



**“A VIDA DE CAROLINA”
CRIAÇÃO DE MÚSICA TEATRAL NO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

Ana Sofia de Sousa da Fonseca Rosa

Professor Orientador: Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos

**Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico
Setúbal
2014**

Aos meus alunos e à escola que acolheu o projeto educativo.

À minha filha Eurídice: menina hoje, mulher no amanhã.

Agradecimentos

Aos meus avós, Isabel e Rogério Coelho, pelo afeto, carinho, amizade, apoio e companheirismo de sempre.

Ao Leo, pela colaboração, pela abertura social e musical e pelo espírito de Menino com letra grande. Desejo que a sua caminhada lhe reserve novas oportunidades de exercer boas partilhas como esta e que sempre que se interrogue do seu valor, este trabalho sirva para iluminá-lo e lembrá-lo do incentivo que constitui para os outros aquilo que ele já é e sabe fazer.

À Vanda e à Isabel, pelas colaborações e articulações de trabalho e pelo exemplo de “ser-se professor” num contexto socioeducativo em que o sucesso passa, em primeiro lugar, por práticas receptivas, de verdadeira auscultação da criança.

Ao Professor Alberto, pela disponibilidade e amabilidade que prestou sempre que solicitei a sua ajuda.

Ao Professor António Ângelo Vasconcelos, pelas orientações cedidas e pela paciência com que suportou as minhas divagações, interrogações e desesperos.

À minha Mãe, pelas histórias que leu e contou, pelo canto que me embalou e pelos sentidos que comigo partilhou.

Resumo

A criatividade tem sido um tema largamente debatido na área da educação musical, refletindo problemáticas que se relacionam com o contexto, a ação pedagógica do professor, os processos de aprendizagem dos estudantes e a avaliação dos produtos criativos.

O presente trabalho descreve e analisa o projeto educativo e o projeto de investigação no campo da criatividade em contexto educativo, evidenciando conceitos emergentes como: *ensino para a criatividade e aprendizagem criativa*. O objetivo da investigação visa compreender como a criatividade se incorpora à microcultura da sala de aula através das relações estabelecidas entre a criação artístico-musical, o professor e a comunidade de sala de aula, defendendo-se a estratégia de *ensino para a criatividade* e o trabalho colaborativo como fatores que potenciam o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças.

A investigação é de natureza qualitativa e socorreu-se da estratégia de investigação-ação, decorrendo da implementação de um projeto educativo. O projeto educativo teve como finalidade a criação e apresentação de um espetáculo músico-teatral partindo de uma rima infantil. Os processos de trabalho envolveram a composição musical de canções e outras criações nos domínios da poesia, do texto narrativo, da dança e da expressão dramática.

O quadro teórico foi elaborado levando em consideração dois eixos de análise: um baseado na teoria construtivista de Piaget e nas teorias socioconstrutivistas de Vygotsky e Swanwick, compreendendo a perspetiva das crianças sobre as relações que estabelecem com a música; outro que contempla as interações entre os estudantes e o professor de música em atividades de criação artístico-musical, partindo das perspetivas do professor de música, dos estudantes e dos professores que acompanharam de perto o projeto educativo, apoiando-se no modelo sistémico da criatividade de Csikszentmihalyi.

Palavras-chave: música teatral, desenvolvimento musical, ensino para a criatividade, aprendizagem criativa, aprendizagem colaborativa, educação musical no 1º ciclo do ensino básico

Abstract

There has been a wide debate around the topic of creativity within musical education, which reflects a concern about the contexts, the pedagogical action of the teacher, the students' learning processes and evaluation of creative products.

The present work describes and analyses the educational project and the research project in the field of creativity in an educational context, highlighting emerging concepts as: *teaching for creativity* and *creative learning*. The goal of this research is to understand how creativity is incorporated into the classroom microculture. This will be evaluated through the relations established between the artistic-musical creation, the professor and the classroom community, arguing for the strategy of *teaching for creativity* and the collaborative work as factors that potentiate the development of learning in children.

The nature of the research is qualitative and positions itself in the field of *action research*, encompassing the implementation of an educational project. The purpose of the educational project was the creation and presentation of a musical-theatrical performance, taking a nursery rhyme as an inductor. The processes of the work involved the musical composition of songs and other creations in domains as poetry, narrative text, dance and dramatic expression.

The theoretical framework was elaborated departing from two axes of analysis. The first axis of analysis was based on constructivist theory of Piaget and socioconstructivist theories of Vygotsky and Swanwick, taking into account the children's perspective on their relationship with music. The second axis of analysis attempts to capture the interrelationship between students and the music teacher in the school context, relying on the systemic model of creativity by Csikszentmihalyi and considering the perspectives of the music teacher, the students and the teachers who closely followed the educational project.

Keywords: music-theatrical, musical development, teaching for creativity, creative learning, collaborative learning, music education on primary school.

Índice

Introdução	10
Motivações pessoais	10
O problema da investigação e a pertinência do estudo	11
1. A Criatividade em Contexto Educativo	14
1.1. Teorias do desenvolvimento	19
1.2. A criação artístico-musical	22
1.3. O professor	25
1.4. A comunidade de aprendizagens	28
2. “A Vida de Carolina”: Criação de Música Teatral em Contexto Educativo	31
2.1. Contextualização	31
2.2. Caracterização e objectivos gerais	31
2.3. Metodologias e organização do trabalho	32
Dos processos livres de criação musical à composição musical de canções em sala de aula	32
Criação de música teatral	36
Preparação da apresentação pública: processos, apoios e constrangimentos	37
3. Projeto de Investigação sobre a Criatividade em Contexto Educativo-Musical	40
3.1. Da investigação	40
3.2. Opções metodológicas	43
Observação, notações pessoais e gravação audiovisual	44
Registos de observação de aulas	44
Entrevistas	45
Relatório do jovem músico	47
Produções dos estudantes	47
3.3. Tratamento e análise dos dados	48
4. Música, Criatividade e Aprendizagens	50
4.1. A música na construção do self da criança	51

4.1.1. Da função social, emocional e cognitiva	51
4.1.2. Da função criativa	53
4.1.3. Significados musicais	56
4.2. A criatividade na criação artístico-musical em contexto educativo	58
4.2.1. A composição musical de canções em sala de aula	58
A criança e os processos livres de criação musical	59
O papel do professor: orientador e facilitador	61
4.2.2. O <i>ensino para a criatividade</i> : contributos de uma estratégia pedagógica para a educação criativa em contexto da educação musical	65
4.2.3. Das aprendizagens	67
4.3. Percepções do trabalho realizado	75
4.3.1. As canções	76
4.3.2. A apresentação pública do espetáculo	77
5. Conclusões e Implicações Educativo-Artísticas	84
A função da criatividade no ensino	84
Implicações educativas: do valor educativo das artes à construção de um território de fronteira	88
Referências Bibliográficas	91

Índice dos Anexos

Anexo 1. Projeto Educativo

Anexo 1.1. Rima infantil “Não subir à janela”

Anexo 1.2. Cronograma: domínios, objetivos e competências

Anexo 1.3. Canções

Anexo 1.3.1. Repertório musical e conteúdos programáticos da linguagem musical

Anexo 1.3.2. “Menina Carolina”: composições musicais e poéticas feitas pelos estudantes (T 4ºA); arranjo final para piano e canto

Anexo 1.3.3. “Asa de um Sonho”: composições musicais e poéticas feitas pelos estudantes (T 4ºC); arranjo final para piano e canto

Anexo 1.3.4. “Menina da Floresta Tropical”: registo do texto da canção criada pela estudante EF1A5; arranjo final para piano e canto

Anexo 1.3.5. “Era uma vez uma Linda Princesa...”: registo do texto da canção criada pela estudante EA1; registo audiovisual da apresentação da canção em sala de aula; arranjo final para piano e canto

Anexo 1.3.6. Letra do rap “Cuidado! A vida é um dado!”

Anexo 1.4. Peça músico-teatral “A Vida de Carolina”

Anexo 1.4.1. Roteiro

Anexo 1.4.2. Guião

Anexo 1.4.3. Textos narrativos criados pelos estudantes

Anexo 1.4.4. Peça para piano e dança “Olho-te com ternura não fosse eu chamar-me Lua”: Registo audiovisual de criação coreográfica feita pelo estudante EA3; partitura musical

Anexo 1.4.5. Textos poéticos criados pelos estudantes

Anexo 1. 5. Programa do Espetáculo Músico-Teatral “A Vida de Carolina”

Anexo 1.6. Vídeo da apresentação pública do espetáculo

Anexo 2. Projeto de Investigação

Anexo 2.1. Termo de Consentimento Informado Dirigido aos Encarregados de Educação

Anexo 2.2. Guiões das entrevistas

Anexo 2.3. Grelha de recolha de dados e respetivas codificações

Índice dos Quadros e das Figuras

Quadros

Quadro 1. Distribuição de tarefas nos grupos de trabalho	33
Quadro 2. Orientações dirigidas ao grupo dos músicos para concretização de tarefa compositiva	34
Quadro 3. Perfil dos Estudantes Entrevistados (Entrevistas Individuais)	46
Quadro 4. Perfil dos Estudantes Entrevistados (Focus Group 1)	46
Quadro 5. Perfil dos Estudantes Entrevistados (Focus Group 2)	47
Quadro 6. Perfil dos professores entrevistados	47
Quadro 7. Categorias e subcategorias	50

Figuras

Figura 1. Modelo Sistémico da Criatividade de Csikszentmihalyi, 2003	15
Figura 2. Relação entre os fenómenos cognitivo-musicais no desenvolvimento da criança, Swanwick, 1988	21
Figura 3. Espiral do desenvolvimento musical, Swanwick e Tillman, 1986	21
Figura 4. Fragmento melódico da composição do G1 (T4ºA) – estudante EF1A5	34
Figura 5. Fragmento melódico da composição do G1 (T4ºC) – estudante Vasco	35
Figura 6. Fragmentos melódicos derivados dos processos criativos do G1 (T4ºA) -- estudante EF1A5	59
Figura 7. Composição musical do G1 (tarefa heurística) EF1A5, EA2, Danilo	60
Figura 8. Composição musical "Na humilde gruta", estudante EF2C7 (contexto não escolar, pós-implementação do projeto educativo)	71
Figura 9. "O que eu mais gostei na apresentação pública do espetáculo..." EA3, EF1C5, EF2C9, EF2C7, Letícia, Danilo (T4ºA e T 4ºC)	79
Figura 10. "O que eu mais gostei na apresentação pública do espetáculo..." Tom (T 4ºA)	80
Figura 11. "O que eu mais gostei na apresentação pública do espetáculo..." EF1A5, f. 1 e f.2 (T 4ºA)	81

Introdução

Penso que é da interligação entre as várias artes que se chegará à verdadeira educação artística. Projectos que englobem a música, a dança, a escrita, o teatro, as artes plásticas são muito ricos em aprendizagens e permitem que cada criança envolvida dê o seu contributo numa ou mais áreas, não deixando de se envolver em todo o processo (Santos, 2006:56).

Motivações pessoais

No início da minha atividade profissional enquanto docente de música no 1º ciclo do ensino básico, a criatividade era algo que eu utilizava como um instrumento na planificação de atividades, que visavam sobretudo a audição e interpretação musical das crianças. Circunscrita à dimensão de *ensino criativo*, a criatividade acabava por se confinar à articulação inter ou multidisciplinar com outros domínios, como a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, a Dança, as Artes Visuais e a Expressão Dramática. Enquanto professora não existia ainda um discernimento sobre a relação entre o *ensino criativo* e as *aprendizagens criativas* nas crianças, sendo a composição musical um domínio pouco aprofundado nas aulas que eu leccionava. Da interação com as crianças fui percebendo o gosto que essas manifestavam em sugerir e participar na criação de produtos, facto que me levou a refletir sobre o meu estilo de ensino, essencialmente transmissivo e diretivo. Gradualmente, fui legando espaço à participação criativa das crianças nos processos de trabalho, iniciando assim uma aprendizagem nova...

Em 2010 tive o primeiro contacto com literatura referente à composição musical em sala de aula, suscitando-me uma enorme curiosidade em conhecer no terreno como a composição musical se processaria em crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade.

No ano letivo de 2011/12 decidi iniciar o meu primeiro projeto centrado no domínio da composição musical. Esse projeto, informado de alguma literatura de pesquisa, contou com a participação de três turmas mistas (3º e 4º anos) e consistiu na composição musical de canções a partir de um indutor, a rima infantil “Não subir à janela” (Ferrão & Rodrigues, 2008). No desenvolvimento dos processos de trabalho, as propostas criativas que os estudantes iam fazendo não só no domínio musical

como noutros domínios como a dança, desencadearam em mim surpresa e vontade de aprofundar o meu conhecimento sobre a função da criatividade na aprendizagem da criança. Por outro lado, o trabalho colaborativo em sala de aula revelou-se também aí uma dimensão fecunda dos processos de trabalho, agora centrados na participação ativa das crianças.

Este percurso trilhado entre 2010 e 2012 motivar-me-ia a definir o tema do meu projeto educativo em torno da criação artístico-musical em sala de aula e procurar, a partir desse, investigar sobre o funcionamento da criatividade em contexto educativo.

Embora não implementado no mesmo estabelecimento de ensino, o projeto educativo contemplado nesta monografia (desenvolvido entre 1 de Outubro e 12 de Dezembro de 2012), apresenta-se como uma extensão do anterior, uma vez que: partiu do mesmo indutor, contou com a participação de crianças situadas na mesma faixa etária e contemplou mais uma vez a composição musical de canções em sala de aula e a sua articulação com outros domínios artísticos como a dança, a expressão dramática e a poesia, resultando num espetáculo músico-teatral.

O problema da investigação e a pertinência do estudo

A partir da convergência de ideias geradas pela intersecção do plano teórico e do plano empírico, fui gradual e indutivamente construindo o corpo desta tese, cuja maturação foi possível alcançar através de um processo interpretativo das perspetivas dos diferentes atores (professor de música, estudantes, jovem músico e professores) partindo de um quadro teórico referencial alicerçado nas teorias do desenvolvimento de Piaget (2003), Vygotsky (1978) e Swanwick (1988) e no modelo sistémico da criatividade teorizado por Csikszentmihalyi (2006).

O objetivo central deste trabalho consiste em compreender como a criatividade é incorporada à microcultura¹ da sala de aula através das relações estabelecidas entre a criação artístico-musical, o professor e a comunidade de aprendizagens,

¹ O termo microcultura é aqui entendido como um sistema de crenças e valores associados com uma comunidade em particular que tem os seus próprios valores e normas, padrões de relações sociais, regras de participação e interação, estilos de aprendizagem e orientação dos resultados. Nesse contexto cabe-nos referir aqui que defendemos a ideia de que as comunidades de aprendizagem têm a sua própria microcultura e dinâmica social.

defendendo-se a estratégia de *ensino para a criatividade*, o trabalho colaborativo e o modelo educativo C(L)A(S)P como fatores que potencializam o desenvolvimento de aprendizagens nas crianças em contexto educativo-musical.

A pesquisa teve como ponto de partida a interrogação: de que modos a criação artístico-musical pode potencializar o desenvolvimento de aprendizagens em contexto educativo-musical?

Para que as ideias pudessem receber uma melhor organização, a pergunta de partida foi decomposta num conjunto de questões norteadoras, divididas em três dimensões:

- A primeira dimensão integra as seguintes questões:

Qual a importância da criatividade no desenvolvimento da criança?

Qual a importância da música no desenvolvimento criativo da criança?

- A segunda dimensão integra também duas questões:

De que modos a ação pedagógica do professor pode estimular o desenvolvimento da *atividade criativa* da criança em contexto da educação musical?

De que modos a interação entre a criação artístico-musical, o professor e a comunidade de aprendizagens potencia o desenvolvimento de aprendizagens em contexto educativo?

- A terceira e última dimensão compreende a seguinte questão:

De que modos o projeto educativo nos ajudará a pensar a organização das artes no currículo e a emergência de uma mudança de paradigma, levando em consideração as experiências e significados que os diferentes intervenientes tiram da participação no projeto?

Procurando situar o trabalho no campo das investigações sobre a criatividade em contexto educativo, o presente estudo pretende dar o seu contributo para uma melhor compreensão da função da criatividade na educação artístico-musical.

Nesse sentido o trabalho vê-se estruturado em 5 capítulos. No primeiro capítulo faço uma breve revisão das pesquisas no campo da criatividade, introduzindo o tema a partir das discussões e teorias geradas sobre a criatividade no contexto da educação musical. Nesse capítulo introdutório são abordadas a teoria da criatividade de Csikszentmihalyi e as teorias do desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e

Swanwick – teorias que se afiguram fundamentais ao suporte teórico do trabalho. Apoiando-me na literatura de especialidade, nos três subcapítulos seguintes aprofundo sobre três dimensões essenciais à compreensão da criatividade em contexto da educação musical: a criação artístico-musical, o professor e a comunidade de aprendizagens.

O segundo capítulo respeita ao projeto educativo propriamente dito, onde figura: a sua contextualização; a caracterização e objetivos gerais do mesmo, e, por último, as metodologias utilizadas e a organização do trabalho, englobando processos, apoios e constrangimentos.

O terceiro capítulo corresponde ao enquadramento da investigação e estrutura-se em três subcapítulos. No primeiro defino o modelo da investigação com base nas suas características. No segundo justifico as minhas opções metodológicas, nomeadamente no que respeita às técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados. No terceiro explico os procedimentos utilizados no tratamento e análise dos dados.

No quarto capítulo apresento os resultados da investigação através da análise e interpretação dos dados que se pôde organizar nos seguintes temas: a música e as crianças; perspetivas dos diferentes atores sobre o desenvolvimento do trabalho; percepções dos diferentes atores sobre o trabalho realizado.

No quinto e último capítulo exponho as reflexões conclusivas, as limitações do estudo e as implicações educativas que o mesmo poderá comportar de modo a se perspetivar um melhoramento do projeto educativo em consonância com a promoção da criatividade das crianças e jovens em contexto educativo.

1. A Criatividade em Contexto Educativo

Comumente entendida como uma virtude ou boa qualidade humana e ocupando um lugar cada vez mais presente nas diversas dimensões da vida social, enquanto fenómeno e à luz da literatura consultada, a criatividade não apresenta uma definição unívoca, permanecendo um território onde as questões imperam sobre as respostas (Barrett, 2000, Beineke, 2009).

A alegoria do elefante evocada por Margaret Barrett² ilustra bem como uma variedade de abordagens se segmentariza no estudo sobre a criatividade, entre as quais se distinguem: a) aquelas que se centram na pessoa criativa; b) as que procuram explicar o processo criativo; c) as que contemplam essencialmente o produto criativo; d) as que defendem a importância do ambiente onde se observa a ocorrência da atividade criativa³.

Foi sensivelmente a partir da década de 80 que os investigadores debruçados sobre a temática começaram por considerar o indivíduo e o contexto do ambiente enquanto objetos do mesmo estudo (Beineke, 2009)⁴, sendo que em 1996, com a publicação da obra *Creativity: flow and the psychology of discover and invention* de Mihaly Csikszentmihalyi, o esforço e a tentativa de uma definição de Criatividade esmoreceram para dar lugar a uma teoria votada à compreensão da sua origem. Partindo do pressuposto de que a criatividade deriva da inter-relação de três elementos: o *Domínio*, o *Campo* e o *Indivíduo*, Csikszentmihalyi desenvolve assim o seu modelo sistémico da criatividade (Abuhamdeh, Csikszentmihalyi, 2006).

O modelo sistémico propõe que a criatividade só possa ser observada através das inter-relações de três elementos constituintes do sistema. O primeiro desses elementos é

² Barrett, M. "O Conto de um Elefante: Explorando o Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade"(pp. 31-45) *In Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, CIPEM, Porto: 2000. No conto do elefante, três homens cegos (um no tronco, um na cauda, um ao lado do elefante) descrevem o fenómeno de acordo com a perspectiva limitada que lhes é atribuída. "Dependendo da parte do "elefante" em que cada um toca (por exemplo, o processo criativo, o produto criativo, ou a pessoa criativa), emerge uma imagem diferente." (p.31)

³ Sobre as abordagens científicas em torno da Criatividade salientam-se: a cognitiva (Finke, Ward & Smith, 1992; Weisberg, 1993), a psicométrica (Torrance, 1974); a psicodinâmica (Storr, 1972, 1997) e a sócio-individual (Amabile, 1983; Eysenck, 1993).

⁴ Dessa nova vaga de investigadores, salientam-se os seus principais modelos: *a perspectiva sociométrica*, concebida por Simonton na década de 80 (Alencar; Fleith, 2003), *a teoria do investimento em criatividade*, desenvolvida por Sternberg e Lubart já na década de 90, *o modelo componencial*, desenvolvido por Amabile na década de 80 (Alencar; Fleith, 2003) e *o modelo sistémico de criatividade*, proposto por Csikszentmihalyi em 1996.

o **domínio**, que consiste na informação – um conjunto de regras, procedimentos, e instruções para a ação. Para se fazer algo criativo, deve-se operar dentro de um domínio (...). A segunda componente do sistema é o **campo**, que inclui todos os indivíduos que agem como guardiões do domínio. Faz parte do seu trabalho decidir se uma nova ideia ou produto deve ser integrada no domínio. (...) A última componente do sistema é o **indivíduo**. No modelo sistémico, a criatividade ocorre quando uma pessoa proporciona uma mudança na informação contida num domínio, uma mudança que será seleccionada pelo campo para se ver incluída no domínio (Abuhamdeh, Csikszentmihalyi, 2006:33, tradução minha).⁵

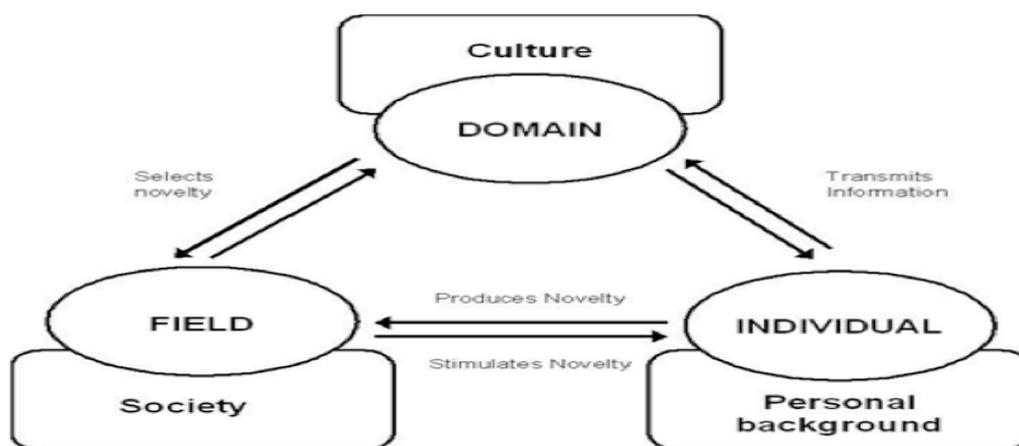


Figura 1. Modelo Sistémico da Criatividade de Csikszentmihalyi, 2003, p.315

No quadro específico da Educação Musical, a criatividade fora inicialmente restrita ao domínio da composição musical e investigada segundo uma óptica adultocêntrica. Só a pouco e pouco foram surgindo pesquisas em contexto naturalista, reflectindo e enfatizando a contextualização dos processos criativos das crianças com relação aos seus ambientes de aprendizagem (Beineke, 2009).

