias e absolutas”. Podemos observar nesses quatro pontos, as características díspares entre o jogo e as escolas, que são “fortemente organizadas, dirigidas e controladas” (AIZENCANG, 2005, p. 29), o que torna um desafio a inclusão de jogos nos espaços escolares.

Atividades que envolvem jogos e brincadeiras podem ser utilizadas para a aprendizagem de novos conteúdos, ou para fixação de conhecimentos adquiridos ou, até mesmo, como ferramenta de avaliação da aprendizagem. Essas atividades tornam o aprender e o compreender mais suaves para os alunos, além de trabalharem, muitas vezes, noções de regras que favorecem o desenvolvimento do relacionamento interpessoal. Por isso, ao serem incluídos no contexto da sala de aula, os jogos perderão algumas de suas características, como a de ser uma “[...]”

atividade livre com o fim em si mesma, para adquirir um novo status como ferramenta ou meio para as intervenções pedagógicas (AIZENCANG, 2005, p. 76)”. Neste ponto, temos mais um desafio, o de conciliar as manifestações espontâneas e instintivas do brincar com as regras e a disciplina do próprio jogo.

Como vimos, o professor pode atuar como mediador para o desenvolvimento da criatividade de seus alunos. Muitos são os pesquisadores que tem escrito sobre as estratégias adotadas em sala de aula para se promover a criatividade: Torrance (1970; 1987; 1992; 1995), Cropley (1997), Renzulli (1992), Martínez (1995), Alencar (1991; 1994; 1995; 1996; 2000), Fleith (2001), entre outros (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 136). Ao contrário do que normalmente se pensa, não é somente com atividades que envolvem a criatividade que se cria tal ambiente. Encontramos um certo consenso entre os pesquisadores citados, de que a abordagem criativa, aquela que abre espaço e encoraja o aluno a expressar o que sente e o que pensa, deve ser o passo inicial a ser dado pelo professor para propiciar o florescer da criatividade.

Em uma abordagem criativa, como síntese das propostas de Alencar e Fleith (2003), podemos citar algumas dentre as práticas do professor em relação ao(s) seu(s) aluno(s):

- incentivar o aluno a dominar o conhecimento de sua área de interesse;
- encorajá-lo a interessar-se pelo novo, oferecendo oportunidades para o encontro com o desconhecido;
- motivá-lo a buscar soluções para os problemas enfrentados no percurso;
- proporcionar o contato do aluno com uma gama de materiais em diferentes situações;
- valorizar as ideias próprias do aluno, estimulando sua autoconfiança e independência;
- instigá-lo à busca por soluções diversificadas para um mesmo problema;
- predispor-se a ajudá-lo em suas dificuldades;
- reconhecer seus erros como parte importante da aprendizagem;
- promover sua autoestima no reconhecimento de suas habilidades;
- colocar a auto avaliação feita pelo(s) aluno(s) como etapa crucial no desenvolvimento da criatividade.

Ao observarmos os verbos descritos acima, chegamos à conclusão de que a ação do professor que promove a criatividade é, sobretudo, a de mediador. Traçando o perfil de tal profissional, Alencar e Fleith (2003), citando Renzulli, destacam as seguintes capacidades: o professor precisa dominar o conteúdo que leciona; dispor de ferramentas e estratégias diversificadas para lecionar, estimulando a criatividade; e precisa realmente gostar do que faz, ou seja, ter comprometimento com o ensino. As autoras acrescentam como características da relação interpessoal do professor e seus alunos, o cultivo de um bom relacionamento, o interesse por eles para além do tempo de aula, o bom humor como forma de aproximação, o compartilhamento de suas experiências pessoais em relação à matéria e o uso do questionamento como estímulo de ideias.

Em relação aos alunos, Alencar e Fleith (2003), ressaltam três pontos que devem ser considerados no planejamento de um professor: suas “habilidades (cognitivas e características afetivas), interesses e estilos de aprendizagem” (ALENCAR; FLEITH, 2003, p. 138). Além disso, as autoras destacam algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo professor como: dar feedbacks aos alunos oferecendo um retorno sobre os pontos positivos e aqueles que precisam melhorar; variar as tarefas, as formas de conduzi-las e suas ferramentas de avaliação; incentivar os alunos a pesquisarem informações adicionais sobre os conteúdos estudados em sala de aula e proporcionar momentos de divulgação dos trabalhos dos alunos para o público interno e externo da escola.

Larrosa nos faz pensar a educação sob a perspectiva da valorização da experiência. Tomamos para nós o conceito de experiência defendido pelo autor, qual seja, “[a] experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que **nos passa**, o que **nos acontece** ou **nos toca**” (LAROSSA, 2004, p. 154, grifo meu).

O autor nos alerta que a experiência está se tornando cada vez mais difícil e rara devido a alguns fatores como, por exemplo, o excesso de informação e o excesso de opinião, que acabam se tornando sinônimos de conhecimento, embora, sem que as informações passem por experiências significativas por quem as recebe e vivencia, e sem que as opiniões sejam resultantes de reflexões impulsionadas pelas experiências vividas, condições essas que impedem que o conhecimento vingue. Outro fator que conduz à extinção da experiência é a falta de tempo. A

experiência vivenciada pela criação musical, por exemplo, é um processo muito rico, que demanda, porém, um tempo de elaboração e criação não cronometrado, livre de pressões e prazos. Entretanto, a escola e o professor nem sempre se disponibilizam a dedicar este tempo à experiência, pois, além dos limites de horário impostos pela rotina diária, ainda têm o fator excesso de trabalho que faz com que o tempo dedicado à experiência seja curto ou simplesmente inexistente.

1.5 Pedagogias musicais do século XX e a criatividade

A partir da aprovação da Lei nº 11.769 de 2008 (BRASIL, 2008),¹⁶ os olhares dos educadores musicais e pesquisadores voltam-se com mais intensidade para o ensino de música nas escolas. É notório que a produção acadêmica tem revelado ideias e perspectivas diferentes para se pensar o ensino da música nas escolas, reconhecendo que a tradição do modelo dito conservatorial¹⁷ de ensino não mais se adequaria aos anseios de uma educação musical de maior alcance. Em certa medida, essas ideias e perspectivas são uma herança dos precursores das novas abordagens para a educação musical, surgidas na segunda metade do século XX.

Até aqui reconhecemos que a abordagem criativa pode ser uma ferramenta em potencial para o professor. Mas como lidar criativamente com os conteúdos musicais no processo de ensino e aprendizagem em música? Ao voltarmos nosso olhar para algumas pedagogias musicais do século XX,¹⁸ encontraremos diversas iniciativas que abordam criativamente a música dentro do âmbito educacional. Tais pedagogias foram pioneiras na tentativa de mudar o cenário da educação musical, até então engessada e sem espaço para criatividade e iniciativas musicais dos alunos.

¹⁶ A lei que torna obrigatório o ensino de música na educação básica. Mas vale lembrar que de modo oficial ou não, a presença da música na escola, seja no espaço formal das quatro paredes de uma sala de aula, seja ao ar livre do momento das brincadeiras da hora do recreio, tem permeado a história da instituição escolar.

¹⁷ Relativo aos conservatórios de música, conhecidos por manter, conservar e difundir a música de concerto, utilizando-se de um ensino tradicional de música que prioriza aspectos como a técnica, a leitura e a escrita, pré-requisitos para a performance musical.

¹⁸ Apesar de termos, atualmente, exemplos de métodos contemporâneos que se utilizam da criatividade, focarei as pedagogias do século XX por constituírem a base para o que encontramos hoje. Além disso, possibilitam uma compreensão da área da Educação Musical, pois suas ideias refletem-se em práticas pedagógicas musicais e, conseqüentemente, em pesquisas de estudiosos brasileiros.

Nesse contexto, o desenvolvimento industrial e tecnológico trouxe o surgimento de novos sons: ruídos e barulhos diversos passam a fazer parte do dia a dia das cidades, despertando nos músicos a reflexão sobre os sons que nos circundam e os sons que produzimos musicalmente. A partir disso, surgem tentativas de uma ‘nova música’ que busca romper com o passado, incorporando inovações tecnológicas nas criações musicais e desconstruindo conceitos de música até então vigentes. Da ruptura dos limites da escuta e da escrita musical convencionais, surgem novas formas de ouvir e compreender a atividade sonora e musical e uma nova escrita que consiga registrar tais mudanças. A partir da segunda metade do século XX, compositores dessa nova e múltipla estética – denominada música moderna por autores como Griffiths ou contemporânea, por outros, como José Maria Neves, – passam a liderar um movimento de grandes mudanças no ensino de música, incentivando, sobretudo, a criatividade dos alunos.

É neste cenário que surgem Paynter, Schafer e Koellreutter, educadores/compositores cujas propostas destacamos para serem abordadas nesta pesquisa. Não obstante, cumpre primeiramente fazermos uma reflexão acerca das mudanças ocorridas no ensino de música com base no cenário mais abrangente da educação – que aqui buscamos observar pelo olhar do campo do currículo - e a partir do reconhecido pioneirismo de Émile Jaques-Dalcroze na educação musical.

Em termos de currículo, no final do século XIX e início do século XX, nos Estados Unidos, ele era pensado e elaborado objetivando a sistematização do ensino, o planejamento eficiente e o controle social. O contexto social, econômico e político direcionava a construção do currículo para esses moldes. Os EUA se encontravam em ascensão econômica com a industrialização, o que, por sua vez, demandava mão de obra preparada. Dessa forma, a escola deveria atender às necessidades econômicas, formando com eficiência e racionalidade especialistas para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que a ela cabia educar os imigrantes que então afluíam ao país, transmitindo-lhes a cultura local e os bons costumes.

Conforme Moreira (2011), nesse primeiro momento surgiram duas vertentes de estudos sobre o currículo: a chamada escolanovista e a tecnicista. A primeira, escolanovista, que tinha como principais representantes Dewey e Kilpatrick, surgiu como tentativa de contrapor-se ao ensino considerado ‘tradicional’, tendo como

principais características a preocupação com o humano e sua integração social, concebendo o ensino a partir da prática. “Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (SAVIANI, 1989, p.9). Dessa forma, a elaboração do currículo levava em consideração os interesses dos alunos, onde o importante não era aprender, mas “aprender a aprender” (SAVIANI, 1989, p.8-9). A segunda, tecnicista, que tinha como principal representante Bobbitt, partia do pressuposto de que a ciência é neutra e tem como principais características a busca pela eficiência e produtividade com base na racionalização dos conhecimentos (SAVIANI, 1989, p.11). Tais características se refletiram na elaboração de um currículo objetivo que possibilitasse a formação de bons profissionais.

Ambas as vertentes buscaram ir ao encontro das demandas econômicas e imperaram sobre o currículo dos anos 1920 até o início dos anos 1970. É nesse contexto que surge a chamada “pedagogia ativa” baseada no modelo escolanovista. Nela, a valorização da experiência é um convite para que os alunos participassem de forma prática do seu próprio processo de aprendizagem. Além de ampliar a visão sobre educação e, por extensão, da educação musical, que passa a direcionar sua pedagogia para um público mais abrangente como o das escolas de educação básica, e não somente para os superdotados em conservatórios de música, muda o foco do individual para o coletivo.

Na educação musical, na primeira metade do século passado, temos como pioneiras as ideias difundidas pelo educador Émile Jaques-Dalcroze¹⁹, que, ao ser convidado para contribuir para a reformulação da educação musical das escolas do seu país, se deixou sensibilizar pelas transformações ideológicas e sociais de seu tempo (MARIANI, 2011). Dalcroze pensou então em uma prática musical liberta da educação mecânica e “livresca” que propiciasse um contato mais direto do corpo com o fenômeno musical. Foi a partir do reconhecimento do corpo como fonte de expressão que o educador criou a rítmica “[...] que visa a musicalização do corpo – é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal” (MARIANI, 2011, p. 27). Dessa forma, a experiência prática, a

¹⁹ Émile Jaques-Dalcroze, compositor e pedagogo musical, nasceu em Viena, na Áustria em 6 de julho de 1865. Porém, cedo, ainda criança, mudou-se para Genebra, na Suíça, onde se formou musicalmente e trouxe importantes contribuições para a educação musical desse país. Faleceu em 1950, em Genebra (MARIANI, 2011).

vivência corporal vem antes; o “eu sinto” antecede o “eu sei”, abrindo-se novas portas para a livre expressão e a criatividade dos alunos.

Com sua didática baseada no movimento, Dalcroze acreditava que a experiência corporal, realizada em exercícios que aliassem movimento e percepção auditiva, era essencial para a construção de uma consciência rítmica. Além disso, o corpo seria o mediador de outras experiências musicais, como a percepção de alturas, intervalos, acordes, etc, propiciadas pelas relações criadas entre gesto corporal e música. Segundo Mariani (2011), a rítmica, o solfejo e a improvisação são atividades básicas propulsoras do desenvolvimento musical. Tais atividades devem ser adaptadas pelo professor segundo as necessidades apresentadas pelos alunos, também levando em conta as características culturais e sociais de cada região. Dentre essas atividades, a improvisação é a que fornece mais espaço para a criatividade, podendo ocorrer ao final de cada aula, como resultado da apropriação dos conteúdos experienciados, em forma de improvisação vocal, instrumental ou até mesmo corporal.

Me parece que a faculdade de improvisar deveria ser cultivada desde o início dos estudos musicais. Parece inútil ensinar uma técnica a alguém que não tenha o desejo de se servir da mesma para um fim pessoal. É muito belo saber exprimir as ideias dos outros, mas é preciso mesmo saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias (DALCROZE, 1948, p. 141, apud MARIANI, 2011, p. 45).

Nessa fala de Dalcroze, encontramos a primeira iniciativa em trabalhar a criatividade desde o início do ensino e aprendizagem musical, o que antes só era estimulado após a consolidação de um profundo conhecimento da área. Suas ideias servirão de inspiração para toda uma geração posterior de pedagogos musicais durante o século XX. Outros, como Kodály, Orff e Willems, também têm a sua importância e repercussão na pedagogia musical, inclusive dentro do cenário brasileiro, mas não vou abordá-los, considerando os limites de nosso trabalho.

Paynter, em 1970, na Inglaterra, busca romper com o ensino conteudista da teoria e história da música, a favor de uma educação musical que se fundamente na expressão criativa dos alunos, por meio da experimentação de fontes sonoras diversas: “[o] primeiro passo deve ser o entendimento do meio e seu potencial. Nós somente podemos descobrir isso através do experimento criativo” (PAYNTER; ASTON, 1970, p. 7, apud MATEIRO, 2011, p. 251). O educador cita Torrance (1992)

para definir a criatividade como “[...] a manifestação de um novo produto relacional que nasce, por um lado, do caráter único do indivíduo, e por outro, dos materiais, acontecimentos, pessoas e circunstâncias de sua vida” (Paynter, 1999 [1992], p. 11, apud MATEIRO, 2011, p. 259). Concordo plenamente com Paynter quando defende que a música é por si só uma arte criativa, seja na invenção de uma composição, na interpretação de uma peça, ou na internalização de uma audição, pois, em todas essas atividades há uma ação, um impulso interno criativo.

O educador parte da curiosidade, da imaginação e da criação natural das crianças para que, na busca pela descoberta dos sons, elas alcancem o conhecimento musical. Um exemplo de projeto musical, como proposto por Paynter – descrito por Mateiro (2011) - envolve quatro etapas, a saber: sons, ideias, técnica e tempo. A primeira, parte da exploração dos materiais disponíveis, buscando entender o seu funcionamento e utilidade. Na segunda etapa, os sons são organizados formando ideias musicais. Na terceira, a técnica fornece condições de controle e manuseio das ideias musicais de forma artística. Na quarta e última etapa já é viável a produção de uma composição musical em uma dada estrutura temporal. Entretanto, como o próprio autor alerta, esse roteiro não é fixo, podendo mudar seu itinerário, partindo de outras atividades como a apreciação de uma obra e a análise de sua forma estrutural para que sirva de base para um domínio técnico. O importante é que as diferentes etapas dialoguem entre si, mantendo uma coerência.

Paynter parte da estética da música contemporânea – mas não se limita a ela - por proporcionar um fazer musical exploratório. Entretanto essa exploração musical não é sem propósito, como um fim em si mesmo, mas sim um meio para alcançar resultados musicais. Partindo do pressuposto de que todos são capazes de compor música como uma prática natural do ser humano (PAYNTER, 2000, apud MATEIRO, 2011), o educador adota as composições dos alunos como parte do repertório a ser estudado pela turma, valorizando sua criatividade e propiciando o desenvolvimento da performance. Contudo, “[...] é necessário, acima de tudo, educar os sentimentos e despertar a imaginação, para depois desenvolver técnicas e habilidades” (MATEIRO, 2011, p. 262). O desenvolvimento de uma escuta atenta e criativa pode favorecer essa sensibilidade.

O mesmo autor diferencia o simples ouvir do escutar com atenção. O ouvir passivamente, por muitas vezes, não gera necessariamente conhecimento,

enquanto que uma escuta atenta envolve esforço e criatividade por parte do ouvinte na tentativa de reconstruir, internamente, as ideias do compositor. Entretanto, a atividade de ouvir não deve ocorrer apenas de forma isolada das outras práticas musicais, pelo contrário, quando o aluno compõe, experimenta, interpreta, deve estar atento à sua própria produção, com uma escuta crítica e analítica. Segundo Mateiro (2011):

A experiência musical em sala de aula é constituída por momentos de audição (seleção de sons), reprodução (imitação de sons), avaliação (gravação e apreciação de sons), criação (improvisação e composição de peças), registro (criação da notação gráfica dos sons) e realimentação (audição e análise de outras músicas) (MATEIRO, 2011, p. 264).

Tais experiências se constituem como partes de um mesmo processo de ensino e aprendizagem musical. Além de propor uma integração entre os diversos fazeres musicais, Paynter ainda incentiva a integração da música com outras artes, na intenção de enriquecer as experiências estéticas dos alunos, e afirma que todas as áreas do conhecimento humano deveriam se preocupar em ensinar de modo criativo.

De forma similar, Schafer (apud FONTEERRADA, 2011) nos apresenta o gênero *Teatro de Confluência* criado por ele para designar uma confluência entre as artes sem que haja uma hierarquia entre elas e para que todas tenham a possibilidade de interagir com o meio, pois as obras voltadas para esse gênero pressupõem ambientes diversificados e não convencionais para a sua execução, como a praça, um jardim, uma área de estacionamento, etc. Assim, o ambiente faz parte da obra, pois interferirá diretamente no resultado sonoro.

No pensamento deste autor é nítida sua preocupação com a relação entre os sons e o ambiente em que vivemos. Para tratar de forma crítica e consciente os sons que encontramos no ambiente, o autor criou o termo *paisagem sonora*, que se refere a qualquer ambiente sonoro que pode ser entendido como um campo de estudo. A Revolução Industrial trouxe para o nosso dia a dia novos sons, ruídos, barulhos que podem até mesmo resultar em poluição sonora aos nossos ouvidos. Esse desequilíbrio sonoro tornou-se campo de estudo que Schafer chamou de *ecologia acústica*. Segundo este pesquisador, apenas regras de controle e punição a respeito dos sons e ruídos não bastam; é necessário mudar a relação que o homem tem com os sons do ambiente. Desenvolver uma escuta consciente é o primeiro passo, como

por exemplo, dar um tratamento musical aos sons do ambiente, trazendo, sob um outro olhar, a atenção do ouvinte para os sons que passam despercebidos no cotidiano.

“Promover mudanças em nossas condições existenciais”, para Schafer (apud FONTERRADA, 2011, p. 281) deve ser o propósito da arte. Sua pedagogia musical parte da prática para a inserção de conceitos e considera os erros como parte necessária do processo de ensino e aprendizagem. A descoberta é incentivada e também a aprendizagem mútua, por isso o professor deve proporcionar um tratamento horizontal entre ele e os alunos. Assim como Paynter, Schafer também parte da estética da música contemporânea, buscando tratar a paisagem sonora como uma composição musical. Os alunos são incentivados a criar ambientes sonoros, fazendo música por eles mesmos, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma escuta crítica e reflexiva do ambiente que os circundam e de suas próprias produções.

Koellreutter tem na improvisação a principal atividade condutora de sua pedagogia. A partir dessa prática surgem questionamentos por parte dos alunos, que resultam na compreensão de conceitos e conteúdos musicais. O educador criou vários modelos de jogos de improvisação que devem ser adaptados de acordo com a realidade encontrada pelo professor e dos objetivos pretendidos. Essas atividades partem de uma percepção sensorial que provoque questionamento dos alunos, de modo que o professor não tenha como planejar uma aula fechada, dando a direção conforme as questões levantadas pelos alunos em tempo real.

A improvisação pode se utilizar de qualquer coisa que soe, não se limitando aos instrumentos musicais tradicionais. Os novos sons e ruídos, materiais e recursos tecnológicos - produzidos pelo mundo contemporâneo - são incorporados nas aulas, resultando também em novas formas de criar e fazer música. A noção do que é considerado ‘belo’, do que é certo e errado em música entra em questionamento. “Trata-se de uma educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais” (KOELLREUTER, 1998, apud BRITO, 2001, p. 41).

Brito (2001) nos apresenta os princípios que orientam a postura de Koellreutter como educador: “[...] aprender a apreender dos alunos o que ensinar;

questionamento constante: por quê?; não ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros” (BRITO, 2001, p. 18). Koellreutter utilizou o termo *pré-figurativo* para definir o modo de ensinar com base na criatividade, do experimento, da descoberta, rompendo com o ensino tradicional de transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade. É, pois, necessário que o currículo esteja aberto às demandas dos alunos, motivando-os a ir ao encontro do conhecimento. Pois, como não existem verdades absolutas, precisamos estar sempre questionando o que ouvimos, aprendemos ou até mesmo as nossas próprias ideias. As aulas de música devem propiciar momentos de prática e experimento musical, não devendo o professor direcionar suas aulas para assuntos teóricos que o aluno pode estudar sozinho.

Após o término dessa seção, iniciaremos no próximo capítulo uma ampla revisão bibliográfica com intuito de compreender como ocorrem as práticas criativas na educação musical brasileira. De antemão, antecipo que as ideias que permeiam as práticas criativas na educação musical, atualmente, estão intimamente relacionadas com as ideias apresentadas por Paynter, Schafer e Koellreutter.

CAPÍTULO 2

A CRIATIVIDADE COMO FOCO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Após fazer uma revisão do termo criatividade, buscando em vários campos do conhecimento contribuições para o seu entendimento, passo subsequente, minha atenção voltou-se para sua inserção na educação musical. Como a criatividade tem sido abordada em pesquisas na área da educação musical no Brasil? Com o propósito de discutir essa questão, apresento, neste capítulo, um levantamento do tema a partir de artigos acadêmicos, teses e dissertações, dentro de um recorte temporal que abrange os primeiros 13 anos do século XXI. Para isso, utilizei os termos *criatividade*, *criação*, *improvisação* e *composição*, para a busca em títulos, resumos e palavras-chaves.

Conforme foi dito na *Introdução* desta dissertação, compreendo que a criatividade está para além de atividades ligadas ao *criar* e do que geralmente associa-se à invenção de algo ‘novo’. Desse modo, a escolha dos termos acima se justifica pela recorrência observada na literatura da educação musical com que se relaciona criatividade com *criação*. Com menor incidência, chegamos a encontrar algumas menções sobre o desenvolvimento de uma ‘escuta criativa’, mas a serviço da atividade de improvisar ou compor, não se apresentando, portanto, como um foco de estudo em si mesmo. Em poucos casos, a criatividade apareceu envolvida com a construção de uma performance, mas sem estar relacionada com o ensino ou aprendizagem em música. Assim, criação, improvisação e composição são reconhecidas como parte de um amplo leque de realizações musicais possíveis no âmbito da criatividade.

Para fins de delimitação, no tocante aos artigos examinados, parti das publicações de duas entidades que vêm, a cada ano, mostrando um papel importante na divulgação de pesquisas em âmbito nacional: são elas a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Optei pela busca em seus periódicos, respectivamente a Revista da ABEM e a Revista OPUS. Entretanto, não houve

registro sobre criatividade na educação musical na Revista OPUS²⁰; contudo, mantendo o interesse pelas publicações da ANPPOM, escolhi analisar os Anais de seus eventos.

Serão, então, apresentadas descrições e análises de artigos e pesquisas, levantadas na seguinte ordem: Revista da ABEM, Anais da ANPPOM e Teses e Dissertações. No que se refere às teses e dissertações, a busca dos trabalhos foi realizada no Banco de Teses da CAPES²¹, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos bancos de teses e dissertações digitais, contidas nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Música do Brasil, que desenvolvem pesquisas em nível de mestrado e doutorado²².

Beineke (2009), ao analisar as pesquisas sobre composição musical, na área da educação musical escolar, criou cinco categorias segundo a ênfase dada às pesquisas sobre o tema investigado; são elas:

(1) processos composicionais; (2) avaliação da composição musical; (3) contexto e variáveis sociais na atividade de composição musical; (4) concepções e práticas dos professores sobre a atividade de composição na educação musical; e (5) perspectivas das crianças sobre a composição musical (BEINEKE, 2009, p. 43).

Inspirada em sua classificação, utilizei-me de suas categorias para analisar as pesquisas consultadas. Entretanto, foi necessário fazer uma adaptação na denominação de algumas categorias para atender às demandas dos trabalhos encontrados. Além disso, acrescentei uma nova categoria para explicitar uma determinada temática emergente. A classificação ficou estabelecida da seguinte forma: 1) processos composicionais ou de improvisação; 2) avaliação da composição musical; 3) contexto e variáveis sociais na atividade de criação musical; 4) concepções e práticas dos professores; 5) perspectivas dos alunos sobre composição musical; e 6) mapeamento de estudos sobre criatividade na educação musical.

²⁰ Tradicionalmente a Revista OPUS da ANPPOM tem se dedicado à publicações de artigos relacionados à performance musical. Infelizmente, historicamente, o performer tem sido frequentemente visto como um mero reproduzidor textual do compositor, que deve seguir à risca as orientações da partitura, não sendo reconhecido como um intérprete que usa de sua criatividade na construção de sua performance.

²¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

²² A lista dos programas de pós-graduação em música do Brasil e seus respectivos sites encontram-se no site da ANPPOM. Disponível em <http://anppom.com.br/programa_pos.php> Acesso em: 23 jun. 2014.

A categoria 1) *processos composicionais ou de improvisação* engloba pesquisas que têm o enfoque nos aspectos cognitivos do processo criativo, as ações e a organização do pensamento durante o processo que leva a gerar uma composição ou improvisação. Já a categoria 2) *avaliação da composição musical* tem como característica avaliar o produto final de uma composição a partir de critérios estabelecidos com base em uma metodologia específica. Na categoria 3) *contexto e variáveis sociais na atividade de composição*, os autores procuram analisar as influências externas advindas do ambiente onde se encontra o indivíduo, e que podem interferir no processo de desenvolvimento de sua criação, processo no qual o social e o pessoal são entendidos como indissociáveis. A categoria 4) *concepções e práticas dos professores*, compreende trabalhos em que o foco de observação da pesquisa centra-se nas ações do professor, seus pressupostos metodológicos e sua filosofia de ensino. A categoria 5) *perspectivas dos alunos sobre composição*, surge recentemente buscando captar a opinião dos alunos sobre suas ações, ideias e produtos ao criar músicas. Por fim, a última categoria denominada 6) *mapeamento de estudos sobre criatividade na educação musical*, surge com a emergência de uma nova temática necessária para a construção de um campo de estudo sobre a criatividade e sua relação com a educação musical, no qual a presente pesquisa se situa.

2.1 Criatividade no ensino e aprendizagem de música na Revista da ABEM

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) está presente em todas as regiões do Brasil e tem exercido, particularmente nos últimos anos, um papel de destaque na luta política pela educação musical de qualidade nas escolas de educação básica. Suas publicações influenciam o trabalho de vários professores e pesquisadores de música espalhados pelo país, refletindo inquietações e propostas para o campo do ensino e aprendizagem em música, daí a pertinência, nesta dissertação, da análise do periódico *Revista da ABEM*. Foram analisados artigos em 26 volumes, selecionados a partir da busca em títulos, resumos e palavras-chaves. Adicionalmente, foi necessário adotar como critério que os relatos de experiências e pesquisas abordassem os processos de ensino e aprendizagem em música sob uma perspectiva criativa.

No Quadro 1, consta a listagem dos trabalhos publicados, segundo uma ordem por proximidade temática entre os artigos, com a identificação de seus respectivos autores e o ano de publicação.

