

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMUS

LIA VIÉGAS MARIZ DE OLIVEIRA PELIZZON

**PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE
CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL:
UMA ANÁLISE NOS ANAIS DOS CONGRESSOS NACIONAIS DA
ABEM (2015 e 2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, como requisito para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

FLORIANÓPOLIS – SC

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Pelizzon, Lia ViégasMarizdeOliveira
PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE CRIATIVIDADE NA
EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA ANÁLISE NOS ANAIS DOS CONGRESSOS
NACIONAIS DA ABEM (2015 e 2017) / Lia Viégas Mariz de Oliveira
Pelizzon. -- 2019.
113 p.

Orientadora: Viviane Beineke
Coorientador:
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em
Música, Florianópolis, 2019.

1. Educação Musical. 2. Criatividade. 3. Práticas
Criativas. 4. Pesquisa bibliográfica. 5. Anais da ABEM. I.
Beineke, Viviane. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em
Música. III. Título.

LIA VIÉGAS MARIZ DE OLIVEIRA PELIZZON

**PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE CRIATIVIDADE NA
EDUCAÇÃO MUSICAL:**

UMA ANÁLISE NOS ANAIS DOS CONGRESSOS NACIONAIS DA ABEM (2015 e
2017)

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Linha de Pesquisa: Educação Musical.

Banca examinadora:

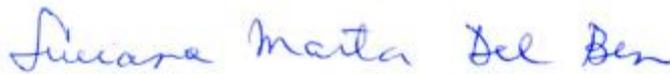
Orientadora:



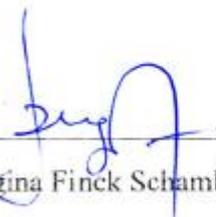
Prof. Dra. Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:



Prof. Dra. Luciana Marta Del Ben



Prof. Regina Finck Schambeck

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 25 de setembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Viviane Beineke, pelos ensinamentos sobre pesquisa e educação musical, pelo excelente exemplo de dedicação e comprometimento com a área, com os seus alunos e colegas do PPGMUS, e pela confiança e zelo em meu trabalho e em todo o processo do mestrado.

À minha mãe, Ana Viegas, minha criativa criadora, por ter me apoiado incondicionalmente e me proporcionado acesso a tudo desde sempre.

Aos meus irmãos, Leo Viegas e Nei Pelizzon, e à minha cunhada Valentina Canela, por acreditarem e me incentivarem em minhas escolhas.

Aos meus queridos sobrinhos, Dante e Romeo, pelos momentos de brincadeiras e muito carinho.

À minha companheira, Bárbara Borralho, por me apoiar, me aconselhar e me compreender nesta etapa da minha vida.

Às professoras da banca, Dra. Luciana Del Ben e Dra. Regina Finck Schambeck por aceitarem participar das bancas de qualificação e defesa deste trabalho.

Aos professores Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo, Regina Finck Schambeck, Vania Müller e Teresa Mateiro, por todo o aprendizado.

Aos meus colegas do mestrado Sergio, Rafael, Felipe, Daniela, Gian e Rebeca, pelas conversas, almoços e cafés, como momentos de muita troca de conhecimentos.

Aos colegas da equipe da pesquisa Práticas Criativas em Educação Musical: interfaces teóricas e metodológicas e do grupo de pesquisa Música e Educação (MusE), pelas trocas de saberes durante estes anos.

Aos servidores do PPGMUS, Lucinda, Manoela e Thiago, pelo auxílio, sempre atencioso, em todas as questões administrativas.

À EMIA e a todos os professores que me apresentaram as artes e, principalmente, à música, desde a infância. Agradeço especialmente às minhas professoras de flauta doce Aurélia Rodrigues e Cláudia Freixedas, ao maestro da orquestra infanto-juvenil Geraldo Olivieri e aos professores Júlio Maluf e Nado Garcia, por me fortalecerem na música.

Aos professores da UFPel, que me impulsionaram a ingressar no mestrado, especialmente à professora Isabel Hirsch e aos professores Zé Everton Rozzini e Mario Maia.

À todos meus amigos e colegas, que me apoiaram e me incentivaram neste processo.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Ao universo, pela energia, vitalidade e espiritualidade.

É preciso provocar a confusão sistematicamente.
Isso promove a criatividade. Tudo o que é
contraditório cria vida.

SALVADOR DALÍ

RESUMO

A presente pesquisa teve o objetivo de investigar as perspectivas teórico-metodológicas que emergem dos estudos sobre criatividade na educação musical presentes nos anais do Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) de 2015 e 2017. A fundamentação teórica abrange pesquisas da área que discutem a criatividade na educação (CRAFT, 2005, 2010; JEFFREY; WOODS, 2009), na educação musical (BEINEKE, 2009, 2012, 2015; BURNARD, 2000, 2006; 2013), e as práticas criativas em educação musical, através de diferentes olhares para atividades e estratégias metodológicas. Nessa perspectiva, foram estabelecidos os objetivos específicos, que focalizam a criatividade em educação musical, visando (1) identificar as expressões que emergem nos textos analisados para discutir criatividade em educação musical; (2) analisar de que maneira a temática está sendo justificada nos contextos de educação musical; (3) discutir as atividades e estratégias metodológicas utilizadas para implementar práticas criativas em educação musical; e (4) compreender os princípios teórico-metodológicos que orientam as discussões sobre o campo nos contextos de educação musical. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Os dados da pesquisa consistiram em 30 trabalhos selecionados tendo como critério o foco do texto na criatividade em educação musical. Como ferramenta de análise dos dados foi utilizado o *software* de análise qualitativa de dados *MAXQDA 12*. Em relação ao mapeamento dos trabalhos, os resultados apontam uma predominância de trabalhos desenvolvidos nas regiões Sul e Nordeste, sendo a maioria dos trabalhos desenvolvidos por profissionais pós-graduados, atuantes no ensino superior e na educação básica. Identificou-se que as expressões mais utilizadas nos trabalhos para abordar a temática são *criatividade*, *práticas criativas*, *desenvolvimento criativo* e *aprendizagem criativa*. As justificativas apresentadas argumentam pela importância da educação musical e das práticas criativas, discutindo também as funções dessas práticas no contexto educativo. Em relação às atividades e estratégias metodológicas apresentadas nos trabalhos, foram identificadas as atividades que favorecem a criatividade, as bases teóricas mais utilizadas para fundamentá-las e as estratégias metodológicas destacadas nos trabalhos. A valorização do discurso musical dos alunos, o papel do professor enquanto mediador/facilitador da aprendizagem e os diferentes modos de participação social relevaram-se enquanto princípios teórico-metodológicos que orientaram as discussões sobre o tema. As considerações finais da pesquisa destacam a criatividade enquanto um campo teórico-metodológico emergente na área da educação musical e salientam a necessidade deste ser melhor incorporado aos processos de ensino e de aprendizagem em música, tendo em vista o desenvolvimento da criatividade e, como consequência, proporcionando maior protagonismo aos alunos em suas aprendizagens musicais.

Palavras-chave: Educação Musical. Criatividade. Práticas Criativas. Pesquisa bibliográfica. Anais da ABEM.

ABSTRACT

The present research had the objective of investigating the theoretical and methodological perspectives that emerge from the studies on creativity in music education present in the proceedings of the National Congresses of the Brazilian Association of Music Education (ABEM) of 2015 and 2017. The theoretical foundation covers researches of the area that discuss creativity in education (CRAFT, 2005, 2010, JEFFREY, WOODS, 2009), in music education (BEINEKE, 2009, 2012, 2015, BURNARD, 2000, 2006, 2013), and creative practices in music education, through different perspectives for activities and methodological strategies. In this perspective, specific objectives were established, focusing creativity in music education, aiming to (1) identify the expressions that emerge in the texts analyzed to discuss creativity in musical education; (2) to analyze how the theme is being justified in musical education contexts; (3) discuss the activities and methodological strategies used to implement creative practices in music education; and (4) understand the theoretical-methodological principles that guide the discussions about the field in the contexts of musical education. The methodology consisted of qualitative bibliographical research. The research data consisted of 30 selected works based on the focus of the text on creativity in music education. As a data analysis tool, the qualitative data analysis software MAXQDA 12 was used. In relation to the mapping of the works, the results indicate a predominance of works developed in the South and Northeast regions, most of the work being carried out by postgraduate professionals, working in higher education and basic education. It was identified that the expressions most used in the works to approach the theme are creativity, creative practices, creative development and creative learning. The justifications presented argue for the importance of musical education and creative practices, also discussing the functions of these practices in the educational context. In relation to the activities and methodological strategies presented in the works, the activities that favor creativity, the theoretical bases most used to substantiate them and the methodological strategies highlighted in the works were identified. The appreciation of the students' musical discourse, the role of the teacher as mediator/facilitator of learning and the different modes of social participation were highlighted as theoretical-methodological principles that guided the discussions on the theme. The final considerations of the research highlight creativity as an emerging theoretical and methodological field in the area of music education and stress the need to be better integrated into the teaching and learning processes in music, with a view to the development of creativity and as a consequence giving greater importance to the students in their musical learning.

Key-words: Music Education. Creativity. Creative Practices. Bibliographic Research. ABEM's Proceedings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - A supracultura da criatividade musical de crianças.	26
Figura 2 - Desenho metodológico da pesquisa.	50
Figura 3 - Processo de codificação no <i>MAXQDA 12</i>	52
Gráfico 1 - Número de trabalhos por grupos de trabalho e modalidades.	61
Gráfico 2 - Número de instituições e trabalhos por região do país.	64
Gráfico 3 – Formação acadêmica e atuação profissional.	66
Gráfico 4 - Gráfico dos tipos de atividades apresentadas nos trabalhos.	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lista de trabalhos selecionados para a pesquisa.....	58
Tabela 2 - Lista das instituições vinculadas aos trabalhos.....	63
Tabela 3 - Quadro síntese das expressões utilizadas nos trabalhos analisados.	73
Tabela 4 - Quadro síntese sobre as justificativas das práticas criativas em educação musical.....	79
Tabela 5 - Quadro síntese das atividades e estratégias metodológicas	89
Tabela 6 - Quadro síntese dos princípios teórico-metodológicos que orientam as discussões nos trabalhos analisados	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 A CRIATIVIDADE ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL	22
1.1 ESTUDOS SOBRE CRIATIVIDADE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	23
1.2 FOCALIZANDO AS PESQUISAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	31
1.3 PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	37
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	47
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	47
2.2 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	49
2.3 FERRAMENTA DE ANÁLISE DOS DADOS: O SOFTWARE <i>MAXQDA</i> 1251	
2.4 PROCESSOS DE CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	53
3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	56
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TRABALHOS	57
3.2 SOBRE AS EXPRESSÕES UTILIZADAS.....	67
3.3 JUSTIFICATIVAS.....	74
3.4 ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	80
3.5 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Cada vez mais a criatividade vem sendo o foco de discussões em diferentes contextos educacionais, em diversos campos do conhecimento. Na área da educação musical, argumentos que discutem a criatividade enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que permite e incentiva a tomada de decisões, a resolução de problemas, reflexões e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, vem sendo apresentados em pesquisas da área.

Discutir sobre a criatividade, na vida e na educação, implica pensar e considerar diferentes questões sociais, culturais, históricas e políticas. Envolve refletir sobre os modos de transformação nas mais distintas dimensões da vida e requer compreender que o desenvolvimento acontece através de decisões, observações, experiências, associações e reflexões acerca do mundo e de nós mesmos.

Ser criativo não significa apenas criar algo novo (inovar). Agir criativamente também implica em encontrar novas formas de pensar, (re)conhecer e realizar o que já se conhece. Implica imaginar, planejar e buscar viver com mais plenitude diante das possibilidades e decisões da vida.

Na área da educação, autores argumentam que o nosso conhecimento acerca da criatividade ainda é limitado e a literatura sobre esta temática é esparsa, com muitas questões em aberto e respostas incompletas. Ao entrar em contato com as bibliografias que focalizam as práticas criativas em educação musical e, no decorrer do processo de mestrado, comecei a observar as diferentes perspectivas que envolvem este campo. Pesquisas têm sido realizadas buscando compreender as práticas criativas em educação musical, mas é difícil perceber como essas pesquisas se articulam com as práticas na área. Nesse sentido, as publicações na área da educação musical podem oferecer dados importantes para a compreensão de como o campo vem se constituindo.

Compreendendo a criatividade enquanto um campo teórico que abrange diversas áreas do conhecimento, e sendo a educação musical uma dessas áreas, esta pesquisa foi elaborada a partir da seguinte questão: de que maneira as perspectivas teórico-metodológicas sobre criatividade vêm se configurando na educação musical brasileira?

Considerando o papel da criatividade na sociedade em que vivemos e a necessidade dela estar inserida nos ambientes educacionais de música, foi elaborado o objetivo geral desta pesquisa, que visa investigar as perspectivas teórico-metodológicas que emergem nos estudos sobre criatividade em educação musical presentes nos anais do Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) de 2015 e 2017. Com essa finalidade, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (1) identificar as expressões que emergem nos textos analisados para discutir criatividade em educação musical; (2) analisar de que maneira a temática está sendo justificada nos contextos de educação musical; (3) discutir as atividades e estratégias metodológicas utilizadas para implementar práticas criativas em educação musical; e (4) compreender os princípios teórico-metodológicos que orientam as discussões sobre o campo nos contextos de educação musical.

As concepções sobre criatividade em educação musical, nesta pesquisa, são apresentadas através de referenciais que vêm sendo elaborados por autores brasileiros e estrangeiros. Neste trabalho, o termo *criatividade* está sendo utilizado para definir o campo de pesquisa, de forma abrangente, incluindo perspectivas teóricas, conceitos e definições. Já as *práticas criativas* estão compreendidas enquanto dispositivo para o desenvolvimento da criatividade, referindo-se aos procedimentos e aos princípios que possibilitam que a criatividade emergja, consideradas enquanto estratégias metodológicas e atividades que envolvem o fazer musical criativo.

Esta pesquisa está estruturada em três capítulos. O capítulo 1 discute a criatividade em educação musical na perspectiva de trabalhos de autores estrangeiros e brasileiros,

configurando a revisão da literatura e os referenciais teóricos da pesquisa. Neste, são focalizadas as pesquisas da área que abordam teoricamente o tema, bem como as atividades que configuram práticas criativas em educação musical.

O capítulo 2 apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa, discorrendo sobre a seleção e organização dos dados, bem como os processos de codificação e análise, realizada com apoio do software *MAXQDA 12*. Sobre o método desta pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, utilizando os anais dos Congressos Nacionais da ABEM dos anos de 2015 e de 2017 enquanto dados para a análise, totalizando a seleção de 30 textos.

No capítulo 3 são apresentadas a contextualização dos trabalhos e as discussões da pesquisa através das quatro categorias de análise, elaboradas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa. Estas categorias compõem os resultados da pesquisa, que apresentam e discutem: (1) as expressões utilizadas nos trabalhos; (2) as justificativas apresentadas nos textos para tratar de criatividade em educação musical; (3) as atividades e estratégias metodológicas descritas nos trabalhos e; (4) os princípios teórico-metodológicos presentes nos textos.

As considerações finais refletem sobre o conjunto dos resultados, buscando indicar alguns caminhos e contribuições visando a ampliação e a articulação dos estudos e pesquisas no campo da criatividade em educação musical, sugerindo também possíveis desdobramentos da pesquisa em trabalhos futuros.

1 A CRIATIVIDADE ENQUANTO CAMPO DE PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

As mudanças políticas, sociais e econômicas estão, cada vez mais, entrelaçadas ao desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação. Nessa perspectiva, Craft (2005) afirma que a criatividade configura uma demanda social. Com a manufatura diminuindo cada vez mais, surgem novas necessidades de inovação, principalmente no que diz respeito aos meios de produção, às indústrias e aos seus produtos. Nesse sentido, diversas instituições e organizações começaram a enfatizar a importância de se maximizar as capacidades intelectuais e, principalmente, criativas de sua força de trabalho, o que demanda novos esforços também durante a formação destes trabalhadores. (CRAFT, 2005, p. 7).

Esta necessidade de mais pessoas criativas não diz respeito apenas ao âmbito profissional, mas perpassa por todo o contexto que sustenta o modo de vida ocidental do século XXI. As transformações e lutas sociais vêm modificando a concepção tradicional de família e, conseqüentemente, transformando o modo de vida das crianças e dos jovens. Segundo Craft (2005):

Todos estes fatores sociais combinados significam que um jovem crescendo e sendo educado no século vinte e um tem muito mais papéis ativos do que talvez nunca antes, em dar sentido à suas experiências e fazer escolhas sobre sua própria vida. (CRAFT, 2005, p. 8-9, tradução nossa)

Essas mudanças se refletem diretamente no âmbito educacional, no qual os estudante devem ter a oportunidade de se expressarem e se colocarem diante das situações com autonomia. Segundo Alencar, o cenário atual está caracterizado por “incerteza, complexidade, progresso e mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial, gerando desafios e problemas imprevisíveis, que requerem soluções criativas.” (ALENCAR, 2007, p. 45), Nesse sentido, a escola deveria acompanhar essas mudanças, permitindo que os estudantes se

expressem, tomem decisões e exerçam sua autonomia. Ademais, a autora esclarece que é responsabilidade da escola oportunizar o desenvolvimento da criatividade. Segundo ela,

[...] a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem” (ALENCAR, 2007, p. 48)

Alencar e Fleith (2003) argumentam que proporcionar a expressão criativa desde os primeiros anos do aprendizado auxilia os alunos a enfrentarem os desafios e a resolverem os problemas que enfrentarão no decorrer de toda a vida de forma criativa. Além disso, durante o desenvolvimento dos alunos no período escolar, proporciona satisfação e prazer quando atrelada ao processo de aprendizagem.

Diante deste quadro, serão apresentadas as concepções sobre criatividade e práticas criativas em educação musical segundo estudos em desenvolvimento internacionalmente e no Brasil que foram utilizados como referenciais teóricos que apresentam perspectivas atuais para dialogar com os trabalhos analisados nesta pesquisa. Neste trabalho os termos criatividade e práticas criativas são utilizados de forma distinta para definir os campos teórico-conceituais e da prática. Deste modo, o termo *criatividade* se refere ao campo de pesquisa, incluindo teorias, conceitos e definições. Já a expressão *práticas criativas* se referem aos dispositivos utilizados visando o desenvolvimento da criatividade, isto é, os procedimentos e os princípios que possibilitam que a criatividade emergja, como as estratégias metodológicas e atividades que visam o fazer musical criativo.

1.1 ESTUDOS SOBRE CRIATIVIDADE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Os estudos sobre criatividade na educação vêm se ampliando internacionalmente. Segundo Craft (2005) o conceito de criatividade na educação pode ser compreendido de diversos modos. Diferentes abordagens enfatizam onde ocorre a criatividade (em níveis

individuais, coletivos ou em um processo), qual o seu impacto (global ou localizado) ou qual o tipo de seu resultado (se é uma ideia ou um produto). Entretanto, por mais que as pesquisas da área forneçam diferentes olhares para a criatividade, existe um consenso ao reconhecer que a criatividade envolve a “geração de novas ideias” (CRAFT, 2005, p. 27). Tafuri (2006) considera a criatividade como o ato e o processo de se gerar algo novo. “A novidade é, sem dúvida, uma das propriedades mais importantes do produto criativo, juntamente com a originalidade, fato reconhecido por todos os teóricos da criatividade” (TAFURI, 2006, p. 135).

Webster (1990) destaca a importância de se desenvolver práticas musicais que desenvolvam a criatividade dos alunos, focalizando a composição e o pensamento criativo. Revisitando seu próprio artigo mais de duas décadas depois (WEBSTER, 2016), o autor reitera sua preocupação acerca da composição e do pensamento criativo na música, apresentando novas perspectivas de pesquisadores da área da educação musical. De acordo com Webster (2016), nos últimos anos as pesquisas têm sido fortemente influenciadas pela perspectiva sociocultural, por ampliar a compreensão da criatividade para o contexto social e proporcionar maior compreensão acerca dos processos criativos em culturas populares e não-ocidentais. Segundo o autor:

Essas considerações socioculturais de trabalho criativo são defendidas por muitos estudiosos contemporâneos como formas mais autênticas de estudar a criatividade, pois essas abordagens oferecem explicações universais mais reais sobre como a criatividade funciona. (WEBSTER, 2016, p. 28, tradução nossa)

A perspectiva da abordagem construtivista também é salientada por Webster (2016), no sentido de que as pesquisas mais recentes da área têm apresentado o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o autor, não se trata especificamente de uma teoria, mas sim de um modo de pensar os processos educativos no qual o aluno constrói sua compreensão musical a partir de experiências com menos intervenção do professor e maior autonomia de modo colaborativo. (WEBSTER, 2016).

Arostegui (2012) realizou revisão de literatura sobre o papel da criatividade na educação musical, tendo como base os estudos da teoria sociocultural e do construtivismo de Webster. O autor aponta três principais mudanças que os estudos sobre a criatividade no geral e, mais especificamente, a criatividade musical têm passado, sendo elas a transição entre o enfoque psicológico das pesquisas para uma preocupação maior com o aspecto social, a inversão do interesse pelo produto criativo para o processo de criação e a transição de uma perspectiva quantitativa para um enfoque mais qualitativo. (AROSTEGUI, 2012, p. 40).

Webster (2016) nos apresenta sete grandes ideias para se pensar o ensino e aprendizagem em música. Dentre estas ideias, o autor destaca a importância de se estimular o pensamento criativo em música, não entendido como algo misterioso e reservado apenas para alguns, mas sim, enquanto um aspecto fundamental que deve perpassar as aulas de música. Sobre isso, destaca que, desde o início do processo de aprendizagem musical, é necessário que o professor permita e incentive os alunos a imaginarem o som e criarem suas próprias músicas através da improvisação e composição musical. Deste modo, o professor deve ter para si uma abordagem de ensino que inclua uma visão mais abrangente do processo educacional, buscando construir e reconstruir seus princípios pedagógicos reflexivamente. (WEBSTER, 2016).

Burnard (2006) argumenta que os processos criativos das crianças ocorrem culturalmente. Nessa perspectiva, entende-se que a criatividade musical da criança emerge através das experiências que esta possui nos mais diversos contextos. Para ilustrar esta perspectiva, a autora apresenta as seguintes interseções por meio da figura (figura 1):

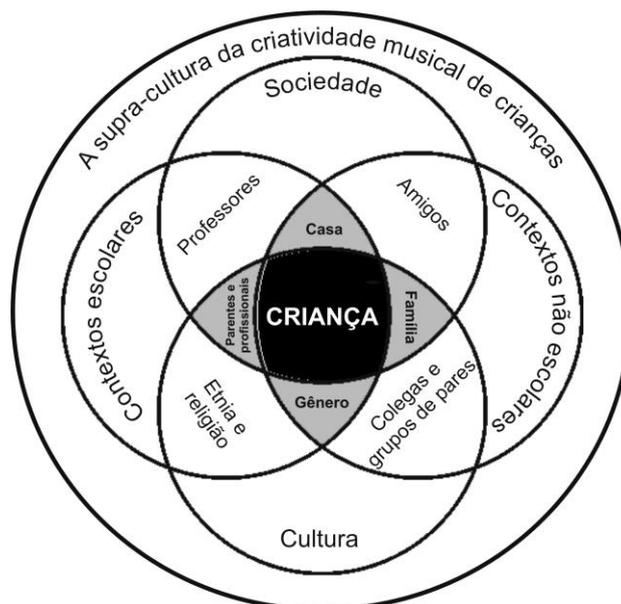


Figura 1 - A supracultura da criatividade musical de crianças.

Fonte – Beineke, 2009 – adaptado de Burnard, 2006, p. 368.