Questionando o papel social do *indivíduo criativo* no campo da educação musical, Burnard (2006) faz salientar que “ [...] o que representa um esforço ou uma

⁵ Csikszentmihalyi (1996) esclarece a propósito que o *Indivíduo* precisa de aprender sobre as funções e conteúdos do *Domínio* e conhecer as preferências e critérios estabelecidos pelo *Campo* na avaliação dos trabalhos propostos no *Domínio*. Para que o *Indivíduo* concretize essas aprendizagens é necessário sentir-se motivado e possuir características individuais que o beneficiem nesse sentido, como a recorrência ao pensamento divergente, a capacidade de resolução de problemas e a habilidade de convencer o *Campo* sobre a relevância do seu trabalho. Por seu turno, o *Campo* pode também afectar a criatividade dos seguintes modos: a) sendo reactivo ou pró-activo, uma vez que as expectativas e posições que toma face à criatividade podem afectar positiva ou negativamente o seu desenvolvimento; b) conforme a maneira como selecciona inovações, impondo filtros mais ou menos livres; c) dependendo da forma como se encontra conectado ao sistema social que o rodeia e o tipo de suporte que esse mesmo sistema lhe oferece.

realização criativa no mundo musical das crianças não precisa, necessariamente, ser visto, julgado ou definido como ‘criativo’ no mundo musical adulto no qual a criança está inserida” (cit. por Beineke, 2009:76). As pesquisas de Burnard que comprovam existir intencionalidade nas produções musicais feitas por crianças, desembocam na conclusão de que o modelo onde a criatividade das crianças acontece é qualitativamente diferente do dos adultos. No seu entender, se por um lado o desenvolvimento criativo das crianças depende de fatores sociais e culturais que interferem na sua formação, por outro lado, é através das suas próprias criações que as crianças se ligam ao mundo, transportando consigo as experiências musicais recebidas e uma ideia geral do que é a música. Assim, para se compreender como a criatividade musical é culturalmente mediada, é necessário, pois, que as pesquisas se foquem nas bases sociais e culturais da aprendizagem da criança.

Após a publicação da obra de Csikszentmihalyi (1996) em torno da criatividade, investigadores da área da educação vieram questionar a capacidade do seu modelo sistémico se adequar a determinados contextos. Margaret Barrett (2000) é quem assinala a diferença entre a Criatividade com C maiúsculo e a criatividade com c minúsculo, realçando que para se compreender a criatividade à luz do modelo sistémico da criatividade há que considerar, em primeiro lugar, a diferente natureza dos contextos, uma vez que a criatividade entendida no contexto educativo, isto é, educar o *indivíduo criativo* orientando-o na construção de sua identidade ainda em formação é distinta da criatividade reconhecida em identidades construídas e informadas de como operar autónoma e criativamente num determinado *domínio*.

Para Barrett (2000), a criatividade musical em contexto educativo tem que ser vista “como um fenómeno (não restrito aos domínios da composição e improvisação musicais) que se manifesta em abordagens singulares a uma variedade de processos musicais, onde as crianças trazem para a tarefa variados níveis de capacidades e compreensão e se esforçam por alcançar um resultado musical que seja invulgar e único para eles naquela dada altura” (p.43).

No plano do ensino, o National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE)⁶ propõe em 1999 com a publicação do documento *All Our*

⁶ O NACCCE estabeleceu-se oficialmente em Fevereiro de 1998, com o intuito de identificar obstáculos que vinham inviabilizando o florescimento da criatividade no sistema educativo britânico e de propor ao governo ações que permitissem veiculá-la na educação. Nesse sentido publicou-se em Junho de 1999 o documento intitulado *All our Futures: Creative, Culture and Education*. Cabe aqui

Futures: Creative, Culture and Education, uma estratégia de ensino inclusiva e votada ao desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes. Adaptável aos mais diversos contextos disciplinares, o *ensino para a criatividade* (como ela é designada) define-se, essencialmente, pelas três funções que desempenha junto dos estudantes: **identificar** o seu *potencial criativo*; **encorajar** a exploração e desenvolvimento do seu *potencial criativo* em contexto educativo independentemente do domínio específico em que esse se verifica; e **orientar** na compreensão do que o ser criativo envolve, ajudando os estudantes a tornarem-se sensíveis aos seus processos criativos (NACCCE, 1999:102-106, sublinhado nosso).

Nesse sentido, Anna Craft (2005) adianta que:

Para se pesquisar a criatividade na sala de aula de forma efectiva, as relações entre professor e o aluno precisam ser o foco do estudo, sendo necessário material empírico que possibilite a caracterização e análise da aprendizagem criativa, ensino criativo e ensino para a criatividade (citado em Beineke, 2009:75).

Esta tónica reconhecida na experiência criativa da criança em contexto educativo-musical fora também debatida pela investigadora Lucy Green (1997), para quem a análise e avaliação do “contexto” importava mais do que a avaliação das “notas”⁷. Emerge daí a perspectiva de que para melhor se compreender o papel da música enquanto mediador social sob a forma de organização de práticas musicais e subsequente construção de valores numa determinada sociedade, é necessário que a investigação oriente a sua análise para a compreensão do “significado social de uma ou mais peças musicais dentro dos seus contextos particulares de produção, distribuição e recepção” (Green, 2000:90).

Em contexto educativo, várias pesquisas vêm destacando as atividades lúdicas das crianças no espaço físico do recreio como um aspeto importante a levar em consideração nos estudos sobre o seu desenvolvimento. Nancy King (1987) concluiu que ambientes relativamente descontraídos como o do recreio providenciam às crianças oportunidades de criarem, organizarem e controlarem as suas próprias

assinalar que embora totalmente financiado pelo governo, o NACCCE consiste num corpo consultivo independente (Joubert, [edit.] Craft, Jeffrey, Leibling, 2001).

⁷ Green designa de “avaliação das notas”, o conjunto de procedimentos e critérios de avaliação relacionados a parâmetros musicológicos inerentes, como tonalidade, modos, melodia, métrica, ritmo, textura ou forma, considerando o grau em que essas normas se vêem apropriadas ao género ou estilo da peça (cit. in Beineke, 2009).

experiências através da brincadeira, habilitando-as a aprender e a praticar competências sociais, bem como a exercer tomadas de decisão e outras competências práticas que poderão vir a ser-lhes úteis no dia-a-dia. No domínio musical, Kathryn Marsh (2008) concretizou um estudo pioneiro em torno do comportamento musical das crianças em contextos informais como o recreio. A sua observação no terreno permitiu-lhe verificar a existência de práticas independentes de transmissão cultural e musical sob os mais variados modos: transmissão oral, textual, musical e cinestésica. A autora pôde também constatar que no decorrer dessas práticas transmissivas, os materiais ora se conservavam ora se transformavam, transparecendo influências socioculturais diversas e pequenas manifestações criativas que impulsionavam transformações nesses mesmos materiais.

Nesse sentido, o enfoque da problemática desloca-se do papel social do *indivíduo criativo* (criança vs. adulto) para o meio onde é observável a *brincadeira imaginária* ou *atividade criativa* da criança (contexto informal vs. contexto formal)⁸. De modo dissemelhante ao contexto do recreio, em sala de aula a expressão da criança é sempre moldada pelas forças contextuais das configurações sociais estabelecidas entre a prática pedagógica assumida no papel do professor e as subsequentes respostas dos estudantes (King, 1987). Pellegrini e Boyd (2010), na linha de Vygotsky, reforçam esta perspetiva, considerando o comportamento lúdico da criança como uma ferramenta importante de avaliação diagnóstica na educação de infância: “ (...) através do jogo obtemos uma visão mais aprofundada da

⁸ Nesse sentido importa distinguir e esclarecer sobre os seguintes conceitos: *potencial criativo*, *brincadeira imaginária* e *atividade criativa*. Por *potencial criativo* entende-se um conjunto de capacidades individuais, verificáveis num determinado domínio e passíveis de aplicação prática por via do pensamento criativo: fazer música, escrever histórias, guiar experiências, criar coreografias, etc. (NACCCE, 1999: 34). Por *atividade criativa* referimo-nos, na linha do documento do NACCCE, ao processo de gerar algo original, providenciando uma alternativa ao esperado, ao convencional ou à rotina através da combinação ou reinterpretação de ideias já existentes num determinado domínio ou na associação dessas ideias a um domínio ao qual elas nunca tivessem estado associadas. Nesse sentido, ela não deve ser confundida com o ato de fantasiar ou imaginar, isto é, a *atividade criativa* não consiste numa mera reprodução mental de coisas que não estão presentes ou que não tenham sido experienciadas, embora possa envolver esses dois tipos de ação (p.31). Enquanto a *atividade criativa* pode ser induzida em ambiente educacional por um professor, por exemplo, ao atribuir uma tarefa, a *brincadeira imaginária* faz parte da natureza cognitivo-comportamental da criança ocorrendo independentemente em suas brincadeiras. Consideramos, pois, que embora a *atividade criativa* seja distinta da *brincadeira imaginária*, elas poderão eventualmente se cruzar.

competência cognitiva, emocional e social das crianças, por outras palavras, ela é uma janela aberta para a mente das crianças” (p.253).

1.1. Teorias do desenvolvimento

Compreender como a criatividade se processa em contexto educativo exige, antes de mais, perceber o porquê da sua importância na educação da criança.

Orientações programáticas na área da música mencionam as “capacidades criativas” da criança como um dos aspetos a considerar na planificação de atividades por parte dos professores.

*As actividades musicais a desenvolver devem atender à necessidade de a criança participar em projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e **criativas**. Pretende-se também que a criança seja capaz, por si só ou em grupo, de desenvolver projectos próprios, contando com ajuda do professor na escolha e domínio dos meios utilizados (Vasconcelos, 2006:72, sublinhado nosso).*

A importância da criatividade no desenvolvimento da criança subentende-se bem na epistemologia genética de Piaget (2003), onde essa figura enquanto função cognitiva da inteligência humana. À luz desta teoria, a criança participa na construção do conhecimento através de uma relação interativa que estabelece com o meio. O meio proporciona-lhe estímulos e a criança, a partir desses, acciona processos de *assimilação* – interpretação e incorporação de novos esquemas aos esquemas existentes – e *acomodação* – modificação das estruturas existentes de forma a incorporar ou se adaptar a novas experiências. A epistemologia genética de Piaget vê-se aqui complementada com a teoria sociocultural do desenvolvimentista russo Lev Vygotsky (1978), compartilhando-se com o autor a ideia de que as explorações e descobertas das crianças não acontecem de forma solitária, ocorrendo num contexto social e cultural dentro do qual desenvolvem interações de diferentes naturezas com membros da sociedade mais conhecedores e experientes. Essas interações, que poderão consistir em cooperações, colaborações ou diálogos, modelam as atividades da criança, influenciando a organização e construção das estruturas cognitivas que nela operam inteligentemente.

Estas duas teorias desenvolvimentistas de raiz construtivista assentam numa mesma premissa de que no processo orgânico e construtivo do conhecimento, a formação de um novo esquema exigirá sempre ser alimentada por interesses, necessidades e/ou desejos (motivação intrínseca) e dependerá sempre de uma disposição natural para inventar, isto é, conexões ou associações que se estabelecem como suprimento à necessidade de compreender (assimilar) e explicar (acomodar).⁹

Na área específica do desenvolvimento musical, a obra *Music, Mind and Education* (1988) de Keith Swanwick expõe um quadro normativo do desenvolvimento musical da criança, onde vigora como ideia central o “brincar” segundo as acepções piagetianas, isto é, a música entendida como uma extensão do brincar. Assumindo uma perspectiva socioconstrutivista, o autor postula que o desenvolvimento do comportamento musical da criança fundamenta-se numa estrutura essencialmente triangular que compreende, ordenadamente: o Domínio, a Imitação e a Brincadeira Imaginária. Num primeiro nível a criança presta-se ao domínio, isto é, à recepção sensorial e à subsequente manipulação dos materiais sonoros; num estágio superior, as suas estruturas existentes vão-se modificando de forma a receber novas experiências através de gestos imitativos que denotam o seu carácter expressivo – *acomodação* – partindo da expressão pessoal para as convenções vernaculares; e num terceiro estágio, as crianças tentam interpretar novas experiências através da brincadeira imaginária e nos termos dos seus modelos existentes do mundo, ocorrendo assim uma transformação do vocabulário musical e dos gestos expressivos em novas relações e padrões – *assimilação*.¹⁰ É neste último vértice que ocorre uma reconstituição das possibilidades musicais por ter existido um confronto com os eventos ambientais e resposta aos seus desequilíbrios. Quando as crianças possuem alguma fluência na habilidade manipulativa e uma base de esquemas ou convenções acomodados, elas começam a formular expectativas, antecipando possibilidades de forma a criarem e responderem a surpresas (pp. 57-69).

⁹ Vygotsky (1978) considera que a “imaginação (...) representa uma forma especificamente humana da atividade consciente [e que] como toda a função da consciência, ela tem origem na ação” (p. 93).

¹⁰ Torrance acrescenta a esse respeito que “as crianças criativas aprendem e pensam enquanto aparentemente brincam em torno de atividades manipulativas e exploratórias” (cit. in Collins, 1996:99).

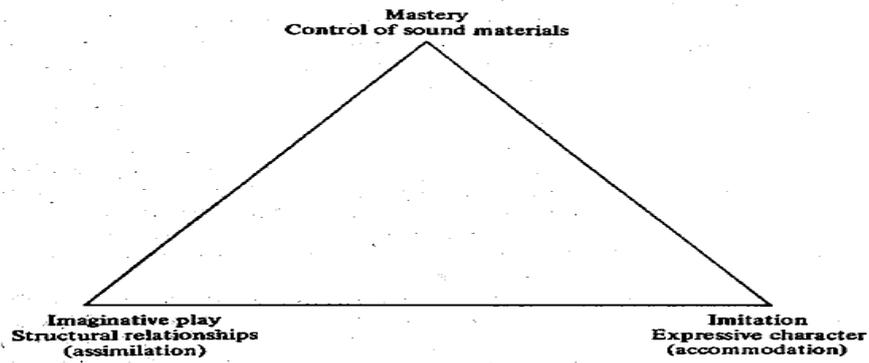


Figura 2: Relação entre os fenómenos cognitivo-musicais no desenvolvimento da criança, Swanwick, 1988, p. 58

Os três elementos da estrutura triangular vão-se assim repetindo em níveis graduais de profundidade ao longo do desenvolvimento musical da criança, sempre num movimento pendular, cíclico e cumulativo, partindo da expressão pessoal e idiossincrática em direcção ao socialmente estimulante e comumente partilhado.

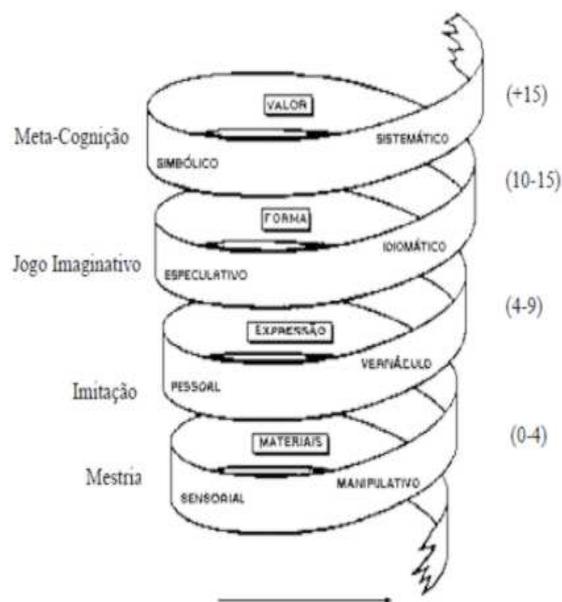


Figura 3: Espiral do desenvolvimento musical, Swanwick e Tillman, 1986

A revisão destas três teorias permite-nos concluir que a música constitui uma interface que liga o indivíduo à sociedade por via das experiências que proporciona

e das funções cognitivas, emocionais, sociais (Hargreaves, 1999) e, principalmente, criativas que desencadeia.

Segundo Green (2000), o indivíduo pode retirar dois tipos de significado musicais do seu encontro com a música: o *significado inerente* e o *significado descritivo*. O primeiro acontece porque “quando ouvimos música, não conseguimos separar a nossa experiência dos significados inerentes da mensagem [o segundo, porque não conseguimos alhearmo-nos] de uma maior ou menor consciência do contexto social na qual ela foi produzida e é consumida” (pp. 47-48).¹¹ Assim, à semelhança das restantes artes, a música não só contribui na construção e expressão da identidade, como se oferece enquanto um símbolo cultural poderoso ao qual a criança poderá sempre recorrer numa apresentação do “Eu” e por essa via auto-afirmar-se num determinado grupo social (Green, 2001). Através da música, como das restantes manifestações artísticas, a criança encontra um caminho para compreender e expressar as qualidades das suas experiências, experienciando a articulação dos seus sentimentos mais profundos com os seus sentidos de identidade cultural e pertença identitária.

1.2. A criação artístico-musical

Refletir a importância da criatividade no desenvolvimento da criança ajuda-nos a mergulhar no seu universo, a reencarnar na criança que outrora fomos e pensar sobre o que se poderá esperar da ação criativa de uma criança no domínio musical. O contexto aqui começa a ganhar forma e a tornar-se cada vez mais pertinente face às questões que suscita: que experiências musicais possuem as crianças com quem vamos trabalhar? Quais os seus gostos e consumos musicais? Quais os recursos materiais e espaciais de que dispomos? Que metodologias e técnicas servirão melhor no desenvolvimento do trabalho? Afinal de contas falamos da implementação

¹¹ Sobre o *significado inerente*, Lucy Green (2000) esclarece ser o que “incide nos elementos musicais, a organização sintáctica que conduz o ouvinte ao sentido do todo e da parte, abertura e conclusão, repetição, diferença e todas as outras relações funcionais pertinentes (....) [em que] tanto os materiais que formam a parte significante do processo de identificação de estruturas, como aqueles que são identificados como a estrutura em si mesma, são compostos de materiais musicais: os significados são intrínsecos, no sentido em que o signo e o significado são uma parte material da própria música” (p. 47). Sobre o *significado descritivo*, a autora considera operar numa determinada consciência sobre o contexto social em que a música é produzida e consumida, assumindo uma construção de metáforas em consonância com uma diversidade de fatores contextualizantes, podendo ser pessoal ou convencionalmente aceite (p. 48).

de um projeto educativo num contexto, *a priori*, absolutamente desconhecido, o qual designamos genericamente de educativo.

Ao refletirmos sobre os consumos musicais das crianças e jovens de hoje em dia, constatamos que a canção ocupa uma posição hegemónica enquanto género musical. Estudos desenvolvimentistas da criança confirmam-nos a sua importância:

São frequentes [em crianças entre os dois e os quatro anos] as improvisações musicais, o cantarolar, a invenção de palavras, jogos de palavras, a repetição de palavras e sílabas, a invenção de letras para melodias conhecidas, a construção de novas melodias a partir da colagem de fragmentos de melodias, as repetições da mesma canção, a associação destes jogos sonoros a actividades do seu dia a dia, etc. Enfim, uma série de comportamentos que podem fazer pensar que desenvolvimento musical e linguístico se apoiam mutuamente (Rodrigues & Johnson, 2007:38).

Uma importante mudança toma lugar durante estes primeiros anos [sensivelmente aos 4 anos] quando a imitação parece dominar o panorama musical (...). O aspecto imitativo da expressividade deve começar como uma expressão pessoal mas é rapidamente transformado na comunidade de lugares comuns musicais; formulações de frases e melodias recebidas, pulsação regular e padrões rítmicos e métricos, sincopas e fórmulas tonais repetidas (...) à medida que canções aprendidas são incorporadas nas invenções musicais das crianças, bem como padrões e frases métricas são absorvidos de uma larga cultura musical (Swanwick, 1988:66, tradução minha).

Frequentemente inserida nos estudos dos géneros textuais por referência à sua relação arquetípica com a poesia, a canção é, na verdade, um híbrido onde duas artes – música e poesia – se interligam por equivalências estruturais convergentes designadas de homologias (Oliveira, 2003 cit. in Moura, 2011:2).¹²

Em contexto educativo, Margarida Fonseca Santos (2006) aponta alguns dos benefícios que a canção pode compreender quando utilizada pedagogicamente:

¹² Assonâncias, consonâncias, aliterações, onomatopeias, variações tímbricas, variações de altura (entoação), acentuações silábicas, rimas, pausas expressivas, são factores que interferem no som das palavras e nas inflexões das frases, insuflando a linguagem verbal de musicalidade (Oliveira, 2003 cit. in Moura, 2011:2). Na música, “a sintaxe tonal, tal como a gramática, também implica arranjos de ordenação, não de partes do discurso, mas de alturas dentro de um padrão tonal e de padrões tonais dentro de conjuntos de padrões tonais; e a sintaxe rítmica implica arranjos ordenados de durações dentro de um padrão rítmico e de padrões rítmicos dentro de conjuntos de padrões rítmicos (Gordon, 2000:148-49).”

[...] É importante e útil utilizar a canção para desenvolver a audição interior de melodia e texto, para o domínio da pulsação e do ritmo, para a audição de outras vozes, para a compreensão da forma. (...) A canção tem, de facto, um leque de possibilidades pedagógicas que é infinito. A grande vantagem é, e será sempre, a de ser um meio fácil e eficaz para a vivência musical. A criança (ou adolescente, ou adulto) tem prazer em cantar, desenvolve o seu ouvido musical e desenvolve também a sua capacidade de sentir, de se expressar, de se emocionar. Temos em mãos um precioso bem (p. 58).

Como Santos refere, a canção compreende em si “um leque de possibilidades pedagógicas infinito”, consistindo num portal acessível ao desenvolvimento da criatividade dos mais pequenos. Através da canção outras manifestações artísticas como a dança, a expressão dramática e as artes visuais poderão confluír e contribuir para o desenvolvimento do trabalho criativo, bem como “promover, estimular e intensificar a expressividade” nos estudantes. (Swanwick, 1988:84-85, Santos, 2010). Nesse sentido decidimos designar de “*criação artístico-musical*” um conjunto de atividades em contexto educativo que, embora centradas no domínio musical, poderão dentro deste articular outras formas de expressão e manifestação artística, intensificando desse modo a criatividade e a expressividade dos estudantes.

No entanto, no que respeita à criação musical propriamente dita afigura-se-nos relevante pensarmos, na linha de Swanwick, em algumas regras, procedimentos e instruções que lhe são inerentes. Swanwick (1979) vê a composição como um ato de “tornar o objecto musical numa organização sonora de materiais” com a possibilidade de recurso a diferentes modalidades no processo, como a experimentação, a improvisação e a composição musical (p. 43). Porém, adverte que apesar do interesse momentâneo que recursos como o *pastiche* ou a experimentação possam suscitar, no plano da linguagem e comunicação musical, eles não transportam significância artística por lhes faltar a *clareza*, isto é, o alcance acessível ao aspecto inteligível do objeto, o seu reconhecimento. Daí referir a importância de se trabalhar o estilo e as técnicas primeiramente através da audição e da execução para que a acomodação de normas e desvios se processe no indivíduo criativo (p. 56). Gordon (2000) realça que esse elo existente entre *tradição* e *inovação* permanece inquebrável quer porque nas estruturas cognitivas do indivíduo “a criatividade e a improvisação põem a nu o que os alunos sabem com base na discriminação [auditiva e oral] que fizeram no passado” (p. 176), quer

porque esse se afigura inerente à construção da identidade histórica e cultural de uma determinada sociedade (Swanwick, 1979, Gordon, 2000).

No que respeita aos procedimentos, em sala de aula o modelo educativo que Swanwick (1979) propõe abreviado na mnemónica C(L)A(S)P, a par das etapas dos processos criativos teorizadas no modelo clássico de Wallas (1926)¹³ pode, de acordo com o enunciado, consistir num mecanismo de trabalho enriquecedor. Sendo o domínio que mais exige a revisão de materiais de modo a criar-se uma estrutura e forma que transportem a “clareza” e a “intensidade” necessárias a uma boa recepção, a composição musical necessita, pois, de se intercalar com atividades de audição e performance.

Ainda sobre os procedimentos, Witchell (2001) adverte-nos para a importância de projetos de composição musical em sala de aula merecerem ser bem ponderados e planificados, apontando quatro factores que concorrem para o seu sucesso: 1) a repartição da tarefa compositiva em pequenas porções de trabalho que apresentem flexibilidade face às competências musicais presentes nos estudantes; 2) a demonstração da técnica ou conceito a ser explorado; 3) a determinação dos níveis de desenvolvimento musical considerando a turma, o grupo de trabalho e o indivíduo; 4) e a cronometragem da atividade compositiva (p. 202).

1.3. O professor

Conforme enunciado no capítulo anterior, para se operar no domínio da criação artístico-musical é necessário dominar um conjunto de regras e procedimentos de maneira a se conceberem produtos providos de *clareza* suficiente à recepção do público.

