

ALESSANDRO FELIX MENDES E SILVA

**CONCEPÇÕES DE TRÊS PROFESSORES SOBRE A
CRIATIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA**

Dissertação de mestrado apresentada 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. Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Professora Dra. Viviane Beineke

FLORIANÓPOLIS

2015

S586c Silva, Alessandro Felix Mendes e
Concepções de três professores sobre a
criatividade no ensino de música / Alessandro Felix
Mendes e Silva. - 2015.

148 p. il.; 21 cm

Orientadora: Viviane Beineke

Bibliografia: p. 136-140

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado
de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, Florianópolis, 2015.

1. Música - Instrução e ensino. 2. Educação. 3.
Criatividade. 4. Música na educação - Santa
Catarina. I. Beineke, Viviane. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Música. III. Título.

ALESSANDRO FELIX MENDES E SILVA

**CONCEPÇÕES DE TRÊS PROFESSORES SOBRE A
CRIATIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música

Banca Examinadora

Orientador: 

Dra. Viviane Beineke – UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)

Membro: 

Dr. José Soares de Deus – UFU (Universidade Federal de Uberlândia)

Membro: 

Dra. Regina Finck Schambeck – UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)

Florianópolis, SC (28/03/15)

A todas as pessoas que acreditam que o ensino de música traz ganhos positivos para a vida dos alunos, dos professores e para a escola. A toda minha família, pelo apoio e incentivo em todo este percurso.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dra. Viviane Beineke, por todo o aprendizado dentro da Educação Musical, pela compreensão, pelo carinho, amizade e direção na realização desse mestrado.

Aos Professores, Dra. Regina Finck e Dr. José Soares, por fazerem parte da banca examinadora e pelas valiosas contribuições na construção desta dissertação.

Aos professores participantes da pesquisa que aceitaram o convite, pela predisposição nas entrevistas e pela amizade.

A Francini Zimmermann, Cauan Zimmermann e Iris Zimmermann, pelo amor incondicional, pela felicidade e companheirismo de todos os momentos.

À minha mãe, Maria Antonia Mendes, e irmãos, Viviane Mendes, Marcelo Mendes e Luciano Mendes, que sempre acreditaram na minha vocação e incentivaram meus estudos na música. A Jorge Alexandre de Moura, Alexandre de Moura e Gabriel de Moura, pela amizade e companheirismo. A Edna Luiza, Antonio Zimmermann, Iedda Zimmermann e Larissa Gaspodini, pela confiança e amizade.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado, que sempre estiveram disponíveis para ajudar.

À Lia Rosa Leal pela revisão minuciosa e suas deliciosas dicas de culinária.

Aos colegas de mestrado, Felipe Moritz, Thiago Módolo, Priscila Oliveira, Ana Ester, Hortênsia Vechi, Daniel Schwambach, Daniel Zanella, Rafael Salib, Cinthia Ruivo, Fernando Bresolin, Andréia Chinaglia, Rafael Dias, Camila

Durães, Fernando Torres, Verônica Kimura, Wilson Robson, Yuri Bär, Tatiane Fugimoto, Jeasir Reco, Thiago Moreira, Ramiro Costa, André Marcelino e Ana Paula Malotti, pelo companheirismo e aprendizado durante o curso.

E, finalmente, à PROMOP – UDESC, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as concepções de criatividade de três professores que atuam com o ensino de música em escolas. No intuito de alcançar esse objetivo e captar o pensamento do professor, buscou-se compreender suas experiências e como elas se refletem nas concepções; e como as concepções orientam o ensino de música. A fundamentação teórica articula estudos sobre criatividade da psicologia (ALENCAR, 1995; AMABILE, 1997; BODEN, 1999; CSIKSENTMIHALYI, 1998; LUBART, 2007), da Educação (JEFFREY; WOODS, 2009) e da área da Educação Musical (BEINEKE, 2009; BURNARD, 2012, 2013; ODENA, 2012). Optou-se por realizar duas entrevistas semiestruturadas com cada um dos três professores. As entrevistas foram construídas com base no modelo metodológico proposto por Odena (2012), dividida em duas etapas: a) a primeira entrevista buscou conhecer as experiências musicais, de formação e pedagógica dos professores através da “Trilha ondulante do tempo”, técnica de entrevistas que se caracteriza pela liberdade do entrevistado em escolher os fatos e as fases que achar relevantes em suas experiências; e b) a segunda entrevista busca conhecer as perspectivas dos professores sobre quatro categorias: o aluno criativo, o ambiente para criatividade, o processo criativo e o produto criativo. Os resultados da análise dos dados apontaram que as concepções dos professores envolvem inventividade e solução de problemas. Que as experiências dos professores se refletem em vários aspectos em suas concepções de criatividade, principalmente nas experiências de formação superior. As principais concepções dos professores que orientam o ensino de música envolvem as dimensões do Ensino Criativo referente às relações sociais na sala de aula, engajamento dos interesses e valorização das experiências prévias dos alunos.

Palavras-chave: Concepções de criatividade. Ensino Criativo. Experiências com a música. Educação Musical.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the creativity conceptions of three teachers who work with music education in schools. In order to achieve this goal and capture the teachers' thinking, we sought to understand their experiences and how they are reflected in the concepts; and how the concepts guide the de music teaching. The theoretical foundation in which we are substantiated is the studies in the literature on creativity (ALENCAR, 1995; AMABILE, 1997; BODEN, 1999; CSIKSENTMIHALYI, 1998; LUBART, 2007), on education (JEFFREY; WOODS, 2009) and studies in the area of Music Education (BEINEKE, 2009; BURNARD, 2012, 2013; ODENA, 2012). It was decided to hold two semi-structured interviews with each of the teachers three. The interviews were based on the methodological model proposed by Odena (2012), divided into two stages: a) the first interview aimed at detecting the teachers' musical, training and pedagogical experiences through the "undulating track of time", interviewing technique that is characterized by subjects' freedom to choose the facts and phases they find relevant in their experiences; and b) the second interview seeks to know the views of teachers on four categories: creative student, the environment for creativity, the creative process and the creative product. The results of data analysis showed that the concepts of the teachers involve inventiveness and problem solving. That the experiences of teachers are reflected in many ways in their conceptions of creativity, especially in higher education experiences. The main concepts of the teachers who guide the music education involve the dimensions of creative education related to social relationships in the classroom, engaging the interest and appreciation of previous experiences of students.

Keywords: Concepts of Creativity. Creative Teaching. Experiences with music. Music Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa conceitual da pesquisa adaptado do modelo elaborado por Odena (2012).....	23
Figura 2: Desenho metodológico na linha do tempo.....	29

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	19
2.1	ESTUDO SOBRE CRIATIVIDADE.....	19
2.1.1	Conceitos de criatividade.....	20
2.1.2	Criatividade na Educação Musical.....	27
2.1.3	Ensino Criativo.....	32
2.2	CONCEPÇÕES DE CRIATIVIDADE DE PROFESSORES DE MÚSICA.....	37
2.2.1	Modelo Gerador do Pensamento do Professor.....	37
2.2.2	Modelo Conceitual da Pesquisa.....	40
3	METODOLOGIA.....	42
3.1	ABORDAGEM QUALITATIVA.....	42
3.2	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	42
3.2.1	“Trilha Ondulante do Tempo”.....	46
3.2.2	Perspectivas dos professores sobre criatividade.....	47
3.2.3	Entrevistando os professores.....	49
3.3	CRITÉRIOS ÉTICOS PARA A PESQUISA.....	50
3.4	ETAPAS DE ANÁLISE DE DADOS.....	51
4	OS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	54
4.1	RETRATO DOS PROFESSORES.....	54
4.1.1	Professor Luiz.....	54
4.1.2	Professor Gabriel.....	55
4.1.3	Professor João.....	56
4.2	EXPERIÊNCIAS MUSICAIS, DE FORMAÇÃO E PEDAGÓGICAS.....	58
4.2.1	Experiências do professor Luiz.....	59
4.2.1.1	Como as experiências se refletem nas concepções do professor Luiz.....	64
4.2.2	Experiências do professor Gabriel.....	65
4.2.2.1	Como as experiências se refletem nas concepções do professor Gabriel.....	72
4.2.3	Experiências do professor João.....	73
4.2.3.1	Como as experiências se refletem nas concepções do professor João.....	83
5	CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	86
5.1	O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM POR CRIATIVIDADE.....	86
5.2	PERSPECTIVAS SOBRE A PESSOA CRIATIVA.....	89

5.2.1	Características criativas nos alunos.....	90
5.2.2	Aprendizado através de atividades criativas.....	94
5.2.3	A família e a escola no desenvolvimento criativo.....	96
5.3	PERSPECTIVAS SOBRE O AMBIENTE PROPÍCIO À CRIATIVIDADE.....	101
5.3.1	O papel do professor na construção de ambiente para a criatividade.....	101
5.3.2	O ambiente motivador para a criatividade.....	104
5.4	PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO CRIATIVO.....	106
5.4.1	O envolvimento dos alunos nos processos criativos.....	106
5.4.2	Processo criativo realizado individualmente e em grupo.....	110
5.5	PERSPECTIVAS SOBRE O PRODUTO CRIATIVO.....	113
5.5.1	Originalidade nas produções dos alunos.....	113
5.5.2	Avaliação e autoavaliação.....	116
5.6	CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM O ENSINO DE MÚSICA.....	121
5.6.1	Deixar a criatividade fluir.....	122
5.6.2	Oportunidade para que todos possam ser criativos.....	128
5.6.3	Criar com segurança e boas relações.....	131
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICE 1 - CARTA-CONVITE AOS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	154
	APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	156
	APÊNDICE 3 - ROTEIRO GUIA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURAS.....	158
	APÊNDICE 4 - MAPAS UTILIZADOS NA ANÁLISE DE DADOS.....	160
	APÊNDICE 5 - TABELA GUIA DA ANÁLISE DOS DADOS.....	161

1 INTRODUÇÃO

A motivação para pesquisar a criatividade no ensino de música precedeu meu ingresso no mestrado, quando desenvolvia oficinas de música num projeto social. Nessas oficinas, trabalhávamos com formação de grupos musicais, aulas de teclado, de percussão, violão e cavaquinho, todas as aulas em grupo. Os próprios alunos escolhiam os instrumentos que queriam tocar, porém, a todo momento compartilhavam os diferentes instrumentos com os colegas. Percebia que, em atividades de composição, os alunos utilizavam elementos provenientes de suas experiências e significados musicais, principalmente em relação ao gênero musical e aos temas do seu cotidiano. Percebia, ainda, que os alunos se sentiam à vontade e autoconfiantes quando trabalhavam em grupo e elaboravam suas próprias ideias musicais. Realizando a pesquisa do meu TCC, percebi o quanto é importante, no espaço de aprendizagem musical, propor que os alunos trabalhem criativamente, pois nesse envolvimento demonstravam motivação, compartilhando com todos os seus significados musicais (SILVA, 2011).

Os estudos sobre criatividade a que tive acesso na graduação e no mestrado foram importantes, justamente no momento em que minhas concepções sobre criatividade estavam se modificando. Pensava que, para se aventurar na criatividade musical, era necessário um nível técnico mais avançado, e direcionava meu aprendizado de música a desenvolver técnicas que me permitissem improvisar ou compor. A maioria do material disponível focava no aprendizado técnico e variava entre métodos que envolviam conhecimentos harmônicos e melódicos específicos para o instrumento, métodos de improvisação, *songbooks* e outros materiais para violão e guitarra elétrica.

Quando comecei a atuar como professor de música, deparei-me com muitas dúvidas, como: quais métodos são mais adequados para o ensino de música no contexto coletivo? Seguidamente encontro nas aulas, alunos motivados a aprender a tocar um instrumento musical, e muitas vezes as aulas já são realizadas com instrumentos disponibilizados pela escola, pelo próprio aluno ou pelo professor.

Estudos em Educação Musical focalizam a criatividade direcionada ao ensino de música em contexto escolar, por exemplo, Odena (2007), Beineke (2009) e Burnard (2013). Nesses estudos encontramos que a criatividade pode ser amplamente explorada em todo contexto de ensino e aprendizagem musical. Essas pesquisas buscam ampliar as concepções de criatividade musical, apoiadas nas múltiplas maneiras como as práticas criativas em música estão presentes nas diversas culturas (BURNARD, 2012). Também, no ensino de música a criatividade vai além das formas mais comuns, que, apesar das diversas formas de práticas criativas existentes, professores de música e o currículo proposto geralmente associam criatividade somente às práticas de composição ou improvisação (ODENA, 2012).

Discute-se no ensino de música, a importância da criatividade associada a atividades que envolva os interesses dos alunos (BURNARD, 2013). Segundo a autora, a criação musical seja individual ou em grupo se reflete nas variadas experiências diárias com a música, quando ela é utilizada para se expressar, para o bem estar emocional, em celebrações, em ambiente familiar, grupos de amizade, que exercitam a imaginação e compreensão de si próprio.

Nos estudos gerais sobre criatividade, ela é permeada por diferentes conceitos que são constantemente revisados e atualizados (LUBART, 2007). Apesar de não existir um consenso sobre o que é criatividade, essas pesquisas apontam

que ela “implica a emergência de um produto novo” e também o fato de esse produto ser relevante a determinado contexto, “necessário que seja apropriada a uma dada situação” (ALENCAR, 1995, p. 15). Concordando com essa definição, Lubart (2007) acrescenta que esse produto pode ser “uma ideia, uma composição musical, uma história ou ainda uma mensagem publicitária”.

Apesar de pesquisas apontarem que a criatividade pode ser aprimorada por todos os seres humanos, no senso comum ainda persistem visões, por exemplo, de a considerar um dom divino, ou como uma qualidade particular de um indivíduo (ALENCAR, 1995). Ou que a criatividade é tida como misteriosa porque os próprios “inventores, cientistas e artistas raramente sabem como suas ideias originais surgem” (BODEN, 1999, p. 81).

A criatividade também é entendida como uma construção social que acontece dentro de um sistema, no qual o indivíduo é influenciado pelo contexto a que pertence, como resultado da interação da pessoa com o contexto sociocultural (CSIKSZENTIMIHALYI, 1998). O modelo sistêmico de criatividade acontece na interação entre três dimensões; o *indivíduo* com seu potencial criativo, o *domínio* que representa a área de conhecimento e o *campo*, que são as pessoas que avaliam e julgam se o produto é criativo ou relevante a uma situação. Esse modelo é representado na educação musical pela flexibilidade de configurações que podem ocorrer nas três dimensões.

Pelo fato de a criatividade ser entendida de muitas maneiras, Odena (2012) identificou que os professores de música têm uma tendência a definir a criatividade utilizando termos pessoais. Muitas vezes o professor pode definir a criatividade com formas conceituais que divergem da forma como a conceitua a literatura, porém isso não invalida suas

concepções, ao contrário, são maneiras particulares de pensar a criatividade.

Segundo Del Ben (2001), o termo “concepção” representa uma compreensão abrangente sobre o objeto a ser pesquisado, o qual se constrói a partir de vários fatores como “crenças, valores, preferências, hábitos, princípios, percepções e interpretações de práticas pedagógicas, tradições, aspectos, características e exigências dos contextos específicos nos quais trabalham” (DEL BEN, 2001, p. 29). A autora ensina que concepção envolve um conjunto de fatores os quais influenciam o indivíduo, por sua prática e pelo contexto em que atua.

Com base nas perspectivas encontradas nos estudos sobre criatividade e nos estudos que discutem o ensino de música, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Quais as concepções de criatividade de professores que atuam com o ensino de música em contexto escolar? Outras subquestões foram derivadas da questão principal: Quais as relações entre as experiências desses professores e suas concepções de criatividade? De que maneira as concepções de criatividade dos professores pesquisados orientam o ensino de música?

Neste projeto de mestrado o objetivo geral é investigar as concepções de criatividade de três professores que atuam com o ensino de música em escolas. Os objetivos específicos são: a) compreender as experiências de cada professor e como se refletem nas suas concepções de criatividade; e b) analisar como as concepções de criatividade dos professores orientam o ensino de música.

Esta pesquisa de dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro se refere aos referenciais teóricos, apresentando: a) estudos que discutem os conceitos de criatividade em geral; b) estudos sobre criatividade na

educação musical; c) o ensino criativo; e d) estudos que discutem concepções dos professores de música sobre criatividade, proposto por Odena (2012). Esse referencial teórico foi utilizado na construção dos procedimentos metodológicos e na análise de dados.

No segundo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos escolhidos para esta pesquisa. Adotou-se a abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados o estudo por entrevista. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores que atuam no ensino de instrumento musical em escolas de Florianópolis. Por sua vez, as entrevistas foram divididas em duas partes: a primeira investigou as experiências dos professores em três níveis: musical, de formação e pedagógica. A segunda investigou as perspectivas¹ dos professores sobre quatro categorias: o aluno criativo, o ambiente para criatividade, o processo criativo e o produto criativo. Essa metodologia foi selecionada e extraída de parte do quadro teórico proposto por Odena (2012), que investigou o pensamento do professor sobre criatividade.

O terceiro capítulo se refere à discussão construída com base nas categorias e subcategorias extraídas das análises dos dados. O capítulo começa retratando os professores pesquisados, apresentando as características de cada um. Em seguida, apresento os resultados da análise da primeira categoria que envolve as concepções de criatividade dos professores pesquisados, baseada nas quatro categorias mencionadas acima: a) perspectivas sobre o aluno criativo; b) perspectivas sobre o ambiente propício à criatividade; c)

¹ Na defesa, a banca ressaltou a necessidade de trazer a definição de perspectiva no qual a pesquisa se apoia. O sentido de perspectiva adequado para a segunda entrevista se refere à: “(...) forma ou aparência sob a qual algo se apresenta” (HOUAISS, 2001). Outra definição semelhante se refere: “(...) aspecto sob o qual uma coisa se apresenta; ponto de vista” (FERREIRA, 1986).

perspectivas sobre o processo criativo; e d) perspectivas sobre o produto criativo.

O quarto capítulo foi construído com base na segunda categoria, que analisa as influências das experiências nas concepções de criatividade dos professores. Buscou-se discutir as influências das três vertentes: musicais, de formação superior e pedagógica. No quinto capítulo são apresentadas as concepções de criatividade dos professores pesquisados, que orientam o ensino de música. De acordo com a análise dos dados, chegou-se a três subcategorias: a) deixar a criatividade fluir; b) oportunidades para que todos possam ser criativos; e c) criar com segurança e boas relações. Nas considerações finais, recapitulamos os dados apresentados na discussão, relacionando-os com os referenciais teóricos e apontando implicações para o ensino de música.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Em todas as áreas, a criatividade é uma ferramenta de renovação, inovação e invenção que proporciona mudanças importantes na sociedade e para a vida como um todo. A importância da criatividade no ensino e aprendizagem musical tem sido foco crescente nas pesquisas na área da Educação Musical. É considerada como uma parte que orienta e completa as abordagens metodológicas no ensino de música (MCPHERSON, 1994). Estudos atuais focalizam-na através das múltiplas práticas criativas que envolvem o fazer musical, e que pode contemplar todo o conteúdo de música (BURNARD, 2012). Começamos essa pesquisa buscando conhecer mais sobre os conceitos de criatividade e como estudos recentes na Educação Musical têm olhado para o tema.

Os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa são apresentados a seguir. O texto está dividido em duas partes, sendo que primeiro é apresentada uma revisão dos conceitos de criatividade com base em autores da literatura especializada que discutem a temática. Essa parte inclui também autores da Educação Musical que abordam a criatividade musical e o ensino criativo. Em seguida, apresento o estudo de Odena (2012), que discute as concepções de professores sobre criatividade e apresenta o “modelo gerador do pensamento do professor sobre criatividade” proposto pelo autor. Esse modelo traz contribuições importantes para a área, considerando que as concepções de criatividade são construídas nas experiências com a música ao longo do tempo e pelas reflexões do professor sobre criatividade em relação a como é percebida em suas aulas.

2.1 ESTUDOS SOBRE CRIATIVIDADE

Esta parte do capítulo apresenta alguns estudos das áreas da Psicologia, da Educação e da Educação Musical e está

subdividido em conceitos de criatividade em geral, o olhar sobre a criatividade na educação musical e ensino criativo.

2.1.1 Conceitos de criatividade

Neste item, é apresentada uma revisão de estudos sobre criatividade que apresentam definições bastante variadas, com semelhanças, diferenças e contradições. Segundo Lubart (2007), os conceitos de criatividade são constantemente revisados e atualizados nos debates científicos.

Outro fator que muito influencia o entendimento sobre criatividade envolve a questão de que, muitas vezes, as ideias surgem ora em momentos inesperados, ora surgem por processos inconscientes. Porém, como Boden (1999) explica, a criatividade é considerada um mistério pelo seu conceito “aparentemente paradoxal” e contraditório.

Alencar (1995) explica que é muito comum encontrar visões românticas sobre criatividade, como, por exemplo, a que a considera um dom divino, ou como uma qualidade particular, destinada a algumas pessoas: as que são criativas. Ou ainda que a pessoa criativa depende apenas do seu potencial criativo, subestimando a contribuição social, tão presente na formação dos indivíduos. Segundo Alencar (1995, p. 16), esses e outros equívocos atualmente foram dando lugar ao fato de que “todo ser humano apresentaria certo grau de habilidades criativas e que estas habilidades poderiam ser desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino”.

Um fator levado em conta nessas pesquisas é o conhecimento que a pessoa detém quando está envolvida no processo criativo. Nesse caso, a criatividade depende de um conjunto de características pessoais e ambientais, para aprimorar “técnicas adequadas”, e a criatividade muito depende de “disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho

prolongado e conhecimento amplo de uma área do saber” (ALENCAR, 1995, p. 16-17). Segundo a autora, os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo se transformam ao longo do tempo com a dedicação e influências do meio. Assim, a criatividade deixa de ser vista como algo que vem apenas de inspiração.

Outra questão envolve a relação entre a criatividade e a inteligência. Nesse caso a inteligência pode ser apontada como habilidade que exerce um papel específico na criatividade. Para Lubart (2007), a inteligência é a capacidade intelectual percebida em uma pessoa quando imersa no processo criativo. Segundo o autor, essas capacidades são particularidades pessoais que auxiliam a identificar, definir, redefinir o problema e também gerar várias possibilidades.

Embora os conceitos apresentem contradições e diferenças, uma semelhança nos estudos sobre criatividade pode ser percebida: a de que ela está associada a um produto novo, que como Alencar (1995) explica, pode ser uma ideia ou invenção original, ou fruto de reelaboração ou aperfeiçoamento de algo já existente. Também que, para ser considerado criativo, esse produto deve ser relevante ao contexto onde o produto ou ideia deve ser útil para a sociedade ou apropriada a determinada situação, na qual prevê um julgamento.

Na mesma direção, Lubart (2007) se refere à capacidade do indivíduo de produzir algo “que seja ao mesmo tempo novo e adaptado ao contexto em que ela se manifesta”. E pode ser “uma ideia, uma composição, uma história ou ainda uma mensagem pública” (LUBART, 2007, p. 16).

A originalidade é associada à criatividade quando não foi realizada por outras pessoas ou que o assunto referente não foi pensado antes, pois o que faz uma ideia ser original é a imprevisibilidade (LUBART, 2007). O autor argumenta que algo pode ser considerado novo em diferentes níveis, pode

estar relacionado a outras ideias surgidas antes ou como importante inovação para a sociedade.