A imagem busca representar a ideia de que a criança está inserida em contextos diversos e se relaciona com diferentes indivíduos. Propondo que, ao invés de pensarmos a criatividade como um processo em etapas de desenvolvimento, através de estágios do processo criativo ou por idades, deve-se considerar a criatividade a partir do contexto em que as práticas musicais emergem. Sendo assim, as crenças e os significados que são atribuídos pelas crianças se conectam e cabe ao processo educativo possibilitar a sua ampliação. (BURNARD, 2006).

Deste modo, Burnard (2013) propõe que ensinar música requer uma pedagogia flexível e criativa que envolva a comunidade escolar de maneira ampla e equilibrada, pois a importância da participação em música para as crianças se relaciona com o contexto cultural que as define. De acordo com a autora:

As crianças usam a música para ajudar a manter o bem-estar emocional e social e celebrar a cultura e a comunidade de maneiras que envolvam se divertir ou entender a si mesmas e dar sentido ao mundo ao seu redor. As crianças iniciam as atividades musicais por si mesmas, estimulando a imaginação seja individualmente ou em um grupo de amigos, em ambientes comunitários ou familiares em variadas experiências cotidianas. (BURNARD, 2013, p. 2, tradução nossa)

Swanwick (2003, p. 66) argumenta que os alunos, mesmo sem terem tido contato com a educação musical de modo formal, possuem um domínio de compreensão musical e são familiarizados com a música, pois esta faz parte de seu cotidiano, independente dos contextos em que estão inseridos. Nesse sentido, as práticas criativas em educação musical possibilitam que o aluno se expresse musicalmente através de suas experiências musicais, individualmente ou em conjunto, desde que a abordagem metodológica de ensino contemple estes aspectos.

Ao analisar diferentes abordagens metodológicas que focalizam a criatividade na área da educação, Craft (2005) diferencia o ensino criativo, o ensino para a criatividade e a aprendizagem criativa. Craft (2005) argumenta que o ensino criativo enfoca a atuação do professor e o uso de estratégias criativas buscando maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. A autora afirma que ensinar criativamente envolve utilizar abordagens imaginativas, valorizar as contribuições dos alunos, tornando a aprendizagem mais interessante e efetiva. O papel do professor no ensino criativo é de propiciar um ambiente favorável à aprendizagem e de mediar as discussões, buscando garantir o espaço necessário para que as crianças se sintam seguras para expressar suas ideias entre os colegas. Este ambiente que deve ser proporcionado pelo professor, Craft (2005) denomina de “ambiente capacitador”, no qual a estruturação e a liberdade devem estar em equilíbrio. Assim, a autoconfiança e a autoestima dos alunos são valorizadas, promovendo uma relação lúdica entre alunos e professores.

O *ensino para a criatividade* focaliza a aprendizagem e o desenvolvimento criativo dos alunos, bem como “sua capacidade de fazer conexões, trabalhar com o inesperado, valorizar a franqueza, fazer perguntas, participar colaborativamente e experimentar ideias sozinho e com outros” (BURNARD; MURPHY, 2013, p. xvii). Segundo Craft (2005), ensinar para a criatividade envolve permitir e incentivar os alunos a darem suas contribuições, valorizar e encorajar os alunos a questionar, a identificar e a resolver problemas, oportunizar

debates e discussões sobre o que os alunos pensam, incentivar os alunos a serem protagonistas em seus processos de aprendizado resultando em maior controle por parte deles sobre as estratégias apropriadas para seu aprendizado. (CRAFT, 2005, p. 42).

Focalizando a educação musical, Burnard e Murphy (2013) esclarecem que o conceito de ensinar para a criatividade se refere ao desenvolvimento musical das crianças, de suas capacidades de pensar criativamente, de fazer conexões, de questionarem e de experimentar ideias sozinhos e com os outros, participando colaborativamente. Já a aprendizagem criativa está situada entre o ensino criativo e o ensino para a criatividade, visando compreender os processos de ensino e aprendizagem nas perspectivas dos professores e dos alunos, se tratando de um conceito emergente a partir dos anos 2000. Nesta perspectiva, as práticas musicais criativas das crianças são compreendidas conforme seus próprios parâmetros, que muitas vezes se distanciam do mundo dos adultos (BEINEKE, 2012).

Sobre o *ensino criativo*, Burnard (2013) argumenta ser necessário que o professor atue como gerador da criatividade, utilizando recursos e ferramentas para ampliar o conhecimento e o fazer musical dos alunos como ouvintes, compositores, improvisadores, performers e consumidores de música. Além disso, é importante que o professor estimule os alunos a se expressarem tanto criando quanto criticando suas próprias músicas e de seus pares, pois “a participação musical e criativa das crianças, na prática, significa ampliar as possibilidades de tomada de decisões, com as crianças e professores engajando-se juntos no fazer musical”. (BURNARD, 2013, p. 4). O professor, segundo Burnard (2013) não deve ter o papel de instrutor, mas sim de um co-criador, apoiando as crianças durante seu desenvolvimento musical, buscar maneiras de engajar as crianças a serem imaginativas e inventivas, apoiar as crianças a correrem riscos e encorajar as crianças a avaliarem e criticarem suas produções e as de seus colegas.

Burnard (2013) propõe quatro princípios para ensinar música criativamente, sendo o primeiro a importância de desenvolver uma cultura de oportunidades criativas e garantir um envolvimento criativo do professor. Este princípio enfatiza a necessidade da colaboração entre professor e alunos em um processo que envolve a interação e a reflexão. O segundo princípio consiste em observar e ouvir as crianças, considerando suas ideias, pensamentos e sentimentos em relação ao processo educativo. O terceiro princípio trata de construir ambientes de aprendizagem de investigação, possibilidades e confiança. Neste sentido, Burnard (2013) argumenta que proporcionar a possibilidade de escolha pelos alunos e encorajá-los a expressar suas preferências pode contribuir no planejamento das atividades de modo em que os alunos se sintam valorizados. O quarto princípio sugere o fomento da aprendizagem por meio de jogos imaginativos, exploração e experimentação. Sobre isso, a autora argumenta que o professor deve confiar nos alunos e acreditar que eles têm o desejo e o potencial de explorar e experimentar a música, e respeitando a individualidade de cada aluno. (BURNARD, 2013, p. 8-9). Percebe-se que os três primeiros princípios que envolvem o ensino musical criativo propostos por Burnard (2013) estão relacionados ao conceito de “ambiente capacitador” de Craft (2010) apresentado anteriormente.

Jeffrey e Woods (2009), que também discutem o ensino criativo, afirmam que, ao sustentar um processo educativo que proporcione relações sociais positivas, o aluno se sente dono de seu próprio processo de aprendizagem quando as relações sociais em sala, pois quando estas relações são reduzidas, o processo de aprendizagem se torna menos significativo e o valor desta se torna mais instrumental. Nesse sentido, os autores identificaram três tipos de participação social que devem ser considerados: a coparticipação, que envolve a relação interativa entre professores e alunos, a participação colaborativa, na qual os alunos trabalham juntos, em pequenos grupos ou pares e a participação coletiva, envolvendo todos os alunos da classe.

O primeiro [coparticipação] é uma situação social no qual os indivíduos agem criativamente por eles mesmos com base no contexto social para ideias incluindo ou rejeitando e ao mesmo tempo desenvolvendo um sentimento de pertencimento no grupo todo e no contexto social. O segundo, a colaboração, o grupo trabalha junto em uma atividade criativa e às vezes atuam em coparticipação utilizando o contexto social como recurso. A participação coletiva envolve toda a classe atuando juntos para construir algo ou aprendizagens contribuindo para a situação da classe envolvendo atenção e engajamento de toda a classe. (JEFFREY; WOODS, 2009, p. 46)

Burnard (2013), além do ensino criativo, também se utiliza do conceito de ensino para criatividade em música. O foco nesta abordagem está centrado na aprendizagem dos alunos e em suas capacidades de experimentar ideias musicais criativamente. Assim como Jeffrey e Woods (2009), a autora também defende a necessidade dos alunos trabalharem em grupos de modo colaborativo e a importância das relações positivas entre professores e alunos, criando comunidades de prática musical.

Retomando a perspectiva da aprendizagem criativa, Burnard (2006) e Jeffrey e Woods (2009) enfatizam o envolvimento dos alunos nos processos de experimentação, inovação e invenção e a investigação intelectual, focalizando a música enquanto área de conhecimento. Nessa abordagem, as relações humanas que os alunos vivenciam nas aulas de música são compreendidas enquanto uma aprendizagem social, onde a criatividade não está nos alunos, mas sim na interação entre os fatores culturais e sociais que interagem em suas formações musicais. Assim, segundo Burnard (2006), as crenças e significados que são atribuídos pelos alunos são contemplados não apenas no fazer musical, mas também na análise e na reflexão sobre estas práticas, destacando-se a avaliação entre pares e as aprendizagens colaborativas.

Considerando os estudos que focalizam a criatividade na educação e na educação musical, percebe-se que estes vêm fundamentando-se em perspectivas que consideram não apenas o olhar para o sujeito, mas para as relações sociais e culturais que permeiam seus processos criativos. Ainda, desloca-se o olhar do indivíduo para o grupo, considerando também o local onde a criatividade ocorre e os sujeitos que compartilham daquele processo, tanto direta quanto indiretamente. Além disso, salienta-se uma mudança no papel do

professor, atuando enquanto agente que compartilha conhecimentos, mas que também tem a função de mediar os processos criativos dos alunos.

1.2 FOCALIZANDO AS PESQUISAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, pesquisas que envolvem criatividade e educação musical no âmbito acadêmico têm crescido a partir de diferentes perspectivas e questionamentos, principalmente na pós-graduação. Ao analisar as produções que focalizam a criatividade na educação musical no Brasil, como o estado da arte de Fonterrada (2015a), as publicações de Beineke (2009; 2015), a tese de doutorado de Maffioletti (2005) e a dissertação de Vieira (2014), é possível observar que as concepções de criatividade utilizadas são diversas e se apresentam a partir de diferentes perspectivas teóricas.

Fonterrada (2015a) pesquisou as publicações na temática das práticas criativas no contexto brasileiro a partir de mapeamento bibliográfico em revistas, anais de eventos, teses e dissertações, entrevistas com professores que desenvolvem ações na área das práticas criativas e aplicação de questionários com professores de música. A pesquisa buscou oferecer um panorama de como o assunto tem sido discutido no Brasil através da perspectiva de educadores musicais. Com base em seus estudos, a autora ressalta que “de maneira geral, pode-se dizer que as práticas criativas estão encontrando espaço – mesmo que ainda restrito – no campo da Educação Musical” (FONTERRADA, 2015a, p.249). Ao tratar de abordagens de ensino musical que visam o desenvolvimento criativo, Fonterrada (2015a) afirma que, por mais que estas se diferenciem entre si, se assemelham no fato de priorizarem as ações criativas e de incentivarem as práticas de composição e improvisação, enfocando na escuta, na vivência musical e na experimentação de ideias. (FONTERRADA, 2015a, p. 17). Segundo a autora, podemos compreender os procedimentos relacionados às práticas criativas da seguinte maneira:

Os procedimentos em geral utilizados nas práticas criativas e na Improvisação Livre incentivam a escuta, a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento de si e do outro, por meio de propostas que priorizam a invenção musical e o improviso; além disso, seu caráter prático e musical atrai os participantes que, em geral, se atemorizam quando se defrontam com o caráter tecnicista encontrado em muitas aulas de música. (FONTERRADA, 2015a, p. 19)

Em sua tese, Beineke (2009) argumenta que as pesquisas recentes sobre criatividade na educação musical vêm valorizando o desenvolvimento criativo dos alunos, focalizando os processos intersubjetivos de crianças e jovens em situações de aprendizagem, fundamentadas nos estudos sobre aprendizagem criativa. Beineke (2009; 2015) investigou de que forma as dimensões da aprendizagem criativa se articulam nos processos de composição musical de crianças em uma turma de 2º ano do ensino fundamental. A autora argumenta que a composição musical, dentro do processo de aprendizagem criativa, incentivou e potencializou a prática musical criativa e a análise e reflexão das crianças acerca da proposta. Por meio do ciclo da aprendizagem criativa, que inclui atividades de composição em grupos, de apresentação e apreciação das composições e crítica musical sobre as produções dos alunos, as ideias de música são construídas intersubjetivamente em um processo que envolve estabilização e desestabilização das ideias de música das crianças (BEINEKE, 2009).

Maffioletti (2005) investigou a formação do conhecimento novo nos processos de composição musical infantil através do Método Clínico, fundamentando-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget¹. A pesquisadora utilizou-se de 76 composições musicais desenvolvidas por 70 crianças de uma escola de Porto Alegre/RS. Assim como Beineke (2009), a autora compreende o conceito de composição musical enquanto processo de elaboração musical que abrange desde as pequenas construções musicais até as obras mais complexas. Maffioletti (2005) argumenta que o processo de composição musical permite

¹ É importante destacar que esta e outras pesquisas (FINK, 2001; BÜNDCHEN, 2005) correspondem a dissertações e teses orientadas pela pesquisadora Dra. Esther Beyer na UFRGS, desde os anos 1990, destacando-se sua importância no campo da pesquisa sobre o desenvolvimento da criatividade em educação musical no Brasil.

explorações, construções e reconstruções de ideias musicais, demonstrando que esta é propiciada através de interdependências e conexões que transformam os modos de produção de conhecimentos.

Vieira (2014) classificou três vertentes que tratam de educação musical e criatividade a partir da identificação dos referenciais teóricos das pesquisas analisadas. A primeira linha teórica apresentada se fundamenta nos estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget – denominada pela autora de linha piagetiana – e está concentrada na produção da Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A segunda linha teórica identificada pela autora compreende as pesquisas fundamentadas na estética contemporânea do educador musical e compositor Murray Schafer, denominada schaferiana. A terceira linha, intitulada craftiana, tem como fundamentação os estudos da aprendizagem criativa e como principais referenciais teóricos os estudos de Anna Craft, Pamela Burnard e, no Brasil, de Viviane Beineke. Com base em sua revisão, Vieira (2014) salienta a ênfase nos trabalhos que abordam os processos cognitivos da criatividade e uma associação frequente dos estudos da criatividade com a estética da música contemporânea.

Revisando as publicações da Revista da ABEM dos últimos 10 anos (2008-2018), foram encontrados dez artigos que têm como enfoque a criatividade nos processos de ensino e aprendizagem de música. Buscando encontrar as relações entre estes trabalhos, verificou-se que eles possuem diferentes objetivos, referenciais teórico-metodológicos e, por consequência, distintas contribuições para a área. Dentre as principais discussões apresentadas nos artigos revisados, destacam-se a aprendizagem criativa e ensino criativo em processos de composição musical de crianças (BEINEKE, 2008; 2011; 2015; VISNADI; BEINEKE, 2016), os processos de criação e expressão humana (BRITO, 2015; 2010), os fundamentos da composição musical na abordagem de Schönberg (PEREIRA JR; HARTMANN, 2017), os processos heurísticos na prática criativa (NAZARIO; MANNIS, 2014), a pesquisa sobre

cognição em processos de criação musical (WEBSTER, 2016) e a avaliação de processos criativo-musicais (FREGA; 2010).

É importante destacar que as pesquisas citadas salientam os processos de significação que são atribuídos à experiência musical criativa. Os trabalhos de Brito (2015; 2010), Nazario e Mannis (2014), Visnadi e Beineke (2016) e Beineke (2015; 2011; 2008), associam as atividades criativas desenvolvidas em ambientes coletivos e colaborativos ao desenvolvimento da imaginação e à valorização das experiências musicais dos alunos, o que possibilita a transformação das ideias de música². Para além dos conhecimentos musicais, estes trabalhos argumentam que o desenvolvimento criativo como um eixo norteador da educação musical, desempenha um importante papel no desenvolvimento humano e na afirmações de identidades individuais e coletivas, conforme explica Brito:

Estimulando a criação, a ampliação de possibilidades para fazer música, integrando fazer e pensar, em planos que, inclusive, buscam transformar as relações entre toda a comunidade envolvida, torna-se possível fazer da experiência musical nos territórios da educação, um jogo de transformação humana essencial. (BRITO, 2015, p. 22)

Na literatura da área, educadores musicais referem-se à criatividade como um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem em música (BONA, 2012; BRITO, 2001; FONTEERRADA, 2005, 2012; MATEIRO, 2012, 2015; SCHAFFER, 2011, 2013; SWANWICK, 2003, 2014). No entanto, cada um destes refere-se ao campo de modo singular, utilizando diferentes conceitos e compreendendo a criatividade por diferentes pontos de vista. Com base nas concepções de diferentes autores da área da educação musical, nota-se a diferença entre os termos utilizados para abordar a criatividade e as práticas musicais criativas. Ao discutir estas práticas, autores se referem a estas tanto como sendo um princípio pedagógico no qual a criatividade é o centro da proposta educativa, como discutem por um viés metodológico, delimitado aqui como práticas criativas.

² Conceito fundamentado em Brito (2007) que refere-se à mobilidade do pensamento musical no decorrer do tempo e dos espaços em que acontece em relação ao pensamento musical de crianças, utilizado nos trabalhos de Brito (2015; 2010), Visnadi e Beineke (2016), Beineke (2015; 2011; 2008).

No Brasil, pesquisas fundamentadas no referencial teórico da aprendizagem criativa na educação musical estão concentradas na UDESC, na qual, desde 2013, foram produzidas nove dissertações sobre esta temática. Essas pesquisas foram desenvolvidas em diferentes contextos de educação musical e com enfoques distintos. Analisando estes trabalhos em sua revisão de literatura, Rosa (2017) explica que a maior parte destas pesquisas focalizam as perspectivas dos alunos quanto aos processos de aprendizagem e, em menor proporção, se encontram as pesquisas que evidenciam as perspectivas dos professores.

Quanto aos contextos nos quais estas se desenvolveram, três focalizaram oficinas de música para crianças (PINHEIRO MACHADO, 2013; MARTINS, 2017; ROSA, 2017), duas em escolas de educação básica (VISNADI, 2013; SILVA, 2015), uma em contexto de educação infantil (MALOTTI, 2014), uma com grupo de idosos (FUGIMOTO, 2015), uma em ensino superior (ROCHA, 2015) e uma envolvendo a Educação de Jovens e Adultos (OLIVEIRA, 2016). A própria pesquisa de Rosa (2017) se inclui nesse grupo de trabalhos, que investigou o processo reflexivo de sua prática enquanto professora de música em três oficinas para crianças, focalizando a aprendizagem criativa. Segundo Rosa (2017):

Essas pesquisas, ao focalizarem a perspectiva dos participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Musical, promovendo momentos de reflexão ora dos alunos ora dos professores sobre aulas específicas, suas ações ou concepções, apresentam possíveis características de práticas voltadas para uma aprendizagem musical criativa. (ROSA, 2017, p. 48)

Sobre as características da aprendizagem criativa, Rosa (2017) explica que as pesquisas destacam a importância de envolver os alunos em seus processos de aprendizagem de modo em que sejam valorizadas as suas ideias de música e a necessidade de se criar um ambiente em que eles se sintam seguros para negociar suas ideias e tomarem decisões entre si, ressaltando os processos colaborativos de aprendizagem. Os trabalhos também focalizam a importância das relações sociais positivas, o engajamento de interesses e a valorização das experiências dos alunos, tendo como fundamento os estudos de Jeffrey e Woods (2009) sobre as dimensões do ensino criativo.

Neste mesmo campo de estudo, Beineke (2015) analisou as práticas de ensino de uma professora de música à luz do referencial teórico de Jeffrey e Woods (2009), considerando as três dimensões do ensino criativo. Sobre a necessidade de assegurar relações sociais positivas, são analisados três tipos de participação social em aula, sendo estes a participação colaborativa, a coletividade e a coparticipação. Beineke (2015) esclarece que os processos colaborativos em música envolvem o fazer musical em conjunto, a expressão criativa, a tomada de decisões e a negociação de ideias musicais em grupo. A participação coletiva e a coparticipação ocorrem nos momentos de apresentação e análise das composições, quando estas são discutidas e avaliadas. A participação coletiva acontece quando os alunos apresentam suas produções, quando são ouvidos pelos colegas e são reconhecidos por eles e a coparticipação quando este processo envolve também o professor. De acordo com a autora:

Nesse mesmo processo de apresentação e crítica dos trabalhos, outro desafio é tornar coletivos tanto os conhecimentos gerados por cada grupo na elaboração das composições como os conhecimentos gerados na análise e na avaliação dos trabalhos. Isso implica superar uma visão individualista das composições em sala de aula, reconhecendo que todos fazem parte de um processo maior, que pertence a toda a turma. (BEINEKE, 2015, p. 49)

O engajamento de interesses está relacionado às situações que despertam o interesse dos alunos. Nesse sentido, quando os alunos se engajam na proposta, ampliam-se as possibilidades de participação em discussões, em negociações e avaliações do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que os alunos expressem suas opiniões, ampliando, conseqüentemente, a relevância da aprendizagem. (BEINEKE, 2015). A necessidade de se valorizar as contribuições dos alunos está relacionada ao pensamento de Swanwick (2003), apresentada anteriormente. Sobre isso, Beineke (2015) destaca a habilidade da professora de música em reconhecer a experiências musicais de fora da sala de aula ao oportunizar que as crianças expressem suas ideias musicais a partir dos contextos em que estas se relacionam com música.

Os estudos apresentados até então, contemplam concepções e princípios que envolvem a criatividade no ensino e aprendizagem em música. Conforme discutido anteriormente, essas concepções acerca do tema são colocadas em ação através de diferentes atividades e estratégias metodológicas que envolvem, principalmente, a composição e a improvisação musical, compondo o campo das práticas criativas em educação musical. Sobre isso, a seguir serão focalizadas as pesquisas que focalizam as práticas criativas em educação musical.

1.3 PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Tafari (2006) argumenta que a criatividade pode estar presente em diversas atividades musicais, como na performance e na apreciação musical. No entanto, o centro do processo criativo nas aulas de música ocorre por meio das atividades de composição e da improvisação, por estarem diretamente relacionadas com a criação de um produto musical novo.

Atualmente, vivenciamos um período em que as músicas são diversificadas e as composições e os compositores possuem diferentes funções na sociedade. Além desse aspecto, os meios tecnológicos proporcionam maior alcance e possibilidades de contato do sujeito com a música (BURNARD, 2016). Segundo Martin (2010) é importante que os educadores musicais busquem tratar sobre este assunto, buscando compreender e associar o contexto social e a identidade dos alunos a quem se dirige a proposta de educação musical.

Martin (2010) aponta para um paradigma dominante para as concepções de composição e de compositor, existente desde o século XIX e que permanece até os dias de hoje nas sociedades ocidentais, principalmente na Europa. A ideia do compositor como um gênio que produz música para serem contempladas e analisadas por especialistas foi evidenciada por diversos compositores mundialmente reconhecidos ao tratarem de suas próprias composições como provenientes de “inspirações inconscientes” divinas ou não. Entretanto, pesquisas na área da psicologia realizadas com compositores constataram que o

pensamento criativo envolve processos “ordinários e conscientes, não excepcionais e inconscientes”. (MARTIN, 2010, p. 147).

Se o objetivo central da educação é transferir o aprendizado de sala de aula para situações da “vida real”, é essencial que os educadores musicais tenham um senso claro do que significa compor no mundo de hoje. (MARTIN, 2010, p. 148, tradução nossa)

A partir das ideias de Martin (2010) podemos notar que a expressão “compor no mundo de hoje” não se refere apenas a uma única maneira de se pensar a composição musical, mas sim, que esta pode ser pensada de diferentes formas, de acordo com o contexto em que é produzida. Considerando que a composição e a improvisação musical são elementos centrais das práticas musicais criativas, a seguir serão apresentadas perspectivas de alguns autores sobre estas duas atividades.