Na escola, o professor apresenta-se como um mediador entre a criança e o conhecimento, sendo que o ensino, pressupondo ou não uma estrutura evidente, só pode ser entendido como uma ação formal, uma vez que ensinar implica sempre objetivos que o professor perspetiva com relação à aprendizagem de seus

¹³ O modelo clássico de Wallas (1926) compreende as seguintes etapas: **a)** a *Preparação*, que consiste na colheita de informações e análise preliminar, com a finalidade de se definir e expor o problema; **b)** a *Incubação*, que se inicia logo a seguir, não requerendo que o indivíduo se encontre concentrado directamente no problema, embora o cérebro possa continuar a trabalhar nele inconscientemente; **c)** a *Iluminação*, que surge quando uma ideia interessante, gerada na fase anterior, se forma consciente; **d)** a *Verificação*, que ocorre após a conclusão do processo criativo, e corresponde à análise, avaliação e desenvolvimento da ideia. (cit. in Beineke, 2009).

estudantes, sejam esses depois alcançados via *aprendizagem informal* ou *aprendizagem formal* (Folkestad, 2006:141-143).¹⁴ Esta relação entre o ensino e as aprendizagens coloca questões pertinentes no âmbito da temática central deste trabalho, pois se à partida o professor é quem detém o conhecimento sobre as regras e os procedimentos a operar num determinado *domínio*, como considerar a atividade criativa das crianças nesse contexto?

Investigadores que se debruçaram sobre a temática da composição musical em contexto educativo, vieram questionar precisamente a legitimidade dos adultos (professores, investigadores, compositores, teóricos de música) em estabelecer, unilateralmente, os critérios de avaliação das composições musicais das crianças, defendendo que esses deveriam ser estabelecidos pela comunidade de prática na qual as crianças se viam inseridas (Beineke, 2009).

Neste subcapítulo aprofundaremos como o papel do professor no domínio da criação artístico-musical pode potenciar a atividade criativa e participativa das crianças na comunidade de sala de aula.

A literatura informa-nos que no *domínio* da criação artístico-musical, o ensino deve ser pró-activo e positivo, esforçando-se por trazer à luz as criações dos estudantes e contribuindo com o que pode na viabilidade da sua concretização.

Apesar do valor de escutar, executar, ler e escrever (...), quando um professor incute nos alunos a capacidade de criar e improvisar a sua própria música, a música torna-se propriedade dos próprios alunos e isto é que deve constituir a finalidade última de todos os professores. A relativa qualidade da música que os alunos criam não é realmente importante. O que é importante é os alunos acreditarem que a música lhes pertence.
(Gordon, 2000:61)

Para Torrance (1972), o professor que planifica um projeto de composição musical deve proporcionar condições que facilitem os “processos livres criativos”, envolvendo funções cognitivas e emocionais de forma a providenciar uma estrutura

¹⁴ Segundo Folkestad (2006), ao falarmos de aprendizagem informal, em oposição à aprendizagem formal, estamos a relacioná-la com uma atividade que não foi previamente pensada, que pode seguir uma lógica de tocar/compor no domínio da música, procedendo da interacção dos participantes na actividade a partir da qual poderá sobressair uma escolha pessoal “voluntária”, mas sempre dependente de um certo grau de intencionalidade. Já a *aprendizagem formal* pressupõe uma atividade previamente planeada e organizada pelo “professor”, que se responsabiliza inteiramente pela sua condução.

e motivação¹⁵ adequadas e preparando atividades que facultem oportunidades de envolvimento, prática e interação com os estudantes (cit. in Collins, 1996:106). Mary Hilton (2006) salienta nesse sentido a importância da *conversação reflexiva*, definindo-a como um discurso questionador que potencia a troca de experiências entre o professor e os estudantes no ciclo de criação e reflexão necessário à educação artística.

As artes requerem discussão reflexiva para criarem e enformarem significado. Interrogar a base experiencial da criação artística de um indivíduo ou de um grupo, discutir as ideias e sistemas de significado que foram usadas ou transformadas como parceiros igualitários num empreendimento criativo, pensar em conjunto sobre os modos como a criatividade funciona para enriquecer a experiência, relacionamentos, e conhecimento dentro da escola consistem seguramente nos mais profundos aspetos da reflexão (p.33, tradução minha).

Dentro de uma plataforma colaborativa de trabalho, a *conversação reflexiva* fomenta, desse modo, um espírito democrático de partilha social e cultural em sala de aula.

Posto isto podemos considerar que, além de identificar, encorajar e orientar os estudantes no desenvolvimento da sua *atividade criativa* (NACCCE, 1999), ao fornecer “um bom modelo” na apresentação de caminhos viáveis à concretização de um trabalho provido de *clareza* (Olsson, 1997) e facilitar, na zona de desenvolvimento próximo¹⁶, os procedimentos da tarefa (Vygotsky, 1978) através de

¹⁵ Centrando-se nos fatores psicossociais da criatividade, Teresa Amabile (1996) concluiu que: enquanto a motivação intrínseca conduz à criatividade a motivação extrínseca pode-lhe ser prejudicial. Um indivíduo que participa numa atividade criativa movido pelo seu próprio interesse – *motivação intrínseca* – investe mais da sua criatividade do que um indivíduo que participa numa atividade criativa com objetivo(s) impostos por outros indivíduos – *motivação extrínseca* (p.15). Nesse sentido, a autora destaca a natureza da tarefa como um aspeto fundamental na determinação do tipo de motivação accionado. As *tarefas algorítmicas* compreendem um caminho claro e definido para a sua solução, são tarefas para as quais foram criados algoritmos. Em contraste, as *tarefas heurísticas* não compreendem um objetivo claramente definido, exigindo que o indivíduo identifique problemas no seu decurso e que os procure resolver autonomamente. Estes pressupostos conduzem a autora à conclusão de que a definição conceptual de criatividade deverá compreender dois elementos essenciais: “Um produto ou resposta será julgado como criativo no seu sentido lato (a) se for novo e apropriado, útil, correto ou de resposta valiosa face à tarefa que se tem em mão, e (b) se a tarefa é mais heurística do que algorítmica” (p.35, tradução minha).

¹⁶ Ao definir a *zona de desenvolvimento próximo* (ZDP) como um estágio que medeia o desenvolvimento atual (real) e o desenvolvimento potencial da criança, Vygotsky (1978) alargou essa definição ao contexto educativo escolar, conceptualizando-o enquanto espaço onde um aprendiz concretiza determinadas tarefas que não consegue executar isoladamente, necessitando da orientação e encorajamento de um parceiro mais habilidoso. Nesse sentido, o crescimento cognitivo

práticas de análise e reflexão partilhadas com os estudantes (Hilton, 2006, Plummeridge, 2001a, Webster, 2001, Berkley, 2004), o professor procede como um seleccionador pró-ativo e positivo, aliando à missão do ensino a realização artística do potencial criativo latente na criança. Isto conduz-nos à reflexão de que através de uma partilha progressiva dos modos de operar com a restante comunidade de sala de aula, incorrendo num estilo de ensino *socioconstrutivista*, o professor proporciona o enriquecimento do conhecimento dos estudantes sobre o domínio. Essa progressiva familiarização com regras e procedimentos conduz os estudantes à aquisição de competências que, por sua vez, os despertarão para a participação criativa na formulação de propostas e avaliação dos produtos que vão emergindo dos processos de trabalho.

1.4. A comunidade de aprendizagens

Neste subcapítulo daremos a conhecer algumas perspetivas sobre o trabalho compositivo e criativo da criança no *domínio* artístico-musical em contexto educativo. Veremos também, fundamentando-nos nos devidos autores, que aprendizagens uma plataforma de trabalho colaborativo poderá estimular junto dos seus participantes.

Folkestad tem-se dedicado a investigar as práticas de composição musical em contexto educativo desde a década de 90. Os estudos que realizou em 1996 e 1998 conduziram-no à percepção de que o estudo de *como compor* é também o *estudo de como aprender a compor*, uma vez que a divisão entre uma determinada prática musical e a sua aprendizagem se dissolve na correlação existente entre ambas (Folkestad, 2006). Segundo o autor, os *affordances* de Gibson e as *ferramentas, artefactos* e *mediação* descritos e definidos por Vygotsky (1934/1986) são fatores que interferem no processo da criação musical: “fazer música criativa toma lugar no processo da interacção entre a experiência musical, competências, prática cultural, ferramentas, instrumentos, e instruções dos participantes – sendo que todos juntos formam os *affordances* da situação criativa” (Folkestad, 2004:88 cit. in Folkestad,

pode também ser estimulado através de *scaffolding*, uma estratégia que assenta num tipo de colaboração social, em que os participantes mais experientes oferecem apoio ao aprendiz de acordo com a situação corrente, de forma a que este adquira um melhor entendimento do problema (p. 86).

2006:138). Desse ponto de vista, ao participarmos na prática, estamos, pois, a aprender essa mesma prática.¹⁷

Desse modo entendemos que o grupo em sala de aula funciona como uma comunidade de prática a iniciar-se num determinado domínio, sendo que o trabalho colaborativo se apresenta como uma alternativa promotora de uma cultura de participação coletiva (Beineke, 2012), que por via da interação social proporciona aos seus membros uma partilha e construção conjunta das representações do conhecimento, gerando aquilo que Hargreaves (1999) designou de “realidade social partilhada da música”.

Se por um lado, uma plataforma de trabalho colaborativo pressupõe que essa mesma comunidade “ [estabeleça] os critérios e [participe] da validação e da recriação das ideias de música nas suas práticas musicais” (Beineke, 2012: 54), é importante, como vimos no subcapítulo anterior, que o professor mediatize esse processo, pois só ele, como membro mais conhecedor e experiente do *domínio*, poderá guiar os estudantes num percurso proficiente de aprendizagens.

Segundo Abrami (1995), a aprendizagem colaborativa consiste na “promoção da aprendizagem através de relacionamentos sociais positivos” (*cit. in McGillen, 2004:281*). Paulo Dias (2001), na linha de Rogers (2000) destaca três dimensões essenciais a levar em conta na aprendizagem colaborativa: 1) o *envolvimento mútuo*, “processo através do qual os membros da comunidade estabelecem uma atividade comum”; 2) a *partilha do repertório*, “processo de construção de um discurso e representação comuns a todos os membros da comunidade” que exige uma negociação das interpretações individuais de forma a estabelecer-se uma integração e inter-relação de ideias na comunidade de aprendizagens; 3) a *iniciativa conjunta*, que “compreende a implicação dos membros do grupo nos processos de criação de conhecimento no âmbito da comunidade (co-autoria) (...) e na responsabilização dos membros pela concretização desse (...) plano de atividade (co-responsabilização)” (p.2).

¹⁷ Segundo Folkestad (2006:138) o conceito-chave na análise desse fenómeno da música enquanto “prática cultural” é o conceito de *affordances* forjado pelo psicólogo norte-americano James Gibson (1977, 1979/1986). *Affordances* consiste nas possibilidades que existem de um determinado organismo depender também da forma ou das características de quem as percebe, isto é, o significado do ambiente consiste no que é possibilitado. A maneira de perceber o mundo é orientada e designada a partir das acções que poderão ocorrer sobre ele, e assim, em vez do agente perceber as qualidades dos objectos, percebe os *affordances*, ou seja, o comportamento associado às características do ambiente e não a qualidade e estrutura do objecto em si (Oliveira, 2006).

No que respeita às aprendizagens musicais, a nossa fundamentação apoiar-se-á nas teorias de desenvolvimento musical já retratadas no subcapítulo “Teorias do Desenvolvimento”, defendendo-se que essas dependerão sempre das bases culturais e sociais que participam nos processos de acomodação e assimilação musical na criança. Daí a discriminação auditiva/oral se revelar fundamental não só num processo de diagnóstico e criação de uma *zona de desenvolvimento próximo* por parte do professor, como no processo de aprendizagens musicais efectuadas pelos estudantes em contexto educativo. A esse respeito, a *Teoria da Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon (2000) apresenta-se como uma referência incontornável:

Aprendemos de dois modos: discriminando e inferindo. A aprendizagem por discriminação é fundamental, porque nos fornece a preparação necessária para a aprendizagem por inferência, que é a mais conceptual das duas. (...) A aprendizagem de cor, sob a forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para a posterior generalização e abstracção que ocorre na audição, na aprendizagem por inferência. (...) [A] aprendizagem por inferência (...) ocorre quando os alunos (...) estão a ensinar a si próprios a aprender o que não é familiar, inferindo a partir do que é familiar. (...) Embora um professor não possa ensinar os alunos a inferir, pode ensiná-los não só a discriminar melhor, mas também a aprenderem por si próprios a fazer inferências com mais facilidade (pp. 121-122).

Finalmente, apoiando-nos na definição de Feldman (2008), podemos entender o conceito de *criatividade* dentro da expressão *aprendizagem criativa* como referente a uma intenção de transformar o mundo de alguma maneira, sendo que esse esforço se tornará efectivamente criativo quando julgado como tal. Enquanto a *aprendizagem*, no conceito *aprendizagem criativa*, ocorre dentro de domínios específicos que podem compreender a aquisição de técnicas, habilidades, informação e tecnologia de forma a potencializar o desenvolvimento da criatividade (cit. in Beineke, 2009:75).

2. “A Vida de Carolina”: Criação de Música Teatral em Contexto Educativo

2.1. Contextualização

O projeto educativo “Criação de Música Teatral no 1º Ciclo do Ensino Básico” desenvolveu-se em dez sessões de noventa minutos, entre o dia 1 de Outubro e o dia 12 de Dezembro de 2012, no âmbito da Atividade de Enriquecimento Curricular de Música, contando com a participação de duas turmas do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. As turmas perfaziam um total de 27 estudantes com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, integrando alguns casos de insucesso educativo diagnosticado. A escola onde o projeto conheceu implementação pertence a um agrupamento vertical de escolas atualmente classificado de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e encontra-se localizada numa zona carenciada, onde os problemas socioeconómicos e culturais são diversificados e abundantes.¹⁸

2.2. Caracterização e objectivos gerais

A partir da rima infantil “Não subir à janela” (Ferrão & Rodrigues, 2008, vide Anexo 1.1.), encetou-se uma *tarefa heurística* de maneira a facilitar os processos livres de criação quer no domínio da composição musical como no domínio da escrita criativa em texto poético, de onde surgiu material que pôde servir o propósito da composição de canções em sala de aula – *tarefa algorítmica* (Amabile, 1996).

A par dessas atividades, permitiu-se a incorporação de outras criações que foram sendo propostas ou incentivadas nos estudantes em domínios musicais e não musicais: adaptações de dança, composições em texto narrativo e texto poético, improvisações e criação de diálogos a partir de situações reais de recreio e outras

¹⁸ A caracterização da escola, do meio e das turmas envolvidas no projeto baseou-se nos Planos Curriculares de Turma do ano letivo anterior, gentilmente cedidos pelas atuais e respetivas diretoras de turma. No sentido de se garantir uma total confidencialidade das identidades dos estudantes, optou-se por não se fazer qualquer referência (nome da escola, do agrupamento, localidade, estudantes) que pudesse pô-las em risco.

criações, mais fantasiosas, trabalhadas a partir do imaginário das crianças. Da interação e comunicação gerada entre as diversas técnicas de expressão artística foi emergindo um espetáculo de Música Teatral (Vasconcelos, 2006:22).

De um modo geral, no decorrer do projeto educativo procurou-se: (1) promover um ambiente educativo de conhecimento e de respeito pelo outro; (2) gerar um ambiente de aprendizagem participativo, activo, inclusivo e colaborativo através de um estilo educativo *socioconstrutivista*; (3) articular o ensino da música com outras áreas do saber; (4) aproveitar conhecimentos e competências das crianças realizadas em diferentes contextos formativos (formais e informais); (5) proporcionar actividades que implicassem experiências artísticas diversificadas, alargando os quadros de referência artístico-culturais dos estudantes; (6) fomentar através das actividades propostas o pensamento crítico e criativo dos estudantes, gerando e organizando o trabalho em planos ordenados de soluções para o(s) problema(s) emergentes no processo de trabalho; (7) apresentar e gravar as diferentes fases do projecto composicional em sala de aula para posterior análise, conversação reflexiva e melhoramento dos produtos; (9) avaliar e orientar a progressão do trabalho facultando modelos de qualidade; (10) proporcionar fruição musical através das actividades propostas; (11) apresentar o resultado final do projecto à comunidade educativa (vide Anexo 1.2.).

2.3. Metodologias e organização do trabalho

Dos processos livres de criação musical à composição musical de canções em sala de aula

A necessidade de conhecer melhor as crianças com quem ia desenvolver o projeto guiou-me, numa fase inicial, a encetar actividades onde pudéssemos explorar sonoridades (entoações, dinâmicas e alturas) a partir da rima infantil “Não subir à janela”. Esse foi o ponto de partida para uma relação e comunicação musical em sala de aula, que contribuiu também para gerar familiaridade nas crianças com a rima que serviria mais tarde de indutor às actividades de composição musical.

Além da exploração vocal houve também recorrência a jogos de exploração sonora com instrumentos de sala de aula, a partir dos quais pude diagnosticar nas

crianças uma ausência de hábitos instrumentais, pelo que me levou a optar por não trabalhar essa dimensão musical no projeto.

Na fase seguinte iniciei a primeira atividade de composição. Para tal reparti os elementos da turma por seis grupos de trabalho: três pequenos grupos integraram o “grupo dos músicos-compositores” e três pequenos grupos integraram o “grupo dos poetas-compositores”.

A rima foi fragmentada em três partes/versos, e a cada grupo foi atribuído um verso como demonstra o Quadro 1.

EXCERTOS DA RIMA	MÚSICOS-COMPOSITORES	POETAS-COMPOSITORES
1. <i>Menina bonita não sobe à janela</i>	G1	G1
2. <i>Que bicho mui feio carrega com ela</i>	G2	G2
3. <i>Se quer alvos ovos e arroz com canela</i>	G3	G3

Quadro 1. Distribuição de tarefas nos grupos de trabalho

Esta primeira tarefa compositiva foi de natureza *heurística* (no sentido de facilitar os *livres processos de criação*) e desenvolveu-se numa plataforma de trabalho autónomo e colaborativo dentro de cada grupo.

Em cada grupo dos músicos-compositores foram distribuídos quatro instrumentos musicais e foi-lhes pedido que a partir do excerto da rima criassem uma música com três dos instrumentos disponibilizados. Foram também cedidas orientações para que os elementos se organizassem autonomamente dentro do seu grupo de trabalho (Quadro 2).

Organiza-te no teu grupo de trabalho de maneira a:

	Escolheres o instrumento que vais executar
	Decidires como o vais executar
	Decidires quando começas e quando terminas de executá-lo

Quadro 2. Orientações dirigidas ao grupo dos músicos para concretização de tarefa compositiva

Para a concretização da tarefa foram estabelecidos 15 minutos de uma sessão.

Aos grupos dos poetas-compositores pediu-se-lhes primeiramente que pensassem e registassem dez palavras relacionadas com o excerto da rima e que para cada uma delas encontrassem uma outra palavra que rimasse. Em seguida foi-lhes incumbida a tarefa de construção de quadras a partir das rimas que tinham feito.

Cada apresentação foi alvo de *conversação reflexiva* na comunidade de sala de aula (Hilton, 2006) e todas as composições musicais foram gravadas para posterior audição, assim como todas as rimas e quadras foram recolhidas em suporte escrito para servirem o propósito da tarefa seguinte: a composição musical de canções em sala de aula.

No intuito de captar a atenção dos estudantes para as diferentes componentes de uma canção – ritmo, melodia, harmonia e texto – desenhei no quadro a imagem de um caldeirão rotulado de “Canção” de onde saíam, fumegantes, esses mesmos “ingredientes”.

Um novo ciclo compositivo teve início com a audição de motivos melódicos que eu havia seleccionado das composições musicais resultantes da primeira tarefa (tarefa heurística, Figuras 4 e 5).

16 EF1A5 - ensaio do grupo - fragmento5 (voz, canto com texto) 4º A6 08-10-2012

Voz

Me - ni - na bo - ni - ta não so - b'á ja - ne - la não so - b'á ja - ne - la.

Figura 4: Fragmento melódico da composição do G1 (T4ºA) – estudante EF1A5



Figura 5: Fragmento melódico da composição do G1 (T4°C) – estudante Vasco

A partir desses motivos, exemplifiquei na aula como poderíamos desenvolvê-los de maneira a construir uma melodia. A atividade prosseguiu sempre num estilo de ensino mais transmissivo, em que eu, servindo de modelo (Olsson, 1997), lhes fui mostrando o que aconteceria à melodia: a) se lhe retirasse a altura das notas (ficando só o ritmo); b) se lhe acrescentasse uma harmonia; c) se lhe acrescentasse texto. Esta forma de *ensino criativo* estabelecido na correspondência entre exemplos musicais e a imagem de um caldeirão possibilitou que se trabalhassem desde logo aprendizagens conceptuais nos estudantes.

A tarefa compositiva de canções desenvolveu-se colaborativamente, envolvendo toda a turma na adaptação dos textos poéticos às melodias. O processo criativo compreendeu a partilha de ideias no grande grupo, bem como a análise, a reflexão e a resolução conjunta de problemas. À medida que se iam testando ideias, os domínios da interpretação vocal e da audição foram sendo sempre accionados de forma a tornar as canções cada vez mais coerentes do ponto de vista da sua estrutura inerente e da sua apresentação performativa (Swanwick, 1979). No domínio particular da performance, com o objetivo de se melhorarem parâmetros musicais como a afinação e a *audiação* nos estudantes, foram trabalhadas atividades de aprendizagem sequencial de conteúdo tonal e conteúdo rítmico através da imitação de padrões com sílaba neutra (Gordon, 2000, vide Anexo 1.3.1.). Por seu turno, sempre que se procurou limar na performance aspetos relacionados com o sentido do tempo, andamento e ritmo, prepararam-se atividades de movimento baseadas em técnicas promotoras de um movimento fluído e contínuo à luz da reinterpretação da teoria do movimento de Rudolf Laban (1971) feita por Gordon (2000:219-220,239).¹⁹

¹⁹ Segundo Rudolph Laban, os factores que interferem com o movimento e assim o caracterizam são: a Fluidez – livre ou restrita – que se refere à componente cinética além do fluxo e da fluência; o Peso – pesado ou leve – como componente dinâmica e força; Tempo – sustentado ou rápido – como componente rítmica e tempo; Espaço – direto ou indireto – como componente métrica e espaço. Gordon considera que esses quatro elementos “interagem uns com os outros para criarem o ritmo (...)

Da tarefa compositiva de canções em sala de aula resultaram duas composições originais: “Menina Carolina”, 4ºA e “Asa de um Sonho”, 4ºC (Anexo 1.3.2. e Anexo 1.3.3.). A essas se juntaram ainda:

- Duas canções compostas por duas estudantes em contextos informais: “Menina da Floresta Tropical”, EF1A5 e “ Era uma vez uma linda princesa”, EA1 (Anexos 1.3.4. e 1.3.5.) – e trabalhadas nas sessões ao nível do texto, da audição e da interpretação por parte de toda a comunidade de aprendizagens;

- Um texto poético construído em sala de aula e adaptado a um *sample* extraído de um *rap* que os estudantes me vieram mostrar no recreio, “Cuidado! A vida é um dado!”, 4ºC (Anexo 1.3.6.)²⁰.

Criação de música teatral

A génese do projeto de criação de música teatral teve lugar logo após o primeiro ciclo de atividades compositivas, quando, na quinta sessão, se organizou um encontro com as duas turmas participantes, gerando a oportunidade de apresentarem e partilharem as canções que tinham composto em sala de aula: “Menina Carolina” (4ºA) e “Asa de um sonho” (4ºC). Através de *conversação reflexiva* (Hilton, 2006) com o grande grupo, iniciou-se um processo de dissecação interpretativa dos textos correspondentes às duas canções criadas, induzindo e operando um *brainstorming* de ideias para a construção do guião do teatro (Anexo 1.4.1. e Anexo 1.4.2.).