Como inovação, a criatividade pode ser diferenciada de duas maneiras: como uma novidade ou como uma adaptação (LUBART, 2007). Essas características são bastante distintas, e, a depender da área, uma tem mais relevância do que a outra. Uma novidade geralmente está relacionada às reações imediatas e emocionais da sociedade ao produto criativo. Algo criativo pode ser uma adaptação, pela comparação com produções anteriores (LUBART, 2007).

Lubart (2007) esclarece que, devido a diferentes concepções existentes no meio social e cultural, a criatividade pode ser considerada nova por uma pessoa e não o ser por outra, o que depende em parte do grau de conhecimento pessoal. Pode-se analisar, ainda, o nível técnico de uma novidade e sua relevância para as necessidades da sociedade.

Lubart (2007) classifica a novidade em criatividade *cotidiana* e criatividade *eminente*. A primeira acontece quando uma novidade tem relação com as experiências anteriores do indivíduo e está ligada à solução de problemas encontrados no dia a dia. Já a *eminente* é quando algo é novo ou original em relação à história da humanidade. Segundo o autor, essas características podem ser encontradas em concepções de outros autores, como, por exemplo, “criatividade de todos os dias” de Richards (1990, *apud* LUBART, 2007), ou “criatividade privada” de Harrington (1999, *apud* LUBART, 2007).

Essa definição se assemelha à de Gardner, que distinguiu criatividade com *c* minúsculo de criatividade com *C* maiúsculo. Nesse caso, a Criatividade-C se refere à produção que se destaca em determinada área e que provoca mudanças importantes, como os trabalhos de Albert Einstein na física, enquanto a criatividade-c está ligada às “soluções incomuns

que cada um pode produzir na sua vida cotidiana” (*apud* LUBART, 2007, p. 126).

Outra definição semelhante é trazida por Boden (1999): a criatividade pode ser *histórica* (H) e *psicológica* (P). Uma ideia é considerada original quando ninguém teve antes, que nesse caso refere-se à criatividade-H. Ao contrário, uma ideia pode ser nova para a pessoa, não importando quantas vezes já foi pensada por outros, o que a conceitua como criatividade-P.

Como explica Boden, muitas vezes a criatividade-H é difícil de mapear teoricamente, e nem sempre a ideia é atribuída ao verdadeiro inventor, pelo fato de que, para se tornar válida e emergir em outros tempos uma ideia exige uma série de fatores sociais, como “moda, rivalidades, enfermidades, padrões comerciais, economia, guerra, cheias e incêndios” (1999, p. 83). Porém, todas as ideias H-criativo podem ser definidas como psicológicas, mas nem todas as ideais P-criativo podem tornar-se históricas.

No entanto, quem vai determinar se a criatividade tem seu caráter *histórico ou psicológico* são as pessoas do contexto social e cultural em que ela acontece (BODEN, 1999). A depender da área, um caráter pode ser mais valorizado do que outro. Na área científica, por exemplo, a criatividade *eminente* é mais valorizada pelo fato de estarem sempre pensando em descobrir algo que seja relevante o bastante em relação às teorias existentes. Mas é através dos processos envolvidos na criatividade *cotidiana* que surgem as consideradas grandes descobertas (LUBART, 2007). Em outra perspectiva, tanto a criatividade-P quanto a criatividade-H podem originar-se dos mesmos processos psicológicos e, portanto, em algumas áreas, são avaliadas igualmente importantes (BODEN, 1999).

A criatividade-P também depende de ser valorizada para que seja considerada criativa (BODEN, 1999). Mesmo quando considerada original pela pessoa que a teve, é essencial

que uma ideia P-criativa tenha um valor para algum grupo que a considere relevante. Porém, ela pode ser considerada uma novidade original por uma cultura e não ter valor algum para outra. Uma novidade P-criativa poderia ter surgido antes pelo fato de a forma estrutural em que foi originada estar presente em determinada cultura. Por exemplo: uma composição na forma de sonata; apesar do conjunto de regras da sonata, a música pode ser considerada original. Segundo Boden (1999), há muitos “sistemas gerativos” que podem ser usados para elaborar novidades.

Definição semelhante é trazida por Eysenck, que define a “*criatividade privada*” como algo novo para a pessoa, enquanto algo novo para o coletivo é chamado de “*criatividade pública*”. Segundo o autor, esses conceitos estão de acordo com a definição trazida por Vernon (1989, *apud* EYSENCK, 1999, p. 204), que entende criatividade como a “capacidade de uma pessoa para produzir ideias, concepções, invenções ou produtos artísticos novos ou originais” e que devem ser considerados e avaliados como criativos por especialistas.

Na Educação Musical, Odena (2012) relaciona essas definições a dois conceitos de criatividade musical: o “tradicional” e o “novo”. O primeiro considera os grandes criadores como um modelo ideal de personalidade e que o produto final é mais valorizado do que o processo criativo. Essa concepção, predominante no ensino de música em instituições de ensino superior ou em conservatórios de música, privilegia as grandes obras como fonte de inspiração, nas quais se valorizam as regras das estruturas musicais empregadas e a complexidade da obra (ODENA, 2012). Relacionando com definições presentes na literatura, esse conceito guarda semelhanças com *criatividade pública* (EYSENCK, 1999), com *criatividade eminente* (LUBART, 2007) e ainda com a *criatividade histórica* (BODEN, 1999).

Contrastando com essa definição, o “*novo*” conceito de criatividade está mais relacionado à noção psicológica do pensamento imaginativo, no qual a criatividade é entendida como a imaginação que se manifesta com êxito em determinada tarefa (ODENA, 2012, p. 30). Essa definição se aproxima dos conceitos de *criatividade psicológica* (BODEN, 1999) e de *criatividade cotidiana* (LUBART, 2007).

Embora as pesquisas tenham diferentes focos nos estudos sobre criatividade, outros estudos apontam que a criatividade emerge do conjunto de fatores pessoais, sociais e culturais, que se configuram de acordo com o contexto e que geram mudanças em determinada área de conhecimento (CSIKSZENTIMIHALYI, 1998).

Nessa perspectiva, a criatividade é entendida como uma construção social que acontece dentro de um sistema, no qual o indivíduo não é um modelo em que a criatividade acontece isoladamente, mas é influenciado pelo contexto social a que pertence, é o resultado da interação dele com o contexto sociocultural (CSIKSZENTIMIHALYI, 1998). Corroborando essa perspectiva, Gardner (1999, p. 152) salienta que “quem quiser entender os fenômenos da criatividade não pode simplesmente focalizar o indivíduo”, pois devem ser levados em conta os conhecimentos e habilidades desse indivíduo na área em que atua e também o julgamento de valor que reconhece a originalidade e a qualidade de um produto criativo.

Para Csikszentimihalyi, criatividade é um ato, uma ideia ou um produto que gera transformações numa área de conhecimento em que essa mudança só é possível com o consentimento da área em questão. Esclarece que não é somente a pessoa que determina se algo é criativo ou não, é a aceitação e inclusão desse ato, ideia ou produto pelos membros de uma área específica. Nessa perspectiva, a criatividade “pode ser fruto da casualidade, da perseverança ou de estar no lugar

oportuno e no momento oportuno” (1998, p. 47). E propõe que, em vez de tentar explicar *o que é* a criatividade, deve-se procurar entender *onde está* a criatividade.

A visão sistêmica de criatividade proposta por Csikszentmihalyi (1998) se estabelece pela interação de três elementos: o *indivíduo*, que por processos cognitivos é capaz de captar informações em determinada área e por meio de suas produções pode transformá-lo. O *campo*, que representa as pessoas, que avaliam e selecionam as ideias relevantes para determinada área. E o *domínio* representa a área de conhecimento, envolve o conhecimento e habilidades que são transmitidas de uma pessoa para outra.

No modelo sistêmico de criatividade não basta que o indivíduo tenha talento, formação ou sorte, é necessário seu acesso a determinada área de conhecimento e o apoio dos indivíduos pertencentes e que avaliam as realizações criativas. Como explica o autor, estamos sempre na busca por fazer ou conhecer algo novo, e isso nos move e torna gratificantes nossas experiências cotidianas e “viver criativamente nos vincula ao processo da evolução” (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p. 390).

Csikszentmihalyi (1998, p. 175) esclarece que, “mediante a personalização do ambiente material somos capazes de potencializar o pensamento criativo”. Enfatiza que as “modalidades das atividades” que encontramos ou elaboramos no dia a dia aperfeiçoam nossas habilidades dentro do contexto em que estamos inseridos. O ambiente criativo, como explica o autor, pode ser encontrado em muitos espaços nos quais circulamos diariamente, como o atelier, jardins, o contato com a natureza ou até mesmo no carro. O ambiente pode influenciar de diferentes formas a criatividade, e essas influências dependem em grande parte das fases em que o indivíduo se encontra quando imerso no processo criativo.

A próxima seção contempla diferentes concepções de criatividade musical e suas implicações na Educação Musical. As pesquisas apresentadas fundamentam seus estudos nos conceitos gerais de criatividade, relacionando o ensino de música ao desenvolvimento criativo (BEINEKE, 2009).

2.1.2 Criatividade na Educação Musical

Estudos na Educação Musical apontam que, assim como a criatividade em geral, a criatividade musical também é entendida de diferentes maneiras (BURNARD, 2012, ODENA, 2012). Segundo Burnard (2012), as diferentes concepções surgem de acordo com o contexto em que o músico realiza suas produções criativas, com base nos diferentes sistemas geradores de música presentes em diversas culturas. Esses estudos buscam ampliar os conceitos de criatividade no ensino de música, justificando a importância dessas práticas na aprendizagem musical, de forma a envolver todo o currículo teórico e prático (BURNARD, 2012, 2013; ODENA, 2007).

O termo “criatividade musical” é muitas vezes mencionado como atividades de composição ou improvisação (ODENA, 2007). No entanto, como explica Odena (2007), a criatividade é como um “guarda-chuva”, que pode envolver atividades com a escuta, performance e outras práticas ligadas à música. O autor salienta que a criatividade no ensino de música é também referida como um “estilo de pensamento”, que se caracteriza por propor ao aluno trabalhar criativamente, de maneira reflexiva e espontânea em todo o currículo escolar (ODENA, 2007, p. 105).

Diferentemente dessa concepção, no ensino de música Ocidental prevalece uma visão historicamente construída, na qual a criatividade é considerada como processo singular, que prioriza a composição musical como principal atividade criativa (BURNARD, 2012). Segundo Burnard (2012), prevalece o valor sobre formas e práticas musicais que toma

como referência as grandes obras musicais como ideal de música.

No ensino de música, essa visão é reconhecida por favorecer a dimensão individual, construído numa visão romântica do gênio compositor (BURNARD, 2012). Outra perspectiva se destaca em estudos da Educação Musical, reconhecendo que as práticas criativas provenientes da música popular favorecem dimensões coletivas e colaborativas do fazer musical presentes em diversos contextos sociais e culturais (BURNARD, 2012).

Nas práticas musicais do cotidiano ocorrem multiplicidades de formas criativas, como, por exemplo, as interações espontâneas de canções e jogos infantis, ou as diferentes maneiras como os músicos produzem suas músicas (BURNARD, 2012). A autora explica que essas experiências criativas são bastante recorrentes na sociedade e acontecem desde as formas mais singulares de composição às improvisações em jazz, performances de DJs, composições de jogos musicais elaborados por crianças e muitas outras formas criativas inesgotáveis.

Atualmente, as produções criativas são gravadas e compartilhadas, utilizando-se dos dispositivos digitais, que favorecem de forma fácil e rápida, o acesso às músicas em diversos contextos sociais. Segundo Burnard (2012), estamos conectados não somente às músicas do mundo, mas também com os significados atribuídos às práticas musicais num tempo e lugar particular.

Baseado nessas práticas, Burnard (2012) propõe ao educador musical repensar a criatividade musical, baseando-se nas múltiplas práticas criativas que envolvem o fazer musical, considerando que ocorrem “criatividades” em música. Dessa maneira, as diferentes formas criativas podem proporcionar

uma gama de oportunidades para ensinar e aprender música na escola.

Essa perspectiva no ensino de música favorece primeiramente os processos criativos, que nesse caso são mais importantes que o produto final, no qual as ideias dos alunos são valorizadas e engajadas nas atividades de música (BURNARD, 2013). A autora destaca ainda a necessidade de conhecer mais sobre os aspectos de aprendizagem e desenvolvimento criativo provenientes dessas práticas.

Nesse sentido, a criatividade pode ser entendida dentro do conjunto de sistemas ativos, sociais e culturais, que, interativamente, geram diferentes sistemas, experiências, entendimentos sobre a criação musical e como a música é transmitida (BURNARD, 2012). Esses sistemas são relacionados com a perspectiva social fundamentada no modelo sistêmico proposto por Csikszentmihalyi (1997), no qual a criatividade surge da interação do indivíduo e do contexto social em que está inserido (*apud* BURNARD, 2012). Pesquisas na educação musical discutem que os três níveis do modelo sistêmico de criatividade podem configurar-se diferentemente no contexto da sala de aula (BARRET, 2012; BEINEKE, 2009; BURNARD, 2013).

Na aula de música o aluno passa a ser valorizado pelas suas capacidades criativas com a música. O desenvolvimento criativo pode ser promovido, tornando o ambiente mais receptivo e solidário a novas ideias musicais, fornecendo oportunidades para que os alunos possam arriscar-se criativamente e interagir, trabalhando juntos no fazer musical (BURNARD, 2013).

Estudos sobre Educação Musical discutem as influências do Modelo Sistêmico de criatividade na aula de música. Nesse sentido, esse modelo pode ser configurado pela participação das crianças na avaliação das produções criativas,

nas quais os produtos elaborados em aula podem ser julgados pelos alunos juntamente com os professores, em que os critérios de avaliação são elaborados pelos próprios indivíduos que “validam ou não as ideias de música que circulam nesse espaço” (BEINEKE, 2009, p. 151). Os alunos são capazes de avaliar suas composições através de critérios que refletem sua maneira de pensar e entender a música. Equívocos podem acontecer quando as produções dos alunos são avaliadas por especialistas ou simplesmente pelos professores que utilizam critérios pessoais que pouco dialogam com a maneira como crianças pensam e fazem suas composições (BEINEKE, 2009).

Na educação musical tem-se discutido a questão: quem é mais apropriado para avaliar as produções criativas dos alunos e quais os critérios mais adequados? (BEINEKE, 2009). Nessa abordagem, vem destacando-se a avaliação do aluno sobre sua própria produção, ou seja, a autoavaliação. E também a participação dos alunos em selecionar os próprios critérios de avaliação, atuando ativa e criticamente nas avaliações sobre seus produtos criativos e dos colegas. Em sua pesquisa sobre as perspectivas das crianças em atividades de composição musical, Beineke (2009) constatou que os critérios de avaliação das crianças condiziam com os significados que atribuíam às atividades de composição.

O contexto escolar, por sua vez, pode ser influenciado pela exposição desde cedo à criatividade e ao conhecimento sobre uma área específica. Barrett (2012) opina que o ambiente familiar é um espaço que prepara a criança para a vida escolar, onde proporciona o contato inicial com uma ou mais áreas de conhecimento. Já no espaço familiar, o indivíduo é estimulado e apoiado pela convivência com determinadas áreas que fazem parte desse ambiente, fornecendo a oportunidade de aprendizagem desde cedo.

Barrett (2012) destaca dois aspectos importantes para aprimorar a criatividade musical dos alunos. O primeiro se refere ao desenvolvimento de comportamentos, disposições e habilidades musicais, através de atividades que apoiam e valorizam o pensamento e a ação criativa. O segundo se refere ao desenvolvimento de conhecimentos específicos da área, que prepara a criança para a criatividade. Não bastam habilidades e o conhecimento que uma pessoa detém, o que determina a criatividade são as mudanças que transformam a maneira de fazer e pensar dos indivíduos de uma área de conhecimento; no caso, a música (BARRETT, 2012). Segundo Csikszentmihalyi (1996, *apud* BARRETT, 2012, p. 53), “criatividade é um processo pelo qual um domínio simbólico de uma cultura é transformado”.

Pensando a aula de música na perspectiva do modelo sistêmico, “a criatividade pode ser notavelmente crescente e aprimorada por mudanças na sala de aula”, apoiando as novas ideias e o contexto escolar fornecendo oportunidades criativas (BURNARD, 2013, p. 6). A criatividade pode ser percebida na interação entre os alunos trabalhando juntos, desenvolvendo e fazendo música, no envolvimento dos alunos no processo criativo, explorando novas ideias, tomando decisões e fazendo escolhas musicais (BURNARD, 2013).

A composição é uma atividade criativa que se destaca no ensino de música. Webster (2005) propõe ampliar as concepções de composição, considerando a sala de aula como uma comunidade de compositores na qual os indivíduos se reconhecem como criadores de música. O autor esclarece que expressar e compartilhar as ideias de música é parte integral de uma comunidade, e que em experiências com a composição, os alunos podem revisar e estender suas ideias musicais naturalmente. Esse envolvimento, segundo o autor, ocorre de maneira informal e abrange todas as atividades de composição, escuta ou performance. A sala de aula é entendida como um

ambiente social que acolhe as ideias dos alunos e promove o sentimento de apropriação “dos instrumentos, da situação de aprendizagem, do problema musical na mão, do seu produto musical” (WEBSTER, 2005, p. 35).

Segundo Burnard (2013), os membros de uma comunidade de compositores nutrem um forte sentimento de apropriação das criações musicais, onde os processos criativos ocorrem social e culturalmente, construindo mutuamente suas identidades como fazedores de música. Dessa maneira, práticas como criar, compartilhar, escutar, tocar, notar e avaliar músicas acontece naturalmente em comunidades de aprendizagem, onde as pessoas compartilham responsabilidades e elaboram coletivamente suas práticas musicais (BURNARD, 2013).

Estudos focados na atuação e no papel do professor apontam para o Ensino Criativo. Nessa abordagem, o professor na aula de música é considerado uma referência criativa, assegurando o envolvimento criativo e promovendo um ambiente para a criatividade. (BEINEKE, 2009; BURNARD, 2013)

2.1.3 Ensino Criativo

O ensino criativo se enquadra na perspectiva da aprendizagem criativa, que segundo Craft *et al.* (2008) pode ser entendida como “aprendizagem em grupo social, que depende do contexto e da interação entre as pessoas” (*apud* BEINEKE *et al.*, 2012, p. 82). Segundo Craft (2008), o conceito de aprendizagem criativa se encontra em construção e se relaciona a um modelo construtivista, focado principalmente no processo de aprendizagem como capacidade pessoal de construir significados. Essa capacidade tem relação com a criatividade com c, quando Segundo Jeffrey e Woods (2009), os professores que atuam com o ensino criativo detêm o controle de sua própria pedagogia: escolhem os métodos, como

combiná-los e quando aplicá-los. Dessa maneira, utilizam do seu conhecimento para elaborar soluções que se adequam a sua realidade na sala de aula. Essa abordagem guarda relações com o conceito de criatividade com *c*, gerando novos processos criativos.

Na aprendizagem criativa, segundo Burnard (2013), a criatividade é percebida como capacidade que auxilia a aprendizagem, usando a imaginação, explorando novas ideias, fazendo escolhas e tomando suas próprias decisões sobre os elementos que surgem durante o processo de criação dentro de um campo específico; no caso, a música.

Na Educação, pesquisas sobre aprendizagem criativa indicam que a expressão Ensino Criativo envolve trabalhar com aquilo que é relevante aos interesses dos alunos (JEFFREY; WOODS, 2009). Conseqüentemente, os alunos se reconhecem e se identificam com as abordagens do professor e sua maneira de ensinar. Nesse sentido os professores valorizam as experiências dos alunos e de maneira criativa as engajam nas atividades.

Jeffrey e Woods (2009) identificam três dimensões da pedagogia que são significantes para uma aprendizagem que seja relevante. A primeira se refere às “relações sociais na sala de aula” que ocorrem entre professores e alunos. Segundo os autores, as relações sociais positivas são determinantes na construção das identidades e na maneira de agir dos alunos; além disso, compartilhar conhecimentos, experiências e significados motiva o bom comportamento. A segunda dimensão é o “engajamento dos interesses dos alunos” que, segundo Jeffrey e Woods (2009), torna a aula prazerosa, levando o aluno a sentir-se motivado em realizar as atividades, identificando-se com elas. A terceira dimensão é a “valorização das contribuições dos alunos”, que trazem para a aula de

música suas opiniões, crenças, perspectivas, reflexões, que são capazes de participar em discussões, negociações e avaliações.

Na Educação Musical, trabalhos que investigam o ensino criativo discutem o papel do professor engajando nas aulas as práticas musicais dos alunos, com o intuito de desenvolver uma cultura de oportunidades criativas, assistindo e escutando as perspectivas das crianças, construindo um ambiente de confiança e proporcionando-lhes a aprendizagem através de atividades que estimulem a imaginação (BURNARD, 2013).

Segundo Beineke (2009), valorizar os interesses e as ideias dos alunos favorece a relação social na sala de aula e oferece ambiente propício à criatividade. O ambiente de confiança estabelecido pelo professor favorece a colaboração e a boa relação entre os indivíduos (BEINEKE, 2009). Nesse sentido, o professor proporciona aos alunos a oportunidade de falar sobre suas expectativas, escutando-os e favorecendo um ambiente de compromisso e respeito mútuo (BEINEKE, 2010).

Beineke *et al.* (2012, p. 83) enfatizam ainda a

[...] importância de ofertar propostas de trabalho em grupo e argumentam que o professor deve entender como se dão as relações sociais na sala de aula e conhecer os seus alunos, buscando entender como pensam e fazem música, para que possa promover a aprendizagem criativa.

As abordagens do ensino criativo ocorrem nas interações entre professores e alunos, permitindo que tomem decisões inesperadas durante as aulas (BURNARD, 2013). Dessa forma, os professores participam ativamente, assumindo

uma postura de aprendiz juntamente com os alunos. Essa interação envolve a colaboração entre alunos e professores em conjunto, construindo o conhecimento, criando uma cultura de oportunidades criativas e o envolvimento do professor como uma referência criativa (BURNARD, 2013). Segundo a autora, trabalhando em conjunto com os alunos, os professores experimentam na prática a aprendizagem mútua e criativa. Esclarece que trabalhando juntos na elaboração das atividades, os professores desenvolvem seus princípios pedagógicos e musicais, aperfeiçoando seu conhecimento musical e adquirindo confiança na profissão. Dessa maneira, os professores são geradores de oportunidades criativas com a música, diversificando as abordagens e proporcionando diferentes formas de aprendizagem musical. Burnard (2013) ressalta que o ensino criativo dá suporte para que professores se desenvolvam profissionalmente através de *insights* que surgem durante as atividades de sala de aula e que vão permear suas ações.

Nessa mesma direção, o ensino criativo envolve a criatividade do professor em desenvolver suas próprias estratégias para atender as necessidades dos alunos inseridos em atividades criativas. A criatividade pode ser trabalhada de diferentes maneiras, tanto na atuação do professor quanto nas atividades que os alunos estão envolvidos (FAUTLEY, 2004).