Ao pesquisar o que as crianças pensam sobre composição e improvisação, Burnard (2000) pediu que crianças desenhassem e comentassem sobre essas duas atividades. Uma das crianças descreveu a improvisação fazendo uma metáfora com uma montanha-russa em movimento refletindo o impulso momentâneo da experiência musical, fluindo no decorrer da performance. Os desenhos das crianças sobre a composição musical revelaram que ela era pensada como uma estrutura, como um conjunto que forma uma peça musical e que permite a retomada do pensamento musical durante o processo, ocorrendo momentos de revisão e de ensaio, diferentemente da improvisação.

No entanto, segundo Burnard (2000) a composição e a improvisação não são atividades isoladas. Na concepção das crianças, a improvisação também atua como um catalizador criativo, na qual os pensamentos musicais se manifestam e, a partir disso, podem ser desenvolvidas composições musicais. Porém, por mais que a improvisação possa vir a ser o ponto de partida para uma composição musical, ela também pode se fazer presente no decorrer de sua performance. “Assim, a improvisação e a composição estão inter-relacionadas

em todos os aspectos do processo da performance” (BURNARD, 2000, p. 16, tradução nossa).

A composição musical, para Paynter, é uma atividade natural do ser humano e foi na música contemporânea que ele encontrou subsídios para fundamentar suas ideias (apud MATEIRO, 2012). A liberdade de explorar os sons, os momentos de descoberta no processo educativo e o desenvolvimento da sensibilidade devem ser valorizados em sua metodologia de ensino, tanto no fazer musical dos alunos quanto dos professores. A partir do trabalho em grupos, busca-se a participação ativa e a reflexão de todos, contrapondo a ideia do professor como único propositor da ação educativa, enriquecendo a experiência em sala de aula a partir da variedade sonora e de materiais. Segundo Mateiro (2012), o processo das aulas de música para Paynter ocorre da seguinte maneira:

[...] para decidir que materiais usar, torna-se imprescindível aprender a descobrir o que os materiais podem fazer, para depois poder organizá-los em padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, por exemplo, tendo como resultado a composição musical (MATEIRO, 2012, p. 252)

O educador musical Keith Swanwick afirma que o processo educativo-musical deve integrar atividades de composição, apreciação e performance, sendo estes os processos fundamentais de envolvimento direto com a música (Swanwick, 2003). O autor (2003) argumenta que os educadores musicais devem considerar a música como discurso e, também, considerar os discursos dos alunos, fomentando o fazer criativo. Segundo Swanwick “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais” (SWANWICK, 2003, p. 66).

[...] a composição (invenção) oferece uma grande oportunidade para escolher não somente como mas o que tocar ou cantar, e em que ordem temporal. Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais

dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal. (SWANWICK, 2003, p. 68)

A “fluência no início e no final” é o terceiro princípio exposto por Swanwick (2003) e refere-se à conexão dos elementos que constituem a aula, nas quais a escrita ou análise musical não deve preceder à prática musical dos alunos, mas sim estar presente de forma integrada. (SWANWICK, 2003).

França e Swanwick (2002, p. 9) compreendem a composição tanto como processo em que ocorre a organização das ideias musicais por meio da elaboração e organização de uma peça ou de uma improvisação. Essa combinação de sons musicais pode incluir desde um pequeno fragmento criado até composições mais complexas. Para Swanwick (2003, p. 68), a composição possibilita ao aluno o exercício da autonomia por meio de tomadas de decisões, pois oferece “uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal e a ‘música de fora’”.

França (1998) enfoca as modalidades centrais do fazer musical, sendo elas a composição, a apreciação e a performance, que constituem os processos fundamentais e o envolvimento direto com a música. Em seu artigo com Swanwick (FRANÇA; SWANWICK, 2002), os autores utilizam o termo composição conforme exposto anteriormente, podendo ser tratada como um processo de organização das ideias musicais ou como um produto musical. No entanto, em seu material de orientações pedagógicas publicado recentemente (FRANÇA, 2013), a autora opta pelo conceito de criação ao invés de utilizar o conceito composição proposto por Swanwick e utilizado pela autora até então. Essa mudança é justificada tendo em vista os equívocos que, segundo ela, são comumente cometidos na compreensão dos sentidos da palavra composição, por esta tratar tanto de um processo quanto de um produto. França (2013) explica:

Optei, neste texto, pelo termo criação, pelo fato deste se aproximar mais, conceitualmente, a prática intuitiva e espontânea da criança e menos da composição

em nível profissional realizada sob regras técnicas e estilísticas. (FRANÇA, 2013, p. 13)

Portanto, os significados de composição – quando tratada como processo – e criação, expostos por França em diferentes publicações, são equivalentes. A composição como um processo de organização de ideias musicais envolve a improvisação e o arranjo, que ocorrem por meio da prática musical, se relacionando também à performance e à apreciação musical. Já a composição, quando tratada como um produto musical, abrange desde os pequenos fragmentos improvisados, até as peças mais elaboradas (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Um dos pontos principais da abordagem de ensino do compositor e educador musical Murray Schafer é a descoberta do potencial criativo das crianças, que são levadas constantemente a criar e a exercer funções de artistas, produtores e público. Para Schafer, os alunos devem ser apresentados aos sons do ambiente e deve-se “tratar da paisagem sonora mundial como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor, e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.” (FONTERRADA, 2012, p. 294). A expressão paisagem sonora, no original em inglês *soundscape*, é definida por Schafer como sendo “qualquer campo de estudo acústico”. Segundo ele, “podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras”. (SCHAFER, p. 23, grifos do autor). Brito (2001, p. 59) define paisagem sonora como “todos os sons, de qualquer procedência, que fazem parte do ambiente sonoro de um determinado lugar”.

Através de dos estudos de escuta e análise de paisagem sonoras em diversas partes do mundo (SCHAFER, 1997), emergiu a *soundscape composition*, uma técnica de composição que se baseia nos materiais sonoros e nos eventos sonoros que ocorrem em diferentes contextos. Os princípios que fundamentam este gênero composicional são baseados na noção de se re-educar a escuta, por se tratar de composições “produzidas com sons ambientais, mas que pretendem colocar em evidência os problemas da poluição desse ambiente acústico”

(TOFFOLO, 2000 apud SANTOS, 2013). Sobre isso, Westercamp (2002, apud SANTOS, 2013) argumenta:

Na composição de paisagem sonora o artista procura descobrir a essência sonora/musical contida nas gravações e no espaço e no tempo onde ela foi gravada. O artista trabalha com a compreensão de que valores estéticos vão emergir da paisagem sonora gravada ou de alguns de seus elementos. (WESTERCAMP, 2002, apud SANTOS, 2013)

A composição também pode ser compreendida enquanto uma técnica criativa para se fazer música através da ressignificação de músicas. Penna e Marinho (2010) propõem uma estratégia sistematizada para o processo criativo, denominado re-arranjo:

O re-arranjo é uma estratégia criativa, que promove a reapropriação ativa de uma música brasileira, popular, da vivência do aluno. É bastante simples, mas é uma estratégia estruturada e fundamentada, orientada por uma finalidade pedagógica, que, a partir de um roteiro de ação, pode gerar incontáveis produções distintas. (PENNA; MARINHO, 2018, p. 161)

O re-arranjo parte de um fundamento básico que consiste em considerar o discurso e a vivência cultural dos alunos, tendo dois objetivos pedagógicos principais: “desenvolver a atividade criadora” e “promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural” (ibidem, p. 162). Para isso, a proposta deve possuir um roteiro elaborado pelo professor que, durante o processo pedagógico, atua como coordenador, estimulando e orientando os trabalhos realizados pelos grupos. Esta proposta inicia com a escolha de uma música que seja reconhecida e validada pelos integrantes do grupo, seguida de uma tempestade de ideias, buscando construir “coletivamente um painel de significações e associações provocadas pela música, [...], sustentando assim a reapropriação ativa da música escolhida”. O terceiro momento refere-se ao momento de avaliação destas ideias, buscando concretizá-las em um processo de estruturação conjunta. (PENNA; MARINHO, 2010, p. 169).

Brito (2003) explica que o verbo improvisar, em um sentido amplo, “implica criar respostas imediatas para as mais variadas situações da vida cotidiana” (BRITO, 2003, p. 151).

Mencionando a educadora musical Violeta H. de Gainza, Brito (2003, p. 151) destaca que “a improvisação [musical] é uma forma de jogo-atividade-exercício que permite projetar e absorver elementos ou alimentos musicais numa constante retroalimentação”. Ainda, revela que a improvisação pode ocorrer por distintos níveis de consciência e intenção musical, podendo acontecer de forma dirigida ou livre, com maior ou menor estrutura, mas sempre envolvendo um “ato expressivo de comunicação”. Este ato expressivo de comunicação, segundo a autora, se manifesta já nos primeiros meses de vida com os primeiros sons emitidos pelos bebês, como recursos utilizados para se comunicarem com os adultos. Costa (2002) destaca este caráter espontâneo e instantâneo da improvisação, cujos momentos de escuta e produção se dão ao mesmo tempo:

Na improvisação um objeto não existe a priori, nem a posteriori, ou melhor: sua existência é absolutamente efêmera – ao mesmo tempo que ela se faz, ela se desfaz. É uma sequência de atos. No fluxo da performance, a memória não age no sentido de delinear para um suposto ouvinte, uma forma: a forma se forma a cada instante, tanto para os músicos envolvidos quanto para o ouvinte. (COSTA, 2002, p. 6)

A improvisação na abordagem de Koellreutter é proposta através de jogos de improvisação – também denominados de modelos de improvisação – descritos por Brito (2001), e que podem ser compreendidos como “meio para abarcar o lúdico e a criação musical, simultaneamente” (ZANETTA, 2014, p. 264). Ao tratar da improvisação na abordagem de Koellreutter, Brito (2001) afirma que esta se caracteriza como uma atividade séria e que requer preparação. Segundo a autora, na concepção de Koellreutter não há nada mais planejado do que uma improvisação e “Para improvisar é necessário definir claramente os objetivos que se pretende atingir” (BRITO, 2001, p. 46). Nos contextos educacionais, esse educador musical considera a formação da humana como o grande objetivo da educação musical. Nesse sentido, nos contextos de ensino e aprendizagem de música, o jogo de improvisação tem papel fundamental nas atividades, e, através desta prática deve-se buscar desenvolver “as capacidades humanas, como a concentração, a autodisciplina, o trabalho em

equipe, a criatividade, a memória e o senso crítico, entre outras questões” (BRITO, 2003, p. 152).

A improvisação também pode ser categorizada em dois tipos: a improvisação idiomática e a improvisação não idiomática (também denominada improvisação livre). A improvisação idiomática se caracteriza pelos discursos musicais específicos, como o tonalismo, a utilização de determinadas escalas e as formas musicais de gêneros particulares. Um exemplo de improvisação idiomática é o jazz, que, em sua estrutura e em sua linguagem, existem regras e convenções estilísticas específicas. Já a improvisação não idiomática “não se apega a estas estruturas e constrói-se muito mais como acontecimento musical do que propriamente obra musical” (MAIA, 2016). Em se tratando da improvisação livre, não há regras específicas e não há a necessidade de se adequar a uma harmonia, um ritmo ou uma forma musical específica. Neste modo de se fazer música, o músico escolhe quando deseja começar a tocar e quando decide finalizar. (LADANO, 2016, p. 49).

O compositor e educador musical Carl Orff enfoca a improvisação idiomática como sendo o centro de sua atividade educativa, visando cultivar a imaginação musical e a criatividade individual e em conjunto, por meio de atividades que envolvam também a fala e o corpo. Na abordagem de ensino de Orff, a criatividade está relacionada à ideia de criação de música própria, possuindo um papel muito importante no processo educativo musical e devendo estar presente em cada aula. Desse modo, a improvisação pode ser melódica (instrumental ou vocal), rítmica (métrica e amétrica), linguística (criar textos, inventar palavras) ou ocorrer por meio de movimentos corporais. (BONA, 2012) Em seu ensino, o professor tem a função de supervisionar os exercícios criativos e as improvisações dos alunos, geralmente divididos em pequenos grupos. (FONTERRADA, 2005).

Segundo os autores revisados, a composição e a improvisação têm características que as diferenciam. Segundo Burnard (2000), há três pontos importantes que distinguem a composição e a improvisação:

Improvisação e composição como fins em si mesmas e atividades diferentemente orientadas;
Improvisação e composição como entidades inter-relacionadas por meio das quais a improvisação é utilizada à serviço da elaboração e realização de uma composição; e
Improvisação e composição como formas indistinguíveis que são inseparáveis em sua intenção. (BURNARD, 2000, p. 20, tradução nossa)

Podemos compreender a composição e a improvisação de modos diferentes pois a composição se trata de um processo de estruturação musical que oferece a chance de retomar as ideias e de se repensar a música, enquanto a improvisação possui caráter imediato, na qual as ideias musicais acontecem ao mesmo tempo da performance. Porém, a composição e a improvisação podem estar relacionadas na medida em que uma auxilia a outra. Neste caso, a improvisação pode servir como ponto de partida para a composição musical (LADANO, 2016), ou fazer parte dela. Do mesmo modo, elas podem ser indistinguíveis, pois nas duas modalidades, as ideias musicais se fazem presentes, conduzindo e sendo expressas através da prática criativa.

Neste capítulo, foram apresentadas diversas perspectivas acerca da criatividade e das práticas criativas em educação musical e estes estudos apresentados constituem os referenciais teóricos que irão dialogar com os trabalhos publicados nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM selecionados para a análise.

Considerando as diferentes abordagens que permeiam esta temática, a necessidade desta se inserir nos ambientes de educação musical e os diferentes enfoques que a criatividade vem apresentando nos contextos atuais em nossa sociedade, esta pesquisa objetiva investigar as perspectivas teórico-metodológicas que emergem nos estudos sobre criatividade na educação musical presentes nos anais do congressos nacionais da Associação Brasileira de

Educação Musical (ABEM) de 2015 e 2017. Para tal, os trabalhos apresentados neste capítulo serão utilizados enquanto perspectivas teórico-metodológicas que orientam a discussão e análise dos textos selecionados para esta pesquisa, buscando estabelecer um diálogo entre as pesquisas e os relatos de experiência que focalizam a criatividade e as práticas criativas com as publicações atuais da área da educação musical.

No próximo capítulo, serão discutidos os caminhos metodológicos construídos na pesquisa, incluindo o método da pesquisa bibliográfica, os procedimentos de seleção e organização dos dados, a utilização do software MAXQDA 12 como ferramenta de análise de dados e os processos de codificação e análise dos dados.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os caminhos metodológicos adotados para a pesquisa. Considerando os objetivos da pesquisa e por se tratar de um estudo que utiliza como dados textos já existentes, optou-se pelo método da pesquisa bibliográfica, descrito a seguir.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica é um método explícito, sistemático e reproduzível que visa a identificação, a avaliação e a síntese do corpo existente nos trabalhos produzidos por pesquisadores (GRAY, 2012, p. 87). Segundo Gil (2008), as pesquisas dessa natureza permitem ao pesquisador compreender fenômenos de maneira mais abrangente a partir de materiais já elaborados por outros autores, sendo os fenômenos, neste caso, a criatividade e as práticas criativas em educação musical. Sobre as funções deste método de investigação, Lima e Míoto (2007) afirmam:

A pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40)

Como dados para a pesquisa bibliográfica podem ser utilizados livros, artigos, teses e dissertações, dentre outras fontes. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica não consiste na repetição do que já foi escrito, mas visa a análise de um tema a partir de uma novo enfoque ou abordagem. Portanto, como fonte de dados para esta pesquisa, optou-se pela utilização dos anais dos Congressos Nacionais da ABEM dos anos de 2015 e 2017.

Desde 1992, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) realiza encontros regionais e congressos nacionais – anuais entre os anos de 1992 e 2011 e bianuais a partir de 2013 – tendo como objetivo promover a educação musical no Brasil, contribuir para uma educação musical sistematizada e com qualidade, contemplando, especialmente, a educação

básica.³ Além dos eventos, a ABEM reúne publicações na Revista da ABEM desde 1992 e na Revista Música na Educação Básica desde 2009, se caracterizando como a entidade com maior visibilidade e expressividade e, portanto, maior representatividade na área da educação musical no país. Sobre a importância da ABEM, Del Ben (2007) afirma:

A Abem tem sido a grande responsável pela divulgação e circulação da produção científica brasileira em educação musical, tanto por meio dos encontros nacional e regionais – onde pesquisadores, formadores, professores e futuros professores de diversos lugares do país podem partilhar conhecimentos e experiências de ensino e pesquisa – quanto por suas publicações. (DEL BEN, 2007, p. 57-58)

Na Revista da ABEM já foram publicados artigos que utilizam as publicações da ABEM como dados da pesquisa, como é o caso dos trabalhos de Pires e Dalben (2013), Galizia e Lima (2014) e Werle e Bellochio (2009).

Inicialmente, cogitou-se a hipótese de utilizar como dados para a pesquisa os artigos publicados na Revista da ABEM, por compreender que estes trabalhos passam por um processo avaliativo mais rigoroso em relação aos apresentados nos eventos. Entretanto, ao realizar busca no site do periódico, verificou-se que poucos são os trabalhos publicados neste veículo que têm como eixo central as práticas criativas na educação musical em contextos educacionais publicados na última década (PEREIRA JT; HARTMANN, 2017; VISNADI; BEINEKE, 2016; BEINEKE, 2008, 2011, 2015; NAZARIO; MANNIS, 2014; WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2009)⁴.

Considerando que, em cada um dos 23 congressos nacionais realizados foram publicados anais de evento, podemos identificar volume expressivo de trabalhos já apresentados, caracterizados como pesquisas científicas e relatos de experiência. Sabe-se que os trabalhos apresentados nos eventos e publicados nos anais representam, por vezes, pesquisas e práticas em andamento, ainda não consolidadas em relação aos seus resultados e

³ Informações obtidas através do site da ABEM: <http://abemeducaomusical.com.br/abem.asp>. Acesso em 09 de julho de 2017.

⁴ Verificou-se os trabalhos publicados na última década pois este trabalho visa compreender as práticas criativas em educação musical no Brasil na atualidade.

contribuições para a área. Entretanto, é importante considerar que os trabalhos ali publicados compõem o que foi apresentado durante os eventos e o que está sendo desenvolvido em diversos contextos de ensino e aprendizagem em música, representando e identificando a área. A partir deste critério, decidiu-se pela utilização dos textos publicados nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM tendo em vista a relevância da instituição no Brasil, sendo o processo de seleção destes descrito a seguir⁵.

2.2 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Para dar início ao processo de seleção dos dados, primeiramente foi realizado um levantamento das publicações nos anais dos congressos nacionais da ABEM, compreendendo o período de 2003 a 2015⁶. Em seguida, foram selecionados os trabalhos que envolvem as práticas criativas em educação musical e educação básica, através da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, considerando as seguintes expressões: práticas criativas, criatividade, criação, composição, improvisação, arranjo, paisagem sonora, totalizando 42 artigos.

No entanto, durante a realização deste mapeamento inicial, das primeiras aproximações com os dados e das leituras, a pesquisa foi sendo redirecionada e optou-se por não restringir a seleção apenas dos trabalhos que tratam da educação básica pois, por se tratar de uma pesquisa que investiga a criatividade e as práticas criativas em educação musical, estas não se apresentam apenas nos textos que analisam e discutem o contexto escolar.

Considerando este aspecto, ampliou-se o foco para diversidade de contextos e, ao mesmo tempo, optou-se por reduzir o período das publicações e utilizar os trabalhos dos anais dos anos de 2015 e 2017. Esta decisão se deu pela importância, nesta pesquisa, de uma análise

⁵ Informações obtidas através do site da ABEM. Acesso em 19/06/2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>

⁶ Os Anais referentes aos congressos nacionais dos anos de 2005, 2008, 2011 e 2017 não fizeram parte deste mapeamento inicial pois os arquivos estavam indisponíveis no site da ABEM até agosto de 2017.

aprofundada das perspectivas acerca das práticas criativas e não na busca por um parâmetro temporal.

Após esta primeira etapa de seleção, foi realizada a leitura integral dos textos e selecionados apenas os trabalhos que têm como eixo central a criatividade e as práticas criativas em processos de ensino e aprendizagem de música, somando 17 textos dos anais dos Congressos Nacionais de 2015 e 13 textos dos anais de 2017, totalizando 30 trabalhos.⁷ Posteriormente à seleção final dos trabalhos selecionados para a pesquisa, elaborou-se o desenho metodológico da pesquisa e iniciou-se o processo de organização dos dados utilizando como ferramenta o software MAXQDA 12, que foi utilizado durante todo o período de análise dos dados, sintetizado na figura abaixo (figura 2):

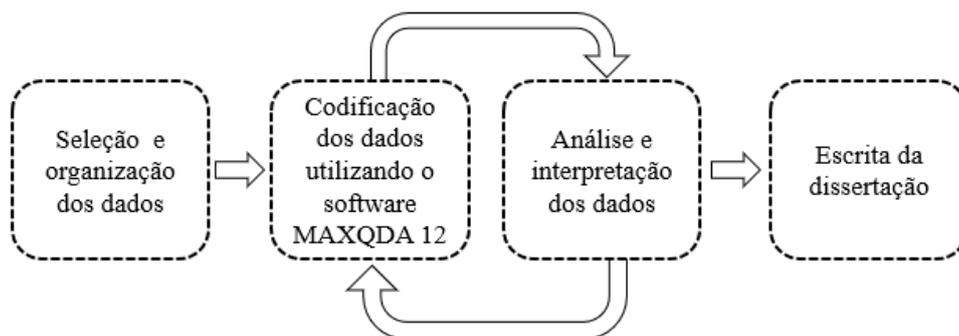


Figura 2 - Desenho metodológico da pesquisa.

O processo da pesquisa foi construído em quatro etapas. A primeira etapa consistiu na seleção e organização dos dados, onde foram analisados os resumos dos trabalhos dos anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2015 e 2017, e selecionados os textos que focalizam a criatividade e as práticas criativas. Estes textos foram importados para o software de análise qualitativa de dados MAXQDA 12 e foram categorizados de modo aberto. Esta primeira categorização teve como objetivo identificar o textos, buscando compreender a temática proposta no trabalho, seus objetivos, metodologias, contextos, identificação dos autores, etc. Estes dados compõem o capítulo 3.1 que apresenta a contextualização dos trabalhos.

⁷ A tabela contendo as informações dos trabalhos selecionados encontra-se no capítulo 4 desta dissertação.

Em seguida, foram realizadas leituras dos trabalhos buscando extrair categorias de análise dos próprios textos. A análise e a codificação consistiram em etapas que se reprisavam com o fim de aprofundamento nas análises e a última etapa compreendeu a escrita da dissertação.

2.3 FERRAMENTA DE ANÁLISE DOS DADOS: O SOFTWARE *MAXQDA 12*

Os *Softwares* de Análise de Dados Qualitativos (SADQ) funcionam como bancos de dados que possuem ferramentas que nos permitem analisar entrevistas, textos e elementos audiovisuais com maior rigor metodológico, proporcionando um gerenciamento dos dados mais eficiente, sistemático e coerente (GIBBS, 2009, p. 136). Neste sentido, quem gera o banco de dados é o próprio pesquisador, ao importar os arquivos que serão utilizados como os dados da pesquisa, neste caso, os arquivos em formato PDF contendo os trabalhos selecionados para análise.