Nas sessões seguintes os estudantes foram-me trazendo pequenas composições escritas em estilo narrado (Anexo 1.4.3.). Essas foram partilhadas e seleccionadas pela comunidade de sala de aula e depois organizadas num guião de forma a se intercalarem com as canções, dando assim origem ao I e II Atos do espetáculo. A

[estabelecendo] um relacionamento especial com os macrotempos, os microtempos e o ritmo melódico. Os macrotempos são evidenciados, não acentuados, de acordo com o peso, pesado ou leve, com que são executados como emparelhados ou desemparelhados conforme o modo como deslocamos o peso do nosso corpo. Os macrotempos são executados no tempo em termos de tempo, lento ou rápido. (...) Os microtempos e o ritmo melódico são executados em termos de fluidez, quer livre quer restrita, e em termos de espaço, quer directo quer indirecto.” (Gordon, 2000:237-238)

²⁰ No recreio, dois estudantes vieram-me mostrar como dançavam o rap intitulado “You’re Jerk!” do grupo New Boyz. O potencial manifesto nesse estilo de dança designado de *breakdance* convenceu-me a preparar uma atividade de composição musical de maneira a conciliar numa performance o *breakdance* e o rap enquanto estilos pertencentes ao mesmo movimento cultural – o Hip Hop. Essa atividade compositiva consistiu num trabalho interdisciplinar com o Português, em que os estudantes puderam aplicar competências de funcionamento da língua relacionadas com os tipos e formas de frase aliadas à expressão/entoação oral.

escolha dos atores fez-se com base em critérios propostos pela comunidade de sala de aula e através de votação por parte de todos os participantes. Os diálogos e monólogos foram improvisados pelos estudantes e trabalhados ao longo dos ensaios.

Em casa fui preparando os arranjos para piano respeitantes às canções e a outros momentos musicais que iam brotando do projeto. Atenta aos comportamentos dos estudantes e aos “papelinhos” que vinham parando à minha secretária pude ainda inserir no I, III e IV Atos, respetivamente: uma dança criada e adaptada por um estudante a um tema executado no piano com o título “Olho-te com ternura, não fosse eu chamar-me Lua”, EA3 (Anexo 1.4.4.); um pequeno poema criado e declamado por uma estudante intitulado “De manhã surge o sol...”, Carlota; e um poema criado e declamado por outra estudante, acompanhado também pelo piano com o título “A vida de Carolina”, EA4 (Anexo 1.4.5.).

O espetáculo de Música Teatral contou com um ensaio geral em que foram feitos acertos pontuais relacionados com a representação e com a distribuição e organização dos estudantes no espaço em conformidade com as diferentes cenas. Neste ensaio contou-se com a colaboração das diretoras de turma e de um jovem músico de treze anos que veio acompanhar duas canções introduzindo o *beatbox* e um ritmo executado nos bongós.

Preparação da apresentação pública: processos, apoios e constrangimentos

A concepção de um projeto inteiramente original, que compreenda a análise previsível, a reflexão sobre a ação e a planificação a par da preparação dos materiais (transporte de instrumentos e outros materiais, arranjos para piano, organização do guião, elaboração de materiais didáticos, etc.) acarreta uma multiplicidade de processos que exigem do professor muito tempo para além do estipulado nas sessões. Por outro lado, a imprevisibilidade de se saber se conseguimos escola para implementá-lo e com que estudantes, espaços e recursos iremos contar para o desenvolvimento do trabalho, impõem-nos limitações que implicam diretamente no trabalho que planeámos inicialmente desenvolver.

Embora contando com as autorizações dos encarregados de educação e com o apoio dos organismos educativos para gravar as aulas e apresentar publicamente o

espetáculo, não me foram cedidos apoios logísticos para além dos existentes no estabelecimento de ensino. O espaço que melhor se adequava à apresentação pública do espetáculo era o polivalente da escola – sem a presença de um palco – e a data que fora previamente estipulada, dia 13 de Dezembro, por coincidir na última semana de aulas, perto das festividades natalícias, teve de ser alterada em cima do acontecimento para dia 12 de Dezembro, causando alguns constrangimentos.

Após a confirmação por parte da direção da escola da data do evento, foi elaborado um programa e distribuído aos estudantes no dia 7 de Dezembro (Anexo 1.5.). O espetáculo teve de ser marcado para as 18h00 de forma a se compatibilizar com a disponibilidade das funcionárias da escola. Nesse dia tive de dar uma aula numa outra escola, de onde saí às 17h30. Chegando ao local da apresentação do espetáculo fui surpreendida com um ensaio de um colega da área de expressão dramática no espaço destinado à apresentação pública, sobrando-me apenas 10 minutos para colocar cadeiras, montar piano, amplificador e elementos cénicos no espaço. Estes pormenores são contratempos que trazem constrangimentos e instabilidade ao trabalho que nos encontramos a desenvolver, colocando-o muitas vezes em risco. A produção de um espetáculo com esta dimensão exige que haja uma sensibilidade por parte dos organismos da escola a vários níveis, porque deles depende também o seu sucesso. Apesar de tudo, quando existe um empenho, colaboração, vontade e confiança entre todos os elementos do grupo de trabalho, esses constrangimentos transformam-se em desafios que se ultrapassam, abrindo uma janela para um futuro em que novas partilhas artístico-musicais poderão sair-se reforçadas.

Cabe ainda referir um aspeto intencionalmente retratado neste espetáculo. Logo no início do I Ato, a narradora começa por situar a ação: “Era uma vez uma menina chamada Carolina que vivia na Caravela, perto do Bairro dos Pescadores...”. A ação decorre no bairro onde se situa a escola e onde mora a maioria das crianças que no projeto participaram. A personagem principal, de nome Carolina, é, por sua vez, a Criança que cresce na escola e que pode ser o retrato de cada estudante que deu o rosto, a arte e o engenho para que o projeto pudesse mostrar o ar da sua graça. Nesse sentido, quando os estudantes perguntaram que indumentária deveriam trazer, coloquei-os à vontade dizendo-lhes: “Este é um espetáculo sobre vocês, sobre o que vocês são capazes de fazer. Venham com a roupa que acharem mais adequada.” Chegando o momento da apresentação do espetáculo cada um trazia

vestido a roupa do dia-a-dia, mas a atitude já não era a de um dia comum... De forma autónoma e organizada se dispuseram no espaço, nos lugares que lhes estavam destinados. E a partir desse momento cada elemento assumiu o seu papel nessa outra dimensão onde a música, o teatro, a dança e a poesia foram os meios privilegiados de comunicação e partilha com o público (Anexo 1.6.).

3. Projeto de Investigação sobre a Criatividade em Contexto Educativo-Musical

O presente capítulo procede ao enquadramento da investigação focando: os seus objetivos, as suas características e posicionamento metodológicos, o papel do investigador, as técnicas e instrumentos de recolha e produção de dados e as técnicas de análise e interpretação dos mesmos.

3.1. Da investigação

Enquanto segmento da acção humana organizada, a Educação constitui um campo específico da investigação nas Ciências Sociais, procurando produzir conhecimento sobre a acção e contextos educativos da realidade social (Afonso, 2005).

Considerando o objetivo central deste trabalho que visa, por um lado, compreender como a criatividade é incorporada à microcultura da sala de aula e, por outro, compreender como a criatividade, em contexto educativo-musical, pode potenciar o desenvolvimento de aprendizagens, optei por posicionar este estudo no plano da investigação qualitativa. Duas características se evidenciam face à sua natureza.

Uma primeira característica prende-se com o facto desta investigação interessar-se por conhecer tanto a dinâmica entre as bases sociais, culturais e psicológicas da aprendizagem musical da criança e a criação artístico-musical em contexto educativo, como os significados e sentidos atribuídos aos produtos criativos em seus contextos particulares de produção, distribuição e recepção – optando, desse modo, por uma abordagem epistémica dos contextos. Centrada em interpretar os diferentes contextos (sociais, culturais e educativos), acontecimentos, ações e significados a partir das percepções e perspetivas dos diferentes participantes (professor de música, estudantes, professores e colaborador), a investigação cuidará de incluir as suas vozes na apresentação dos resultados através de uma ação descritiva (Bresler, 2000).

Uma segunda característica revê-se na minha relação enquanto investigadora com o que está a ser investigado. Na investigação qualitativa, as questões ontológicas relativas ao “o que é” deixam de se desagregar das questões epistemológicas em

torno do modo como vimos a saber “o que é”, pois o sujeito da investigação envolve-se forçosamente no contexto natural do seu objecto para o compreender através da experiência (Bresler, 2000).

Nesta investigação, o sujeito, além de se envolver no contexto natural do seu objeto, participa na sua construção, acumulando os papéis de investigador e professor. Nesse contexto, a presente investigação recorre a uma estratégia investigativa designada de investigação-ação.²¹ Para Latorre (2003), a investigação-ação conhece uma relação simbiótica com a educação, em que o professor, passando a sujeito da sua própria investigação, reflecte e valoriza a sua prática educativa. Coutinho (2009) adianta nesse sentido que a investigação-ação não se oferece somente como metodologia para estudar o ensino, prestando-se também como forma de ensino. O professor planifica, age, observa e avalia as situações decorrentes do acto educativo, auxiliando-se da reflexão em diferentes momentos do mesmo (Schön, 1983).²²

²¹ A investigação-acção é uma estratégia de investigação comumente associada ao psicossociólogo Kurt Lewin e ao artigo por este publicado com o título “*Investigação-acção e problemas das minorias*” (1947), onde surge explanado o seu conceito. O movimento cultural e educativo lançado no Reino Unido em finais da década de 60, adjudicando ao professor o papel de investigador, apoiou-se no conceito lewiniano de *campo dinâmico*, alargando a sua consciência a uma concepção de mudança curricular, em que o professor, de forma a otimizar as aprendizagens de seus estudantes e a melhor corresponder às suas necessidades, cria as condições e adopta as estratégias pedagógicas que entende serem proficientes nesse sentido. Lídia Máximo-Esteves, na obra em que concebe uma “*Visão Panorâmica da Investigação-Acção*” (2008), destaca, na linha de James Mckernan (1998) as figuras cujo pensamento e acções se revelaram importantes na maturação dessa estratégia de investigação científica. Entre esses destacam-se:

Stenhouse, L. (1993) “Teacher as researcher” In M. Hammersley (ed.), *Controversies in classroom research*. Buckingham: Open University Press, pp. 222-235. O autor usa a metáfora de “laboratório” à qual faz corresponder a sala de aula, espaço onde as condições e estratégias pedagógicas podem sofrer uma mudança de forma a optimizarem as aprendizagens dos alunos. Stenhouse faz também referência ao professor enquanto membro de uma comunidade científica, expondo, partilhando e discutindo com os restantes membros, os dados recolhidos da sua prática.

Elliott, J. “School-based curriculum development and action research in the United Kingdom”. In S. Hollingsworth (ed.), *International action research: A casebook for educational reform*. London: Falmer Press, pp. 17-29. Este autor contribuiu para uma nova abertura à mudança curricular, em que os resultados aferidos da prática pedagógica do professor em confronto com os interesses, experiências e necessidades dos seus alunos informariam o desenho do currículo. Tal implicou que se estipulassem competências essenciais para a planificação colaborativa de um currículo integrado.

²² Schön, D.(1983). *The reflective practitioner*. New York: Temple Smith. Na perspectiva deste autor, o conhecimento profissional constrói-se através da prática e da sua reflexão, contribuindo desse modo para o desenvolvimento profissional do professor e da sua acção em sala de aula. Schön distingue três tipos de reflexão: **a reflexão na acção** (durante a prática letiva, integrando o processo de observação); **reflexão sobre a acção** (após a prática letiva, no sentido de rever as operações efetuadas); **reflexão sobre a reflexão na acção** (sobre as reflexões tecidas de forma a encontrar soluções para os problemas emergentes, reorientando as suas práticas no futuro ou perspectivando novas práticas a partir da compreensão dos acontecimentos advindos da sua acção educativa).

O facto do projeto educativo se centrar sobretudo na criatividade, envolvendo processos criativos, fez com que a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão (teorização) se perpetuassem organicamente no decurso do trabalho, implicando diretamente no seu plano investigativo. Essa orgânica comprometeu assim dois ciclos de implementação.

O primeiro ciclo centrou-se na composição musical de canções em sala de aula e caracterizou-se por uma ação pedagógica mais transmissiva, orientada a promover a criação de produtos nesse *domínio* segundo as instruções e procedimentos determinados pelo professor. A avaliação do primeiro ciclo de implementação conduziu-me à identificação de dois problemas: a fraca participação de alguns elementos com insucesso educativo diagnosticado e um número insuficiente de sessões para a criação de um espetáculo musical de 45 minutos a partir de canções compostas exclusivamente em sala de aula.

A *reflexão sobre a reflexão na ação* ajudou-me a reconsiderar e reorientar a minha prática, planeando uma estratégia de mudança que se pôde ver implementada através de um novo ciclo (Coutinho, 2009). Este novo ciclo apoiou-se na estratégia de *ensino para a criatividade*, em que a ação pedagógica do professor se prestou sobretudo à promoção da *atividade criativa* nas crianças partindo do seu potencial criativo. A flexibilidade do professor, ao acolher no projeto criações provenientes de outras áreas artísticas para além da musical, contribuiu para o alargamento do *domínio* artístico-musical, dando assim origem à criação de um espetáculo músico-teatral.

Sem se confinar ao objetivo único de gerar conhecimento, esta investigação compreendeu assim um processo de questionamento sobre as práticas pedagógicas e seus resultados nos estudantes, com o fito central de gerar caminhos proficientes e abertos à mudança (Cohen & Manion, 1994; Coutinho, 2009).

A dialéctica entre “pensamento reflexivo” (Dewey, 1976) e “prática reflexiva” (Schön, 1983) esteve, portanto, omnipresente em todo o processo educativo e investigacional, enquanto eu, no papel de professora-investigadora me vi na situação de alcançar soluções adequadas aos problemas que foram emergindo desses dois planos distintos, mas complementares.²³

²³ Dewey, J. (1989). *Como pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e processo educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós, p. 25. Dewey defende, em torno do conceito de

Do exercício reflexivo sobre a orientação dos acontecimentos no campo, sobre a sua problematização e o seu confronto com um quadro conceptual de partida informado pelo referencial teórico, fui conduzida à formulação de novas interrogações, à necessidade de resolver esses novos problemas procedentes do campo e, a partir desses, satisfazer novos interesses com o intuito de melhorar e compreender a minha prática pedagógica. Esse processo gradual e indutivo, próprio de uma investigação qualitativa, enformou o presente trabalho de investigação, visando alcançar um equilíbrio necessário entre essas três dimensões: questões investigativas, objeto de estudo, e problematização teórica e, por essa via, responder à pergunta de partida: de que modos a criação artístico-musical pode potenciar o desenvolvimento de aprendizagens em contexto educativo-musical?

3.2. Opções metodológicas

Assim que me decidi sobre as turmas com quem ia desenvolver o projeto educativo, houve uma preocupação em respeitar alguns procedimentos éticos no âmbito da investigação, para além dos assegurados pela coordenação do Mestrado (Oliveira-Formosinho, 2008). Desse modo, redigi um documento dirigido aos encarregados de educação das crianças, requerendo o devido consentimento para que estas pudessem ser filmadas no decorrer das atividades e na apresentação pública do projeto educativo. Nesse documento, a par do sucinto esclarecimento sobre a atividade educativa e investigativa que pretendia realizar, foi igualmente solicitada a autorização para que as crianças pudessem participar nas entrevistas, garantindo o seu anonimato nos devidos termos de confidencialidade e oferecendo o meu contacto pessoal para eventuais esclarecimentos (Anexo 2.1.). Nesse sentido, foi ainda facultado o guião da entrevista dirigida aos estudantes no gabinete da direção da escola para consulta livre (Anexo 2.2.).

interacção, o papel do ambiente, da sua passibilidade de manipulação activa e experimental nas condições de aprendizagem. Sobre o *pensamento reflexivo*, Dewey explica que consiste num “exame activo, persistente e cuidadoso de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões para as quais tende.” O pensamento reflexivo pressupõe assim um exame activo e crítico ocorrente em ambientes favoráveis, que despertem curiosidade e que estimulem soluções com significado encadeadas em experiências anteriores.

Observação, notações pessoais e gravação audiovisual

Enquanto técnica de recolha de dados, a observação nesta investigação foi do tipo participante e, inicialmente, não-estruturada. A recolha e registo das informações procedeu-se *in situ* e logo após a ação através de três tipos de registo da atividade reflexiva: diário de campo, notas de campo e gravação audiovisual (**NA, NC**, Anexo 2.3.).

O campo de observação circunscreveu-se ao espaço escolar, nele compreendendo o espaço físico da sala de aula e o espaço físico do recreio – ambos espaços de convívio com os estudantes. Em sala de aula procurei uma recolha de dados que refletisse essencialmente os processos de trabalho, tomando em especial consideração:

- As inter-relações entre a criação artístico-musical, a comunidade de aprendizagens e o professor;
- A ação pedagógica do professor e as relações colaborativas de trabalho.

No espaço do recreio foram recolhidas informações relacionadas com a *atividade criativa*, independente e auto-dirigida dos estudantes em domínios musicais e não-musicais, que revertessem interesse para o projeto educativo.

A gravação audiovisual funcionou como um diapositivo que permitiu abranger outros prismas não perceptíveis em observação direta, contribuindo também para enriquecer a minha reflexão sobre a ação. As observações feitas através desse registo foram por sua vez incorporadas às notas de campo, sob a forma de registo escrito.

Registos de observação de aulas

Uma vez que o objetivo da investigação passava por compreender as implicações da criação artístico-musical no desenvolvimento de aprendizagens em contexto educativo, aproveitei o facto de algumas das sessões terem sido supervisionadas e avaliadas sob a forma de relatórios por parte das diretoras das turmas envolvidas no projeto, passando a inclui-los no meu acervo de dados (**ROA**). Nesses documentos, um dos parâmetros avaliados toma a designação de “Evolução nas aprendizagens”, onde as professoras expõem as observações efetuadas no contexto de sala de aula com respeito à evolução das aprendizagens musicais dos estudantes.

Entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas a estudantes e professores das turmas envolvidas no projeto educativo foram outro procedimento de recolha de dados utilizado no âmbito da investigação. Essas delinearam-se a partir de três temáticas estruturantes do quadro teórico inicial, desenvolvendo-se nas seguintes dimensões:

- I. **A Música e as Crianças:** a) ideias de música na perspetiva das crianças; b) práticas de composição musical noutros contextos (formais e informais);
- II. **Da Composição e das Aprendizagens:** c) percepções do desenvolvimento do trabalho; d) o papel do professor; e) percepções das aprendizagens;
- III. **Percepções do Trabalho Realizado:** f) avaliação das canções compostas em sala de aula; g) avaliação da apresentação pública do espetáculo; h) perspetivas sobre o futuro.

As entrevistas tiveram como objetivos:

- (1) Analisar e compreender as ideias de música das crianças e a sua relação com a música fora do contexto formal de sala de aula;
- (2) Caracterizar as práticas compositivas das crianças em contextos informais;
- (3) Analisar e compreender como as crianças e os professores percebem os processos de trabalho inerentes ao projeto educativo;
- (4) Analisar e compreender como as crianças e professores percebem o papel do professor no projeto educativo;
- (5) Analisar e Inferir que aprendizagens se desenvolveram nos estudantes;
- (6) Analisar e compreender a avaliação que os estudantes e os professores fazem da atividade de composição musical em sala de aula;
- (7) Analisar e compreender os significados que os estudantes retiram dos produtos criativos gerados no âmbito do projeto;
- (8) Analisar e compreender a avaliação que os estudantes e professores fazem da apresentação pública do espetáculo.

Antes de entrevistadas, as crianças foram informadas do objetivo das entrevistas, respeitando-se as suas vontades sobre a participação ou não participação nas mesmas (Oliveira-Formosinho, 2008:25).

As entrevistas organizaram-se em dois grupos com diferentes princípios criteriosais. O primeiro grupo compreendeu entrevistas individuais com base na seleção de estudantes que tivessem colaborado no projeto com criações originariamente resultantes de uma *atividade criativa* autónoma (Quadro 3, **EA** e **EC**).

INDIVÍDUOS	PERFIL DOS ESTUDANTES (ENTREVISTAS INDIVIDUAIS)		
	Sexo	Idade	Turma
EA1	F	9	A
EA2	F	9	A
EA3	M	9	A
EA4	F	9	A
EC1	M	11	C

Quadro 3. Perfil dos Estudantes Entrevistados (Entrevistas Individuais)

No segundo grupo inseriram-se as entrevistas dirigidas em *focus group*. Com o propósito de gerar um ambiente confortável, propício à desinibição da criança na resposta aos conteúdos da conversa (Oliveira-Formosinho, 2008:21), seleccionei, em momentos diferentes, dois grupos focais de forma espontânea e em conformidade com as disponibilidades e interesses das crianças (Quadros 4 e 5, **EF1** e **EF2**).

INDIVÍDUOS	PERFIL DOS ESTUDANTES (<i>FOCUS GROUP 1</i>)		
	Sexo	Idade	Turma
EF1A5	F	9	A
EF1C2	M	9	C
EF1C3	M	9	C
EF1C4	M	9	C
EF1C5	F	9	C
EF1C6	F	9	C

Quadro 4. Perfil dos Estudantes Entrevistados (Focus Group 1)

INDIVÍDUOS	PERFIL DOS ESTUDANTES (<i>FOCUS GROUP 2</i>)		
	Sexo	Idade	Turma

	Sexo	Idade	Turmas
EF2C7	F	9	C
EF2C8	F	9	C
EF2C9	F	9	C

Quadro 5. Perfil dos Estudantes Entrevistados (Focus Group 2)

As duas professoras entrevistadas foram seleccionadas com base na relação estabelecida com as turmas envolvidas no projeto educativo e no acompanhamento prestado no decorrer da implementação e apresentação pública do mesmo (Quadro 6, **EMC** e **EPA**).

INDIVÍDUOS	PERFIL DOS PROFESSORES		
	Sexo	Áreas Disciplinares	Cargo
EMC	F	Matemática	Direção da turma C
EPA	F	Português	Direção da turma A

Quadro 6. Perfil dos professores entrevistados

Relatório do jovem músico

O relatório redigido pelo jovem músico (**RJUA**) foi pensado de forma a ampliar a diversidade de perspetivas sobre o desenvolvimento do trabalho no decorrer das sessões. Nesse sentido foi-lhe pedido que escrevesse sobre: as expetativas que possuía antes de colaborar com o grupo; a percepção que retirou do desenvolvimento do trabalho com o grupo; e sobre eventuais aprendizagens retiradas dessa experiência colaborativa.

Produções dos estudantes

Se “escutar as vozes das crianças é importante para melhor conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos” (Oliveira-Formosinho, 2008:27), analisar os seus registos no âmbito de uma investigação que procura conhecer melhor o seu universo criativo, revela-se uma técnica de análise imprescindível.

Os documentos recolhidos consistem em criações autónomas dos estudantes nos seguintes domínios: texto narrativo, texto poético, canções e coreografias. No caso das canções, de forma a concretizar uma recolha mais fidedigna procedeu-se à transcrição para partitura das melodias cantadas em contexto escolar, além da fotocópia dos respetivos registos escritos. Foram também incorporados neste acervo de dados os arranjos correspondentes às criações nos domínios literário e musical.

De forma a diversificar e alargar a recolha de dados respeitantes às percepções dos estudantes sobre as suas experiências na apresentação pública do projeto educativo, pedi-lhes que elaborassem um desenho a partir do tema “O que eu mais gostei na apresentação do espetáculo...” e que registassem por escrito o que tinham representado.

3.3. Tratamento e análise dos dados

Finalizada a recolha de dados, procedi à transcrição das entrevistas e à organização e codificação dos dados destinados à análise de conteúdo. Segundo Quivy (1992), “a análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (p.227).

Na análise, os métodos utilizados foram exclusivamente de natureza qualitativa. Segundo Afonso (2005), “quando se opta pela produção de um texto predominantemente *analítico*, o registo discursivo desenvolve-se em torno da questão *Como é que as “coisas” funcionam?*” (p.115). Afonso destaca três abordagens à construção interpretativa na linha de Anselm Strauss e Juliet Corbin (1998): a descrição, a estruturação conceptual e a teorização.