O ensino criativo também é referido como um caráter “improvisatório” que, metaforicamente falando, se refere à performance de ensino, aplicando na rotina das aulas uma maneira criativa de ensinar (SAWYER, 2004). Nesse caso, as concepções de criatividade estão focadas no papel do professor em direcionar os alunos para construir coletivamente o conhecimento, com autonomia e trabalho colaborativo.

No contexto escolar, de certa forma essas experiências dependem do professor em proporcionar um ambiente de

confiança para que as ideias sejam compartilhadas. Burnard *et al.* (2013) sugerem a criação de espaços colaborativos para performance onde possam ocorrer as diversas manifestações criativas presentes no contexto escolar. As atividades musicais em que os alunos participam e compartilham dentro e fora da sala de aula são musicalmente ricas, desafiantes e enriquecem o ambiente escolar. As práticas criativas constituem componente integral do fazer musical, envolvendo a aprendizagem e elaboração de ideias que são compartilhadas entre as pessoas (BURNARD, 2013).

No entanto, essas experiências acontecem naturalmente entre os indivíduos no seu dia a dia. A diferença está em como os professores vão conectar essas experiências às atividades que propõem. Nessa perspectiva, o processo criativo deve ser mais valorizado do que o produto final, com o professor promovendo questionamentos, desafios, refletindo criticamente sobre as ideias musicais das crianças, deixando as opções em aberto para que os alunos desenvolvam novas ideias, valorizando e apoiando as contribuições geradas durante todo o processo de criação (BURNARD, 2013).

Outro fator importante que envolve a prática do professor é como valoriza as ideias dos alunos e como proporciona as reflexões sobre essas ideias. O professor tem um papel importante de acolher as ideias dos alunos e promover as reflexões sobre os pensamentos e sentimentos trazidos por eles (BURNARD, 2013). Isso envolve outra questão, que se refere ao ambiente de aprendizagem, o qual envolve necessariamente confiança, possibilidades para refletir e analisar as ideias. Segundo Burnard, (2013), esse ambiente favorece oportunidades para que crianças se sintam encorajadas a expor suas ideias, contribuindo nas tarefas e atividades.

Nessa perspectiva, o professor busca promover o desenvolvimento criativo através de atividades de exploração, experimentação e jogos imaginativos. Nesse sentido, a aprendizagem é caracterizada a partir das práticas com o trabalho em grupo, onde compartilham pensamentos com os parceiros através das atividades criativas (BURNARD, 2013).

O próximo capítulo apresenta o referencial que deu alicerce ao presente estudo, focalizando as concepções dos professores sobre criatividade e fornecendo suporte teórico para discutir e construir os procedimentos metodológicos.

2.2 CONCEPÇÕES DE CRIATIVIDADE DE PROFESSORES DE MÚSICA

Esta pesquisa investiga o pensamento do professor sobre criatividade, cujos conceitos estão em constante revisão (LUBART, 2007). Buscamos apoiar-nos em estudos que discutem que um possível caminho para conhecer as concepções de professores de música sobre criatividade é conhecer suas experiências com a música, como entendem e percebem a criatividade musical, nos contextos em que lecionam (ODENA, 2012).

Nesse sentido, tomamos como base teórica os trabalhos de Odena (2012), nos quais as concepções dos professores sobre criatividade emergem por um conjunto de fatores.

2.2.1 Modelo Gerador do Pensamento do Professor

Segundo Odena (2012), podemos entender o pensamento dos professores de música sobre criatividade a partir de um quadro teórico no qual se encontram suas experiências prévias musicais e suas percepções sobre sua prática na sala de aula.

Odena (2012) identificou ainda que as concepções dos professores sobre criatividade podem mudar ao longo do tempo, influenciadas pelas transformações ocorridas no decorrer de sua carreira musical e de docente. O autor enfatiza que podem ocorrer disparidades entre os resultados de pesquisas sobre criatividade e as observações trazidas pelos professores, quando analisam e refletem sobre suas experiências em sala de aula. Tais resultados trazem questionamentos interessantes para a área de educação musical à medida que lançam novos olhares sobre o tema. Essas diferenças aparecem, por exemplo, na discussão sobre o perfil de alunos criativos: os professores pesquisados por Odena (2005, p. 86) identificaram alunos criativos tanto com perfil introvertido quanto extrovertido, devendo lembrar que esses adjetivos estão mais próximos de uma visão romântica de criatividade do que do “*novo*” conceito, ligado ao pensamento criativo.

Concepções de criatividade e como podemos identificá-la na aula de música raramente são discutidas na literatura (ODENA, 2012). O autor argumenta que professores de música geralmente interpretam criatividade de maneira pessoal, sugerindo que podemos ter acesso às concepções de criatividade com o “modelo gerador do pensamento dos professores sobre criatividade”. Esse modelo se caracteriza pelo processo reflexivo do professor sobre criatividade com base em sua própria prática docente e suas experiências. As mudanças na maneira como os professores pensam a criatividade ocorrem a partir das percepções que eles vão assimilando durante suas experiências com a música. Segundo Odena (2012), suas concepções e experiências estão em constante interação e sujeitas a mudanças.

O quadro teórico desse modelo divide-se em duas categorias explicativas. A primeira refere-se às influências que as experiências musicais, de formação superior e pedagógica

dos professores exercem sobre suas concepções de criatividade. As experiências musicais são referentes à sua formação inicial desde a infância, participação em grupos musicais e aulas particulares. Nas experiências de formação superior, o autor se refere aos cursos de graduação e pós-graduação em música. E nas experiências pedagógicas, a sua atuação profissional, incluindo as atividades docentes em sala de aula, os métodos utilizados e sua abordagem pedagógica.

A segunda refere-se às perspectivas dos professores a respeito do aluno criativo, o ambiente para a criatividade, o processo criativo e o produto criativo, categorias que compõem suas concepções de criatividade.

Essas perspectivas ajudam a compreender o pensamento do professor sobre criatividade, considerando a maneira como ele percebe: o aluno criativo e suas características; o ambiente adequado para desenvolver habilidades criativas; como compreende os processos criativos; e quais os critérios utilizados para avaliar os produtos dos alunos (ODENA, 2012). Porém, o autor não generaliza as concepções de criatividade e esclarece que o modelo gerador do pensamento do professor sobre criatividade é flexível, pois cada professor tem experiências particulares que atuam em diferentes contextos com diferentes estratégias de ensino.

Segundo Odena (2012), o modelo gerador do pensamento do professor sobre criatividade busca conhecer diferentes possibilidades de práticas criativas na aula de música, e “encarna o espírito do ciclo de prática reflexiva e incorpora elementos adicionais que interagem e parecem gerar mudanças no pensamento dos professores sobre a criatividade musical”.

O desenho metodológico da presente pesquisa de mestrado foi extraído do quadro teórico proposto por Odena (2012). As contribuições para a pesquisa envolvem a

construção do roteiro das entrevistas semiestruturadas como estratégias de coleta e suporte para a análise dos dados.

2.2.2 Modelo Conceitual da Pesquisa

Pretende-se investigar as concepções de criatividade dos professores no ensino de música. Como vimos aqui, para Odena (2012), podemos conhecer o pensamento do professor a partir de uma variedade de elementos, dentre os quais as experiências em três níveis: musicais, de formação e pedagógica.

Outro elemento identificado por Odena (2012) é a perspectiva dos professores sobre criatividade com base em quatro categorias: os alunos criativos e as características percebidas pelos professores; como percebe e fornece um ambiente favorável à criatividade; como percebe e promove os processos criativos durante as atividades que realiza com os alunos; e como avalia as produções dos alunos.

Figura 1: Mapa conceitual da pesquisa adaptado do modelo elaborado por Odena (2012).



Fonte: ODENA, O.; WELCH, G. F. Teachers' Perceptions of Creativity. In: *Musical Creativity: insights from Music Education Research*. 2012.

Com base na fundamentação teórica, buscamos conhecer diferentes concepções de criatividade no ensino de música, a partir das quais, segundo o quadro acima, foram

elaborados os procedimentos metodológicos, que serão apresentados no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

Tendo como objetivo investigar as concepções de criatividade que orientam o ensino de música de três professores, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa com professores que atuam em Florianópolis.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Podemos ter acesso ao pensamento do professor sobre criatividade quando ele explica como pensa a sua prática. A pesquisa qualitativa permite investigar as concepções de criatividade através das experiências e perspectivas dos professores. Segundo Strauss e Cobin (2008), uma das razões para realizar a pesquisa qualitativa é a interpretação dos processos de pensamento relatados pelas pessoas com base em suas experiências de vida. A pesquisa qualitativa busca “entender as percepções que os indivíduos têm do mundo” (BELL, 2008, p. 15).

Segundo Bell (2008), a pesquisa qualitativa busca entender principalmente as percepções que as pessoas têm sobre o mundo e sua realidade. A autora mostra uma flexibilidade entre o método qualitativo e o quantitativo: enquanto o primeiro prioriza a maneira como o indivíduo pensa o mundo, o segundo busca uma percepção mais estatística da realidade.

A pesquisa qualitativa também se caracteriza pela estratégia indutiva que o pesquisador propõe e que são extraídas de estudos empíricos, onde “estes conceitos são essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior” (FLICK, 2009, p. 21). Na pesquisa qualitativa a escolha dos métodos e da fundamentação deve favorecer a reflexão do pesquisador sobre os diferentes pontos de vista trazidos pelos indivíduos pesquisados. A indução proposta pelo

pesquisador busca conhecer uma reserva complexa de conhecimento trazida pelo entrevistado, sobre o tema da pesquisa. Esse conhecimento trazido pelos indivíduos pesquisados é denominado “teoria subjetiva” (FLICK, 2009).

Nesse caso, a pesquisa qualitativa guarda uma relação com a intenção do pesquisador, na escolha do tema, muitas vezes baseada em suas experiências. Uma razão válida para justificar a pesquisa qualitativa se refere aos significados extraídos das experiências pessoais, buscando compreender o pensamento das pessoas sobre determinado tema (STRAUSS; CORBIN, 2008).

A técnica de coleta de dados escolhida para a presente pesquisa foi entrevista semiestruturada, dividida em duas etapas, configurando um Estudo por Entrevista, como será explicado a seguir.

3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Levando em consideração a natureza dos objetivos e que esta pesquisa investiga diferentes concepções de criatividade, optamos por realizar um estudo por entrevista, com três professores que atuam com o ensino de música em escolas de Florianópolis. Como explica Alves-Mazzotti (2004), a entrevista permite tratar temas complexos com profundidade. Segundo a autora, a entrevista pode ser parte de um conjunto de estratégias metodológicas, como também ser o principal instrumento para captação de dados. Pode-se optar ainda por um tipo misto de entrevista, no qual algumas partes podem ser mais estruturadas que outras (ALVES-MAZZOTTI, 2004).

A entrevista semiestruturada se caracteriza por conter perguntas mais específicas, permitindo ao entrevistado responder com termos pessoais (RUBIN; RUBIN, 1995, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2004). Os autores explicam ainda que pode ocorrer a técnica mista, juntamente com a entrevista não

estruturada, que geralmente é realizada no início da coleta de dados, a fim de captar aspectos menos conhecidos pelo entrevistador.

A opção pela entrevista semiestruturada se justifica por se tratar de uma técnica que proporciona captar as experiências e o pensamento dos professores, dados esses que somente o indivíduo pesquisado é capaz de fornecer. É importante que se valorizem e se preservem os participantes da pesquisa, que estão fornecendo informações particulares de suas vidas. Esse procedimento ético se constrói na relação entre o entrevistado e o entrevistador, desde os primeiros contatos.

A relação de confiança entre o pesquisador e o pesquisado é fator importante para que a entrevista ocorra com êxito (MARCONI; LAKATOS, 2010). O entrevistado deve estar ciente dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos escolhidos para captação e análise dos dados. Esse detalhe merece atenção do pesquisador, pois falhas ocorridas na comunicação entre as partes podem comprometer a pesquisa e acarretar a desistência do indivíduo pesquisado.

O pesquisador precisa esclarecer, também, os direitos atribuídos aos participantes, devendo elucidar qualquer dúvida que surja durante a pesquisa, antes do “consentimento informado” (BELL, 2008). Nesse documento devem constar as informações e o detalhamento da pesquisa, explicando por que quer entrevistá-lo e o que fará com os dados obtidos.

Formalmente a relação entre entrevistador e entrevistado é diferente de uma conversa comum no dia a dia, pelo fato de cada parte ter um papel específico: um escuta e outro fala (GODOI; MATTOS, 2006). E também o entrevistado deve ser constantemente animado a falar, devendo o entrevistador cuidar para não contradizê-lo, pois seu papel é de organizar e manter a continuidade da conversa.

Outro detalhe relevante se refere ao conhecimento prévio sobre os entrevistados, no intuito de constatar sua familiaridade com o assunto que será abordado na entrevista (MARCONE; LAKATOS, 2010). Deve haver a preocupação com os participantes desde o primeiro contato, marcando com antecedência os encontros e entrevistas, adequando a pesquisa aos horários estabelecidos por eles e garantir a confidencialidade do assunto e o anonimato dos entrevistados.

Segundo Barros e Lehfeld (2000), a entrevista semiestruturada deve conter questões previamente formuladas que permitam obter dados que respondam as questões de pesquisa. O roteiro previamente preparado facilita que até o final da entrevista as respostas sejam “facilmente registradas, resumidas e analisadas” (BELL, 2008, p. 137).

A entrevista semiestruturada tem caráter aberto, no qual as questões “podem ser respondidas com base no conhecimento que o entrevistado possui imediatamente à mão” (FLICK, 2009, p. 149). Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 104), uma codificação aberta revela, nomeia e desenvolve conceitos em que “devemos abrir o texto e expor pensamentos, ideias e significados que ele contém”.

Godoi e Mattos (2006, p. 305) salientam que a entrevista qualitativa tem essa padronização aberta que se caracteriza principalmente por um conjunto de perguntas iguais para todos os participantes, porém as respostas são particulares de cada indivíduo e, mesmo sob a condução do entrevistador, a tendência é surgirem respostas inesperadas, de acordo com a interpretação de cada um sobre a pergunta.

Para Flick, a entrevista é um método que favorece a aquisição de dados do indivíduo pesquisado, de forma imediata e explícita, porque o entrevistado guarda consigo uma reserva de conhecimento ou “teoria subjetiva” sobre o tema da pesquisa (2009, p. 149).

Gil (2009) entende que a entrevista é um recurso com o qual se obtêm dados em profundidade sobre os diversos aspectos da vida social. As duas sessões da entrevista semiestruturada foram realizadas como coleta de dados, cada qual com o objetivo específico. É o que será explicado a seguir.

3.2.1 “Trilha Ondulante do tempo”

A primeira entrevista foi extraída de parte do modelo metodológico utilizado nos trabalhos de Odena (2007), nos quais os professores foram convidados a relatar um plano de vivências chamado “trilha ondulante do tempo”, representada pelas experiências do professor ao longo do tempo. Segundo Odena (2007), essa técnica de entrevista se caracteriza principalmente pela liberdade do entrevistado para escolher os fatos e as fases que achar relevantes, substituindo a bateria de perguntas geralmente utilizadas em entrevistas.

Essa entrevista teve o objetivo de captar as experiências em três níveis: a) experiências musicais prévias, que podem incluir seu aprendizado com o instrumento, a influência ou não da família, ou participação em bandas; b) as experiências de formação, referentes ao conhecimento profissional adquirido em universidade ou em conservatório de música; e c) sua experiência como professor de instrumento, onde é convidado a falar sobre sua prática e dar um exemplo de atividade que desenvolve nas aulas.

Segundo Odena (2007), essa técnica prioriza os dados coletados de forma ilustrativa, substituindo a tradicional bateria de perguntas. Acrescenta que o entrevistado deve ter autonomia e liberdade total para colocar os pontos que achar importantes e começar na fase da vida que desejar.

Cabaroglu e Denicolo (2008) explicam que essa técnica permite ao entrevistado indicar momentos críticos de suas

experiências ao longo do tempo, relatando com suas próprias palavras e produzindo dados bastante autênticos e importantes.

Essa técnica de entrevista, também conhecida como “Snake” ou “River of Experience”, é muito utilizada para promover reflexões sobre "incidentes críticos" nas experiências de vida dos participantes. Essa técnica, segundo os autores, é considerada um fluxograma “que retrata alguns aspectos específicos da vida de uma pessoa relacionada com o foco de discussão” (CABAROGLU; DENICOLO, 2008, p. 29).

As entrevistas foram marcadas antecipadamente, priorizando os horários sugeridos pelos professores a serem entrevistados. Segundo Bell (2008), o entrevistador deve ter o bom senso de adequar os horários e locais das entrevistas com o tempo disponibilizado pelo participante da pesquisa, pois segundo a autora, o entrevistado está fazendo um favor em participar da pesquisa e merece tal consideração.

3.2.2 Perspectivas dos professores sobre criatividade

Nessa entrevista semiestruturada, procuramos investigar como os professores analisam a criatividade com base nas quatro categorias: o aluno, o ambiente, o processo e o produto. Essas categorias são parte do quadro teórico proposto por Odena (2012) e é fundamentado em como a própria literatura vem olhando para o tema. Segundo o autor, a partir desse quadro teórico podemos conhecer como os professores pensam e percebem a criatividade em sua prática.

Essa segunda entrevista foi adaptada com base nesse quadro teórico, cujas modificações são justificadas levando em conta a dimensão deste trabalho de mestrado e que não serão realizadas observações sobre a prática dos professores.

Essas categorias foram selecionadas para elaborar o roteiro de entrevista (Apêndice 1). Focalizando na categoria

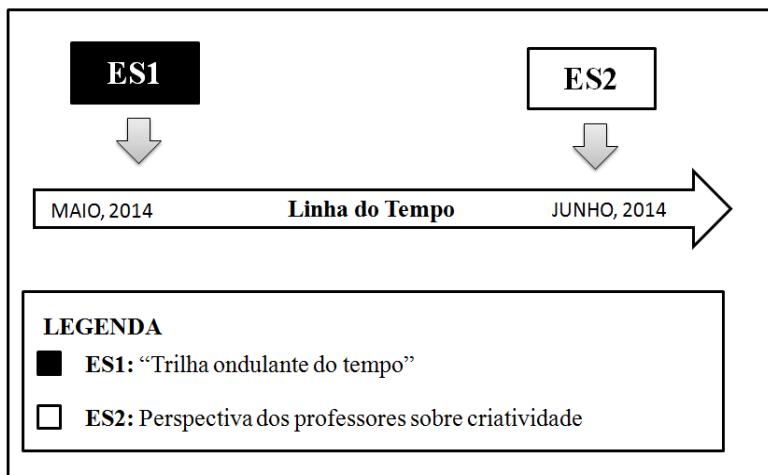
aluno, buscamos conhecer como os professores percebem as características criativas, o aprendizado musical e as influências para se aprimorar a criatividade.

Em relação ao ambiente apropriado à criatividade, investigamos sua perspectiva sobre a qualidade do ambiente para a criatividade, a motivação para a criatividade focando o entorno físico e emocional, o papel do professor e o que acha importante para a aula de música ser criativa.

Buscamos conhecer suas percepções sobre os processos criativos nas atividades que propõem em suas aulas e sua percepção sobre o processo realizado de forma individual ou em grupo.

E em relação aos produtos criativos, buscamos saber dos professores como eles avaliam as produções criativas e como consideram os produtos dos alunos como originais.

Figura 2: Desenho metodológico na linha do tempo:



Fonte: produção do próprio autor, 2014.

3.2.3 Entrevistando os professores

O contato com os professores foi realizado seguindo os critérios estabelecidos pela pesquisa, considerando que o professor convidado atuasse no ensino de instrumento musical em escolas de Florianópolis. O conhecimento prévio do pesquisador com os professores pesquisados foi fundamental na seleção, pois o pesquisador conhecia um pouco do trabalho que realizam com a criatividade e o ensino de música. Nas conversas, os professores convidados foram esclarecidos sobre o objetivo e a relevância da pesquisa e a necessidade de sua colaboração.

De acordo com os objetivos de pesquisa, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com cada professor, cujos dados foram analisados, buscando encontrar possíveis relações entre as entrevistas. Foram analisadas as relações existentes entre concepções de criatividade e os três níveis de suas experiências: musicais, de formação e na prática pedagógica.

As relações entre as experiências e as perspectivas dos professores são encontradas em parte da coleta e análise de dados na pesquisa de Odena (2007), quando mapeou e discutiu o pensamento do professor sobre criatividade. O autor explica que essa metodologia é baseada num modelo que Cooper e McIntyre (1993) chamaram de “análise recursiva comparativa”, porque os dados são permanentemente testados e comparados (*apud* ODENA, 2007, p.72).

As entrevistas foram realizadas com datas e horários previamente estabelecidos pelos próprios professores consoante sua disponibilidade de tempo. Cada entrevista durou em média uma hora e dez minutos focados nos roteiros estabelecidos (Apêndice 1). E foram realizadas em diferentes contextos como: salas do Departamento de Música da UDESC, na própria casa do professor pesquisado e em espaços públicos.

3.3 CUIDADOS ÉTICOS PARA A PESQUISA

Os professores foram convidados pessoalmente e informados nos primeiros encontros sobre os detalhes e os objetivos da pesquisa. Após aceitarem participar da pesquisa, foram-lhes entregues os documentos seguintes: o roteiro das entrevistas, um resumo da pesquisa, um comunicado com o convite formal e o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice 2).

No comunicado consta um convite para sua participação na pesquisa e os riscos e benefícios que a pesquisa pode acarretar. Após as entrevistas os professores foram convidados a sugerir pseudônimos para substituir seus nomes, de modo a evitar que fossem identificados. Os professores identificados ao longo da discussão como João, Gabriel e Luiz.

O “termo de consentimento livre e esclarecido” é um documento no qual o professor declara por escrito que o convite em participar da pesquisa foi aceito (Apêndice 3). Esse documento assegura que será preservada a privacidade e confidencialidade de suas identidades e de suas informações. Nele consta ainda que sua participação é voluntária e que a qualquer momento pode desistir da pesquisa.

Segundo a resolução 466/2012/CNS/MS/CONEP², as pesquisas que envolvem seres humanos necessitam de uma regulamentação norteadora, baseada em documentos internacionais dos quais derivam declarações e diretrizes da ética em pesquisa. Nessa resolução, alguns princípios éticos para pesquisas envolvendo seres humanos são considerados:

² A resolução pode ser encontrada no site do Conselho Nacional de Saúde CONEP, através do link http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html

a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e

d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária. (RESOLUÇÃO Nº 466, 2012)

Seguindo os termos da resolução os participantes devem ser esclarecidos sobre os riscos e os benefícios da presente pesquisa e que gozam de liberdade e autonomia para desistirem da pesquisa a qualquer momento.

3.4 ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram registradas em áudio por um aparelho gravador digital. Esses dados foram organizados e armazenados no computador pessoal. Uma pasta principal, nomeada “Entrevistas”, continha três outras pastas, cada qual com o pseudônimo de um professor. Cada pasta foi organizada com as duas entrevistas, identificadas pelas datas em que foram realizadas, e com os áudios referentes a elas. A transcrição foi organizada num caderno nomeado “Caderno de Entrevistas”³.

³ O Caderno de Entrevista está organizado com os três professores seguindo a ordem: Luiz, Gabriel e João e será utilizada a sigla CE.

Uma cópia foi impressa, considerando um espaço maior na margem direita para a pré-análise dos dados.