Quadro 1: Relação de artigos selecionados da *Revista da ABEM*.

Título: Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano.

Autores: Cecília Cavalieri França; Leonardo Bernardes Margutti Pinto.

Ano: 2005.

Título: Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos.

Autora: Susana Anete Weichselbaum.

Ano: 2003a.

Título: Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical.

Autoras: Patrícia Awazlawick; Kátia Maheirie.

Ano: 2009.

Título: "Permita-me que o apresente a si mesmo": o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística.

Autor: Alvaro Neder.

Ano: 2012.

Título: Por dentro da matriz.

Autora: Cecília Cavalieri França.

Ano: 2007.

Título: Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência *musicorporal*.

Autora: Patrícia Furst Santiago.

Ano: 2008.

Título: Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo.

Autores: Patrícia Kebach; Rosangela Duarte; Márcio Leonini.

Ano: 2010.

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

Autora: Viviane Beineke.

Ano: 2011a.

Título: A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais.

Autora: Viviane Beineke.

Ano: 2008.

A seguir, passamos a detalhar os trabalhos segundo a classificação proposta anteriormente.

1) processos composicionais ou de improvisação

Nessa categoria, nenhuma pesquisa foi identificada dentre os artigos analisados.

2) avaliação da composição musical

Nessa categoria, reunimos dois trabalhos. França e Pinto (2005) analisam composições de alunos iniciantes ao piano com idades entre 11 e 13 anos, observando características idiomáticas²³, formais e pianísticas. Os autores assumem que o repertório para piano voltado para alunos iniciantes geralmente é limitado à leitura musical simples, o que não corresponde ao repertório que eles desenvolveram em suas composições pessoais, que apresentam um nível de complexidade, principalmente rítmica, muito acima do que são capazes de ler em notação. Mesmo iniciantes, em suas criações, os alunos mostraram uma riqueza musical e habilidade técnica que se refletiram em melhora na construção da performance e na compreensão musical. A importância de aliar as práticas de performance às atividades de composição para um bom desenvolvimento musical dos alunos é, pois, reconhecida. Segundo os autores,

Do ponto de vista psicológico, a composição é a modalidade que envolve mais nitidamente um componente de *assimilação*, incorporado no exercício do jogo imaginativo (Swanwick, 1983). Neste, a criança pode superar o nível cognitivo esperado para sua faixa etária (Vygotsky, 1978) Por sua vez, a *performance* convencional envolve mais nitidamente um elemento de *acomodação*, ou seja, de adaptação a um produto musical produzido por outro indivíduo, em outro tempo e lugar (FRANÇA; PINTO, 2005, p. 30).

Outro trabalho examinado, o de Weichselbaum (2003a), apresenta um resumo de sua pesquisa realizada no mestrado (WEICHSELBAUM, 2003b), na qual utiliza a composição de alunos como parâmetro para uma pesquisa comparativa, conforme retomaremos na seção 2.3.

²³ Conforme Swanwick (1986), no nível idiomático as composições apresentam as seguintes características: "Surpresas estruturais são integradas ao corpo da composição dentro de um estilo reconhecível. Contrastes e variações são empregados com base em modelos emulados e práticas idiomáticas claras, talvez derivadas de tradições musicais populares. Autenticidade harmônica e instrumental se tornam importantes. É comum o uso de procedimentos como "pergunta e resposta", variação por elaboração e seções contrastantes. Controle técnico, expressivo e estrutural é demonstrado possivelmente em composições mais longas" (Swanwick, 1994, p. 89, apud FRANÇA; PINTO, 2005, p. 31).

3) *contexto e variáveis sociais na atividade de criação musical*

A pesquisa de Wazlawick e Maheirie (2009) se enquadra nessa categoria. As autoras buscam, no decorrer da composição de uma pequena canção de uma única criança, investigar as interferências socioculturais – incluindo-se o ambiente familiar - que influenciaram a construção dessa composição, contextualizando-a dentro das práticas musicais de sua comunidade, e supondo possíveis caminhos trilhados durante o processo criativo para chegar ao produto final. As autoras utilizam o termo “comunidades de prática musical” para definir as aprendizagens informais que ocorrem no dia a dia dessa criança e que influenciam sua forma de fazer, ouvir e criar música.

Outro trabalho que tem foco nas interações sociais é o de Neder (2012) que, ao pesquisar como se dá o processo de aprendizagem informal no jazz, observou que a criatividade – tida como marca característica desse gênero – só se manifesta na improvisação por uma relação de confiabilidade entre os componentes do grupo. O pesquisador ressalta o papel da afetividade nas interações sociais para o desenvolvimento da criatividade e desta para a autonomia. Ao comparar as relações entre professor e aluno no ensino formal, deflagra a carência de afetividade e a conseqüente falta de criatividade que aparece em um ambiente não favorável ao seu exercício. O artigo é um recorte da dissertação de Neder que será tratada na seção 2.3.

4) *concepções e práticas dos professores*

França (2007), ao apresentar uma proposta de matriz curricular para a educação musical, aponta para a necessidade de integrar a composição não somente com a performance, mas também com as atividades de apreciação - tal como proposto por Swanwick – buscando direcionar essa integração rumo aos seus conceitos fundantes: materiais, forma e expressão musicais.

Santiago (2008), por sua vez, relata atividades desenvolvidas com pós-graduandos em música da Universidade Federal de Minas Gerais em uma disciplina intitulada ‘Dinâmicas Corporais’, nas quais foram propostas atividades de criação, performance e apreciação integrando corpo e música em uma visão holística, para além da instrumentalidade do corpo. Por exemplo, por meio de vivências integradas entre música e corpo – por ela chamada de vivência *musicorporal* – improvisações e

composições musicais foram criadas e passadas por transmissão oral entre os integrantes do grupo. Assim, vemos a necessidade não só de integrar as atividades musicais entre si, mas também do professor conceber o corpo integrado a elas.

Kebach, Duarte e Leonini (2010) utilizam a “recriação musical” como recurso para a sensibilização musical em curso de formação continuada para professores unidocentes. A recriação é compreendida como “[...] atividades de organizações sonoro-musicais que partem de um material pronto, abrindo uma gama de possibilidades para as reinvenções, execuções, interpretações pessoais e coordenações de ações socioculturais no ambiente de aprendizagem” (KEBACH, DUARTE, LEONINI, 2010, p. 64). A estratégia utilizada foi a organização das aulas em formato de oficina de música onde a experimentação e as trocas coletivas são ressaltadas. Os pesquisadores observaram que inicialmente os professores partiram da imitação para que, aos poucos, fazendo uso de experiências acumuladas, fossem criando novidades.

5) perspectivas dos alunos sobre composição musical

Nesta categoria encontramos apenas um trabalho, o de Beineke (2011a), em que apresentou parte de sua pesquisa de doutorado (BEINEKE, 2009), na qual investigou como as crianças veem suas próprias produções em sala de aula e quais valores atribuem às suas composições. A tese será analisada no item 2.3.

6) mapeamento de estudos sobre criatividade na educação musical

Em seu artigo, Beineke (2008), realizou um levantamento de pesquisas, sobretudo em âmbito internacional, voltadas para composições de crianças em ambiente escolar. Nele, a autora observou um crescente interesse nas pesquisas pelas questões sociais e as interações entre os alunos que alteram a dinâmica da abordagem criativa em sala de aula, bem como a inclusão da visão do aprendiz de seu próprio processo e produto composicional, além de reflexões dos professores sobre sua atuação docente frente à composição musical.

A pesquisadora aponta que a revisão dessas pesquisas se reflete em posturas e competências diferenciadas e desejáveis para o professor, que deve ter uma compreensão mais ampla dos diversos “estilos de aprendizagem”, ou seja, uma compreensão de que há aqueles alunos que aprendem melhor por intermédio da

leitura, outros ouvindo, outros ainda pela aplicação prática do conteúdo e assim por diante. Constatamos pela revisão de Beineke, a necessidade do acolhimento do universo sonoro do aluno em sala de aula, incentivando a incorporação desse universo em suas composições e relacionando-o aos fazeres musicais propostos nas aulas de música. Além disso, consideramos que a atividade de composição deve ser integrada à performance e à escuta reflexiva, incluindo a auto avaliação de suas próprias produções e das produções de outros, propiciando ao mesmo tempo um espaço de aprendizagem colaborativa entre os alunos.

*

* *

De um total de 282 trabalhos, cheguei aos 9 artigos descritos anteriormente, que representam aproximadamente 3,2% do total de trabalhos publicados do início do século XXI até o momento, constatando, pois, que poucas pesquisas têm se dedicado ao tema. Por outro lado, paralelamente, observei que, no início do século XXI, as pesquisas, de um modo geral, se voltavam para preocupações políticas da área da Educação Musical, apresentando análises de documentos oficiais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. Também é notória a preocupação com a formação dos professores de música e com o ensino básico, que se refletiu em expressiva produção de artigos que pesquisam currículos do ensino superior de música e iniciativas governamentais para a educação básica.

Ainda neste início de século, presenciamos a interferência das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), cada vez mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos, intermediando as formas de ouvir e fazer música, e tornando-se tema de discussão nas pesquisas. Há também a proliferação de Organizações Não-Governamentais, as ONG's, que se apresentam como campo fértil de trabalho para os professores de música, um espaço de educação não formal no qual questões sociais mais amplas emergem e se refletem nas pesquisas e relatos presentes no periódico da ABEM.

Suponho que o cenário político e social do início do século XXI tenha influenciado as produções do período e, talvez, justifique a escassez de produções sobre criatividade na educação musical. Entretanto, a partir da aprovação da lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica (BRASIL,

2008), constatei o notório aumento das produções acadêmicas voltadas para a educação básica, em que, gradativamente, a criatividade vem ganhando espaço.

A seguir, na Figura 2²⁴, podemos ver o gráfico em formato de ‘pizza’ onde se encontram o número de artigos distribuídos conforme sua categoria correspondente, representada por cores:

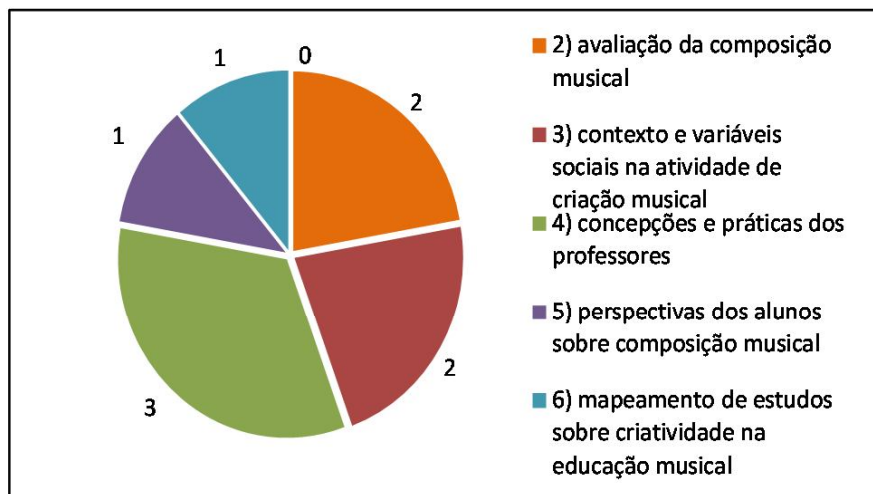


Figura 4. Relação de artigos da Revista da ABEM sobre criatividade distribuídos por categoria.

Como podemos verificar, não há uma regularidade de produção entre as categorias, em parte devido ao número pouco expressivo de apenas 9 produções de artigos nesses primeiros 13 anos de publicações no século XXI. Porém, se observarmos as categorias onde 2 ou 3 produções são encontradas, veremos que elas coincidem com a ação do professor/pesquisador sobre o tema da criatividade como agente ativo de suas práticas e concepções, avaliando o produto criativo dos alunos e cuidando para criar um ambiente facilitador. Por outro lado, constata-se que a visão dos alunos sobre suas próprias produções e o acompanhamento dos seus processos criativos são pouco explorados.

2.2 Criatividade no ensino e aprendizagem de música nos Anais da ANPPOM

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) tem exercido um papel imprescindível na divulgação de pesquisas em âmbito

²⁴ Na Figura 2 não há a representação da categoria 1, pois não encontramos artigos publicados com esse perfil.

nacional, sobretudo aquelas desenvolvidas em programas de pós-graduação. Com a intenção de identificar o direcionamento dado pelas pesquisas ao tema criatividade no processo de ensino e aprendizagem em música, elaborei uma revisão bibliográfica nos Anais de eventos por ela promovidos.

Podemos ver a seguir, no Quadro 2, a lista de todos os artigos levantados na pesquisa, organizados segundo a proximidade da temática encontrada nos trabalhos, com a identificação de seus respectivos autores e o ano de publicação:

Quadro 2: Relação de artigos selecionados dos Anais da ANPPOM.

Título: A canção como brinquedo: um estudo de caso.

Autor: Pedro Paulo Salles.

Ano: 2011.

Título: A mente musical no ambiente da improvisação.

Autores: José Eduardo Tomé Paes; Rogério Luiz Moraes Costa.

Ano: 2012.

Título: Considerações sobre o aprender música de duas estudantes durante o processo de criação de um arranjo a quatro mãos para piano

Autoras: Jane Finotti Rezende Luz; Sônia Tereza da Silva Ribeiro.

Ano: 2013.

Título: "Novidade e Profecia" na Educação Musical: A validade pedagógica, psicológica e artística das composições dos alunos.

Autora: Cecília Cavalieri França.

Ano: 2001.

Título: Saberes musicais na criação musical de crianças de 7 a 10 anos: o papel da motivação

Autora: Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo.

Ano: 2009.

Título: Tipos de aprendizagem de improvisação em um curso superior de música.

Autor: Ricardo Costa L. Silva

Ano: 2013a.

Título: Natal dos Anjos – o musical escolar CDG; da composição da canção à produção do espetáculo.

Autora: Helena de Souza Nunes.

Ano: 2003.

Título: Por uma educação musical para além da "nota": o exercício de escuta e composição de paisagem sonora.

Autora: Fátima Carneiro dos Santos.

Ano: 2005.

Título: Composição e educação musical – o despertar da consciência do universo sonoro que nos rodeia – aprendido por meio da criação, com formas e materiais não-convencionais.

Autores: Júlio Novaes Ignácio Bellodi; Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.
Ano: 2006.

Título: Vozes do Calçadão: um exercício de escuta e de composição.

Autora: Fátima Carneiro dos Santos.

Ano: 2007.

Título: Abordagens criativas: ensino/aprendizagem da música contemporânea.

Autores: Álvaro Henrique Borges; Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

Ano: 2007.

Título: O Conceito do 'novo musical' em Educação Musical: Um problema e uma proposta.

Autora: Vilma de Oliveira Silva Fogaça.

Ano: 2009.

Título: Estratégias pedagógicas para a prática da improvisação livre: diálogos entre a improvisação e a composição.

Autor: Rogério Luiz Moraes Costa.

Ano: 2010.

Título: Criação musical como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem: uma reflexão a partir da prática educativa.

Autoras: Aline Lucas Guterres; Leda de A. Maffioletti.

Ano: 2011.

Título: Improvisação na educação musical: fundamentações teóricas na transformação da percepção.

Autores: Rodrigo Augusto Baéz Rojas; Maria Teresa Alencar de Brito.

Ano: 2011.

Título: A improvisação idiomática a partir da rítmica de José Eduardo Gramani.

Autor: Marcelo Pereira Coelho.

Ano: 2011.

Título: Dimensões do ensino criativo em atividades de composição musical na escola básica.

Autora: Viviane Beineke.

Ano: 2011b.

Título: Da palavra ao gesto instrumental: uma proposta de improvisação livre.

Autor: André Campos Machado.

Ano: 2013.

Título: Exercícios de criação na aula de piano em grupo

Autores: Luiz Néri P. P. Reis; Lúcia de Fátima R. Vanconcelos.

Ano: 2013.

Título: A experiência de compor e gravar músicas numa oficina: a avaliação pelos

adolescentes.

Autor: Graciano Lorenzi.

Ano: 2007.

Título: Improvisação livre mediada por dispositivos tecnológicos: reflexões para a educação musical.

Autores: Beatriz de M. Oliveira; Carlos Arthur A. Pereira; Jane F. R. Luz; Sônia T. da S. Ribeiro; César Adriano Traldi.

Ano: 2011.

Título: Compor, apresentar e criticar música na educação musical escolar.

Autora: Viviane Beineke.

Ano: 2013.

Título: Criatividade e educação musical: trajetórias e perspectivas de pesquisa.

Autora: Viviane Beineke.

Ano: 2010.

Nesse momento, passo a fazer uma breve descrição dos artigos segundo o enfoque das pesquisas.

1) Processos composicionais ou de improvisação

Concebendo a canção como um brinquedo, Salles (2011) investiga os processos cognitivos e afetivos presentes nas criações musicais espontâneas de crianças de 4 e 5 anos de idade. Paes e Costa (2012), voltados para o público adulto, pesquisam quais os processos cognitivos envolvidos na prática da improvisação e como ela é desenvolvida, buscando compreender tais processos para sistematizá-los em uma proposta de ensino para a improvisação. Luz e Ribeiro (2013), ao analisarem o processo de elaboração de arranjos a quatro mãos de duas alunas, ressaltam os diversos aspectos envolvidos: cognitivos, subjetivos, reflexivos e dialógicos. A dissertação de Luz será mais detalhada na seção 2.3.

2) Avaliação da composição musical

Apenas o trabalho de França (2001) identificou-se com esta classificação. Seu artigo apresenta parte da pesquisa de doutorado (então em andamento) na qual busca identificar os níveis de compreensão musical observados na análise de 142 composições musicais para piano de 40 alunos, com idades entre 11 e 13 anos. Para tanto, França parte do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical desenvolvido por Swanwick e Tillman (1986).

3) Contexto e variáveis sociais na atividade de criação musical

Azevedo (2009) desenvolve uma pesquisa com crianças de 7 a 10 anos buscando investigar suas motivações para criar músicas, tendo como ponto de partida suas predileções musicais pessoais e os estímulos advindos de suas vivências sociais. Silva (2013a) toma como público alvo alunos do curso superior de música da Universidade Federal de Minas Gerais, procurando identificar as influências de espaços formais e informais na aprendizagem da improvisação, destacando algumas características presentes nesses espaços que os diferenciam de contextos mais tradicionais. Trata-se de um recorte de sua pesquisa de mestrado que será exposta na seção 2.3.

4) Concepções e práticas dos professores

Somando um total de 13 artigos, esta foi a categoria em que se enquadraram a maior parte dos artigos analisados. Nesse subtópico, as descrições dos artigos não estão organizadas por ordem cronológica, mas por aproximação de ideias. Dessa forma, apresento primeiramente artigos que focam a apresentação de referenciais teóricos que fundamentam suas concepções e práticas; relatos de experiências com a composição e, em sequência, com a improvisação musical no ensino de música, a partir do olhar do professor; e por último, relatos de experiências do uso da composição aliado ao aprendizado em um instrumento.

A proposta de pesquisa de Bellodi (2006) parte da exploração e criação de materiais sonoros não convencionais e da prática da composição de paisagens sonoras. Em seu artigo, o pesquisador apresenta as ideias principais adotadas a partir de suas referências, a saber: Schafer, Fonterrada e Gainza, da educação musical, e Winicott, Gardner e Morin da área educacional mais abrangente. A pesquisa prevê seu desenvolvimento, a posteriori, com alunos do Centro de Estudos Musicais entre 12 e 25 anos. Sua pesquisa será apresentada na seção 2.3.

Borges e Fonterrada (2007) fazem uma revisão de literatura a partir dos autores Paynter, Schafer e Porena para apresentar as concepções teóricas de educação musical que fundamentam sua abordagem criativa. Trata-se de uma comunicação de parte de pesquisa em andamento, que tem como alvo a formação de professores já licenciados em música do Conservatório Estadual "Juscelino

Kubtscheck de Oliveira” – MG. A dissertação e tese de Borges, onde sua temática é mais desenvolvida, serão apresentadas na seção 2.3.

Fogaça (2009), utilizando-se da abordagem desenvolvida pela professora Alda Oliveira desde 2001, denominada PONTES²⁵, apresenta uma proposta de articulação entre saberes compartilhados entre professores e alunos acerca do que seja considerado o “novo musical”, ou seja, a implicação da criatividade. Tendo por base esses saberes, o professor promoverá ‘pontes’ entre suas propostas criativas e as produções dos alunos, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos musicais.

Rojas e Brito (2011) defendem uma educação musical que tem na prática da improvisação uma possibilidade de desenvolvimento de uma nova escuta. Os pesquisadores reúnem ideias de Gainza, Schaeffer, e Delalande, entre outros, para discutir a importância da inserção da improvisação no contexto das práticas em educação musical.

Santos (2005) apresenta seus principais aportes teóricos - Delalande, Schaeffer e Schafer -, na defesa de uma educação musical que vá para “além da nota”, buscando uma experiência estética que questione as concepções do que seja música de seus alunos. Em outro artigo, escrito em 2007, Santos passa a relatar sua experiência com alunos entre 8 e 11 anos na elaboração de composições que tenham por base a paisagem sonora do Calçadão de Londrina, que resultou em um projeto intitulado *Vozes do Calçadão*. Sua pesquisa de doutorado será apresentada na próxima seção, 2.3.

Nunes (2003) relata um trabalho de composição musical desenvolvido com alunos entre 6 e 15 anos usando a estratégia da elaboração de um “Musical Escolar” com temática natalina, em que a voz e os movimentos do corpo foram utilizados como recursos.

Beineke (2011b) avalia a prática docente de uma professora com sua turma em uma escola de educação básica, observando suas intervenções e atitudes destinadas a promover uma aprendizagem criativa e, portanto, significativa para os alunos. Entre as práticas ressaltadas está o acolhimento da professora das ideias

²⁵ “O termo PONTES é um acrônimo formado pelas iniciais dos pontos que devem inspirar a articulação pedagógica desenvolvida pelo educador musical: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade, Sensibilidade” (FOGAÇA, 2009, p. 119).

dos alunos, o incentivo ao seu desenvolvimento, a mediação em atividades de crítica musical e sua atitude reflexiva em relação à própria prática.

Costa (2010) apresenta propostas pedagógicas de atividades práticas que favorecem o desenvolvimento da improvisação livre, com base nas categorias de figura, gesto e textura, desenvolvidas por Brian Ferneyhough. Trata-se de um tipo de improvisação contemporânea, não idiomática²⁶. As atividades são destinadas a estudantes de improvisação com intuito de desenvolvê-la. As pesquisas de Costa serão utilizadas por outros autores como parte de seus pressupostos teóricos. Assim, Machado (2013) também se utiliza da improvisação livre como ferramenta para potencializar a aprendizagem em instrumentos de cordas dedilhadas, destinada a alunos de escolas de música. Para tanto, ele elabora um caderno de atividades que se inicia com sugestões gestuais até a proposição de jogos de palavras que incentivam a prática da improvisação livre.

Coelho (2011), em seu projeto de pós-doutorado, utiliza-se da metodologia da improvisação idiomática²⁷, presente na rítmica de Gramani, adaptando-a à prática da improvisação na música popular. Sua proposta foi aplicada a 10 discentes da Faculdade de Música Souza Lima – SP. Nesse artigo ele relata a metodologia aplicada e o desenvolvimento observado junto aos discentes.

Reis e Vasconcelos (2013) relatam sua experiência nas aulas de piano em grupo, destinadas a alunos de Licenciatura ou Bacharelado em Música. A fim de potencializar as experiências e aprendizagens foram propostas atividades de criação musical a partir dos temas presentes no cancioneiro folclórico brasileiro.

Guterres e Maffioletti (2011) relatam uma proposta de composição musical desenvolvida com alunos de teclado entre 9 e 13 anos divididos em três grupos, cada um responsável por um movimento da mesma peça musical apresentando sentido de início, meio e fim. As autoras expõem suas concepções sobre o que entendem por composição musical e sobre a atuação do professor no processo de criação de seus alunos. Para tanto, são tomados como referência as ideias de Maffioletti (2005), Kratus (1991), Piaget (1976) e Chaves (2010). A dissertação de Guterres será mais detalhada na seção 2.3.

²⁶ A improvisação não idiomática é aquela que não tem por base um estilo, gênero musical ou modelo de referência, por isso também sendo chamada de 'improvisação livre'.

²⁷ Por sua vez, a improvisação idiomática é realizada tendo como referência um estilo ou gênero musical que apresentam parâmetros melódicos, rítmicos, harmônicos e texturais pré-estabelecidos para a criação de improvisos.

5) perspectivas dos alunos sobre composição

Tanto Lorenzi (2007) quanto Beineke (2013) apresentam recortes de seus trabalhos desenvolvidos em pesquisas no mestrado e doutorado, respectivamente. Ambas as pesquisas serão mais detalhadas na seção 2.3, porém, aqui faço um breve relato daquilo que é ressaltado pelos pesquisadores em seus artigos. Lorenzi (2007) apresenta a auto-avaliação de seus alunos adolescentes sobre suas produções, em uma oficina de criação musical que teve como objetivo a gravação de um CD. A oportunidade de se ouvirem aguçou o senso crítico e estético dos integrantes e foi considerada por eles como uma atividade prazerosa. Beineke (2013), partindo de um estudo de caso com uma turma de alunos entre 7 e 9 anos e sua professora de música, mostra 'os dois lados da moeda': a visão dos alunos acerca de suas produções e o papel exercido pela professora nesse processo. A pesquisadora busca compreender como as dimensões da aprendizagem criativa dialogam com as atividades musicais desenvolvidas em turma.

Oliveira et al. (2011) descrevem o planejamento, execução e avaliação de um projeto desenvolvido por eles, enquanto alunos de uma disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Artes na Universidade Federal de Uberlândia. Os mestrandos desenvolveram uma performance de improvisação livre, usando software interativo. Por meio da avaliação de sua própria experiência, os autores vislumbram implicações do uso de meios eletrônicos em práticas criativas no ensino de música.

6) mapeamento de estudos sobre criatividade na educação musical

Esta classificação foi criada a partir de um estudo emergente entre as pesquisas analisadas, onde se encontra apenas o trabalho de Beineke (2010), discutindo diversos conceitos para criatividade, o que é ser criativo, o produto, o processo, as interferências sociais, entre outros aspectos. A autora apresenta um breve panorama das pesquisas sobre criatividade e seus encontros com a área da educação musical. O artigo faz parte de um recorte de sua tese de doutorado, que será detalhada na próxima seção.

*

*

*

Tendo feito o levantamento e uma breve descrição dos 23 artigos selecionados dos Anais da ANPPOM, podemos chegar a algumas constatações. A primeira vem da concentração das pesquisas nas 'concepções e práticas dos professores', representando 57% desse total, como podemos observar na Figura 5:

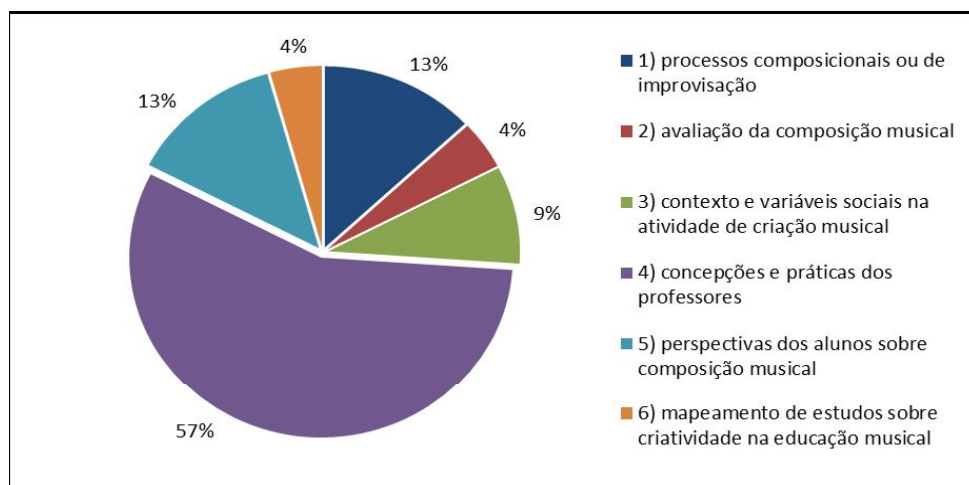


Figura 5. Relação de artigos da ANPPOM sobre criatividade distribuídos por categorias.