A descrição é entendida como um primeiro patamar do processo interpretativo. Consiste no uso de palavras para produzir uma imagem mental de um evento (...) de uma situação, de uma experiência, de uma emoção ou de uma sensação, [num] texto

[introduzido] a partir do ponto de vista do respetivo autor (...) Strauss e Corbin entendem [a estrutura conceptual] como a organização dos dados em categorias específicas (...) de acordo com as suas propriedades e dimensões, usando a descrição para elucidar estas categorias. (...) [Finalmente,] a teoria [segundo os mesmos autores, funciona] como um conjunto de categorias bem desenvolvidas (temas, conceitos) que são interligados sistematicamente por intermédio de proposições que estabelecem esse relacionamento, de forma a constituir uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar e prever um fenómeno social (Anselm e Corbin, 1998:15, 19, 22 cit. in Afonso, 2005:118-119).

Com base nas dimensões estruturantes das entrevistas, fui analisando e assim organizando a informação dos dados recolhidos. Esta primeira etapa socorreu-se da “descrição”, isto é, da seleção de palavras ou frases que partilhassem sentidos em comum. Dessa primeira organização sobressaíram aspetos que não haviam sido inicialmente considerados pelo quadro teórico de partida, desencadeando em mim novas interrogações e necessidade de satisfazer novos interesses. Esse jogo assente na convergência e divergência de ideias foi originando a reformulação dos meus pontos de vista com respeito à investigação, guiando-me num processo indutivo, lento e gradual até à formulação clara de categorias específicas, culminando, por fim, numa interligação lógica entre as mesmas, traduzível num texto interpretativo e na transcrição dos dados que o fundamentam.

A técnica de triangulação de dados foi também utilizada sempre que “evidências” emergentes de determinadas fontes (por, exemplo: entrevistas a crianças) me interessaram cruzar com outras evidências provenientes de entrevistas com os professores, com observações minhas ou com produções das próprias crianças (Oliveira-Formosinho, 2008:24).

A informação recolhida proveniente dos dados, depois de analisada e tratada pôde organizar-se nas seguintes categorias e respetivas subcategorias enunciadas na tabela que se segue.

Temas	Definição
<p>A música e as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Da Função Social, Emocional e Cognitiva - Da Função Criativa - Significados Musicais 	<p>- Ideias das crianças sobre vivências, pensamentos, sentimentos, motivações e comportamentos dos outros e de si mesmas no domínio da música.</p>

<p>Perspetivas sobre o desenvolvimento do trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Criatividade na Composição Musical de Canções: a criação artístico-musical, o professor e a comunidade de aprendizagens - A Ação Pedagógica do Professor - O <i>Ensino para a Criatividade</i> - Das Aprendizagens 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da inter-relação da criação artístico-musical, do professor e da comunidade de aprendizagens na tarefa compositiva de canções em sala de aula, considerando as perspetivas do professor de música, dos estudantes e dos professores - Ações pedagógicas valorizadas sobre o processo ensino-aprendizagem nas perspetivas dos professores e dos estudantes - Análise desta estratégia de ensino no contexto particular do projeto educativo, considerando as perspetivas do professor de música, dos estudantes e dos professores - Indicadores de concretização de aprendizagens de diferentes naturezas
<p>Percepções sobre o trabalho realizado</p> <ul style="list-style-type: none"> - As canções - A Apresentação Pública do Espetáculo 	<ul style="list-style-type: none"> - Significados musicais construídos pelas crianças sobre as canções compostas em sala de aula - Percepção dos estudantes e professores sobre a apresentação pública do espetáculo - Projeções futuras traçadas pelos estudantes face à possibilidade de participação noutra projeto desta natureza - Reflexões dos professores acerca das implicações educativas do projeto

Quadro 7. Categorias e subcategorias

4. Música, Criatividade e Aprendizagens

Com base nas categorias e subcategorias organizadas no quadro 7 procedi à elaboração do presente capítulo onde serão apresentados os resultados da investigação.

4.1. A música na construção do self da criança

A cognição social, isto é, as ideias que as crianças possuem sobre o pensamento, sentimentos, motivações e comportamentos dos outros e de si mesmas no domínio artístico-musical constitui uma chave para melhor compreendermos a(s) função(ões) que a música exerce na formação de um auto-conceito do *self*, ao mesmo tempo que nos fornece indicadores das bases sociais e culturais das aprendizagens musicais das crianças envolvidas no projeto educativo.

4.1.1. Da função social, emocional e cognitiva

Quando perguntado à criança o que para ela era a música, respostas como a da estudante EA1 denunciam a sua percepção sobre a importância da música numa “descrição” de si mesma, isto é, numa auto-apresentação do *self*.

Em depoimentos como os dos estudantes EC1 e EA3 ressaltam funções sociais e culturais que a música pode exercer e de como essas operam em seus contextos familiares, neles desencadeando processos de socialização. Hábitos musicais associados ao lazer e prática profissional de membros do seu agregado familiar interferem nas suas vivências e visões construídas sobre o papel da música nas suas vidas. O “*fado*”, o “hip hop, kuduro, kizomba, funana” constituem referências estilísticas que nos ajudam a compreender melhor os consumos musicais das crianças nesses mesmos contextos, sendo que a sua maioria poder-se-ia ver integrada na categoria “música de dança”, a par de práticas descritas nesse outro domínio artístico que é a própria dança.

[A música] dá para descrever como nós somos e como nós gostamos de música” (EA1, p.1)

É importante, porque (...) eu, os meus irmãos, o meu primo mais outros primos dançamos todos (...) então é por isso que gosto de música. (...) Danço hip hop, kuduro, kizomba, funana e mais coisas. Eu fui dançar numa igreja, fui dançar em Faro, eu já estive a dançar em todo o lado. (...) O meu primo (...) é que me ensinou a dançar (...) Vá, ele é que me ensinou a dançar hip hop o resto foi a minha irmã. (...) Agora o meu primo

é professor de dança (...), ele já me ensinou tudo! (...) Eu quando estou sozinho em casa, meto uma música e meto-me a dançar (EC1, pp.1, 3, 4, 5).

Como o meu pai é fadista também costumo cantar músicas. (...) Conheço uma [música de fado] numa igreja, conheço “Cheira a Lisboa”. Eu não sei é cantar mas ele já me disse umas coisinhas.... Ele já foi a tantos lados! (EA3, pp.1, 3).

Para além da esfera social, a música figura também em descrições de foro emocional, não se cingindo apenas a atividades socialmente partilhadas. Através dos depoimentos das crianças conseguimos discernir a existência de uma relação de intimidade com a música, na medida em que ela inspira e viabiliza a expressão do *self* através do canto, consoante os sentimentos que o percorrem, como a tristeza ou a alegria:

Uma inspiração. Dá-me vontade de cantar quando eu estou triste (...), quando estou alegre também canto (EA2, p.1).

Uma alegria para mim (EA3, p.1).

Quando se sentem afetadas por uma música em particular, as crianças apropriam-se dela, cantam-na e brincam ao faz de conta, imaginando se tratarem de cantores profissionais. Esse processo de identificação de papéis é, simultaneamente, uma ação cognitiva que lhes proporciona interrogações, formulação de razões e interpretações de modo a perspetivarem sentidos que sirvam de explicação a fenómenos do meio circundante e a construírem significados que contribuam para a definição de suas identidades musicais: porque é que eu gosto desta música, compositor ou intérprete? O que é que faz com que uma música seja importante para mim e para os outros? No que é que consiste a profissão do músico e do compositor? Que tipo de reconhecimento essa acarreta? Até que ponto me identifico com essa música, compositor ou intérprete? O que é para mim uma boa composição musical?

(...) Sempre gostei muito de cantar, desde pequenina mesmo, gostava de ter um sonho de ser cantora quando eu fosse grande. (...) Eu imaginei ser cantora por causa de uma música que (...), não sei quem é que inventou, (...) eu comecei a cantar essa música sempre em casa e no carro. E depois nessa música aprendi que era bom ser cantora por um motivo... (...) É que nós sermos cantoras somos famosas não é pelo mundo inteiro é onde nós criamos essas músicas. (EF2C9, p. 1)

Os sentimentos, a “imaginação” e a construção de “sentidos” são factores que no entender dos estudantes impelem o compositor a compor a par do desejo de desencadear no público satisfação, aprovação e admiração pelo seu trabalho. A partilha social afigura-se assim como um factor preponderante nas suas visões sobre o papel do compositor incluindo o trabalho de grupo, da “banda”, pois quando criada em conjunto a música corre sempre melhor. Perante a “responsabilidade” de satisfazer o “público”, o processo criativo tem de “ [encaixar] lá mesmo onde estamos a fazer”, ele tem de dar “mesmo certo”, isto é, tem de transportar clareza enquanto objeto para que seja bem recebido – acrescenta a estudante EA2.

(...) Os músicos compõem músicas (...) para apresentar às pessoas e para ver se as pessoas gostam ou não gostam. Primeiro, se as pessoas não gostam eles inventam outra música. E depois se as pessoas gostam eles cantam para pessoas importantes ou para pessoas normais que não são importantes (...) [Fazem-no através dos] seus sentidos, por a imaginação... Quando eles estão felizes eles podem fazer músicas felizes, quando estão tristes fazem músicas tristes e quando estão assim-assim eles fazem músicas um pouco assim calmas (EA1, pp.1-2).

[Compor música] é uma responsabilidade (...) por causa que queremos alegrar o público, não é? (...) É ver a coisa que dá mesmo certo (...), que encaixa lá mesmo onde estamos a fazer. (...) [Os músicos compõem músicas] de certeza que (...) para alegrar as pessoas, para dizer o que é que sentem e isso. (...) [Tem a ver] com alegria, amor e isso tudo. (...) Mas deve ser alguma coisa que lhes inspira, para eles cantarem músicas. Mas primeiro têm de perguntar a opinião da banda também [para que se saiba] como vai ser a música. (...) Corre mais bem, onde se trabalha todos em grupo. (EA2, pp. 1-2).

Por causa que eles gostariam de ser músicos. Como o Michael Jackson, queria ser músico de rap. [Traz-lhes] alegria, traz fãs (EA3, p.2).

4.1.2. Da função criativa

Na sua maioria os estudantes entrevistados mencionam ter exercido práticas compositivas em contextos lúdicos e informais, mais concretamente no espaço doméstico e/ou no recreio da escola. Além de comporem sozinhos, é comum o estabelecimento de parcerias sociais, nomeadamente com pares, familiares de idades próximas ou com os próprios pais, conforme relata o estudante EA3:

Como o meu pai é fadista (...) ele também inventa coisas. (...) Ele, como tem uma coisa lá em casa de instrumentos – tem um triângulo e tem aquela [que] não me lembro – e depois, o meu pai faz barulhos com aquilo e depois fazemos como se fosse uns sinos, faz assim e eu faço assim às vezes com o triângulo, bato assim. [...] Eu não gosto, eu adoro [fazer isto com o meu pai]” (EA3, p.4).

Da análise de fatores motivacionais referidos por alguns estudantes nos seus relatos, sobressaem ideias programáticas associadas a “desenhos animados”, personagens ou histórias como principais indutoras da sua *atividade criativa*.

À exceção do estudante EA3 que refere práticas compositivas utilizando recursos como o *software* para misturar e gravar som, a exploração de sons vocais e alguns instrumentos musicais convencionais (“tamborim”, “triângulo”), os restantes estudantes entrevistados referem a canção enquanto género compositivo recorrente.

Relatos sobre os processos composicionais como o da estudante EA2 que nos diz que estava “a fazer um poema, mas era quase uma canção” ou da estudante EA1 que descreve uma atividade de composição musical conjunta com os colegas sendo que “cada um fazia uma quadra (...) e [via] se tinha sentido (...) em termos de história (...) e depois [faziam] uma canção”, denunciam a prevalência dos processos de composição textual relativamente aos processos de composição melódica. Todavia, debruçando-nos sobre outros momentos da entrevista em que as mesmas crianças referem que a música que fazem se parece com a música que ouvem, pois “fica-me o ritmo logo na cabeça e a melodia” (EA2) ou que “lembrei-me da melodia e comecei a inventar” (EA1), levam-nos a refletir as palavras de Rodrigues & Johnson (2007) sobre uma possível cooperação entre os processos de desenvolvimento linguístico e os processos de desenvolvimento musical.

Eu tenho uma tablet, (...) pomos uma música no disco, clicamos ali (...) e aquilo dá. E depois na outra coisa fazemos assim “tvvvvt—tvvvvt—tvvt”. E aquilo depois faz barulho e mixa. (...) Eu faço com os dedos. (...) Às vezes, começo a fazer barulhos na boca. (...) Também gosto de fazer batidas no tamborim (EA3, pp. 2,3).

Quando eu estava a ver os bonecos havia um (...) que gostava muito de cantar, chamava-se Hillary, cantava muito e eu disse assim: “Ah, eu também quero ser uma cantora!” E depois eu cheguei a casa e disse assim (...) ao meu sobrinho [de 4 anos]: “Ó Ivo, queres fazer uma música comigo?” (...) E ele disse assim: “Podias pôr um cão a

ladrar, a ladrar muito e depois vinha um gato e eles começavam a falar os dois em canção”. (...) [Eu e o meu sobrinho de 4 anos estávamos] a escrever, (...), a fazer um poema, mas era quase uma canção, estávamos quase a inventar uma canção. (...) [Faltava] ritmo, melodia e isso. (...) Sim, claro [que a música que eu faço parece-se com a música que eu oiço]! Fica-me o ritmo logo na cabeça e a melodia. [Ajuda-me a] ter ideias das canções que nós compomos (EA2, pp.3-4).

Primeiro eu estava numa aula com o professor W e ele disse para nós fazermos uma história com os bonequinhos sobre uma princesa e o pai (...) Depois eu comecei a cantar um pouco do pai e da menina e depois comecei a trazer novas palavras para pôr nessa música. (...) Foi a melodia de uma cassette que eu já tinha visto há muito tempo. Por isso eu lembrei-me dessa melodia e comecei a inventar. (...) Primeiro comecei a pensar em palavras e depois escrevi num caderno e depois quando fui a casa comecei a continuar para ver o que é que dava aquilo tudo que eu escrevi. (EA1, p.1).

Já tentei inventar com os meus colegas (...) Nós juntámo-nos e depois cada um fazia uma quadra [e] levava para depois, quando (...) viéssemos aqui para a escola, juntávamos todas as quadras e víamos se tinha sentido (...) em termos de história (...) e depois [fizemos] uma canção (EA1, pp. 2-3).

Na perspetiva das crianças a composição musical constitui um saber em descoberta que além de “imaginação” requer prática, pois “se cada dia estivermos a inventar uma rima (...) começamos a saber qual a [sua] importância” (EF2C8, p.2). A descoberta que advém da necessidade de compreender (assimilar) motiva a invenção através da ação, do “fazer coisas” como diz o estudante EA3, gerando desse modo um processo de auto-aprendizagem em que se aplicam competências com base nos esquemas acomodados para, de forma naturalmente criativa, originar o novo enquanto brincam. Esse processo desencadeia na criança maravilhamento, “parece uma magia” – evocando a expressão utilizada pela estudante EF2C7.

Para mim a música é imaginação das músicas que nós inventamos (...) É magia porque nós ao inventarmos as coisas, estamos a rimar (...) e estamos a inventar e inventar parece uma magia! (EF2C7, p.1).

[Compor música é] saber mais coisas. (...) Se nós cada dia estivermos a inventar uma rima ou duas, ou mais que duas, começamos a saber qual a importância das rimas (EF2C8, p. 2).

Compor músicas para mim é como se fosse fazer coisas, fazer expressão plástica, às vezes quando estou no computador ponho coisas, palavras para inventar músicas e depois faço uma música (EA3, p.1).

4.1.3. Significados musicais

Apesar do agrado manifesto por outros estilos musicais consumidos em contextos formativos fora do recinto escolar, como acontece nas aulas de “dança de salão”, “*coisas com tipo significado de rap, beatbox e outras coisas que (...) faziam importância ao rap*” (EA3, p.1) constituem, a par de observações efetuadas no recreio da escola, indicadores de como este estilo musical em particular permeia as vivências destas crianças.

Às vezes [brinco com os meus amigos a ouvir música] no telemóvel. (...) [Gosto de] coisas com tipo significado de rap, beatbox e outras coisas que sejam de... que faziam importância ao rap. (...) Eu inscrevi-me também no hip hop, mas eu não gostei muito, aquilo era só passos complicados e eu não percebia e nas danças de salão é mais fácil: aprende-se rápido, temos dois professores para ensinar e lá no hip hop só tínhamos um. (EA3, p.1)

No recreio, os alunos Pedro e EC1 mostraram-me alguns passos de breakdance. (...) (Na aula comecei por comunicar à turma:) “O EC1 e o Pedro, uma vez no intervalo, lá em baixo, vieram mostrar-me uma dança que tinham aprendido no Hip Hop (...) e que tinham dançado acompanhando uma música de um grupo chamado New Boyz e essa música tinha o título de “You’re Jerk”.

NC8, 02-11-2012, p. 2

Alargando por momentos o campo de observação ao bairro onde residem as crianças entrevistadas e onde se situa a escola que frequentam, apercebemo-nos que o hip hop é uma característica sociocultural proeminente. Nesta zona da cidade, junto à linha do comboio, percorre o olhar um infindável número de *graffiti* colorindo superfícies. Comum é também assistir-se a jovens deambulando pelas ruas, partilhando com os demais os *rap* que ouvem à medida que seguram aparelhos eletrónicos nas mãos. Modos de vestir e de cumprimentar são códigos que os nossos estudantes adoptam com nítidas referências a músicos como os New Boyz.

O *beatbox*, o *breakdance*, o *rap*, as calças apertadas em tom verde-claro, o boné, a *sweatshirt* com capuz são elementos importantes a considerar nos significados

musicais descritivos, construídos especialmente por estudantes de sexo masculino. Esses códigos constituem mecanismos de identificação e auto-afirmação dentro de grupos sociais em recinto escolar.

Quando lhes perguntado o que para eles era uma boa composição musical, os estudantes não fizeram, porém, qualquer alusão a significados descritivos, referindo antes elementos ou qualidades especificamente musicais, isto é, inerentes à própria música. Na opinião da estudante EA1, o texto “tem que ter a ver com aquilo que fizeram no princípio” e “acabar com alguma coisa que vai acontecer ou que não acontece”, isto é, tem de revelar coerência e clareza de sentidos. Para a estudante EA2, a voz do cantor (o seu timbre) é o elemento-chave para se poder apreciar a música com “alegria”, enquanto o estudante EA3, além de referir o “texto”, a “melodia” e o “ritmo” como elementos importantes numa boa composição musical, acrescenta que é preciso fazê-la com “habilidade”, “ter jeito para fazê-la”, refletindo deste modo a consciência de que o acto compositivo envolve processos que se precisam dominar.

Uma boa composição musical é uma composição que tenha sentidos, que se perceba e que pode rimar. (...) Que quando eles fazem um verso e depois eles fazem uma quadra, aquela quadra, quando eles fazem, tem que ter a ver com aquilo que fizeram no princípio. (...) Quando acabar com alguma coisa. Faz de conta como uma frase. Uma frase tem de acabar com alguma coisa que vai acontecer ou que não acontece (EA1, pp.2, 6).

De certeza a voz do cantor que os seus fãs vão de certeza alegrar-se. E de certeza que todas pessoas querem ouvir algum artista a cantar, querem-se alegrar (...) Se calhar pode estar uma pessoa muito triste, muito triste, por causa que alguém morreu ou qualquer coisa e depois pode haver um concerto e depois aquela pessoa quer ir e depois aquele cantor pode-lhe alegrar (EA2, pp.1-2).

Terem texto, ter melodia, ter ritmo e ter... Às vezes também para mim é ter habilidade, por causa que os cantores sem habilidade de ver as coisas não conseguem fazer músicas [isto é] que têm que ter jeito para fazer (EA3, p.3).

Para além dos significados descritivos e inerentes da música, a “alegria”, a diversão, a ligação que a música propicia com outras artes como a dança (alargando

o campo de aprendizagens) a par das faculdades criativas que a música pode compreender, como a “imaginação” e a “invenção”, são fatores significativos que movem as crianças para o encontro com a música:

Uma coisa com que nos podemos divertir um pouco e com a música podemos também aprender a dançar (EA4, p.1).

[As atividades que mais gosto de fazer com a música são] inventar novos passos de dança e ouvir novas músicas (EC1, p.1).

Para mim a música é uma atividade muito gira, onde nós imaginamos muitas canções, (...) eu gosto muito de cantar, de inventar músicas em casa (EF2C9, p.1).

4.2. A criatividade na criação artístico-musical em contexto educativo

A participação dos estudantes num “projeto musical [em] que se vão desenvolvendo competências (...) e que culmina depois com uma apresentação” (EPA, p.6), constitui, no ver dos professores, um processo ideal no alargamento de perspetivas nos estudantes sobre o trabalho que pode ser desenvolvido em contexto educativo.

Em contexto educativo, interessar-nos-á num primeiro momento analisar e compreender como a criatividade, no decorrer dos processos de trabalho, é incorporada à microcultura da sala de aula por via das relações estabelecidas entre a criação artístico-musical, o professor e a comunidade de aprendizagens.

4.2.1. A composição musical de canções em sala de aula

Num primeiro patamar da apresentação dos resultados analisámos e interpretámos como as crianças pensam, exploram, interrogam e concebem explicações sobre a relação da música com elas próprias e com o meio que as rodeia, construindo desse modo suas identidades musicais. Vimos também como as crianças, de forma independente e auto-dirigida executam práticas compositivas no domínio musical e de como tais atividades lhes trazem divertimento, maravilhamento e estímulo à aplicação de competências que vão sendo ensinadas em contextos não

escolares. No patamar que se segue apresentaremos os resultados concernentes à abordagem da composição em contexto educativo-musical.

A criança e os processos livres de criação musical

À semelhança dos restantes grupos de trabalho, a observação e análise dos processos criativos do G1 (TA) no âmbito de uma *tarefa heurística* (promotora de processos livres de criação) dão-nos conta de um progressivo e autónomo deslocamento do domínio sensorial e manipulativo dos materiais para a expressão pessoal enraizada em esquemas individuais em direção à expressão vernacular. Nesta última, os códigos e convenções culturais constituem a base que rege o entendimento e partilha de um universo musical de ideias entre as crianças. Esta constatação confirma-se, primeiramente, através da reação comportamental da estudante EA2 face ao “Fragmento melódico 1” (NA3, p.3; Figura 6) percutido no jogo de sinos pela estudante EF1A5, e, pouco tempo depois, quando a estudante EF1A5 executa o “Fragmento melódico 2” no mesmo jogo de sinos (Figura 6) ao que a estudante EA2 reage pedindo: “Faz lá outra vez.” (NA3, p.3).

A EF1A5 foi executando uma pequena melodia (...) (**Fragmento Melódico 1**) Esse pedaço suscitou a atenção do resto do grupo (...). A EA2 reagiu à mesma tocando a flauta e mexendo o corpo de forma expressiva (um Allegro). A EF1A5 continuou no jogo de sinos e fez, logo em seguida, outra improvisação, mas agora em ritmo ternário (...) (**Fragmento Melódico 2**) (...)

EA2: Faz lá outra vez – pede a EA2 à EF1A5 (...).

EF1A5: Menina bonita – entoando a EF1A5 ao mesmo tempo que percute duas lâminas. O Danilo seguiu executando algumas batidas no tamborim e entoando a mesma parte da rima.

NA3, 08-10-2012, p.3



Figura 6. Fragmentos melódicos derivados dos processos criativos do G1 (T4ºA) – estudante EF1A5

A recorrência e repetição de códigos e convenções culturais como base de entendimento dentro do grupo de trabalho comprova, por sua vez, a existência de intencionalidade nas composições musicais das crianças, bem como a procura da criação de um produto claro e coerente, que possa vir a ser recebido e compreendido por um público. A observação da apresentação da composição musical desse grupo (NA3, Fig.7) registra que o produto final fora previamente ensaiado, evidenciando um terceiro motivo melódico cantado pela estudante EF1A5 e acompanhado de um ritmo executado no pau-de-chuva (EA2) e outro ritmo percutido no tamborim (Danilo).