Dentre os SADQ disponíveis no mercado, optei por utilizar o *MAXQDA 12*, por possuir licença para estudante com maior período de duração e melhor custo-benefício. Considerando o número total de textos analisados nesta pesquisa, este *software* facilitou a organização, a análise e a localização dos dados, otimizando o tempo e proporcionando, deste modo, maior aprofundamento na análise destes.

Este software permite que o pesquisador importe dados bibliográficos digitais e sinalize as informações relevantes através da utilização de códigos, cores ou símbolos. Os segmentos codificados podem ser extraídos, auxiliando desde o processo de revisão de literatura até o processo final de análise dos dados.

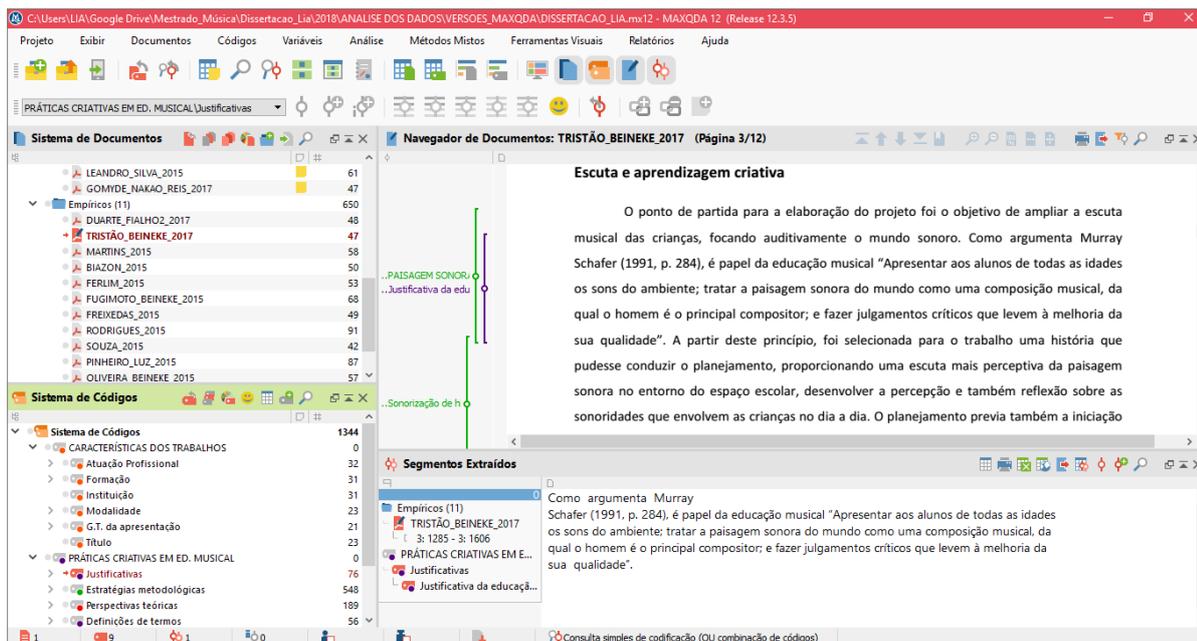


Figura 3 - Processo de codificação no MAXQDA 12.

Como demonstra a figura acima (Figura 3), na aba *sistema de documentos*, à esquerda da tela, localizam-se os documentos importados pelo pesquisador no software, sendo, neste caso, os trabalhos selecionados nos anais da ABEM de 2015 e 2017. A visualização do documento selecionado se dá no *navegador de documentos*, à direita, e é nesta página que o pesquisador entra em contato com a fonte de investigação, neste caso os textos. Ao utilizar como dados para a pesquisa documentos textuais, pode-se elaborar códigos/categorias de análise por meio da seleção dos trechos do trabalho a ser analisado. Estes códigos/categorias gerados pelo pesquisador, aparecem na aba *sistema de códigos*, na parte inferior esquerda, na qual os códigos são reunidos, podendo ser cruzados e/ou modificados de acordo com a intenção do pesquisador. Desta forma, o software também tem a função de gerar relatórios a partir dos códigos selecionados, reunindo as informações de cada código desejado em um documento de texto. Além destas três abas apresentadas, o software possui a aba *segmentos extraídos*, na parte inferior direita, que apresenta os trechos dos códigos. Ao selecionar os textos e as categorias que se deseja consultar, nesta janela são mostrados os trechos selecionados pelo pesquisador. A partir desta interface, o *software* auxilia no processo de

análise qualitativa, principalmente no que diz respeito à codificação dos dados. Entretanto, conforme afirma Gibbs (2009, p. 136) “o SADQ tem uma gama de ferramentas para produzir relatórios e resumos, mas a interpretação fica por conta do pesquisador. (GIBBS, 2009, p. 136).

Além de reunir os documentos, de auxiliar na codificação e de gerar relatórios, o software também permite que o pesquisador trabalhe com arquivos multimídia, como áudios de entrevistas, fotos e vídeos. Também existem funções para análise quantitativa para utilização em pesquisas de métodos mistos, porém, para esta pesquisa, não foram utilizados. Com o auxílio do *MAXQDA 12*, foram utilizadas as funções de pesquisa lexical, a codificação e a autocodificação dos dados e a elaboração de relatórios.

A pesquisa lexical consiste em uma busca por palavras ou combinações de palavras em vários documentos ao mesmo tempo, podendo ser todos os textos selecionados para a pesquisa ou apenas os que se deseja realizar a busca. Os resultados obtidos através desta pesquisa podem ser agregados em uma categoria, consistindo na autocodificação. A codificação consiste no processo de seleção das partes do texto, como uma frase ou um parágrafo, e na atribuição de um código para o trecho selecionado. Estes códigos podem ser explorados tanto no próprio *software* quanto podem ser gerados relatórios contendo as informações destacadas em arquivos de texto.

2.4 PROCESSOS DE CODIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para iniciar o processo de codificação dos textos, primeiramente, foi necessário importar os arquivos selecionados, obtidos pelo site da ABEM em formato PDF. A princípio, esta deveria ser uma tarefa simples: fazer download, importar para o *software* e começar o trabalho com os textos. Porém, houveram grandes dificuldades com a leitura automática dos documentos pelo computador, conhecido como OCR (Optical Character Recognition). Muitos textos não eram reconhecidos e faltavam letras de muitas palavras ao serem lidas pelo

software. Aos poucos foi possível corrigir alguns documentos, convertendo-os em outros tipos de arquivos ou entrando em contato com os autores e solicitando o envio do artigo em outro formato de arquivo.

Os textos foram importados para o software e se iniciou o processo de análise por meio da leitura e da codificação dos textos. Conforme afirma Charmaz (2009), “codificar significa nomear os segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte dos dados” (CHARMAZ, 2009, p. 69). O processo inicial de categorização ocorreu através da codificação aberta ou seja, as categorias de análise foram emergindo dos textos através das leituras e questionamentos aos textos. Este procedimento consiste em um processo de análise em que os elementos dos textos são identificados em relação às suas próprias propriedades e dimensões. Sobre isso, Charmaz (2009, p. 72) explica que este modo de codificação “alerta para questões teóricas que estão por trás do texto e oferecem uma sensibilidade para níveis teóricos mais profundos nas frases”. Destas codificações emergiram os quatro grupos principais das categorias de análise que auxiliaram na estruturação dos objetivos da pesquisa: (1) *expressões que emergem nos textos*; (2) *justificativas*; (3) *atividades e estratégias metodológicas*; e (4) *princípios teórico-metodológicos*.

A categoria *expressões que emergem nos textos* buscou identificar as expressões que emergem nos textos analisados para discutir criatividade na educação musical. A categoria *justificativas* analisou de que maneira a criatividade e as práticas criativas são entendidas e justificadas nos contextos de educação musical apresentados nos trabalhos analisados. A categoria *estratégias metodológicas* foi elaborada atendendo ao objetivo específico da pesquisa de discutir as atividades e estratégias metodológicas utilizadas para implementar as práticas criativas descritas nos textos analisados. Nesta categoria, foram selecionados os dados referentes aos tipos de atividades apresentadas nos trabalhos, suas fontes teóricas e

também as dinâmicas de ensino que permeiam as práticas descritas. Também foram identificados os contextos em que estas práticas foram desenvolvidas.

Sobre os *princípios teórico-metodológicos* apresentados nos textos, estes foram identificados nos trabalhos que apresentam maior fundamentação e reflexão teórica sobre as práticas descritas. Esta categoria foi elaborada a partir do objetivo específico de compreender os princípios teórico-metodológicos que orientam as discussões sobre criatividade e práticas criativas nos contextos de educação musical descritos nos trabalhos analisados.

Estas quatro categorias compõem a análise dos dados a ser apresentada no próximo capítulo desta dissertação.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE PRÁTICAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Neste capítulo serão apresentadas as discussões resultantes da análise dos dados, em quatro subcapítulos, atendendo ao objetivo geral da pesquisa de investigar as perspectivas teórico-metodológicas que emergem nos estudos sobre criatividade na educação musical presentes nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2015 e 2017.

No primeiro subcapítulo (3.1), os trabalhos analisados são apresentados e contextualizados em relação à modalidade do trabalho, o Grupo de Trabalho (GT) em que foi apresentado, os autores e suas respectivas instituições de vínculo, formação e atuação profissional. Estes dados permitem a compreensão dos contextos onde estão sendo desenvolvidas práticas criativas em educação musical, tornando-se parte importante do processo de análise dos dados.

No segundo subcapítulo (3.2) buscou-se identificar as expressões que emergem nos textos analisados para discutir criatividade em educação musical e no terceiro subcapítulo (3.3) foram analisadas de que maneira a temática está sendo justificada nos contextos de educação musical.

No quarto subcapítulo (3.4), que discute as atividades e estratégias metodológicas utilizadas para implementar as práticas criativas em educação musical, são abordadas as atividades e as estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem. O quinto e último subcapítulo (3.5), que visa compreender os princípios teórico-metodológicos que orientam as discussões sobre o campo nos contextos de educação musical, apresenta os princípios teóricos que vêm abrangendo as práticas criativas no ensino e aprendizagem em música e suas implicações na prática.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS TRABALHOS

Conforme explicado acima, neste subcapítulo será apresentada a contextualização dos trabalhos analisados considerando a importância de se identificar os trabalhos em relação a modalidade, ao Grupo de Trabalho (GT) pertencente, a formação e atuação profissional dos autores e suas respectivas instituições de vínculo.

Os anais do Congresso Nacional da ABEM de 2015 possuem um número total de 274 artigos, sendo que, para esta análise, foram selecionados 17 trabalhos, somando 6,2% dos textos publicados. Em relação aos anais do Congresso Nacional da ABEM de 2017, estes somam 186 textos, dos quais foram selecionados 13 trabalhos, totalizando 6,9% dos trabalhos.

A ABEM propõe em suas chamadas de trabalhos três modalidades de textos:

1) Projetos de Pesquisa ou Pesquisa em Andamento

Os trabalhos inscritos nessa modalidade deverão abordar uma questão de pesquisa em educação musical, explicitando os objetivos da investigação, os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos previstos e/ou utilizados. A proposta deverá destacar, ainda, a contribuição que a pesquisa oferecerá para a área de educação musical e para a produção científica em geral.

[...]

2) Pesquisa Concluída

Nessa modalidade, as propostas deverão consistir em trabalhos originados de pesquisas concluídas, explicitando os objetivos da investigação, bem como os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos utilizados. Os trabalhos devem destacar os resultados e as conclusões obtidas a partir do processo investigativo.

[...]

3) Relato de Experiência

Os trabalhos enviados para essa modalidade deverão descrever uma experiência em ensino e aprendizagem da música já realizada ou em desenvolvimento, explicitando os fundamentos teóricos e práticos que alicerçaram a proposta. (ABEM, 2017, p. 6-7)

Tendo como base estas modalidades, os 30 trabalhos selecionados para esta pesquisa foram classificados de acordo com estas três categorias propostas na chamada de trabalhos do último Congresso Nacional da ABEM, em 2017, totalizando 6 projetos de pesquisa ou pesquisa em andamento, 6 pesquisas concluídas e 18 relatos de experiência. Nesse sentido, nos próximos subcapítulos, que apresentam as perspectivas teórico-metodológicas acerca da criatividade na educação musical, são consideradas as modalidades dos trabalhos em relação ao modelo proposto pela ABEM, respeitando a natureza dos trabalhos.

Tabela 1 – Lista de trabalhos selecionados para a pesquisa.

PROJETO DE PESQUISA OU PESQUISA EM ANDAMENTO			
Ano	Autores(as)	Título	Instituições
2015	BIAZON, Stênio	Improvisação livre a partir de vídeos: estratégias de realização, considerações e hipóteses	USP/SP
2015	FREIXEDAS, Cláudia M.	O desenvolvimento de aspectos humanos e técnicos através do ensino da flauta doce	USP/SP
2015	OLIVEIRA, Rafael D. de O.; BEINEKE, Viviane	Composição na Educação de Jovens e Adultos: mobilizando ideias de música	UDESC/SC
2017	AMORIM, Quézia P. de B. S.; ALMEIDA, Cristiane M. G. de	Educação musical no terceiro setor: reflexões sobre os processos de significação e criatividade musical	UFPB/PB UFPE/PE
2017	ARANTES, Lucielle F.	Didática desenvolvimental da subjetividade: uma proposta ao ensino de Música na escola	UFU/MG
2017	DIDIER, Adriana R.	Jesualdo: um educador uruguaio em busca da expressão criadora	UNIRIO/RJ
PESQUISA CONCLUÍDA			
Ano	Autores(as)	Título	Instituições
2015	FONTEERRADA, Marisa T. de O.; GEPEM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical ⁸	Práticas criativas no ensino e aprendizagem da música – um estudo dos artigos dos Anais e Revistas da ABEM	UNESP/SP
2015	FUGIMOTO, Tatiane A. da C.; BEINEKE, Viviane	Educação Musical com Idosas: Processos Colaborativos de Composição Musical	UDESC/SC
2015	MARTINS, Áudrea da C.	Linhas, vozes e tracks: a textura na composição musical de crianças	UFRGS/RS
2015	SOUZA, Fernanda	Os processos criativos no contexto dos jogos de mãos	UFPR/PR
2017	AMOR, Juracy do	Ensino-aprendizagem musical no Circo Picolino	UFBA/BA
2017	COTRIM, Ricardo M. B.	Educação musical em ambiente de estúdio eletroacústico: uma perspectiva para as práticas musicais criativas	UNIRIO/RJ
RELATOS DE EXPERIÊNCIA			
Ano	Autores(as)	Título	Instituições
2015	FERLIM, Uliana D. C.	Circlesongs: uma abordagem de prática musical criativa e colaborativa	UnB/DF
2015	LEANDRO, Anna C. da S.;	O jovem, a educação básica e o	UFRN/RN

⁸ Para as citações deste trabalho nesta pesquisa será utilizado apenas Fonterrada (2015b), visto que a coautoria consiste em um grupo de pesquisa.

	SILVA, Nayara F. de S.	processo colaborativo: um relato de experiência das disciplinas de Atividades Orientadas III e Estágio Supervisionado IV.	
2015	LEITE, Jaqueline C.; DUARTE, Kátia; NUNES, Helena de S.	A composição de Microcanções na Escola Básica: um relato de experiência	UFBA/BA UFRGS/RS
2015	LUNELLI, Diego C.	Oficina de ritmos da cultura popular: religiosidades afro-brasileiras em pauta	UCS/RS
2015	PEREIRA, Luana R. O. de M.	Educação Musical no curso de Licenciatura em Educação no Campo: um relato de experiência	UFMS/MS
2015	PINHEIRO, Thaynah P. B. C.; LUZ, Jefferson A. de M.	Criação musical com a Flauta Doce: Uma experiência com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA	UFPA/PA
2015	RODRIGUES, Vinícius P.	Atividade de Composição Musical Coletiva no Ensino Fundamental Municipal da Cidade do Rio de Janeiro: Um Relato de Experiência	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/RJ
2015	SANTOS, Catherine F. dos Santos; MENDONÇA, Artur G.	“O tambor tá tocando que tambor bonito”: a criação de um repertório percussivo	UFCE/CE
2015	TRAJANO, Tayane da C.	Educação musical e a prática de projetos: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical com alunos do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico	IFMA/MA
2015	TRISTÃO, Claudia R. Y.; LUZ, Sandra D. da	Sonoplastia e trilha sonora: uma experiência interdisciplinar com alunos do 8º ano de uma escola municipal.	EBM Virgílio dos Reis Várzea/SC
2017	DOMINGOS, Douglas; FERNANDINO, Jussara	Processos de criação musical: construindo caminhos no Programa Escola Integrada	UFMG/MG
2017	DUARTE, Karine R. P.; FIALHO, Vania M.	Apreciação e composição de música contemporânea na escola	UEM/PR
2017	GOMYDE, Luana D. C., NAKAO, João V. D.; REIS, Leandro A. dos	O ensino de Música e suas aprendizagens na escola: práticas criativas em sala de aula	UEL/PR
2017	LANDGRAF, Renata M.	Paisagem sonora na Educação Infantil: o caminhar para uma escuta pensante através de ações do PIBID	UEL/PR
2017	LIMA, Júlio C. de; CARVALHO, Valéria L. de	O Compositor em Cada um: Relatos sobre a Experiência de ensino do violão básico e da composição popular num âmbito não formal de ensino	UFRN/RN
2017	PINHEIRO, Elton M.; PEREIRA JR, Melquíades F.	Na Trilha da História: os Caminhos em que a Música Pode nos Levar	UNIVALI/SC

2017	TRISTÃO, Claudia R. Y.; BEINEKE, Viviane	Um barulho estranho: relato de experiência com uma turma do 3º ano do ensino fundamental	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC UDESC/SC
2017	VIEIRA, Djenane	Entre risos e rimas: criação musical e protagonismo em classes de EJA	UFBA/BA

Além das modalidades, a ABEM organiza os trabalhos em Grupos de Trabalho (GT) que possuem quatro eixos temáticos, sendo estes: 1) Dimensões investigativas, epistemológicas e históricas da educação musical; 2) Educação musical em contextos formais de ensino; 3) Espaços diversos e temáticas emergentes em educação musical; e 4) Formação do educador musical.

Dentre os trabalhos selecionados nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM dos anos de 2015 e 2017, verificou-se que estes estão inseridos em três dos quatro eixos temáticos, no qual nenhum dos trabalhos selecionados para esta pesquisa pertence ao eixo temático que diz respeito a formação do educador musical. Dentre estes eixos temáticos, os trabalhos se subdividem em GTs. O seguinte gráfico ilustra a relação dos trabalhos selecionados para a pesquisa com os seus GTs pertencentes:

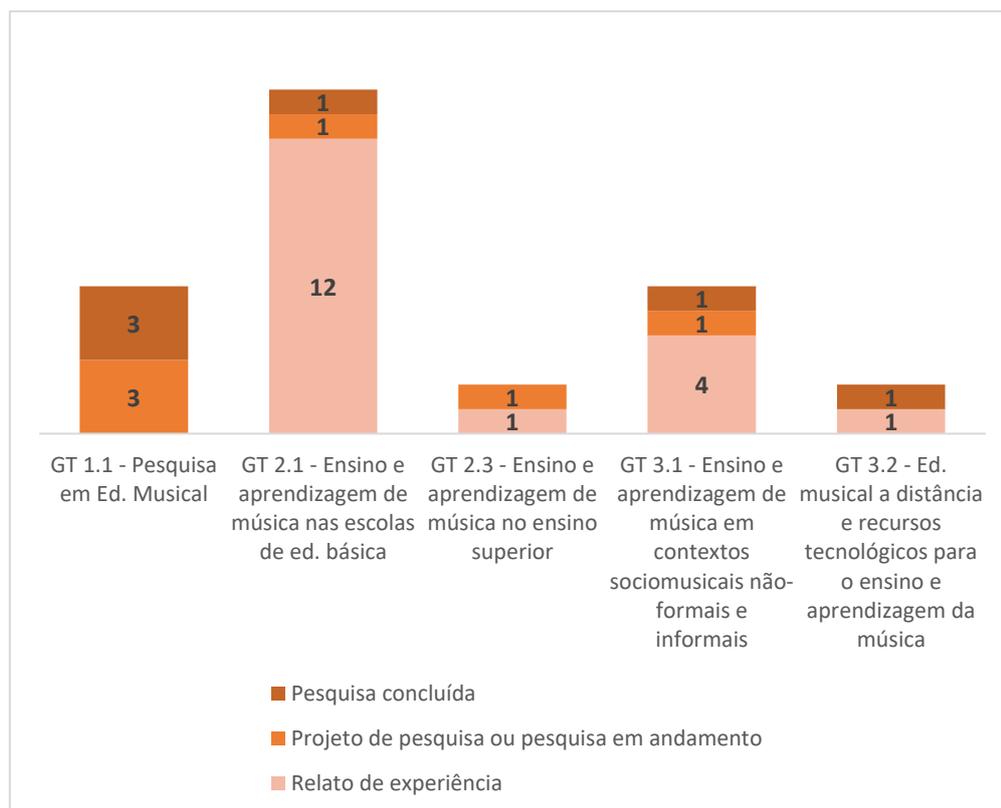


Gráfico 1 - Número de trabalhos por grupos de trabalho e modalidades.

Conforme representa o gráfico acima, identificou-se a predominância dos trabalhos desenvolvidos no GT 2.1 que envolve trabalhos desenvolvidos na educação básica. Dos 14 trabalhos apresentados neste GT, 12 pertencem a modalidade relato de experiência, o que demonstra uma preferência dos professores e pesquisadores em relatarem experiências envolvendo práticas criativas nos contextos de educação básica. Em segundo lugar, aparecem os trabalhos apresentados no GT 1.1, que focaliza a pesquisa em música, e no GT 3.1, que abrange os trabalhos decorrentes do ensino e aprendizagem em contextos sociomusicais não formais e informais.

Sobre isso, cabe destacar que nenhum dos trabalhos foi classificado nos GTs de epistemologia da educação musical, história da educação musical, ensino e aprendizagem em escolas especializadas de música, em cursos de formação de professores e na formação inicial e continuada, a inclusão social e a formação emergencial e/ou alternativa na educação musical nos trabalhos que enfocam as práticas criativas nos anais dos Congressos Nacionais da

ABEM de 2015 e 2017. Também, nenhum trabalho selecionado par esta pesquisa enquadra-se no eixo temático número quatro que focaliza a formação do educador musical.

Segundo a chamada de trabalhos da ABEM, estes trabalhos podem ser submetidos por alunos de graduação, mestrado ou doutorado, pesquisadores profissionais que contaram ou não com apoio de agência de fomento para suas pesquisas e professores que atuam em todos os níveis de ensino (ABEM, 2017), o que caracteriza uma diversidade de profissionais da educação musical atuantes em diferentes contextos.

Nesta pesquisa, compreende-se que os autores dos trabalhos são diversos, possuindo diferentes formações, atuando profissionalmente em diferentes contextos da educação musical e em variadas instituições. Para identificar estes autores, foram consultados os seus Currículos Lattes, disponíveis na plataforma Lattes do CNPq , e consideradas as informações fornecidas pelos autores até o ano da publicação do trabalho. No caso dos trabalhos publicados nos anais de 2015, considerou-se as informações disponíveis até este mesmo ano, e esta mesma lógica foi empregada aos trabalhos publicados nos anais de 2017. O motivo pelo qual se considerou estes dados é a busca pela identificação dos sujeitos que desenvolvem trabalhos relacionados às práticas criativas em educação musical. Neste sentido, foi pesquisado se os autores desenvolveram estudos anteriores ou posteriores ao ano da publicação associados a esta temática, também através de seus currículos.