Essas leituras foram realizadas destacando os dados que dialogam com os objetivos específicos da pesquisa. Nessa direção, buscou-se analisar os dados de acordo com as categorias: a) concepções dos professores sobre criatividade; b) experiências dos professores e como se refletem nas concepções de criatividade; c) concepções que orientam o ensino de música.

No intuito de identificar subcategorias, optei por diferentes caminhos de análise e interpretação de dados, que pudessem extrair as informações importantes para elaborar a discussão. Segundo Bell (2008), os diferentes formatos de análise são pontos de partida para simplificar dados e compreendê-los com maior precisão. A interpretação inicial dos dados seguiu a sequência: a) selecionar os dados no texto, fazendo relações com conceitos de criatividade; b) organização dos dados em mapas conceituais, interligando dados similares das duas entrevistas (Apêndice 4); c) organização dos dados em tabela, dividida em três colunas representando as categorias do parágrafo anterior e as subcategorias relacionadas a elas (Apêndice 5).

Os mapas conceituais foram elaborados selecionando fatos importantes das três vertentes das experiências (musical, de formação superior e pedagógica) e das concepções de criatividade. Foi elaborado um mapa para cada uma dessas vertentes, e outro com os dados sobre as concepções de criatividade. Esses dados foram comparados e interligados para que pudessem ser aproximados e selecionados, para a construção das subcategorias. Esse procedimento foi realizado com cada professor individualmente conforme exemplo citado no apêndice quatro.

As tabelas foram elaboradas de acordo com as categorias que se originaram dos objetivos específicos. Foi elaborada primeiramente uma tabela para cada professor, contendo dados importantes e relevantes extraídos dos mapas. Essas tabelas foram comparadas e seus dados similares foram organizados em uma única tabela. Na primeira coluna encontram-se as quatro categorias extraídas de parte da pesquisa de Odena (2012): a) perspectivas sobre os alunos criativos; b) perspectivas sobre o ambiente para a criatividade; c) perspectivas sobre os processos criativos; d) perspectivas sobre os produtos criativos. Na segunda coluna, as influências das experiências nas concepções de criatividade: a) musicais; b) de formação superior; c) pedagógica. E na terceira coluna, as concepções que orientam o ensino de música: a) deixar a criatividade fluir; b) oportunidades para que todos possam ser criativos; c) criar com segurança e boas relações. Segundo Bell (2008), o recurso da tabela auxilia a categorização e interpretação dos dados, pois constantemente se buscam similaridades, diferenças, padrões e itens significativos que são organizados, fornecendo uma análise mais detalhada.

No próximo capítulo, apresentamos algumas características dos professores, e dados mais detalhados sobre suas experiências musicais, de formação superior e pedagógica.

O quinto capítulo, apresenta uma análise sobre as concepções de criatividade relatadas pelos professores, articulando-as com os estudos que fundamentam a pesquisa. E são analisadas as concepções de criatividade que orientam o ensino de música, apoiados nos estudos da fundamentação teórica que discutem o “ensino criativo” e as dimensões pedagógicas, que são: relações sociais na sala de aula, engajando interesses, e valorização das contribuições dos alunos (JEFFREY; WOODS, 2009).

4 OS PROFESSORES PARTICIPANTES

Apresentamos a seguir um retrato de cada professor, focalizando importantes momentos das suas experiências musicais. Em seguida, apresento suas concepções, analisando-as a partir de como podemos olhar para as concepções com base nos estudos sobre criatividade.

A ordem de apresentação a seguir será respeitada ao longo dos próximos capítulos. Essa ordem teve como referência a linha do tempo em que foram realizadas as entrevistas. Nesse sentido, o primeiro professor a ser apresentado será o professor Luiz, que foi entrevistado no dia 18 de abril de 2014; em segundo, o professor Gabriel, entrevistado no dia 22 de abril de 2014, e em terceiro o professor João, entrevistado no dia 10 de maio de 2014.

4.1 RETRATO DOS PROFESSORES

Como explicado acima, as experiências apresentadas neste item trazem somente um breve conhecimento sobre os professores participantes. As características dessas experiências serão aprofundadas no capítulo, onde apresento, de maneira mais detalhada, as experiências musicais, de formação superior e pedagógica, com o objetivo de compreender as experiências e como se refletem nas concepções de criatividade dos professores.

4.1.1 Professor Luiz

O professor Luiz começou a tocar violão popular com dez anos de idade, inicialmente como autodidata e depois com aulas particulares. Essas aulas proporcionaram-lhe realizar um desejo de criança, quando se imaginava tocando enquanto ouvia música, um dos motivos que o levou a querer tocar violão. A convivência com parentes e amigos músicos também foi um grande incentivo na formação inicial. Além do violão, o

professor tem experiências com canto e participação em grupos musicais. Na busca por qualificar sua prática musical, resolveu estudar para ingressar na faculdade de música. Luiz considera que essa preparação para as provas do vestibular de música foi muito importante para seu conhecimento, motivando-o a seguir adiante. Inicialmente, buscou a faculdade de música para se aprimorar como instrumentista e, como explicou, “tornar-se um músico melhor”.

Antes da Licenciatura em Música, o professor Luiz lecionava outra disciplina, mas hoje trabalha apenas com o ensino de música em escolas de Florianópolis. Segundo Luiz, foi na sua formação superior que teve acesso à literatura sobre a criatividade, mais especificamente na disciplina Didática da Música. A partir daí, começou a pensar em atividades de composição para os estágios obrigatórios e em seguida passou a realizar outras atividades criativas em sua prática pedagógica.

Como professor de violão, Luiz revelou que inicialmente sua abordagem era bastante “empírica”, pensando principalmente no ensino individual. Porém, com o auxílio da literatura na Educação Musical, passou a estruturar melhor suas aulas e reconhecer o potencial do ensino coletivo. Além disso, passou a pensar suas atividades a partir de um planejamento mais criativo, que acha importante para tornar sua aula mais divertida, interagindo com jogos, como ele afirma, “brincando de criar”.

4.1.2 Professor Gabriel

O professor Gabriel começou a ter aulas particulares de piano com seis anos de idade, e na adolescência estudou trompete. Cursando uma faculdade de arquitetura, foi incentivado pelo professor a estudar música, escolhendo o violino, instrumento que toca até hoje. Sua formação inicial foi toda focada no ensino tradicional e ele relatou não haver tido nenhuma experiência com a criatividade musical durante essa

formação inicial. Seus estudos eram focados principalmente no desenvolvimento técnico do violino, no estudo por repertório e na performance, sempre com professor particular. Segundo Gabriel, ao longo de quase dezoito anos teve três diferentes professores, tendo o último durado apenas um ano, embora tenha sido o que lhe proporcionou uma abertura maior para uma aprendizagem mais autônoma.

Começou a ensinar violino no início da década de 1990, como professor particular em uma escola de música, ministrando aulas individuais e coletivas de teoria musical. Explicou que, nesse período tendia a repetir a maneira como aprendera, através do ensino tradicional. Segundo Gabriel, nesse período não pensava que poderia aprender e ensinar um instrumento utilizando abordagens mais criativas.

Quando ingressou na Licenciatura em Música, teve pouco conteúdo sobre criatividade, através de atividades que utilizavam práticas criativas como improvisação e composição. Relatou que essas atividades eram direcionadas a aulas coletivas de música. Para ele, esses conhecimentos foram importantes, embora pouco estruturados. Relatou que foi numa disciplina isolada do curso de mestrado em música que teve acesso mais aprofundado sobre a criatividade musical. Esse conhecimento foi relevante para sua atuação, pois segundo se lembra, trouxe um conhecimento mais estruturado sobre criatividade, abrindo-lhe a perspectiva de ensinar instrumentos musicais de forma mais criativa e transformando sua concepção sobre a aula de música.

4.1.3 Professor João

Tendo começado a tocar flauta e saxofone em bandas de rock aos doze anos de idade, em sua carreira João participou de grupos musicais de gêneros variados, como jazz, bossa nova e música andina, dentre outros. Começou como autodidata e

teve influências dos irmãos, que já tocavam outros instrumentos. Essas experiências proporcionaram-lhe tocar em vários países e estados do Brasil, participando de festivais de música. Suas experiências com a composição e improvisação começaram ainda na sua formação inicial. Compôs peças para piano e orquestra, quinteto de sopro e trilhas sonoras para filmes, dentre outros trabalhos.

Destacou sua participação nos movimentos estudantis da década de 1980, quando compôs música de protesto, apresentando-se em movimentos e eventos políticos da época. Essas experiências foram relatadas por João como importante momento na sua carreira de músico, uma vez que lhe despertou uma consciência crítica e política, e mais tarde perceberia esse viés para a Educação Musical e para a Educação como um todo.

Estudou contraponto, estética e harmonia com professor particular e foi aluno da Universidade Livre de Música em São Paulo no final dos anos 1980, onde estudou saxofone, flauta transversal, harmonia e história da música, dentre outras matérias. Na Licenciatura em Música, a partir das matérias de Didática da Música, conheceu dinâmicas de grupo que envolviam atividades com a criação musical. Segundo João, esse conhecimento foi relevante para sua prática pedagógica, uma vez que passou a pensar a aula coletiva de instrumento através de atividades criativas, unificando teoria e prática na mesma aula.

Focaremos a seguir as experiências dos professores participantes. O próximo capítulo foi elaborado de acordo com o segundo objetivo específico, que buscou compreender as experiências musicais de formação superior e pedagógica dos professores e como se refletem em suas concepções de criatividade.

4.2 EXPERIÊNCIAS MUSICAIS, DE FORMAÇÃO SUPERIOR E PEDAGÓGICA

De acordo com os estudos que fundamentam esta pesquisa, as experiências dos professores são fios condutores na construção das concepções sobre criatividade (ODENA, 2007). O autor constatou que havia carência de estudos sobre criatividade durante a formação e na formação continuada de professores participantes da sua pesquisa. Considerou que os professores que tiveram experiências musicais com diferentes estilos trabalhavam com uma variedade maior de atividades criativas. O autor salienta que práticas de ensino e aprendizagem podem basear-se em experiências de composição que valorizam a colaboração criativa entre professores e alunos (BARRET, 2006, *apud.* ODENA, 2007). Outro estudo discute que experiências com a criatividade musical podem influir na maneira como professores avaliam as produções dos alunos (PILSBURY; ALSTON, 1996, *apud.* ODENA, 2007) e ainda no engajamento entre professor e alunos em processos criativos (BERKLEY, 2001 *apud.* ODENA, 2007).

Esses estudos serão relevantes para a análise seguinte, à medida que permite olhar as experiências dos professores como uma porta de entrada para mudanças, que se refletem e interagem com as concepções de criatividade e a prática no ensino de música (ODENA, 2007; 2012). A seguir, as experiências dos professores participantes, na sequência que vem sendo apresentada: Luiz, Gabriel e João.

As experiências dos professores estão divididas em três vertentes: musicais, de formação superior e pedagógica. A partir dos relatos na “trilha ondulante do tempo”, destacam-se algumas fases importantes das experiências, buscando compreender como se refletem nas concepções de criatividade.

4.2.1 Experiências do professor Luiz

Segundo Luiz: “[...] sempre gostava de ouvir música, botar os discos, ficar ouvindo e imaginando que estava tocando”. Começou a tocar violão, motivado pelos parentes que, sempre em festas ou reuniões da família, tocavam e cantavam juntos. Descreveu que, muitas vezes, só de fazer uma visita na casa dos parentes, “pegava um violão e começava a tocar”.

Aprender a tocar um instrumento, segundo Luiz, foi a realização de um desejo de criança, quando se imaginava tocando e cantando, enquanto ouvia música:

[...] minha experiência de começar a aprender instrumento não foi o instrumento só, foi aprender a cantar. Porque, quando você aprende violão assim, se não cantar fica sem sentido tocar só acordes! É diferente de aprender um instrumento tipo saxofone, clarinete... Mas violão fazendo só acompanhamento tem que cantar! [...] então eu peguei no instrumento desse jeito, tudo que vem por trás disso, de alguma maneira eu sempre quis! Como eu te falei, com a imaginação, sempre imaginei, até hoje acontece isso, quando escuto uma música muito legal eu imagino tocando e cantando aquela música; isso foi uma das coisas que mais me motivou a tocar! (LUIZ, CE, p. 01)

Luiz relatou que outra motivação para tocar violão surgiu de ouvir o cantor e compositor Almir Satter tocando viola caipira, quando, ao mesmo tempo, se “imaginava tocando”. Segundo Luiz, quando criança, ouvir e se imaginar tocando e cantando lhe proporcionava “grande prazer”. Começou a tocar violão popular com dez anos de idade, inicialmente como autodidata e depois com aulas particulares. Considera que no início adotou um aprendizado por cifras e acordes, metodologia essa que lhe proporcionou estudar campo

harmônico e aperfeiçoar o canto. Explicou que esses estudos foram importantes, pois foi fundamental para ingressar na graduação em música: “[...] já tinha algum contato com a música, como uma estrutura, como uma ciência!”.

Para Luiz, imaginação tem uma ligação com a palavra brincar: “enquanto brincam, podem criar”. Dessa maneira, percebeu que propor jogos e brincadeiras proporciona um universo imaginativo, que gera oportunidades para serem criativos e que, de certa forma, está se desenvolvendo criativamente. Explicou que com crianças procura trabalhar mais ludicamente, propondo brincadeiras e jogos.

[...] jogos, brincadeiras pra que, de alguma maneira, eles brincando e jogando, interagindo e mexendo com o violão fazendo as coisas, né tocando e cantando, fazendo dedilhados, fazendo acorde brincando e criando, e quando eu comecei a pensar essa coisa de tornar a aula divertida de tornar a aula lúdica [...] (LUIZ, CE, p. 07)

Segundo o professor Luiz, em seu trabalho de conclusão de curso pesquisou a aula de música através de jogos lúdicos e brincadeiras. Esses estudos lhe proporcionaram refletir sobre como a aula de violão pode tornar-se mais divertida e criativa e, de alguma maneira, fazer com que o aluno possa criar música brincando através de atividades lúdicas; porém se questiona: “até que ponto criar é lúdico?”. Luiz explica que ainda persistem muitas dúvidas sobre criatividade no ensino de violão, embora perceba que, com crianças, é possível propor atividades que façam os alunos criar brincando. Acredita que essa é uma maneira adequada para trabalhar o ensino de instrumento nessa faixa etária, pois percebe que elas se engajam nas atividades, criando ideias musicais com o prazer de estar na aula.

Luiz explicou que os alunos pulavam a amarelinha que, em vez de números, desenhou cifras pertencentes a determinado campo harmônico, selecionando acordes para uma atividade posterior, de composição em grupo. Dessa maneira, percebeu que os alunos aprendem “brincando de criar”, ludicamente, e que a aula se torna divertida.

Dessa maneira, Luiz considera que o sistema por cifras tem um código simples e que em suas experiências musicais chegou a ter um vasto repertório de músicas cifradas; na sua formação inicial, utilizava um carimbo com o desenho do braço do violão para desenhar os acordes. Essa metodologia de aprendizagem por cifras lhe proporciona trabalhar a memória musical, e considerava uma vitória quando conseguia decorar e tocar a música inteira.

Para Luiz, tocar violão foi fundamental nas suas relações sociais, quando se reunia com amigos e familiares para tocar e cantar: “[...] isso foi muito decisivo na minha socialização, no meio em que vivi na escola, em acampamento, coisas de jovem”. Porém, destacou que houve um momento em que parou de se dedicar ao aprendizado do instrumento, pois começou a estudar e trabalhar como professor em outra disciplina. Nesse período, teve pouca oportunidade para tocar, e aos poucos foi deixando de tocar em rodas de amigos, pois se achava enferrujado no instrumento, motivo pelo qual resolveu voltar a estudar música. Afirmou que, inicialmente e de forma “inconsciente”, buscou mais qualificação, procurando aperfeiçoar-se na música de maneira geral.

Suas primeiras experiências com grupos musicais começaram quando os amigos resolveram encontrar-se e ensaiar nos fins de semanas. Dessas experiências, surgiram os grupos musicais dos quais participou. Lembrou-se de um amigo que trazia músicas de sua autoria para que fossem trabalhadas coletivamente. Luiz relatou que achava as letras

muitos boas, e basicamente escrevia letras em cima de sequências e cadências de acordes. Explicou que esse amigo era o mais criativo musicalmente, pois sempre trazia novas ideias musicais para desenvolver. Essa experiência foi importante para Luiz, quando pôde contribuir para as composições do amigo, o que se constituiu num grande estímulo para voltar definitivamente para a música. Havia ainda outro amigo, percussionista, que veio morar em Florianópolis e que o incentivou a voltar a estudar.

[...] todo mundo tocava violão, só tinha violão, e guitarra às vezes, e muita vontade e energia! Daí chegou um percussionista, a gente começou a desenvolver e um dia pintou um lugar pra gente tocar! Ai que eu comecei a voltar e decidi fazer música, seguir na música. (LUIZ, CE, p. 02)

Na busca por qualificar sua prática musical resolveu estudar para ingressar em uma faculdade de música. Luiz considera que essa preparação para as provas do vestibular de música foi muito importante para seu conhecimento, e isso o motivou para seguir adiante. Considerando que seu conhecimento era muito limitado, passou a estudar por notação musical, estudar solfejo e treinar leitura à primeira vista. Inicialmente, buscou a faculdade de música para se aprimorar como instrumentista e, como explicou, tornar-se um músico melhor e não pensava em ser professor de música, uma vez que já acumulava quatorze anos de experiência de sala de aula com outra disciplina.

[...] foi um momento que vi que eu podia me dar isso! Fazer uma faculdade de música, a ideia era essa mesmo de aprender a fazer música e isso ia se refletir em mim enquanto músico, enquanto instrumentista e cantor! Porque meu trabalho com música não é só como instrumentista! (LUIZ, CE, p. 03)

Segundo Luiz, foi na sua formação superior que teve acesso à literatura sobre a criatividade, especificamente na disciplina Didática da Música. Foi a partir da licenciatura que começou a ter acesso à literatura sobre criatividade e sobre ensino de instrumento musical. Esses estudos o fizeram repensar sua prática e a criatividade no ensino de música:

[...] e aí foi quando eu comecei a receber toda a carga da licenciatura, de didática da música! Foi daí, desse momento, comecei a pensar a criatividade. Comecei a pensar o ensino de música e tive novas ideias a partir da criatividade em música [...] (LUIZ, CE, p. 04).

Explicou que sua formação na licenciatura foi muito gradual, pois devia conciliar os horários de trabalho com os da faculdade. No início deu prioridade às matérias de teoria, percepção musical, violão, expressão vocal, e que as matérias da área da educação musical foram posteriores, pelo fato de a carga horária ser maior. Quando começou a cursar as matérias da licenciatura, pensou que sua experiência na sala de aula, com ensino fundamental e médio, poderia migrar definitivamente para a área da educação musical. Foi na disciplina de didática da música que começou a pensar a criatividade no ensino de música, através dos estudos sobre o tema e que a partir disso passou a ter novas ideias para as aulas de instrumento.

Luiz relatou que a faculdade de música o incentivou a trabalhar somente com o ensino de música e que “comecei a pensar em música constantemente, comecei a cair nisso no dia a dia, que é com estágio [...]”. Explicou que, na sua experiência de quatorze anos como professor de outra disciplina, planejava suas aulas a partir de temas do cotidiano, que extraía de revistas ou telejornais. Dessa maneira, considera que as melhores aulas não foram a que planejou antes, mas a partir de ideias que desenvolvia em conjunto com os alunos, a partir de

temas variados. Relatou que essa característica poderia ser transferida para a aula de música. Essas propostas, segundo Luiz, ensejavam que os alunos refletissem sobre suas próprias ideias e que a partir dali planejava próximas aulas.

Como professor de violão relatou que, inicialmente, adotava uma abordagem bastante empírica, pensando o ensino de instrumento como ensino individual. Explicou que a literatura da área da Educação Musical o ajudou a estruturar melhor as aulas e reconhecer o potencial do ensino coletivo. Esclareceu que no início levava músicas para as aulas, propondo que os alunos trabalhassem individualmente, enquanto apontava os caminhos que deveriam seguir. Remeteu ao texto “Ensino de música enquanto ensino de música”, do educador musical Swanwick (1994). Relatou que esse texto o despertou para o ensino de música, fazendo-o perceber que poderia trabalhar de maneira mais criativa e coletiva. Para tornar as aulas mais divertidas, poderia trabalhar mesclando atividades de criação com jogos e brincadeiras, como relatou: “brincando de criar”.

[...] considero que eu comecei ali! Que a experiência foi pra ver que não dava certo daquele jeito. Eu acho importante a criatividade para ensinar violão, que é com o que eu estou trabalhando agora: violão para crianças. (LUIZ, CE, p. 06)

Esclareceu que com crianças, atividades criativas no ensino de violão favorecem a participação do aluno durante todo o tempo da aula. Que elas se envolvem nas brincadeiras, se concentrando no jogo, elaborando ideias a partir das próprias experiências.

4.2.1.1 Como as experiências se refletem nas concepções de criatividade do professor Luiz

Uma primeira possível relação das experiências do professor Luiz sobre suas concepções de criatividade está relacionada à palavra “imaginação”. Percebemos essa relação quando ele explicou que a família influencia o desenvolvimento criativo da criança quando proporciona um ambiente que a incentiva a imaginar. Outra relação das suas experiências musicais iniciais envolve a metodologia utilizada na aprendizagem de música por cifras, e que foi percebido nas brincadeiras que citou, quando propôs o estudo sobre campo harmônico através do jogo infantil conhecido como amarelinha.

Uma relação da formação superior do professor Luiz sobre suas concepções foi percebida quando relatou que foi a partir da licenciatura, nas matérias de Didática da Música, que começou a ter acesso à literatura sobre criatividade. Esses estudos foram relevantes para sua percepção sobre o ambiente propício à criatividade e sobre o papel do professor para que a aula seja criativa. Como veremos no quinto capítulo, Luiz descreveu que um ambiente que favoreça a criatividade tem relação com o fato de o aluno se sentir seguro para criar. Explicou que, além de seguro, ele precisa sentir-se à vontade no ambiente para expor suas ideias, e que um ambiente apropriado vai garantir que não seja subestimado e que, pelo bom senso, suas ideias serão valorizadas e apoiadas.

As experiências pedagógicas foram importantes em suas concepções quando suas aulas de música passaram a ser pensadas a partir das ideias desenvolvidas pelos alunos, dando sequências às atividades, percebendo esse viés para as aulas de música. Essa relação se manifesta em suas concepções quando acredita que o professor é uma referência criativa e que inventa várias atividades diferentes que proporcionem ao aluno trabalhar criativamente.

4.2.2 Experiências do professor Gabriel

Começando sua formação inicial com sete anos de idade por incentivo da família, o professor Gabriel estudou piano por dois anos e meio com uma professora particular. Quando criança ganhou um piano pequeno, de três oitavas, e também estudava no piano da escola e em casa de parentes. Depois de passar um tempo sem tocar, na adolescência estudou dois anos de trompete, dessa vez incentivado pelos discos que ouvia, pelos familiares e porque esse instrumento lhe chamava a atenção.

Já com o violino, no final dos anos 1980, foi incentivado por seu professor de arquitetura, que lhe contou que “todo arquiteto precisa ter outra área cultural”, e que, por já estar envolvido com a música, escolheu esse instrumento, que toca até hoje. Relatou que durante todo o curso de arquitetura estudou violino e depois que se formou descobriu que sua vocação era mesmo a música.