(...) A apresentação do grupo contemplou: a melodia que a EF1A5 inventara pouco tempo antes da apresentação, juntamente com o excerto da rima, acompanhada de algumas notas percutidas no jogo de sinos; o ritmo que o Danilo vira pouco tempo antes de terminar o ensaio, explorando dois timbres diferentes no tamborim (pele e aro) e o pau-de-chuva percutido pela EA2, primeiro inclinando o instrumento e depois agitando à pulsação (...)

NA3, 08-10-2012, p.6

The musical score consists of four staves. The top staff is for 'Pau de chuva' (rainstick), the second for 'Tamborim', the third for 'Jogo de sinos' (chimes), and the bottom for 'Voz' (voice). The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 6/8. The piece concludes with a 2/4 time signature. The lyrics are: Me ni - na bo - ni - ta não so - b'à ja - ne - la não so - b'à ja - ne - la.

Figura 7. Composição musical do G1 (tarefa heurística), EF1A5, EA2, Danilo

Esta interpretação entra em conformidade com as investigações de Swanwick (1988) e revela que mesmo numa tarefa heurística em que os estudantes têm maior liberdade de expressão, há uma preocupação partilhada no grupo sobre a coerência que o produto criativo tem de transmitir e que se reflete, por conseguinte, na organização tímbrica, rítmica e melódica dos materiais. Por outro lado, à medida que praticam e partilham o que vão fazendo dentro do grupo, as crianças vão tomando opções, encontrando soluções e concretizando aprendizagens dentro do mesmo,

constituindo prova do processo compositivo enquanto prática cultural conforme defendido por Folkestad (2006).

O papel do professor: orientador e facilitador

Vejam agora o que acontece quando o professor interfere nos processos criativos, passando a mediar as crianças e o conhecimento.

A nota de campo em baixo (NA5) corresponde a uma sessão do projeto educativo em que se deu início à tarefa algorítmica de composição de canções em sala de aula. O excerto transcrito dá-nos conta de um exercício de discriminação auditiva-oral sobre um fragmento melódico selecionado pelo professor a partir das primeiras composições musicais feitas pelos estudantes (Figura 7, voz). A seleção de um fragmento melódico reflete a preocupação do professor em iniciar a tarefa partindo de material criativo com *clareza* suficiente dentro da comunidade de lugares musicais comuns em sala de aula.

Professora de Música (PM): Agora vamos fazer um exercício que é o seguinte: vamos começar por trabalhar a melodia (...) Vamos ouvir outra vez a composição do grupo no. 1, que foi composta pelo Danilo, pela F1A5 e pela EA2. (...) A aluna EF1A5, para além de estar a tocar no metalofone, ela faz uma melodia com a voz. Eu quero que vocês prestem atenção a essa melodia. Eu vou pôr duas vezes para ouvirem e quero que a seguir vocês cantem essa melodia.

NA5, 17-10-2012,p.2

PM: Agora reparem o seguinte: para a nossa canção já temos a melodia, já temos ritmo, porque já vimos que a melodia precisa de ritmo. E agora e harmonia? Se eu quiser fazer uma canção, normalmente ela fica mais rica se eu acrescentar harmonia. A harmonia são notas que acontecem ao mesmo tempo e que têm uma relação especial entre si, combinam todas muito bem ao mesmo tempo. Reparem: e toquei no piano eléctrico o acorde de G e as duas primeiras notas da melodia da EF1A5 (Ré-Si). Vou fazer ao mesmo tempo a melodia cantada e a harmonia no piano, reparem!

(...) Os alunos ouviam atentamente e ficaram absolutamente absorvidos na audição.

EA3: Possa, a professora sabe tanta música.

EA2: A professora deve ser artista.

NA5, 17-10-2012,pp.4, 5

Nesta última ação pedagógica, o professor expõe os procedimentos necessários à composição musical de uma canção. Funciona quase como uma aula de anatomia: disseca-se a canção para que, através de um processo indutivo, os estudantes percebam que ingredientes confluem na sua construção. Mais do que uma prática transmissiva, através do seu modelo, o professor dá a conhecer ao estudante a mágica que uma canção compreende. Os estudantes, por sua vez, reagem com admiração e interesse.

Na percepção dos professores que acompanharam o projeto, esta ação enriquece as aprendizagens musicais ao mesmo tempo que fornece uma percepção diferente sobre o que o processo compositivo de uma canção pode envolver.

Excelente. (...) Terem a noção de como se forma a música (...), terem essa percepção que a música tem uma letra, tem uma música que é preciso ser criada, que não é à toa. Se criamos primeiro a música depois a letra tem de caber (...) na música, se criamos primeiro a letra depois tem de caber na música. Isto tudo são aprendizagens muito importantes que eles fazem e eu acho que a partir de agora eles já não vão ver (...) as letras musicais e as músicas que cantam da mesma maneira. (EPA, p.2)

Quando a tarefa compositiva de uma canção prossegue numa plataforma colaborativa de trabalho, a criatividade funciona como um tubo de ensaio onde se introduzem, se testam e se analisam ideias partilhadas por toda a comunidade: “É como se estivéssemos todos em grupo a fazer uma canção, como se fosse a inventar assim umas palavras que viessem da nossa cabeça”, diz o estudante EA3 (p.4).

Essa partilha social, cultural e criativa deixa de ser filtrada pela figura exclusiva do professor. O debate de ideias é democraticamente alargado a toda a comunidade de sala de aula, que participa, entretanto, na construção e validação de critérios, na seleção de ideias e na incorporação das mesmas ao produto criativo em estado de gestação.

EF1C5: Então e se ficasse assim: Uma andorinha está bem alta ao lado do gafanhoto que salta, quase a cair numa cova perigosa em cima de uma pessoa famosa.

Os colegas acenaram, concordando com a reformulação da quadra. (...) Pediram-me ajuda. Comecei a ler, vi a primeira quadra e depois partimos para as outras palavras.

PM: Aquele gigante... – Lia eu.

EF1C5: Aquele gigante era tão elegante – continuava a EF1C5, desbravando ideias.

EF1C4: Ó professora, não é suposto ser “uma andorinha voa bem alto”?

EF1C3: (...) Mas depois também não dá para fazer a rima.

PM: Pois, porque uma coisa é a andorinha ser alta...

EF1C4: ... Outra coisa é voar bem alto – completava o EF1C4.

EF1C3: Uma andorinha voa bem alto, não fica bem professora e depois em baixo não rima com “salta”.

NC5, 22-10-2012, p.3

EF1C3: Uma coisa que eu achei que não ficou muito bem foi quando a EF2C8 fez o final (nota E no jogo de sinos). Ela quando fez uma vez aquilo para a frente (glissando) deu resultado, para trás outra vez também deu um bocado, mas depois...

PM: Faz lá outra vez esse efeito, EF2C8 – Pedi eu para que ouvíssemos exactamente o pormenor a que o EF1C3 se referia e para que todos os alunos escutassem novamente e pudessem compreender (...) a observação do colega.

Todos se mostraram atentos e expectantes.

PM: Olhem, eu vou dizer, a esse efeito dá-se o nome de glissando. Glissando é quando nós percorremos uma gama de tons que pode ser de cima para baixo ou de baixo para cima. A EF2C8 vai fazer para ouvirmos novamente. (...) Pedia então ao grupo que apresentasse novamente a sua composição.

(...)

Osmar: Uau, soa bem.

NC4, 19-10-2012, p.2

Na tarefa de composição musical de canções, a criação de rimas e versos que tivessem a ver com a história e o trabalho de alguns parâmetros especificamente musicais relacionados com a performance, tais como a afinação da voz e a sustentação do andamento, constituem, segundo as percepções dos estudantes, dificuldades sentidas no decorrer dos processos de trabalho. Na perspectiva das crianças o professor procurou corresponder orientando e facilitando os mesmos:

O mais difícil foi inventar versos, porque tinha de ter a ver com a história e era um pouco difícil (EA1, pp. 6-7).

[O mais difícil] foi buscar mais as ideias e fazer rimas para a canção (...) (EA2, pp. 5-7).

[O mais difícil] foi (...) quando estávamos a criar a canção [da Carolina] (...) Por causa que tínhamos que ver a voz, (...) as batidas, tínhamos que ver o andamento e o rápido e depois daí é que veio a canção (EA3, p. 5).

[A professora ajudou] nos sentidos mais difíceis, que nós tivemos de compor, a fazer [e] escrever. (...) [Na minha canção] fomos ver se as palavras faziam sentido ou se a frase dava bem (...). [Depois, o que mudou foram] algumas palavras. Não [ficou muito diferente do que eu tinha feito] mas ficou bom, ficou bem. [A melodia] ficou igual (EA1, p.5-6).

Nós fazíamos as quadras e a professora via se estavam boas e a professora, se fosse preciso melhorar punha outras palavras (EF1C3, p.3).

[A professora] ajudou muito bem. Também nos foi dando ideias para a canção da EA1; para o meu poema pôde dizer algumas coisas; também para a canção da EF1A5. E eu acho que estava bom. (...) [Depois das correções que a professora fez no meu poema] eu acho que ainda ficou melhor do que no início (...) e que rima mais também (EA4, p.6).

Outro aspeto valorizado pelos estudantes e professores na ação pedagógica do professor de música foi o seu envolvimento no ato performativo, ao acompanhar os estudantes tocando piano. O envolvimento do professor no acto performativo reforça, à luz da interpretação dos dados, o sentido colaborativo do trabalho, a cumplicidade entre o professor e os estudantes e enriquece o produto musical dentro do conceito de 'performance', isto é, o acto de se fazer e apresentar publicamente a música em tempo real.

Também ajudou muito quando tocou o piano lá no teatro, [pois] sem o piano acho que não corria muito bem (EA2, p.6).

A importância de estares a tocar e estares a olhar para os alunos, eles estão a acompanhar, percebes? Há aquela coisa de estar a olhar e estar a tocar ao mesmo tempo, é muito importante isso e a gente estar a ver que está a acontecer naquele momento, aquilo não foi gravado, não apareceu ali gravado, aquilo está a acontecer em direto, é direto, está a acontecer. E os miúdos estão todos a olhar para ti, aqueles truquezinhos que a gente faz, quando é a piscar o olho, ou quando eu fizer assim este sinal ou vocês avançam ou vocês param, isso é muito importante e quem está de fora apercebe-se destas coisas todas (EMC, pp. 9-10).

4.2.2. O ensino para a criatividade: contributos de uma estratégia pedagógica para a educação criativa em contexto da educação musical

Todas as crianças possuem capacidades, aptidões e biografias diferentes, necessitando de uma educação que as ajude na descoberta das suas forças, paixões e sensibilidades (NACCCE, 1999:24). As notações pessoais e os excertos das entrevistas que se seguem ilustram como o *potencial criativo* da criança pode ser identificado, encorajado e acolhido em contexto educativo quando a ação pedagógica do professor se orienta segundo os princípios do *ensino para a criatividade*.

Se por um lado os ambientes informais e descontraídos como o do recreio se oferecem como observatórios da atividade independente da criança, facilitando a identificação de aptidões ou competências que essa possui em determinadas áreas do saber, por outro lado o espaço e o tempo letivo da aula devem ser aproveitados pelo professor de forma a catalisarem tais capacidades. Permitir que a criança mostre em contexto de sala de aula ideias ou produtos que derivem da sua atividade criativa e desenvolver com a turma atividades onde essas se encontrem implícitas, constitui um encorajamento à descoberta que contém em si a possibilidade de uma orientação pedagógica no desenvolvimento de aprendizagens de naturezas diversas.

Faltava ouvir a composição que a EA1 havia feito em casa e pedido no intervalo para mostrar (...) Pedi então à EA1 que interpretasse a composição na aula.

NA11, 07-11-2012, pp.6-7

PM: A aula de hoje vai servir para nós (...) aprendermos a canção que a EA1 compôs (...) Vamos acrescentar a composição da EA1 à nossa apresentação.

Danilo: Como?

PM: Através da história.

NA12, 12-11-2012, p.2

Esta aula foi preparada pensando na Música nos Contextos.

Após termos concluído na aula anterior as quadras que faltavam à canção “Asa de um sonho”, e uma vez que nem todos os alunos se mostravam participativos, interessados ou motivados pelo seu resultado, resolvi preparar a próxima atividade de composição a

partir de um rap que os alunos Pedro e EC1 me haviam falado no recreio. No recreio, os alunos mostraram-me alguns passos de breakdance.

NC8, 02-11-2012, p.1

Ao considerar-se a criatividade como um mecanismo natural da inteligência humana, factor endógeno do processo de conhecer, e, portanto, valiosa numa visão do fenómeno educativo, as fronteiras entre os domínios disciplinares diluem-se em proveito da dilatação dos canais de participação criativa. O facto de se gostar “muito de ler poemas e fazer coisas” ou de “nunca [se ter] dançado aqui na escola” são justificações que expõem os desejos dos estudantes em partilhar e verem reconhecidas as suas habilidades criativas em contexto escolar. A concepção de um projeto musical oferece-se, por sua vez, como uma plataforma de trabalho adequada a receber *inputs* criativos das crianças nos mais variados domínios, metamorfoseando-se nos processos até alcançar o híbrido formato de “música teatral”. Na perspetiva dos professores que acompanharam de perto o projeto educativo, essa participação ativa “contribuiu muito para os estudantes verem o potencial que têm e que podem participar em qualquer trabalho com o seu potencial” (EPA, p.4).

Gostei [de declamar o poema] porque no teatro, o Danilo [e] outras meninas do 4ºC (...) tiveram de vez em quando um papel e falas para fazer e eu não tinha [e] porque gosto muito de ler poemas e fazer coisas (EA4, p.5).

A professora queria que eu dançasse e foi assim (...) Fiquei: Fixe, participar! (...) Nunca tinha dançado aqui na escola (EA3, p.8).

Eles ali sentiram mesmo que aquilo que sabiam fazer estava a ser valorizado e tanto que uma fez a história porque sabia escrever melhor, mas há outro que como sabe dançar vai dançar para todos verem (EPA, p.4).

Há, portanto, implícita uma rede de correspondências na relação pedagógica do professor e dos estudantes quando o ensino é orientado por esta estratégia. Neste projeto educativo essa relação traduziu-se na reciprocidade: o professor procurou captar e ir de encontro às “características [socioculturais] do grupo para conseguir chegar a todos, [enquanto os estudantes souberam] cumprir o que lhes [foi] exigido

[e reconhecer] que aquilo que [estavam] a fazer era trabalho e alguma coisa importante para eles e, portanto, para o professor e, portanto, para o grupo” (EPA, p.4).

4.2.3. Das aprendizagens

Vimos no ponto anterior como o *ensino para a criatividade* compreende ações pedagógicas promotoras da participação ativa das crianças na negociação de significações em contexto educativo. Por sua vez, a motivação intrínseca pelas tarefas, o sentido de responsabilidade e empenho para com as mesmas são fatores que nos levam a refletir não só sobre a qualidade e produtividade do trabalho em curso, como, principalmente, sobre a dimensão individual da aprendizagem na criança. Esses fatores constituem indicadores de uma procura ativa de soluções na resolução de problemas, proporcionando à criança novos rumos de descoberta.

Em casa [a minha mãe] foi procurar à internet poemas. Eu estive a ler eles. Mostrei um pouco à EA1 e à irmã dela na rua, com a minha mãe lá ao pé (EA4, p.6).

(...) A minha tia esteve a ver a nossa música, mas esteve a ver no papel e eu cantei para ela (...) Trabalhei em casa não é e depois comecei a me esquecer. E depois cheguei a (escrever) assim até vinte vezes (EC1, pp.1,6).

Assim que a professora deu-me logo para estudar o rap, logo no primeiro dia comecei e decorei (EF1C2, p.6).

Houve comentários em relação à música e eles trouxeram sempre o que estavam a aprender e que músicas é que aprendiam, às vezes até dava por eles a cantar lá fora, a treinarem juntos (EPA, p.3).

Inerentes ao projeto educativo estão os processos de trabalho, no âmbito dos quais as crianças vão concretizando diferentes tipos de aprendizagem que se inter-relacionam entre si. Das aprendizagens musicais, criativas e interdisciplinares às aprendizagens colaborativas – todas elas comunicam e interferem na formação cultural e identitária da criança.

Dentro das aprendizagens musicais registam-se progressos na capacidade das crianças para inferirem sobre parâmetros relacionados com o andamento, a

intensidade e o sentido rítmico das frases musicais, sendo que para isso terão em muito contribuído os exercícios de discriminação auditiva orientados pelo professor através da *conversação reflexiva* com os estudantes. Nesse processo, além da articulação de domínios musicais presentes no modelo educativo C(L)A(S)P (Composição, Literatura, Audição, Técnica e Performance), há que referir a gravação sonora das interpretações musicais como uma ferramenta de grande utilidade. Esta constatação entra em conformidade com a dos professores, segundo os quais os processos de trabalho terão proporcionado aos estudantes “ (...) uma percepção diferente [da música, tornando-os mais sensíveis a determinados aspetos, como por exemplo:] (...) se é uma música muito rápida, se é uma música mais lenta, porque é que é rápida naqueles momentos e é lenta noutros. O que é que a musicalidade tem a ver com a própria letra” (EPA, p. 2).

PM: O exercício de hoje, vamos começar por aí, é vocês ouvirem, começarem por ouvir aquilo que vocês fizeram no polivalente. Vamos ouvir, em silêncio, e depois vamos colocar o dedo no ar para comentar as nossas próprias apresentações.

Os alunos ficaram absolutamente atentos a ouvir.

PM: (...) Do ponto de vista musical, como é que correu? – Perguntei eu.

EA1: Fomos muito depressa.

(...)

PM: Por falar nisso, o andamento desta música, é rápido ou lento? – Perguntei eu.

EA1: Lento.

(...)

A Beatriz já se encontrava a dizer, ansiosa, “Voz”.

PM: O quê, em concreto? O que é que se falou (nos comentários da gravação) – pedia eu para ela esclarecer.

Beatriz: Que cantámos muito alto.

PM: Ok, eu disse que não se queria um som forte, era um som fraco, mas tinha a ver com a projeção. Que problemas estávamos a criticar em relação à projeção do som?

(...)

EA1: O dedo na boca, os braços cruzados, má posição.

NA11, 07-11-2012, pp.1-3

PM: A pausa é importante! E memorizar o som.

EF2C2: Temos de sentir as pausas – reforçou o EF2C2.

Osmar: Mas não precisa pausa.

EF2C2: É preciso sim, senão não faz sentido. Não faz sentido porque se não fizeres a pausa nunca mais acaba: Cuidado! Cuidado! Cuidado! – Exemplificou bem o EF2C2, revelando compreender o sentido da pausa no contexto da frase rítmica.

NC11, 16-11-2012, p.2

A música para eles, se lhes perguntasses, pronto o que é que é a música “ah, são canções”, cantar canções e agora o conhecimento que eles têm da música, eles têm muito mais vasto, muito mais alargado. (...) [O professor veio] complementar de forma mais (...) científica, as noções científicas da música a par do desempenho (EPA, pp. 3, 6).

Verificou-se que os alunos adquiriram os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Souberam responder corretamente à maioria das perguntas colocadas pela professora sobre as frases musicais e revelaram uma evolução positiva das aprendizagens adquiridas.

ROA, 09-11-2012, T 4°C

A professora Ana Rosa demonstra um elevado gosto e dedicação pela música e consegue chegar facilmente aos alunos proporcionando momentos de aprendizagem musical e de expressão corporal bastante ricos. Esta atitude reflete-se nas produções/participação dos alunos que demonstram um bom nível de conhecimento ao nível da expressão musical.

ROA, 05-11-2012, T 4ªA

Além de inferências relacionadas com a discriminação auditiva/oral sobre as canções trabalhadas em sala de aula, verificou-se também a ocorrência de práticas compositivas fora da aula de música paralelamente ao desenvolvimento do projeto educativo. Tais práticas compositivas poderão constituir aprendizagens criativas caso a criança se dirija a criar algo novo num determinado domínio, mobilizando autónoma e intencionalmente técnicas, instrumentos e procedimentos, resolvendo problemas e tomando decisões no processo sempre no sentido de alcançar o seu objetivo. Quer nas entrevistas dirigidas aos estudantes como nas entrevistas realizadas aos professores houve relatos sobre a tentativa de aplicação de competências trabalhadas no âmbito do projeto educativo. Desses relatos sobressaem a mobilização de técnicas, instrumentos e procedimentos: numa composição de texto poético a partir de rimas (EF2C8), na composição de uma

melodia a adaptar a um poema pré-existente²⁴ e na composição de um novo texto poético a adaptar à melodia de uma canção composta em sala de aula, “Menina Carolina” (EF2C7) – sendo que todas essas experiências constituem indícios de aprendizagens criativas no domínio musical.

Há miúdos que começaram autonomamente a fazer tipo letrinhas, rimas. “Ó professora olhe vou fazer uma música assim (a professora canta para exemplificar), portanto eles próprios faziam (EPA, p.3).

EF2C8: Ó professora, eu em casa estive a criar uns versos de música. E depois fui à casa da minha prima e disse para elas tentarem fazer isso.

PM: E como é que te deu vontade?

EF2C8: Porque como eu aprendi a fazer mais canções, apeteceu-me criar uma música.
(...)

EF2C8: Primeiro pensei numas rimas, por exemplo, “cara”... Inventei umas rimas e depois construí o que dava mais sentido com essas rimas e eu formei versos com essas...

PM: E depois de formares versos?

EF2C8: E depois de formar os quatro versos, formei uma quadra e depois comecei a fazer mais uma quadra e mais uma.

EF2, pp.2-3

EF2C7: Professora, eu e a minha vizinha Andreia, antes do dia 24 de Dezembro, inventámos várias músicas. (...) Uma fomos à Internet pesquisar e depois nós inventámos um ritmo.

PM: Inventaram um ritmo. Lembras-te como é que era? (A aluna cantou de facto um fragmento da canção, com melodia.)

²⁴ A transcrição para partitura da canção cantada pela estudante (fig. 8) evidencia dois temas melódicos, o que acreditamos ser aquilo que ela designou de “ritmo”. Para termos a certeza se seria invenção sua consultámos a internet, onde encontramos uma canção com esse título compreendendo as quadras utilizadas pela estudante mas com uma melodia absolutamente diferente – o que confirma a ocorrência de invenção melódica na adaptação ao texto pesquisado.

"Na Humilde Gruta"
EF2C7

TEMA A

Voz

Na hu - mil - de gru - ta em Be - lém Nas - ceu, nas - ceu Je -

3

Voz

su - us p'ra tra - zer - nos o be - em Nas - ceu, nas - ceu Je - su - us.

TEMA B

Voz

As cri - an - ças de to - do mun - do nes te di - a sem i - gual ba - tem

8

Voz

pal - mas, ba - tem pal - mas, nes - te fes - ti - vo Na - tal. Ba - tem

10

Voz

pal - mas, ba - tem pal - mas, nes - te fes - ti - vo Na - tal.

Figura 8. Composição musical “Na humilde gruta”, estudante EF2C7 (contexto não escolar, pós-implantação do projeto educativo).

PM: Mas essa quadra já estava na internet ou foste tu que inventaste?

EF2C7: Nós fomos à internet. (...) Vimos lá duas quadras e depois dissemos: “Então vamos inventar um ritmo” e depois nós, a partir dessa canção, inventámos um ritmo.

(...)

EF2C7: E depois inventámos mais uma que era o Natal que era “Uma linda menina...” (a aluna estava a reproduzir com a melodia da canção “Menina Carolina”), pronto, era tipo a “Menina Carolina”, só que era “Menina Lúcia” que estava muito natalícia, prontos natalícia, ela gostava muito de fazer experiências de natal, então depois, a partir dessa quadra fomos inventar. E depois falámos sobre o irmãozinho dela, que era muito magrinho e que o seu sonho era ter um coelhinho e depois da mãe que era muito fantástica, simpática e gostava muito de fazer ginástica e depois o pai, que viajava sempre para Monte Alegre, sempre alegre (...).