Com base nesta tabela observa-se que os 30 trabalhos selecionados foram escritos por diferentes autores provenientes de diversas instituições no país e com diferentes percursos formativos. Com o fim de identificar as instituições vinculadas às publicações dos trabalhos, foram observados em quais contextos foram produzidos estes trabalhos. Cabe ressaltar que três trabalhos (AMORIM; ALMEIDA, 2017; LEITE; DUARTE; NUNES, 2015; TRISTÃO; BEINEKE, 2017) foram desenvolvidos por autores de diferentes instituições, por isso o número de instituições de vínculo é maior do que o número de textos selecionados.

Tabela 2 - Lista das instituições vinculadas aos trabalhos.

Instituições	Nº de trabalhos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	3
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	3
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis	2
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	2
Universidade de São Paulo (USP)	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)	1
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	1
Universidade de Caxias do Sul (UCS)	1
Universidade Federal do Ceará (UFCE)	1
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	1
Universidade Federal do Pará (UFPA)	1
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	1
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	1
Universidade Federal do Pernambuco (UFPE)	1
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1
Universidade de Brasília (UnB)	1
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	1
Total	32

Com base na tabela acima, constatou-se que a UFBA e a UDESC possuem o maior número de trabalhos publicados nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2015 e 2017, com um total de 3 textos cada instituição. Em segundo lugar, aparece a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, a UEL, a UFRN, a UNIRIO e a USP com 2 trabalhos, seguidos de 15 instituições com um trabalho cada. Verifica-se também a predominância de trabalhos no âmbito universitário, somando 27 publicações em relação a duas publicações vinculadas às secretarias municipais de educação e uma publicação

associada a Instituto Federal de Educação. Em relação à estes espaços, 14 instituições são federais, 4 são estaduais, 2 são municipais e 2 são instituições privadas.

Foi possível verificar a predominância de trabalhos que envolvem as práticas criativas em educação musical na região sul do Brasil, somando 12 trabalhos relacionados a 8 instituições diferentes. Em segundo lugar, destacam-se os trabalhos desenvolvidos na região nordeste do país, com 9 trabalhos vinculados à 6 instituições, seguido da região sudeste, com 8 trabalhos provenientes também de 6 instituições.

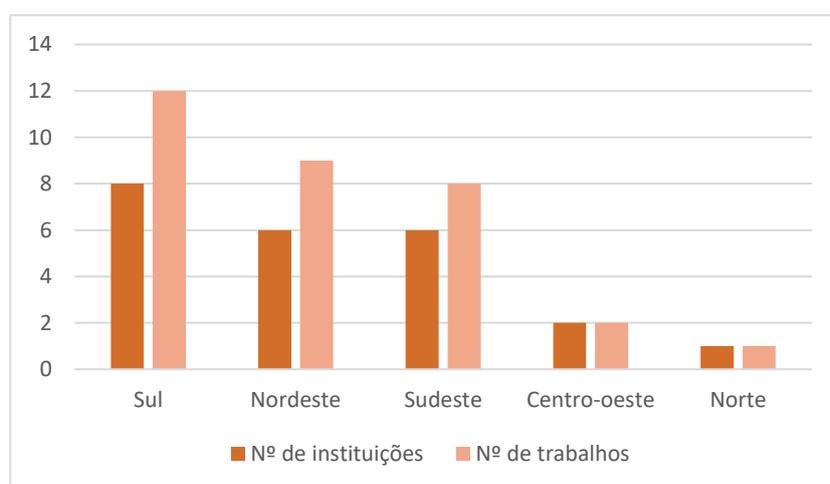


Gráfico 2 - Número de instituições e trabalhos por região do país.

As instituições de vínculo e os trabalhos selecionados para esta pesquisa são provenientes, em sua maioria, da região sul do país, sendo importante destacar que os autores que tiveram mais de um trabalho selecionado também estão vinculados a esta região. Segundo Pires e Dalben (2013)⁹ as pesquisas na área de música no país estão concentradas nas regiões sul e sudeste, pois estas possuem um maior número de programas de pós-graduação em música no Brasil. No entanto, nesta pesquisa, identificou-se a diferença de apenas um trabalho selecionado entre as regiões sudeste e nordeste, o que demonstra uma possível valorização dos trabalhos que versam sobre as práticas criativas em educação musical na região nordeste do país, superando o número de trabalhos provenientes da região sudeste.

⁹ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

Estes resultados assemelham-se dos encontrados por Macedo (2015)¹⁰ nos resultados de sua pesquisa acerca dos trabalhos da Revista da ABEM que enfocam a docência na educação musical. Os trabalhos analisados pela autora possuem, em sua maioria, instituições de vínculo de estados do sudeste e do sul do Brasil, assim como identificado por Pires e Dalben (2013). Porém, em relação ao número de trabalhos desenvolvidos nas regiões centro-oeste e norte, estas seguem sendo as regiões com números mais escassos de publicações no que diz respeito a pesquisas bibliográficas na área da educação musical, demonstrando uma possível carência de profissionais e/ou instituições interessadas pela temática.

É necessário destacar que o Congresso Nacional da ABEM de 2015 foi realizado em Natal/RN, cidade pertencente à região nordeste do país, o que possivelmente fez com que mais pesquisadores da região participassem. Entretanto, o Congresso Nacional da ABEM de 2017 foi realizado em Manaus/AM, região norte do país, sendo a região com menos trabalhos selecionados para a pesquisa. Porém, conforme apresentam os dados, mesmo com a distância geográfica, sobressaem os trabalhos provenientes do sul do Brasil.

Dos 30 textos selecionados, 16 foram escritos individualmente e 14 foram escritos em coautoria, totalizando 43 autores¹¹. No entanto, há textos escritos pelos mesmos autores, como é o caso dos trabalhos publicados por Viviane Beineke que, nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2015 e 2017, publicou 3 trabalhos (TRISTÃO; BEINEKE, 2017; FUGIMOTO; BEINEKE, 2015 e OLIVEIRA; BEINEKE, 2015) e por Cláudia Roberta Yumiko Tristão, que publicou 2 textos (TRISTÃO; BEINEKE, 2017 e TRISTÃO; LUZ, 2015). Estas duas autoras foram as que publicaram mais de um trabalho sobre as práticas criativas em educação musical nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2015 e 2017. Portanto, somam-se 41 autores que publicaram apenas um trabalho nos dois anais analisados, sendo possível verificar que diferentes educadores musicais vêm se interessando

¹⁰ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

¹¹ Para esta pesquisa, os coautores serão identificados como autores.

pela temática. No entanto, este número de autores diversos também pode indicar uma dispersão na produção de trabalhos sobre práticas criativas na educação musical.

Com o fim de identificar os autores que vêm desenvolvendo trabalhos sobre práticas criativas em educação musical, foram pesquisados os currículos dos autores na plataforma Lattes. Através desta pesquisa no Currículo Lattes, considerando o ano da publicação do trabalho, verificou-se a formação profissional destes autores.

Ao total, somam-se 43 autores, sendo que um destes não foi encontrado o Currículo Lattes, portanto, neste mapeamento, o total considerado é de 42 autores. Destes 42 autores, 10 possuem formação em nível de graduação e 32 em nível de pós-graduação. Buscando relacionar o nível da formação acadêmica destes autores com suas atuações profissionais, foi elaborado o seguinte gráfico¹²:

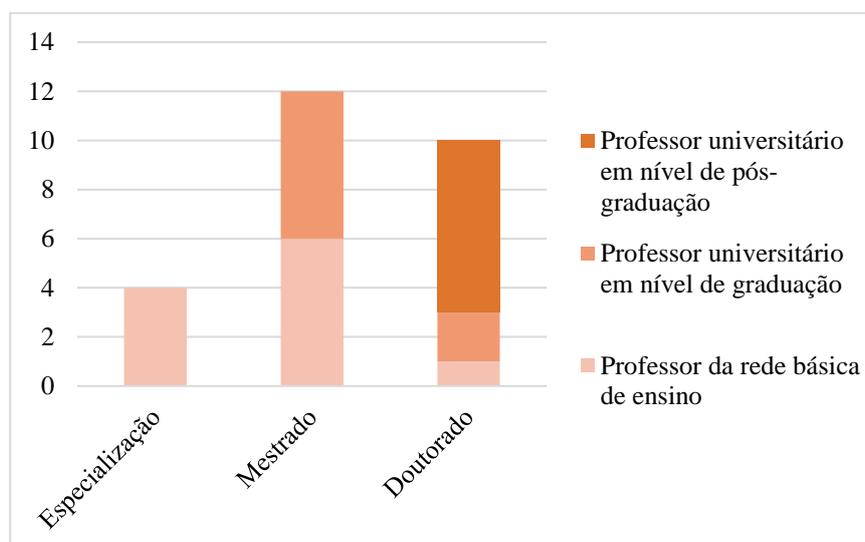


Gráfico 3 – Formação acadêmica e atuação profissional.

Com base neste gráfico, verifica-se que 15 autores atuam em contextos universitários, sendo 8 em nível de graduação e 7 em nível de pós-graduação, e 11 autores atuam na rede básica de ensino, totalizando 26 autores. Os 5 demais autores não possuem atuação profissional condizente ao ano de publicação dos trabalhos em seus Currículos Lattes. Dos

¹² Neste gráfico não foram considerados os 10 autores que possuem formação em nível de graduação, pois os trabalhos publicados por estes se tratam de práticas no decorrer de suas formações iniciais.

profissionais que atuam em universidades em nível de graduação, 6 possuem formação em nível de mestrado e 2 em nível de doutorado. Já os autores atuantes em contextos universitários em nível de pós-graduação, 6 são doutores e uma possui formação em nível de pós-doutorado. Com relação aos autores atuantes na rede básica, 4 possuem formação em nível de especialização, 6 em nível de mestrado e 1 em nível de doutorado.

Percebe-se que os trabalhos publicados nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2015 e 2017 foram produzidos por diferentes autores, com níveis de formação acadêmica e atuação profissionais distintas, demonstrando que as práticas criativas em educação musical estão presentes em diferentes contextos educacionais, por mais que isso ocorra de forma discreta. Entretanto, é necessário enfatizar que todos os autores em suas atuações profissionais estão vinculados à instituições de ensino formais, sejam elas de nível básico ou superior. Porém, isso não significa que as práticas propostas nos trabalhos foram necessariamente desenvolvidas nestes espaços formais de ensino.

Foi possível identificar que, por mais que predomine a atuação profissional dos autores em âmbitos universitários, as práticas desenvolvidas em contextos escolares também se destacaram. Este aspecto demonstra, possivelmente, uma preocupação das instituições de ensino superior em desenvolver propostas que focalizem a criatividade e as práticas criativas em educação musical, especialmente no que se refere à educação básica.

3.2 SOBRE AS EXPRESSÕES UTILIZADAS

Os trabalhos analisados utilizam terminologias diversas para tratar das práticas criativas em educação musical. Ao analisar as definições destas expressões, identificou-se que estas estão relacionadas, por vezes, a bases teóricas que sustentam as concepções apresentadas nos textos. Com o fim de identificar as expressões que emergem nos textos analisados para discutir criatividade em educação musical, foram focalizados os 30 textos que compõem os conjuntos de trabalhos de projeto de pesquisa ou pesquisa em andamento, pesquisa concluída

e relatos de experiência, pois, nestas três modalidades são apresentadas diferentes expressões para tratar do tema.

Foram identificadas 5 expressões que emergem nos trabalhos focalizando a criatividade na educação musical, sendo estas *criatividade*, *práticas criativas*, *desenvolvimento criativo*, *expressão criadora* e *aprendizagem criativa*.

Utilizando a ferramenta de busca lexical no software *MAXQDA 12*, foram encontradas 103 recorrências da palavra *criatividade* em 23 trabalhos, sendo essa a palavra mais utilizada nos trabalhos para tratar do tema. Buscou-se, portanto, a definição deste termo e foram encontrados três trabalhos que o definem.

Nos textos de Amorim e Almeida (2017) e Tristão e Beineke (2017), o conceito de criatividade apresentado fundamenta-se nas concepções de Pamela Burnard sobre aprendizagem criativa (2006; 2012)¹³. A partir de uma perspectiva sociocultural, este olhar para a criatividade considera que a criatividade envolve as significações e as manifestações das relações sociais e culturais que refletem no desenvolvimento criativo.

Tristão e Beineke (2017) argumentam que as perspectivas socioculturais permitem a compreensão de outras características inerentes aos processos de aprendizagem. De acordo com as autoras, ao compreender as relações entre os fatores individuais e sociais, amplia-se o olhar para a criatividade das crianças. O desenvolvimento criativo é entendido enquanto um processo complexo no qual estão incluídas as múltiplas culturas da criança, iniciadas pelo convívio familiar e expandidas, progressivamente, através dos espaços em que a criança experiencia, como a comunidade escolar, os círculos de amizade, e outros contextos, como os espaços religiosos, por exemplo. Fundamentadas nesta perspectiva, as autoras argumentam que:

[...] a criatividade se desenvolve nesses múltiplos contextos, enquanto atividade mediada culturalmente, compreendida nas dinâmicas entre os diferentes

¹³ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

contextos, que incluem os mundos individuais e culturais da criança. (TRISTÃO; BEINEKE, 2017, p.4)

Nesta mesma perspectiva, Amorim e Almeida (2017) explicam que:

Assim, a definição de criatividade musical perpassa pelos processos de representações musicais, considerando o valor capital, seu poder, a rede social que define o valor capital e a importância social e cultural atribuída às obras artísticas. (AMORIM; ALMEIDA, 2017, p.9)

Outra definição de criatividade é apresentada por Pinheiro e Luz (2015) tendo como fonte teórica Carneiro (2010)¹⁴. O contexto em que a criatividade emerge também é apresentado neste texto, sendo o termo criatividade conceituado como “um conjunto de capacidades que permitem uma pessoa comportar-se de modos novos e adaptativos em determinados contextos” (PINHEIRO; LUZ, 2015, p. 3). Os autores destacam que a criatividade também consiste na capacidade de criar uma solução que é considerada inovadora e apropriada em seu contexto. Sobre a criatividade musical, Pinheiro e Luz (2015) explicam:

De acordo com os estudos deste autor [CARNEIRO, 2010], a criatividade é composta por quatro componentes: processo, produto, pessoa ou entidade e situação, dos quais o produto é o componente principal e sem o qual a criatividade não faz sentido. No caso da educação musical, entendemos que o produto seria "o som" (PINHEIRO; LUZ, 2015, p. 3)

Pinheiro e Luz (2015) focalizam a expressão *desenvolvimento criativo* fundamentando-se em Beineke (2003)¹⁵. Segundo os autores, o *desenvolvimento criativo* não deveria se restringir a atividades isoladas, mas permear todo o processo de aprendizagem, sendo compreendido como uma atitude necessária ao desenvolvimento musical. A tendência contemporânea, segundo os autores, vem priorizando “o desenvolvimento do aluno (o processo) e não o valor do resultado somente (produto)” (PINHEIRO; LUZ, 2015, p. 4).

Considerando a proximidade do termo criatividade com o desenvolvimento criativo, buscou-se este termo nos trabalhos e identificou-se que o trabalho de Tristão e Beineke (2017)

¹⁴ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

¹⁵ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

também apresentam o significado da expressão desenvolvimento criativo fundamentadas em Burnard (2006), sendo este:

[...] um processo complexo que inclui múltiplas culturas e esferas de influência, que iniciam no convívio familiar das crianças, que vão ampliando suas experiências sociais e, progressivamente, incluem múltiplas esferas de influência, que se movem do núcleo familiar às interfaces com outros contextos de convivência, como os círculos de amizade dentro e fora da comunidade escolar, ou contextos relacionados à etnia ou religião, ou da banda de garagem, por exemplo. (TRISTÃO; BEINEKE, 2017, p. 4)

Fundamentadas em Craft, Cremim e Burnard (2008)¹⁶, Fugimoto e Beineke (2015) argumentam que a *aprendizagem criativa* consiste em uma abordagem que visa a compreensão das perspectivas dos alunos através da possibilidade da exploração de ideias, da tomada de decisões e da construção do conhecimento de forma coletiva. Tristão e Beineke (2017) também apresentam este conceito com base em Feldman (2008)¹⁷, explicando que:

[...] o conceito de *criatividade*, dentro da expressão *aprendizagem criativa* supõe que um esforço se torna potencialmente criativo quando se tem a intenção de transformar o mundo de alguma maneira, e que tal processo ou produto torna-se criativo quando é julgado como tal. Por outro lado, a *aprendizagem*, dentro do conceito de *aprendizagem criativa*, se refere aos domínios específicos que aprendemos, o que envolve a aquisição de técnicas, habilidades, informação e tecnologia que potencializam o desenvolvimento da criatividade. (TRISTÃO; BEINEKE, 2017, p. 4 – grifos das autoras)

A partir deste trecho apresentado no trabalho das autoras, foi investigado o termo *aprendizagem criativa* nos trabalhos selecionados. Esta expressão foi mencionada 26 vezes em 6 documentos, sendo que, nos trabalhos de Fonterrada (2015b) e Oliveira e Beineke (2015) este termo apareceu apenas nas referências.

Os trabalhos de Domingos e Fernandino (2017) e Amorim e Almeida (2017) apresentam a expressão *aprendizagem criativa*, tendo como base teórica os trabalhos de Beineke (2009; 2011; 2013; 2015)¹⁸. Ao analisar o enfoque destes trabalhos, percebe-se que uma das preocupações em comum se trata da interação entre pares em processos colaborativos.

¹⁶ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

¹⁷ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

¹⁸ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

Sobre a criatividade musical, Fonterrada (2015b) resume a pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (GEPEM), na UNESP. Esta pesquisa teve como principal objetivo a identificação da presença das práticas criativas em educação musical no Brasil em diferentes espaços, “averiguando o quanto elas, aliadas ou não às técnicas de Improvisação Livre, estariam presentes em escolas brasileiras e em outros espaços” (FONTERRADA, 2015b, p. 2) proporcionando um olhar panorâmico sobre o tema através de pesquisa do tipo estado da arte.

Em relação à definição do termo *práticas criativas* em educação musical, a autora não o conceitua, mas fornece em seu trabalho algumas pistas que auxiliam na sua compreensão. Através da seguinte citação, é possível notar que as práticas criativas envolvem a criação musical e a improvisação, independente da fonte sonora utilizada: “o domínio da criação musical e da improvisação se dá pela experiência viva, seja ao instrumento, seja com a voz e o corpo.” (FONTERRADA, 2015b, p. 3). Esta experiência viva a qual a autora se refere, possivelmente está relacionada à espontaneidade e à inovação, pois, no final de seu trabalho, ao tratar da formação de professores, a autora reconhece a necessidade de se “trabalhar a Música de maneira espontânea e inovadora, e considerá-la um direito de todos, o que contribuirá para a construção da sociedade saudável e diversa que se quer” (FONTERRADA, 2015b, p. 7).

Ao afirmar que a tradição do ensino e da aprendizagem em música nas instituições especializadas oferecem pouco espaço às atividades criativas e enfatizam o desenvolvimento técnico e performático dos alunos, Fonterrada (2015b) também nos oferece outra pista sobre o significado das práticas criativas em educação musical.

Com base nestas asserções, entende-se que as práticas criativas, segundo Fonterrada (2015b), diferem do ensino e aprendizagem em música considerado tradicional, cuja preocupação não está nas atividades criativas e, conseqüentemente, não proporciona o

desenvolvimento espontâneo e inovador necessário para que ocorra a experiência viva em música.

Didier (2017) nos apresenta o conceito *expressão criadora*, tendo como fundamento as ideias e experiências de Jesualdo (1947)¹⁹ com crianças. Segundo a autora, o princípio da expressão criadora está relacionado à fé. Não à fé religiosa, mas sim a fé de ser e de fazer, ou seja, os modos que a criança lida com os elementos externos do seu ser e como estes se relacionam internamente, fazendo sentido.

O trabalho de Cotrim (2017) também traz a expressão *práticas criativas* e, durante o corpo do texto a expressão mais presente é processos de criação, não definida no texto. No que diz respeito à criação, nota-se que esta aparece às vezes como sinônimo de composição e às vezes conjuntamente com a palavra composição.

Pinheiro e Luz (2015) discutem a necessidade de se refletir sobre as múltiplas formas criativas da aprendizagem musical, considerando não apenas a composição e a improvisação como atividades que desenvolvem a criatividade, mas também a execução, a apreciação e a análise. Neste sentido, a criatividade na música não deve ser compreendida como sinônimo de improvisação e composição musical, sendo esta imprecisão conceitual mencionada em trabalhos da área da educação musical (TAFURI, 2006; BURNARD, 2000)²⁰.

Nota-se que as expressões identificadas nos trabalhos envolvem diferentes dimensões dos processos de ensino e aprendizagem em música, podendo se referir à atividades que envolvem o desenvolvimento da criatividade – como composição, arranjo e improvisação musical –, capacidades que podem ser desenvolvidas através destas atividades – como criatividade e autonomia – ou princípios pedagógicos que norteiam a prática educativa – como aprendizagem criativa.

¹⁹ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

²⁰ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

Visando resumir as discussões apresentadas neste subcapítulo, foi elaborado o seguinte quadro síntese:

Tabela 3 - Quadro síntese das expressões utilizadas nos trabalhos analisados.

Expressões	Significados
Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva social e cultural (BURNARD, 2006) • Envolve processos de transformação no contexto em que ocorre
Práticas criativas em educação musical	<ul style="list-style-type: none"> • Inserida nos estudos da criatividade • Abrange as atividades e estratégias metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem em música
Desenvolvimento criativo	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude necessária ao desenvolvimento musical • Tendência contemporânea que prioriza o processo em que o produto criativo emerge • Processo complexo que envolve os múltiplos contextos em que o aluno está inserido
Aprendizagem criativa	<ul style="list-style-type: none"> • Focaliza a perspectiva dos alunos • Envolve processos de julgamento sobre o que é considerado criativo de acordo com o contexto em que a aprendizagem ocorre • Visa potencializar o desenvolvimento criativo • Envolve processos colaborativos de aprendizagem

Com base nos termos e suas significações, apresentadas nos trabalhos, identificou-se que a expressão *criatividade* é utilizada de modo amplo, cuja preocupação não está nos grandes produtos ou ideias inovadoras, mas sim nas transformações que esta ideia ou produto gera para o próprio indivíduo ou grupo gerador. Notou-se, também, que a *criatividade* é compreendida nos trabalhos enquanto algo que ocorre através das experiências e vivências sociais e culturais dos sujeitos, tal como argumentado por Burnard (2006).

A expressão *práticas criativas em educação musical* foi identificada e proposta enquanto concepção de ensino e aprendizagem em música que focaliza as atividades que

envolvem o fazer musical criativo, estando esta inserida nos estudos da criatividade que focalizam a educação musical.

3.3 JUSTIFICATIVAS

Este subcapítulo analisa de que maneira a criatividade e as práticas criativas são entendidas e justificadas nos contextos de educação musical. Observa-se que estas justificativas estão contextualizadas em relação aos objetivos mais amplos da educação musical. Nos trabalhos analisados é possível perceber diversos argumentos para justificar tanto a educação musical de modo geral, quanto a presenças das práticas criativas nos contextos de educação musical e as funções destas práticas.

Sobre as justificativas da educação musical, de modo geral, destacam-se as ideias afirmando que a educação musical auxilia no desenvolvimento humano individual e em sua sociabilidade. No âmbito individual, os autores elencam as capacidades intrínsecas ao desenvolvimento do sujeito, sendo estas a paciência, a percepção, a autoconfiança, os atos de perceber, sentir, experimentar, e o exercício da autonomia, da criatividade e da liberdade. Em termos de desenvolvimento social, os autores afirmam que a educação musical permite o trabalho em equipe e a escuta de si e do outro, envolvendo as capacidades de discernimento, de senso crítico, de cooperação e de gentileza.