Dentro da categoria predominante, intitulada 4) *concepções e práticas dos professores*, podemos destacar três tendências nas pesquisas: a) reunião de uma densa fundamentação teórica que justifica a inserção da criatividade na educação musical; b) relatos de experiências práticas com alunos no contexto da educação básica; e c) propostas práticas do uso da improvisação (idiomática ou livre) para a consolidação de conteúdos musicais, ou como recurso que potencializa o aprendizado de um instrumento musical.

Em relação à primeira tendência observa-se que a maioria das pesquisas - Santos (2005, 2007), Bellodi (2006), Borges e Fonterrada (2007), Costa (2010), Rojas e Brito (2011), Machado (2013) - utiliza-se de elementos de composições 'contemporâneas' para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Visando despertar os ouvidos para os sons do ambiente, muitos pesquisadores trabalham com o conceito de *paisagem sonora*, procurando também que sejam esses sons ambientais os materiais a serem explorados nas composições dos alunos. Entre os referenciais teóricos adotados nas pesquisas encontramos frequentemente as ideias de Murray Schafer²⁸.

²⁸ Para mais informações ver capítulo 1 seção 1.5.

Os relatos de experiências com alunos da educação básica ainda são escassos, representando a minoria dos trabalhos analisados. Ressalto que, na maioria das vezes, tais experiências são desenvolvidas em formato de oficina, em contra turno, fora do cotidiano da sala de aula. Isso nos faz questionar se a sala de aula, com suas limitações espaciais e escassez de recursos materiais, teria condições de se constituir como o ambiente apropriado para o desenvolvimento de atividades criativas.

Nenhuma das propostas que focam a prática da improvisação musical foi direcionada para a aplicação na educação básica. Pelo contrário, tais atividades foram direcionadas para um público de especialistas que estão em formação ou formados em escolas de música ou em cursos de ensino superior. Observei também que, na maioria das vezes, a improvisação estava a serviço da aprendizagem de um instrumento musical, como o piano, o que, de nenhuma forma, reduz o seu valor como atividade pedagógico-musical, mas certamente evidencia que o processo criativo é um meio e não um fim.

Um ponto positivo a ser ressaltado é que essas publicações têm buscado referências em pesquisas já publicadas por outros autores brasileiros, caminhando para a formação de um campo de pesquisa no cenário nacional. Por outro lado, ao nos direcionarmos às demais categorias, que não a dominante, encontramos poucas publicações que se apresentam dispersas ao longo tempo e não estabelecem diálogo entre si. No gráfico apresentado na Figura 6, podemos observar o quantitativo de artigos publicados ao longo dos anos envolvendo a criatividade na educação musical.

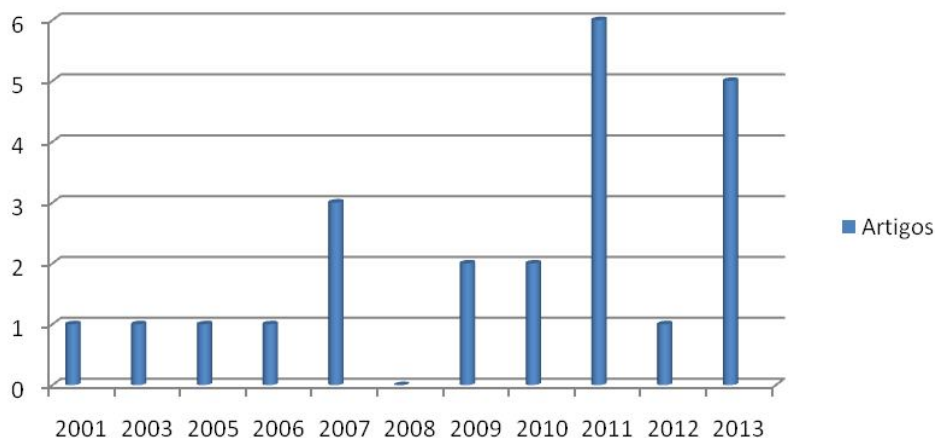


Figura 6. Gráfico ANPPOM - distribuição de artigos por ano de publicação.

O gráfico mostra uma falta de estabilidade no quantitativo das publicações, o que prejudica a formação de um campo de estudo consistente que busque relacionar a criatividade com a educação musical. Observo também que a maioria dos pesquisadores delimita seus trabalhos dentro do corpo teórico da música, aparentando um afastamento em relação a outras áreas de conhecimento com interesse pela temática da criatividade. É notório que o uso do termo criatividade ainda não seja utilizado em seu sentido pleno, mas, quando empregado, como sinônimo de criação musical.

2.3 Criatividade no ensino e aprendizagem de música em teses e dissertações brasileiras

Apresento, aqui, uma descrição de dissertações e teses, resultantes de pesquisas do século XXI até os dias de hoje, que abordam a criatividade nos processos de ensino e aprendizagem em música. Ao todo foram listadas 31 pesquisas entre teses e dissertações espalhadas pelo Brasil. Entretanto 5 não foram encontradas para visualização e análise²⁹. Assim sendo, trabalharei com a análise de 26 pesquisas – 22 dissertações e 4 teses – que estão dispostas por aproximação de ideias. A relação das pesquisas contendo título, autor(a) e ano de defesa, constam do Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Relação de Teses e Dissertações sobre Criatividade no ensino e aprendizagem de músico no Brasil.

<p>Título: Diferenciações e Integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil (Tese). Autora: Leda de Albuquerque Maffioletti. Ano: 2005.</p>
<p>Título: O processo de composição musical do adolescente: ações e operações cognitivas (Dissertação). Autora: Aline Lucas Guterres. Ano: 2012.</p>
<p>Título: O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical (Dissertação). Autora: Regina Fink. Ano: 2001.</p>

²⁹ A lista contendo as pesquisas que não foram encontradas para visualização e que consequentemente não foram analisadas nesta dissertação encontra-se em anexo.

Título: Linhas, vozes e tracks: a textura na composição musical de crianças (Dissertação).

Autora: Áudrea da Costa Martins.

Ano: 2011.

Título: Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG (Dissertação).

Autora: Jane Luz.

Ano: 2013.

Título: Processos Intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa (Tese).

Autora: Viviane Beineke.

Ano: 2009.

Título: Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública (Dissertação).

Autor: Graciano Lorenzi.

Ano: 2007.

Título: Análise das Composições de Alunos de Escola de Música: Uma Investigação sobre Possíveis Diferenças no Desenvolvimento Musical de Alunos com Perfis Distintos (Dissertação).

Autora: Anete Susana Weichselbaum.

Ano: 2003b.

Título: Educação musical infantil e criatividade: um estudo comparativo (Dissertação).

Autor: Júlio César Rodrigues Carneiro.

Ano: 2010.

Título: A inibição diante da improvisação musical: um programa operacional destinado a desinibir o aluno para com esta prática (Dissertação).

Autor: Wellington Mendes da Silva Filho.

Ano: 2009.

Título: Educação: criação ou técnica? Contribuições da educação informal na comunicação jazzística (Dissertação).

Autor: Álvaro Neder.

Ano: 2001.

Título: A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral (Dissertação).

Autora: Denise Bündchen.

Ano: 2005.

Título: Educação musical no ensino fundamental: uma proposta introdutória com base na criação (Dissertação).

Autora: Simone Rocha Carvalho.

Ano: 2006.

Título: Uma proposta inicial de educação musical aplicada à prática de canto coral, com ênfase na criação (Dissertação).

Autor: Frederico Neves Aguiar.

Ano: 2011.

Título: A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da idéia de música (Tese).

Autora: Fátima Santos.
Ano: 2006.

Título: Abordagens criativas: possibilidades para o ensino/aprendizagem da música contemporânea (Dissertação).
Autor: Alvaro Borges.
Ano: 2008.

Título: O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para a educação musical (Tese).
Autor: Alvaro Borges.
Ano: 2014.

Título: A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete (Dissertação).
Autor: César Albino.
Ano: 2009.

Título: A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em Educação Musical (Dissertação).
Autora: Luciana Sarmento.
Ano: 2010.

Título: Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de música (Dissertação).
Autor: Ricardo Silva.
Ano: 2013b.

Título: Os recursos sonoros da música contemporânea como ferramenta criativa no ensino musical (Dissertação).
Autora: Giulliana Audrá.
Ano: 2014.

Título: Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo (Dissertação).
Autor: Júlio Novaes Ignácio Bellodi.
Ano: 2008.

Título: A Criação Musical como Prática Discursiva: uma Investigação com Estudantes da Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO (Dissertação).
Autora: Janaina de Oliveira Sabino.
Ano: 2010.

Título: A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão (Dissertação).
Autor: Marcelo Oliveira.
Ano: 2012.

Título: "No nosso mundo a gente inventa": um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças (Dissertação).
Autora: Cecília Pinheiro Machado.
Ano: 2013.

Título: "A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração": perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica (Dissertação).
Autora: Gabriela Visnadi.
Ano: 2013.

Utilizarei a categorização proposta no início deste capítulo, para elencar e descrever as teses e dissertação encontradas em minha pesquisa. Entretanto, observa-se que, dada as dimensões de uma pesquisa de dissertação ou tese, muitas vezes esta não se limita a um único tipo de categorização, pelo contrário, busca levar em consideração as inúmeras variáveis que interferem nos processos de ensino e aprendizagem em música quando se trata da criatividade musical. Contudo, continuarei a utilizar a categorização proposta para fins de organização. Assim, as pesquisas foram categorizadas segundo a ênfase principal dada pelo autor(a).

A seguir, apresento uma descrição resumida das pesquisas encontradas, apontando os objetivos das pesquisas, o público alvo ao qual se direcionam, as ferramentas metodológicas utilizadas nas investigações, o referencial teórico no qual se embasam e os principais resultados obtidos.

1) processos composicionais ou de improvisação

Nesta categoria encontram-se os trabalhos de Maffioletti (2005), Guterres (2012), Fink (2001), Martins (2011), Luz (2013) e Beineke (2009).

Maffioletti (2005) busca compreender como se dá o processo de construção do conhecimento novo na criança por meio da prática da composição, investigando os mecanismos envolvidos na passagem de um nível de conhecimento para outro mais complexo; em sua abordagem metodológica, emprega o Método Clínico de Piaget, que abrange a observação, experimentação e entrevista clínica. Maffioletti analisou 70 composições³⁰ elaboradas por alunos de 6 a 12 anos de idade de uma escola particular. O conceito de composição adotado em sua pesquisa não diferencia a improvisação da composição, pois a autora acredita que ambas fazem parte do processo de compor músicas. A criança é incentivada a fazer suas músicas do jeito “como gosta, ou acha que fica bem” (MAFFIOLETTI, 2003, p. 15).

Segundo a Epistemologia Genética de Piaget, fundamentação teórica usada na tese, a aquisição de novos conhecimentos se dá por meio de processos de abstração reflexionante do pensamento. Trata-se de um processo que envolve dois movimentos: o primeiro é o refletor, que projeta os avanços do nível anterior para um

³⁰ Maffioletti inclui a análise e a avaliação da composição musical de alunos no seu processo de pesquisa. Isso faz com que seu trabalho também possa ser identificado na categoria ‘2) avaliação da composição musical’. Entretanto, vejo que em sua tese, é dada maior ênfase aos processos cognitivos envolvidos no ato de compor do que no produto final em si, razão pela qual o trabalho de Maffioletti será analisado com base na categoria ‘1) processos composicionais ou de improvisação’.

nível superior, - avanços esses baseados nas coordenações das ações realizadas -; o segundo é a reflexão, que reorganiza as ideias em um novo patamar (MAFFIOLETTI, 2003, p. 112). Na educação musical, a autora apoia-se nas ideias de Keith Swanwick que, por sua vez, ancora-se em Piaget.

A partir de sua pesquisa, Maffioletti conclui que as composições de crianças desenvolvem-se à medida que sua compreensão de conjunto também se desenvolve. Isso só é possível pela intermediação de mecanismos de diferenciações e integrações próprios do processo de abstração reflexionante. Durante esse processo, o corpo é o principal mediador entre as relações sensoriais e as cognitivas. Por meio da exploração sonora, mediada pelo corpo, surgem regularidades que precedem as articulações mais complexas no que tange às representações. Vale ressaltar que Maffioletti está atenta para a influência das trocas sociais e culturais nas construções simbólicas de cada criança. Por fim, a pesquisadora chega à conclusão que o conhecimento novo na composição musical infantil “acontece em momentos de síntese. Ou seja, dois componentes de um mesmo processo, que anteriormente estavam desarticulados, passam a formar uma totalidade nova, que aumenta as possibilidades da criança dali por diante” (MAFFIOLETTI, 2005, p. 224).

Em sua pesquisa, Guterres (2012) analisa o processo composicional de 3 adolescentes, estudantes de teclado (iniciantes) da Escola Municipal de Artes de Porto Alegre, com idades entre 12 e 16 anos. Para análise dos dados, e como aporte teórico para pensar o desenvolvimento cognitivo e musical das composições dos alunos, Guterres consultou respectivamente os trabalhos de Piaget, sua Epistemologia Genética, e Maffioletti (2005). Como base metodológica utilizou o Método Clínico de Piaget.

O objetivo da pesquisa de Guterres foi investigar quais processos cognitivos ajudam os sujeitos da pesquisa quando compõem, observando que os adolescentes utilizam-se do pensamento operatório fazendo classificações, correspondências, elaboração de hipóteses e deduções, para construir relações lógicas em suas composições. A pesquisadora chega à conclusão de que a prática da composição musical se mostra como estratégia pedagógica indispensável para a aprendizagem de conteúdos musicais.

Tendo a visão da criatividade como meio e como meta, Fink (2001) pesquisou como a criação pode contribuir para a aquisição de conhecimentos musicais, compreendendo o desenvolvimento do conhecimento sob o viés da Epistemologia Genética de Piaget, sobretudo na leitura feita por Swanwick (1988) em sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Para tanto, ela observou um grupo de 5 alunas entre 9 e 13 anos, componentes de uma turma de iniciação musical da Escola de Música do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), analisando, principalmente, seus processos de criação.

A pesquisadora justifica o uso da criatividade na construção de novos saberes em música assumindo que toda a formação de novos conceitos se dá a partir da reflexão sobre uma prática que a antecede. Por isso, realça a necessidade e a importância de o professor conhecer as etapas do desenvolvimento cognitivo das crianças, para poder lhes oferecer condições de construir seus conhecimentos musicais compreendendo seus significados. Entretanto, é importante ressaltar que “[...] o aparecimento da criação musical não está relacionado à idade da criança, mas sim, às suas experiências, ao saber já construído através de uma prática, do fazer ativo” (FINK, 2001, p. 37).

Para sua pesquisa Fink adotou o desenvolvimento da atividade criadora em etapas: a primeira, improvisação livre, em que seriam explorados os materiais disponíveis; a segunda, improvisação estruturada na forma de uma composição, envolvendo sua grafia; e a terceira, performance da composição criada. Foi essa a sequência de etapas que ela identificou como o modo em que se deu a construção das composições e dos conhecimentos musicais de suas alunas. Apesar de reconhecer a apreciação como importante para a compreensão musical, essa autora não a identificou como atividade potencialmente criativa, apenas como introdutória e disparadora de outras atividades consideradas criativas. Por outro lado, o desenvolvimento da apreciação crítica se deu à medida que as composições ganhavam corpo, quando as alunas, não satisfeitas com os resultados, tratavam de modificá-las.

A pesquisadora se utilizou do Método Clínico de Piaget como princípio metodológico de sua pesquisa. Por fim, chegou à conclusão de que ao longo de suas experiências musicais, o crescimento do grupo foi muito significativo. A atividade de criação favoreceu o desenvolvimento do conhecimento musical,

servindo também como fonte de motivação para a participação do grupo. Entretanto, o aprendizado da escrita musical não acompanhou o nível de tais experiências, o que desmistifica a ideia de que é preciso ter um alto grau de domínio da teoria e escrita musical para criar.

Martins (2011) aborda a composição eletrônica e acústica com dois grupos, totalizando 16 alunos - entre 10 e 12 anos - de duas escolas públicas de educação básica, desenvolvendo sua pesquisa em uma oficina de composição oferecida em ambas as escolas. Para a gravação acústica e o trabalho de composição eletrônica utilizou o software *Audacity*. Foram feitas apenas composições livres com os alunos, sem nenhum registro gráfico. O foco da pesquisa foi a observação de como diversos tipos de textura - que a autora chama de “manifestações texturais” - se apresentam e são trabalhadas na composição musical dos grupos, e as escolhas que ocorrem durante tal processo. Desse modo, a criatividade surge como correspondendo à composição, não sendo recorrente durante a pesquisa a utilização do primeiro termo para definir o segundo. A utilização do *Audacity* foi importante tanto para a observação da pesquisadora quanto para a elaboração da composição dos próprios alunos, por possibilitar não somente a gravação, como também por gerar a visualização e montagem da composição em multipista.

A pesquisa é feita sob o olhar da Epistemologia Genética de Piaget no que diz respeito ao conceito de tempo, compreendido como: sucessão, duração e simultaneidade. Para levantamento e análise dos dados da pesquisa, Martins se utiliza do Método Clínico de Piaget. Na composição dos alunos observou que suas escolhas texturais seguiram hierarquias segundo a própria compreensão de cada um sobre sucessão e simultaneidade de eventos. A alternância de timbres foi utilizada com frequência, caracterizando uma forma, e a dinâmica foi expressa pelo dobramento das pistas ou amplificação do som com o recurso *fade in fade out*.

Luz (2013) se propõe a investigar os processos de aprendizagem musical que ocorrem na feitura de um arranjo a quatro mãos, por duas estudantes de nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG. Partindo de sua própria experiência prática, como professora de música, e da revisão de pesquisas que abordam o tema, a autora considera a elaboração de um arranjo como ato criativo. Sua pesquisa é qualitativa com base em um estudo de caso. As ferramentas para a coleta de dados consistiram na

observação do fenômeno sem intervenção da pesquisadora, com registros em diário de campo, gravação e filmagem.

Para análise dos dados, teve como referência a Teoria da Subjetividade de González Rey (2008). Após analisá-los, a pesquisadora observou diversos aspectos envolvidos na prática de fazer arranjos pelas alunas: cognitivos, subjetivos, reflexivos e dialógicos. Por fim, ressaltou a importância de práticas criativas na aprendizagem musical, também no que se refere à performance e à necessidade de acolhimento de tais práticas no ambiente de formação musical dos conservatórios de música.

Dentre as pesquisas consultadas, Beineke (2009) é pesquisadora pioneira que se auto identifica alinhada com os estudos da *aprendizagem criativa*, conceito que surgiu no início do século XXI, na área da Educação, como síntese de dois termos, *ensino para a criatividade* e *ensino criativo*. “Na combinação entre os termos *criatividade* e *aprendizagem* é sugerido, de um lado, o envolvimento dos alunos na experimentação, inovação e invenção; e, de outro, é enfatizada a investigação intelectual” (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008 apud BEINEKE, 2009, p. 242).

O estudo procura identificar as relações possíveis entre criatividade e prática da composição no ensino de música voltado para a Educação Básica. A metodologia parte de um estudo de caso com alunos da 2ª série do ensino fundamental de uma escola particular de Porto Alegre – RS e sua professora de música, com o uso de recursos como: observação, gravações em vídeos, formação de grupos focais e entrevistas.

Com base no modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1997; 2007), a autora buscou compreender a aprendizagem criativa dos alunos e do professor³¹. Tal modelo considera a criatividade para além de um processo psicológico, envolvendo também as relações sociais e a influência cultural. Por isso Csikszentmihalyi propõe que a criatividade seja compreendida em uma inter-relação de três elementos: o domínio, o campo e o indivíduo (apud BEINEKE, 2009, p. 34). O conceito de composição é compreendido de forma abrangente:

³¹ Considerando o referencial teórico adotado por Beineke e o fato de ter ela levado em conta a opinião dos alunos e da professora de música sobre a aprendizagem criativa durante seu processo de investigação, podemos classificar a pesquisa de Beineke como também pertencente às categorias 3, 4 e 5.

[...] incluindo arranjos e improvisações musicais, pequenas ideias musicais organizadas espontaneamente com a intenção de comunicar pensamentos musicais, ou peças mais elaboradas, com ou sem a utilização de notação ou outra forma de registro da composição (SWANWICK, 1994 apud BEINEKE, 2009, p. 16).

Beineke chega à conclusão que, nesse estudo de caso, a aprendizagem criativa se articulou com o ensino e aprendizagem musical não somente por intermédio da composição, mas também pela prática dos alunos se apresentarem para o grupo, atuando em performances como intérpretes, e ouvindo as produções dos colegas de forma crítica e reflexiva, sendo gerados, assim, momentos de estabilidade e desestabilidade do conhecimento musical construído no/com o grupo (BEINEKE, 2009, p. 236). O papel da professora de música da turma foi essencial para a promoção de um ambiente propício e favorável à aprendizagem criativa.

2) avaliação da composição musical

Nenhuma pesquisa foi colocada nesta categoria, apesar de muitas se dedicarem, em parte, à análise de composições de alunos, como, por exemplo, a de Maffioletti (2005). Entretanto, não foram encontradas pesquisas que se dedicam exclusivamente ou com ênfase na avaliação da composição musical como seu objetivo principal.

3) contexto e variáveis sociais na atividade de criação musical

Nesta categoria encontram-se os trabalhos de Lorenzi (2007), Weichselbaum (2003b), Carneiro (2010), Silva Filho (2009) e Neder (2001).

Lorenzi (2007) se propõem a analisar, por meio de uma pesquisa-ação, quais as implicações que a expectativa de gravação de um CD pode gerar no processo de composição de adolescentes. A pesquisa foi realizada com 10 adolescentes da 8ª série da educação básica em oficina extracurricular. As ideias abordadas são as apresentadas por Swanwick (1979), Santos (1994) e Iazzetta (1996). A produção do CD inicialmente foi um fator motivador para a participação na oficina, visto que os adolescentes se miram em astros musicais midiáticos de grande sucesso. Posteriormente, a gravação de um CD se configurou como símbolo de identidade do grupo.

Uma das conclusões observadas por Lorenzi foi que a apreciação dos alunos de suas próprias gravações propiciou-lhes um *feedback*, uma percepção crítica de

suas produções. Observou, também, um desenvolvimento musical, sobretudo da prática vocal do grupo, porém a ênfase das conclusões de Lorenzi recai sobre os aspectos socioculturais das relações entre os adolescentes, a música midiática e as TIC's, que hoje se apresentam como relações que o professor de música não pode desconsiderar ao pensar o ensino e aprendizagem em música. Em seu trabalho, Lorenzi usa indistintamente as palavras criatividade e criação musical, não se expandindo para outros desdobramentos da atividade musical.

Weichselbaum (2003) realizou uma pesquisa comparativa, utilizando a composição musical como parâmetro, para verificar se havia ou não diferenças no desenvolvimento musical entre alunos de idades diversas, a partir dos 10 anos, do curso de formação musical da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, Curitiba, que tiveram, além das aulas formais, atividades musicais outras como: cantar em coral, participar em banda, etc, e aqueles que não tiveram tais experiências. Em um primeiro momento, a pesquisa contou com entrevistas estruturadas e, posteriormente, com entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos alunos. Além delas, durante um ano, a pesquisadora analisou e avaliou as composições dos alunos, tendo como base os critérios de avaliação propostas por Swanwick em 1988, em sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. A partir da análise dos dados, Weichselbaum constatou que não houve diferença relevante entre o desenvolvimento musical dos alunos que tinham experiências musicais externas à escola de música e dos que não tinham.

Carneiro (2010) fez um estudo baseado na análise comparativa entre dois grupos de crianças da mesma faixa etária, 7 anos, tendo o primeiro grupo passado anteriormente pela experiência no projeto “Música para bebês” da UFRGS e o outro, não. Partindo do conceito multidimensional³² da criatividade de Lubart (2007), o objetivo foi investigar se há ou não diferenças no processo criativo entre crianças que tiveram e as que não tiveram previamente aulas de musicalização.

Para tanto, o pesquisador empregou testes já existentes, como o de Guilford e Torrance, para medir a criatividade dos alunos, realizando adaptações à faixa etária dos participantes da pesquisa. Carneiro utilizou um “Teste de Fábulas” e um teste de “Pensamento Divergente” para medir quantitativa e qualitativamente a

³² “O enfoque multidimensional procura avaliar a criatividade num conjunto de atributos, itens e características que busca a compreensão de como a interação dessas características são vitais para a manifestação dos processos criativos humanos” (CARNEIRO, 2010, p. 27).

criatividade das crianças. O primeiro é um teste psicológico para análise clínica que focaliza a linguagem figurativa e verbal. O segundo procura analisar a quantidade e a qualidade de respostas que o indivíduo é capaz de oferecer, frente a um problema.

O resultado alcançado entre as crianças musicalizadas na UFRGS foi superior em quantidade e em qualidade em relação àquelas que não tiveram a experiência anterior. Apesar de separar as crianças por grupos, a aplicação do teste foi feita individualmente, na casa de cada uma das crianças. As relações grupais que poderiam surgir no encontro com as demais não foram estudadas pelo pesquisador, embora sua investigação pudesse até mesmo resultar em outras informações relevantes para a pesquisa, ainda mais que o referencial teórico adotado defende uma percepção multidimensional da criatividade.

Observa-se que na pesquisa de Carneiro a música está a serviço do desenvolvimento da criatividade de forma mais ampla. A criatividade musical das crianças, o seu desenvolvimento posterior, independente da realização ou não de musicalização prévia, temas de interesse para a investigação, não foram objetos de sua observação. O método utilizado no projeto “Música para bebês” da UFRGS, sua abordagem pedagógica, conteúdos, trabalhos, entre outros, não foram relacionados com a avaliação da criatividade das crianças envolvidas na pesquisa, o que também poderia ter sido explorado. O projeto da UFRGS foi tratado como um dado pontual, sem explorar suas potencialidades e contribuições para a formação das crianças na idade em que participaram – entre 24 meses e três anos de idade – e seus reflexos no desenvolvimento da criatividade pessoal, em relação àqueles que não tiveram a mesma oportunidade.

Silva Filho (2009) buscou uma alternativa para um grupo de alunos da UFBA - músicos e de outras áreas - que apresentavam inibição quando se tratava de práticas musicais com improvisação. Inicialmente, em sua pesquisa, constatou que a inibição - na maioria dos casos - era um bloqueio de ordem psicológica, porém, reversível. Por isso, ele se propôs a conduzir uma oficina com um trabalho reflexivo sobre o assunto e com propostas de atividades de improvisação induzida. Seus alunos mostraram mudanças significativas, demonstrando êxito, no decorrer da oficina, em exercícios de improvisação.

Pela escassez de referencial que abordasse a inibição em atividades musicais, Silva Filho buscou em Gainza (1983), uma referência que reafirmasse a

importância da improvisação na formação musical de qualquer aluno - ainda mais se tratando da formação do músico profissional - mostrando como a criatividade é possível para todos. Além disso, utilizou atividades com o uso de imagens criadas por Gainza e Schafer como propulsoras da desinibição. A partir da leitura de Machmanovich (1990), procurou explicações para o medo que as pessoas têm de se arriscar, o medo de errar, principalmente alimentado pela autocrítica. Durante a oficina foram utilizadas leituras de Machmanovich para fins de reflexão e trechos de depoimentos de músicos como Sloboda (2008), compartilhando suas dificuldades em improvisar e se desinibir.

Como visto anteriormente, à medida que a criança cresce, a sociedade - representada principalmente pela escola - poda sua capacidade inventiva, colocando em seu lugar a aprendizagem de padrões esperados para o convívio com os outros. Podemos perceber com a pesquisa de Silva Filho, como a dificuldade de improvisar/criar se apresenta de forma tão intensa nos adultos. O conhecimento de regras e a prática de um repertório já estabelecido causam certo engessamento do que é considerado correto e da maneira tida como certa de tocar. Seria interessante se o pesquisador tivesse investigado a formação musical anterior de seus alunos, com o intuito de relacionar a influência de sua trajetória de vida musical na sua inibição com a improvisação.

Neder (2001) busca investigar a importância da criatividade na educação, refletindo sobre o papel desfavorável que o método tem exercido sobre a criatividade. O pesquisador não quis observar a criatividade a partir de uma proposta prática própria, justamente para não correr o risco de cair no método. Partiu, então, de uma pesquisa bibliográfica, a fim de investigar como se dá o processo de aprendizagem informal no jazz, fazendo, posteriormente, uma analogia com a educação como um todo.