Descreveu que teve três professores de violino. Com o primeiro estudou aproximadamente nove anos, que Gabriel considerou um professor incentivador, pois o motivava a continuar os estudos, enfatizando suas qualidades musicais. Explicou que esse professor o inseriu no ensino de música quando o incentivou a dar aulas. O segundo professor, com quem estudou cerca de nove anos, era considerado por Gabriel com ótima didática, era supertécnico, mas dotado de um ideal romântico do violinista como gênio, como mito. Esclareceu que, apesar de sua boa metodologia, o endeusamento do instrumento influenciaria sua performance pelo receio de errar, e por isso se sentia um pouco preso quando tocava em público. Já o terceiro professor durou apenas pouco mais de um ano, porém Gabriel o considera como o que lhe trouxe uma nova perspectiva, proporcionando-lhe mais abertura para pensar e decidir sobre como tocar o instrumento. Esse professor trazia várias possibilidades de execução, inclusive propondo elaborar a própria digitação, adaptada a fatores como tamanho da mão

ou digitação mais confortável. Gabriel considera que essa abertura trouxe um pouco de criatividade na sua prática, uma vez que podia tomar suas próprias decisões, sem a rigidez atribuída ao instrumento.

Gabriel explicou que, em formação inicial, focada no ensino tradicional, era voltado principalmente ao desenvolvimento técnico do violino, ao estudo de repertório e à performance. Quando ingressou na Licenciatura em Música, teve pouco conteúdo sobre criatividade através de atividades que utilizavam práticas criativas, como improvisação e composição, direcionadas a aulas coletivas de música. Para ele, esses conhecimentos foram importantes, apesar de pouco estruturados. Foi nas matérias da Educação Musical que teve acesso à produção acadêmica dos professores. As experiências de formação superior do professor Gabriel foram relevantes a partir do momento em que sua prática no ensino de instrumento musical começou a ser influenciada por atividades criativas. Segundo Gabriel, na licenciatura conheceu: “[...] relatos, das próprias professoras, explicando metodologias, suas próprias, seus mestrados, TCCs e daí eu comecei a ver alguma coisa”.

As experiências no estágio trouxeram outras perspectivas, quando trabalhou com atividades coletivas de improvisação. Porém, explicou que foram pouco estruturadas. Segundo Gabriel, no estágio obrigatório experimentou essas atividades na prática, com turmas de crianças com aproximadamente oito anos de idade. Explicou que não teve nenhuma experiência anterior com alunos dessa faixa etária e que pôde perceber que sua preferência é trabalhar com ensino médio.

Apesar de trazerem boas contribuições, relatou que os estudos sobre criatividade na licenciatura eram bastante incipientes, só tendo acesso a um conhecimento mais estruturado há pouco tempo. Segundo o professor:

[...] no último ano [foi] que eu comecei a ver mais sobre o ensino criativo! A própria disciplina que eu fiz no mestrado, que aí começou a ter mais ideias e vi esse viés pra esse lado, comecei a mexer, e as aulas deram uma guinada, assim [para] uma coisa mais estruturada [...] (GABRIEL, CE, p. 16)

Relatou que foi numa disciplina isolada do curso de mestrado em música que teve acesso a um conhecimento mais aprofundado sobre a criatividade musical. Segundo Gabriel, isso foi relevante para sua prática pedagógica, uma vez que as atividades ficaram mais estruturadas e trouxeram novas perspectivas sobre o ensino de instrumentos musicais. Explicou que o fez refletir sobre as abordagens na sala de aula, propondo um ambiente acolhedor às ideias dos alunos, que favorecesse as relações sociais positivas e que as atividades fossem condizentes com as experiências musicais dos alunos.

As experiências pedagógicas começaram ainda no início da década de 1990, quatro anos depois de ele haver começado a estudar violino por incentivo do primeiro professor, e quando cursou a faculdade de música, no curso de licenciatura. Explicou que, começou a dar aulas na mesma escola de música em que estudou violino e que as aulas coletivas que ministrava eram destinadas a teoria musical, focada no ensino tradicional, através da notação musical, estudos de harmonia, escalas e outros. Já as aulas com instrumento, relatou que eram realizadas individualmente e focada no estudo técnico e de performance. Nesse período sua tendência era de repetir a maneira como aprendeu, através do ensino tradicional. Segundo Gabriel, nesse período não pensava que poderia aprender um instrumento utilizando abordagens mais criativas.

Seu primeiro contato com o ensino médio na escola regular foi em 2007, como professor substituto numa escola pública de Florianópolis. Esclareceu:

[...] não tinha essa ideia: “vamos improvisar hoje!”, “vamos fazer uma coisa diferente, eu toco isso aqui, você improvisa, vamos criar ou cria alguma coisa”. Sei lá, não me passava pela cabeça como sendo alguma coisa legal pra aula! Hoje eu vejo que não, que se quer aprender um instrumento tem que ter inserções de criatividade no meio! É superimportante! Naquela época isso nem me passava pela cabeça; então, no início foi assim, como que repetindo o que eu aprendi. (GABRIEL, CE, p. 17)

Segundo Gabriel, depois da licenciatura passou a trabalhar mais com improvisação, composição e notação inventada. Explicou que nessa fase trabalhou com a escrita musical, primeiramente através da notação inventada, fazendo o aluno entender que o som se grafa, e que tem a finalidade de lembrar depois. Relatou que depois da notação inventada vai trazendo aos poucos a grafia tradicional. Com a abordagem do ensino criativo, passou a estruturar melhor as atividades, conectando as atividades de improvisação, com notação, composição e audição criativa.

Gabriel explicou:

Começo primeiro com o improviso antes da composição, depois eles veem um pouco da questão da notação inventada. Já têm a ideia que, pode fazer som de outras formas! Já escrevem e compõem. Já têm uma linha, a ideia estruturada, um encaminhamento! A questão da audição, percepção, que podem ser extraídos de uma música os sons mesmo que se ouvem; é falar, explicar o que é que ouve, pensar outras coisas em relação ao que está ouvindo. Já entra

criatividade nessa questão da audição [...] (GABRIEL, CE, p. 18)

Explicou que os processos criativos são conectados com elementos mais formais. Exemplificou: insere a criatividade juntamente com conteúdos musicais, como exemplo da forma, proporcionando aos alunos compor estruturas como rondó, forma binária e outros. Relatou que vai inserindo aos poucos os elementos tradicionais e que essa abordagem é bem recente em suas experiências pedagógicas, mas reconhece que ainda tem muito caminho pela frente, no que se refere à criatividade.

Segundo Gabriel, na escola onde trabalha atualmente os alunos podem escolher entre três modalidades de artes: música, artes visuais e teatro. Esclareceu que são dois semestres destinados às artes. A princípio, procura conhecer e engajar as experiências e os conhecimentos dos alunos, pois muitos deles já tocam instrumentos, como violão, acordeom, flauta transversal, fagote e outros. Para os alunos que não tocam nenhum instrumento, ele os inicia com a flauta doce, por ser mais simples de tocar e de fácil aquisição. Nas aulas de prática de conjunto, explicou que elabora os arranjos de acordo com os instrumentos que os alunos já tocam e que, muitas vezes, precisa pesquisar sobre o instrumento para conhecer suas particularidades.

Explicou que começa com atividades de improvisação, no intuito de explorar os instrumentos de percussão disponíveis na sala de música, como chocalhos, tambores, pandeiros e instrumentos de materiais reciclados. Segundo Gabriel, os alunos geralmente não começam com um instrumento específico, e depois de algumas atividades de improvisação, eles já trazem os seus; em seguida, propõe outras atividades de improvisação já com os instrumentos deles. A partir daí começa a trabalhar aos poucos com o conteúdo de música, como cifras ou notação tradicional, mas respeitando o que o

aluno já traz em suas experiências musicais e o que adquiriu nas atividades de improvisação.

Gabriel esclareceu que: “[...] dá para ensinar de forma criativa também no instrumento: você pode mostrar técnica, mostrar formas de fazer e deixar que o aluno veja qual é o melhor pra ele”. Explicou que aos poucos eles vão ficando mais livres em explorar os instrumentos, podendo tomar suas próprias decisões. Dessa forma, percebe que o aluno começa a ter autonomia quando, por ele mesmo, toma as decisões sobre os arranjos e as ideias para suas composições.

Explicou que, na escola em que trabalha, além do ensino médio há um curso Básico de Instrumento de Orquestra, com duas modalidades: inicial e continuada. Em relação aos instrumentos de orquestra, trabalha especificamente com violino e viola de orquestra, sempre em aulas coletivas, com aproximadamente oito alunos. Explicou que a perspectiva dessas aulas é muito diferente do que aquela com a qual trabalhara quando começou a dar aulas, pois não há separação entre aulas direcionadas ao instrumento, que antes era individual, e as aulas coletivas é que eram destinadas à prática de conjunto e teoria. Segundo Gabriel, nas aulas coletivas que ministra atualmente, em algumas turmas os alunos são de diferentes faixas etárias, o que influi nos tipos de abordagem que acha adequada para as diferentes idades. Nesse sentido, relatou que busca ser criativo quando mostra diferentes maneiras de tocar o instrumento, pois acredita que o professor precisa dar muitos exemplos, ser uma referência criativa. Em turmas predominantemente mais jovens, segundo Gabriel, percebe que a criatividade deve envolver diversas atividades de improvisação, composição, escuta e notação, propondo deixar as questões em aberto para que os alunos procurem solucionar os problemas por conta própria.

4.2.2.1 Como as experiências se refletem nas concepções de criatividade do professor Gabriel

Nas experiências do professor Gabriel há uma possível relação entre suas concepções sobre criatividade quando relatou que tomar as próprias decisões envolve solução de problemas. Como veremos em suas concepções, criatividade envolve a capacidade pessoal de conectar conhecimentos prévios com problemas que surgem durante a aprendizagem de música. Também envolve criar diferentes estratégias, adaptando e construindo soluções que sejam adequadas à estrutura física. Essa perspectiva foi importante para sua experiência como professor, uma vez que teve uma formação inicial toda focada no ensino tradicional, tendência que influenciou inicialmente a sua prática pedagógica.

Os conhecimentos adquiridos na formação superior foram relevantes a partir do momento em que passou a pensar a aula de música de maneira mais criativa. As atividades de improvisação e composição às quais teve acesso na graduação passaram a ser inseridas em sua prática, conciliando com o ensino tradicional, de maneira gradativa. Todavia, foi na abordagem do ensino criativo que encontrou um conhecimento mais aprofundado sobre criatividade. Nessa perspectiva, começou a pensar a criatividade de maneira mais ampla, reconhecendo que não é só na improvisação ou na composição, mas em todo o contexto de aula, abrangendo notação e apreciação. As influências do ensino criativo sobre suas concepções apareceram quando relatou que as próprias atividades precisam ser criativas para que sirvam de referência para que os alunos sejam criativos.

Em suas experiências pedagógicas ocorreram mudanças importantes, considerando que no início suas abordagens pedagógicas eram bem diferentes das de agora. Sua experiência em sala de aula também é fator relevante em suas concepções

de criatividade, uma vez que não via a importância da criatividade para aula, e que ao longo do tempo as atividades foram ficando mais estruturadas. Como já se viu aqui, as atividades de improvisação já faziam parte das aulas desde quando começou a trabalhar em contexto escolar; porém, como Gabriel revelou que, essas atividades favoreciam a desinibição e ajudavam a perceber as características musicais e criativas.

Outra possível relação em suas concepções sobre criatividade pode ser percebida quando o professor avalia o aluno envolvido no processo e no produto criativo. Como veremos no quinto capítulo, Gabriel explicou, quando envolvidos no processo criativo, os alunos estão se desenvolvendo criativamente, e, por trás disso, percebe o quanto aproveitou e absorveu do conteúdo proposto na atividade.

4.2.3 Experiências do professor João

O professor João relatou que suas experiências musicais começaram ainda na infância, em família que cultivava um ambiente musical, principalmente por parte de seu pai, que, por influência religiosa, cantava hinos evangélicos. Suas primeiras influências musicais começaram na adolescência, através do rock da época. Segundo João, sua primeira influência musical foi o *rock* “Iê, iê, iê”, que conheceu através de filmes da Jovem Guarda e cantores como Erasmo Carlos, Roberto Carlos e Vanderlea.

Falou ainda das influências do rádio e do *rock* dos anos 1970, como “*Deep Purple, Led Zeppeling, Pink Floyd* e outros”. Relatou que nessa ocasião teve em mãos uma flauta, que começou a tocar e aprender sozinho, por influência do irmão que já tocava violão. Nesse período, com onze anos, começou a tocar com os irmãos, formando seu primeiro grupo. Começaram tocando *rock*, e seu interesse musical foi mudando

enquanto conhecia outros gêneros musicais, como a música brasileira e a música andina.

Em suas experiências musicais, João relatou haver conhecido um chileno que lhe apresentou a música andina, justamente no período que coincidiu com movimentos contra a ditadura militar. Por sua participação em movimentos político-estudantis da época, começou a compor e tocar músicas de protesto. Descreveu que enquanto seu universo musical se expandia, foi deixando de gostar de *rock*, pois o percebia muito repetitivo, que as bandas eram muito parecidas. E foi na música de protesto, de influência latino-americana, e de sua militância política, que encontrou um viés musical no qual atuou por alguns anos.

Nesse período, presenciou fatos históricos do regime militar que, de certa forma, motivaram o desenvolvimento de sua consciência política e crítica. E foram também um motivo por ter deixado de gostar de rock, ao perceber a hegemonia dos países dominantes, nos quais as bandas de rock surgiam.

Na década de 1980, formou um grupo de música latina, no qual escrevia letras e poesias de protesto. Formado por um irmão e amigos, o grupo se apresentou em muitos projetos da prefeitura de São Paulo, em movimentos estudantis nos quais participava:

[...] a gente tocava na USP, tocava na PUC, tocava nos colégios de periferia, tocava em praça pública... Onde desse pra tocar a gente estava tocando, manifestação pública a gente estava lá fazendo, estava tocando! Não sei qual foi o número do encontro, mas foi o encontro nacional dos alunos secundaristas [...] tinha uma participação muito forte enquanto grupo de música nesse contexto político! (JOÃO, CE, p. 28)

João participou de grupos de música de música, com influência de músicos como Egberto Gismonti e Hermeto Pascoal. Relatou que o repertório era constituído por músicas que tirava de ouvido e por composições próprias. Também que, já naquele período, tinha uma abertura para improvisações, das quais sempre extraía ideias para desenvolver nas suas composições. Nesse período tocava flauta transversal e saxofone, que começou a estudar sozinho, sem auxílio de professor. Explicou ainda que os músicos daquele grupo eram parentes do músico Heraldo do Monte e que foram importantes em sua carreira por lhe haver aberto as portas para a música de música.

As experiências com grupos musicais lhe proporcionaram conhecer e se apresentar em diversos lugares, projetos de prefeitura, em São Bernardo do Campo, teatro de Santo André, teatros municipais da grande São Paulo, em Biguaçu, Guarulhos, e outros. No festival de música latino-americana conheceu um músico que fora flautista na segunda guerra, tocara na banda de música do Exército Brasileiro e acabou sendo um dos membros do grupo. Segundo João, esse flautista foi importante, pois incorporou ao repertório outros estilos, como chorinho, samba, músicas do Noel Rosa, Chico Buarque e Vinícius, dentre outros. Chegaram a abrir shows de Gilberto Gil, em Guarulhos, no teatro da FIG, em sindicatos e outros eventos de manifestação política.

Relatou que nesses eventos o grupo era chamado para tocar com frequência, porque eram partidários e costumavam

[...] ir pra congresso, em reunião de movimento estudantil, e botar o dedo pra cima e falar, e pedir a palavra, ia lá no microfone, e defender posição etc. e tal, nenê? Mas enfim, isso foi muito marcante foi muito enriquecedor pra minha carreira, não enquanto músico, pra meu desenvolvimento, pra minha vida mesmo [...] (JOÃO, CE, p. 29)

Com outro grupo musical de música latino-americana do qual fez parte na década de 1980, teve a oportunidade de tocar por alguns estados do Brasil e países, como alguns da África, e da Europa, como Espanha e Portugal. Participou do festival de música da Rede Globo de Televisão, no qual ficaram em segundo lugar como melhor arranjo, inclusive com projeção nacional. Gravou dois LPs com o grupo. Comenta:

[...] eram muito shows: saía de Fortaleza, vinha descendo todas as capitais até Ilhéus. Depois entrava pelo interior, fazia Vitória da Conquista, fazia Itabuna, fazia aquela região lá de cima... Minas Gerais era um caso à parte! Era uma temporada só para Minas Gerais! Dois meses correndo várias cidades de Minas Gerais, inclusive Belo Horizonte! São Paulo também! Vinha pro sul, fazia Pelotas, fazia Porto Alegre, Novo Hamburgo... (JOÃO, CE, p. 30)

Em 1994 formou um grupo de gafeira que acabou não dando muito certo, mas que gerou outro trabalho, com repertório mais voltado para festa baile, em que tocavam sertanejo, pagode e outros gêneros. Relatou que era contratado por outros grupos, para substituir músicos que não podiam ir aos shows. Descreveu que a leitura musical foi muito importante, pelo fato de que muitas vezes era chamado em cima da hora, e que pela sua boa leitura, conseguia acompanhar os músicos.

Lembrou também de quando se reunia com os amigos para improvisar em cima de temas nos quais passavam a noite inventando ideias musicais. Relatou que, por muito tempo, participou de momentos assim e lembrou-se de um grupo de Reggae que se reunia para desenvolver tema, para futuras composições. Segundo João, era uma maneira de compor música mais livre, porque cada um sugeria uma ideia, de forma que a música ia sendo construída coletivamente. Com

essa banda chegou a compor duas músicas nesse processo, e que chegaram a ser gravadas.

Acrescentou que, nas Jam Sessions de que participava, as improvisações duravam bastante tempo, que as pessoas tinham liberdade para improvisar quanto tempo quisessem. E tanto no Jazz, quanto na Bossa Nova, as possibilidades de compor a partir dos improvisos são infinitas.

Lembrou-se que a Música Popular era muito discriminada nos anos 1970 nas universidades, e que naquele período o próprio violão não era tratado como um instrumento de estudo superior; e testemunhou que aos poucos esses instrumentos mais populares foram entrando na academia. Relembrou de certa ocasião, quando realizou uma apresentação no anfiteatro da USP, para mais de cinco mil pessoas e que recebeu críticas por parte dos alunos que estudavam erudito. Relatou que, nessas críticas, havia certo preconceito e desprezo pelo grupo e mais especificamente pelas músicas da banda.

Seu envolvimento desde cedo com prática de composição e improvisação trouxe-lhe diferentes maneiras de ver a criatividade na sala de aula, pois como relatou, percebe que as dinâmicas de grupo que realiza em sala de aula se caracterizam pela troca e negociação de ideias, vendo uma relação com a forma de compor coletivamente, quando participava de grupos musicais. Explicou que o ato de compor coletivamente com amigos, numa experiência de banda, se caracteriza pela liberdade de explorar temas, enquanto em atividades realizadas na aula de instrumento, o professor tem objetivos específicos para a aula, trazendo temas e atividades para serem desenvolvidos.

Compor individualmente também foi uma prática em suas experiências musicais; em sua casa, quando surge uma ideia, recorre rapidamente ao computador para escrevê-la. Individualmente, João relatou que fica testando as

possibilidades sonoras que o computador proporciona. Descreveu a diferença entre suas composições atuais com as de vinte anos atrás, quando escrevia a mão, e que gerava muitos rabiscos com ideias musicais, que guarda até hoje. Considerou rabiscos, por ser uma folha com muitas anotações, onde mudava as ideias, colocava setas e outros sinais.

Lembrou-se ainda de outro grupo, um quarteto de música, que tocava numa casa noturna em São Paulo. Relatou que, com a ascensão do pagode e do sertanejo no final da década de 1990, as casas noturnas deixavam de tocar *Jazz* ou *Bossa*. A partir desse período, parou de trabalhar com a música profissional e passou a estudar e trabalhar como artista gráfico, desenvolvendo projetos, editando e fazendo a parte gráfica de livros, panfletos e outros. Relatou ainda que era fascinado pela informática e que acumulou experiências, entre cursos e faculdade de tecnologia e programação gráfica.

Entre 1997 e 2008, a tecnologia foi utilizada por João como ferramenta para compor. Relatou que sempre levava consigo um *Micro Composer* da *Holand*, no qual bastava escrever a melodia e já tocava no aparelho, recurso que o ajudou a compor muitas músicas.

Foi um exercício muito grande de ouvir o que eu fiz pra máquina, e que a máquina voltou pra mim, entendeu? Eu fiz aquele e depois eu fiz um ditado melódico, harmônico... Que facilitava, eu já sabia, que o acorde que estava colocando ali “era uma décima primeira aumentada!” Fui eu que criei, que botei ali! Foi uma prática comum, uns dois anos mais ou menos! Depois fui para o computador, o *Finalle*, eu conheço desde o primeiro, praticamente! (JOÃO, CE, p. 32)

João trabalhou nos anos de 1990 a 1993 como copista, transcrevendo e editando partituras. Era muito procurado por

outros músicos, porque as partituras ficavam muito bem feitas, como João explica: “extremamente caprichosa”. Relatou que muitos músicos vinham com fita cassete e ele tinha de fazer o exercício de ouvir e escrever.

No final dos anos 1980, começou formalmente seus estudos de música. Opunha certa resistência contra a Universidade por achar o ambiente burocrático. Porém, reconhece que é um veículo de atualização, ao qual recorreu naquele período para estudar harmonia e contraponto.

Estudei cinco anos, fiz contraponto, estética e harmonia, passei cinco anos, na verdade fiz todo o curso universitário e fiz algumas escolhas! Eu queria estudar história da música, a gente reunia uma turma e ia estudar com a professora referência lá na FAAM. A gente foi estudar com ela história da música, não fiquei muito tempo, fiquei uns quatro meses só, mas foi o suficiente pra abrir a cabeça pra história da música! (JOÃO, CE, p.34)

Estudou Saxofone numa universidade de São Paulo, onde cursou quatro anos. Esclareceu que nesse período seu repertório tinha se ampliado a outros gêneros musicais, como Bossa Nova e Jazz. E em relação ao instrumento, passou a tocar sax alto, sax tenor, flauta transversal e flauta doce. Nesse período participou de um quarteto de flauta doce que tocava um repertório de música da Idade Média.

Prestou vestibular para Licenciatura em Música, e considera uma virada, por não ter sido planejado. Explicou que, no início, pensou em voltar a estudar música para poder ter uma formação superior; porém, percebeu uma relação entre a consciência crítica e política com a Educação e a Educação Musical.

[...] eu vi todo esse universo novamente! Para mim é bem isso, educação musical, educação

como um todo, passa pelo viés político e não tenho nenhuma dúvida disso! Que passa pelos pressupostos filosóficos, sociológicos etc., isso sempre me interessou... E isso foi me fazendo gostar realmente de: que é que educação musical tem a ver com outras pedagogias? Das alusões de Paulo Freire nas aulas de Didática e tal... Que é que isso tem a ver com política? Isso sempre me fascinou. (JOÃO, CE, p. 32)

A Licenciatura abriu a possibilidade de voltar a dar aula, tanto individual quando coletivo. João considera que o estágio que realizou na escola pública o fez refletir muito sobre: o que é ser professor de música? o que é a educação hoje? qual o papel do professor? Percebe que, na educação de modo geral, ocorrem disputas de poder dentro da escola, embora ache importante esse movimento político.