Observou-se que a educação musical é defendida, em sua maioria, tendo como fundamentos as abordagens de Keith Swanwick e de Murray Schafer. Gomyde, Nakao e Reis (2017) concordam com Schafer ao afirmar que a educação musical possibilita a sensibilização e a ampliação do repertório sonoro. Tristão e Beineke (2017) argumentam que um dos papéis da educação musical consiste em apresentar aos alunos os sons do ambiente, sendo um espaço de reconhecimento e de manipulação sonora possibilitado através da prática da composição musical. As autoras reiteram que, deste modo, o aluno desenvolve a qualidade da escuta através das reflexões e julgamentos acerca do universo sonoro.

A importância do desenvolvimento da musicalidade e da formação musical do aluno é defendida nos trabalhos contrapondo a concepção da prática musical como algo inalcançável e restrito. Esta deve ser compreendida como algo acessível a todos, por ser a educação musical uma das formas de aproximação com a música. Esta questão está associada a justificativa de Pinheiro e Pereira Jr (2017) de que o papel da música não é o de formar músicos profissionais, mas sim de fornecer as ferramentas básicas para que o aluno compreenda e possa se utilizar da linguagem musical. Deste modo, oportunizar o aprendizado musical também implica em reconhecer o fato de que os alunos desejam fazer música. Sobre isso, Lima e Carvalho (2017) explicam:

[...] os professores de música ainda privilegiam de forma eurocentrista os que querem ser concertistas ou instrumentistas virtuosos, ou músicos profissionais, e ignoram os seres humanos que querem apenas a alegria musical do tocar, de forma simples e prazerosa, uma canção no instrumento de sua preferência. (LIMA; CARVALHO, 2017, p. 2)

Gomyde, Nakao e Reis (2017) argumentam que a educação musical também tem a função de transformação social, afirmando que a música contribui no alargamento da consciência humana, modificando o sujeito e, por consequência, a sociedade. Neste sentido, as contribuições da música para o ser humano auxilia no desenvolvimento de capacidades indispensáveis a qualquer sujeito, atuante em qualquer área do conhecimento. A música, portanto, possibilita o desenvolvimento de capacidades humanas que não se restringem apenas aos conhecimentos musicais, revelando de que a educação musical exerce papel fundamental na transformação de critérios e ideias artísticas em novos modos de percepção da realidade. (GOMYDE; NAKAO; REIS, 2017)

Os textos de Duarte e Fialho (2017) e Pinheiro e Luz (2015) argumentam que a educação musical não deve ter a função de formar instrumentistas, mas sim de proporcionar experiências musicais criativas diversas, compreendendo “a música como processo contínuo de construção, envolvendo percepção, sentido, experimentação, imitação, criação e reflexão.”

(PINHEIRO E LUZ, 2015, p. 4). Esta premissa é notável nestes trabalhos que se opõem ao ensino focalizado no instrumento que visam a repetição e a memorização, mesmo nos trabalhos de Freixedas (2015) e Pinheiro e Luz (2015) que focalizam o ensino de instrumento musical. Neste sentido, os trabalhos dialogam com a perspectiva de que a educação musical deve oferecer meios para que os alunos se expressem criativamente e, deste modo, desenvolvam sua criatividade, como sendo um dos principais eixos do processo educativo.

Sobre a presença das práticas criativas, Fonterrada (2015b) argumenta que estas vêm sendo desenvolvidas nos espaços de educação musical, mesmo que de modo restrito. A autora esclarece que há interesse por parte dos educadores musicais de aprimorarem suas formações em relação às práticas criativas. A respeito disso, Fonterrada (2015b) explica:

[...] é preciso que as instituições e investigadores/docentes das universidades invistam em cursos e seminários extensivos, oferecidos tanto a alunos, quanto a educadores musicais, para que as metodologias e técnicas ligadas a essas práticas se consolidem no País. (FONTERRADA, 2015b, p.7)

Nos textos analisados, os autores destacam a importância de se desenvolverem práticas criativas na educação musical baseadas tanto no desenvolvimento humano quanto na reflexão sobre a produção da música. Os autores que discutem a necessidade das práticas criativas em educação musical tendo como finalidade o desenvolvimento humano, fundamentam-se nos estudos de Hans-Joachim Koellreutter e Keith Swanwick. Ao tratar da produção da música e dos elementos que a constituem, os autores referenciam Murray Schafer.

Os trabalhos de Biazon (2015), Freixedas (2015) e Gomyde, Nakao e Reis (2017) fundamentam-se nos estudos de Koellreutter, que enfatiza o desenvolvimento de aspectos humanos através da educação musical. Ao tratar da improvisação livre, Biazon (2015) afirma que esta proporciona um “ambiente de debate, diálogo e reflexão” sendo estes aspectos fundamentais para a educação musical (BIAZON, 2015, p. 2).

Gomyde, Nakao e Reis (2017) e Freixedas (2015) justificam a educação musical tendo os mesmos fundamentos de Koellreutter apresentados por Brito (2011)²¹, argumentando que a educação musical é uma forma de desenvolvimento do indivíduo como um todo, que estimula “as faculdades de percepção, comunicação, trabalho em equipe, discernimento, análise e síntese, autoconfiança, criatividade, senso crítico, sensibilidades, entre outras.” (GOMYDE, NAKAO E REIS, 2017, p. 11).

Fundamentados nos estudos de Murray Schafer, os trabalhos de Duarte e Fialho (2017b), Gomyde, Nakao e Reis (2017) e Tristão e Beineke (2017) argumentam que a educação musical tem o papel de apresentar e refletir sobre os sons existentes de um modo geral. Tendo como base o conceito de paisagem sonora, os três trabalhos concordam que deve-se refletir sobre a produção sonora, buscando conscientizar os alunos da produção dos sons.

Oliveira e Beineke (2015), Rodrigues (2015), Fugimoto e Beineke (2015) e Martins (2015) trazem como ponto principal da educação musical a composição musical. Para estes autores, a composição musical proporciona um aprendizado significativo, no qual os alunos se engajam na proposta baseando-se em suas próprias experiências musicais. Sobre isso, Rodrigues (2015) afirma que a composição se faz primordial no processo de educação musical por ser a geradora de qualquer produto musical e por produzir a compreensão de seus elementos. O processo composicional envolve, além da organização dos sons, a motivação para o pensamento musical, a tomada de decisões e a produção de julgamentos sobre a construção da música de modo crítico e construtivo. (RODRIGUES, 2015, p. 9)

Outra justificativa identificada reconhece que os alunos se sentem próximos ao mundo musical conhecido por eles através dos meios de comunicação, e as práticas musicais criativas valorizam as experiências musicais dos alunos. Rodrigues (2015) explica que a composição

²¹ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

musical consiste no processo de elaboração de qualquer obra musical, sendo este os produtos musicais reconhecidos e legitimados pelos alunos. Oliveira e Beineke (2015) explicam que

[...] quando tem a possibilidade de compor musicalmente ritmos, melodias, desenvolver arranjos musicais e executá-los com frequência, o aluno constata que a arte musical está ao seu alcance e que ele pode desenvolvê-la. (OLIVEIRA; BEINEKE, 2015, p. 2)

Neste sentido, as práticas criativas permitem que os alunos se expressem de acordo com suas próprias experiências musicais. Se tratando da composição musical, Oliveira e Beineke (2015) explicam:

A composição tem o potencial de engajar o aluno criticamente com o material musical que está sendo trabalhado. Ele experimenta esse material buscando compreender os sons disponíveis e faz suas escolhas por meio de uma análise crítica baseada em suas experiências musicais. (OLIVEIRA E BEINEKE, 2015, p. 2)

Sobre isso, Burnard (2013)²² propõe que ensinar música requer uma pedagogia flexível e criativa que envolva alunos e professores de maneira ampla e equilibrada, pois a importância da participação em música está relacionada com o contexto cultural que as definem. Se tratando de ensino com crianças, a autora explica que estas utilizam a música para sustentar o bem-estar social e emocional, celebrando a cultura e a comunidade com o fim de divertimento, de conhecimento de si mesmos e para produzir sentidos acerca do mundo ao seu redor. Além disso, a autora explica:

As crianças iniciam as atividades musicais por si mesmas, estimulando a imaginação seja individualmente ou em um grupo de amigos, em ambientes comunitários ou familiares em variadas experiências cotidianas. (BURNARD, 2013, p. 2, tradução nossa)

Swanwick (2003)²³ ratifica esta concepção ao afirmar que os alunos já possuem experiências musicais e que a educação musical deve valorizar esta bagagem musical. Fundamentados nos estudos deste autor, os trabalhos também apresentam concepções que permeiam a composição musical, sendo uma atividade que proporciona um aprendizado significativo no qual o foco não está na figura do professor, mas sim na aprendizagem do

²² Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

²³ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

aluno (OLIVEIRA; BEINEKE, 2015) e que possibilita a liberdade de escolha, a organização das ideias musicais dos alunos (LIMA; CARVALHO, 2017; RODRIGUES, 2015). A respeito disso, Cotrim (2017) argumenta:

Ao entrar em contato com uma diversidade de técnicas de composição, o estudante amplia sua perspectiva sobre as possibilidades expressivas musicais e assim torna-se mais livre para inventar seu próprio processo de criação. (COTRIM, 2017, p. 11-12)

Percebe-se que os trabalhos justificam as práticas criativas em educação musical a partir do que ocorre no momento em que se expressa criativamente, ou seja, através de seus processos e, mais ainda, através do desenvolvimento do ser humano, estando conectado a aspectos individuais ou coletivos. Diante disto, os trabalhos discutem a necessidade de se refletir criticamente sobre os sons existentes e sua produção, bem como sua qualidade.

A seguinte tabela sintetiza a análise apresentada neste subcapítulo:

Tabela 4 - Quadro síntese sobre as justificativas das práticas criativas em educação musical.

	Justificativas
Sobre o papel da educação musical	<ul style="list-style-type: none"> • Auxilia no desenvolvimento humano individual e social • Sensibiliza e amplia o repertório sonoro (SCHAFER, 2011) • Contrapõe a concepção de música como algo inalcançável e restrito • Deve proporcionar experiências musicais diversas, incluindo as práticas criativas
Sobre a presença das práticas criativas em educação musical	<ul style="list-style-type: none"> • Através da prática criativa, os alunos se sentem próximos da música reconhecida e legitimada por eles • A prática criativa é a geradora de qualquer produto musical. • Os alunos devem ter a possibilidade de experienciar modos de construção musical.
Sobre as funções das práticas criativas em educação musical	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona a reflexão e julgamentos acerca dos processos de construção da música • Possibilita a tomada de decisões individuais e em conjunto • Legitima a compreensão dos alunos sobre música através de suas próprias produções

Com base nas justificativas aqui apresentadas, é possível observar uma tendência nos trabalhos de considerar as práticas criativas em educação musical importantes pois estas envolvem tanto a experimentação, a organização dos sons e o desenvolvimento do pensamento musical, quanto a tomada de decisões musicais individuais e conjuntas respeitando a experiência musical dos alunos, aspectos estes importantes para o desenvolvimento do sujeito. Identificou-se que, ao justificar a criatividade e as práticas criativas em educação musical, os trabalhos fundamentam-se, em sua maioria, nos estudos de Schafer, Koellreutter e Swanwick.

3.4 ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Buscando discutir as atividades e estratégias metodológicas utilizadas para implementar as práticas criativas descritas nos textos analisados, verificaram-se tipos de atividades descritas pelos autores e de fontes teóricas utilizadas como apoio para estas práticas, apresentadas a seguir. Além das atividades, foram identificados elementos em comum entre os trabalhos, como a valorização das práticas interdisciplinares, do trabalho em grupo, das apresentações musicais e da gravação e registro da produção musical nos contextos educativo-musicais, aspectos estes apresentados posteriormente.

Estas atividades foram mapeadas de acordo com a categoria da atividade e o número de trabalhos que apresentam estas, somando 14 atividades (58,3%) de composição musical, 8 atividades (33,3%) de paisagem sonora, 6 atividades (25%) de arranjo musical, 6 atividades (25%) de jogos sonoros e 2 atividades (8,3%) de improvisação musical. Neste caso, alguns trabalhos apresentam mais de um tipo de atividade, podendo estar presentes em mais de uma categoria de atividade, representadas abaixo:

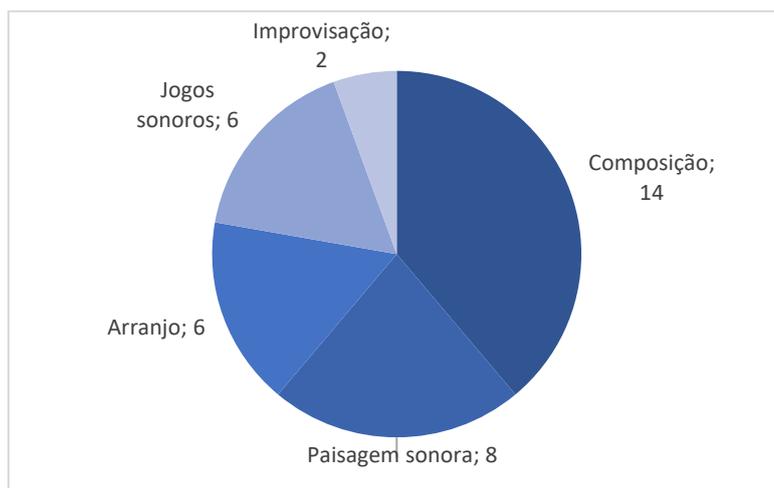


Gráfico 4 - Gráfico dos tipos de atividades apresentadas nos trabalhos.

Com base nestes dados, percebe-se que a maioria dos trabalhos apresentam atividades de composição musical, totalizando 14 atividades apresentadas em 25 trabalhos. Dentre as atividades elencadas na categoria de composição musical, foram identificadas 4 subcategorias, sendo estas: composição de canção, composição instrumental, composição musical a partir de imagens e composição musical eletrônica. Ao analisar as estratégias metodológicas apresentadas pelos autores, são discutidos os tipos de atividades e os referenciais teóricos utilizados.

Em se tratando de composição musical de um modo geral, os trabalhos de Rodrigues (2015), Oliveira e Beineke (2015), Fugimoto e Beineke (2015), Santos e Mendonça (2015), Lima e Carvalho (2017) e Ferlim (2015) referenciam os estudos do educador musical Keith Swanwick (FRANÇA; SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003)²⁴. Verificou-se, também, fundamentações com base em Beineke (2008; 2009), Paynter (1972), Nunes (2005), Brito (2003), Self (1967) e Penna e Marinho (2010)²⁵. No entanto, estas fontes teóricas aparecem, cada uma, em apenas um trabalho. Neste sentido, observa-se uma tendência teórica envolvendo os estudos de Swanwick para fundamentar as práticas envolvendo composição musical.

²⁴ Estas referências não compõem os trabalhos selecionados para a pesquisa.

²⁵ Estas referências não compõem os trabalhos selecionados para a pesquisa.

Fundamentados em Swanwick (2003), os trabalhos de Fugimoto e Beineke (2015) e Oliveira e Beineke (2015) esclarecem a definição do termo composição musical em seus trabalhos como “desde as pequenas expressões espontâneas até as intervenções mais complexas e elaboradas” (FUGIMOTO; BEINEKE, 2015, p. 3), incluindo “arranjos, improvisações, melodias, ritmos, musicalização de textos e filmes, entre outras atividades onde os alunos fazem suas próprias escolhas musicais” (OLIVEIRA; BEINEKE, 2015, p.4). Sobre a composição, Swanwick (2003) argumenta:

[...] a composição (invenção) oferece uma grande oportunidade para escolher não somente como mas o que tocar ou cantar, e em que ordem temporal. Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade de trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação musical com a “música de fora”. (SWANWICK, 2003, p. 68)

Outra tendência nas atividades analisadas se trata da paisagem sonora, sendo presente em por 8 trabalhos. Visando compreender o significado de paisagem sonora, foram elencadas as definições apresentadas pelos autores e foram encontradas 4 definições. Duarte e Fialho (2017) resumem o termo explicando que “se trata da relação entre som e ambiente”. Landgraf (2017) e Pereira (2015) trazem a mesma citação de Schafer ao afirmarem que “paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico” (SCHAFER, 2011, p. 23)²⁶. Já Gomyde, Nakao e Reis (2017), ao invés de definirem em seus trabalhos o termo, os autores questionaram aos seus alunos o significado de paisagem sonora e obtiveram as seguintes respostas:

No geral, as respostas revelaram um entendimento positivo acerca do tema tratado, como o caso de um aluno que descreveu a paisagem sonora como “imagine um lugar, mas só com sons” e também o caso de uma aluna que disse “é o som que representa a natureza, os barulhos das pessoas andando, carros etc” (GOMYDE; NAKAO; REIS, 2017, p. 6)

²⁶ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

A maior parte dos trabalhos utiliza os estudos de Murray Schafer para se referir à paisagem sonora na educação musical, totalizando 7 textos, sendo Domingos e Fernandino (2017), Duarte e Fialho (2017), Gomyde, Nakao e Reis (2017), Landgraf (2017), Pereira (2015), Pinheiro e Pereira Jr (2017) e Tristão e Beineke (2017). O único trabalho que não cita Schafer ao tratar de paisagem sonora é o de Freixedas (2015), que referencia os estudos de Rogério Costa (2008) e de Violeta Gainza (2002)²⁷.

Dentre as principais ideias apresentadas pelos autores que envolvem o conceito de paisagem sonora de Schafer, destacaram-se a importância de se atentar para o silêncio (LANDGRAF, 2017), para a consciência sonora (DUARTE; FIALHO, 2017; GOMYDE; NAKAO; REIS, 2017) e suas significações. Dentro de paisagem sonora destacam-se as atividades de sonorização de histórias e de imagens, elaboração de trilha sonora, jogos com paisagem sonora e passeio e/ou simulação sonora.

Ao total, 6 trabalhos focalizam atividades que envolvem jogos sonoros, grupo que contempla a exploração sonora, os jogos de escuta, os jogos improvisativos, os jogos de mãos e jogos com rimas. Nesta categoria, encontram-se os trabalhos de Domingos e Fernandino (2017), Freixedas (2015), Gomyde, Nakao e Reis (2017), Pinheiro e Luz (2015), Souza (2015) e Vieira (2017). Este grupo consiste no mais disperso em termos de referenciais teóricos apresentados, sendo apresentados em apenas três trabalhos. Domingos e Fernandino (2017) explicam que os jogos improvisativos foram fundamentados nos estudos de Carl Orff, porém, no decorrer do texto os autores não apresentam as ideias deste educador musical.

No caso do trabalho desenvolvido por Freixedas (2015), que teve como base teórica Delalande (1995)²⁸, a autora explica que “quanto mais profunda tiver sido a experiência de investigação sonora e de criação, mais desenvolvido será o sentido musical e o estudo técnico parecerá natural e necessário” (FREIXEDAS, 2015, p. 3). Ao tratar de exploração sonora

²⁷ Estas referências não compõem os trabalhos selecionados para a pesquisa.

²⁸ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

com a flauta doce, a autora argumenta que as atividades instigaram a curiosidade dos alunos e auxiliaram no compartilhamento de novas descobertas entre o grupo, resultando em reflexões conjuntas sobre as possibilidades sonoras.

O trabalho de Souza (2015) difere-se um pouco dos outros trabalhos analisados pois a autora analisou os jogos de mãos desenvolvidos por alunos durante o recreio escolar, tratando essencialmente da aprendizagem entre as crianças. Souza (2015) afirma que estes jogos acontecem como uma performance espontânea e que são transmitidos através da oralidade entre as crianças, onde são incorporados elementos textuais, musicais e corporais, sendo, geralmente, executados através de rimas ou canções. Os demais trabalhos não apresentam fundamentação teórica das atividades.

Os trabalhos de Domingos e Fernandino (2017), Lima e Carvalho (2017), Santos e Mendonça (2015), Pereira (2015), Leandro e Silva (2015) e Trajano (2015) apresentam atividades envolvendo arranjo musical, mais especificamente no que diz respeito A arranjos desenvolvidos para canções. No entanto, apenas o trabalho de Domingos e Fernandino (2017) esclarece a base teórica utilizada, sendo neste caso os estudos de John Paynter. Porém, assim como sobre os jogos improvisativos, os autores não apresentam as ideias que permeiam a fundamentação. Estes trabalhos são considerados, nesta pesquisa, como práticos, portanto, o enfoque não busca fornecer discussões teóricas aprofundadas sobre a prática.

As atividades que envolvem a improvisação musical foram as mais escassas dentro deste grupo de trabalhos analisados, sendo apenas dois trabalhos que apresentam práticas envolvendo esta atividade. Alguns trabalhos citam a improvisação, mas não relatam nenhuma experiência. O trabalho de Freixedas (2015) destaca a importância da improvisação desde os primeiros contatos com o instrumento, pois esta permite aos instrumentistas um contato direto com o instrumento mediado pela imaginação e fantasia sonora, sem a necessidade do uso de partitura. Além destes aspectos, a autora também enfatiza que, através da improvisação, o

instrumentista percebe melhor as sonoridades emitidas, foca sua atenção na fluência na prontidão musical, permitindo maior liberdade na expressão musical. Já o trabalho de Biazon (2015) enfoca a improvisação livre através da apreciação de vídeos podendo esta, segundo o autor, ser realizada por qualquer pessoa com ou sem conhecimento técnico-instrumental em música. Apesar de os dois trabalhos apresentarem a improvisação musical de modos diversos, estes fundamentam-se nos estudos de Rogério Costa (2008).

Entretanto, é importante destacar que, conforme demonstrado em relação às definições e concepções dos trabalhos que enfocam a composição musical, esta pode incluir também práticas de improvisação. Nesse sentido, independente do termo utilizado, compreende-se que a improvisação também está inserida na composição musical, conforme a definição de Swanwick apresentada anteriormente pelos trabalhos analisados. Mesmo que os trabalhos sobre improvisação não tenham se destacado entre as atividades que envolvem as práticas criativas, sobressaem os trabalhos desenvolvidos por Rogério Costa (2008) como fonte teórica.

Além das atividades consideradas criativas citadas anteriormente, foram identificados elementos comuns em alguns trabalhos no que diz respeito aos modos de organização e de realização das práticas criativas em educação musical, sendo estes as apresentações musicais, o uso de tecnologias – em especial a gravação em áudio –, a interdisciplinaridade e o trabalho em grupo, apresentados a seguir.

A importância das apresentações musicais no espaço escolar são enfatizadas em cinco trabalhos práticos. Vieira (2017) descreve a importância dada pelos alunos da EJA ao apresentarem os resultados de suas práticas composicionais aos colegas e professores. Segundo a autora, os alunos explicaram que nunca haviam tido a “experiência de se apresentar em público e muito menos de compor uma canção” (VIEIRA, 2017, p. 10).

Para Santos e Mendonça (2015, p. 11) as apresentações tem como foco a “formação de plateia e a cativação de novos admiradores e integrantes”. Já para Domingos e Fernandino (2017) as apresentações têm a função de integrar a comunidade escolar e familiar, de divulgar e valorizar a produção artística dos alunos como sendo um bem cultural. Estes autores também destacam que, através das apresentações houve maior interesse de outros alunos da escola participarem das atividades de música da escola.

Outro aspecto verificado sobre as estratégias metodológicas refere-se às práticas interdisciplinares, apresentadas em 6 trabalhos (TRAJANO, 2015; LEANDRO; SILVA, 2015; TRISTÃO; LUZ, 2015; DOMINGOS; FERNANDINO, 2017; PINHEIRO; PEREIRA JR, 2017; GOMYDE; NAKAO; REIS, 2017). Essas práticas envolveram artes visuais, artes cênicas, língua portuguesa e informática.