Tendo como referencial teórico as ideias de Cornelius Castoriadis (1922/1997), considerado o filósofo da autonomia, sociólogo e psicanalista, Neder defende que a criação é uma função da afetividade e como tal é encontrada, por exemplo, em comunidades jazzísticas, compreendidas como “comunidade[s] de interesses” (NEDER, 2001, p. 15), para além dos limites geográficos. Entretanto, na história do jazz observa-se uma crise de criatividade entre os anos 60 e 70. Para

entender esse momento, o autor recorreu à leitura de Hobsbawm (1991) e de biografias de músicos jazzistas renomados.

A partir de então, Neder passa a analisar o estudo informal do jazz na comunidade, em contraponto com o estudo formal do jazz na academia e em outras instituições de ensino, observando que, enquanto o estudo informal gerava atitudes criativas, o acadêmico reproduzia atitudes padronizadas, isso devido ao investimento afetivo das comunidades, de um lado, e do investimento metódico das academias, de outro. Conhecendo um pouco mais sobre a história através de depoimentos, entrevistas e livros publicados sobre o assunto, Neder compreende que a crise da criatividade no jazz nas décadas de 60 e 70 foi devida à sistematização do ensino do jazz pautado na transmissão, sobretudo técnica, do conhecimento formado até então, o que favoreceu a reprodução em massa do estilo jazzístico, em lugar do desenvolvimento criativo do gênero.

Neder conta com a ajuda da psicanálise de Bacha (1998) para compreender a relação entre psicanálise e educação e, então, fazer uma analogia do jazz com a educação, de modo mais abrangente. O pesquisador chega à conclusão de que o abuso do método ou técnica deve ser evitado e, pelo contrário, dar espaço para que o aluno possa ser protagonista de suas descobertas criativas. A criatividade deve ser preconizada ao invés do método, devido ao risco da reprodução e submissão. A criatividade é vista, então, como uma prática social de conteúdos libertadores.

4) concepções e práticas dos professores

Nesta categoria encontram-se os trabalhos de Bündchen (2005), Carvalho (2006), Aguiar (2011), Santos (2006), Borges (2008; 2014), Albino (2009), Sarmento (2010), Silva (2013b), Audrá (2014) e Bellodi (2008).

Embasando-se no construtivismo interacionista de Piaget, Bündchen (2005) pesquisa como se dá o processo de construção do conceito de ritmo por meio de um trabalho de composição coletiva. Tendo o movimento corporal como componente dessa atividade, a experiência consiste em ações desenvolvidas com um grupo de canto coral, formado por 30 meninas entre 11 e 18 anos, em que a pesquisadora é a própria professora-regente do coral.

O Método Dialético-Didático, baseado em Piaget, foi utilizado nas observações e intervenções da pesquisadora no grupo, além das entrevistas

individuais com as participantes da pesquisa. A integração cognição-música-corpo tornou-se objeto de aplicação e análise das atividades de composição, performance e representação gráfica desenvolvidas com o grupo. Bündchen conclui que o corpo serviu como mediador dos processos cognitivos, contribuindo para a apreensão do ritmo pelos participantes, bem como para a sua tomada de consciência, através da observação do próprio movimento rítmico do corpo. Além disso, foram reconhecidos reflexos em outras áreas, como na performance e na afinação.

Tendo como referência a dialética e a fenomenologia, Carvalho (2006) elabora uma proposta introdutória ao ensino musical voltada para o ensino fundamental (1º segmento), tendo como principal ferramenta a criação musical. Nesse contexto, a prática da criação musical englobou repertórios diversos, incluindo as referências musicais pessoais dos alunos, as experiências de dentro e de fora da sala de aula. No trabalho foi ressaltada a relação dialética entre professor e alunos, na qual o professor exerce o papel de coordenar e o aluno o de descobrir e criar.

Com base em Freire (1992) – que por sua vez recorre a Merriam (1964) -, Carvalho vê na música uma atividade que exerce diversas funções sociais e, como tal, pode trazer transformações para o indivíduo e sua realidade social. Sob o viés do multiculturalismo, as diversas manifestações musicais são acolhidas na sala de aula, não se limitando ao repertório consagrado da música ocidental europeia. Observa-se em seu planejamento um predomínio de atividades de criação musical com pressupostos da estética da música contemporânea, como o experimentalismo e a exploração dos sons do ambiente.

A proposta de Carvalho foi aplicada ao longo de 10 aulas, seguida de uma primeira análise crítica, segundo as sete diretrizes para a educação musical propostas no trabalho de Freire (1992), a saber: “[...] historicidade; criação de conhecimento; preservação de conhecimento; reflexão crítica e elaboração teórica; prática atual; implicação política e expressão estética” (CARVALHO, 2006, p. 34). Para tanto, a pesquisadora gravou as atividades desenvolvidas em sala de aula, para posterior visualização e análise. Essa primeira etapa resultou em uma revisão de sua proposta inicial que, reformulada, foi aplicada novamente em um segundo momento da pesquisa, trazendo resultados mais conclusivos.

A pesquisadora chegou à conclusão de que a prática da criação resultou num desenvolvimento da percepção auditiva em relação aos parâmetros do som e em

relação aos sons produzidos pelo ambiente circundante. Consequentemente, essas mudanças na percepção afetaram diretamente a prática musical; a manipulação dos materiais sonoros se tornou mais criteriosa, demonstrando uma consciência estética mais apurada dos alunos. Conquistas no âmbito social também puderam ser observadas, como maior interação e integração entre os colegas de turma e valorização do trabalho realizado coletivamente.

É recorrente, no trabalho de canto coral, a prática musical voltada para a reprodução de um repertório consagrado, já existente. O papel do regente é central, como aquele que está à frente do trabalho, que toma as decisões e faz as escolhas musicais, cabendo aos coralistas seguir as referências do regente. Seguindo pela contramão, Aguiar (2011) propõe que o canto coral seja visto como um espaço potencial de educação musical. Inserindo atividades de criação musical nesse contexto, ele compreende a ação do professor como um coordenador e a dos coralistas como agentes ativos e transformadores de sua própria realidade social (AGUIAR, 2011, p. 10).

Para atingir seu objetivo, o pesquisador ofereceu uma oficina de canto coral em três aulas, com ênfase na criação musical, para alunos a partir de 14 anos, de uma escola pública municipal de Macaé – RJ. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolve um estudo de caso como proposta de iniciação ao processo de educação musical. Considerando que a música exerce funções sociais, tais como as formuladas por Merriam (1964) e revistas por Freire (1992), a prática do canto coral é vista para além da educação musical, e também encarada como atividade social e coletiva. Por isso, Aguiar defende que os conteúdos devem contemplar o contexto musical do aluno de forma acolhedora e crítica, propiciando a expansão dos seus horizontes.

Sob a ótica da obra de Deleuze e Guattari, Santos (2006) desenvolve uma pesquisa a partir da estética da música contemporânea, compreendendo o ato da criação musical como uma expressão de resistência, que contribui para a proliferação de novas ideias de música. Trata-se de uma proposta prática de criação envolvendo um grupo de 10 crianças entre 8 e 11 anos, tendo como inspiração os sons da rua, mais especificamente, o Calçadão de Londrina.

Santos utiliza-se do *soundscape composition*, uma forma de composição contemporânea desenvolvida por Schafer e outros autores da ecologia acústica.

Atividades de audição, gravação dos sons do ambiente, elaboração de partituras e apreciação de repertório de composições com base em paisagens sonoras, constituíram-se como base para a coleta de dados da pesquisa, além de gravação de depoimentos das crianças participantes. A autora acredita que tais experiências contribuem “[...] para uma educação musical que faz proliferar leituras de mundo, modos de escuta e idéias de música, para além daquelas do hábito” (SANTOS, 2006, p. 12).

Ao investigar como a música contemporânea tem sido tratada em âmbito escolar, Borges (2008) identifica uma lacuna resultante da ênfase dada ao repertório tonal, sobretudo no âmbito da educação básica. A partir dessa constatação, o pesquisador se propõe a desenvolver um trabalho prático direcionado a professores do Projeto “Música na Escola” do Conservatório Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira”, na cidade de Pouso Alegre – MG, a fim de aproximar a estética da música contemporânea da realidade desses educadores e conseqüentemente de suas práticas profissionais junto aos alunos.

Borges teve como principais referências para elaborar sua proposta de capacitação de professores, as ideias de Murray Schafer, Guy Reibel, John Paynter, Boris Porena e George Self. A metodologia consistiu em uma abordagem qualitativa com observação participante. Borges dedicou-se a uma análise das propostas educacionais de cada participante, a fim de encontrar formas de inserção de atividades e técnicas da música contemporânea em seus contextos. A partir do trabalho prático que propôs, o pesquisador observou que houve uma mudança dos participantes, que reconheceram a relevância de uma nova estética musical, adotando-a em seus procedimentos didáticos.

Partindo da constatação da ausência de repertório de música contemporânea voltado para a educação básica, Borges (2014) aprofunda sua pesquisa, realizada inicialmente no mestrado, agora em seu doutorado. Buscando contextualizar o Projeto “Música na escola” dos conservatórios do Estado de Minas Gerais, o pesquisador investiga suas origens, estrutura e sua relação com a Rede Municipal de Ensino de Pouso Alegre - MG. Utilizando-se dos mesmos referenciais - Schafer, Reibel, Paynter, Boris Porena e Self - o pesquisador elaborou uma série de atividades/repertório composicionais para a aplicação de sua pesquisa, em formato de oficinas de formação com professores do Projeto “Música na Escola”, chamadas

de “Ciclo Pedagógico”, a fim de oferecer ferramentas para experiências com a música contemporânea em sala de aula.

Os procedimentos de pesquisa foram a aplicação da oficina com coleta de dados através de relatório das atividades propostas, vídeos gravados, análise de materiais didáticos elaborados pelos professores, entrevistas com eles, seguidos da análise e comparação dos resultados obtidos. Borges acredita que sua tese e as experiências vivenciadas em sua pesquisa podem contribuir para se pensar em possibilidades de integração da música contemporânea no contexto da educação básica, promovendo experiências de professores e alunos com novas estéticas e formas de ouvir e fazer música.

Questionando sobre a possibilidade do ensino da improvisação em contextos de ensino para a performance, Albino (2009) propõe uma investigação a partir de sua própria prática com alunos, defendendo que a “aprendizagem significativa” é propiciada pela prática da improvisação, tendo como referência David Paul Ausubel, que, por sua vez, se ancora no modelo construtivista e na teoria de Piaget. Ao explicar em que consiste o conceito de aprendizagem significativa, Albino diz que “é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva, não arbitrária e não literal a um aspecto relevante da estrutura significativa do indivíduo” (ALBINO, 2009, p.40).

Sua pesquisa foi desenvolvida a partir de uma pesquisa-ação com alunos do Instituto de Artes, estudantes de música da graduação, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. A fonte dos dados contou com questionário, registros da execução prática de uma peça musical de cunho didático e depoimentos de pessoas atuantes em improvisação no campo da educação musical. Albino chega à conclusão que os cursos de longa duração – como os de graduação, onde foi realizada a pesquisa – oferecem o tempo necessário para o desenvolvimento de atividades que possibilitam a aprendizagem da improvisação, e que esta oferece grandes benefícios para a formação do performer.

Sarmiento (2010) parte da hipótese de que, quando a educação musical volta-se para o trabalho de uma escuta consciente dos sons que nos cercam, há um reflexo no desenvolvimento da criatividade e do senso crítico dos alunos. Tal formulação é baseada nas ideias difundidas por Theodor Adorno, Jacques Attali e Murray Schafer. Partindo desse pressuposto, a pesquisadora busca investigar como

educadores da cidade de São Paulo desenvolvem seus trabalhos, nos casos onde a escuta é priorizada em seus procedimentos, verificando assim a validade de sua hipótese inicial. Usando o método qualitativo da observação não participante e de entrevistas estruturadas, Sarmiento acompanhou o trabalho de 9 educadores musicais em 7 instituições distintas.

Feita a análise dos dados coletados, a autora identificou uma grande diferença entre o que foi respondido no questionário pelos educadores e o observado na prática com os alunos, chegando à conclusão que a prática dos educadores acompanhados na pesquisa relacionavam-se com um trabalho de ampliação da escuta e aumento da concentração dos alunos. Entretanto, em relação ao desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, não houve neles mudanças significativas devido à pouca ênfase dada a esses dois aspectos e à falta de preparo dos professores na condução de alguns trabalhos, segundo observação da pesquisadora.

Silva (2013b) procura compreender os processos de ensino e aprendizagem da improvisação que ocorrem no curso de Música Popular da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. A habilidade na improvisação integra o currículo disciplinar do curso e é esperado que ela seja desenvolvida pelo aluno durante o curso. De acordo com o contexto em que se dá a pesquisa, a improvisação é compreendida como a “[...] habilidade de compor um solo no momento da performance, o qual é construído sobre uma estrutura harmônica pré-definida” (SILVA, 2013, p. 7).

Para a coleta dos dados foram utilizadas as ferramentas de observações semi-estruturadas, questionários e entrevistas. Foram observadas as aulas das disciplinas do referido curso que trabalham com a improvisação. Já os questionários foram aplicados com o objetivo de traçar um perfil dos envolvidos no curso, alunos e professores. As entrevistas ocorreram após as observações e aplicação de questionários com o fim de ser obtida uma triangulação dos dados.

Com base no trabalho de Prouty (2004), que se dedica a um estudo sobre o currículo e a pedagogia dos cursos de jazz norte-americanos, Silva identificou que o gênero jazz é predominante nas disciplinas do curso de Música Popular e, conseqüentemente, o uso de métodos jazzísticos. As ideias de Green (2001) e Folkestad (2006) foram tomadas como referência para que atividades que envolvem

o aprendizado entre pares, nas quais dialogam processos de aprendizagem informal e formal, fossem pensadas. Partindo desse pressuposto teórico, Silva observou que apesar da inclusão da improvisação no currículo no curso de Música Popular da UFMG, ainda é necessário repensar o uso de métodos e uma mudança pedagógica.

Observando a escassez de propostas práticas com a música contemporânea na educação musical brasileira, Audrá (2014) propõe, a partir de uma pesquisa-ação, o desenvolvimento de uma pesquisa que coloque sua própria prática - enquanto professora proponente de atividades - em questão. A pesquisa teve como base as experiências desenvolvidas pela pesquisadora em parceria com o compositor Sérgio Kaféjian, num projeto intitulado Cuiabá Sonora, posto em prática em Cuiabá, 2009. O seu objetivo foi investigar se suas proposições práticas para os participantes do projeto realmente propiciaram o desenvolvimento da criatividade artístico-musical e de ações colaborativas composicionais em grupo.

Os conceitos de Schafer como “paisagem sonora”, “limpeza dos ouvidos” e “ecologia sonora” são utilizados nas atividades desenvolvidas no projeto, junto a outras atividades propostas por Paynter. Audrá analisa tais experiências segundo o olhar desses dois referenciais, acrescidos dos estudos de Green e Bronfenbrenner. Concluindo sua investigação, a pesquisadora ressalta a importância das práticas musicais contemporâneas para o desenvolvimento da criatividade. Acredita, porém, que o educador não precisa necessariamente partir da estética contemporânea, apesar dela apresentar-se muito eficaz nesse propósito.

A criatividade é estudada por Bellodi (2008) como parte do processo de ensino e aprendizagem musical aliada aos conceitos básicos de composição. Seu público alvo são estudantes em estágio inicial das classes de teoria e percepção da Universidade Livre de Música – SP. Ao formar um curso específico de criatividade e composição, o pesquisador visou investigar a interferência das atividades criativas no envolvimento, compreensão e desenvolvimento dos alunos nos estudos em música. Sua metodologia parte da observação participativa e o trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, na qual o próprio pesquisador coloca em prática, com um grupo de alunos, sua proposta de oficina de criação musical. Sakamoto (1999) e Winnicott (1975), em cujas ideias o primeiro se ancora, são os referenciais da pesquisa para pensar a criatividade humana e o seu papel na formação global do homem. A relação mãe-bebê analisada por Winnicott (1975) é

transposta para a relação professor-aluno, sendo assim observada a importância da relação afetiva e o papel da escola como ambiente favorável à criatividade.

Para as práticas criativas musicais foram adotadas as propostas de Schafer, dentro da estética da música contemporânea. Bellodi elaborou atividades criativas específicas para diferentes parâmetros sonoros que, ao final, resultaram em uma composição musical abarcando todos os elementos trabalhados anteriormente. Foi enfatizada a sensibilização da escuta a fim de desenvolver uma percepção crítica dos sons do ambiente e das próprias produções. Parte dessa sensibilização se deu pela utilização de materiais não convencionais, como objetos do cotidiano, que, incorporados às práticas musicais, tornaram-se instrumentos.

A avaliação diagnóstica inicial e a avaliação periódica no decorrer do curso foram importantes para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, bem como a auto avaliação, que também fez parte do processo. Dessa forma, foi comprovada a hipótese do pesquisador de que a adoção de estratégias e atividades criativas potencializa o processo de ensino e aprendizagem musical. Além disso, Bellodi identificou benefícios extra musicais com as atividades criativas, como a diminuição da inibição, nervosismo e ansiedade, acrescidos também da integração social entre os participantes, promovida pelas práticas coletivas.

5) perspectivas dos alunos sobre composição musical

Nesta categoria encontram-se os trabalhos de Sabino (2010), Oliveira (2012), Pinheiro Machado (2013) e Visnadi (2013).

Sabino (2010) investiga a prática discursiva de estudantes de pedagogia em suas criações musicais. Atividade de composição, junto com práticas de percepção e performance, foram propostas em uma disciplina intitulada “Artes e Educação”, ofertada para o curso de pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. As ideias de Swanwick foram utilizadas como pressupostos para as práticas musicais e as interações entre os estudantes no processo de ensino e aprendizagem foram compreendidas sob o viés sociointeracionista de Vigotski. As ferramentas para coleta de dados da pesquisa envolveram anotações em diário, questionário e gravações, analisados a partir da “Teoria das Representações Sociais” de Moscovici, com base na “Retórica” de Perelman.

A pesquisadora definiu junto aos estudantes a atividade de criação musical como “[...] toda e qualquer produção discursiva musical realizada de forma intencional a partir de uma rede de significados compartilhados” (SABINO, 2010, p. 9), compreendendo atividades como: arranjos, versões, paródias e criações livres. Com as práticas propostas foi possível concluir que a atividade de criação musical pode ser desenvolvida com pessoas sem prática anterior. No caso dessa experiência, o domínio no nível dos materiais foi mais predominante. O discurso recorrente na fala dos alunos foi a percepção da música como algo ligado às emoções, como uma questão de dom, talento e, de seu uso pedagógico como recurso para a aprendizagem de outros conteúdos que não os musicais. Entretanto, os alunos do curso de pedagogia ficaram surpresos ao ver que eram capazes de criar, pois se acreditavam desprovidos de tal ‘talento’. Por isso, não tinham um discurso acerca da criação musical, de sua aplicabilidade ou importância.

Oliveira (2012) parte da perspectiva dos participantes de uma oficina, para descobrir qual a relevância que a prática da improvisação musical tem para a iniciação coletiva ao violão. Trata-se do desenvolvimento de uma pesquisa-ação com alunos de violão do projeto de extensão universitária do curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Ceará. Foram utilizados questionários, entrevistas e gravações em vídeo dos encontros realizados como ferramentas para obtenção dos dados da pesquisa.

A análise dos dados obtidos teve como referência a ‘Teoria da Relação com o Saber’ de Bernard Charlot (2000) e as concepções de educação musical de Keith Swanwick (1979; 2003). Para definir a improvisação, Oliveira usa uma citação de Schafer na qual ele a define como uma música “[...] composta na mesma hora em que está acontecendo” (SCHAFER, 1991, p. 52 apud OLIVEIRA, 2012, p. 4). Porém, o objetivo do pesquisador não está nos produtos musicais, mas na produção de sentidos pelos alunos a partir de tais experiências, cujos relatos possibilitaram identificar um processo de ressignificação das práticas musicais. A prática da improvisação propiciou momentos de trocas entre os alunos participantes, através da aprendizagem colaborativa, contribuindo para a construção de um discurso musical comum ao grupo, ao mesmo tempo em que fortaleceu os discursos individuais. Oliveira conclui que “[...] os estudantes desenvolvem uma relação mais

direta e profunda com a música através da vivência musical plena e criativa” (OLIVEIRA, 2012, p. 71).

Pinheiro Machado (2013) pesquisou como ocorreu a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças, tendo como ponto de partida as ideias que as crianças participantes compartilham sobre a música e suas práticas. Tendo como referencial Craft (2008), dentre outros autores, a dissertação insere-se no campo da “aprendizagem criativa”. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com base em um estudo de caso, a partir de uma Oficina de Música oferecida à comunidade na Universidade do Estado de Santa Catarina, como projeto de extensão, atendendo crianças de 6 a 11 anos. Para a coleta de dados foram utilizadas as seguintes ferramentas: observação das aulas e registros em vídeo, entrevistas e registros pessoais das crianças em forma de diário.

O termo “ideias de música” foi utilizado pela autora para se referir às ideias desenvolvidas e compartilhadas pelas crianças sobre a música e os fazeres musicais, tendo como referenciais os trabalhos de Santos 2006, Brito 2007, e, sobretudo, o de Beineke 2009. A pesquisadora observou que a formulação dessas “ideias de música” ocorre num processo dinâmico onde negociações e trocas acontecem entre os alunos, cabendo ao professor atuar nesses processos, potencializando-os. Os resultados da pesquisa ressaltam a importância da inclusão da perspectiva dos alunos no planejamento e nas ações práticas de sala de aula, que faz com que as experiências musicais sejam significativas para eles.

Com base nos trabalhos de Beineke (2009) e Burnard (2000; 2004; 2006), Visnadi (2013) tem por objetivo investigar a perspectiva dos alunos sobre composição e suas práticas criativas, no contexto das aulas de música, na educação básica. A pesquisa, um estudo de caso, foi realizada com alunos do 4º ano de uma escola básica que não tinham aulas de música. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: observação participante, gravações em vídeo e entrevistas semiestruturadas com as crianças participantes. Como forma de organização para a análise, a pesquisadora investigou três categorias sob a perspectiva dos alunos: “(a) ideias de composição musical das crianças; (b) o valor da composição musical para as crianças; (c) o processo de composição das crianças” (VISNADI, 2013, p. 56).

Surpreendentemente as crianças apresentaram uma visão muito ampla sobre o que é composição, abrangendo, por exemplo, práticas de paródias e arranjos. A afetividade transmitida pelas letras e a expressão corporal destacaram-se como elementos valorizados pelas próprias crianças em suas produções criativas. A relação professor-aluno-turma também é bastante importante em suas falas; para os alunos, fazer música só tem sentido se for para alguém. Visnadi defende que a prática da composição em sala de aula incentiva a formação crítica e reflexiva dos alunos, preparando-os para a vida em sociedade. Saber as perspectivas dos alunos sobre a composição e sobre suas próprias práticas permite que o educador direcione as atividades de forma que façam sentido e sejam relevantes para seus alunos.

6) mapeamento de estudos sobre criatividade na educação musical

Nenhuma das pesquisas encontradas tem como o objetivo principal de pesquisa fazer um mapeamento de estudos sobre criatividade na educação musical. Porém, todas as pesquisas levantadas aqui fazem uma revisão bibliográfica de pesquisas anteriores que abordam a temática da relação entre criatividade (ou outra palavra entendida como sinônimo de criação, como improvisação ou composição) e educação musical, como parte de seus procedimentos metodológicos.

As revisões bibliográficas sobre outros estudos que envolvem a criação musical estão mais presentes do que aqueles que abrangem o termo criatividade de um modo mais amplo. Podemos ver no gráfico abaixo, apresentado na Figura 7, a distribuição desproporcional entre as 26 pesquisas analisadas:

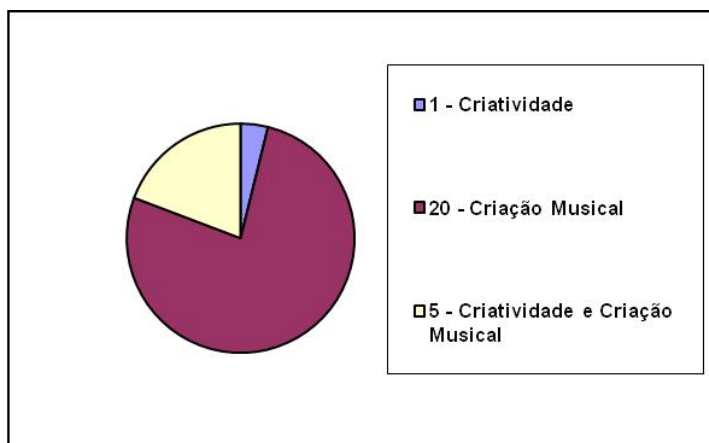


Figura 7. Gráfico de revisões bibliográficas distribuídas por foco.

Tal divisão representa a pouca aproximação dos estudos da educação musical de outras áreas de conhecimento e a necessidade de ampliação dos conceitos de criatividade em música.

*

* *

Ao analisarmos qualitativamente as pesquisas anteriormente apresentadas, constatamos que, em todos os estudos, a prática da criação musical – em seus processos e produtos – é considerada uma prática criativa ou promotora da criatividade. Assim, vimos que a criação musical recorrentemente compreende as práticas de improvisação e/ou composição musical. O termo criatividade, propriamente, pouco é encontrado ou enfatizado nas pesquisas.

Apesar de alguns autores reconhecerem em suas pesquisas que a criatividade abrange outros fazeres musicais além da improvisação e da composição, nenhuma pesquisa foi encontrada tendo como foco a apreciação criativa ou a performance criativa. Entretanto, destacamos o trabalho de Sarmiento (2010) por sua ênfase no trabalho de uma escuta atenta como meio para propiciar o desenvolvimento da criatividade.

Como vimos em Paynter - apresentado no Capítulo 1, seção 1.5 - há uma diferença entre o simples ouvir passivamente e o escutar com atenção de forma ativa. O mesmo pode-se dizer da performance; ela pode ser meramente imitativa, limitando-se às indicações do compositor (muitas delas imprecisas, como as de dinâmica e agógica) ou criativa, dando espaço à interpretação e leitura pessoais. Nas pesquisas analisadas encontramos algumas menções ao desenvolvimento de uma percepção criativa, segundo as ideias difundidas por Murray Schafer, porém ela é vista apenas como auxiliar no processo de compor. Entendo que seria certamente relevante o desenvolvimento de pesquisas envolvendo outras práticas criativas, de modo a investigar a criatividade na apreciação e/ou na performance, por exemplo.

Em relação à distribuição das pesquisas analisadas, por categoria, observemos a Figura 8³³, a seguir:

³³ Na Figura 8 não há a representação das categorias 2 e 6, pois não encontramos trabalhos publicados com ênfase nesses perfis.

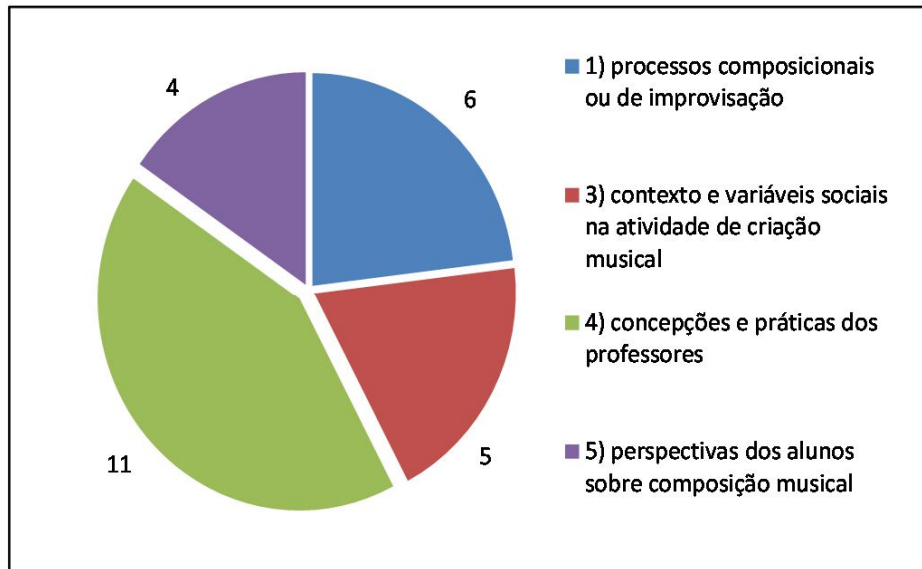


Figura 8. Relação de Teses e Dissertação sobre criatividade distribuídos por categorias.