Durante o curso de Licenciatura em música, o professor João buscou conhecer mais sobre a criatividade em materiais didáticos e abordagens de autores como Swanwick, Cecília França, Schafer e Paynter. O seu foco então era mais dirigido a: “como vou aplicar essa teoria, vamos aplicar essa teoria pra ver, ver essa teoria na prática...”.

Esse questionamento trouxe mudanças relevantes, pois como afirmou, passou a pensar a aula coletiva de instrumento de maneira bem diferente de quando ministrou aulas de harmonia, saxofone e violão. Explicou que as aulas de instrumento sempre eram realizadas individualmente, e que as coletivas eram direcionadas para a teoria musical, de maneira mais expositiva. A partir da licenciatura, passou a ter várias outras concepções sobre o ensino de música, e acredita que: “a teoria é a observação da prática constante”. Acrescentou que as práticas criativas são ferramentas importantes para fazer essa ligação e tornar o aprendizado de música mais significativo.

[...] elaborei o projeto de estágio com o ensino de composição coletiva em sala de aula! Foi bem interessante, a turma estava com foco em flauta doce, o professor lá, o foco dele era flauta doce! Eu consegui fazer esse elo, unir a flauta doce dentro do contexto de composição coletiva [...]. (JOÃO, CE, p. 35)

O professor João passou a utilizar os recursos tecnológicos em suas aulas e considera um ótimo auxílio para atividades de composição, uma vez que permite gravar e ouvir ideias musicais dos alunos. Segundo o professor, as ideias dos alunos podem ser revistas, memorizadas e podem fomentar novos processos criativos, além de favorecer uma autoavaliação sobre as próprias ideias e as dos colegas.

Segundo João, a matéria de Didática da Música, que cursou durante a graduação, trouxe boas contribuições, como as dinâmicas de grupo, onde os alunos eram convidados a compor coletivamente com elementos pré-estabelecidos pelo professor, como: quadros, ilustrações ou temas retirados de imagens. O professor João considera essa maneira de compor coletivamente muito diferente de processos compositivos vivenciados durante suas experiências musicais, quando se reunia com grupo de músicos para improvisar temas e compartilhar as ideias musicais.

Como professor, relatou que começou em 1989, quando ministrou oito anos de aulas de música nos conservatórios em Guarulhos e na Penha. Ministrou aulas de história da música, harmonia, aula de saxofone e violão. Explicou que as aulas coletivas eram expositivas, destinadas a harmonia e teoria, onde só havia um piano.

Relatou que, depois que cursou a licenciatura, mudou completamente sua concepção sobre aulas de música. João classifica as aulas que ministra hoje como estudos musicais, ou seja: “vamos estudar música sob vários aspectos, um deles é

teórico, só que essa teoria é a observação da prática constante [...]”. Essa relação teoria e prática sugere atividades que façam os alunos experimentarem a música e depois teorizar o que foi feito. Explica que teorizar significa dar sentido à prática, a partir das teorias existentes.

Lembrou-se que, nos anos de 1990, quando dava aulas de flauta doce em sala com 25 alunos, cada um com sua flauta. Seguiu uma abordagem no qual a proposta era tocar músicas coletivamente. Essas aulas foram ministradas durante um ano numa escola pública, através de um projeto do governo de São Paulo chamado “Escola Circo”. Considera esse projeto uma experiência importante para sua carreira de professor, porém, como ele próprio relatou: “hoje eu faço totalmente diferente”.

Relatou ainda que, há dois anos, teve uma experiência muito enriquecedora, que inclusive originou sua pesquisa de TCC, que trata da criação coletiva, com uma turma do sexto ano. Utilizou os métodos e teorias que conheceu na licenciatura. Começou com o projeto de estágio, que tinha como tema a composição coletiva com foco na flauta doce. Durante o processo criativo, descreveu que as ideias dos alunos eram anotadas e filmadas, no intuito de aplicá-las na atividade de composição e refletir sobre elas. Buscou elaborar uma proposta baseada nas metodologias de autores como Swanwick, Paulo Freire e outros.

Lembrou-se de dois alunos que estavam tendo aulas com ele de flauta transversal. Percebeu que eles eram dotados de uma grande facilidade para inventar músicas. Relatou:

[...] já passaram para flauta transversal! Os pais compraram e [eles] se envolveram rapidinho! Havia um deles que era muito assim, de inventar mesmo: “ah eu gosto de ficar tocando qualquer coisa, o que vem na cabeça”, e ficava inventando! Na época não tinha preocupações

sobre, as teorias da criatividade, do ponto de vista da psicologia cognitiva. É outra cabeça, eu acho legal, tudo bem, inventou, mas vamos ler aqui, vamos voltar para o método, técnica e técnica, o que não é de todo mal. (JOÃO, CE, p. 36)

Trabalhou dois anos com Educação de Jovens e Adultos, num projeto da Universidade Federal de Santa Catarina, como professor de música nos assentamentos da reforma agrária e atuou em três polos: Campos Novos, Catanduva e Aberlado Luz. Nesse projeto, relatou que ficava das oito da manhã às dez da noite fazendo música com os alunos, e realizou algumas atividades de composição.

4.2.3.1 Como as experiências se refletem nas concepções de criatividade do professor João

Uma possível relação das experiências musicais do professor João a ser destacada, traz uma analogia entre as características pessoais percebidas em seus alunos e a maneira como começou o instrumento. Essa relação pode ser percebida quando relatou que o aluno criativo inventa algo mesmo sem muito conhecimento do instrumento, pois se arrisca a inventar algo diferente. Essa autonomia com o instrumento pôde ser percebida em suas experiências, quando começou a tocar flauta, pois como afirmou, no início não teve nenhuma instrução, já começou se arriscando e aprendendo sozinho, tirando música de ouvido, compondo e improvisando, de maneira autodidata. Essa é uma característica encontrada em suas concepções, quando explicou que a criança tende a ser criativa. A concepção de que todos são criativos foi percebida quando João relatou que toda criança possui uma “cabeça inventiva”, e que de acordo com o repertório a que está acostumada, ela improvisa música naturalmente.

Outra possível relação está relacionada com os movimentos políticos e estudantis de que participou durante a

década de 1970. Lembrou-se dessa fase de suas experiências quando falou dos processos criativos realizados em grupo. Segundo João, nesses processos, os alunos estão negociando ideias, e de certa forma estão fazendo escolhas e tomando decisões coletivamente. Sob essa perspectiva, João percebe que nos processos criativos em grupo ocorrem conflitos e relações de poder quando os integrantes do grupo negociam as ideias que vão ser utilizadas nas composições. Esse viés político tem uma importante influência na maneira como olha para a Educação Musical e as influências das teorias pedagógicas da Educação.

As teorias da Educação Musical às quais teve acesso na formação superior também influíram em suas concepções de criatividade, a partir do momento em que passou a aplicá-las através de dinâmicas de grupo, que envolviam a composição e a improvisação. Essas dinâmicas influenciaram na sua maneira de olhar o ambiente apropriado à criatividade, quando as propostas se tornaram mais estruturadas, e que mesmo nas atividades de exploração sonora mais livre, são conectadas a um objetivo específico. Dessa maneira, João vincula o ambiente criativo ao papel do professor que é de “instigar, propor, perguntar, dialogar e ouvir”.

Outra relação das experiências da formação sobre suas concepções foi percebida quando se referiu à importância da criatividade na aula de música. Explicou que, nesse sentido, é importante que o professor construa um ambiente com relações sociais positivas, no qual os alunos se sintam com liberdade para expor suas ideias. Direcionou essa perspectiva à sua atuação, quando explicou que nessa relação positiva o professor aprende muito com os alunos.

As relações das experiências pedagógicas foram percebidas quando trouxeram novas perspectivas para o ensino de música, sob o foco teórico e prático. Segundo João, suas

aulas atualmente são muito diferentes da maneira como lecionou música na década de 1990. As mudanças foram mais significativas quando, baseando-se em autores da Educação Musical, passou a inserir atividades criativas e focalizar o ensino de instrumento como “estudos musicais”, fundindo a prática e a teoria numa mesma aula.

No próximo capítulo apresentam-se as concepções dos professores sobre criatividade, analisando-as segundo as subcategorias extraídas dos dados. Essa análise está sendo apoiada em estudos sobre criatividade e no que se discute sobre as temáticas apresentadas a seguir.

5 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Buscamos compreender as concepções sobre criatividade dos professores pesquisados com base nos estudos que discutem o tema (ALENCAR, 1995; AMABILE, 1997; BODEN, 1999; CSIKSENTMIHALYI, 1998; EYSENCK, 1999; LUBART, 2007). A metodologia utilizada para conhecer as concepções dos professores baseou-se nas categorias utilizadas por Odena (2012), em que a criatividade é investigada sob quatro aspectos: a pessoa, o ambiente, o processo e o produto. Começamos esta seção analisando qual o entendimento dos professores participantes sobre criatividade.

5.1 O QUE OS PROFESSORES ENTENDEM POR CRIATIVIDADE

O professor Luiz direcionou suas concepções ao contexto educacional e explicou que, para ele, a criatividade envolve a facilidade da pessoa para inventar algo. Explicou que entende a criatividade como uma capacidade pessoal, de inventar através das suas próprias ideias. E relatou:

[...] se ela é útil ou não, se ela é nova ou não, aí é outra discussão! Mas acho que a criatividade, em poucas palavras, pra mim é a capacidade de inventar alguma coisa, seja lá que área do conhecimento for, que situação for, mas inventar alguma coisa! (LUIZ, CE, p. 6)

O professor Luiz relacionou seu entendimento sobre criatividade às palavras: capacidade, inventividade, facilidade e construir algo. Explicou que inventar ou construir também implica saber que, independente da área de conhecimento, deve ser relevante e ainda ser considerada como algo novo. Acrescentou que, para ele, a criatividade num contexto de aula de instrumento também está relacionada à superação dos

próprios limites, principalmente quando os alunos estão envolvidos num processo criativo.

Para o professor Gabriel, a criatividade envolve principalmente encontrar soluções para problemas, e, como explica: “de uma forma, vamos dizer assim, às vezes quase inesperada”. Destacou ainda que solucionar problemas pode acontecer tanto individualmente como com ajuda de outras pessoas. Nesse caso, explicou que uma pessoa criativa consegue captar e juntar as informações que recebe do meio, da família e também do próprio ambiente escolar, e através disso formar ideias para solucionar os problemas encontrados. Ressalta ainda que a pessoa criativa tem facilidade de absorver e organizar informações, e que, através do conhecimento teórico e prático que adquiriu, tem a agilidade de rever e unir com os novos assuntos.

O Professor João explicou que entende criatividade como inventividade. Relacionou à capacidade e facilidade de uma criança para inventar, principalmente a partir daquilo que conhece no caso, o repertório que escuta. Relatou que muitas crianças são criativas mesmo fazendo uma atividade que não tem relação com a música; e explica: “[...] a criança começa a cantarolar da cabeça dela qualquer coisa! Pra mim, ela está inventando, está criando! A criatividade pra mim é inventividade, quando a pessoa começa a inventar”. Acrescentou que uma invenção pode ser muitas coisas, desde uma desculpa até algo com propósito maior, como uma composição musical.

João destacou uma frase que conheceu numa campanha: “Brinquedo bom é aquele que a criança inventa”. Explicou que essa frase reflete a maneira como ele entende a criatividade e que “a criança, em seu mundo, tem uma tendência a ser inventiva”. Acrescentou que, mesmo quando o produto já

existe, ela está inventando uma brincadeira, “inventando o tempo todo”.

As concepções apresentadas pelos professores dialogam com a perspectiva da criatividade como capacidade intelectual encontrada nas pessoas quando imersas no processo criativo (LUBART, 2007). Segundo o autor, essa particularidade pessoal auxilia fatores como a identificação, definição, redefinição do problema e também para gerar várias possibilidades. E também que essa capacidade está presente em todo o processo criativo, que conduz desde uma avaliação, revisão sobre a evolução da solução de um problema, até na forma de apresentação do produto ao público. Representam a maneira como a pessoa lida com as informações em que a memória é fundamental nesse processo avaliativo e reflexivo (LUBART, 2007).

Quando associada à solução de problemas, uma invenção está associada à perspectiva de que deve ser útil e ter uma relevância para a sociedade (LUBART, 2007). Os valores culturais do contexto em que se manifesta influenciam diretamente o julgamento da criatividade, pois um produto não deve ser simplesmente novo, ele deve ser relevante a uma situação da vida. Um produto novo pode ser validado como criativo por pessoas habilitadas, como juízes ou a própria sociedade, que, relacionando com outras produções, diferenciam os graus de criatividade empregada (LUBART, 2007).

Estudos discutem que um produto criativo não necessariamente pode ser uma novidade, mas uma adaptação de algo que já existe e que segue “sistemas gerativos” (BODEN, 1999) que, no caso do professor João, foi associado ao repertório do aluno. A autora explica que esses sistemas são permeados por explorações que promovem mudanças e são dimensões que estruturam um domínio de pensamento numa

determinada área, favorecendo uma gama de possibilidades criativas.

Nos estudos sobre criatividade ela aparece conceituada sob diferentes aspectos, podendo uma invenção ser uma novidade, adaptação de uma história, composição musical ou até mesmo uma simples ideia (LUBART, 2007).

Outro conceito encontrado nos estudos sobre criatividade e que guarda relação com as concepções dos professores participantes, envolve a perspectiva de que as ideias devem ser novas para a pessoa, de maneira que não tenha sido pensada por ela antes (EYSENCK, 1999, p. 204). Semelhante a esse conceito, a criatividade psicológica considera que algo criativo pode ser novo para a pessoa, não importando quantas vezes foi pesada por outra, mas deve ser considerada pela própria pessoa como algo novo. (BODEN, 1999).

Algumas semelhanças conceituais foram percebidas nas concepções de criatividade apresentadas pelos professores. Essas semelhanças foram identificadas em termos como “inventar algo”, “inventividade”, “solução de problemas” e “capacidade pessoal”. Esses termos também são encontrados em estudos sobre criatividade que associam a palavra “invenção” e “solução de problemas” a um produto que, além de ser novo, deve ter uma utilidade que seja apropriada a alguma situação (EYSENCK, 1999; LUBART, 2007).

A seguir, as concepções de criatividade dos professores participantes com base em suas perspectivas sobre quatro categorias: a) a pessoa criativa; b) o ambiente propício à criatividade; c) os processos criativos; e d) os produtos criativos.

5.2 PERSPECTIVAS SOBRE A PESSOA CRIATIVA

A partir dessa categoria, buscou-se conhecer quais características criativas são percebidas pelos professores nos alunos, como percebem o aprendizado de música nas atividades criativas que realizam nas aulas e como percebem o papel da família e da escola no desenvolvimento criativo de seus alunos.

5.2.1 Características criativas percebidas pelos professores nos alunos

Algumas características podem ser encontradas na perspectiva do professor Luiz, quando percebe que os alunos que se mostram criativos durante as aulas são comunicativos e introvertidos. Percebe ainda que esses alunos são mais interessados nas atividades, e faz um paralelo entre a criatividade e o engajamento nas aulas e na dedicação ao instrumento. Explicou que essas pessoas realizam as atividades de forma distinta, que, geralmente, com base na exploração do conteúdo proposto na aula elas acrescentam ideias diferentes. E exemplifica:

[...] ele tá tocando de um jeito diferente, tá colocando uma frase a mais, uma frase a menos, ai você, fala assim: “ah está diferente!”, ele diz, “mas não pode ser assim?” [...] (LUIZ, CE, p. 7)

Luiz explicou que a questão de querer tocar diferente tem relação com o fato de estar desenvolvendo os assuntos, de maneira que absorveu a proposta da atividade e descobre por ele mesmo uma forma diferente de tocar. Relatou uma atividade na qual foi proposto compor a partir de sequências de acordes, extraídos de um jogo musical. Os alunos começaram a tocar acordes diferentes do que eles já conheciam, explorando novas possibilidades sonoras. Acrescentou que está demonstrando sua criatividade, pois não se limitou aos acordes

trabalhados na aula: criou novas possibilidades para tocar o instrumento, no caso o violão.

Uma característica que o professor Gabriel percebe nos alunos se refere à independência, quando os alunos envolvidos em atividades de composição se desenvolvem no instrumento sem ajuda. Que, a partir do que ele já conhece e de acordo com os objetivos da aula, procura solucionar os problemas musicais por si mesmo, com pouco auxílio do professor ou quase sem nenhum. Ilustrou seu pensamento com um caso real, vivido numa de suas aulas:

Fizemos uma composição em grupo na sala. A sala tinha quinze pessoas. Por exemplo: tinha uns dois que se destacavam mais! E mais soluções, mais contribuições pra composição. Por exemplo: falava mais pra ver, pra dar ideias que instrumentos usar, dava mais ideia de que melodia colocar aqui, ou trocar uma rima... São pessoas que estavam o tempo todo falando e sugerindo, enquanto os outros eram menos! É outra intervenção [...]. (GABRIEL, CE, p. 23)

O Professor Gabriel percebeu ainda que independência tem correlação com o fato de solucionar os problemas de maneira mais livre, e notou que esses alunos parecem menos inibidos e principalmente mais autoconfiantes. Relatou que as atividades de improvisação são importantes para desinibir, dando tempo e liberdade para explorar instrumentos musicais, seja em atividades mais estruturadas ou mais livres. Segundo o professor, essas atividades são realizadas nas primeiras aulas no intuito de conhecer as características dos alunos. Gabriel relatou que os que se comportam mais criativamente nas atividades de improvisação realmente são mais soltos e “[...] não fica pensando se vai errar, ou que se não der certo, o que é que o outro vai pensar”! Ele pega e já faz [...].

O professor João explicou que os alunos mais criativos inventam, mesmo conhecendo pouco sobre o instrumento, e

que de certa maneira se arriscam a criar ou inventar uma letra, envolvendo-se mais nas atividades. Para João, as ideias musicais dos alunos são influenciadas por experiências prévias, mais especificamente no repertório. Relatou que percebe essas influências nas músicas que sua filha inventa no dia a dia, como citou: “o repertório dela é que proporciona inventar certas coisas! Ela, por exemplo, senta na cadeira e começa a inventar música”.

João traz um questionamento ao distinguir criatividade de proatividade. Segundo o professor, um aluno proativo⁴ não necessariamente é criativo. Nesse sentido, percebe que as pessoas proativas são entusiasmadas, porém não parecem as mais criativas. Exemplificou que no seu estágio, trabalhando com atividade de composição, havia um aluno aparentemente quieto que não era entusiasmado como os outros colegas, porém bastante criativo. E que, pela sua dedicação, esse aluno já tinha uma prática com a flauta doce e:

[...] ele inventou! Inventou uma coisinha que ficou superinteressante, muito legal! E parece que foi num estalo, pintou! O cara foi lá e fez, não sei se ele pensou, se raciocinou. Não fiz esse tipo de abordagem, mas foi assim, foi uma coisa do nada, ele! [...] (JOÃO, CE, p. 39)

João relatou perceber que todos os alunos são criativos em diferentes níveis, porém, esse, em especial, chamou sua atenção pelo fato de ter feito algo muito diferente dos assuntos em que estavam trabalhando, como a rítmica e a melodia que estavam tocando. Percebeu que, nesse caso, ele foi além do propósito da aula, quando manipulou a forma musical e os elementos trabalhados.

⁴ Adjetivo atribuído às pessoas que agem antecipadamente, evitando ou resolvendo situações e problemas futuros.
<http://www.significados.com.br/proativo/>

Estudos discutem que a criatividade envolve o conhecimento do indivíduo, suas aptidões técnicas e talentos específicos numa área como a arte, a literatura, a ciência, o comércio e outros (LUBART, 2007). Envolve ainda a capacidade de aprendizagem, que está presente no indivíduo quando se encontra diante e durante a resolução de um problema, na perseverança e concentração na tarefa (LUBART, 2007). Segundo o autor, além do conjunto de características pessoais, como dedicação, esforço consciente ou trabalho prolongado, fatores ambientais ensejam que, ao longo do tempo, o indivíduo adquira habilidades em determinadas áreas de conhecimento, transformando e aperfeiçoando seu conhecimento e sua técnica.

Características como independência envolvem o domínio e esforço quando imersa em processo criativo (ALENCAR, 1995). Segundo a autora, essa característica é percebida de diferentes maneiras, como o exemplo de MacKinnon (1994, *apud* ALENCAR, 1995, p. 19) que identificou como uma capacidade criativa na qual independência envolve um processo psicológico numa produção criativa. Essa capacidade foi descrita por arquitetos que tinham experiências criativas em sua profissão. Barron (1969, *apud* ALENCAR, 1995, p. 20), pesquisando características criativas em pessoas de diferentes áreas, identificou a independência como traço de personalidade, que envolve um julgamento e um processo mental. Esses estudos também relacionam independência com autoconfiança, quando envolvem habilidade para questionar, reestruturar ideias e esforço no trabalho criativo (ALENCAR, 1995).

Martínez *et al.* (2006) explicam que características como independência tem relação com a pessoa que opõe certa resistência ao convencional e que, com isso, busca os próprios caminhos na resolução de problemas. Em seus estudos as autoras identificaram que essas características influem no

aprendizado e que possibilita à pessoa “pensar por si mesmo sem limitar-se ao que o professor transmite”.

Segundo Alencar (1995), muitas vezes características como autoconfiança é afetada por “crenças” negativas em relação à criatividade. A autora explica que suposições sobre si mesmo podem impedir respostas criativas, quando o indivíduo encontra uma dificuldade em aceitar sugestões ou críticas, pelo desconhecimento das capacidades e potencialidades, pela preferência de avaliar a ideia em vez de criá-las, ou pela falta de autoconhecimento e de sua capacidade criativa.

Estudos discutem que o potencial do indivíduo para o ato criativo emerge de um conjunto de fatores que são vinculados às características intelectuais para identificar, definir e redefinir um problema ao qual a pessoa foi apresentada ou ela o detectou (LUBART, 2007). Veremos, a seguir, como os professores percebem o aprendizado através de atividades criativas que realizam em suas aulas de instrumento.

5.2.2 Aprendizado através das atividades criativas

O professor Luiz referiu o aprendizado relacionando-o com o engajamento dos alunos quando envolvidos em atividades criativas. Percebe que os que se mostram mais hábeis para inventar são mais dedicados ao instrumento, sentem prazer em estar na aula e ficam felizes em mostrar suas ideias criativas. Esclarece, porém, que não é devido às características criativas que o aprendizado será mais rápido, mas que estão aproveitando a oportunidade de ter aula de instrumento e, conseqüentemente, desenvolvendo a sua criatividade.

Luiz explicou que o professor é gerador de oportunidades, através de atividades criativas que favoreçam o engajamento dos alunos. Dessa maneira, relata que é na ação

que percebe quando esse aluno está sendo criativo. Nesse caso, acredita que o aprendizado depende da dedicação, pois estão se dando o direito de fluir naquela atividade, e essa ação enseja que explorem mais o assunto proposto e transformem os elementos musicais.