Dentre as propostas interdisciplinares, destacam-se as práticas envolvendo o teatro musical, nos trabalhos de Leandro e Silva (2015) e Trajano (2017). Utilizando como fonte teórica Santa Rosa (2012), Leandro e Silva (2015) definem teatro musical como um gênero artístico que abrange música, teatro e dança, e Trajano (2015) não traz a definição. Nos dois trabalhos, percebe-se que esta prática proporciona autonomia aos alunos e a tomada de decisões para escolherem qual será o seu papel no espetáculo, seja como músico, como dançarino, como ator ou participando através da criação de figurinos ou da cenografia. No entanto, observa-se nos trabalhos a preocupação de todos os alunos com a produção musical auxiliando nos arranjos e nas composições para o espetáculo.

Outros dois trabalhos (TRISTÃO; LUZ, 2015; DOMINGOS; FERNANDINO, 2017) também se assemelham ao desenvolverem práticas musicais que envolveram as salas de informática. Tristão e Luz (2015) esclarecem que as atividades relatadas são fruto de um projeto interdisciplinar entre as disciplinas de português, música e a sala informatizada. Este trabalho consistiu na elaboração de trilhas sonoras baseadas em vídeos e na gravação em

áudio das produções dos alunos utilizando o software *Audacity*. Domingos e Fernandino (2017) também utilizaram o mesmo software com o fim de registrar em áudio as produções dos alunos. Estes dois trabalhos apontam a importância da participação do professor de informática neste processo, de modo a agregar “novas perspectivas de aprendizagem” (TRISTÃO; LUZ, 2015, p. 9).

Lorenzi (2007)²⁹, em sua pesquisa sobre composição musical e gravação com adolescentes na escola básica, argumenta que através da prática de composição e gravação é possível aproximar a realidade vivenciada pelos alunos fora da escola com a educação musical escolar. Este fato se dá pois os alunos possuem cada vez mais possibilidades de fazer e gravar suas músicas devido aos avanços da tecnologia. Outros fatores destacados pelo autor dizem respeito aos “elementos de compreensão musical, o senso estético-musical, o desenvolvimento de estratégias coletivas para a solução de problemas ao longo do processo composicional e a melhora da performance musical” (LORENZI, 2007, p. 121).

Apesar da importância das apresentações musicais, do uso das tecnologias e das práticas interdisciplinares, o aspecto que teve o maior destaque entre os trabalhos foram as práticas desenvolvidas em grupos, sendo estas relatadas em todos os 25 trabalhos que apresentam relatos de práticas inseridos ou não em pesquisas. Ao analisar este aspecto, verificou-se que alguns apresentam práticas desenvolvidas em grandes grupos, com toda a turma ou grupos musicais, identificadas como participação coletiva, outras em pequenos grupos, quando os alunos se dividem para desenvolver uma atividade, caracterizadas como participação colaborativa, e trabalhos que relatam estes dois modos de participação. Entretanto, todos os trabalhos, exceto o de Souza (2015) pois se trata de prática de jogos de mãos entre as crianças, portanto não há a figura de um professor, envolveram a coparticipação entre alunos e professores.

²⁹ Este trabalho não faz parte dos dados da pesquisa.

Estes três tipos de participação social – participação coletiva, participação colaborativa e coparticipação – foram identificados por Jeffrey e Woods (2009)³⁰ como sendo necessárias à prática educativa. Beineke (2015)³¹, ao tratar do ensino musical criativo, explica que, nos processos educativos musicais, a participação colaborativa ocorre quando os alunos trabalham em pequenos grupos ou em pares para produzir música envolvendo negociação e tomada de decisões musicais. A participação coletiva diz respeito às produções musicais desenvolvidas por toda a turma e aos momentos de apresentação destas produções. Já a coparticipação consiste na interação entre alunos e professores durante a apresentação e crítica das produções musicais dos alunos e na mediação por parte do professor durante o processo criativo dos alunos.

Neste sentido, verificou-se que 11 trabalhos apresentam práticas que incluem a participação coletiva e a coparticipação, 2 trabalhos que envolvem a participação colaborativa e a coparticipação e 10 trabalhos que envolvem a participação coletiva, a participação colaborativa e a coparticipação. De acordo com estes números, é possível perceber que a participação coletiva envolvendo todos os alunos tem se destacado nos trabalhos que envolvem as práticas criativas em educação musical. Sobre isso, Jeffrey e Woods (2009) ressaltam a importância dos três tipos de participação social, argumentando que, deste modo, os alunos correm riscos e experimentam, têm vontade de produzir e de compartilhar ideias, ampliando a tomada de decisões dos alunos, entre os alunos e em conjunto com os professores. Estas formas de participação social, ao longo do tempo, segundo Beineke (2015):

[...] podem configurar uma comunidade de aprendizagem engajada e comprometida no processo de negociação e significação das práticas em sala de aula, compartilhando maneiras de fazer e pensar música que sustentam a atividade criativa, ao mesmo tempo em que ela se desenvolve nesse processo. (BEINEKE, 2015, p. 56)

³⁰ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

³¹ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

Tabela 5 - Quadro síntese das atividades e estratégias metodológicas

Atividades que favorecem a criatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Arranjo • Composição musical • Improvisação musical • Jogos sonoros • Paisagem sonora
Bases teóricas mais utilizadas para fundamentar as atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Keith Swanwick • Murray Schafer • Rogério Costa
Estratégias metodológicas em destaque	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação musical • Interdisciplinaridade • Trabalho em grupo • Uso de tecnologias

Com relação às atividades descritas nos trabalhos analisados, observou-se que o arranjo, a composição, a improvisação, os jogos sonoros e a paisagem sonora são consideradas como práticas que favorecem a criatividade. Com relação aos autores utilizados para fundamentar estas práticas, destacam-se os trabalhos de Keith Swanwick sobre composição musical, Murray Schafer sobre paisagem sonora e Rogério Costa sobre improvisação musical. Além das atividades, nota-se que os trabalhos analisados utilizam-se de estratégias metodológicas semelhantes ao valorizar a produção musical dos alunos através das apresentações musicais tanto dentro quanto fora do espaço de ensino e aprendizagem. Alguns trabalhos também focalizam as práticas interdisciplinares e o uso de tecnologias como um modo de tornar a aprendizagem mais significativa, em sua maioria, nos contextos escolares. Dentre estas estratégias metodológicas, constatou-se que o trabalho em grupo vem sendo a mais utilizada ao tratar de práticas criativas, destacando-se o caráter coletivo e colaborativo. Constatou-se, portanto, que as práticas relatadas nos trabalhos analisados, apesar de apresentarem diversas atividades e estratégias metodológicas, vêm apresentando propostas que estão em consonância com a proposta de ensino musical criativo. Apesar de poucos trabalhos se utilizarem de referenciais teóricos deste campo, percebe-se um esforço por parte dos educadores no desenvolvimento de propostas e estratégias que contemplem a participação

social em processos de ensino e aprendizagem em música e valorizem a produção musical dos alunos.

3.5 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os princípios teórico-metodológicos apresentados a seguir são discutidos através de três tópicos: a valorização do discurso musical dos alunos; as concepções acerca do papel do professor e a importância das relações sociais, tendo como objetivo compreender os princípios teórico-metodológicos que orientam as discussões sobre criatividade e práticas criativas nos contextos de educação musical descritos nos trabalhos analisados. Estes temas abordados foram os principais dentre os trabalhos que apresentam maior fundamentação e reflexão teórica para as práticas relatadas e serão analisados tendo como referências teóricas os trabalhos de Beineke (2015), Burnard (2013), Jeffrey e Woods (2009) e Swanwick (2003).

Vários autores enfatizam que as atividades musicais criativas possibilitam a valorização do discurso musical dos alunos, que é um princípio destacado por Swanwick (2003). Em seu texto, Rodrigues (2015) argumenta que a composição musical auxilia os alunos a “desenvolverem suas próprias vozes e lapidarem o seu discurso musical” acrescentando que:

[...] constatou-se a necessidade de a figura do professor valorizar os conhecimentos, experiências e mundos musicais dos estudantes, para que dessa forma a aula se torne um ambiente de trabalho instigante, que valorize as relações humanas e as perspectivas dos alunos. (RODRIGUES, 2015, p.3)

Biazon (2015, p. 2) se utiliza do termo biografias musicais, ao afirmar que a prática da improvisação livre oferece “espaço para os diferentes idiomas musicais, os quais compõem as biografias musicais dos educandos”, argumentando ser uma alternativa para o ensino musical tradicional que “majoritariamente prioriza apenas a reprodução de repertórios” (BIAZON, 2015, p. 2). Este posicionamento também é defendido por Rodrigues (2015) ao discutir que, nos fundamentos da educação musical de acordo com as teorias mais tradicionalistas,

ignoram-se o gosto dos alunos e focalizam-se na busca por altos padrões musicais, padrões estes que, muitas vezes, não são significativos para os alunos.

Fugimoto e Beineke (2015) afirmam que as representações pessoais e sociais manifestam-se nas composições musicais. Em outro trabalho escrito pela mesma autora, Oliveira e Beineke (2015, p. 10) apresentam a definição do conceito ideias de música como sendo “referência ao conjunto de entendimentos que guiam as concepções e práticas musicais dos alunos”. Segundo os autores este conceito busca compreender o que é música para os alunos e o que esta representa para eles, fatores que conduzem suas práticas musicais. Nesta perspectiva, entende-se que as ideias de música são compartilhadas socialmente e implicam em processos de questionamento, transformação e ampliação. Martins (2015) também argumenta que os processos de ensino e aprendizagem musical devem respeitar as maneiras que os alunos constroem suas ideias musicais, pois deste modo é possível compreender como se pensa e se compreende a música ao compor. Rodrigues (2015) parte da mesma perspectiva ao esclarecer que:

As práticas musicais dos alunos precisam ser compreendidas segundo os parâmetros dos próprios alunos, e não segundo aos dos professores, adultos, que possuem outras histórias e bagagens que interferem diretamente nesse julgamento. (RODRIGUES, 2015, p.3)

Nesse sentido, percebe-se que a valorização do discurso dos alunos está relacionada aos significados que permeiam o seu universo. O processo educativo musical, independente de ocorrer com crianças, jovens, adultos ou idosos, deve considerar o contexto em que o sujeito está inserido. Como o proponente da atividade educativa é o professor, o estagiário, o oficinairo, etc., cabe a eles o desafio de proporcionar experiências e valorizar suas práticas de acordo com as representações dos educandos. Sobre isso, Ferlim (2015) reconhece que ainda é um desafio nas propostas pedagógicas valorizar o discurso musical dos aprendizes e suas idiossincrasias.

Retomando a pesquisa de Burnard (2006) apresentada no capítulo 2, a autora argumenta que a criatividade musical está diretamente relacionada aos contextos vividos e aos indivíduos com quem a criança convive. Esta compreensão acerca das crenças e significações que permeiam o processo criativo não se aplica somente à criatividade das crianças, mas também aos adultos (BEINEKE, 2009). Neste caso, pode-se entender que a valorização do discurso musical dos alunos, de um modo geral, independentemente da faixa etária dos estudantes, está relacionada ao seus contextos individuais e culturais. O discurso musical decorre através dos espaços em que o sujeito vivencia e se aproxima da música, dentro ou fora do ambiente educativo, podendo se transformar através de suas experiências.

Essa perspectiva é percebida no trabalho de Rodrigues (2015), ao afirmar que os alunos, por mais que não tenham experiência com processo de aprendizagem musical previamente às práticas musicais criativas, se sentem e estão próximos à música. Diferentemente de outras áreas, a música se faz presente em suas vidas e cada aluno traz consigo suas experiências musicais de modos distintos.

Ao apresentar os jogos de mãos e seus processos de transformação pelas crianças, Souza (2015) argumenta que as escolhas das crianças estão diretamente relacionadas ao ambiente sonoro em se está inserido, refletindo os sons do cotidiano e dos meios de comunicação. Neste sentido, Swanwick (2003) afirma:

Discurso – conversação musical –, por definição, não pode nunca ser um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não as introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. (SWANWICK, 2003, p. 66-67)

Esta compreensão apresentada por Swanwick (2003) pode ser relacionada à ideia da supracultura da criatividade musical de Burnard (2006) ao compreender que as ideias que os educandos têm sobre música perpassa os ambientes e as experiências musicais vivenciadas por eles. O trabalho de Oliveira e Beineke (2015) nos esclarece isso ao afirmarem que os

alunos, durante a prática da composição musical, experimentam os materiais musicais e fazem suas escolhas de acordo com suas experiências musicais de forma crítica.

Nessa abordagem, valorizar o discurso musical dos alunos implica diretamente na atuação do educador musical. Diversos trabalhos apresentam considerações sobre a docência, tendo como exceção os trabalhos de Souza (2015), de Martins (2015) e de Amor (2017). Estes textos analisados discutem diversas atribuições que cabem ao professor ao se tratar de práticas musicais criativas. A afirmação de que “estamos diante de um novo papel do professor” colocada por Ferlim (2015, p. 6) acompanhada de argumentações de outros autores, trouxe o seguinte questionamento: que papel é este?

Sobre a prática docente, os textos dialogam no que diz respeito à atuação do professor durante as práticas musicais criativas, concordando que o professor deve atuar como um facilitador da aprendizagem. Rodrigues (2015) afirma que, ao agir desta maneira, o professor deve intervir de maneira menos intrusiva possível, buscando estimular, questionar e aconselhar os alunos, e se colocando à disposição para orientar os alunos quando solicitado através de sugestões. Nesse sentido, o professor facilita a aprendizagem levantando questionamentos necessários durante o desenvolvimento de práticas musicais criativas e encorajando os alunos, tornando-se, assim, sensível ao seus produtos musicais.

Tristão e Beineke (2017) apresentam detalhadamente, com base em Odena (2014)³², como o professor pode agir durante o processo de produção musical dos alunos de modo a não atrapalhar o seu processo criativo:

[...] respondendo aos aspectos mais amplos da intenção e expressão das crianças, e não a aspectos demasiadamente técnicos ou muito específicos; encorajar o pensamento imaginativo sonoro na realização dos trabalhos; articular a escuta, a performance e a discussão musical para compreender os processos envolvidos na criação musical; estabelecer um clima que favoreça a constante revisão do que está sendo produzido; questionar os alunos sobre a forma como estão compondo; questionar se foram feitas explorações sonoras variadas antes de tomar as decisões musicais; permitir que os alunos possam ter agência e autonomia no processo de composição colaborativa, apoiados pelo entusiasmo e compreensão do professor (TRISTÃO E BEINEKE, 2017, p. 5).

³² Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

Rodrigues (2015) também apresenta uma perspectiva semelhante à das autoras, afirmando que “o professor passa de diretor musical para facilitador do aluno: estimulando-o, questionando-o, aconselhando-o, em vez de ditar o que fazer.” (RODRIGUES, 2015, p. 4).

De modo geral, os trabalhos argumentam que a intervenção do professor deve ocorrer através da mediação de explosões de ideias, buscando respeitar as sugestões dos alunos e auxiliar na reorganização destas, contribuindo para o fortalecimento das relações sociais entre os alunos. Desta maneira, o professor permite a tomada de decisões dos alunos durante todo o processo criativo, fator este que contribui para a motivação dos alunos na prática proposta e no desenvolvimento da confiança em si mesmo e nos colegas.

Verificou-se, portanto, que o papel do professor se assemelha ao de um mediador (JEFFREY; WOODS, 2009) ao caber a ele, além da responsabilidade do planejamento das aulas, valorizar a fala dos alunos e mediar os processos criativos e as situações de negociação de ideias dos alunos, visando um aprendizado mais significativo para eles. Segundo Jeffrey e Woods (2009, p. 36), a mediação envolve possibilitar um ambiente de segurança e confiança para que os alunos lidem com suas ideias e materiais e tragam suas próprias experiências e imaginação para a proposta. A partir do momento que os alunos se familiarizam com estas ideias e materiais, eles as incorporam em um processo que consiste na exploração e no divertimento, e estes atos devem ser permitidos pelos professores.

Analisando os textos, notou-se que estes ressaltam a necessidade de se proporcionar um espaço que permita o envolvimento dos alunos na prática proposta, principalmente em se tratando de criação. Ferlim (2015) destaca a importância de se proporcionar um ambiente que estimule a criação e que se aproxime do fazer musical característico da música popular, abrangendo o ouvir, o praticar, o imitar e o criar, pleno de possibilidades de desenvolvimento de sociabilidades musicais (FERLIM, 2015) Pinheiro e Luz (2015) também evidenciam a necessidade de:

[...] criar um ambiente que favorece a interação entre os alunos, principalmente nas atividades de criação coletiva, onde eles precisam se comunicar e chegar a um acordo do que pode ser "melhor" para a criação musical do grupo. (PINHEIRO; LUZ, 2015, p. 9)

Através do exposto por estes autores, percebe-se que o ambiente favorável à prática criativa se relaciona diretamente com os fatores interacionais do grupo. Estas concepções apresentadas pelos autores sobre a necessidade de atentar-se para o espaço educacional se conectam com o conceito expresso por Craft (2010)³³ de proporcionar um ambiente capacitador. A ideia central é promover um ambiente em que exista uma estruturação, através da organização, do planejamento e da sistematização do processo de ensino e aprendizagem, mas que esta estrutura possibilite a liberdade para que os alunos se expressem de acordo com suas perspectivas. Segundo Craft (2010) a estruturação, quando excessiva, pode limitar a autodeterminação das ideias dos alunos. Entretanto, a liberdade quando demasiada, pode desorientar. Sobre este equilíbrio necessário em um ambiente capacitador, a autora explica:

Às vezes, é útil sugerir algumas limitações na forma como se organiza o espaço [...] ou limitar o número de alunos em uma determinada área [...]. Encontrar o equilíbrio não é fácil; é só pela observação do modo como as crianças respondem, pela documentação e reflexão que fazemos sobre isso, sozinhos e em grupo, que poderemos ajustar nossa prática e trabalhar por um equilíbrio que seja adequado a uma determinada criança ou a um grupo de crianças. (CRAFT, 2010, p. 129)

Os trabalhos de Rodrigues (2015) e de Gomyde, Nakao e Reis (2017) utilizam a mesma citação de Schafer (2011) ao afirmarem que “numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes” (SCHAFER, 2011, p. 274). Sobre isso, Oliveira e Beineke (2015) também explicam que a aprendizagem musical é construída social e politicamente, propondo uma mudança nas relações de poder em sala de aula, onde professores e alunos ensinam e aprendem uns com os outros. Estas considerações dos autores dialogam com o que Beineke (2015, p. 48) chama de coparticipação, sendo esta “a relação interativa entre alunos e professor, que desenvolvem e investigam conjuntamente conhecimentos que promovam o processo de ensino e aprendizagem”.

³³ Esta referência não compõe os trabalhos selecionados para a pesquisa.

Conforme apresentado anteriormente, em todos os trabalhos que relatam atividades envolvendo as práticas musicais criativas verificou-se a existência da coparticipação. No entanto, dentre os outros modos de participação social de Jeffrey e Woods (2009), destacou-se a participação coletiva, somando 21 trabalhos. Segundo os autores, ao trabalhar coletivamente envolvendo todos os alunos, desenvolve-se a compreensão do valor do outro, sendo os laços fortalecidos e reconhecido pelos outros.

Swanwick (2003) problematiza que a prática coletiva ao ocorrer em grandes grupos, oferece um espaço limitado no que diz respeito ao julgamento pessoal. Neste sentido, o autor argumenta:

É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. Isso inclui a possibilidade de trabalhar individualmente e em pequenos grupos. [...] Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos. (SWANWICK, 2003, p. 67)

Identificou-se, também, que 12 trabalhos desenvolveram práticas musicais criativas que envolvem a colaboração. Retomando o exposto no primeiro capítulo, de acordo com Beineke (2015, p. 48), os processos colaborativos de aprendizagem ocorrem quando os alunos trabalham em pequenos grupos com o fim de produzir algo ou solucionar um problema. Sobre isso, 7 trabalhos discutem aspectos teóricos referentes aos processo colaborativos na educação musical.

Os trabalhos que abordam os processos colaborativos como uma metodologia de ensino, diferem dos estudos de Jeffrey e Woods (2009), pois, segundo os autores, o colaborativo se refere a um modo de participação social em um processo de ensino e aprendizagem que envolve, também, outras formas de participação social. Neste sentido, a participação colaborativa consiste no momento que os alunos estão trabalhando em pequenos grupos ou em pares produzindo algo ou resolvendo um problema. (JEFFREY; WOODS, 2009, p. 48). Segundo Tristão e Beineke (2017)

[...] a aprendizagem colaborativa propõe o desenvolvimento do aluno através do trabalho coletivo, através da atuação do grupo, com trocas e processos de resolução de problemas que provocam o desenvolvimento do conhecimento. (TRISTÃO; BEINEKE, 2017, p. 5)

Visando sintetizar as discussões apresentadas sobre a análise dos princípios teórico-metodológicos, foi elaborado o seguinte quadro:

Tabela 6 - Quadro síntese dos princípios teórico-metodológicos que orientam as discussões nos trabalhos analisados

Princípios	Significações
Valorização do discurso musical dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece e legitima o que os alunos compreendem sobre música. • Possibilita que as representações pessoais e sociais emerjam através da prática musical.
Professor enquanto facilitador/mediador da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar, orientar e aconselhar os alunos em suas escolhas musicais. • Mediar de modo a interferir o mínimo possível nas escolhas musicais dos alunos. • Motivar e estimular a confiança entre professor e alunos através de um ambiente capacitador.
Modos de participação social	<ul style="list-style-type: none"> • Coparticipação: professor e alunos aprendendo, discutindo e fazendo música uns com os outros. • Participação coletiva: envolvimento de todos os alunos em práticas criativas em música. • Participação colaborativa: alunos atuando em pares e pequenos grupos em um processo criativo.

A partir da análise dos princípios teórico-metodológicos apresentados nos textos verificou-se que os trabalhos vêm enfatizando a necessidade de se valorizar o discurso musical dos alunos, compreendendo que cada sujeito vivencia a música de diferentes maneiras e faz parte de diversos contextos musicais. Essa valorização, conseqüentemente, está diretamente relacionada ao papel do professor que, de acordo com os textos analisados, tem a função de atuar como um mediador, oportunizando um ambiente de construção do conhecimento em que os alunos têm a possibilidade e que se sintam à vontade para colocar suas ideias perante ao grupo, no que diz respeito às práticas musicais criativas. Percebe-se também a tendência em se desenvolver práticas que envolvam o trabalho em grupos sendo estes coletivos, colaborativos e/ou coparticipativos. Entretanto, a maioria dos trabalhos relatam práticas coletivas, envolvendo todos os alunos conjuntamente em um processo de produção musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as perspectivas teórico-metodológicas que emergem nos estudos sobre criatividade na educação musical presentes nos anais do Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) de 2015 e 2017.

Tendo como bases teóricas pesquisas que focalizam a criatividade na educação (JEFRREY; WOODS, 2009) e na educação musical (BURNARD, 2006; BEINEKE, 2012; 2015; SWANWICK, 2003), esta pesquisa analisou 30 trabalhos selecionados nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM que possuem como eixo central a criatividade e as práticas criativas em processos de ensino e aprendizagem em música.

Caracterizada como pesquisa bibliográfica, os caminhos metodológicos adotados para analisar os dados se mostraram eficazes para a compreensão do tema e dos objetivos determinados. A utilização do software de análise de dados qualitativos *MAXQDA 12* proporcionou maior sistematização na organização, codificação e análise dos textos selecionados.

Sobre a escolha dos trabalhos, optou-se pelos trabalhos publicados nos anais dos Congressos Nacionais da ABEM de 2015 e 2017, escolha que prioriza uma análise aprofundada dos trabalhos que focalizam a criatividade e as práticas criativas e não na busca por um parâmetro temporal.