Nota-se o grande interesse das pesquisas na análise dos processos cognitivos envolvidos no ato de compor ou de improvisar, o que se apresenta em parte como um aspecto positivo, e demonstra que, para os pesquisadores, o processo tem tanto valor quanto o produto da criatividade musical. Entretanto, há um constante uso da teoria de Piaget para analisar os processos composicionais ou de improvisação dos alunos, o que parece ser um alerta para a área da educação musical, pois, como sabemos, o excesso de consenso não é saudável. Onde não há dúvida, não há questionamento, e assim, o conhecimento se estagna e não avança.

As pesquisas desenvolvidas por Beineke e, na sequência, as desenvolvidas por suas orientandas Pinheiro Machado e Visnadi, se destacam pelo seu pioneirismo ao tratar de forma relevante a opinião dos alunos sobre suas próprias composições, adotando um referencial teórico pertencente ao campo da criatividade, rompendo, assim, com o paradigma até então predominante. Devemos estar sempre problematizando nossas verdades para que, na divergência de ideias, possamos vislumbrar novas perspectivas de encerrar a mesma questão de pesquisa.

Observamos também que, cada vez mais, os pesquisadores têm considerado o contexto no qual o aluno está inserido e as variáveis sociais como fatores importantes no desenvolvimento da criatividade dos alunos, o que resulta na elaboração de estratégias do professor/pesquisador que proporcionem o ambiente

necessário no qual os alunos possam pôr em prática sua capacidade criativa. Garantem, assim, que a criatividade tenha o seu espaço nas aulas de música. Pelo lado do aluno, aquele que mais será beneficiado com a criatividade, ele precisa ser prioritariamente ouvido. Vejo essa categoria '5) perspectivas dos alunos sobre composição musical', como um tema a ser necessariamente investigado em pesquisas, para encontrarmos novos caminhos e repensarmos a criatividade na educação musical.

Na Figura 9, a seguir, podemos visualizar a distribuição das pesquisas analisadas, por ano de publicação:

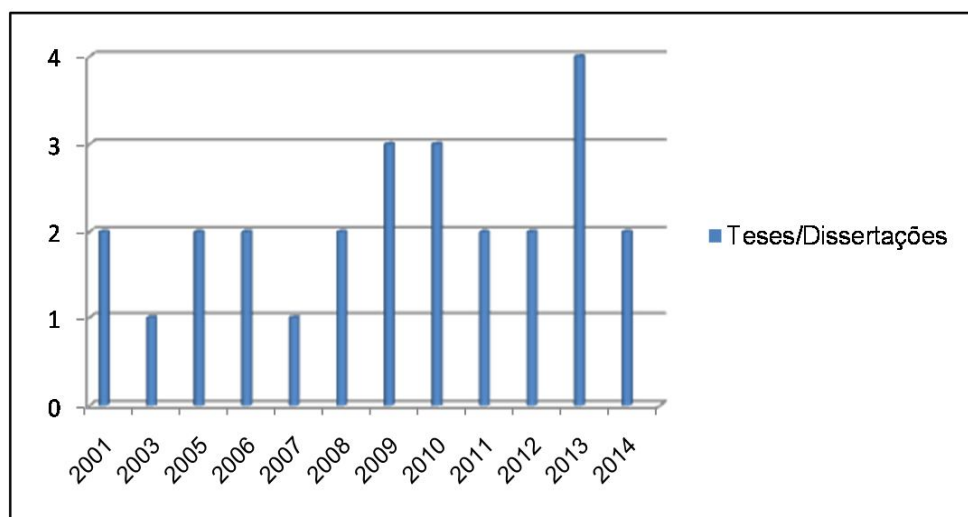


Figura 9. Distribuição de Teses e Dissertações por ano de publicação.

Observamos uma regularidade de publicações por ano devido, sobretudo, às pesquisas publicadas pela UFRGS. Reparamos um ápice na quantidade de produções no ano de 2013, podendo chegar a um novo recorde em 2014, visto que, embora ainda estejamos na metade do ano, duas pesquisas já foram publicadas. Um ponto positivo a ser ressaltado é que as pesquisas têm sido conhecidas entre si através dos anos, por meio das revisões bibliográficas que ocorrem. Entretanto, observa-se que o diálogo entre elas ainda é escasso, embora necessário para a constituição de um campo consistente nas pesquisas sobre criatividade na educação musical. Uma forma de fomentar o conhecimento das pesquisas é a participação em eventos que promovem espaços para comunicações de pesquisas em andamento, como os encontros da ABEM e da ANPPOM. Dentre as 26 pesquisas analisadas,

entre teses e dissertações, apenas 9 foram comunicadas em formato de artigos na Revista da ABEM ou nos Anais da ANPPOM.

*

* *

Em relação ao referencial teórico adotado nas pesquisas para pensar a criatividade no contexto da educação musical, identificamos a presença de pelo menos três vertentes, duas dominantes na maioria das pesquisas, e uma recentemente emergente. Usarei designações que identificarão o referencial teórico em comum, adotado pelas pesquisas analisadas. Reconheço, de antemão, que as designações propostas possuem limitações, pois, as teses e dissertações tomam mais de um autor como referência para seus estudos. Entretanto, ela será empregada a fim de proporcionar uma visão geral das principais ideias adotadas para se pensar a integração da criatividade em contextos de educação musical.

O primeiro referencial teórico é o de Jean Piaget, que aparece diretamente em 5 pesquisas, todas concentradas na UFRGS, conforme se observa na Figura 10, a seguir:

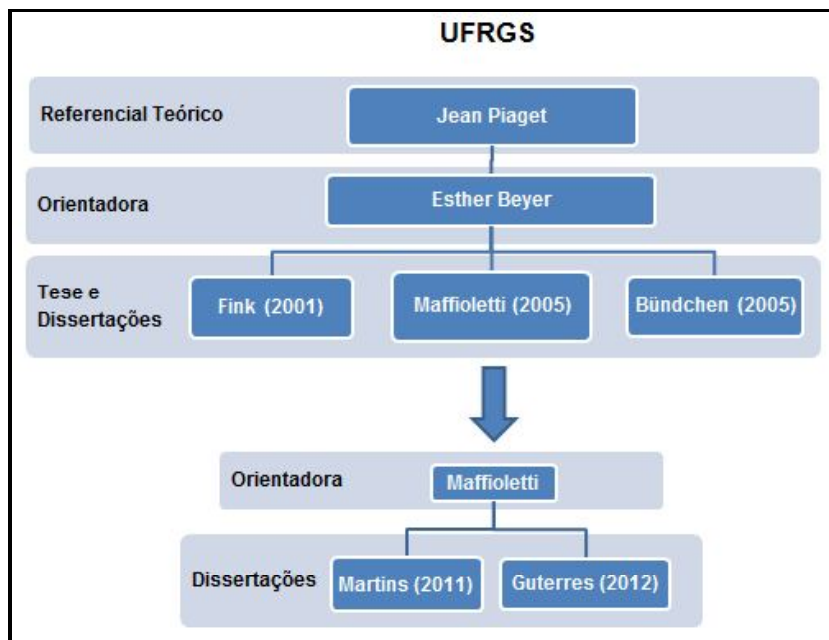


Figura 10. UFRGS: referencial teórico Jean Piaget.

Como verificamos, observamos grande adesão à Epistemologia Genética de Jean Piaget. No aporte metodológico para o desenvolvimento das pesquisas o uso

do Método Clínico de Piaget é recorrente, principalmente a partir da pesquisa desenvolvida por Maffioletti (2005). Beyer, por sua vez, também desenvolveu uma dissertação de mestrado a partir da obra de Piaget, sob o título “A abordagem cognitiva em Música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget” em 1989. É notório que os orientadores influenciam muito as pesquisas de seus orientandos, servindo, inclusive, como referencial teórico para suas pesquisas. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, predominam os referenciais acima citados e é onde se concentra boa parte das pesquisas sobre criatividade, com um total de 8 dos 23 trabalhos apresentados aqui. Ressalto a limitação desse referencial teórico na medida em que, em sua perspectiva, a criatividade apenas é vinculada à construção do conhecimento, ou seja, aos seus aspectos cognitivos.

Indiretamente, Piaget influencia outras pesquisas devido à adesão de mais 4 à obra de Keith Swanwick, que se apropria das investigações cognitivas de Piaget na elaboração de sua própria teoria, chamada Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical. Observa-se, pois, um prolongamento da influência cognitivista sobre mais 4 pesquisas, como se pode ver na Figura 11, a seguir:

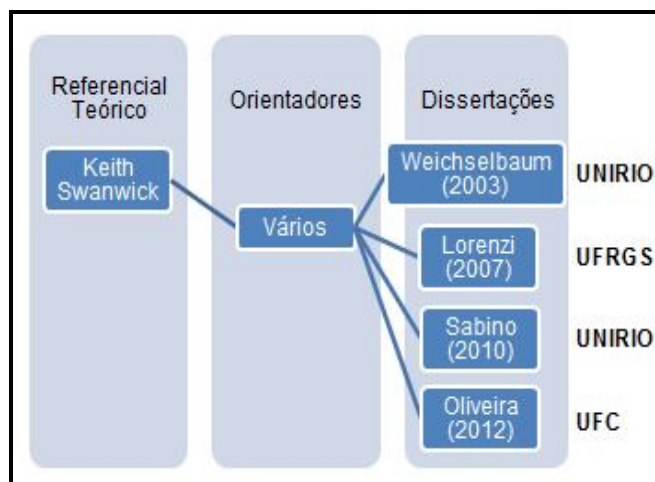


Figura 11. Referencial teórico Keith Swanwick.

Essas pesquisas encontram-se espalhadas pelo Brasil, cada qual com um orientador diferente, que não tem necessariamente ligação direta com a obra de Piaget, por isso não foram especificados. Temos, então, ao todo, 9 pesquisas que seguem a linha que denomino ‘Piagetiana’, devido ao fato de essas pesquisas terem as ideias de Piaget como fonte primária de referências. Assim, podemos visualizar o

mapa geral das pesquisas que se enquadram nessa tendência, conforme explicitado na Figura 12:

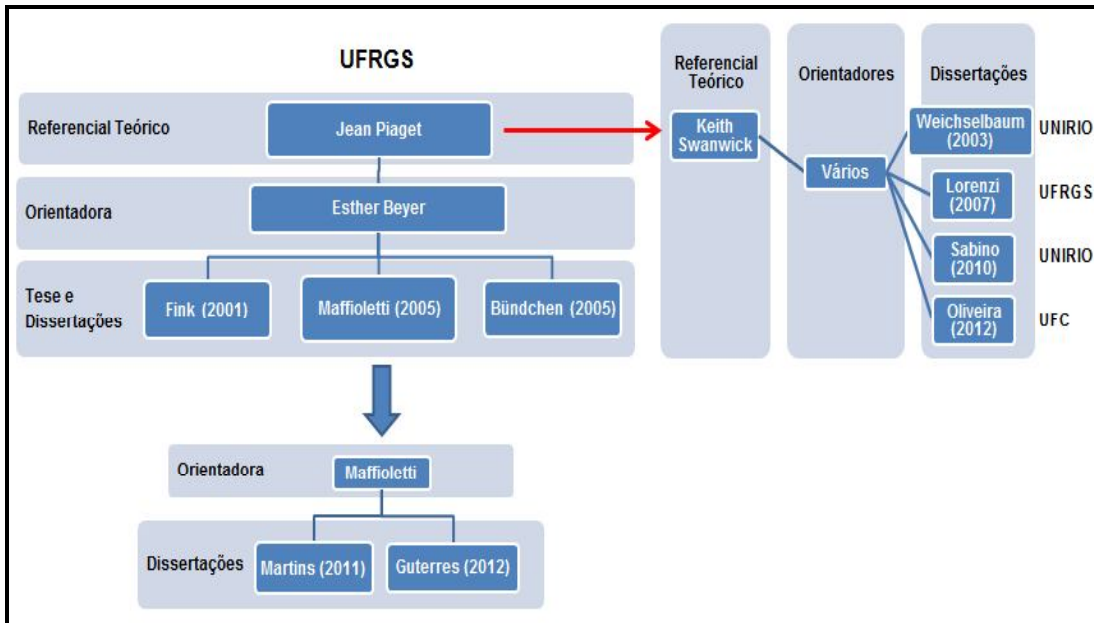


Figura 12. Pesquisas da linha 'Piagetiana'.

A segunda tendência dominante compreende as pesquisas que tem como principal referencial teórico as ideias difundidas por Murray Schafer, dentre outros compositores e pesquisadores da estética da música contemporânea, por isso aqui a chamarei de linha 'Schaferiana'; vejamos a Figura 13:

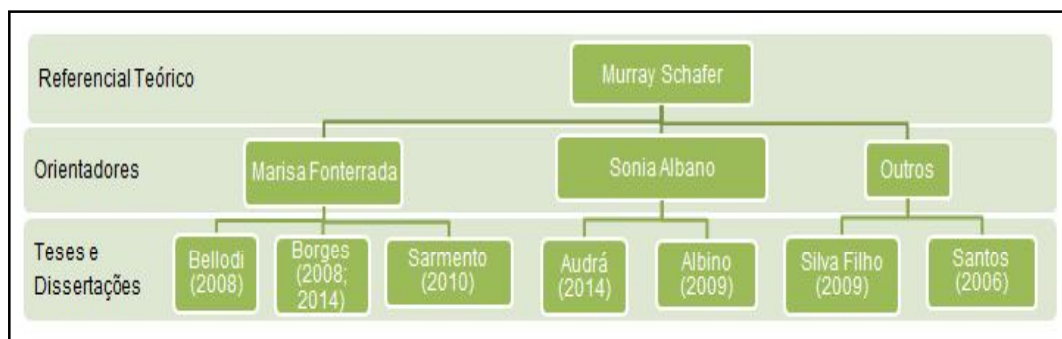


Figura 13. Pesquisas da linha 'Schaferiana'.

As pesquisas indetificadas pelo nome das respectivas orientadoras Marisa Fonterrada e Sonia Albano compreendem trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP, ou seja, 6 pesquisas, caracterizando-se como

tendência dominante entre os trabalhos encontrados. Os outros dois trabalhos estão localizados em programas distintos, Silva Filho, na UFBA e Santos, na UNICAMP. Ressalto a concentração dessas pesquisas – exceto pela de Silva Filho - na categoria 4) *concepções e prática dos professores*, uma vez que apresentam propostas práticas para a inserção dessa estética no ambiente escolar.

A terceira e última tendência encontrada refere-se a uma linha emergente nos estudos de criatividade e educação musical. Caracteriza-se pelo intercâmbio entre pesquisas desenvolvidas na área da Educação Musical e na área da Aprendizagem Criativa, que tem como principais referências os trabalhos de Anna Craft, Pamella Burnard, Viviane Beineke, entre outros autores, como pode ser visto na Figura 14:

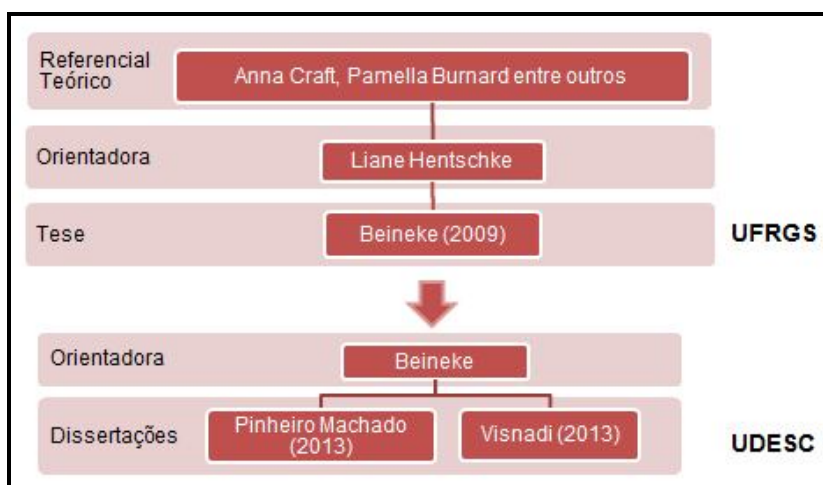


Figura 14. Pesquisas da linha 'Craftiana'.

Essa linha recebe o nome de 'Craftiana', devido ao referencial comum encontrado em todos os trabalhos apontados acima. Uma das características desse referencial é a atenção dada às perspectivas dos alunos acerca da criatividade, seus processos e produção de sentidos. "O conceito aprendizagem criativa entende a educação como uma experiência de igualdade; criatividade como construção social, que depende do contexto e da relação entre pares" (CRAFT, 2008 apud PINHEIRO MACHADO, 2013, p. 27). A tese de Beineke foi desenvolvida na UFRGS, porém é na UDESC - onde é professora do Programa de Pós-Graduação em Música - que vemos a continuidade de suas pesquisas que, conseqüentemente, influenciam as pesquisas atuais sobre criatividade e educação musical.

Concluo com esse levantamento, que as principais tendências, compreendendo 20 das 26 pesquisas analisadas, concentram-se, principalmente, nos Programas de Pós-Graduação da UFRGS, UDESC e UNESP, ou seja, nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. As 6 pesquisas restantes não se configuram como tendências, pois encontram-se isoladas e partem de referenciais teóricos distintos que não se identificam diretamente com os estudos sobre criatividade. Dessa forma, podemos visualizar, na Figura 15, um mapa das pesquisas sobre criatividade na educação musical, distribuídas pelo território nacional:

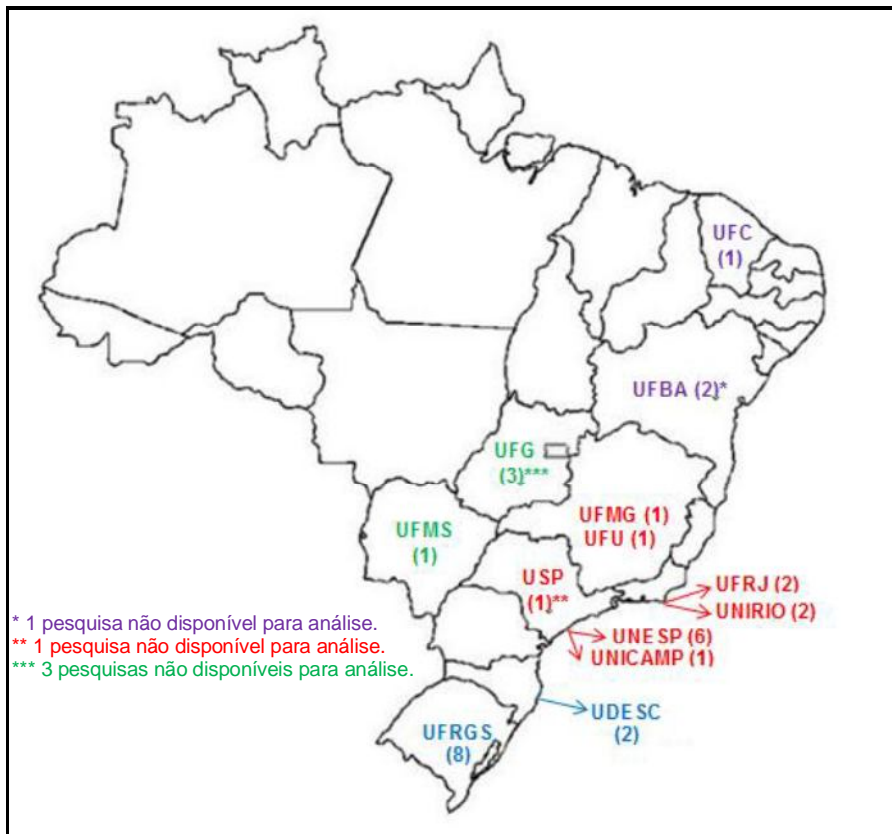


Figura 15. Distribuição de pesquisas sobre criatividade na educação musical, pelo Brasil.

É possível identificar uma concentração das pesquisas na região Sul, com o total de 10 das 31 levantadas, e na região Sudeste, com o total de 14 pesquisas. Observamos que a maioria das pesquisas está vinculada a universidades que se localizam nos grandes centros urbanos. Seria interessante investigar como a criatividade musical se apresenta em aulas de música ministradas no interior do país.

*

*

*

A fim de localizar minha pesquisa frente àquelas descritas e analisadas nesta seção, passo a fazer aproximações, distanciamentos e diferenciações entre elas. A teoria de Winnicott, adotada por mim nesta dissertação, aparece somente no trabalho de Bellodi (2008), que trata apenas da relação afetiva entre professor e aluno(s), sem se apropriar de forma ampla do conceito de criatividade proposto por Winnicott e de suas implicações para o contexto de ensino e aprendizagem musical³⁴. No que se refere à revisão bibliográfica, nenhuma pesquisa dedica-se a uma profunda investigação com o fim de visualizar um panorama de como a criatividade tem sido apropriada pela área da educação musical em âmbito nacional, tema tratado com prioridade neste trabalho. Em relação ao contexto no qual se aplicam as pesquisas, os trabalhos de Beineke (2009), Carvalho (2006), Sarmiento (2010) e Visnadi (2013), são realizadas em condições comuns de uma sala de aula no ensino regular da educação básica, aproximando-se do meu trabalho, visto que minha atenção é também voltada para a criatividade inserida em aulas regulares de música na educação básica. Não tenho, porém, intenção de fazer uma análise comparativa, como fez Carvalho (2006), pois, compreendo que cada experiência criativa é única e impossível de ser reproduzida da mesma forma obtendo resultados semelhantes, com pessoas/turmas diferentes. Reconhecendo a importância da relação afetiva e cognitiva entre os participantes da experiência criativa, acrescida das interferências do ambiente, do contexto social, político e econômico, minha pesquisa mostra afinidade com as pesquisas desenvolvidas por Beineke (2009), Lorenzi (2007), Weichselbaum (2003), Silva Filho (2009), Neder (2001), Carvalho (2006), Aguiar (2011), Sabino (2010), Oliveira (2012) e Bellodi (2008). Por outro lado, as pesquisas de Maffioletti (2005), Guterres (2012), Fink (2001), Martins (2011), Luz (2013), Carneiro (2010), Bündchen (2005) e Albino (2009), distanciam-se das minhas investigações pela forte ênfase dada aos aspectos cognitivos. Pelas características da minha pesquisa – sobretudo do que será exposto no capítulo 3, seguinte – as pesquisas de Beineke (2009), Pinheiro Machado (2013) e Visnadi (2013) atraíram a minha atenção, por ressaltarem, de modo singular, as perspectivas dos alunos em seus trabalhos. Dentre todas as pesquisas analisadas, identifiquei-me

³⁴ Esse aspecto será amplamente trabalhado no Capítulo 3 desta dissertação.

especialmente com a tese desenvolvida por Beineke (2009), na qual a autora propõe uma perspectiva diferente para se pensar a criatividade, sob a ótica da 'aprendizagem criativa', cujo objetivo não é somente a investigação intelectual inerente ao ato de criar, mas também a participação e o envolvimento ativo dos alunos e as trocas sociais que ocorrem no percurso. Além disso, sua revisão do termo criatividade e mais especificamente sua apropriação pela educação musical, sobretudo em âmbito internacional, me instigaram a produzir uma pesquisa com o foco nas produções acadêmicas realizadas no Brasil.

CAPÍTULO 3

CANTOS DE PROTESTO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Após investigar as várias definições sobre a criatividade de um modo mais abrangente e visualizar o quadro das pesquisas brasileiras sobre criatividade em educação musical, neste capítulo, apresento o relato e a análise de uma experiência de criatividade musical, voltada para a educação básica. Trata-se de uma descrição *ex-post-facto*, de caso ilustrativo, ou seja, de uma experiência anterior à própria pesquisa e que, por isso, não foi submetida às interferências intencionais de uma investigação enquanto ocorria. Meus diários de classe e outros registros, como observações pessoais a respeito dos alunos e do andamento das aulas, em diálogo com as recordações de minhas **vivências**, serviram de base de dados para a descrição dos fatos.

Nesse percurso metodológico, há uma frase significativa de Albert Einstein que, creio, ajuda a compreender a relevância da observação de uma experiência como objeto de investigação, qual seja: “se você pode ou não observar algo, depende da teoria que você utiliza. É a teoria que decide o que pode ser observado” (in SALAM, 1990, p. 10).³⁵ Assim, a decisão de incluir nesta pesquisa uma investigação sobre minha prática pessoal se justifica em grande medida pela escolha da teoria de Winnicott como marco referencial desta dissertação.

A experiência que vivenciei com os meus alunos teve como princípio a criatividade; ela não ocorreria de novo da mesma forma com outras pessoas, nem mesmo com as mesmas pessoas, ou seja, é uma experiência singular. Por isso, tal experiência torna-se altamente relevante para esta pesquisa. No contexto de sua realização, minha concepção de criatividade em música correspondia à criação musical apenas; a pesquisa de mestrado ainda estava sendo germinada; hoje,

³⁵ Whether you can observe a thing or not depends on the theory which you use. It is the theory which decides what can be observed. (tradução minha).

porém, minha experiência passa pelo olhar crítico-reflexivo de quem quer rever suas próprias práticas e, a partir delas, fazer inferências válidas para outras situações.

Os procedimentos utilizados neste capítulo compreendem, inicialmente, um resgate do conceito de criatividade presente em Winnicott – nosso principal referencial teórico para pensar a criatividade no contexto do ensino e aprendizagem musical -, apresentado no Capítulo 1, e agora transposto para a educação musical, tendo em vista suas implicações para se pensar a criatividade musical no contexto da educação básica.

A partir dessa reflexão inicial, procuro eleger categorias, baseadas na teoria de Winnicott, para a posterior análise da experiência. Em seguida, em 3.2, faço o relato propriamente dito de uma experiência criativa com música realizada em 2013, na Escola Técnica Estadual Henrique Lage³⁶, especificamente com alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental. Por fim, a partir da descrição da experiência, em 3.3, faço inferências e proponho uma análise crítico-reflexiva que levam em conta as relações entre as variáveis existentes no processo de ensino e aprendizagem relatados, tendo como base o conceito de criatividade encontrado em Winnicott e em outras referências que corroboram a análise.

3.1 O conceito de criatividade ancorado em Winnicott e suas implicações para a educação musical

O conceito de criatividade proposto por Winnicott vai além da criatividade artística, manifestando-se nos pequenos gestos cotidianos. Consiste em uma “proposição universal”, ligada “ao estar vivo” (WINNICOTT, 1975, p. 98), uma criatividade inerente a todas as pessoas e que propicia seu amadurecimento emocional (psicológico). O que vai definir se algo é ou não arte, é ou não música, é ou não criativo, será a percepção de quem cria, vê ou ouve. O que marca a criatividade em Winnicott e a diferencia de outras definições é o impulso, o ‘ir ao encontro de’, a descoberta pessoal – que pode, eventualmente, vir a ser uma descoberta para o mundo.

³⁶ Localizada em Niterói/RJ, a escolacompõe a rede de ensino da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. Atuei na escola como professora substituta de setembro de 2012 a novembro de 2013.

Compreendo, assim, que a criatividade se expande para além da criação musical, ou seja, para além das atividades como improvisação e composição, sendo necessário, portanto, pensar a criatividade musical sob uma nova perspectiva, a saber:

- as atividades musicais criativas podem gerar algo novo ou reformulado em relação ao que já existe;
- esse ‘algo novo’ em música pode ser observado desde uma pequena ideia musical, até uma composição completa, podendo também se apresentar na elaboração de uma performance, por exemplo, ou em uma mudança significativa na percepção musical pessoal. Isso significa que a criatividade musical é aqui compreendida na relação direta com o fenômeno musical, seja na criação, na performance ou na apreciação;
- a criatividade está relacionada à experiência da descoberta, mesmo que esse descobrimento não seja algo *novo* para a sociedade; o que importa é que seja novo para quem faz a descoberta, com o gosto de ‘primeira vez’;
- as experiências musicais anteriores influenciam a qualidade dos processos criativos e seus produtos;
- o ambiente partilhado, formado pelos colegas de turma e o professor de música, atua diretamente na mediação do conhecimento, dialogando no *espaço transicional*³⁷ existente entre a realidade interna do aluno e a realidade externa compartilhada;
- a afetividade³⁸ existente entre os atores envolvidos, aluno-turma-professor, gera um espaço de confiabilidade para manifestações espontâneas de criatividade;
- jogos e brincadeiras musicais possuem extrema aproximação com a criatividade, pois requerem o compartilhamento de um *espaço transicional* comum. Portanto, apresentam-se como atividades potenciais para a promoção da criatividade;

³⁷Sobre o conceito de *espaço transicional* na obra de Winnicott, ver a seção 1.4 *O professor como mediador do espaço transicional*, do Capítulo 1.