Ao mesmo tempo, e diferentemente desses alunos, Luiz relatou que outros não demonstram tanta motivação para criar musicalmente. Segundo Luiz, eles não estão se permitindo ser criativos e que, de certa forma, ele, como professor, provoca algumas reflexões sobre as atividades que propôs. Reconhece que o aprendizado com o instrumento acontece em ambos os casos, porém com aqueles que estão sendo mais criativos em determinada atividade, a aprendizagem ocorre de maneira mais fluida e mais rápida.

O professor Gabriel relatou que os alunos que se mostram mais criativos conseguem aprender mais rapidamente o instrumento, devido à capacidade de reconfigurar as informações que já foram passadas e unir com os novos assuntos. Explicou que o processo de aprendizagem acontece quando explora mais os elementos musicais, fazendo conexões com o instrumento, e isso “acelera” o aprendizado.

Destaca também que, em relação ao aprendizado no instrumento, os alunos que trabalham criativamente conseguem concatenar mais rapidamente as informações, re-configurando e agregando com o que já foi trabalhado nas aulas de instrumento. Gabriel explicou que, geralmente, esses não se sentem inibidos, e que nos trabalhos criativos se mostram menos envergonhados e mais seguros. Além disso, percebe que conseguem expressar-se mais facilmente nas atividades que realizam nas aulas de instrumento.

O professor João explicou que é necessário estar acompanhando para perceber como acontece o aprendizado. Relatou que, numa atividade de composição com flauta doce,

realizada no estágio, os alunos manipularam a forma musical, discutiram entre si quais ideias seriam mais adequadas para a composição, caso em que notou que o nível de compreensão pode ser percebido na maneira como se expressam oralmente, de acordo com a terminologia a que estão acostumados, que utilizavam naquele espaço.

O recurso de gravar as aulas foi essencial para perceber o aprendizado dos alunos. Descreveu que os vídeos foram importantes para relembrarem as ideias anteriores e conectá-las em próximas atividades.

Na outra aula eles voltavam e modificavam um pouco, “ah eu esqueci”, aí recorriam ao vídeo. Conseguiram, mesmo que não imitassem direitinho, mas pegavam as ideias principais que eles inventaram e tal! É um processo que eu acho fantástico, em termos musicais, dá para trabalhar muita coisa de criação, a partir do próprio processo deles, do produto deles! (JOÃO, CE, p. 37)

João percebe que os alunos demonstram seu aprendizado através da maneira como se comunicam e da forma que apresentam sua invenção. Explicou que geralmente o nível de expressão oral dos alunos é bem diferente do que o que o professor utiliza, como: [...] “professor inventei uma música, eu mesmo fiz!”. Segundo o professor João, para perceber o aprendizado através da criatividade, é preciso acompanhar e avaliar, desde quando começa o processo criativo até a apresentação do produto.

5.2.3 A família e a escola no desenvolvimento criativo dos alunos

Para o professor Luiz, algumas influências da família podem limitar o desenvolvimento musical. E explicou que muitos alunos não são motivados a escutar música em casa,

quando os pais não gostam ou mesmo não possui um aparelho de CD. Nesse caso, o professor reconhece que a família está sendo um limitador da aprendizagem musical, uma vez que as atividades de música são conectadas com tarefas de casa, e os pais não incentivam os estudos musicais.

Luiz percebe que a família tem grande influência nas características criativas dos alunos, que tanto pode incentivar, quanto inibir a criatividade deles. Salientou que a imaginação faz parte do processo de aprendizagem da criança, e assim como a família, o ambiente escolar deve proporcionar atividades que façam imaginar. E exemplifica:

[...] Eu acho uma criança criativa porque ela se permite criar enquanto está ali brincando, ela se permite tocar outras coisas! Ela é meio que incentivada pela família a imaginar, a família incentiva ela a fazer de conta, a ir ao teatro, a ir ao cinema, a família incentiva muito a música [...] (LUIZ CE, p. 8)

Sobre as influências da escola no desenvolvimento criativo, Luiz percebe que muitos professores não estimulam e não pensam em atividades que visam desenvolver a criatividade, ou que não permitem que usem sua criatividade para aprender, pelo fato de que muitos professores estão engessados em algum sistema. O sistema a que Luiz se referiu é o Projeto Político Pedagógico das escolas particulares de Florianópolis, que possui um sistema já estabelecido e que a criatividade muitas vezes não é incentivada. Questiona-se: “até que ponto o professor tem liberdade de trabalhar nesse sistema?”, mas acha possível trabalhar criativamente dentro de qualquer sistema, mesmo sendo um limitador.

Para o professor Gabriel, as características criativas vêm principalmente da família, pois exercem um papel fundamental para o desenvolvimento criativo, principalmente

na primeira fase da vida. Afirmou que é importante que os pais possam proporcionar que os filhos encontrem suas próprias soluções, em vez de proibir ou “entregar tudo de mão beijada”. Na sua perspectiva, a criança precisa descobrir as coisas por si mesma. Nesse sentido, acredita que dessa forma, além de ter mais autonomia, a criança torna-se mais motivado a criar.

O professor Gabriel explicou que a escola deve ter um papel semelhante ao da família, propondo atividades que proporcionem aos alunos resolver os problemas de maneira autônoma, descobrindo e se desenvolvendo no instrumento por seu próprio esforço e desempenho. Acredita que o professor precisa ir para a aula com menos autoridade e mais aberto a possibilidades e que precisa “falar menos, deixar mais caminhos abertos, deixar espaço para dúvidas”. Explicou ainda que essa postura leva os alunos a pensar e tentar resolver os problemas por si mesmos, com seu próprio esforço.

O professor João acredita que a influência da família é preponderante para o desenvolvimento criativo. Identifica alguns resultados negativos quando a família não incentiva a criança a ser criativa. Acrescentou que, nessa perspectiva, a criança muitas vezes aprende a criar “mentirinhas” para se esquivar das responsabilidades. Reconhece que essa é uma característica de alguns alunos, quando cria desonestamente, e que: “é esperteza malandra, e dentro da malandragem eu vejo que foi criativo, conseguiu se esquivar!”.

[...] quando convive com essas crianças, percebe que elas têm uma esperteza aguçada! Se por um lado isso é interessante, porque para viver no mundo tem que ser bem esperto. Tem figuras altamente espertas, mas nesse sentido. Canalizar isso para o sentido artístico, musical e etc. (JOÃO, CE, p. 40)

João critica o sistema educacional por incentivar pouco a criatividade. Explicou que algumas escolas não possuem aula de música e que a criatividade geralmente está mais ligada à matéria de Artes Visuais. E que nesse sentido as abordagens poderiam ser mais amplas, uma vez que se propõe uma repetição ou cópia de algo que já existe. Relatou que, na convivência, percebe nos alunos certa destreza para criar e isso deveria ser incentivado mais continuamente.

João percebe que, diferentemente da família e da escola, o meio tem contribuições importantes no desenvolvimento musical, principalmente pela imitação. Que não necessariamente esteja criando algo, mas de forma mimética reproduz o que vem da família e do meio. Relatou sobre um aluno que, com suas influências e quando incentivado a criar, se envolveu intensamente no processo criativo. Contou que, conversando com ele, descobriu que gostaria de ser cantor, e com o tempo foi percebendo que tinha facilidade em fazer rimas. Foi numa ocasião que improvisou um verso e desafiou esse aluno, que, por sua vez, estava tão à vontade que topou o desafio, e percebeu que nesse momento ele estava extremamente concentrado num processo criativo. Explicou que muitas vezes parece que a criança inventa do nada, mas quando vai investigar, percebe que tem influências.

[...] o meio, a família, o mundo, a sociedade... É uma série de influências! Mas elas estão ali, no exercício de invenção, exercitando sua capacidade inventiva! Sempre entendi a criatividade como inventividade. (JOÃO, CE, p. 43)

As influências são percebidas por João principalmente quando seus alunos estão tocando. Relatou que alguns deles são altamente musicais, e que influências musicais oriundas, por exemplo, da religião, são referências do meio. Percebe que a imitação e a memória são fatores de orientação musical, que

proporcionam os alunos a se expressarem musicalmente e mostrarem suas influências durante as aulas.

As características criativas, segundo Alencar (1995), têm influência do ambiente familiar e escolar. Salienta que a família tem grande parcela nas características criativas dos filhos, sugerindo que os pais são responsáveis pelo grau de confiança da criança para explorar o mundo. O comportamento dos pais diante das ideias das crianças é fundamental para que elas possam desenvolver criativamente, pois muito se deve à valorização e ao respeito às ideias, aos sentimentos, às indagações e às fantasias das crianças (ALENCAR, 1995).

No ambiente social, fatores interpessoais afetam positivamente ou negativamente o desenvolvimento criativo (ALENCAR, 1995). As influências familiares e seus valores desempenham um papel importante na construção das características criativas. Estudos discutem que são necessárias condições adequadas para potencializar a criatividade e que a família é determinante nos traços de personalidade, onde está implícita a influência dos pais e do núcleo familiar. Para a autora, a escola é posterior à família e tem o poder tanto para potencializar quanto para dificultar o desenvolvimento criativo da criança (ALENCAR, 1995).

Segundo Fleith (2001), um currículo que envolve a criatividade desperta o interesse e o prazer do aluno pelo aprendizado. A autora ressalta que se devem levar em consideração as características dos alunos, as informações atualizadas, contextualizadas e significativas, de forma a construir um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento criativo e ao aprimoramento cognitivo e afetivo. A autora explica que o potencial criativo deve ser estimulado desde a infância, através de exercícios de reflexão e de senso crítico, bem como de avaliação e julgamento na descoberta do mundo em que vive.

Como se viu anteriormente, a criatividade é considerada também como um sistema que se estabelece na interação entre o indivíduo e o contexto sociocultural (CSIKSZENTMIHALYI, 1998). Na perspectiva dos professores, a criatividade é construída não só nas capacidades criativas, mas também nas influências dos sistemas sociais a que pertencem. As habilidades criativas são formadas através do indivíduo atuando e transformando uma área de conhecimento (CSIKSZENTMIHALYI, 1998).

Os professores pesquisados reconhecem as experiências dos alunos e que valorizar seu prévio conhecimento musical é um primeiro passo para proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento criativo, pois se sentem acolhidos e à vontade para inventar. Para Csikszentmihalyi (1998), o ambiente que seja capaz de potencializar o pensamento criativo deve ser adequado para que os indivíduos possam manifestar-se criativamente. A seção seguinte aborda essa questão, pois focaliza a perspectiva dos professores participantes sobre o ambiente propício à criatividade.

5.3 PERSPECTIVAS SOBRE O AMBIENTE PROPÍCIO À CRIATIVIDADE

Para essa categoria buscamos conhecer as perspectivas dos professores participantes sobre o ambiente propício à criatividade. Eles falaram sobre o papel do professor na construção do ambiente que proporcione o desenvolvimento criativo e como pode ser um ambiente motivador para a criatividade.

5.3.1 O papel do professor para construir um ambiente propício à criatividade

Segundo Luiz, o professor exerce o papel de fornecer oportunidades para que seus alunos possam trabalhar de forma criativa na aula de instrumento. Relatou que o desenvolvimento

criativo depende, em grande parte, da maneira como o professor elabora as atividades, e que elas devem propiciar que os alunos trabalhem criativamente.

Para Luiz, além das atividades, o professor precisa trabalhar o ambiente para a criatividade, de maneira que os indivíduos se sintam à vontade para expor suas ideias. Nesse sentido, nota que, quando se sentem à vontade, tendem a ser mais comunicativos. Ao contrário, quando não estão à vontade, se comportam de maneira menos criativa. Percebe ainda que a timidez é um comportamento que atrapalha o engajamento nas atividades e não lhes permite mostrar seu potencial naquele espaço, mas explica: “não quer dizer que não possa ser criativo em outro ambiente”.

Para Gabriel, o professor tem o papel de fornecer oportunidades para desenvolver autonomia, e para isso: “não deveria dar todas as soluções, que proporcione o aluno a pensar, fazendo mais o meio de campo”. E destacou a importância de o professor conectar as atividades de criação com o conteúdo que está sendo proposto.

Gabriel acrescenta que o professor deve tentar equipar o ambiente, seja construindo os instrumentos, ou trazendo alguns para que possam servir de exemplos, facilitando as explicações sobre os assuntos propostos. Explicou que nesse sentido, quanto mais recursos materiais, melhor o professor consegue dar os exemplos sonoros na aula, além de proporcionar que os próprios alunos explorem mais os instrumentos.

Outra questão trazida por Gabriel em relação ao papel do professor se refere às atividades criativas, que em sua concepção devem ser elaboradas conjuntamente com os alunos. Acrescentou que, seja qual for a atividade, sempre devem estar conectadas com os assuntos propostos para a aula.

O professor João relatou que, na sua concepção, o papel do professor é fornecer um ambiente acolhedor, onde as relações entre os indivíduos sejam positivas. Percebe que parte do professor a iniciativa de fornecer um ambiente para a criatividade, quando sua disposição e dedicação proporcionam um clima mais amigável entre todos. Nesse caso, relatou que, em alguns momentos, procura deixar os alunos mais “soltos”, para que possam tomar decisões e fazer escolhas. Explicou que nesse momento ocorre a troca de ideias, e percebe que em alguns aflora um instinto de liderança que os leva a, de maneira solidária, compartilhar seus conhecimentos musicais. E que, para criar essa atmosfera de amizade e boas relações sociais, não deve haver imposição entre professor e aluno, mas troca de experiências. E também que, muitas vezes, o professor já vai para a sala de aula com alguma dificuldade, e que isso provoca irritação e atitudes proibitivas na aula. Relatou que o bem-estar do professor é importante para que os alunos também possam estar relaxados, e assim ele possa transmitir os assuntos com segurança.

Segundo Lubart (2007), é muito comum encontrar professores que selecionam o conteúdo de acordo com o que acha relevante, transmitindo suas atitudes e preferências. Nesse sentido, prevalece uma concepção de aluno obediente e conformista como ideal, que atende as instruções, é silencioso e pergunta somente o que se encontra no conteúdo. O autor esclarece que muitas escolas adotam um sistema mais tradicional, em que prevalece o cumprimento de regras estabelecidas para um comportamento estável onde a tomada de risco é evitada.

Ao contrário, estudos apontam que o comportamento do professor, as estratégias de ensino e as atividades podem fornecer elementos para o desenvolvimento criativo (FLEITH, 2001). A autora argumenta que o professor pode proporcionar a criatividade, dando tempo aos alunos para pensar e desenvolver

ideias, valorizar suas ideias criativas, considerar o erro como parte do processo criativo, estimular a imaginação, valorizar seus interesses e habilidades, proporcionar que a aprendizagem seja prazerosa, não se deixando vencer pelas limitações do contexto.

5.3.2 O ambiente motivador para a criatividade

Na concepção do professor Luiz, um ambiente motivador é aquele em que todos se sintam acolhidos, valorizados e seguros de que suas ideias serão escutadas e inseridas nas atividades. A relação entre os alunos e o professor foi um elemento emocional apontado por Luiz como estimulador da criatividade, pois como relatou, para ser criativo é preciso um ambiente no qual as relações sociais sejam positivas. E nesse ambiente estará mais à vontade para expor suas ideias e se envolver nos processos criativos.

Luiz acrescentou que um ambiente motivador tem relação também com o espaço físico, que permita que a pessoas esteja à vontade nesse ambiente. Explicou que, nesse sentido é importante que o professor pense o espaço da sala, de maneira que os alunos possam se sentir bem para expor suas ideias, e que as atividades para aula de instrumento forneçam oportunidades para que todos possam ser criativos. Que as atividades devem ter como objetivo o aprendizado de música, mesclando composição, improvisação, escuta musical e outros processos criativos.

Para o professor Gabriel, o ambiente motivador fisicamente envolve uma sala bem equipada, permitindo ao aluno explorar diferentes instrumentos e sonoridades, ter oportunidades para improvisar, compor, escutar e notar de forma criativa. Para Gabriel, os recursos para um ambiente criativo não se limitam somente aos instrumentos, pois a criatividade pode ser trabalhada em vários aspectos, como, por

exemplo, a notação musical, onde a pessoa possa “rabiscar folhas de papel”, com diferentes possibilidades de escrever música.

Em relação ao ambiente emocional, Gabriel relatou que é importante um ambiente que seja acolhedor das ideias, de maneira que as respostas sejam usadas de alguma maneira nas atividades. Explicou que, quando as ideias dos alunos são conectadas às atividades, eles se sentem mais encorajados a participar das aulas e felizes por se sentirem valorizados.

Um ambiente motivador para a criatividade, na perspectiva do professor João, parte de um ambiente físico que tenha recursos suficientes para que os alunos possam envolver-se e explorar vários instrumentos. E que, no caso de não haver os recursos necessários, eles podem trabalhar confeccionando seus próprios instrumentos, e que o professor de música precisa ter seus próprios instrumentos que serão utilizados nas aulas.

[...] você tem que ter sua tralha! Você pega lá dentro do seu bauzinho, os pandeiros, as claves, as garrafinhas pra encher d'água e soprar, pra fazer tipo um xilofone de vidro [...] (JOÃO, CE, p. 40).

Em relação ao ambiente emocional, o professor João referiu-se à maneira como o professor acolhe e como recebe os alunos. Explicou que é importante o professor estar disposto a dar aula, que evite ficar irritado com eventuais bagunças. No seu caso, procura deixar seus alunos mais livres para tomar suas decisões, mas que permanece atento à participação deles, pois reconhece essa autonomia como um critério de avaliação.

Estudos sobre o processo de motivação relacionada à criatividade distinguem-na como uma característica estável, que difere em relação à natureza das atividades e a força de desejo pessoal em realizar a tarefa (LUBART, 2007, p. 50).

A motivação é considerada um componente primordial na produção criativa (ALENCAR, 1995). Segundo a autora, está relacionada ao desejo de descoberta e ao impulso para uma realização criativa, no qual o indivíduo se dedica ao processo, “com prazer e satisfação” (1995, p. 23).

A motivação subjacente à criatividade diz respeito ao engajamento ou à atitude que a pessoa tem diante de uma tarefa a cumprir (AMABILE, 1997). A motivação pode ser explicada como intrínseca e extrínseca. A intrínseca é gerada pela satisfação de desejos internos como autorrealização e profundo interesse, incentivado por curiosidade, prazer ou sentido pessoal por desafio, enquanto a motivação extrínseca se refere aos valores externos como, por exemplo, uma recompensa. A autora explica que as duas formas de motivação podem estar integradas, pois mesmo tendo um motivo que seja externo, a pessoa está envolvida e concentrada em solucionar um problema.

Segundo Amabile (1997), todas as pessoas são capazes de produzir algo criativo numa área específica, porém o ambiente social vai influenciar o nível e o comportamento criativo. Nesse caso, a motivação está relacionada ao interesse e ao domínio pessoal em determinada área.

5.4 PERSPECTIVAS SOBRE O PROCESSO CRIATIVO

Nesta terceira categoria, buscamos conhecer as perspectivas dos professores sobre os processos criativos na aula de instrumento e nos processos realizados individualmente e em grupo.

5.4.1 O envolvimento dos alunos nos processos criativos

Na concepção do professor Luiz, o processo criativo ocorre quando os alunos estão produzindo algo. E que, “quando começam a inventar algo, estão imersos no processo

criativo!”). Também explicou que, em relação aos que não se permitem ser criativos, os processos não ocorrem completamente, e conseqüentemente a participação não será satisfatória. Para Luiz, o processo é um critério de avaliação e revela como o aluno trabalha criativamente.

Luiz esclareceu que muitas vezes, o aluno faz qualquer coisa, e que nesse sentido não houve o envolvimento no processo criativo, pois para ele, isso só ocorre quando se está inventando algo. Com base nesse entendimento, Luiz relacionou o processo criativo com a superação dos próprios limites, quando compara a produção anterior com o que foi entregue durante uma atividade criativa. Esclareceu: quando seu aluno apresenta algo que já foi feito por ele antes, não trouxe nenhum elemento novo, e por isso não atingiu o objetivo da atividade e esse não envolvimento influencia o seu desenvolvimento criativo.

A perspectiva do professor Gabriel sobre o processo criativo envolve diferentes atividades musicais, e nesse caso é importante fornecer oportunidades para que os alunos possam compor, improvisar, elaborar partituras alternativas, dando-lhes liberdade e disposição para ter várias ideias ao mesmo tempo. Dessa forma, acredita que tais processos favorecem o desenvolvimento criativo, e que quando vista de forma singular, torna o aprendizado musical mais limitado. Nessa direção, sugere que o professor pense em dar oportunidade de trabalhar com esses processos, num ambiente com o máximo de recursos materiais, para que as pessoas possam fazer escolhas e explorar sua criatividade, em diferentes instrumentos.

Em atividades de improvisação, Gabriel percebe que os alunos estão envolvidos nos processos quando conseguem mostrar seu conhecimento e suas experiências musicais através do instrumento. Para Gabriel, a improvisação pode ser o

começo de um processo criativo, considerando que o aluno passa a se arriscar mais, se engajando nas atividades e se acostumado com a rotina musical. Que, muitas ideias podem ser engajadas e acolhidas para futuras atividades.

Percebe em sua prática que, muitas vezes, nas primeiras aulas, o aluno está inibido e por isso tenta fazer com que ele se sinta acolhido. Explicou que, em atividades de improvisação, eles vão aos poucos ficando mais livres, o que os ajuda a melhorar o envolvimento nas atividades de composição. Gabriel salientou que esses processos criativos fazem com que os alunos se sintam mais à vontade, aperfeiçoando suas ideias.

No processo criativo, Gabriel percebe que os alunos tendem a desenvolver ideias musicais com base no que já conhecem, de acordo com suas experiências prévias. Relatou que, numa aula de instrumento, propôs atividades de composição a partir da exploração sonora, determinando que não seguissem métrica, forma nem compasso. Concluiu que não conseguiam fugir de elementos de sua cultura musical, principalmente formas de compasso e tonalidade.

Para o professor João, o processo criativo musical depende em grande parte do repertório anterior que, tanto explorando, quanto compondo, geralmente inventa a partir do conhecimento musical adquirido pelo meio, como a família ou amigos. João relatou que, na sala de aula, não necessariamente o processo vai atingir as expectativas em termos de resultados de uma atividade, mas que, se o aluno se envolveu, explorou sons, e compartilhou suas experiências musicais, o processo foi satisfatório. Em relação ao repertório, João explicou por uma parábola:

Eu costumo brincar com aquele exemplo: “vamos improvisar uma comidinha vietnamita!” Sei lá, não conheço Vietnã! Não sei o que eles comem, não faço a menor ideia!

É por isso que tem que ter um repertório anterior, tem que conhecer esse repertório, esse repertório não necessariamente vem da sala de aula [...] (JOÃO, CE, p. 45)

João considera que é preciso valorizar as experiências dos alunos nos processos criativos, e que esse conhecimento prévio vai favorecer seu empenho na realização da tarefa e quando estão estruturando um produto musical.

Segundo João, atividades de exploração é um processo que propicia bem o clima de descoberta. Explicou que a exploração dos instrumentos deve estar conectada em atividades nas quais o aluno deve ter liberdade para tomar decisões, trocar ou manipular as ideias musicais. Percebe que, no processo criativo, as informações são compartilhadas, e que eles estão pensando musicalmente através da troca de ideias que ocorre de maneira muito empírica, e que seus alunos não se comunicam em termos técnicos, mas no dialeto musical com que estão familiarizados. Nesse sentido, valoriza essas expressões e, dessa maneira, percebe que absorveu o conteúdo, pois, mesmo sem conhecer os termos teóricos, manipulam os elementos musicais.