O capítulo de análise apresentou, primeiramente, uma contextualização dos trabalhos em relação às modalidades, Grupos de Trabalhos (GT), instituições de vínculo dos autores e formação e atuação profissional destes.

Ao analisar os GT em que estes se enquadram, verificou-se uma predominância de trabalhos apresentados no GT 2.1 que aborda o ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica. Por mais que este GT focalize trabalhos na educação básica, a maioria

das instituições de vínculo dos autores são instituições de ensino superior. Importante destacar que os 43 autores identificados possuem formação e atuação profissional distintas, o que demonstra que as práticas criativas em educação musical se fazem presentes em contextos educacionais diversos.

Ao identificar as expressões que emergem nos textos analisados para discutir criatividade na educação musical, observou-se que os autores se utilizam de diversas expressões para tratar do tema. De modo geral, notou-se que a expressão *criatividade* está relacionada aos olhares que enfocam as transformações que a ideia ou produto gerado proporciona para o próprio indivíduo ou grupo. Identificou-se, também, que a expressão *criatividade* vem sendo compreendida pela área enquanto algo que ocorre e decorre através das experiências e vivências socioculturais sujeitos (BURNARD, 2006). Já a expressão *práticas criativas em educação musical* foi identificada enquanto campo inserido nos estudos da criatividade que focalizam a educação musical e que abrange as atividades e estratégias metodológicas que proporcionam o desenvolvimento criativo.

Os trabalhos que apresentam a expressão *desenvolvimento criativo* argumentam enquanto uma atitude necessária ao desenvolvimento musical, sendo esta uma tendência contemporânea que prioriza o processo em que o produto criativo ocorre em relação ao produto que emerge deste.

A expressão *aprendizagem criativa* é apresentada em alguns trabalhos e visa possibilitar o desenvolvimento criativo, tendo como foco a perspectiva dos alunos envolvendo processos de julgamentos sobre o que é considerado criativo dependendo do contexto em que a criatividade ocorre. Esta também envolve processos colaborativos de aprendizagem onde os alunos em pequenos grupos desenvolvem propostas de elaboração de produtos criativos.

Ao analisar de que maneira a criatividade e as práticas criativas são entendidas e justificadas nos contextos de educação musical apresentados nos trabalhos analisados, foram

identificadas justificativas que focalizam a educação musical de modo geral e que buscam defender sua presença. Os trabalhos afirmam que a educação musical auxilia no desenvolvimento humano individual e social, contrapondo a concepção da música como algo inalcançável e restrito, caracterizado pelo ensino tradicional de modelo conservatorial. De modo oposto, os trabalhos compreendem que a educação musical exerce o papel de sensibilizar e ampliar o repertório sonoro, devendo proporcionar experiências musicais diversas, incluindo as práticas criativas em educação musical.

A respeito da presença das práticas criativas em educação musical, os trabalhos argumentam que, através de processos criativos de elaboração musical, os alunos se sentem próximos da música que eles reconhecem e legitimam. As funções destas práticas são justificadas por proporcionar a reflexão e o julgamento acerca dos processos de construção da música. Também identificou-se que as práticas criativas em educação musical possibilitam a tomada de decisões individuais e em conjunto e legitimam a compreensão dos alunos sobre música através de suas próprias produções.

Ao discutir as atividades e estratégias metodológicas utilizadas para implementar as práticas criativas em educação musical descritas nos textos analisados, foram identificadas as atividades e as fontes teóricas utilizadas nos trabalhos para fundamentarem as atividades. Sobre as atividades que possibilitam o desenvolvimento da criatividade, os autores apresentam as atividades de arranjo, composição, improvisação, os jogos sonoros e as atividades que envolvem paisagem sonora. As bases teóricas mais utilizadas para fundamentar estes trabalhos foram, Swanwick (2003), Schafer (2011) e Costa (2012). Sobre isso, foi identificada uma tendência no desenvolvimento de atividades que focalizam a composição musical tendo como fundamento os estudos de Swanwick (2003) e atividades que envolvem paisagem sonora fundamentadas em Schafer (2011).

Em relação às estratégias metodológicas utilizadas nos trabalhos, destacaram-se os momentos de apresentação musical e o uso de tecnologias para gravação de áudio e vídeo, aspectos que valorizam a produção musical dos alunos e os posicionam enquanto artistas que produzem música. Dentre as estratégias metodológicas, considerando os três tipos de participação social propostos por Jeffrey e Woods (2009), destacou-se a participação coletiva, cujos trabalhos se desenvolvem em grandes grupos, reunindo todos os alunos.

Visando compreender os princípios teórico-metodológicos que orientam as discussões sobre criatividade e práticas criativas nos contextos de educação musical descritos nos trabalhos analisados, foram identificados três princípios. Estes revelam a importância de se valorizar o discurso musical dos alunos, pois, deste modo, se reconhece e legitima o que estes compreendem sobre música. Nesse sentido, ao valorizar as ideias dos alunos sobre música, possibilita-se que as representações pessoais e sociais emergam através da prática musical.

Outro princípio presente nos trabalhos analisados envolve o papel do professor como um facilitador/mediador da aprendizagem (JEFFREY; WOODS, 2009) que questiona, orienta, aconselha os alunos em suas escolhas musicais e interfere o mínimo possível nas escolhas musicais dos alunos. O professor, de acordo com os trabalhos, também tem a responsabilidade de estimular a confiança entre professor e alunos visando a construção de um ambiente capacitador (CRAFT, 2010).

É importante destacar que todos os trabalhos que apresentam atividades e estratégias metodológicas apresentam a prática musical em grupo e estas foram analisadas à luz dos três modos de participação social propostos por Jeffrey e Woods (2009). A maioria das propostas de ensino e aprendizagem presentes nos trabalhos envolvem a participação coletiva, cujos alunos fazem música em um grande grupo. A coparticipação também foi identificada nos trabalhos em momentos que professores e alunos visam a elaboração de um produto musical

criativo. A participação colaborativa também é apresentada em alguns trabalhos que desenvolvem propostas em pequenos grupos.

Nos trabalhos analisados, foi possível identificar um entendimento em comum de que as práticas criativas são necessárias ao desenvolvimento da educação musical e que estas devem valorizar a produção e o discurso musical dos alunos através de processos que envolvam o fazer musical coletivo. Como já apontado, pesquisas recentes vêm enfatizando a importância de se oportunizar momentos de reflexão e análise sobre as práticas criativas dos alunos, buscando reconhecer e compreender seus pontos de vista e experiências. Entretanto, nas discussões apresentadas nesta pesquisa, estes momentos ainda não são frequentes nos trabalhos analisados.

Sobre os referenciais teóricos, observou-se que estes são utilizados, em grande parte dos trabalhos, como fonte para o planejamento de atividades e estratégias metodológicas em educação musical. Nesse sentido, percebe-se uma fragilidade na utilização de fontes teóricas para discutir as propostas e problematizar as práticas desenvolvidas. Os trabalhos que apresentam problematizações focalizam os seguintes tópicos: necessidade de se valorizar as possibilidades expressivas e criativas na educação musical; falta de maior aprofundamento nas pesquisas sobre criatividade; carência de formação que contemple as práticas criativas; ausência de propostas mais efetivas no âmbito escolar; escassez de propostas que focalizem o desenvolvimento criativo dos aprendizes; carência de análises que considerem os contextos em que as aprendizagens ocorrem. Entretanto é importante ressaltar que a maioria dos trabalhos apresentados nos Congressos Nacionais da ABEM que foram selecionados para esta pesquisa, constituem-se de pesquisas e práticas em andamento. Sobre isso, cabe destacar que as problematizações e reflexões presentes nos trabalhos possivelmente serão apresentadas com maior profundidade em outras publicações acadêmico-científicas, como trabalhos de

conclusão de curso, dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações em revistas da área.

Compreende-se ser necessário o aprofundamento das análises nas publicações advindas dos desdobramentos dessas pesquisas e práticas aqui apresentadas, visando contribuir para a constituição de conhecimentos mais abrangentes e articulados ao campo de estudos em questão. Entende-se que, enquanto as discussões sobre criatividade na educação musical não refletirem teoricamente sobre suas práticas, o campo enfrentará dificuldades para articular conhecimentos, comprometendo sua ampliação e consolidação.

De modo geral, destacam-se os diversos aspectos que envolvem a criatividade e as práticas criativas em educação musical apresentados através deste estudo, identificando esses trabalhos e seus autores enquanto um grupo de estudantes e profissionais que buscam o desenvolvimento de pesquisas e práticas que valorizam os alunos através dos processos criativos de construção musical. Cada trabalho selecionado possui suas referências e fundamentações, apresenta diferentes propostas e as discute de variados modos. Contudo, observou-se que estes objetivam, através da prática musical criativa, a formação humana do sujeito e uma educação musical que vê o aluno enquanto protagonista de seu processo de aprendizagem, constatando-se a existência de um campo emergente de estudos que focaliza a criatividade e as práticas criativas em educação musical.

Sendo assim, esta pesquisa contribui ao apresentar as práticas criativas em educação musical como um campo de estudo emergente que busca valorizar o aluno e suas experiências culturais e sociais. Ademais, através de discussões que abrangem as justificativas, atividades e estratégias metodológicas e princípios teórico-metodológicos que vêm sendo utilizados nos trabalhos que envolvem a temática, auxilia teoricamente para futuras pesquisas na área. Contribui, também, para o desenvolvimento de práticas criativas tendo em vista a atuação de profissionais da área da educação musical.

Pesquisas futuras poderiam ser realizadas considerando os princípios teórico-metodológicos identificados neste trabalho em diferentes situações de ensino e aprendizagem de música que focalizem a criatividade e as práticas criativas. Propõem-se, também, o desenvolvimento de pesquisas bibliográficas na área da educação musical, tendo em vista o número significativo de trabalhos já desenvolvidos no Brasil, por mais que se apresentem de modo esparso na literatura, em especial os trabalhos que relatam experiências.

Destaca-se a necessidade de pesquisas que focalizem teoricamente a criatividade na educação musical no Brasil enquanto campo emergente voltado ao desenvolvimento de atividades e estratégias metodológicas fundamentadas e problematizadas, visando a ampliação e consolidação de referenciais teórico-metodológicos na área. Deste modo, acredita-se que a criatividade possa ser melhor incorporadas aos processos de ensino e de aprendizagem em música, tendo em vista o desenvolvimento da criatividade e, como consequência, proporcionando maior protagonismo aos alunos em suas aprendizagens musicais.

Por fim, é importante ressaltar que os trabalhos analisados concordam com as concepções ampla de criatividade e de práticas criativas em educação musical apresentadas no início deste trabalho, que nos levam a encontrar novas formas de pensar, (re)conhecer e realizar o que já se conhece. Incluem também a imaginação, o planejamento e a busca por viver com mais integralidade diante das possibilidades e decisões da vida, sendo o desenvolvimento criativo necessário em todos os âmbitos da vida como um dispositivo de transformação cotidiana e, também, como meio para transformar e reinventar o nosso mundo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice Soriano de. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2007, vol. 23, n. especial, p. 45-49.
- ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora UnB, 2003.
- AMOR, Juracy. Ensino-aprendizagem musical no Circo Picolino. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais... .** Natal: Abem, 2017. v. 2.
- AMORIM, Quézia P. de B. S.; ALMEIDA, Cristiane M. G. de. Educação musical no terceiro setor: reflexões sobre os processos de significação e criatividade musical. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais... .** Natal: Abem, 2017. v. 2.
- ARANTES, Lucielle F. Didática desenvolvimental da subjetividade: uma proposta ao ensino de Música na escola. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais... .** Natal: Abem, 2017. v. 2.
- ARÓSTEGUI, José Luis. El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. **Educación**, Santa Maria, v.37, n.1, jan. abr. 2012, p. 31-44.
- BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.
- BEINEKE, V. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jan. jul. 2011.
- BEINEKE, Viviane . Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jan. jul. 2011.
- BEINEKE, Viviane. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: Hentschke, Liane; Souza, Jusamara (Orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003, p. 91-105.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Educación**, Santa Maria, v.37, n.1, jan. abr. 2012, p. 45-60.
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.34, jan. jul. 2015, p.42-57.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa**. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

- BLAZON, Stênio. Improvisação livre a partir de vídeos: estratégias de realização, considerações e hipóteses. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...**. Natal: Abem, 2015. v. 1.
- BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 125-156.
- BRITO, T. A. de. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da Abem**, Londrina, v. 33, n. 35, p.11-23, jul. dez. 2015.
- BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRITO, Teca Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BURNARD, Pamela. How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. **Music Education Research**, v.2, n. 1, 2000.
- BURNARD, Pamela. Teaching music creatively. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Eds.). **Teaching Music Creatively**. London: Routledge, 2013, p. 1-11.
- BURNARD, Pamela. Understanding children's meaning-making as composers: In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Ed.). **Musical Creativity**: multidisciplinary research in theory and practice. New York: Psychology Press, 2006, p. 111-133.
- BURNARD, Pamela. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. **Musical Creativity**: Multidisciplinary Research in Theory and Practice. Psychology Press: New York, 2006.
- BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. **Teaching Music Creatively**: learning to teach in the primary school series. Nova Iorque: Routledge, 2013.
- CARNEIRO, Julio Cesar Rodrigues. **Educação Musical Infantil e criatividade**: um estudo comparativo. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS. 2010,
- CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- COSTA, Rogério Luiz Moraes da. A ideia de corpo e a configuração do ambiente da improvisação musical. **OPUS Revista Eletrônica da ANPPOM**, v.14, n.2, dez. 2008.
- COSTA, Rogerio Luiz Moraes. O ambiente da improvisação musical e o tempo. **Per Musi**, Belo Horizonte, v.5/6, 2002, p. 5-13.
- COTRIM, Ricardo M. B. Educação musical em ambiente de estúdio eletroacústico: uma perspectiva para as práticas musicais criativas. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.
- CRAFT, Anna. A criatividade e os ambientes da educação infantil. In: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna. In: **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-135
- CRAFT, Anna. **Creativity in Schools: tensions and dilemas**. London: Routledge, 2005.
- CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. **Creative learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Trentham Books Limited, 2008.
- DEL BEN, Luciana. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.16, n.16, mar. 2007, p. 57-64.
- DELALANDE, François. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.
- DIDIER, Adriana R. Jesualdo: um educador uruguaio em busca da expressão criadora. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.
- DOMINGOS, Douglas; FERNANDINO, Jussara. Processos de criação musical: construindo caminhos no Programa Escola Integrada. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.
- DUARTE, Karine R. P.; FIALHO, Vania M. Apreciação e composição de música contemporânea na escola. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.
- FELDMAN, David Henry. 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: Tretha, Books Limited, 2008.
- FERLIM, Uliana D. C. Circlesongs: uma abordagem de prática musical criativa e colaborativa. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O.; MUSICAL, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação. Práticas criativas no ensino e aprendizagem da música – um estudo dos artigos dos Anais e Revistas da ABEM. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical**. Editora UNESP Digital, São Paulo, 2015a.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo de mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 275-304.

- FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding**. University of London Institute of Education, 1998 (Tese de Doutorado, PhD).
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Trilha da música: Orientações pedagógicas**. 1. Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- FREGA, A. L. Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 13-24, set. 2010.
- FREIXEDAS, Cláudia M. O desenvolvimento de aspectos humanos e técnicos através do ensino da flauta doce. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.
- FUGIMOTO, Tatiane A. da C.; BEINEKE, Viviane. Educação Musical com Idosas: Processos Colaborativos de Composição Musical. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.
- FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha. **Composição musical com idosos: rearranjando a Felicidade**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. 205p.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Pedagogía Musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa**. Buenos Aires: Lumen, 2002.
- GALIZIA, Fernando Stanzione. LIMA, Emília Freitas. Ensino Superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na revista da abem (1992-2013). **Revista da ABEM**, Londrina, v.22 , n.33, 77-93, jul.dez 2014.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Trad. Roberto Cataldo Costa.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas. 6ª ed. 2008.
- GOMYDE, Luana D. C., NAKAO, João V. D.; REIS, Leandro A. dos. O ensino de Música e suas aprendizagens na escola: práticas criativas em sala de aula. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.
- GRAY, David Edward. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012, 2. ed. Trad. Roberto Cataldo Costa.
- JEFFREY, Bob.; WOODS, Peter. **Creative learning in the Primary School**. London: Routledge, 2009.
- JESUALDO. **Vida de un maestro**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1947. 3ª.edição.
- LADANO, Kathryn. Free improvisation and Performance Anxiety in Musicians. In: HERBLE, Ajay; LAVER, Mark. **Improvisation and music education: Beyond the classroom**. Nova Iorque: Routledge, 2016, p. 46–59.

LANDGRAF, Renata M. Paisagem sonora na Educação Infantil: o caminhar para uma escuta pensante através de ações do PIBID. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.

LEANDRO, Anna C. da S.; SILVA, Nayara F. de S. O jovem, a educação básica e o processo colaborativo: um relato de experiência das disciplinas de Atividades Orientadas III e Estágio Supervisionado IV. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

LEITE, Jaqueline C.; DUARTE, Kátia; NUNES, Helena de S. A composição de Microcanções na Escola Básica: um relato de experiência. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

LIMA, Júlio C. de; CARVALHO, Valéria L. de. O Compositor em Cada um: Relatos sobre a Experiência de ensino do violão básico e da composição popular num âmbito não formal de ensino. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.

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

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

LUNELLI, Diego C. Oficina de ritmos da cultura popular: religiosidades afro-brasileiras em pauta. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

MACEDO, Vanilda Lúcia Ferreira de. **Imagens da Docência De Música Na Educação Básica**: Uma análise de textos da Revista da ABEM (1992-2013). 2015. 180 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

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

MAIA, Antonio Layton Souza. Corpo à escuta: improvisação livre e desrostificação do músico. **Anais...** Uso impróprio: Seminários em Estudos Contemporâneos das Artes, Niterói, 2016.

MALOTTI, Ana Paula Ribeiro Cardoso **O ensino de música na educação infantil**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014. 209p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTIN, Jeffrey. Re-examining music composition: Toward a diversity of perspectives. **Anais...** 29th World Conference of the International Society for Music Education. Beijing, China, 2010.

MARTINS, Áudrea da C. Linhas, vozes e tracks: a textura na composição musical de crianças. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

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

MARTINS, Mariana Roncale. **Do Rec ao Play, e além:** as gravações em uma oficina de música para crianças. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaber, 2012, p.243-274.

MATEIRO, Teresa. **Pedagogias brasileiras em educação musical**. InterSaber, 2015.

NAZARIO, L. da C.; MANNIS, J. A.. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n.23, p.65-76, jan.jun. 2014.

NAZARIO, Luciano da Costa; MANNIS, José Augusto. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n.23, p.65-76, jan.jun. 2014.

NEDER, Alvaro. “Permita-me que o apresente a si mesmo”: o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, p. 117-130, jan.jun. 2012.

NUNES, H. Bichos e brinquedos. Porto Alegre, **CAEF da UFRGS**, 2005.

ODENA, Oscar. Towards Pedagogies of Creative Collaboration: Guiding Secondary School Students` Music Compositions. In: BARRET, Margareth S. (Ed.). **Collaborative Creative Thought and Practice in Music**. Ashgate: Farnham, 2014, p. 239-251.

OLIVEIRA, Rafael D. de O.; BEINEKE, Viviane. Composição na Educação de Jovens e Adultos: mobilizando ideias de música. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

OLIVEIRA, Rafael Dias de. **Composição, diálogo e conscientização:** uma pesquisa participante em Educação Musical na EJA. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. 177p.

PAYNTER, John. **Oir, Aqui y Ahora, una introducción a la música actual em las escuelas**. Ed. Ricordi, 1972.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: A proposta do re-arranjo. PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 171-205

PEREIRA JR, G. A.; HARTMANN, E. Sobre o ensino da técnica de construção de melodias: considerações sobre o método pedagógico no Fundamentos da composição musical, de Arnold Schoenberg. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 36, p.115-131, jul. dez. 2017.

PEREIRA, Luana R. O. de M. Educação Musical no curso de Licenciatura em Educação no Campo: um relato de experiência. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

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

PINHEIRO, Elton M.; PEREIRA JR, Melquíades F. Na Trilha da História: os Caminhos em que a Música Pode nos Levar. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.

PINHEIRO, Thaynah P. B. C.; LUZ, Jefferson A. de M. Criação musical com a Flauta Doce: Uma experiência com alunos do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: MATOS, Ana Paula Santos; SILVA, José Maria da; PERETTI, Lídio; OLENIKI, Marilac Loraine. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. Trad. Ana Cristina Nasser. p. 43-94.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.30, 103-118, jan. jun. 2013.

ROCHA, José Leandro Silva. **Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2015. 177p.

RODRIGUES, Vinícius P. Atividade de Composição Musical Coletiva no Ensino Fundamental Municipal da Cidade do Rio de Janeiro: Um Relato de Experiência. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

ROSA, Jaqueline. **Revisitando registros e memórias: reflexões de uma professora sobre oficinas de música para crianças**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Catherine F. dos Santos; MENDONÇA, Artur G. “O tambor tá tocando que tambor bonito”: a criação de um repertório percussivo. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

SANTOS, Catherine Furtado dos. **Casa Caiada**: Formação humana e musical em práticas percussivas colaborativas. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1997.

SCHAFER, Murray. **Educação Sonora**. São Paulo: Melhoramentos, 2011, 141p.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 2013.

SELF, George. **Nuevos sonidos en classe**: una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de música contemporánea em las escuelas. Ed Ricordi, 1967

SILVA, Alessandro Felix Mendes e. **Concepções de criatividade no ensino instrumental**: a perspectiva de três professores. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. 148p.

SOUZA, Fernanda. Os processos criativos no contexto dos jogos de mãos. . In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, 208p.

TAFURI, Johannella. Processes and teaching strategies in music improvisation with children. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Ed.). **Musical Creativity**: multidisciplinary research in theory and practice. New York: Psychology Press, 2006, p. 134-157.

TRAJANO, Tayane da C. Educação musical e a prática de projetos: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical com alunos do Instituto Federal do Maranhão - Campus Centro Histórico. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

TRISTÃO, Claudia R. Y.; BEINEKE, Viviane. Um barulho estranho: relato de experiência com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.

TRISTÃO, Claudia R. Y.; LUZ, Sandra D. da. Sonoplastia e trilha sonora: uma experiência interdisciplinar com alunos do 8º ano de uma escola municipal. In: 22º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2015. v. 1.

VIEIRA, Djenane. Entre risos e rimas: criação musical e protagonismo em classes de EJA. In: 23º CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, **Anais...** . Natal: Abem, 2017. v. 2.

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

VISNADI, G. F.; BEINEKE, V. “De amizade, letras e ritmos”: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 71 –84, jan. jun. 2016.

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

VISNADI, Gabriela Flor; BEINEKE, Viviane. “De amizade, letras e ritmos”: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 71 –84, jan. jun. 2016.

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

WEBSTER, Peter. Creative Thinking in Music, Twenty-Five Years On. **Music Educators Journal**, California, March 2016, p. 26-32.

WEBSTER, Peter. Creative thinking in music: Advancing a model. In: SULLIVAN, Timothy; WILLINGHAM, Lee (Ed.). **Creativity and music education**. Edmonton: Canadian Music Educators’ Association National Office, 2002.

Webster, Peter. Creativity as creative thinking. **Music Educators Journal**, 76 (9), 22-28, 1990.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 29-39, set. 2009.

ZANETTA, Camila Costa. Experiências de improvisação “em jogo”: o processo pedagógico-musical com crianças voltado à formação integral. IN: **Anais...** III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, 2014.