³⁸ A afetividade é compreendida aqui como afeto, que se manifesta através do incentivo e do reconhecimento das particularidades do indivíduo por parte daqueles que o cercam (professor e colegas de turma). Posto de outra forma, refere-se a um desprendimento de energia para com o outro, ao ‘se importar’ e ‘se envolver’ com o outro para além das atividades protocolares.

- o que marca uma determinada atividade musical como prática criativa é a possibilidade de instigar o impulso criativo do aluno, o desejo de descobrir, de ir ao encontro do conhecimento;
- a criatividade é uma possibilidade de abordagem pedagógica em potencial para a educação musical, considerada aqui indispensável, embora não seja a única possível.

Feitas essas considerações, conseguimos visualizar as implicações da adoção da teoria de Winnicott para se pensar e por em prática procedimentos e atividades que propiciem a criatividade dos alunos de música. Ao fazer essa transposição de conhecimentos, reconheço a criatividade como algo inerente à vida; porém, dentro do contexto da educação musical, também compreendo a vida interligada aos processos de criatividade em música.

A seguir, na Figura 16, encontra-se um diagrama que elaborei com o intuito de representar a criatividade enquanto um processo que implica em atividade contínua, no qual o conseqüente depende do antecedente, em um ciclo em que seus elementos são interdependentes:



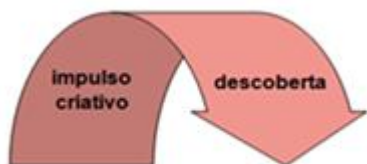
Figura 16. A criatividade na educação musical sob a ótica winnicottiana.

O diagrama apresentado está constituído por elementos simbólicos, a começar pela imagem da lâmpada, que nos remete à ideia, ao *insight*, simbolizando a criatividade como um todo. Por isso, a palavra CRIATIVIDADE se localiza no centro do diagrama. Na parte interna da lâmpada encontramos o ciclo da criatividade, que pode ser iniciado a partir de qualquer uma das três setas.

Observa-se que cada seta compreende dois termos, sendo que o primeiro necessariamente leva ao segundo. Assim, o IMPULSO CRIATIVO, presente em cada indivíduo, move-se para levar à DESCOBERTA daquilo que se reconhece como novo, ao menos para quem faz a descoberta. Já a AFETIVIDADE, existente nas relações interpessoais, essa, pode ser a chave de acesso ao ESPAÇO TRANSICIONAL, local onde ocorrem as trocas culturais. As ATIVIDADES MUSICAIS – criação, performance, apreciação, entre outras possíveis – quando propostas e experienciadas de modo criativo, propiciam o surgimento de EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS para quem as vivencia, influenciando de forma qualitativa as experiências futuras.

As setas são apresentadas em cores primárias: vermelho, amarelo e azul, e nelas estão inseridos os elementos da matriz fundamental, a partir dos quais poderão ocorrer combinações que desencadeiam processos criativos. O ciclo tem ainda evidente inspiração na ideia de reciclagem, simbolizando que a criatividade também pode ser subentendida em uma ideia reformulada, que surge a partir de algo que já existe, de experiências anteriores, e não se limita a algo necessariamente inédito.

O ciclo pode ser iniciado a partir de qualquer uma das setas, direcionando-se em sequência tanto em sentido horário quanto anti-horário. Uma vez ativado, a CRIATIVIDADE se manifesta.



A partir da seta vermelha (**impulso criativo–descoberta**): se o **impulso criativo** interno do aluno desperta ou é despertado, ele fica estimulado para novas **descobertas**. Em decorrência disso, se encontra um ambiente onde a **afetividade** é experienciada, sente-se confiante para interagir nas trocas culturais que ocorrem através da mediação do **espaço transicional** existente entre ele e os outros (os alunos e o professor, por exemplo). Isso faz com que o aproveitamento das

atividades musicais alcance o ponto em que essas vivências se transformem em **experiências significativas** para o aluno;



A partir da *seta amarela* (**afetividade–espaço transicional**): se o professor promove, juntamente com os alunos, um ambiente de **afetividade** entre os pares, ele favorece a abertura e construção de um **espaço transicional**, digamos que coletivo, onde as trocas culturais ocorrem. As **atividades musicais** criativas propostas em turma podem, assim, vir a se transformar em **experiências significativas** para seus participantes e, desse modo, o **impulso criativo** do aluno é estimulado, levando-o à **descoberta**;



A partir da *seta azul* (**atividades musicais– experiências significativas**): quando **atividades musicais** ocorrem nas aulas, elas podem se tornar **experiências significativas** para o aluno. Isso depende também da forma como tais atividades são propostas: se de forma criativa, provocam o **impulso criativo** interno do aluno, levando-o ao encontro de **descobertas**. Ao prosseguir o ciclo, a **afetividade** começa a ser estabelecida através dessas experiências, e contribui para trocas culturais entre os envolvidos, que ocorrem no **espaço transicional**.

O ciclo, em seu sentido oposto, o anti-horário, preserva a estrutura interna de cada seta em sua disposição original. Mas, torna-se necessária a adaptação do esquema proposto; portanto, para melhor visualização modificamos a direção das setas no diagrama formando, assim, a Figura 17, apresentada a seguir:

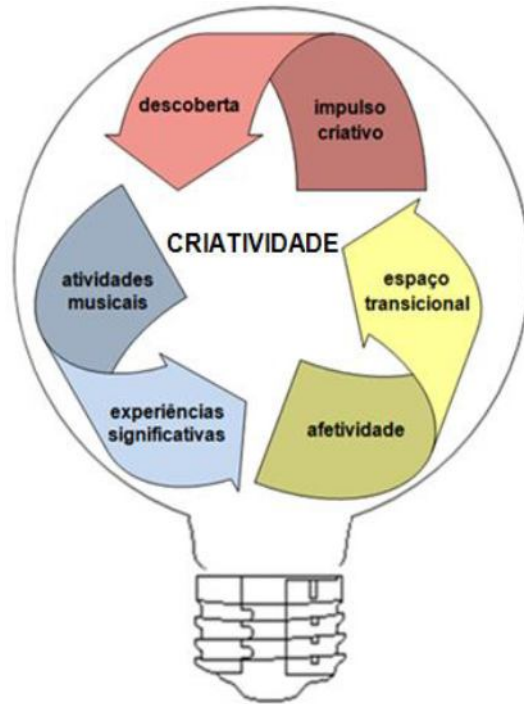


Figura 17. Diagrama no sentido anti-horário: A criatividade na educação musical sob a ótica Winnicottiana.

Como se observa, o movimento primeiro de cada par de elementos (dentro de cada seta) segue a mesma sequência recém-apresentada no sentido horário. Assim, considera-se que a passagem interna de um elemento para o outro em cada seta é mantida exatamente conforme a descrição anterior, apenas havendo uma diferença de direção, ou seja, partindo de qualquer seta, a sequência de ações move-se para o lado esquerdo ao invés do direito.

*

*

*

A exposição descritiva do diagrama me permite concluir que cada uma das setas da lâmpada – contendo os elementos que compõem o ciclo da criatividade – tem uma característica peculiar. A *vermelha* tem como ponto de partida a ação do aluno; a *amarela*, a ação dos participantes como um todo (ou seja, o aluno, os colegas de turma e o professor) e a *azul* tem como ponto de partida as estratégias/procedimentos do professor.

Avalio que, dentre os pontos de partida existentes, o mais potente é aquele que tem origem na *seta vermelha*, que compreende a iniciativa pessoal do aluno, o impulso interno criativo que o leva rumo a novas descobertas. Vejo que a *seta*

amarela, que compreende as relações afetivas interpessoais, é a ponte entre o impulso criativo inicial e sua concretização em atividades musicais criativas, enquanto a *seta azul* é o ponto de chegada, onde a criatividade ganha corpo nas produções musicais, mas que, por sua vez, também pode se tornar um ponto de partida para experiências futuras, se as vividas anteriormente tiverem se tornando significativas para quem as vivenciou.

Porém, para partir desse nível de experiência em criatividade na educação musical, indicado pela seta vermelha, acredito que cabe ao professor uma mudança de estratégia, tanto nas atividades musicais propostas quanto no tratamento afetivo dos seus alunos. Assim, no ciclo da criatividade – tal como apresentado nas Figuras 15 e 16 –, tendo como ponto de partida o impulso criativo ativo de cada aluno (seta vermelha), a iniciativa pessoal parece ser a situação ideal a ser almejada pela educação musical.

Podemos, dessa forma, identificar o potencial que a criatividade tem para contribuir para o amadurecimento do aluno, favorecendo seu emocional. Porém, segundo Winnicott³⁹, “[...] a independência nunca é absoluta. O indivíduo saudável não se torna isolado, mas se relaciona com o ambiente de tal modo que tanto o indivíduo quanto o ambiente podem ser considerados interdependentes” (WINNICOTT, 1990, p. 84).⁴⁰

Defendo, portanto, ancorada nas ideias de Winnicott, que a criatividade na educação musical configura-se como uma abordagem pedagógica tão potente quanto necessária.

Temos, agora, a ótica de Winnicott para a análise do relato de experiência, que segue na próxima seção, 3.2, e oferece ferramentas para que possamos identificar pontos condizentes, ou não, com tal concepção de criatividade.

3.2 O Relato de experiência

Em continuidade com os procedimentos metodológicos desta pesquisa, passo a descrever o relato de experiência do projeto intitulado “Arte e Protesto”, realizado

³⁹ Fala registrada a partir de uma palestra proferida na Clínica Psiquiátrica de Atlanta, outubro de 1963.

⁴⁰ Independence is never absolute. The healthy individual does not become isolated, but becomes related to the environment in such a way that the individual and the environment can be said to be interdependent. (tradução minha).

ao longo do segundo trimestre letivo de 2013, com alunos do 6º e 7º anos do segundo segmento do ensino fundamental da Escola Técnica Estadual Henrique Lage, localizada na cidade de Niterói, RJ.

3.2.1 O contexto

O local das aulas foi o espaço convencional de uma sala de aula, com mesas, cadeiras e quadro, além de uma sala multimídia, ocasionalmente utilizada, com recursos disponíveis como data-show, quadro digital e caixas de som para reprodução. Com exceção de uma das cinco turmas, os alunos não tiveram aulas de música na escola anteriormente. A escola não possuía programa específico para as aulas de música, de forma que o planejamento do professor seria inteiramente independente e livre.⁴¹ Vale mencionar que, antes da experiência em questão, os alunos haviam estudado no trimestre anterior, como conteúdo de minhas aulas de música, elementos da canção (forma e estrutura da canção; letra, melodia e acompanhamento instrumental) e parâmetros do som. Ao final dessa unidade de ensino, produziram uma performance a partir de uma canção existente, de gosto pessoal, escolhida pelo grupo, variando o uso de aspectos sonoro-musicais (como altura, intensidade, timbre e o tempo/ritmo), a fim de construir uma interpretação pessoal da canção escolhida.

A definição do planejamento do segundo trimestre levou em conta a participação dos estudantes, principalmente no contexto da mobilização social que se espalhou pelo país naquele momento, quando milhões de pessoas tomaram as ruas em uma onda de manifestações. A insatisfação inicial era o aumento no preço das passagens do transporte público. Como sabemos, isso se mostrou ser somente ‘a gota d’água de um copo cheio’ de desigualdades sociais, corrupção, aumento do custo de vida, péssimas condições da saúde pública, falta de investimento na educação, altos gastos com a Copa do Mundo, dentre outros problemas. Concomitante com esse cenário, os professores efetivos da escola estavam em greve, exceto os contratados (substitutos), que permaneciam em sua jornada de aulas.

⁴¹ Em contraste com isso, hoje enfrento um grande desafio para promover espaços para atividades criativas no Colégio Pedro II, onde sou professora efetiva, devido ao seu programa fechado, conteudista que inclui uma prova escrita de música que compreendendo 50% da avaliação total do trimestre.

Com todo esse movimento, o ambiente escolar não podia ficar indiferente. Os alunos acompanhavam a cobertura produzida pelos meios de comunicação e redes sociais das grandes manifestações que estavam ocorrendo e constantemente o assunto chegava às minhas aulas, que se tornaram um espaço possível de diálogo e discussão sobre os temas. A partir disso, decidimos começar a fazer um levantamento das formas artísticas expostas nas ruas e nas redes sociais utilizadas pelos manifestantes, como recursos para os protestos: charges, quadrinhos, grafites nos muros, cartazes, pinturas nos rostos e cantos de protestos.

3.2.2 O Projeto “Arte e Protesto”

Sob o título de “Arte e Protesto”, tendo como foco os cantos de protestos, desenvolvemos nossos trabalhos de criação durante o segundo trimestre de 2013, em 15 aulas, sendo cada aula constituída de dois tempos consecutivos de 45 minutos.

O início... Iniciamos o projeto contextualizando e reconhecendo o que estava acontecendo no país naquele momento de grandes mobilizações urbanas. Os alunos já estavam bem familiarizados com os motivos das manifestações. Uma das principais referências trazidas por eles acerca dos atos foram as palavras e os gritos de ordem, entoados em sincronia pelas massas.

A partir de então, comecei a questionar se eles mesmos teriam motivos para protestar, para ir às ruas, motivos que estivessem mais próximos de sua realidade e que fizessem parte do seu dia a dia. Em cada uma das cinco turmas em que lecionei foi elaborado um quadro com os principais motivos pelos quais protestar. Além disso, para cada um dos problemas, desafiei-os a propor uma solução, por mais óbvia que pudesse parecer. Percebi que muitos dos motivos eram compartilhados entre as turmas. Com esse levantamento, tínhamos material base para a criação musical.

A seguir, no Quadro 4, podemos visualizar o resumo elaborado por uma equipe formada por 5 alunos da turma 701 (7º ano), que reuniu em um mesmo quadro todos os problemas e suas respectivas propostas de solução, apontados por cada uma das turmas participante do projeto:

Problemas	Soluções
1- Muito lixo no chão.	1- Mais lixeiras na escola. Punição por jogar o lixo no chão. Gincana! Sacos individuais de lixo. Fiscalização e multa (como ocorre no Rio). Premiação do "Rei do lixo".
2- Cadeiras e portas quebradas e mal conservadas. Paredes riscadas e com infiltrações (rachaduras), janelas com defeitos.	2- Compra de novos materiais e conscientização para a conservação. Novas cadeiras, pintura. Liberação de uma parede para aplicação artística dos alunos. Fiscalização e aplicação de advertência. Responsabilização dos vândalos.
3- Relação entre alunos, professores e direção. Falta de diálogo entre alunos, professores e direção.	3- Melhorar o diálogo entre alunos, professores e direção. Criação de representatividade estudantil escolhida pelos alunos para reunião com a direção. Reunião e consulta periódica nas turmas. Caixa de sugestões e reclamações.
4- A Greve.	4- Apoio de pais e alunos em manifestações públicas. Se manifestar! Protestar!
5- Má conservação e depredação dos banheiros e vestiários.	5- Reforma urgente de banheiros e vestiários. Fiscalização dentro dos banheiros e sua conservação.
6- Alimentação inadequada, produtos vencidos.	6- Alimentação balanceada e produtos dentro da validade (próprios para o consumo).
7- Alagamentos em períodos de chuvas.	7- Melhorar a drenagem, calçamento (passagem).
8- Ingresso na escola por meio de sorteio.	8- Prova para ingresso na escola.

Quadro 4. Problemas da escola e suas respectivas soluções.

Em um segundo momento, levantamos os principais cantos de protesto que se ouviam nas ruas e que também apareciam nos noticiários da TV. Identificamos sua funcionalidade ao comunicar rapidamente uma ideia coletiva através da fácil memorização e propagação do canto, o que facilitava serem ouvidos em meio a uma multidão, formando um coro. Além disso, constatamos o papel estruturador do ritmo para a sincronia, necessária à prática coletiva das multidões, e para a repetição do padrão formado, fundamental na apropriação imediata do canto. Em seguida, analisamos as principais características presentes nos cantos de protesto e chegamos à conclusão de que, para funcionar (ou seja, ser fácil e rápido para todo mundo aprender), o canto de protesto deveria conter pelo menos as seguintes características:

- 1- ser constituído de frases curtas, com palavras de impacto;
- 2- ter rima e ritmo fluente;
- 3- denunciar diretamente o problema e/ou propor solução.

Adicionalmente, constatamos ainda que os cantos podem ser criados a partir da paródia de um trecho de canção popular. É importante ressaltar que todo o processo contou com a participação ativa dos alunos. No início o meu planejamento estava em aberto e eu não sabia exatamente para qual direção o projeto apontaria. Minha ação como professora foi, sobretudo, a de questioná-los tentando extrair respostas que direcionassem os rumos das próximas aulas e do projeto como um todo.

O meio... Como proposta de atividade, os alunos se reuniram, em duplas ou trios de trabalho, para escolherem um problema e sua respectiva solução – dentre os citados coletivamente pela turma – para a criação de dois cantos de protestos: um que denunciasse o problema e outro que apresentasse uma solução. Na primeira aula da atividade de criação, os alunos se dividiram em grupos e escolheram o tema, mas demonstraram muita dificuldade no processo de criar em grupo. Apesar de saberem as características dos cantos de protestos não sabiam ao certo de onde partir e para onde ir.

Na segunda aula da atividade de criação, após um momento em que os alunos pudessem se mover em suas ideias, iniciei uma intervenção, indicando um possível passo-a-passo envolvendo técnicas de como organizar as ideias em torno de uma criação:

- *primeiro passo*: escolha de um problema apontado pelos colegas de turma com que seu grupo mais se identifique e/ou em que seu grupo veja maiores possibilidades de elementos para a sua criação;
- *segundo passo*: escolhido o problema, fazer uma lista, com seus colegas de grupo, de todas as palavras que lhes venham à mente ao pensarem nesse tema, sem ignorar nenhuma ideia por mais simples que seja - a essa técnica chamamos *brainstorming* ou “tempestade de ideias”;
- *terceiro passo*: dentre as palavras que surgiram na etapa anterior, escolher duas palavras de impacto que podem ser concordantes ou antagônicas, mas que rimem em suas sonoridades;
- *quarto passo*: colocar as duas palavras escolhidas nos finais da segunda e quarta frase do verso, abrir a imaginação para criar combinações, buscar sonoridades marcantes e uma métrica que impulsione a frase para frente.

A partir desses passos, elaboramos, com cada turma, um canto de protesto para exemplificar como fazer o processo acontecer nos grupos. A intenção era oferecer ferramentas e caminhos para que os alunos conseguissem organizar as ideias do grupo coletivamente. Tais procedimentos, aliados às experiências que eles já tinham tido sobre canção no trimestre anterior, ouvindo cantos de protestos entoados nas ruas, juntamente com as três características dos cantos de protestos colocadas pela turma em aulas anteriores, auxiliaram os alunos nessa fase de elaboração. A maioria dos grupos seguiu esse caminho. Definimos como meta que, até o término da segunda aula, os grupos tivessem pelo menos iniciado o *segundo passo* com a 'tempestade de ideias'. Porém, nem todas as turmas, nem todos os grupos conseguiram cumprir as metas nos prazos estabelecidos, o que foi sendo ajustado caso a caso.

A partir da aula seguinte, os alunos já possuíam um bom material que lhes permitia prosseguir para a terceira e quarta etapas. Eles se dividiam em grupos pela sala de aula, em um tempo destinado à conversa e trocas internas entre os componentes de cada grupo. Na medida em que surgiam dúvidas ou que os alunos desejavam me mostrar algo do que já tinha desenvolvido, eu buscava sempre responder às questões, devolvendo a eles perguntas sobre o processo de criação, incentivando-os a chegarem por si mesmos às repostas de suas dúvidas e questões. Alguns grupos conseguiram terminar suas criações na terceira aula, mas a maioria dos grupos precisou de mais uma aula para concluir a criação. Para aqueles que já haviam terminado, recomendei que testassem o canto de protesto, cantando, bradando como se estivessem em situação de manifestação pública e verificando na prática se seus cantos de protestos correspondiam às características gerais definidas conjuntamente no início do projeto. Caso eles mesmos avaliassem que, em algum ponto, suas criações não atendiam às características almejadas, então, era necessário modificar algo.

Estabelecidos os prazos e as metas, até o término da quarta aula, todos já estavam com suas criações prontas. Os mais adiantados passaram a auxiliar os grupos que se encontravam com dificuldades. Assim, os alunos foram compartilhando suas habilidades e ajudando os colegas a alcançarem sucesso em suas produções. Nesses momentos percebi certa mudança na postura dos alunos; apesar de ser bastante solicitada nos grupos, senti que os alunos estavam me

mostrando suas produções apenas como uma forma de confirmação/aprovação e não de dúvida e insegurança naquilo que estavam fazendo.

O fim?... Na quinta e última aula dessa etapa da atividade de criação, os grupos se apresentaram para a turma com uma dinâmica de avaliação mútua dos trabalhos, realizada de forma oral. O grupo se identificava à frente da turma e entoava seus cantos de protestos; em seguida, eu fazia perguntas direcionadas à turma: Qual é o tema presente na criação dos colegas?; Qual é a ideia principal defendida pelo grupo?; O que mais chamou a atenção nos cantos de protesto?; O que o grupo poderia melhorar? Na sequência, o grupo que estava se apresentando argumentava sobre o motivo da escolha do seu tema e um pouco sobre o seu processo de elaboração. Nessa dinâmica, alguns grupos – geralmente os ‘bons trabalhos’ na opinião dos alunos – geravam mais respostas enquanto outros nem tanto.

Considero que o resultado foi surpreendente para todos nós, pois os alunos conseguiram desenvolver seus trabalhos em grupo e demonstraram satisfação e orgulho de suas próprias criações. Na apresentação dos cantos de protestos, os alunos se imaginaram em uma situação de passeata e soltaram a voz na frente da turma ao fazerem a demonstração de seus cantos. Naturalmente, aqueles cantos que se tornaram mais fáceis de memorizar, que tiveram palavras impactantes, de ordem, e que apresentavam maior fluência rítmica, logo caíram nas graças da turma, contagiando a todos.

Ao final das apresentações de cada turma propus um momento de avaliação oral do trabalho proposto. Alguns se manifestaram dizendo: *“essa atividade foi muito legal porque a gente falou sobre os problemas da escola... ninguém tinha dado essa oportunidade antes”, “foi difícil criar uma coisa nova”, “deu a maior dor de cabeça, por que eu queria que fosse de um jeito e fulano de outro”, “a gente podia fazer mesmo uma manifestação, ir para as ruas e cantar esses cantos de protestos que a gente inventou!”*.

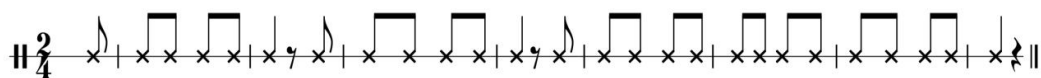
3.2.3 Os Cantos de Protesto

A partir do projeto “Arte e Protesto” foi produzido o total de 51 Cantos de Protesto. Dentre os temas escolhidos se destacaram ‘a greve’ e ‘o lixo na escola’ como os mais abordados pelos grupos. Devido aos limites desta dissertação,

apresentarei somente dez cantos de protestos, que compreendem a produção da turma 701 (7º ano). A escolha pela produção dessa turma, especificamente, justifica-se por contar com o maior número de participantes assíduos durante o trimestre de realização do projeto – visto que o mesmo ocorreu em período de greve na escola –, além do merecido destaque ao envolvimento com o projeto.

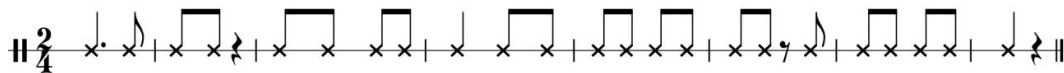
Cada trio de alunos – aqui identificados pelas iniciais dos seus nomes – produziu dois Cantos de Protesto, que estão divididos entre ‘Problemas’ e ‘Soluções’.

Primeiramente, os *Problemas*:



Che - gou a nos-sa vez! Te - mos que pro-tes-tar! A gre-ve con-ti - nu-a e que - re-mos es-tu - dar!

Exemplo musical 1. Problema Greve por A, R e B.



Ei! A - lu-nos! Te-nhame-du ca - ção! Por-queé fal-ta de res - pei-to jo - gar li-xo no chão!

Exemplo musical 2. Problema Lixo por CE, D e L.



A gre-ve pi-o-rou, eu que-roe-du-ca - ção! Per - de-mos a ma - té-ria e a con-si-de-ra - çao!

Exemplo musical 3. Problema Greve por V, M e D.



Ei! A - lu-no! Não su-je a es - co-la! A qua-dra fi-ca su-ja e não jo-ga mos bo-la!

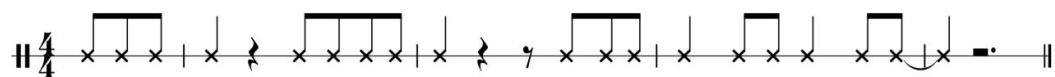
Exemplo musical 4. Problema Lixo por D, F e L.



Pa-rem a gre-ve não es-ta-mos de bo-bei-ra! Per-de-mos nos-so tem-po com es-sa brin-ca - dei-ra!

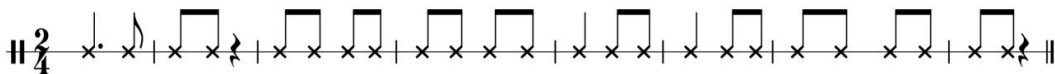
Exemplo musical 5. Problema Greve por L, C e PH.

A seguir, as *Soluções*:



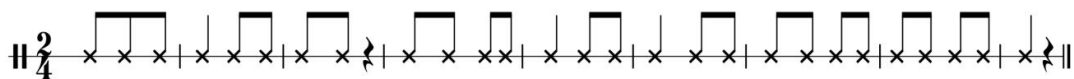
A so-lu - ção é con-tri-bu - ir! Pr'ae-du-ca - ção não di-mi - nu - ir!

Exemplo musical 6. Solução Greve por A, R e B.



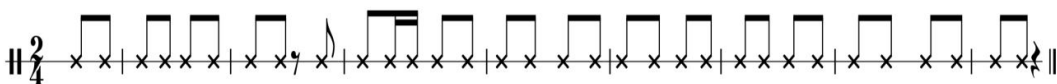
Ei! A - lu-nos! Li-xoé-na li - xei-ra! Va-mos ter a-ten - ção e pa - rar coma brin-ca - dei-ra!

Exemplo musical 7. Solução Lixo por CE, D e L.



Os pro-fes - so-res tra-ba-lham sem cor - rup - ção! E-les que-rem di - nhei-ro pa-ra bo-ac-du-ca-ção!

Exemplo musical 8. Solução Greve por V, M e D.⁴²



Jo-gar bo-la é ma-nei-ro! Ea - gen-te fi-ca con-ten-te! Lim-pa-re-mos a su - jei-ra ea-gra - da-mos oam-bi - en-te!

Exemplo musical 9. Solução Lixo por D, F e L.



Ei! Ca - bral! Seu go - ver-noé i - ma - tu-ro! Va - mos di-a-lo - gar pra me-lho - rar nos-so fu - tu-ro!

⁴²O "rup", apesar de ser um única sílaba, era pronunciado no canto de protesto com dois sons claramente distintos: ru+p(i), em duas colcheias.

Exemplo musical 10. Solução Greve por L, C e PH.

3.3 Análise do relato de experiência

Nesta seção encontram-se as análises feitas a partir do relato anterior descrito na seção 3.2. Primeiramente apresento os pressupostos ideológicos e metodológicos que guiaram a análise do relato de experiência, e, em seguida, a análise propriamente, distribuída em categorias que auxiliarão a visualização e a compreensão das inferências realizadas. Por fim, incluindo a última fase da análise, traçarei um percurso resumido do relato de experiência descrito na seção 3.2, com o intuito de identificar e analisar o ciclo da criatividade que ocorreu nessa experiência e sua relação com o diagrama apresentado na Figura 16. 'A criatividade na educação musical sob a ótica winnicottiana' (p. 100).

3.3.1 Dos pressupostos ideológicos e metodológicos

A partir do relato descrito em 3.2, faço uma análise dessa experiência partindo do delineamento *ex-post-facto*, descrito por Kerlinger (1979),

[...] o delineamento *ex-post-facto* representa uma busca sistemática empírica, na qual o investigador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já aconteceram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não-manipuláveis. Fazem-se inferências sobre as relações entre elas, sem intervenção direta, a partir da variação concomitante das variáveis independentes e dependentes (KERLINGER, 1979, p. 268)

As inferências foram realizadas tendo como base as reflexões propostas no Capítulo 1 desta dissertação, expandidas para o início do Capítulo 3, onde procuro analisar tal experiência sob a ótica da criatividade segundo Winnicott. Conforme Lüdke e André (2013),

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 57).