EF2, pp.3-4

Alargar os canais de participação criativa permitindo a incorporação de produtos concebidos autonomamente pelas crianças, mesmo que provenientes de outros domínios disciplinares, promove também a concretização de aprendizagens criativas. O que era um poema ou uma dança circunscritos às suas esferas

disciplinares ficam à mercê de transformações, metamorfoses multidisciplinares quando orientados pelo professor: o poema passa a ser declamado em voz alta, acompanhado de uma melodia de fundo executada ao piano, propondo-lhe ritmos de leitura e extraído da língua sentidos com sentimento, enquanto uma rumba, assim definida segundo o seu enquadramento estilístico, ganha uma nova existência num outro contexto artístico, musical e performativo.

Comecei a fazer o poema (...) porque já estávamos (...) no geral do teatro todo e achei que podíamos contar no teatro como era a vida de Carolina. (...) [O poema tinha o título "A vida de Carolina" (...), para explicar como é que era a vida de Carolina. Corrigi algumas coisas que estavam mal e depois li tudo e vi (...) Vinha-me à cabeça como é que um texto podia rimar. (EA4, p.3).

Já tinha treinado muitas vezes aquilo da rumba com os meus professores [de dança]. [Decidi introduzir no teatro a rumba] por causa que a valsa é mais lentinha e a rumba é um bocado mais (...) rápida. (...) [Para a cena do teatro] eu imaginei que estava lá alguém (...) depois ia dançar [com] uma menina, como se fosse a Carolina (EA3, pp. 9-10).

Aprendizagens interdisciplinares ao nível da aquisição de vocabulário, do ritmo de leitura e do sentido do tempo e do andamento na declamação de um poema acompanhado ao piano concretizam-se através das designadas homologias naturalmente presentes neste tipo de atividades criativas. Aprendizagens como esta permitem desenvolver nos estudantes uma maior compreensão das relações funcionais existentes entre a música e a linguagem, aumentando a sua aptidão para identificarem estruturas inerentes à própria música, para sentirem e compreenderem o texto que estão a declamar ou a cantar.

[Aprendi] que da música se pode fazer alguma coisa (...) [A minha participação neste projeto ajudou-me] a pensar que no teatro se pode acrescentar músicas para explicar coisas sobre a história do teatro (...) Eu acho que [o poema] ficou bem naquela parte (...) Eu fingi que aquele era o dia todo e que a Carolina era assim que passava o dia. E eu também achei bom fazer no fim, para dizer como é que [a Carolina] contava os dias quando chegava o final do dia (EA4, pp.4, 7, 8).

[Este trabalho] ajudou-me a aprender que o que você corrigiu, deu-me à cabeça algumas palavras que nunca tinha ouvido e agora, na disciplina de Português, já sei que essas palavras, quando sair um poema, também as posso utilizar nesse poema. [Como por exemplo] aquela que você tinha dito (...), que (...) era um pouco complicada, que eu não tinha ouvido, (...) logo no início do poema: (...) “Mirabolante”! Nunca tinha ouvido. (...) Eu pensei que já estava a ir um pouco acelerada [a declamar o poema], como na aula anterior, no ensaio geral, e então fui um pouco mais lento e vi que estava com o piano, que também dava mais luz ao poema. [O piano trouxe] ritmo, uma melodia, eu gosto da melodia do piano porque é uma melodia suave e dá para fazer poemas (EA4, pp.5-7).

Às vezes não nos apercebemos de como é importante uma área musical para o que nós estamos a fazer em sala de aula. (...) Aprendi por exemplo que (...) quando nós damos a rima, nós damos o poema, não é? (...) Nunca nos lembramos da canção, trabalhamos sempre o texto poético, texto escrito (...) O declamar também é uma coisa que nós não fazemos (...) E eu gostei muito de ver isso, até pensei assim: “olha, uma coisa que nós nunca nos acostumamos fazer e é tão bom para eles, até para perceberem melhor o sentido do poema, (...) desenvolverem aquela leitura declamada, expressiva (...) É muito raro declamar poemas, dizer aquele tipo de poemas com aquele sentimento, que até pode ter uma melodia por trás” (EPA, pp. 5-6).

Ainda sobre a dimensão das “aprendizagens” cabe-nos referir os resultados com respeito ao trabalho colaborativo que se desenvolveu em sala de aula. Nas percepções partilhadas pelos estudantes é evidente o quão significativo se revelou o trabalho em equipa. O saber-ouvir e o respeito pela concentração dos colegas apresentam-se como fatores determinantes ao seu funcionamento, permitindo uma abertura necessária à partilha de saberes no grupo de trabalho. Esta, por sua vez, facilita a afluência de ideias, estimulando a imaginação e a invenção na comunidade de aprendizagens, ao mesmo tempo que intensifica as relações inter-pares, gerando nos estudantes um sentimento de co-autoria dos produtos criados.

Bem, eu gosto mais de compor em grupo, por causa que assim corre muito melhor e sozinha acho que não dá muito bem, não arranjo muitas ideias. Algumas pessoas podem ter ideias e eu vou deixar elas falar para me darem ideias também (EA2, p.4).

[Aprendi] que devemos ouvir os outros e que devemos também, quando os outros estão a fazer uma canção ou a apresentar à outra turma ou aos outros que estão a ver [que se têm] de calar para os outros concentrarem-se (EA1, p.8).

Foi engraçado este trabalho com eles, pois partilhámos coisas e saberes diferentes (...) (RJUA, 26-01-2012).

Eu gostei que o Jua fizesse o beatbox, e ensinou mais coisas a mim e ao Pedro (...) Ele foi um amigo fixe! (EC1, p.3).

EF2C7: Começámos a aprender coisas com eles (turma A).

PM: O que é que aprenderam com eles?

EF2C8: Aprendemos a música deles (e as alunas começaram a cantar).

EF2C9: Porque sempre conhecemos as músicas, conhecemos as invenções dos outros, também é muito bom para nós, porque assim temos mais invenções, imaginação. Mais, foi bom partilhar com eles a nossa imaginação, como toda a música. Ficámos a conhecer mais deles, como...

EF2C7: O ritmo, como é que eles trabalham na música.

EF2C9: Como é que eles são na música. (...) Foi interessante para mim, comecei a conhecê-los melhor, a dar-me melhor com eles. (...) Ficámos mais...

EF2C7: Surpreendidos.

EF2C9: Sim, surpreendidos com o que eles fizeram. Eles, se calhar, não sei, ficaram surpreendidos com o que nós fizemos.

EF2, pp.13-14

A persistência aliada à hetero-confiança do grupo sobre o trabalho individual de cada um constituem contribuintes sociais positivos no desenvolvimento da auto-estima da criança, instigando-a, inclusivamente, a superar dificuldades de foro cognitivo.²⁵ Por seu turno, a co-responsabilização e a coordenação do grupo apresentam-se também como formas de aprendizagem colaborativa fundamentais à incrementação de valores cívicos importantes como o “saber ser” e o “saber estar”, os quais auxiliarão e prepararão os estudantes para uma vida futura em sociedade.

²⁵ Sobre a “Integração das competências de execução na aula”, Peery (2010) diz-nos que “quando algumas crianças desenvolvem capacidades de execução avançadas, podem ser alvo de reconhecimento e apoio dos seus pares por terem tocado junto deles em grupos. E vêem que o desenvolvimento dessa competência tem tendência para inspirar os pares, por vezes até para fazer desabrochar os seus talentos e capacidades” (Peery, 2010:488).

EF1A5: [Aprendemos] a trabalhar sempre em conjunto.

EF1C4: A trabalhar em equipa, trabalhar muitas vezes, ser persistente.

EF1C2: A trabalhar em equipa saem sempre as coisas melhor.

EF1C4: Uma pessoa não pode fazer nada sozinha não dá para juntar uma ideia nossa, só dá para juntar mais a da outra pessoa.

EF1C3: Duas cabeças são melhor do que uma.

EF1A2: Duas turmas pensam melhor do que uma.

EF1C3: Tínhamos confiança uns nos outros.

EF1, pp.3-4

Fiquei muito surpreendida com o EF1C2. (...) O EF1C2 também é um bocadinho tímido, na sala de aula pouco participa e ali, estar a decorar o rap todo, para um aluno que tem dificuldades a Matemática, porque ele a tabuada e tudo tem muita dificuldade, eu fiquei de boca aberta, (...) disse assim “Mas como é que é possível que o miúdo conseguiu memorizar aquilo tudo e as falas e os momentos, tudo, tudo, tudo”, olha fiquei muito admirada (...)” (EMC, p.7).

EF1C3: EF1C2, tu decoraste muita bem a canção, se não soubesses tínhamos caído logo (diz o estudante na entrevista, elogiando o trabalho do colega).

EF1, p.4

Às vezes nós ficamos surpreendidos porque pensamos que eles não conseguem ou vai ser difícil ou pronto e quando chega o produto final até nos surpreende a nós que tenha sido assim, não é, é um investimento que eles fizeram. (...) A parte das músicas é uma coisa, eles juntarem-se e cantarem, mas o todo em si, a coordenação, o conjunto, estava à espera se calhar que houvesse mais falhas ao nível de entrar um e sair outro, quem começa primeiro ou que eles próprios deixassem cair o pano e comesçassem “Agora és tu”, a fazer aqueles comentários no meio, mas não, eles ali estiveram mesmo como se estivessem a apresentar um espetáculo e acho que, mesmo a nível de formação cívica, a nível de postura, a nível de saber ser e de saber estar é muito importante (EPA, p.4).

4.3. Percepções do trabalho realizado

Dos processos de trabalho à apresentação pública do projeto vão-se concretizando experiências e aprendizagens significativas que contribuirão na construção e enriquecimento das identidades dos estudantes. Configurações sociais, artísticas, criativas e performativas que o trabalho assume em contexto

educativo alargam, por outro lado, as visões dos estudantes e professores sobre uma dimensão global do ensino, implicando nos seus modos de perspetivar o futuro.

4.3.1. As canções

De um modo geral os estudantes entrevistados dizem ter gostado das canções criadas em sala de aula. O facto de cantarem “muitas vezes” essas mesmas canções no recinto escolar constitui, no ver dos professores, um motivo de fruição e apreço pelo que se encontravam a fazer. No que respeita aos estudantes a razão que os leva a gostarem das canções compostas em sala de aula depende do interesse particular de cada um.

No comentário do estudante EA3 sobressai o interesse pelo texto da canção “Asa de um sonho”, pelo aparente *nonsense* que esse mesmo transmite, conduzindo o estudante a refletir sobre a realidade: “ tinha um pássaro a andar ao lado dum gafanhoto [e] o pássaro é mais rápido do que o gafanhoto” (EA3, pp.7-8). Para a estudante EF2C8, o arranjo e acompanhamento do piano nessa mesma música foram aspetos cativantes da sua atenção, enquanto que na canção “Menina da Floresta Tropical”, o seu enquadramento dramático é um ponto forte reconhecido pelas estudantes EF2C8, EF2C7 e EF2C9, alegando ser a “parte [que] anima mais o teatro, [em que as personagens e o enredo denotam] uma grande imaginação” (EF2, p.15). Para o estudante EC1 as melhores canções terão sido a “Asa de um sonho” e o rap “Cuidado, a vida é um dado!”, revelando sobre essas uma consideração especial pelo enriquecimento rítmico veiculado pela introdução do *beatbox* e pela presença da “batida” no sample. Também as estudantes EF2C9, EF2C8 e EF2C7 compartilham da mesma opinião, justificando que o enriquecimento rítmico traz “mais vida”, “mais animação” e “mais emoção” comparativamente às canções mais “calminhas”.

Foi muito interessante e eles adoraram. E as canções andaram muitas vezes a cantarolá-las nas aulas (EMC, p.6).

Eu gostei foi muito da música deles (turma 4°C) (...) da andorinha. (...) [Enquanto] a nossa tinha muito sentido. (...) [A do 4°C] tinha um pássaro a andar ao lado dum gafanhoto. O pássaro é mais rápido do que o gafanhoto (EA3, pp.7-8).

EF2C8: Professora, gostei mais da “Menina da Floresta Tropical”. (...) Porque também gostei daquela parte em que elas foram chamar “Carolina!” (...) Porque essa parte anima mais o teatro e elas tiveram...

EF2C9: Uma grande imaginação.

(...)

EF2C8: Ela diz: “Ah, meninas, eu é que tive uma grande ideia...”

EF2C9: “Deixem-se levar pelo som.”

Todas: Pianista, por favor!

EF2C7: Ah, gostei muito dessa parte. “Pianista, por favor”, parece que é...

EF2C9: A rainha.

(...)

EF2C8: Gostei muito do ritmo da andorinha (a estudante cantarola o acompanhamento do piano), do piano, quando a professora....

PM: Ah, do acompanhamento do piano!

(EF2, pp. 14-15).

A única coisa que eu gostei foi da andorinha e do rap. (...) [A música da “andorinha” mudou] sobretudo [com o] beatbox. [Antes do beatbox] Era mal. Porque não tinha batida e só a professora é que tocava piano (EC1, p.1).

EF2C7: A coisa que eu mais adorava era o rap, cantar aquela “Cuidado!”. (...) Porque é assim, a outra que nós cantámos [a “Asa de um Sonho”] é calminha e a outra é mais emocionada, é mais...

EF2C9: Ritmo, tem mais ritmo.

Ef2C8: Mais emoção.

(...)

EF2, pp. 9, 12

4.3.2. A apresentação pública do espetáculo

À luz da análise e interpretação dos resultados, a apresentação pública constituiu um momento único no desenvolvimento do projeto educativo, envolvendo a criança em vivências, experiências e aprendizagens que se poderão definir dentro de duas dimensões distintas mas inter-dependentes: a dimensão individual (do *self*) e a dimensão social (da partilha).

Na dimensão individual, os dados indiciam um forte investimento da criança na superação de dificuldades no momento da apresentação pública do espetáculo, no reforço da sua auto-confiança, sendo que a análise das representações solicitadas sobre “o que mais [tinham gostado] na apresentação pública do espetáculo” (Fig. 9)

revelam auto-valorização das suas atuações com base nas imagens que desenham de si próprios em grande plano. As legendas comprovam, por sua vez, essa intencionalidade representativa, onde podemos ler: “Sou eu o profissional de dança” (EA3), “Eu estou a narrar” (EF2C7), “(Sou) Eu a cantar” (Letícia, EF2C9), “Este sou eu a dizer as minhas falas” (Danilo), “Estou a passear o cão” (EF1C5).

Na perspetiva dos professores, em crianças cujos níveis de auto-estima se encontram muito baixos, o valor educativo da expressão e comunicação artística reside nas oportunidades que gera da aplicação de competências adquiridas (ou em desenvolvimento) em domínios que lhes despertem interesse, motivação e libertação de tensões acumuladas.

[No dia do espetáculo] correu melhor, tive de confiar um pouco em mim, pensar “tu consegues, tu consegues” e eu consegui (EA4, p. 6).

Eu não gosto muito de cantar em público mas também já canto (...), já vou ficar sem vergonha (...) de enganar na fala e isso [porque] gosto de partilhar aquilo que eu faço com as outras pessoas. (EA2, p.1)

Depois de estar a apresentar (...) tinha vergonha, que nunca ninguém me tinha visto a dançar (EA3, p.9).

E isto é muito importante, porque aquele miúdo que dançou (EA3) é um miúdo que neste momento está com um insucesso educativo a todos os níveis, Língua Portuguesa e Matemática. (...) Esses (Pedro e EC1) são outros dois que também apontam para o insucesso, mas que depois conseguem ter outras potencialidades enormes. (...) Para a auto-estima deles é importante (...) Mas para isto também é preciso um trabalho grande da parte dos professores, da parte da escola, que é a tal balança, valorizar a área das expressões, que muitas vezes não é tão valorizada (EPA, pp.4-5).

Este ano aconteceu (...) com o rap, ou seja [o Pedro] é um aluno muito calado e fechado na sala de aula, (...), mas através da música e da expressão dramática ele consegue libertar-se, (...) ele transforma-se, deixa de ser aquela criança e passa a ser outra pessoa (EMC, p.2).



Figura 9. “O que eu mais gostei na apresentação pública do espetáculo...”, EA3, EF1C5, EF2C9, EF2C7, Leticia, Danilo (T4ªA e T 4ºC)

Ainda dentro da dimensão individual destacam-se comentários como os das estudantes EA2 e EA4, referindo terem gostado de participar neste projeto porque nunca tinham tido a oportunidade de apresentarem aos pais um espetáculo músico-teatral através do qual pudessem mostrar valências em variados domínios (expressão dramática e canto). O facto de se gostar de “partilhar aquilo que eu faço com as outras pessoas” (EA2, p.1) e de “mostrar como nós nos esforçamos” (EF1C2, p.4) leva-nos a compreender sobre a importância da partilha social do trabalho desenvolvido na formação do *self* da criança e, portanto, sobre o valor da apresentação pública em contexto educativo.

Porque nunca tínhamos feito, nestes anos todos que eu me lembro, (...) um teatro assim na Atividade de Música e apresentado aos pais. (EA4, p. 4)

Gostei de compor as músicas e também de cantar ao público, como eu não tinha cantado assim ao pé de tantas pessoas (EA2, p. 8).

Queríamos mostrar como nós nos esforçámos (EF1C2, p.4).

Da necessidade de partilha do trabalho desenvolvido pela criança (dimensão individual) passamos à análise e interpretação de dados correspondentes à recepção (dimensão social) e ao papel que a mesma desempenha no contexto educativo que nos propusemos estudar.

Desenhos feitos pelos estudantes Tom (Fig.10) e EF1A5 (Fig.11) sobre o que mais gostaram na apresentação pública do espetáculo e o comentário da estudante EA1 evidenciam o reconhecimento do público como outro aspeto a considerar sobre a experiência da criança na apresentação pública de um espetáculo. Embora não legendado, o desenho do Tom representa um membro do público sentado a aplaudir e flores suspensas, como se tivessem sido lançadas em direção a um dos estudantes que se encontra a atuar com um microfone na mão. Os aplausos e as flores constituem códigos socioculturais tipicamente associados à aprovação e satisfação do público no contexto de um espetáculo.

Quando nós fazemos alguma coisa que é giro, como o teatro, podemos apresentar às outras pessoas e as outras pessoas podem gostar e dizer a outros. Faz de conta que os nossos pais dizem às outras pessoas que a minha filha ou o meu filho fizeram isto, e depois é giro (EA1, p.9).



Figura 10. “O que eu mais gostei na apresentação pública do espetáculo...”, Tom (T 4ºA)

A legenda do desenho da EF1A5 acrescenta a informação de que gostara particularmente “do fim porque foi interessante como os [seus] pais repararam”, mostrando que a presença dos pais é valorizada pela criança na recepção do trabalho.

Pese embora a estimativa de pais presentes ter sido elevada, dados da entrevista à professora EMC alertam-nos para exceções que merecem aqui ser refletidas. A presença e acompanhamento escolar dos pais interferem com o estado emocional e afetivo da criança. Casos em que se verifica uma ausência frequente dos pais em situações de apresentação pública dos trabalhos têm repercussões negativas ao nível da motivação e empenho da criança nos processos de trabalho podendo, inclusivamente, gerar desânimo e desistência por parte desta.

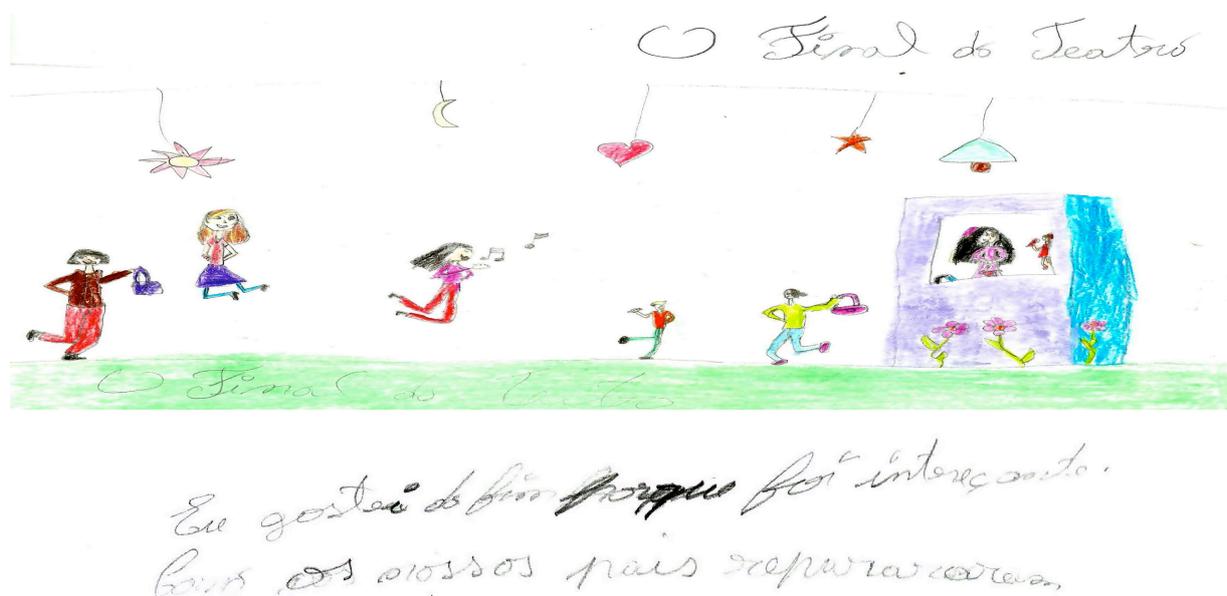


Figura 11. “O que eu mais gostei na apresentação pública do espetáculo...”, EF1A5, f. 1 e f.2 (T 4ªA)

PM: (...) Dentro do trabalho que estivemos a desenvolver [o Pedro] foi um aluno difícil de conseguir que ele participasse nos ensaios, ele fugia (...) Porque é que eu sinto que há uma grande desistência? Ele facilmente desiste. Isto terá a ver com o quê?

EMC: Isso tem a ver também com os problemas familiares que ele está atravessando (...) [Os pais do aluno Pedro] não são pessoas muito presentes nem de vir à escola. Só vêm às vezes às reuniões de pais e quando são convocados e mesmo assim às vezes faltam muito. E esta parte pronto, a parte emotiva em casa, afetiva, é que falta também. E depois ele sente-se revoltado porque vê os pais dos outros meninos virem, os pais dos outros meninos darem beijinhos depois da festa, acabou, “Ai, portaste-te muito bem,

tiveste muito bem” e ele deu ali o seu melhor e depois quem é que ele tem, tem a professora, lá está, lá vai a professora, as professoras que o acompanham é que têm de dar o abraço, o incentivo, “olha vê como é que conseguiste fazer e fizeste bem”, mas faltava a parte dos pais, que é muito importante.

(EMC, pp.4,5).

Dados provenientes das entrevistas informam-nos que os encarregados de educação que assistiram ao espetáculo ficaram satisfeitos com o resultado final. Na perspetiva dos professores, a apresentação pública deste projeto educativo estabeleceu uma ponte importante entre o pedagógico escolar e o pedagógico social, oferecendo a professores e encarregados de educação a percepção de que o ensino pode envolver uma diversidade de domínios e obedecer a uma dinâmica inclusiva sempre que se criem oportunidades a todos os jovens de aprenderem, aplicarem e desenvolverem competências relacionadas com as suas vocações pessoais. Nesse sentido e segundo a perspetiva da professora EPA, a presença dos pais acaba não só por ser importante para a criança como para os professores e para a escola, pois é a partir das percepções sobre o trabalho desenvolvido “ e da imagem que vai lá para fora que se constroem as escolas” (EPA, p.7).

Estava uma percentagem elevada de encarregados de educação da minha turma e o feedback foi muito bom, muito bom (EPA, p.7).

Eu acho que sim, [os meus pais] ficaram muito contentes. Quando a minha mãe chegou a casa disse “muito giro, há! (EA3, p.4).

[A minha mãe] disse que estava bonito e um pouco engraçado (EA4, p.7).