Feita uma primeira análise do relato, constatei que a classificação propostas por Beineke (2009) – anteriormente utilizada como referência para a análise de artigos, teses e dissertações no Capítulo 2 desta dissertação – é também

identificada no decorrer da descrição dessa experiência. Partirei, portanto, da classificação de Beineke para categorizar os dados da análise do relato, a saber:

(1) processos composicionais; (2) avaliação da composição musical; (3) contexto e variáveis sociais na atividade de composição musical; (4) concepções e práticas dos professores sobre a atividade de composição na educação musical; e (5) perspectivas das crianças sobre a composição musical (BEINEKE, 2009, p. 43).

Dentro de cada categoria, encontraremos a análise das partes do relato, tendo a teoria de Winnicott para analisar a criatividade manifesta. Porém, em certos momentos, contarei com a colaboração de outros autores que serão mencionados, a fim de contribuir para o entendimento da análise. Contudo, é preciso que o pesquisador vá além do conteúdo descrito, procurando ir mais fundo na análise, pois “A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 58). Para tanto, é preciso agir também com a intuição, buscando extrair as mensagens que estão nas ‘entrelinhas’ dos acontecimentos descritos.

Por se tratar de um relato de minha própria experiência, em que somos, eu e meus alunos, protagonistas das ações, assumo meu profundo interesse por essa investigação e reconheço que não há isenção de intenções, nem mesmo um distanciamento entre a pesquisa e eu. Pois, assim como Alves (1984), entendo que “[t]odo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES, 1984 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 5). Quando fazemos pesquisa, sempre estamos defendendo uma posição, uma opinião, ou seja, estamos defendendo os nossos interesses políticos. Apesar de já ser reconhecido entre os pesquisadores, de que não existe neutralidade científica, mesmo assim, “[...] a pesquisa qualitativa é criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador” (MINAYO, 2001, p. 14). Entendo os riscos de um envolvimento com minha própria prática e assumo as consequências, tendo um forte referencial teórico como aliado, no qual fundamento meus pontos de vista.

3.3.2 A análise

Para a análise dos dados, utilizei o texto impresso do relato descrito em 3.2, sobre o qual fiz marcações, com a intenção de encontrar possíveis categorias

emergentes. A partir de leituras preliminares, categorias foram se formando por aproximação de ideias, a partir do próprio relato. Dessa forma, identifiquei que a classificação proposta por Beineke (2009) coincide com as categorias encontradas no relato. Tal classificação já se mostrou eficiente para a análise de dados, conforme apresentado no Capítulo 2. Por isso, mais uma vez, partirei de sua classificação, adaptada para o atendimento das características desta dissertação, para a categorização e análise dos dados coletados. Para tanto, no início de cada categoria, encontrar-se-á uma breve descrição, retomada do Capítulo 2, a fim de facilitar o entendimento do leitor.

Apesar de não ter tomado o referencial teórico desta dissertação como ponto de partida para as categorizações nela utilizadas, Winnicott será a referência para a análise dos conteúdos inerentes à cada categoria, aliado a outras leituras concordantes. Para chegar a uma reflexão com base na teoria adotada, alguns eventos do relato de experiência, especialmente relevantes para a análise e sua teorização, serão reconstituídos.

1) processos composicionais

Esta categoria compreende os aspectos cognitivos do processo criativo, as ações e a organização do pensamento durante o processo que levou os alunos a gerar a composição dos cantos de protesto.

Como pudemos notar, no decorrer desta dissertação, não encontramos na teoria de Winnicott uma descrição convencional das etapas do processo criativo; sua proposta de criatividade é universal e vai para além das atividades artísticas: é uma condição existencial. Além disso, em sua teoria, sua atenção é voltada para os aspectos afetivos e relacionais existentes nos atos criativos e não nos processos cognitivos.

Isso não significa que ignorei os processos cognitivos presentes nessa experiência, mas os analisei segundo os aspectos cognitivos gerais, utilizados durante o percurso da experiência. Os aspectos cognitivos individuais não foram contemplados no relato, nem tampouco foram objeto de minha atenção enquanto a experiência estava em curso. Além do mais, cada aluno tem seu próprio percurso cognitivo, que pode ser similar ou não a de outros colegas de turma, o que, por si só, seria tema de uma outra dissertação.

A primeira ação do percurso criativo dos alunos foi o levantamento de problemas que chamavam sua atenção e suas respectivas propostas de soluções. Assim, os problemas e soluções produzidos pelos alunos constituíram-se como material base para suas criações. Ao concebermos a criatividade de modo abrangente, tal como proposto por Winnicott, identifico que, nessa primeira ação, a criatividade se manifestou nas escolhas e tomadas de decisões pelos alunos, e provocou a criação de sentidos sobre a própria realidade. Podemos ver a criatividade manifestada nas propostas de solução para os problemas identificados. As soluções vão desde a mais comum, como “mais lixeiras na escola” (p. 106), a mais surpreendente, como a “liberação de uma parede para a aplicação artística dos alunos” (p. 106). Segundo Winnicott, as descobertas também se configuram como atos de criatividade, mesmo que os problemas já estivessem lá para serem encontrados; se há um olhar diferenciado, investigativo, novas descobertas e sentidos são produzidos, portanto são atos criativos.

A segunda ação do processo criativo identificada foi a análise de exemplos de cantos de protesto anteriores existentes, buscando dela extrair ferramentas para a própria criação musical. Relembrando as características dos cantos de protesto, levadas em conta pelos alunos: “1- ser constituído de frases curtas, com palavras de impacto; 2- ter rima e ritmo fluente; 3- denunciar diretamente o problema e/ou propor solução” (p. 107). As características extraídas desses cantos, levantadas pelos próprios alunos para sua criação musical, se constituíram como ferramentas por mim denominadas primárias.

A terceira ação tomada foi a divisão dos alunos em grupos de trabalho para a tarefa proposta, a de “[...] a criação de dois cantos de protestos: um que denunciasse o problema e outro que apresentasse uma solução” (p. 107), a partir de uma tema escolhido pelo grupo. Entretanto, observei que devido às dificuldades apresentadas pelos alunos, foi necessária a minha intervenção, como professora, com o fornecimento de ferramentas, que denomino de secundárias: “[...] iniciei uma intervenção, indicando um possível passo-a-passo envolvendo técnicas de como organizar as ideias em torno de uma criação” (p. 108).

De forma resumida, a quarta ação desse grande processo criativo, o passo-a-passo, incluía 4 ações integradas, a saber: a identificação do problema, seguida por uma tempestade de ideias sobre o tema, uma posterior seleção e exclusão de ideias

para que, na sequência, houvesse um trabalho intenso do grupo, podendo ocorrer nesse percurso *insights* criativos. A partir dessa quarta ação, por minha iniciativa, tivemos a quinta ação do processo criativo, que ocorreu em uma atividade colaborativa de todos os participantes na elaboração de exemplos de cantos de protesto.

Depois da minha intervenção, os alunos retornaram às produções em grupo - sexta ação do processo -, e cada qual em seu tempo foi conseguindo produzir seus cantos de protesto, buscando atender às metas e prazos estipulados. Após a conclusão das criações, foi chegada à sétima ação, etapa que compreendeu a testagem das criações de cada grupo, com a comunicação do produto criativo e a avaliação por todo o grupo (alunos da turma e a professora). Por fim, a avaliação, por parte dos alunos, do trabalho desenvolvido no trimestre, a oitava e última ação desse amplo processo criativo.

A partir do levantamento das 8 ações que compreendem o longo percurso criativo da experiência relatada, podemos visualizar na Figura 18, a seguir, um quadro que resume as operações identificadas:



Figura 18. Resumo do percurso criativo descrito no relato de experiência.

Assim, podemos ver que o **levantamento de materiais** para as criações – que compreendem os problemas e soluções apontados pelos alunos – deu prosseguimento à **reunião de ferramentas primárias**, extraídas a partir dos exemplos de cantos de protesto existentes. A partir das ferramentas primárias houve a **divisão em grupos de trabalho**. Entretanto, apenas as ferramentas primárias não foram suficientes para o desenvolvimento das criações; minha intervenção, como professora, foi necessária, quando então propus a **reunião de ferramentas**

secundárias, um conjunto de vários procedimentos: identificação do problema, tempestade de ideias, seleção e exclusão de ideias, e trabalho intenso. A partir das ferramentas secundárias houve a **elaboração coletiva de exemplos** práticos de criação de cantos de protestos, e, conseqüentemente, no **retorno às produções nos grupos de trabalho**, os alunos conseguiram desenvolver suas criações. Passamos então à **fase de testes, comunicação e avaliação** dos produtos criativos, e posteriormente à **avaliação do trabalho proposto**, como um todo.

É importante ressaltar que a experiência relatada compreende um grande percurso criativo, composto de pequenas criações (cada qual com seu processo) advindas de esferas diferentes, que resultaram, por fim, na criação musical, o produto final esperado de uma aula de música. A criação musical moveu o impulso criativo interno dos alunos para outras áreas além da música. Por isso, a análise do processo comportou os aspectos cognitivos gerais envolvidos e não os específicos, sem perder de vista a essência da criatividade, tal como proposto por Winnicott.

2) avaliação da composição musical

Esta categoria tem como característica avaliar o produto final resultante de todo o processo composicional que, em nosso caso, foram os cantos de protesto propriamente ditos.

Primeiramente, faço uma análise de elementos musicais e em seguida uma análise textual, buscando examinar as relações entre música e texto. O registro gráfico em notação convencional foi realizado por mim a partir das apresentações dos cantos de protesto pelos alunos. Pela pouca (ou inexistente) tradição de aulas de música na escola, eles ainda não dominavam a escrita musical, e, além disso, minhas aulas, até aquele momento, não tiveram como finalidade o desenvolvimento dessa habilidade.

Os cantos de protesto dessa experiência não são exatamente 'cantos' em sua acepção mais tradicional do termo, ligada à ideia de melodia. Assim, eles se destacam pelo carácter eminentemente rítmico, sem alturas definidas, sendo cantados com uma entoação bem próxima da forma falada das palavras.

A estrutura rítmica e as figuras notacionais correspondentes foram praticamente as mesmas: semínimas e colcheias. Apenas no exemplo musical 9 há o uso de semicolcheias, pela própria natureza da 'distribuição' das sílabas do verso

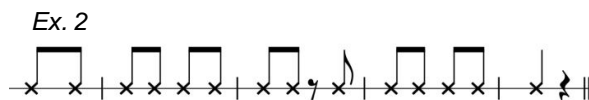


Ex. 4 A qua-dra fi-ca su-ja e não jo-ga mos bo-la!

Ex. 5 Per-de-mos nos-so tem-po com es-sa brin-ca - dei-ra!

Exemplo musical 15. Frase 'b' igual dos exemplos musicais 4 e 5.

E o exemplo musical 2 se assemelha a eles:



Por-queé fal-ta de res - pei-to jo - gar li-xo no chão!

Exemplo musical 16. Frase 'b' do exemplo musical 2, semelhante ao 4 e 5.

Os exemplos musicais 7 e 8 possuem a frase rítmica 'b' semelhantes entre si, diferenciando-se apenas por uma ou outra sílaba:



Va-mos ter a-ten - ção e pa - rar coma brin-ca - dei-ra! E-les que-rem di - nhei-ro pa-ra bo-ae-du-ca - ção!

Exemplo musical 17. Frase 'b' dos exemplos musicais 7 e 8 semelhantes entre si.

Isso também ocorre com os exemplos musicais 9 e 10:



Lim-pa-re-mos a su - jei-ra ea-gra - da-mos oam-bi - en-te! Va - mos di-a-lo - gar pra me-lho - rar nos-so fu - tu-ro!

Exemplo musical 18. Frase 'b' dos exemplos musicais 9 e 10 semelhantes entre si.

O conjunto de palavras tem peso e impacto nos cantos de protesto, por ser a palavra responsável por transmitir a mensagem principal a ser comunicada. Algumas características textuais dos cantos de protestos foram destacadas pelos próprios alunos, como: "1- ser constituído de frases curtas, com palavras de impacto; 2- ter

rima e ritmo fluente; 3- denunciar diretamente o problema e/ou propor solução” (p. 107).

Observei que, por muitas vezes, a interjeição “Ei!” e os vocativos como “Aluno!” foram utilizados como ferramenta para atrair a atenção das pessoas na rua, por exemplo. Palavras de ordem, com emprego de imperativos, também foram empregadas, como: “Tenham educação!”, “Não suje a escola!”, “Parem a greve” e “Vamos dialogar”. Além de frases de efeito, como: “Perdemos a matéria e a consideração!”, “Perdemos nosso tempo com essa brincadeira”⁴³ e “Ei! Cabral! Seu governo é imaturo!”. Todas essas palavras/frases são recursos textuais que têm a função de atender às características dos cantos de protesto, anteriormente apontadas pelos alunos, com o fim de alcançar êxito em suas criações. Ressalta-se ainda que a rima entre as palavras dos finais de frase foi usada intencionalmente para efeitos de impacto e memorização.

O ritmo prosódico também reforça a marcação da marcha. Encontramos a minha fala registrada durante o relato: “[n]aturalmente, aqueles cantos que se tornaram mais fáceis de memorizar, que tiveram palavras impactantes, de ordem, e que apresentavam maior fluência rítmica, logo caíram nas graças da turma, contagiando a todos” (p. 110). O atendimento às normas/regras, características de um ‘bom’ canto de protesto, também pode ser observado nessa fala: “[n]essa dinâmica, alguns grupos – geralmente os ‘bons trabalhos’ na opinião dos alunos – geravam mais respostas enquanto outros nem tanto” (p. 109). Porém, em momentos de avaliação, são os elementos inovadores, que geram surpresa, os que normalmente se sobressaem para o gosto do público.

3) contexto e variáveis sociais na atividade de composição

Nesta categoria são analisadas as influências externas advindas do ambiente onde se encontra o indivíduo, e que podem interferir no processo de desenvolvimento de sua criação, processo no qual o social e o pessoal são entendidos como indissociáveis.

Minha primeira análise dessa categoria apresenta-se em duas dimensões contextuais: a macro, influências externas advindas dos acontecimentos no âmbito

⁴³Observe que, nos dois cantos em que aparece a palavra ‘brincadeira – exemplos musicais 5 e 7 –, ela é utilizada no sentido pejorativo, de algo que não é levado à sério ou como sinal de imaturidade. Nessa fase de ingresso na adolescência, a brincadeira passa a ganhar novos significados pelos alunos.

nacional, e a micro, influências externas advindas dos acontecimentos no âmbito local – a escola. No cenário nacional encontra-se...

[Um] contexto de mobilização social que se espalhou pelo país naquele momento, quando milhões de pessoas tomaram as ruas em uma onda de manifestações. A insatisfação inicial era o aumento no preço das passagens do transporte público. Como sabemos, isso mostrou ser somente 'a gota d'água de um copo cheio' de desigualdades sociais, corrupção, aumento do custo de vida, péssimas condições da saúde pública, falta de investimento na educação, altos gastos com a Copa do Mundo, dentre outros problemas (p. 105).

Foram os acontecimentos provenientes da dimensão macro que fortaleceram os problemas encontrados na micro: “[c]oncomitante com esse cenário, os professores efetivos da escola estavam em greve, exceto os contratados (substitutos), que permaneciam em sua jornada de aulas” (p. 105). Dessa forma, os contextos nacional e local, influenciaram as dinâmicas de sala de aula:

Com todo esse movimento, o ambiente escolar não podia ficar indiferente. Os alunos acompanhavam a cobertura produzida pelos meios de comunicação e redes sociais das grandes manifestações que estavam ocorrendo e constantemente o assunto chegava às minhas aulas, que se tornaram um espaço possível de diálogo e discussão sobre os temas (p. 105).

A partir desse cenário, houve o acolhimento do tema “Arte e protesto” no planejamento daquele trimestre, que só foi possível porque “[...] a escola não possuía programa específico para as aulas de música, de forma que o planejamento do professor seria inteiramente independente e livre” (p. 105), oferecendo certa autonomia para a tomada de decisões no que se refere ao planejamento das aulas de música.

Como consequência de um ensino contextualizado, toda a conjuntura de mobilizações sociais estaria fortemente vinculada às produções dos cantos de protesto dos alunos, interferindo em suas escolhas no processo composicional. Isso pode ser visto na identificação dos problemas da escola apontados pelos alunos e suas respectivas propostas de soluções⁴⁴, que, no conjunto, formaram a base de materiais sobre os quais os cantos de protestos foram criados.

⁴⁴Ver ‘Quadro 4. Problemas da escola e suas respectivas soluções’, que se encontra na seção 3.2 do Capítulo 3, página 107-108.

Vimos anteriormente, no Capítulo 1, que, para Vigotski “[n]enhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 42), razão por que uma das motivações que leva o homem a criar é a necessidade de se adaptar ao meio em que vive e responder às necessidades de seu tempo. Através dos produtos criativos, os alunos buscaram responder às demandas sociais que pressionavam o seu cotidiano, devolvendo ao seu contexto local, cantos de protesto com palavras de ordem. Assim, os produtos criativos “[...] ao se encarnarem [externamente], retornam à realidade, mas já com uma nova força ativa que a modifica” (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Outro fator ambiental que favoreceu a criatividade foram as relações afetivas que já existiam entre os alunos e a professora e que foram potencializadas no decorrer dessa experiência. A afetividade permitiu a criação de um espaço transicional coletivo, onde a interrelação entre as possibilidades de criação, da individual à coletiva, em grupo, pudesse se realizar, havendo o favorecimento da criação de um ambiente propício para o compartilhamento de ideias, e tornado possível o diálogo que culminou na incorporação dos acontecimentos do cotidiano dos alunos nas aulas de música e, conseqüentemente, em suas produções. Pois, segundo Winnicott “A capacidade de formar imagens e utilizá-las construtivamente pela recombinação de novos padrões, diferentemente dos sonhos ou fantasias, depende da capacidade do indivíduo em **confiar**” (WINNICOTT, 1975, p. 141-142, grifo nosso).

Dessa forma, o vínculo com os pares e a professora possibilitou a confiança, formando a ponte necessária entre o impulso criativo inicial de cada aluno - despertado pelas inquietações sociais - e as atividades criativas, trazendo como resultado novas descobertas, novas formas de ver o mundo e os problemas que nos cercam, tornando tais experiências significativas.

Há ainda, nesta categoria, uma questão a ser analisada, o tempo, visto ser também ele um fator que faz parte do contexto e influencia o processo criativo, pois o tempo das experiências criativas não segue a mesma lógica do tempo escolar. Nesse sentido, Kohan (2007) nos leva a refletir sobre dois modos de se pensar o tempo, sob a perspectiva de dois conceitos gregos a respeito da temporalidade, o tempo *chrónos* e o tempo *aión*. O tempo *chrónos* é o tempo finito, cronológico,

medido, sequencial, racional, tempo do passado, presente e futuro. O tempo *aión* é o tempo infinito, que não pode ser medido, subjetivo, vivido em sua intensidade, tempo comparado ao de uma criança que brinca intensamente, em movimento, despreocupada com o futuro; esse é o tempo da criatividade.

O tempo *chrónos* é marcado, na experiência relatada, pela rotina, pelas metas a serem alcançadas e pelos prazos estabelecidos para o cumprimento de tarefas:

Definimos como meta que, até o término da segunda aula, os grupos tivessem pelo menos iniciado o *segundo passo* com a 'tempestade de ideias'. [...] Estabelecidos os prazos e as metas, até o término da quarta aula todos já estavam com suas criações prontas (p. 109).

Evidentemente, o cotidiano escolar não é marcado somente pela rotina, mas também pela fuga dela, pelo tempo *aión*, tempo da criatividade, que também forçou uma flexibilidade temporal nos prazos e metas estipulados:

Porém, nem todas as turmas, nem todos os grupos conseguiram cumprir as metas nos prazos estabelecidos, o que foi sendo ajustado caso a caso. [...] Alguns grupos conseguiram terminar suas criações na terceira aula, mas a maioria dos grupos precisou de mais uma aula para concluir a criação (p. 109).

Somos enredados por acontecimentos e sensações que se cruzam permanentemente no tempo *chrónos* e no tempo *aión*, com a memória e a invenção, com a história e com o devir. É necessário buscar um equilíbrio dentro do possível, entre o tempo *chrónos* e o tempo *aión*. Respeitar o tempo interno de cada aluno, e criar meios para a expansão de sua força inventiva e criativa de vida, é promover uma educação para autonomia e construção da personalidade.

4) concepções e práticas da professora

Nesta categoria foram analisados os pressupostos metodológicos, a filosofia de ensino e as ações do professor.

Na época em que ocorreu a experiência, eu ainda não era 'deleuziana' em minhas concepções filosóficas, mas hoje reconheço que a experiência que relatei em muito se aproxima das ideias de Deleuze sobre a aprendizagem, a começar pela forma como concebi meu planejamento. Por isso, tomei a visão de Deleuze sobre a aprendizagem inventiva para a análise das concepções e práticas adotadas por mim, enquanto professora, descritas no relato de experiência.

Regina Márcia Simão Santos (2011), faz uma apropriação da obra de Deleuze transpondo-o para a educação musical. Virgínia Kastrup (2001) também se embasa no autor para pensar a aprendizagem na educação, de um modo geral. Segundo esse referencial teórico-conceitual, o planejamento do professor deve ser encarado como um *plano de imanência* que orienta o trabalho do professor em sala de aula, mas não tem a intenção de ser aplicado ao 'pé da letra', servindo apenas como um mapa de possibilidades.

Quanto ao planejamento, inicialmente podemos observar que os professores de Arte tinham certa autonomia nas escolhas de conteúdo e no direcionamento das atividades desenvolvidas com as turmas: "A escola não possuía programa específico para as aulas de música, de forma que o planejamento do professor seria inteiramente independente e livre" (p. 105). Isso fez com que minhas concepções ideológicas sobre a educação musical, naquele momento, pudessem vir à tona se concretizando em um planejamento onde as atividades ocorreriam de forma contextualizada com o cotidiano dos alunos.

O planejamento para o trimestre se apresentava a mim como um 'mapa aberto' de possibilidades. "No início o meu planejamento estava em aberto e eu não sabia exatamente para qual direção o projeto apontaria" (p. 107). Isso não significa que não havia planejamento, mas era uma forma diferente de concebê-lo. O planejamento ocorreu de forma dialógica no decorrer das aulas, segundo o *feedbacks* que os alunos me davam, que, cada vez mais, eram decisivos para o planejamento das aulas seguintes.

É importante ressaltar que todo o processo contou com a participação ativa dos alunos. [...] Minha ação enquanto professora foi, sobretudo, a de questioná-los tentando extrair respostas que direcionassem os rumos das próximas aulas e do projeto como um todo (p. 107).

Nesse trajeto, precisei tomar decisões, fazer escolhas, porém elas foram realizadas segundo os acontecimentos do percurso e não somente pelas minhas preconcepções planejadas.

A partir do conceito de *rizoma*⁴⁵ - inspirado no pensamento deleuziano - a aula é pensada como um *mapa-cartografia*, pois o "[...] mapa é sempre aberto,

⁴⁵ Termo emprestado da botânica. São caules e raízes que se espalham em diversas direções, simbolizando um sistema acentrado e ramificado.

suscetível de receber mudanças, variações, redirecionamentos” e “a cartografia é sempre dinâmica” (SANTOS, 2011, p. 260). Os caminhos desse mapa-cartografia podem nos levar a ocupar o espaço *liso*, onde as “[...] mudanças de direções decorrem da natureza do percurso ou da variabilidade do alvo ou do ponto a ser atingido”, ou o espaço *estriado*, onde “[...] os trajetos tendem a se subordinar aos pontos, vão de um ponto ao outro e assim se realizam as paradas” (SANTOS, 2011, p. 263).

Observa-se que, a princípio, as aulas de música na experiência relatada passaram por caminhos *lisos*, guiados pelos acontecimentos que se davam aula a aula. Entretanto, em certos momentos, foram necessários desvios pelo caminho *estriado* por ter sido preciso estabelecerem-se metas e prazos, embora flexíveis, para, logo depois, novamente nos encontrarmos em caminhos *lisos*, ocasionados pelo próprio ato de criar que suspende o tempo natural da vida, e nos leva para outra dimensão temporal. Enfim, constato que o *liso* e o *estriado* se entrecruzam, fazem parte do mesmo planejamento, identificado aqui como um *mapa-cartografia*. Reconheço, porém, que não sou deleuziana em todas as minhas práticas docentes.

Em relação aos procedimentos, optei por uma contextualização inicial do tema do trabalho a ser desenvolvido no trimestre, identificando as formas artísticas utilizadas como recursos para as manifestações, promovendo assim, uma aproximação afetiva do tema com o cotidiano do aluno. Durante o processo de desenvolvimento do trabalho com os alunos, as perguntas foram utilizadas com bastante frequência, a fim de instigar o impulso criativo interno de cada um. Segundo Kastrup (2001), na visão de Deleuze “[...] a aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização” (KASTRUP, 2011b, p. 17). O uso de perguntas que despertam a reflexão e desencadeiam problemas, também foram adotados como estratégia procedimental, na intenção de incentivar os alunos para que, por eles mesmos, encontrassem as respostas para suas dúvidas.

A mediação foi utilizada durante o processo de criação, de forma a auxiliar o aluno apenas naquilo que ele ‘ainda não’ conseguia fazer sozinho. Mesmo assim, em certos momentos, a intervenção tomou como um dos procedimentos a criação coletiva de um canto de protesto, ou seja, o aluno esteve presente como participante ativo, até mesmo quando tinha dúvidas. Além disso, houve um incentivo à mediação entre os alunos.

O conceito de *espaço transicional*, formulado por Winnicott, em muito se assemelha ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, formulado por Vigotski (1998), em que é evidenciada a centralidade da experiência no meio, em favor do desenvolvimento da cognição. Esse conceito é relativo à ‘faixa’ que corresponde à distância entre o patamar de desenvolvimento no qual a criança se encontra e um nível mais elevado. O trajeto percorrido nesse movimento revela a passagem da capacidade do aluno de solucionar sozinho determinados problemas, para o estado de solução de problemas mais elaborados, com auxílio de outras pessoas do meio com mais experiência – o professor ou os outros alunos.

5) *perspectivas dos alunos sobre composição*

Esta categoria busca captar as ideias, ações e opiniões dos alunos, ao criar músicas.

Como não tive a intenção de registrar, sistematicamente a opinião dos alunos enquanto a experiência ocorria - no formato de vídeo, questionário, diário individual etc -, minha busca para captar as ações, opiniões e ideias dos alunos, se deu através das descrições de tais ações e opiniões, identificadas no decorrer do relato de experiência.

Início o relato com o fato dos alunos terem escolhido as aulas de música como um lugar propício para discutir assuntos do seu cotidiano “[...] o assunto chegava às minhas aulas, que se tornaram um espaço possível de diálogo e discussão sobre os temas” (p. 105). Isso significa que havia afetividade nesse ambiente, onde o compartilhamento de ideias se dava em um *espaço transicional*. Foi a partir da demanda vinda dos alunos que as aulas se direcionaram para o tema “Arte e Protesto”. Foram eles que identificaram os problemas da escola e que propuseram as soluções. Dentre os temas levantados, os alunos optaram por escolher trabalhar com os temas que eram mais emergenciais como a ‘greve’, que afetava diretamente o seu presente e futuro, e o ‘lixo’ que lhes parecia dar mais elementos de criação.

A mediação entre os pares, apesar de ter sido incentivada por mim, como professora da turma, foi encarada com entusiasmo pelos alunos, como podemos observar nesse recorte: “[o]s mais adiantados passaram a auxiliar os grupos que se encontravam com dificuldades. Assim, os alunos foram compartilhando suas

habilidades e ajudando os colegas a alcançarem sucesso em suas produções” (p. 109). A afetividade também esteve presente na mediação entre os alunos, permitindo a abertura ao espaço transicional e às trocas de experiência. À medida que o tempo passava e as experiências foram acontecendo, foi possível encontrar um grupo mais entrosado, unido, afetivo e efetivo.

Nas palavras de Kastrup “Toda aprendizagem inventiva é crítica, no sentido de que concerne aos limites e envolve sua transposição, impedindo o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo. [...] a aprendizagem abarca devires, bem como a corporificação do conhecimento.” (KASTRUP, 2001, p. 24).