Portanto, é nós mostrarmos o que estamos a fazer na escola, não é. O que é a escola, para que é que serve a escola, o que é que a escola faz aos seus filhos, não é? Portanto também para eles perceberem a dimensão educativa, que não é só o ler, o escrever, é todo um desenvolvimento de competências, porque quem sabe que um daqueles miúdos não segue a escolaridade, não tem sucesso, mas é um excelente bailarino, é um excelente cantor, é um excelente músico. E quem sabe? Nunca sabemos, temos de proporcionar momentos onde eles desenvolvam todas as suas capacidades e os pais têm de perceber isto. Têm de perceber a dinâmica global do ensino. (...) É importante para [os estudantes a presença dos encarregados de educação], é importante para nós enquanto professores, é importante para a escola, porque é assim que se fazem as

escolas, é assim. É através dos pais e da imagem que vai lá para fora que se constroem as escolas, e é muito importante, muito importante mesmo (EPA, p.7).

Quando a experiência que a criança retira do seu envolvimento num projeto educativo é positiva, ela sente-se encorajada a repeti-la e a participar noutros projetos que gerem oportunidades de se expressar e partilhar socialmente as suas habilidades criativas:

Era fixe que nós fizéssemos outra vez um novo teatro, só que podia ser outras coisas (EA2, p.8).

Eu gostava [de apresentar um teatro], mas agora que fosse diferente, que fosse de todos dançarem (...) fazíamos passos, inventávamos coisas (EA3, p.4).

Este aqui já foi e eu gostava de apresentar um também que tivesse mais coisas para aprendermos (EA4, p.8).

Se por um lado podemos deduzir que a motivação expressa pela criança resulta de uma experiência de auto-realização, por outro e de acordo com a apresentação dos resultados podemos mesmo afirmar que essa motivação demonstra também uma receptividade à aprendizagem num contexto educativo onde as artes dão prova do seu valor no combate ao insucesso e onde os professores reconhecem a importância da sua existência em pé de igualdade com as restantes áreas disciplinares. Nesse contexto cabe contudo lembrar que o sucesso educativo não dependerá somente das características do projeto em si, nem das relações sociais estabelecidas entre o professor e os estudantes, mas, em última análise, do acompanhamento e apoio dos encarregados de educação, os quais merecem ser compreendidos como fatores-chave nessa transformação.

5. Conclusões e Implicações Educativo-Artísticas

A criatividade tem servido de tónica em visões renovadas sobre a orientação do ensino (Vasconcelos, 2006) pese embora se continue a verificar a carência de estudos que, através de dados empíricos, nos mostrem com objetividade como a criatividade se converte num mecanismo potenciador do ensino em correspondência com as aprendizagens.

Neste capítulo conclusivo apresentar-se-ão quatro ideias-chave que nos permitirão dar resposta ao problema levantado na questão de investigação: “De que modos a criação artístico-musical pode potenciar o desenvolvimento de aprendizagens em contexto educativo-musical?” em articulação com os problemas levantados no decorrer do primeiro ciclo de investigação-ação.

Em seguida exporemos as implicações educativo-artísticas que consideramos potenciarem projetos educativos desta natureza em contextos educativos do ensino regular.

A função da criatividade no ensino

A primeira ideia concludente prende-se com o facto da música desempenhar um papel ativo na construção do *self* das crianças operando nas suas diferentes dimensões: social, emocional e cognitiva. Dentro desta última, o projeto de investigação mostrou-nos como é comum as crianças utilizarem a música como função criativa sempre que se sentem motivadas a explorar técnicas, instrumentos e/ou processos absorvidos de contextos socioculturais diversos com os quais estabeleceram contato. Esta ação independente da criança concretiza-se com o propósito de se consolidarem competências e descobrirem formas de utilizá-las interiorizando sentidos e significados que contribuam na construção de suas identidades musicais e culturais. A recorrência a práticas de composição musical não se restringe, portanto, a contextos formativos, verificando-se nestas idades uma intensa atividade desenvolvida no âmbito da brincadeira com os pares, com os familiares ou até mesmo sozinhas. Nesse sentido o projeto educativo proporcionou um sistema de atividades no domínio da composição musical baseado em técnicas, ferramentas, informação e procedimentos (artefactos) que auxiliaram os estudantes

a criarem e a partilharem na comunidade de aprendizagens canções feitas por si. Por seu turno, a investigação veio demonstrar que à medida que esses artefactos se começaram a internalizar nas crianças, essas passaram a exteriorizar suas representações internas através do discurso e da manipulação do material, revelando motivação intrínseca pela concretização de novas composições musicais de canções noutros contextos.

Uma segunda ideia conclusiva reside no facto da criatividade, em contexto educativo, merecer ser entendida essencialmente como uma interface da função cognitiva da criança e da função educativa do professor. O problema relacionado com a fraca participação e desistência de alguns estudantes com insucesso educativo diagnosticado (levantado no primeiro ciclo de implementação da ação) foi atenuando à medida que o professor iniciou uma prática de auscultação da atividade independente e auto-dirigida da criança em contextos informais do recinto escolar (recreio), no âmbito dos quais ficou a conhecer de perto os interesses, práticas e consumos culturais das crianças, encetando uma segunda ação e conseguindo, por essa via, corresponder às características socioculturais do grupo. Auscultar a atividade independente da criança num contexto informal como o recreio permitiu-lhe identificar o seu potencial criativo e dar oportunidade à criança, em contexto de sala de aula, de aprofundar e desenvolver esse mesmo potencial (independentemente do seu domínio de pertença), agindo como orientador e facilitador nos processos de trabalho. Em suma, esta estratégia pedagógica designada de *ensino para a criatividade* impulsionou na criança a oportunidade de:

- a) Expressar e partilhar na comunidade de aprendizagens um conhecimento em fase de crescimento;
- b) Percepcionar com outra consciência os processos criativos que originam a elaboração de um determinado produto;
- c) Alargar a sua percepção sobre a possibilidade de entrosamento de produtos criados em domínios artísticos (música, dança, poesia e drama) num espetáculo de Música-Teatral.

Em contextos educativos de intervenção prioritária, como se deu o caso deste projeto, além de estimular a atividade criativa da criança sem uma imposição rígida de filtros, ela mostrou ser aquela que melhor serve uma dinâmica global do ensino:

criar oportunidades para que as crianças desenvolvam, de forma inclusiva, as suas capacidades indo ao encontro de suas motivações pessoais, sem as acondicionar dentro de esferas disciplinares. Simultaneamente, essa mesma estratégia permitiu resolver outro problema levantado no primeiro ciclo de investigação-ação: ao permitir-se a dilatação dos canais de participação criativa, não a restringindo ao domínio exclusivamente musical, possibilitou-se a criação de um espetáculo mais prolongado ao nível da duração e, sobretudo, rico no entrosamento de expressões e manifestações artísticas partilhadas e experienciadas pelos estudantes.

Uma terceira ideia depreende-se da articulação positiva entre o trabalho colaborativo, o *ensino para a criatividade* e o modelo educativo C(L)A(S)P como estratégias promotoras do desenvolvimento de aprendizagens de diferentes naturezas em contexto educativo-musical.

Da investigação pode aferir-se que além de facilitar os processos criativos surtindo uma maior afluência de ideias e favorecendo a partilha de práticas e saberes culturais na comunidade de aprendizagens, o trabalho colaborativo promoveu aprendizagens sociais fundadas no envolvimento e co-responsabilização do grupo pelas tarefas, na partilha de saberes, na coordenação do grupo e na hetero-confiança dentro do mesmo, gerando nos estudantes um sentimento de co-autoria pelos produtos criados. Paralelamente, o modelo educativo C(L)A(S)P, munindo-se da *conversação reflexiva* à medida que se iam enformando os produtos, possibilitou que esses alcançassem *clareza* e qualidade performativa ao mesmo tempo que se concretizaram aprendizagens musicais. Esta plataforma de trabalho assente no ensino para a criatividade, no trabalho colaborativo e no modelo educativo swanwickiano facilitou a articulação de saberes provenientes de diferentes áreas disciplinares, promovendo nos estudantes o desenvolvimento de aprendizagens de diferentes naturezas (musicais, colaborativas, criativas, multidisciplinares e interdisciplinares).

Nesse sentido e de acordo com os resultados apresentados no âmbito da investigação, pode dizer-se que o projeto educativo gerou um conjunto de práticas e conhecimentos partilhados que, juntamente com os produtos criados, constituíram uma rede de significados que se cristalizou numa microcultura comum a todos os participantes.

A quarta e última ideia prende-se com o valor educativo presente na apresentação pública dos trabalhos.

Para os estudantes, a apresentação pública do espetáculo constituiu uma oportunidade de:

- a) Superarem dificuldades e reforçarem a sua auto-confiança;
- b) Partilharem socialmente um trabalho que foi fruto do seu empenho;
- c) Receberem reconhecimento e aprovação pelo que fizeram;
- d) Se auto-valorizarem, reconhecendo através da partilha social, a utilidade que o seu potencial e o conhecimento adquirido podem assumir na sociedade onde vivem.

Nesse contexto a investigação permitiu-nos aferir ainda o quão importante se afigura a presença dos pais e o seu acompanhamento nos processos de trabalho e na apresentação pública do projeto educativo, interferindo com o plano afetivo e emocional da criança. Nesse ponto em particular podemos concluir que casos de pais ausentes, isto é, que pouco ou nada acompanham a criança em momentos importantes da partilha do trabalho desenvolvido (como acontece em situações de apresentação pública), incorrem no risco da criança desinvestir em projetos educativos no âmbito escolar, mostrando, desse modo, maior susceptibilidade ao abandono escolar.

Para os professores, a apresentação pública de projetos educativos desta natureza criam um elo importante entre o pedagógico escolar e o pedagógico social, oferecendo uma visão sobre a dimensão global do ensino, em que diversas áreas disciplinares podem ser trabalhadas, proporcionando a todos os alunos oportunidades de participarem com as suas valências de modo inclusivo, prevenindo, assim, o abandono escolar. Nesse sentido, o projeto de investigação apresenta, a meu ver, limitações que merecem ser aqui assinaladas. Essas limitações respeitam à ausência de dados recolhidos que se pudessem intersectar com os dados tratados na categoria “percepções do trabalho realizado” de forma a tornar o estudo mais completo e rico na análise e interpretação dos resultados. Falo, pois, de dados que contemplassem percepções de outros representantes do pedagógico escolar, cujos cargos se relacionassem com a coordenação, administração e gestão escolar, e percepções, relatadas na primeira pessoa, de

representantes do pedagógico social (encarregados de educação e profissionais das áreas artísticas). O testemunho dessas pessoas alargaria o campo das percepções sobre o trabalho realizado, trazendo para a análise outras perspectivas sobre possíveis implicações que um projeto desta natureza poderia comportar no plano educativo, social, cultural e, principalmente, político.

Implicações educativas: do valor educativo das artes à construção de um território de fronteira

Não há uma concepção moderna de educação que não considere a dimensão cultural nos modos de transformação social. Dentro da dimensão cultural, são inúmeros os estudos como este que alertam para o valor educativo das artes. Todavia, o cenário que se inscreve na atualidade permanece aquele de uma “política paradoxal”, como diz Vasconcelos, em que os discursos sobre a importância da inclusão das artes no sistema educativo debatem-se com linhas de força de natureza financeiro-econômica, as quais vêm subestimando o seu entrosamento na educação e na cultura em prol de uma política da “educação como instrumento ao serviço do capital humano” (Vasconcelos, 2012). Uma consequência grave deste tipo de letargia é o analfabetismo cultural (López, 2007).

Por outro lado, enquanto ser coletivo, a escola integra múltiplas identidades que congregam em si diferentes articulações sociais, culturais, psicológicas e emocionais a partir das quais se constroem sentidos que serão sempre pessoais, subjetivos, mas que procurarão sempre um encontro, uma partilha e uma (re)criação objetiva que faça sentido para “todos”. Esta forma de homeostase dentro de um organismo vive das interações que se estabelecem dentro de várias unidades sociais e culturais, em que a aprendizagem, como defende Bruner (1986), é essencialmente compreendida como uma partilha sociocultural através da qual a criança desenvolve um sentimento de pertença a uma cultura comunitária.

Nesse sentido cabe aqui reavivar uma última questão reflexiva deste estudo: de que modos o projeto educativo nos ajudará a pensar a organização das artes no currículo e a emergência de uma mudança de paradigma, levando em consideração as experiências e significados que os diferentes intervenientes tiram da participação no projeto? Isto é, que implicações educativas o presente trabalho proporá com base nos resultados da investigação?

Talvez a resposta a essa questão se veja, por sua vez, voltada para uma “questão central [de política e de políticas], subscrevendo mais uma vez as palavras de Vasconcelos (2012), e que se relaciona com a “criação de condições de modo a que os processos permitam envolver a capacidade de construção de ferramentas conceituais, de pensamento e de cultura”.

Da presente monografia, com base nos resultados que apresenta, podem inferir-se implicações educativas que, situadas numa dimensão cultural dos modos de pensar a educação na sociedade, se dirigem essencialmente à escola enquanto potencial regulador da atividade social. Esse conjunto de propostas contém em si possibilidades de ação e intervenção por parte de atores pedagógicos no sentido de uma transformação e mudanças operáveis nos domínios do ensino, das articulações do ensino e da aproximação às aprendizagens, sobretudo as artísticas.

Embora o projeto educativo tenha decorrido com relativo sucesso face aos objetivos traçados, na minha percepção e reflexão, dada a multiplicidade de esferas artísticas que um espetáculo Músico-Teatral compreende, seria certamente mais vantajoso se esse beneficiasse de uma orientação por parte de um corpo docente plural, constituído por professores especialistas nas diferentes áreas artísticas (drama, dança, música e artes visuais) e munido de uma coordenação de equipa.

A apresentação dos dados da investigação denuncia com veemência a importância do valor educativo das artes em territórios educativos de intervenção prioritária, sendo que esses (não muito diferentes da generalidade de outros territórios educativos abarcados pelo designado “ensino regular”), carecem de ofertas formativas nos domínios artísticos para crianças cujas aptidões e potenciais são visíveis na apresentação dos dados.

A constituição de uma equipa multidisciplinar cooperativa nos ramos artísticos referidos, se orientada pelos princípios metodológicos e pedagógicos enunciados neste trabalho, permitiria: a) uma optimização da organização dos grupos e distribuição de tarefas dentro dos diferentes domínios disciplinares; b) uma orientação especializada dos estudantes nos processos de trabalho; c) um alargamento de possibilidades de participação criativa; d) um alargamento de probabilidades de concretização de aprendizagens criativas, multidisciplinares e interdisciplinares; e) uma melhoria considerável da qualidade da apresentação pública do espetáculo no que respeita ao desenvolvimento do guião, à criação

cenográfica, e à exploração e desenvolvimento dos personagens no domínio da expressão dramática.

Por outro lado e conforme refletido no capítulo do projeto educativo, a quantidade de tarefas que um espetáculo desta dimensão exige, consome tempo mais do que suficiente ao professor responsável pela orientação da criação e apresentação do trabalho na sua área disciplinar, para que esse se veja sobrecarregado com toda a restante organização do evento. Além disso, à luz dos resultados da investigação, não nos devemos esquecer que se na perspetiva dos professores que assistiram ao projeto educativo, esse terá contribuído para mostrar e partilhar com o pedagógico social “o que se faz na escola”, torna-se do interesse da própria escola, e, portanto, dos órgãos de gestão e administração escolar, promovê-lo e coordená-lo de maneira a se concretizar essa pertença identitária, trabalhando no sentido de perpetuá-la e sempre melhorá-la. Desse modo, propõe-se que aspetos como a divulgação e a sala de espetáculo dentro da organização do evento passem a ser contemplados pelo organismo escola com outra seriedade, pois é através da divulgação e distribuição do evento na sociedade que se alargam as conexões da criança ao mundo.

Termino este capítulo reforçando o apelo de Vasconcelos à construção de um “território de fronteira”, onde “as esferas artísticas, as formações e os indivíduos, a educação e a cultura com os diferentes tipos de práticas culturais, sociais e comunitárias” se vejam finalmente reconciliadas (Vasconcelos, 2012).

Referências Bibliográficas

Abuhamdeh, Sami; Csikszentmihalyi, Mihaly (2006). “The artistic personality: a systems perspective” In Sternberg, Robert J.; Gricorenko, Elena L.; Singer, Jerome L. (Ed.). *Creativity: from potential to realization*. Washington: American Psychological Association, pp. 31-42. Disponível em: <http://www.christopher-robbins.com/transient/for-Chris-Artists-Personality.pdf>

Amabile, Teresa (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview Press.

Adams, P. (2001). “Resources and activities beyond the school”. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis, pp. 182-193.

Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S. A.

Barrett, M. (2000). “O Conto de um Elefante: Explorando o Quê, o Quando, o Onde, o Como e o Porquê da Criatividade”. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2. Porto: CIPEM, pp. 31-45. Disponível em: <http://cipem.wordpress.com/revista/revista-2000-n%C2%BA-2/>

Beineke, Viviane (2009) *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/17775>

Beineke, Viviane (2012). “Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais”. *Educação*. 37 (1). Santa Maria, pp. 45-60. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464443763>

Berkley, R. (2004). "Teaching composing as creative problem solving: conceptualizing composing pedagogy". *British Journal of Music Education*. 21 (3). Cambridge University Press, pp. 239-263.

Bresler, Liora (2000). "Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical". *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2. Porto: CIPEM, pp. 5-30. Disponível em: <http://cipem.wordpress.com/revista/revista-2000-n%C2%BA-2/>

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burnard, Pamela. (2006). "The individual and social worlds of children's musical creativity". in Mcpherson, Gary (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, pp. 353-374.

Collins, D. (1996). "Creativity and special needs: A suggested framework for technology applications" In Spruce, G. (Ed.). *Teaching Music*. London: Routledge, pp. 98-107.

Craft, A., Jeffrey, B., Leibling, M. (2001). *Creativity in Education*. London: Continuum.

Craft, Anna; Cremin, Teresa; Burnard, Pamela and Chappell, Kerry (2007). "Teacher stance in creative learning: A study of progression". *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2(2), pp. 136–147. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/12562/2/>

Dias, P. (2001). "Estratégias para o Desenvolvimento dos Processos de Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades de Conhecimento". *Actas do Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. Portugal: Conselho Nacional de Educação, pp. 85-94.

Evans, Julie & Rogers, Sue. (2008). *Inside Role-Play in Early Childhood Education: Researching young children's perspectives*. New York: Routledge.

Fautley, M. (2005). Baseline assessment of pupil composing competencies on entry to secondary school: a pilot study. *British Journal of Music Education*. 22 (2). Cambridge University Press, pp. 156-166.

Feldman, David Henry. (2008). "Foreword: Documenting Creative learning, changing the world." in: Craft, Anna; Cremin, Teresa; Burnard, Pamela (Eds.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, pp. xiii-xvii.

Ferrão, Ana Maria, Rodrigues, Paulo Ferreira. (2008). *Sementes de música para bebés e crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.

Folkestad, Goran (2006). "Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning". *British Journal of Music Education*. 23 (2). Cambridge University Press, pp. 135-145.

Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). "Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden". *British Journal of Music Education*. 27 (1). Cambridge University Press, pp. 21-33.

Gordon, Edwin (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, Edwin (2008). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, Lucy (2000). "Identidade de género, experiência musical e escolaridade." *Música, Psicologia e Educação*. (2) Porto: CIPEM, ESE do Porto, pp. 47-64.

Green, Lucy (2001). "Music in society and education". In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis, pp. 47-60.

Hargreaves, David (1999). "Desenvolvimento musical e educação no mundo social". *Música, Psicologia e Educação*, (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto, pp. 5-13.

Hart, Craig H. (1993). *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications*. New York: State University of New York Press.

Hilton, Mary (2006). "Reflective Creativity: Reforming the Arts Curriculum for the Information Age". In Burnard, Pamela; Hennessy, Sarah (Editors). *Reflective Practices in Arts Education*. Netherlands: Springer, pp. 33-43.

King, N. R. (1987). "Elementary school play: Theory and research." In J. H. Bloch and N. R. King (Eds.) *School play: A source book*. New York: Garland, pp. 143-166.

Leite, C. D. (2003). "O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical. Estudo sobre as actividades de composição em contexto de sala de aula no ensino básico – 3º ciclo". *Música, Psicologia e Educação* (5). Porto: CIPEM, ESE do Porto, pp. 69-83.

López, Lucina J. (2007). "Educación artística, cultura y ciudadanía. El marco de la reflexión internacional". V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural. Almada.

Marsh, Kathryn (2008). *The Musical Playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*, New York: Oxford University Press.

Máximo-Esteves, Lúcia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

McGillen, C. W. (2004). "In conversation with Sarah and Matt: perspectives on creating and performing original music". *British Journal of Music Education*. 21 (3). Cambridge University Press, pp. 279-293.

Ministério da Educação (1º ed.:2001; 4ª ed.: 2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Morgan, Louise, Hargreaves, David Joiner, Richard. (1997/98). “How do children make music? Composition in small groups”, *Early Childhood Connections*, Winter, pp. 15-21.

Moura, Verônica de F. G. de. (2011) “A Canção no Contexto das Relações da Poesia com a Música”. in *XII Congresso Internacional da ABRALIC*. Curitiba: Centro, Centros – Ética, Estética. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0536-1.pdf>

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Londres: DFEE.

Oliveira, Flávio Ismael da Silva e Rodrigues, Sérgio Tosi (2006), “Affordances: a relação entre agente e ambiente”. *Ciências e Cognição*, vol. 09, pp. 120-130.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto: Porto-Editora.

Olsson, B. (1997). “The social psychology of music education.” In Hargreaves, D. e North, A. C. (Eds). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Peery, J. Craig (2010). “A Música na Educação de Infância”. In Spodek, Bernard (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 461-502.

Pellegrini, A. D. e Boyd, Brenda (2010). “O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança e na Educação de Infância: Questões de Definição e Função”. In Spodek,

Bernard (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 225-264.

Piaget, Jean, (1ª ed.: 1947; 2003). *The Psychology of Intelligence*, London: Taylor & Francis.

Plummeridge, C. (2001). "The justification for music education." In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis, pp. 115-122.

Quivy, Raymond (1992). "A análise das informações" in *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 209-232.

Rodrigues, Helena (2003). *BebéBabá: Da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras.

Rodrigues, Helena & Johnson, Christopher (2008). *Investigação em Psicologia da Música: Estudos Críticos*, Lisboa: Edições Colibri / Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical.

Santos, Margarida Fonseca (2006). *Histórias de Cantar*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.

Santos, Margarida Fonseca (2010). "O som das Histórias". *Revista de Educação Musical*, 135, Braga: Minhografe, pp. 24-26.

Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês, Ferraz, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Smith, Stephen J. (1997). "Observing Children on a School Playground: The Pedagogics of Child-watching". *Children and their Curriculum: The perspectives of Primary and Elementary School Children*. United Kingdom & United States of América: The Falmer Press, pp. 143-161.

Swanwick, Keith (1979) *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Publishing Company.

Swanwick, Keith (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.

Swanwick, Keith (2008). The 'good-enough' music teacher. *British journal of Music Education*, 25:1. Cambridge University Press, pp. 9-22.

Vasconcelos, António Â. (2006). Orientações programáticas da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Vasconcelos, António Â. (2012). "A Educação Artístico-Musical: Uma Questão de Democracia e de Cosmopolitismo". Publicado no *Le Monde Diplomatique*, Versão portuguesa, n.º 68, 2012, p. 8. Disponível em: http://antonioangelovasconcelos.blogspot.pt/2012_06_01_archive.html

Viana, Fernanda L. (2006). "As rimas e Consciência Fonológica". Conferência "Promovendo a competência leitora". Lisboa: Centro de Formação Maria Borges de Medeiros. Disponível em: http://www.rbe.minedu.pt/np4/?newsId=60&fileName=artigo_rimas.pdf

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts and London: Harvard University Press.

Wallas, G. (1ª edi. 1926). *The Art of Thought*. London: Jonathan Cape.

Webster, P. (2001). Repensar o ensino da música no novo século. *Música, Psicologia e Educação* (3). Porto: CIPEM, ESE do Porto, pp. 5-16.

Witchell, J. (2001). Music education and individual needs. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis, pp. 194-204.