Constatei que houve uma mudança no comportamento dos alunos, no decorrer das experiências vivenciadas nas aulas de música, rumo à independência:

Nesses momentos percebi certa mudança na postura dos alunos; apesar de ser bastante solicitada nos grupos, senti que os alunos estavam me mostrando suas produções apenas como uma forma de confirmação/aprovação e não de dúvida e insegurança naquilo que estavam fazendo (p. 109).

Porém, a ação do aluno em busca de uma aprovação, demonstra a afetividade para com a professora, portanto uma relação de interdependência. “[A] gente podia fazer mesmo uma manifestação, ir para as ruas e cantar esses cantos de protestos que a gente inventou!” (p. 110). A ideia de prosseguimento e continuidade, presente nessa fala, também mostra um amadurecimento pessoal, expresso na independência de ideias.

Voltando o nosso olhar para as ideias de Winnicott, assim como nas primeiras etapas da vida o rosto da mãe é o que possibilita que o bebê veja a si mesmo, quando crescemos, buscamos na sociedade o espelho para nos referendarmos, ou seja, trazemos para a nossa auto percepção o reflexo de como a sociedade nos reconhece. “[O]s alunos conseguiram desenvolver seus trabalhos em grupo e demonstraram satisfação e orgulho de suas próprias criações” (p. 110). O aumento da autoestima dos alunos, como pode ser observado, está intimamente ligado ao reconhecimento do outro, que se reflete no autoconhecimento de si mesmo.

A avaliação por parte dos alunos, do trabalho desenvolvido no trimestre, confirma os acertos da professora em propor atividades musicais criativas: “essa atividade foi muito legal porque a gente falou sobre os problemas da escola... ninguém tinha dado essa oportunidade antes” (p. 110). Essas atividades criativas se

transformaram em experiências significativas para os alunos que as vivenciaram (e para mim!). Isso fica expresso e muito nítido em seus depoimentos.

*

* *

Concluída a análise do relato em suas categorias, chego à conclusão de que não foi possível traçar um único trajeto para o ciclo da criatividade que ocorreu na experiência relatada, visto que ela foi constituída de várias manifestações criativas e não de só uma. Além disso, cada aluno envolvido na experiência teve seu modo particular, seu próprio ciclo, para chegar à criatividade. Por isso, seria pretensão acreditar que o diagrama, apresentado na seção 3.1, daria conta da multiplicidade dos acontecimentos descritos e subtendidos. Mas, tal diagrama torna-se válido ao ser usado na tentativa de resumir a experiência como um todo.

Dentre as características gerais da experiência, a que mais se sobressaiu na descrição e na análise do relato foi a afetividade. Ela foi o elo principal que marcou a experiência dos cantos de protesto. Ao conceber a criatividade sob o olhar da teoria winnicottiana, é impossível que haja criatividade sem uma boa dose de afeto, pois, “[...] é o afeto, que como condição magna da criatividade, alicerça os fundamentos da segurança e da liberdade pessoal, para que possa existir o estado de relaxamento e a espontaneidade que enunciam um *gesto criativo*” (SAKAMOTO, 1999, p. 95, grifo no original). A afetividade foi, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada da experiência descrita.

Em suma, a criatividade, na experiência relatada, foi vivenciada para além de uma mera atividade. Aliás, não são as atividades em si mesmas que são criativas, mas sim a atitude de quem delas participam. Ou seja, a criatividade é uma atitude pessoal, seja do professor ou do aluno, uma forma de estar no mundo.

Encerro esta pesquisa com as palavras de Kastrup:

[...] não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas há seguramente uma política pedagógica a ser praticada. A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações e a adoção da arte como ponto de vista faz parte dessa política (KASTRUP, 2001, p. 26).

Independente do referencial teórico adotado é importante que se promova uma política de cunho prático e pedagógico na educação musical, enquanto área,

em favor da criatividade. Ao desenvolver uma pesquisa sobre a temática da criatividade buscando sua relação com a área da educação musical, estamos defendendo um ponto de vista, uma ideia, estamos fazendo política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação inciou-se, tendo como objetivo geral investigar como a criatividade contribui para o ensino e aprendizagem em música, levando em conta a inserção da criatividade na atual educação musical no Brasil enquanto objeto de pesquisas desenvolvidas no país. Para tanto, quatro objetivos específicos foram traçados e desenvolvidos no decorrer dos capítulos desta dissertação.

O primeiro objetivo específico resultou em uma ampla revisão bibliográfica sobre o termo 'criatividade' presente na literatura em áreas como psicologia e educação, incluindo também a área da música. Como foi possível observar, no decorrer da revisão apresentada no *Capítulo 1*, a criatividade se mostra sob múltiplas facetas. Pode-se de dizer que a *criatividade privada*, a que se refere Eysenk (1999) e, de forma semelhante, a criatividade *P-psicológica* apontada por Boden (1999), são o tipo de criatividade que nos interessou nesta pesquisa. É a criatividade que, segundo Goswami (2012), contribui para a transformação do *self* interior, para o seu amadurecimento. Trata-se de uma criatividade essencial, que está na ordem do dia, que todos possuímos, podemos desenvolver e é fundamental para o desenvolvimento humano. Defendo que esse tipo de criatividade deveria ser o alvo da educação musical na educação básica, como ponto de partida para o desenvolvimento comum da criatividade.

De um modo geral, as ideias de pensadores anteriormente apresentadas compartilham de lugares comuns, como: a criatividade é uma característica de todo ser humano, é inata; a experiência influencia os processos criativos e os produtos; o seu produto deve ser algo novo ou reformulado em relação ao que já existe. A contribuição original da obra de Winnicott em relação à dos pensadores até o momento apresentados é que, para ele, o *novo* é *novo* em relação a quem está descobrindo, independente de já existir, de ser velho, corriqueiro ou considerado habitual. Sua ênfase está no impulso criativo, no ir ao encontro, no desejo de descobrir, que marcam a criatividade.

Retomando o conceito encontrado em Winnicott (1975), a criatividade está ao alcance de todos os alunos, pois é inerente à vida. Cabe então à escola, principalmente na figura do professor, propiciar meios para que a criatividade de seus alunos possa se manifestar e desenvolver. O professor atua, nessa situação, como mediador no *espaço transicional* existente entre a realidade interna e a compartilhada pelos agentes envolvidos no processo de criação. Acompanhamos na *seção 1.5 do Capítulo 1*, os procedimentos adotados por Paynter que vão ao encontro da ideia de criatividade proposta por Winnicott. Partindo da curiosidade, da imaginação e da criação natural das crianças, Paynter trabalha com o impulso interno, o ir ao encontro do conhecimento - que tanto marca o diferencial de criatividade presente na teoria de Winnicott - para que, na busca pela descoberta dos sons e suas possibilidades, elas alcancem o conhecimento musical.

Como pode ser visto após a revisão de literatura realizada no *Capítulo 2*, existe a recorrência na área da educação musical, de vincular a ideia de criatividade às atividades de criação musical, como improvisação e composição. Ao adotarmos, nesta pesquisa, o conceito de Winnicott para a definição de criatividade, estendemos essa visão incorporando outros fazeres e saberes à prática musical criativa. Desse modo, nenhuma pesquisa que se propõe a atividades criativas foi excluída da análise, vista, porém, sob uma nova perspectiva.

Com o propósito de fazer um 'resumo do trabalho', em relação ao *Capítulo 2* desta dissertação, aponto as principais questões que emergiram a partir do levantamento de pesquisas na Revista da ABEM, Anais da ANPPOM e em Teses e Dissertações que abordam a criatividade como foco de suas pesquisas no campo da educação musical:

- há um crescimento no número de pesquisas que tratam do tema a partir da 2ª metade da primeira década do século XXI, sobretudo após a aprovação da lei 11.769/2008, que se torna um fator motivador para as pesquisas na área da educação musical de um modo geral. Mas, esse número, ao longo dos anos, ainda não é expressivo dentro do cenário nacional das pesquisas;
- um dos aspectos positivos averiguados é que os resultados parciais ou finais das pesquisas desenvolvidas em formato de Teses e Dissertações foram encontrados em artigos publicados nas Revistas da ABEM e nos

Anais da ANPPOM, o que dá visibilidade ao tema da criatividade para a educação musical, contribuindo para a construção de um campo de estudo. Entretanto, ainda é necessária uma maior comunicação das pesquisas desenvolvidas nesses espaços de publicação, além de um maior intercâmbio entre as pesquisas da educação musical e outras áreas do conhecimento que também se dedicam ao tema da criatividade, como a psicologia, por exemplo;

- podemos afirmar que no atual cenário em que se encontram as pesquisas, para a educação musical, a criatividade é sinônimo de criação musical, e, por isso, os pesquisadores partem das atividades de composição e improvisação, considerando-as como tal. Portanto, torna-se necessário o surgimento de pesquisas que investiguem outras formas de manifestação da prática criativa em música, como por exemplo, a performance e a apreciação;
- constatamos que as pesquisas ainda estão excessivamente centradas nas categorias onde a figura do pesquisador/professor está em foco: o que ele pensa, suas concepções teóricas, suas práticas, seu ponto de vista e sua avaliação acerca dos processos e produções dos alunos;
- os relatos de experiências são, em sua maioria fora do contexto cotidiano de uma sala de aula regular da educação básica, o que nos leva a questionar o por que;
- o contexto e as variáveis sociais vem se mostrando como fatores emergentes nas recentes pesquisas sobre o tema da criatividade, mas merecem ser mais explorados em pesquisas futuras;
- não podemos ignorar a presença das TIC's no cotidiano dos alunos, que influenciam suas formas de se relacionar com a música, e podem ser uma importante mediadora nos processos de criatividade musical;
- em relação ao referencial teórico adotado nas pesquisas para pensar a criatividade no contexto da educação musical, verificamos a presença de pelo menos três vertentes, que foram denominadas de linhas *piagetiana*, *schaferiana* e *craftiana*, identificadas segundo o referencial teórico em comum, adotado pelas pesquisas analisadas;

- o conceito de criatividade proposto por Piaget predomina nas pesquisas analisadas no âmbito da pós-graduação (Teses e Dissertações), ocupando cerca de 34% do total dos trabalhos apresentados nesta dissertação. Conseqüentemente, há uma ênfase na análise de aspectos cognitivos da criatividade em tais trabalhos. Isso se deu devido à influência das pesquisas dos docentes orientadores dos cursos de pós-graduação, concentradas no sul do Brasil, mais especificamente na UFRGS
- há uma constante associação da criatividade musical com a estética da música contemporânea. Dentre os referenciais teóricos adotados nas pesquisas encontramos frequentemente as ideias de Murray Schafer, usado em cerca de 30 % dos trabalhos analisados. Acredito que a experimentação pode servir como 'ponto de partida' para o despertar das potencialidades criativas, sobretudo da percepção. Mas, não podemos limitar as experiências dos alunos apenas a essa estética, ao contrário, o professor deve buscar meios para ampliar o contato com outras estéticas, tanto da música erudita quanto da música popular;
- a partir da tese de Beineke (2009) e, na sequência, as pesquisas desenvolvidas por suas orientandas Pinheiro Machado e Visnadi, encontramos uma linha emergente nos estudos de criatividade na educação musical, que tem como referenciais comuns, as pesquisas desenvolvidas por Anna Craft e Pâmela Burnard sobre a aprendizagem criativa. Tendo a visão do aluno como foco de estudos, destacam-se pelo seu pioneirismo, apontando ser necessário que o aluno seja ouvido, que sua opinião faça parte das pesquisas, que suas proposições sejam incorporadas aos procedimentos do professor em sua atuação em sala de aula, que suas concepções sobre o que é criatividade, como se sente quando cria, falando sobre seus próprios processos, com suas próprias palavras, se tornem prioritariamente objetos de pesquisa.

A revisão bibliográfica, realizada no *Capítulo 2* desta dissertação, se diferencia em relação à pesquisa realizada por Beineke (2008; 2009) no que tange à sua proveniência. Enquanto Beineke enfatiza as pesquisas estrangeiras, o meu foco está somente nas pesquisas brasileiras, o que se configura como tentativa de

delimitação das pesquisas visando a investigar detalhadamente e com mais profundidade a relação entre criatividade e ensino/aprendizagem da música no campo da educação musical no Brasil. Assim, constato que os resultados e análises das minhas investigações, somados às pesquisas existentes, podem contribuir para a ampliação do cenário das pesquisas sobre o tema da criatividade na educação musical no país, oferecendo um panorama atual das pesquisas no século XXI.

A inserção de práticas criativas na educação musical, a partir do conceito de criatividade proposto por Winnicott foi abordada, sobretudo, no *Capítulo 3* desta dissertação, juntamente com o relato de experiência prática com a criatividade produzida com alunos do ensino fundamental de uma escola pública de educação básica, ao mesmo tempo em que foram confrontados os procedimentos e resultados obtidos na experiência com os referenciais teóricos pesquisados. Desse modo, o *Capítulo 3*, desta dissertação, foi dedicado à apresentação e análise do relato de uma experiência significativa no ensino fundamental, na qual os alunos elaboraram cantos de protestos, motivados pela efervescência de manifestações públicas espalhadas pelo país na ocasião. Trata-se de um trabalho de educação musical não apenas voltado para a criatividade, mas também tomando a criatividade como ponto de partida.

A experiência relatada foi analisada tendo como referência principal a visão de Winnicott sobre a criatividade, buscando-se implicações para a educação musical. Outros autores, como Vigotski (1998; 2009), Santos (2011), Kohan (2007) e Kastrup (2001), corroboraram a visão de uma educação que incentiva a criatividade nos diversos contextos de ensino. Através da análise, concluí que as atividades envolvidas no processo de criação dos cantos de protestos geraram uma intensa produção de sentidos que, tendo a afetividade como mediadora, resultou em produtos criativos e experiências significativas para todos que as vivenciaram.

Como desdobramentos possíveis desta dissertação – que também pode vir a ser um ponto de partida para outras pesquisas – vejo a possibilidade de se investigar a continuidade das pesquisas analisadas no *Capítulo 2*, seja em dissertações que possivelmente venham a se aprofundar em pesquisas de doutorado, como foi o caso de Borges (2008; 2014), ou a serem desenvolvidas através de teses e dissertações que se transformem em livros, ou ainda em grupos de pesquisas em universidades, escolas ou outras instituições. Mais uma

possibilidade é a expansão da revisão bibliográfica, incluindo outros periódicos e anais de eventos de Música e de outras áreas de conhecimento, para que se possa ter uma visão cada vez mais abrangente de como a criatividade tem sido abordada em outros contextos de educação musical; outra possibilidade de desdobramento, que me interessa especialmente, é o aprofundamento da teoria da criatividade segundo a visão winnicottiana aplicada à educação musical.

A experiência relatada nesta dissertação não ocorreu com a finalidade apenas de por em prática a aplicabilidade da teoria de Winnicott, mas serviu de exemplo inicial exploratório de análise. Apesar disso, acredito que seja necessária uma aplicação intencional, pré-planejada, dessa teoria, inclusive para uma comparação dos resultados do presente trabalho com outras pesquisas desenvolvidas a posteriori. Adicionalmente, vale observar que a experiência aqui relatada centrou-se em atividades de criação musical, em que a criatividade parece se mostrar mais claramente para o pesquisador-observador. Por outro lado, como seria analisar a criatividade manifesta através do que chamaríamos de performance criativa e apreciação criativa? Assim, acredito que uma pesquisa que se dedicasse a estreitar a relação da criatividade winnicottiana com a educação musical com mais profundidade, ao mesmo tempo em que, ampliasse a análise investigativa para outras práticas musicais criativas, como a performance e a apreciação, traria novas contribuições para a educação musical e a criatividade como um todo, podendo até mesmo se configurar como uma tendência emergente em futuros estudos que se dediquem ao tema.

A concepção de Winnicott sobre a criatividade, considerada sua adequação ao contexto da educação musical, é uma teoria que me encantou e me levou a descobrir outras possibilidades de ensino e aprendizagem musical e a enxergar o potencial criativo na alteridade, compreendendo os laços de afeto como forma de potencializar a vida. Não obstante, independente do referencial teórico adotado, o importante é que a educação musical, enquanto área de produção de saberes, consolide um posicionamento político-pedagógico em favor da criatividade, contribuindo para a formação de um campo de estudo consistente.

Ao longo do meu percurso investigativo, minha própria visão sobre a criatividade transformou-se, não sendo mais a mesma de quando iniciei a experiência dos cantos de protesto. O fato é que eu já reconhecia na criatividade

algo importante para o crescimento pessoal dos alunos; agora, me aproximo do 'ponto final' deste texto com o meu entendimento, acredito, expandido. Desse modo, um ciclo de criatividade se fecha (e um novo pode se abrir) na conclusão desta pesquisa, como uma pausa necessária, pois as paradas no caminho são oportunidades para 'apertar os nós'.

A criatividade é algo realmente potente para a vida!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Frederico Neves. *Uma proposta inicial de educação musical aplicada à prática de canto coral, com ênfase na criação*. Dissertação (Mestrado em Musicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

AIZENCANG, Noemi. *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial, 2005.

ALBINO, César Augusto Coelho. *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2009.

ALENCAR, Eunice S. de; FLEITH, Denise de S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3.ed. Brasília, Universidade de Brasília, 2003.

ANPPOM. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. Disponível em <<http://www.anppom.com.br>> Acesso em: 23 jun. 2014.

AUDRÁ, Giulliana Cunha Bueno. *Os recursos sonoros da música contemporânea como ferramenta criativa no ensino musical*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2014.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. Saberes musicais na criação musical de crianças de 7 a 10 anos: o papel da motivação. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2009. Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2009, p. 85-87.

BANCO DE TESES DA CAPES. Disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw>> Acesso em: 23 jun. 2014.

BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (org). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 91-105.

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

_____. *Processos Intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

_____. Criatividade e educação musical: trajetórias e perspectivas de pesquisa. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2010. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2010, p. 486-490.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 26, jun. 2011a, p. 92-104.

_____. Dimensões do ensino criativo em atividades de composição musical na escola básica. In: XXI ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2011. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2011b, p. 568-574.

_____. Compor, apresentar e criticar música na educação musical escolar. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2013. Natal. *Anais...* Natal, 2013, s/p.

BELLODI, Júlio Novaes Ignácio; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Composição e educação musical – o despertar da consciência do universo sonoro que nos rodeia – aprendido por meio da criação, com formas e materiais não-convencionais. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2006. Brasília. *Anais...* Brasília, 2006, p. 923-926.

BELLODI, Júlio N. I. *Criatividade e educação musical: uma proposta composicional em numa escola de música da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2008.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em < <http://bdtd.ibict.br> > Acesso em: 2 nov. 2013.

BODEN, Margaret A. O que é criatividade? In: BODEN, Margaret A (org.). *Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 81-123.

BORGES, Álvaro Henrique; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Abordagens criativas: ensino/aprendizagem da música contemporânea. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2007. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2005, s/p.

BORGES, Alvaro Henrique. *Abordagens criativas: possibilidades para o ensino/aprendizagem da música contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2008.

_____. *O compositor na sala de aula: sonoridades contemporâneas para a educação musical*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2014.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como o objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant’Anna. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

CARNEIRO, Júlio César Rodrigues. *Educação musical infantil e criatividade: um estudo comparativo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

CARVALHO, Simone Rocha. *Educação musical no ensino fundamental: uma proposta introdutória com base na criação*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

COELHO, Marcelo Pereira. A improvisação idiomática a partir da rítmica de José Eduardo Gramani. In: XXI ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2011. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2011, p. 465-472.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. Estratégias pedagógicas para a prática da improvisação livre: diálogos entre a improvisação e a composição. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2010. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2010, p. 447-452.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. São Paulo: Atlas, 1987.

EYSENCK, Hans J. As formas de medir a criatividade. In: BODEN, Margaret A (org.). *Dimensões da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 203-244.

FERNANDES, José N. (Org.). *Índice de Autores e Assuntos – Educação Musical. Publicações da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). 1989-2010*. Rio de Janeiro: PPGM / UNIRIO, 2011.

FERREIRA, I. B. M. Construindo Castelos sobre Orvalho, Brincam Crianças e Poetas. In: FERREIRA e outros. *A Presença de Winnicott no Viver Criativo*. São Paulo: Ed. ZY, 2009.

FINK, Regina. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

FOGAÇA, Vilma de Oliveira Silva. O Conceito do 'novo musical' em Educação Musical: Um problema e uma proposta. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2009. Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2009, p. 118-120.

FONTEERRADA, Marisa T. de O. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo de mudança. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 275-304.

FRANÇA, Cecília C. 'Novidade e Profecia' na Educação Musical: A validade pedagógica, psicológica e artística das composições. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2001. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2001, p. 106-112.

_____. Por dentro da matriz. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, mar. 2007, p. 83-94.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; PINTO, Leonardo Bernardes Margutti. Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, set. 2005, p. 29-38.

GIL, Antonio. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOSWAMI, Amit. *Criatividade para o século 21: uma visão quântica para a expansão do potencial criativo*. São Paulo: Aleph, 2012.

GUTERRES, Aline Lucas; MAFFIOLETTI, Leda de A. Criação musical como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem: uma reflexão a partir da prática educativa. In: XXI ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2011. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2011, p. 264-278.

GUTERRES, Aline Lucas. *O processo de composição musical do adolescente: ações e operações cognitivas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura* (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

CICCONE, Soraia Dias. *Criatividade na obra de D. W. Winnicott*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em estudo*. Maringá, v. 6, jan./jun. 2001, p. 17-27.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela; LEONINI, Márcio. Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, set. 2010, p. 64-72.

KERLINGER, F. N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceptual*. São Paulo: Epu/Edusp, 1979.

KOHAN, W. *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: autêntica, 2004.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, 2007, p. 37-45.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LORENZI, Graciano. A experiência de compor e gravar músicas numa oficina: a avaliação pelos adolescentes. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2007. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2005, s/p.

_____. *Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LUBART, Todd. *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUZ, Jane Finotti Rezende; RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre o aprender música de duas estudantes durante o processo de criação de um arranjo a quatro mãos para piano. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2013. Natal. *Anais...* Natal, 2013, s/p.

LUZ, Jane Finotti Rezende. *Aprender música fazendo arranjo a quatro mãos por duas estudantes de nível técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG*. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

MACHADO, André Campos. Da palavra ao gesto instrumental: uma proposta de improvisação livre. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2013. Natal. *Anais...* Natal, 2013, s/p.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e Integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MARIANI, S. Émile Jacques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 25-54.

MARTINS, Áudrea da Costa. *Linhas, vozes e tracks: a textura na composição musical de crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 243-274.

MINAYO, M. C. de S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NEDER, Alvaro. *Educação: criação ou técnica? Contribuições da educação informal na comunica jazzística*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande MS, 2001.

_____. "Permita-me que o apresente a si mesmo": o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 27, jan. 2012, p. 117-130.

NUNES, Helena de Souza. Natal do Anjos – o musical escolar CDG; da composição da canção à produção do espetáculo. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2003. Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2003, s/p.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Beatriz de M.; PEREIRA, Carlos Arthur A.; LUZ, Jane F. R.; RIBEIRO, Sônia T. da S.; TRALDI, César Adriano. Improvisação livre mediada por dispositivos tecnológicos: reflexões para a educação musical. In: XXI ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2011. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2011, p. 303-309.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. *A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

PAES, José Eduardo Tomé; COSTA, Rogério Luiz Moraes. A mente musical no ambiente da improvisação. In: XXII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2012. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, 2012, p. 2511-2519.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. Criatividade. In : VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. São Paulo: Moderna, 2001. pág 11-20.

PINHEIRO MACHADO, Cecília M. *"No nosso mundo a gente inventa": um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças*. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Disponível em <<http://www.ppgmusicaemcontexto.unb.br>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Disponível em <<http://www3.eca.usp.br/pos/ppgmus>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Disponível em <<http://www.ceart.udesc.br/ppgmus/atividades.htm>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Disponível em <<http://www.iar.unicamp.br>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Disponível em <<http://www.ia.unesp.br/#!/pos-graduacao/stricto---musica>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Disponível em <<http://www2.ppgmus.ufba.br>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Disponível em <<http://www.ccta.ufpb.br/ppgm>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Disponível em <<http://mestrado.emac.ufg.br>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em <<http://www.musica.ufmg.br/ppgmus>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Disponível em <<http://www.ppga.iarte.ufu.br>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em <http://200.156.25.90/this2/page.php?site_id=2> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Disponível em <<http://www.humanas.ufpr.br/portal/artes/pos-graduacao/musica>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Disponível em <<http://ppgm.musica.ufrj.br>> Acesso em: 23 jun. 2014.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ppgmusica>> Acesso em: 23 jun. 2014.

REIS, Luiz Néri P. Pacheco; VASCONCELOS, Lúcia de Fátima R. Exercícios de criação na aula de piano em grupo. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2013. Natal. *Anais...* Natal, 2013, s/p.

RIBOT, Théodule A. *Essai sur l'imagination créatrice*. Paris: Félix Alcan, 1908.

ROJAS, Rodrigo Augusto Baéz. BRITO, Maria Teresa Alencar de. Improvisação na educação musical: fundamentações teóricas na transformação da percepção. In: XXI

ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2011. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2011, p. 533-538.

SABINO, Janaina de Oliveira. *A Criação Musical como Prática Discursiva: uma Investigação com Estudantes da Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO*. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. *A criatividade sob a luz da experiência: a busca de uma visão integradora do fenômeno criativo*. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

SALAM, Abdus. *Unification of Fundamental Forces*. New York: Cambridge University Press, 1990.

SALLES, Pedro Paulo. A canção como brinquedo: um estudo de caso. In: XXI ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2011. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2011, p. 518-525.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência *musicorporal*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, mar. 2008, p. 45-55.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. Por uma educação musical para além da “nota”: o exercício de escuta e composição de paisagem sonora. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2005. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2005, p. 609-615.

_____. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da idéia de música*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

_____. Vozes do Calçadão: um exercício de escuta e de composição. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2007. São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2007, s/p.

SANTOS, Regina Márcia Simão (Org.). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre, Sulina, 2011.

SARMENTO, Luciana Elena. *A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em Educação Musical*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHAFER, Murray. *The tuning of the world*. Toronto: The Canadian Publishers, 1977.

SILVA, Ricardo Costa Laudares. Tipos de aprendizagem de improvisação em um curso superior de música. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 2013. Natal. *Anais...* Natal, 2013, s/p.

_____. *Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de música*. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SILVA FILHO, Wellington Mendes da. *A inibição diante da improvisação musical: um programa operacional destinado a desinibir o aluno para com esta prática*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. A. Oliveira e C. Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos Processos psicológicos superiores*. Trad. Jose Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VISNADI, Gabriela Flor. *“A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração”*: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

WAZLAWICK, Patrícia; Maheirie, Kátia. Sujeitos e músicas em movimentos criadores compondo comunidades de prática musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, mar. 2009, p. 103-112.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, set. 2003a, p. 17-28.

_____. *Análise das Composições de Alunos de Escola de Música: Uma Investigação sobre Possíveis Diferenças no Desenvolvimento Musical de Alunos com Perfis Distintos*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003b.

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

_____. (1986). *Vivendo de modo criativo. Tudo Começa em Casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. From dependence towards independence in the development of the individual (1963). *The maturational processes and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development*. London: Karnac Books, 1990.

ANEXO

Relação de Dissertações não disponíveis para visualização/ análise:
Não disponível para visualização/download:

UFG – 2001 - Mestrado em Música.
Autora: Joana Chritina Brito de Azevedo.
Título: Coro cênico: estudo de um processo criador.
Orientadora: Eliane Leão.

UFG – 2002 - Mestrado em Música.
Autora: Adélia Dias da Silva.
Título: Música no ensino médio: possibilidade e caminhos na criatividade.
Orientadora: Denise Álvares Campos.

UFG – 2004 – Mestrado em Música.
Autora: Kristiane Munique Costa e Costa.
Título: A improvisação na educação musical para adultos – como ocorre o pensamento criador.
Orientadora: Eliane Leão.

UFBA – 2010 – Mestrado em Música.
Autora: Vilma de Oliveira Silva Fogaça.
Título: Criatividade musical: abordagem PONTES nos desenvolvimentos das competências articulatórias na formação do professor de música.
Orientadora: Alda de Jesus Oliveira.

USP – 2002 – Doutorado em Educação.
Autor: Pedro Paulo Salles.
Título: A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical.
Orientador: Celso Fernando Favaretto.