Os três professores relataram que o processo criativo é permeado pelo envolvimento dos alunos em diferentes atividades, que começa com a produção de ideias e se completa com a apresentação do produto criativo. O processo criativo foi estabelecido com referência nas atividades e nos objetivos proposto para a aula. Nesse sentido, os professores relataram diferentes atividades musicais que podem ser planejadas de maneira criativa: improvisação, composição, audição, notação e performance.

Os professores perceberam que os alunos, quando envolvidos no processo criativo, são dedicados, imersos ou concentrados na tarefa. De acordo com estudos sobre

criatividade, os processos criativos são permeados por persistência e trabalho manual, que para se desenvolver criativamente é preciso dedicação (HARGREAVES, 1986).

5.4.2 Processo criativo realizado individualmente e em grupo

O Professor Luiz apontou que a diferença entre o processo criativo em grupo e o individual se dá principalmente pela quantidade e qualidade das produções criativas. Que o processo criativo em grupo gera muito mais resultados, em que a ação do aluno é percebida quando está inventando junto com os colegas, onde a qualidade se dá pela dedicação e pela troca de ideias.

Ele percebe que as crianças preferem trabalhar em grupo. Que, quando algum deles resolve trabalhar individualmente, foi porque houve alguma intriga. Luiz explicou que normalmente faz apenas atividades em grupo e não individuais.

[...] “quero fazer sozinho”. Não, ele não quer! Aconteceu que ele ficou sozinho no trabalho... Nessa pessoa eu tenho que interferir mais! Até às vezes, assim no sentido que eu falei antes, para mostrar que ele é capaz. Interfiro dando ideias! Isso já aconteceu várias vezes: pego alguma coisa que ele diz, meio que dou uma ideia, “mas que tal se fizesse assim”, assume como a ideia dele, e daí resolve às vezes de sair, “ah, eu fiz”, ele apresenta e o círculo completa. (LUIZ, CE, p. 14)

Em alguns casos, Luiz percebe que, por estarem trabalhando individualmente, não participam e nem se dedicam tanto ao processo criativo do que quando estão em grupo. Percebe que, em grupo, fatores como idade ou gênero

proporcionam um envolvimento maior nos processos, e leva isso em consideração quando propõe as atividades em grupo.

Gabriel percebe a diferença entre o processo criativo realizado em grupo e individual; o processo em grupo gera mais resultados, pois a troca de experiências pode originar várias ideias musicais. Ao contrário, nas atividades realizadas individualmente, o aluno apresenta mais dificuldades, e relatou que, numa atividade que propôs, percebeu que trabalhando sozinho ficam mais tempo para resolver os problemas musicais. Nesse caso, percebe que as ideias demoram mais para acontecer e precisa interferir, pelo menos dando alguma ideia musical para que eles possam desenvolvê-la.

No trabalho em grupo, Gabriel relatou que o mais importante é a troca de ideias. E exemplificou com uma atividade de composição coletiva:

[...] a princípio você pode pensar: “nossa, que confusão”! Quinze pessoas dando opinião vai dar um caos” mas não! Um vai falando, daí um fala “ah vamos fazer assim”, daí outro “ah coloca isso aqui”, ele já faz, vai escrevendo, outro canta! (GABRIEL, CE, p. 24)

Nessa atividade Gabriel percebeu que alguns alunos se engajavam mais nos processos que outros. Relatou que os processos criativos ocorrem diferentemente em cada um, e que depende, em parte, da natureza das atividades. Explicou que as atividades de composição são superimportantes, mas que, para desenvolver a criatividade, é necessário também sensibilizar o ouvido, a apreciação, a audição. Nesse mesmo sentido, as atividades de audição não são simplesmente escutar música, mas proporcionar que possam gravar suas próprias músicas e as dos colegas, e escutar criticamente, conectando as atividades, como: “fazer, gravar e ouvir, refazer, ouvir de novo, nesse processo de composição e apreciação [...]”.

Em relação ao processo criativo realizado em grupo, João percebe que muitas vezes os conflitos que ocorrem entre os membros de um grupo geram negociações. Nesse sentido, acredita serem importantes as críticas que os alunos fazem sobre as ideias dos colegas e as relações de poder que estabelecem. Relatou que, numa atividade de composição, deparou-se com situações em que as ideias eram negociadas de maneira ofensiva, e que nesse caso teve de intervir, porém, só o suficiente, de maneira que eles pudessem encontrar, sozinhos, as soluções. Destacou que algumas vezes eles desistem das ideias, apoiam as dos colegas e sempre conseguem chegar a um acordo, resolvendo os conflitos.

Nas atividades que realiza em grupo, percebe que sempre há um líder que se destaca mais que os outros. Percebeu que nem sempre esse aluno estava sendo o mais criativo, mas tinha poder de negociação e de liderança. Destacou ainda que, quando estão criando em grupo, ficam entusiasmados e imersos naquela atividade.

João explicou que o processo individual é mais complicado, porque exige mais do professor, que precisa estar com foco no aluno. Todavia, em muitos casos percebe que:

[...] os olhinhos brilhando, parece que você vê uma aurazinha ali e tal... Entretido! Pode explodir o mundo, mas ele tá ali, inventando! Daqui a pouco ele: “ô professor, vem ver o que eu inventei”! Você vai lá e vê: seja lá qual for o produto, o cara parou pra se dedicar, pra inventar, pra criar esse tipo de coisa é interessante. O processo é basicamente esse. (JOÃO, CE, p. 44)

Explicou que procura interferir o mínimo, e que geralmente faz elogios aos trabalhos que realizam, sempre dando dicas para melhorar, embora procure favorecer que eles resolvam negociando sobre quais ideias usar nas atividades

criativas. Acha que essa autonomia é importante para que possam imergir no processo criativo. A seguir, buscaremos conhecer as perspectivas dos professores sobre o produto criativo.

5.5 PERSPECTIVAS SOBRE O PRODUTO CRIATIVO

Esta seção investiga as perspectivas dos professores participantes sobre o produto criativo. Para essa categoria, buscamos conhecer como os professores consideram um produto original e como avaliam as produções criativas dos alunos.

5.5.1 Originalidade nas produções dos alunos

O professor Luiz explicou que considera a originalidade das produções dos alunos quando algo é criado a partir das próprias ideias deles. Acrescentou que essa novidade deve ser algo que não fizeram antes, um produto diferente de suas produções anteriores. Considera que a originalidade vem de um produto inesperado, que pode ser desde uma composição, gestos musicais até ideias que podem ser utilizadas em composições posteriores. Acrescentou que um produto original está relacionado a algo que seja novo, não necessariamente para ele, mas que os próprios alunos considerem como original.

Luiz destacou a necessidade de conhecer como o aluno trabalha, que apesar de já terem tido outros professores e outras experiências, alguns deles apresentam algo muito parecido com o que já foi apresentado por eles antes. Nesse caso, não considera o produto original, uma vez que conhece sua capacidade em criar algo que não tenha sido pensado antes.

Luiz explicou que, nas atividades criativas que propõe para a aula de música, a originalidade ocorre principalmente quando as ideias surgem dos próprios alunos. Percebe que, apesar de os produtos apresentados pelos alunos serem

semelhantes ao que o público considera como “estética musical”, o fato de terem sido produzidos pelas próprias ideias já é considerado por ele como original.

O professor Gabriel também considera que um produto original é aquele que os alunos conseguem criar das suas próprias ideias. E que, desse ponto de vista, essas ideias são influenciadas pelas experiências musicais que trazem para a aula.

[...] lógico que vai ter influência do que eles já têm na bagagem! Não tem como! Ver criarem por eles, na troca deles... Pode ter influência do professor, de fatores como modelo, mas não tem essa exigência do modelo. (GABRIEL, CE, p. 26)

Gabriel relatou que, em atividade de notação criativa, algumas soluções elaboradas são consideradas por ele como originais e com soluções bem interessantes. Exemplificou uma partitura criativa:

A partir de um som, com um instrumento marcando, desenhou um pica-pau na árvore. Essas ideias que vêm assim, deles mesmos, para mim é um produto original. (GABRIEL, CE, p. 26)

Para o professor João, um produto original é “um produto inusitado, que não esperava”, e que, em alguns casos, se surpreende com o produto a que determinado aluno chegou. Relatou um fato que ocorreu durante o estágio, quando propôs uma atividade em grupo. Esclareceu que apresentaram um produto que estava além das suas expectativas, e que nesse caso se superaram por terem elaborado uma composição com elementos desconhecidos para eles.

João explicou que algo criativo e original envolve a superação, em relação ao que já conhece do instrumento,

quando não se prende ao pouco que conhece e passa a se arriscar, criando ideias musicais inesperadas. Relatou que numa aula seus alunos fizeram uma composição com uma rítmica inusitada, no compasso de cinco por quatro, e que o fizeram sem nenhuma preocupação rítmica ou de pulsação. Segundo João, ele inventou uma melodia na introdução, no modo lídio, trabalhando de fá a fá na flauta doce, e que, em seguida, outros dois revezaram um contraponto, com xilofones, no qual um improvisava uma frase e o outro repetia a mesma frase. Considerou esse produto “extremamente original”, pelo fato de eles se arriscarem musicalmente, mesmo não conhecendo teoricamente os elementos usados.

João explicou que, apesar de tudo isso já existir, considerou o produto criativo e original, pelo fato de eles terem ido além do seu conhecimento básico no instrumento, que para aquele contexto não se esperava tal resultado. Nessa perspectiva, João afirma que um produto original envolve algo que seja novo para os alunos, não importando se o que criaram já foi usado antes por outras pessoas.

Segundo Boden (1999), alguns estudiosos da área científica definem a originalidade como combinações de ideias conhecidas. A autora explica que ideias originais precisam conceitualmente ter algum julgamento de valor, e nesse sentido, mencionam analogicamente combinações inusitadas com conceitos de criatividade que têm a avaliação como critério de definição. Em relação às ideias consideradas originais, Boden (1999) distingue duas definições de criatividade: a psicológica, quando as ideias são avaliadas como novas para a pessoa; e a criatividade histórica, que é aquela ideia que não foi tida por ninguém antes.

Essa diferença é também descrita por Boden (1999), como originalidade absoluta ou genuína. No caso da primeira, tem como critério de avaliação o fato de a ideia ser produzida

por sistemas de regras gerativos já conhecidos, enquanto a segunda se refere às ideias radicalmente inusitadas.

Segundo Alencar (1995), uma ideia original pode ser um produto que seja originado de uma reelaboração ou aperfeiçoamento de algo já existente. A autora também relacionou originalidade como algo relevante em dado contexto, que deve ser uma ideia útil e apropriada a uma situação, portanto requer um julgamento de valor.

5.5.2 Avaliação e autoavaliação

Professor Luiz avalia as produções criativas dos alunos quando percebe que participam do processo pensando e resolvendo os problemas que encontram nas atividades.

[...] tinha que criar uma nova estrofe para, “Que país é esse”, do Legião Urbana! Esse era o desafio, na atividade que propus. Os alunos teriam que escolher dentre imagens que representavam os problemas do país: saúde, segurança... Eram imagens, mais especificamente charges, tirinhas em quadrinho! Ele tinha que escolher e criar mais um refrão, para organizar nossa música! O refrão da música iria intercalar com cada um dos alunos. (LUIZ, CE, p. 16)

Como relatou na entrevista, por trás do fazer musical dos alunos, Luiz avaliou o entendimento teórico e prático dessa atividade criativa. Nessa atividade, especificamente, procurou avaliar se entendeu sobre a métrica, ou inventou uma letra para a música, as rimas, o desenvolvimento técnico no instrumento, como os acordes ou o ritmo. Justifica esse critério de avaliação ao fato de querer saber se estavam envolvidos em processo de resolução de problemas musicais. Nessa direção, Luiz explicou que avalia o aluno de acordo com o processo criativo relacionado aos objetivos das atividades propostas.

Uma questão que o professor Luiz acha limitadora para a criatividade diz respeito à avaliação formal que é obrigatória em muitas escolas. Em sua perspectiva, muitas atividades não permitem que o professor avalie de forma objetiva, e muitas vezes uma nota pode ser injusta ou desestimulante. Considera que, nesse sentido, o professor precisa pensar em atividades que visem ao desenvolvimento criativo, de maneira que estimulem a participação e o envolvimento na aula.

O professor Gabriel relatou que, na escola onde trabalha, a avaliação é baseada em conceito, e nesse caso é mais aconselhável avaliar o processo. Explicou que a avaliação em música utilizando o sistema por nota é “complicado e eliminatório”. E que esse critério é difícil de avaliar sem se prender a padrões, como referência, ou modelo, ou usando adjetivos como: “bonito ou feio”.

Sob essa perspectiva, na avaliação Gabriel analisa o desenvolvimento da aprendizagem musical desde quando o aluno chegou até quando termina o ano letivo. Assim, em alguns casos, os mais experientes musicalmente falando, muitas vezes não se desenvolvem tanto quanto os que chegaram com menos conhecimento e demonstraram ter aproveitado e absorvido os elementos musicais.

Para Gabriel, avaliação envolve perceber a participação no processo criativo em que o produto é apenas um resultado de todo um esforço do aluno na aprendizagem de música. Dessa forma, entende por desenvolvimento musical quando ele absorveu o conteúdo, podendo com isso fazer escolhas musicais, teóricas e práticas. Explicou que alguns alunos que já detêm um conhecimento maior em música não necessariamente tomam decisões musicais, tendendo a repetir o que já conhecem.

Em relação à maneira como avalia as produções criativas, João respondeu que considera mais os processos, e

não o produto em si. Que a troca de ideias e informações que ocorrem durante as atividades é um ponto importante de avaliação.

[...] fala para o outro: “essa coisa não está legal”, “isso não combinou”. Ele está pensando musicalmente! A outra é “vê se faz mais para cá no xilofone, para ficar mais”, ela não falou “vai pra outra região, menos aguda, vai para o modo x”, não falou isso! Não falou em termos musicais! Não está no dialeto musical dela! Mas ela despertou para isso, despertou e colocou, pensando musicalmente. “Não combinou, pensa em outra coisa”, “vamos tentar outra coisa, faz mais aqui”, ela está querendo dizer faz mais para o grave; pra ver se combina mais! São esses processos que eu avalio. (JOÃO, CE, p. 45)

Acrescentou que acha muito importante que essas atividades sejam filmadas, no intuito de rever os resultados com os alunos. Explicou que, assistindo aos vídeos, as crianças podem perceber como estão negociando musicalmente, e esse pode ser um momento de reflexão sobre suas próprias ideias musicais. Relatou que numa aula os alunos negociavam acordes, inversões de acordes, aberturas de terças, usando as terminologias usadas por eles. Para João, isso é um critério de avaliação e que envolve todo um processo para elaboração do produto.

João explicou ainda que, para avaliar o produto em si, é preciso conhecer o processo em que foi gerado, e no caso de não conhecer esse processo, pode pensar: “ah, legal, é música de criança! Só! Crianças fazendo música [...]”; mas que, nesse caso, pode ter sido feito por um adulto compondo música para criança. Por isso, acha importante que o professor acompanhe o processo criativo do aluno, em contexto de aula, para que a avaliação ocorra durante todo o tempo de criação.

João explicou que, durante o processo, os próprios alunos estão se avaliando, que, quando falam para o outro que uma ideia não combinou, ou qual ideia utilizar, estão num constante processo de avaliação. Relatou que: “[...] ele está se autoavaliando; está avaliando a performance; a proposta, musical do outro [...]”. Relatou uma experiência que considerou extremamente enriquecedora, no qual os alunos avaliaram as músicas dos outros colegas, pelo vídeo, e puderam fazer suas críticas. E acrescenta: “eles têm os parâmetros e os valores pra julgar, dentro do nível deles, que eles incorporaram”.

Os três professores apontaram que a avaliação e autoavaliação ocorrem principalmente durante os processos criativos. A avaliação dos produtos criativos foi associada a diferentes fatores, dentre os quais o pensamento criativo, resolução de problemas musicais, ação e engajamento nas atividades, negociação de ideias musicais, uso da tecnologia, desenvolvimento musical e criativo, escolhas musicais, autoavaliação, avaliação das músicas elaboradas por outros colegas e quando criam com base em nas próprias ideias.

Lubart (2007) considera que para avaliar a criatividade deve-se usar uma variação de critérios, que podem ser subjetivos, como a autoavaliação ou números de ideias geradas, aspectos como fluidez ou originalidade, considerando os aspectos criativos da pessoa, do ambiente, do processo e do produto, e a partir do caráter latente e manifesto da criatividade. Segundo o autor, esses critérios contribuem principalmente para favorecer o potencial criativo e pode ser considerado para o contexto escolar.

Nessa direção, a criatividade está sendo avaliada levando em consideração os fatores referentes aos indivíduos, os fatores ambientais e o processo que se percorreu até chegar ao produto final. Segundo Eysenck (1999), uma realização

criativa acumula todo um conjunto de fatores que proporcionaram a sua elaboração. Dessa forma, a autora argumenta que a criatividade, como realização, depende de variáveis que interagem entre si de forma multiplicadora, cooperativamente, que são as variáveis inerentes aos indivíduos e às variáveis ambientais socioculturais.

Analisamos as concepções dos professores sobre quatro aspectos: a pessoa, o ambiente, o processo e o produto. Enfatizamos algumas características criativas relatadas pelos professores, como independência, autoconfiança e motivação. Percebem ainda que, quando os alunos estão engajados em atividades criativas, são dedicados e envolvidos nas resoluções de problemas musicais. O aprendizado de música dos alunos, quando envolvidos em algum processo criativo, envolve a capacidade de conectar os elementos já conhecidos com os novos. Os professores descreveram que as influências da família e da escola podem ser tanto incentivadoras quanto limitadoras para o desenvolvimento criativo. Nesse sentido, os professores percebem que, tanto a família quanto a escola, devem envolver as crianças em atividades que as incentivem a usar a imaginação, fornecendo tempo e espaço para que possam resolver os problemas, através do seu próprio esforço.

Em relação ao ambiente que seja propício à criatividade, os professores atribuíram importância às relações amigáveis, que valorizem e engajem as ideias e experiências dos alunos em atividades criativas. E consideram que um ambiente motivador fisicamente depende de recursos materiais e requer um espaço em que os alunos se sintam à vontade. Em relação ao ambiente motivador, vimos que, para os professores, o fator emocional depende das relações sociais positivas e acolhedoras que os alunos vivenciam.

Os professores atribuíram o processo criativo ao envolvimento do aluno, à superação de limites e a diferentes

processos, como improvisação, composição, notação, apreciação, performance e à exploração sonora em instrumentos variados. Diferenciaram as atividades realizadas em grupo e individualmente, considerando o primeiro processo como o que gera mais ideias criativas, em função da troca de experiências musicais, negociação de ideias e escolhas musicais, enquanto o processo individual exige mais atenção e intervenção do professor.

Em relação às concepções dos professores sobre os produtos criativos, apesar de ser relacionada às estruturas musicais já conhecidas dos alunos, a originalidade foi atribuída às ideias inesperadas, inusitadas, que superam as expectativas dos professores nas produções dos alunos. Nesse sentido, os produtos criativos são avaliados pelos professores de acordo com os processos que os originaram. Os professores relataram que a avaliação envolve critérios como o entendimento teórico e prático, o envolvimento nas resoluções de problemas musicais, o desenvolvimento musical, a troca de ideias e de informações musicais e fazer escolhas musicais. A autoavaliação foi relatada como importante ferramenta de avaliação, tanto das próprias músicas como das dos colegas.

O próximo capítulo tem o propósito de analisar as concepções que orientam o ensino de música. Para essa investigação, podemos olhar essa terceira categoria, a partir das dimensões do Ensino Criativo, que são: propor relações sociais positivas, acolher os interesses dos alunos e valorizar as ideias dos alunos (JEFFREY; WOODS, 2009).

5.6 CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM O ENSINO DE MÚSICA

Para analisar as concepções de criatividade dos professores pesquisados, que orientam o ensino de música, nos apoiamos em trabalhos da Educação que discutem as dimensões do Ensino Criativo (JEFFREY; WOODS, 2009). Os

autores identificam três dimensões, das quais a primeira contempla as “relações sociais na sala de aula” que ocorrem entre professores e alunos. A segunda é o “engajamento dos interesses dos alunos” no aprendizado. E a terceira é a “valorização das contribuições dos alunos”. Segundo Jeffrey e Woods (2009), os alunos vêm para a aula trazendo suas opiniões, crenças, perspectivas, reflexões, que os capacitam a participar em discussões, negociações e avaliações.

Essas dimensões nos permitem olhar as concepções de criatividade que orientam o ensino de música, quando os professores relataram que em suas experiências pedagógicas relacionaram esses três aspectos: estabelecer um ambiente que tenha relações sociais positivas, o engajamento dos interesses dos alunos nas atividades e valorizar as experiências musicais dos alunos.

5.6.1 Deixar a criatividade fluir

As concepções que orientam o ensino de música, no caso do professor Luiz, envolvem vários fatores, dentre os quais destaco: proporcionar relações sociais positivas em relação ao ambiente apropriado ao desenvolvimento criativo, também propor atividades com jogos e brincadeiras, que favoreçam os alunos a trabalharem de forma imaginativa e, principalmente, com atividades de composição. Veremos a seguir, relatos que ajudam a responder essas questões.

Luiz explicou que as relações positivas favorecem principalmente fazendo com que os alunos se sintam à vontade para criar. Explicou que uma relação social positiva é: “ser aceito, minimamente, dentro do grupo de pessoas”. Percebe que, de alguma forma, os alunos se gostam e se respeitam, pois criam laços de afetividade, e que essa relação lhes proporciona agir criativamente.

Como vimos anteriormente, para o professor Luiz a escola é que deve dar a abertura para o professor construir um ambiente que vise ao desenvolvimento criativo. Explicou que, quando o professor tem autonomia, esse ambiente favorece a que: “todos possam se sentir seguros para criar, para deixar a criatividade fluir”. O professor associa essa segurança ao fato de quando está criando, a pessoa está se expondo e que: “a pessoa tem que estar muito segura naquele ambiente! Sem ser retaliada, sem ser menosprezada, com relações sociais positivas”.

Percebemos ainda essa concepção quando afirmou que é papel do professor promover um ambiente agradável, preocupando-se em saber como o aluno se sente em relação ao ambiente físico. Luiz relatou um fato que ocorreu durante uma aula de violão, com crianças na escola em que leciona. Explicou que, anexas à sala de música há pequenas salas desativadas que eram usadas pelas freiras para aulas de piano, e que hoje tem apenas uma mesa e cadeiras para os alunos estudarem. Pensou: “vou trabalhar nesse espaço e tal”, acreditando ser um ambiente adequado, usando com frequência aquelas salinhas. Numa aula, Luiz relatou que propôs a cada um ir trabalhar individualmente, porém percebeu que eles não conseguiam desenvolver a tarefa. Naquele ambiente, as crianças não se sentiam à vontade e ele se perguntou “mas por que eles não querem, por que eles não trabalham ali?” Foi numa visita de outro professor que viu as crianças e comentou: “mas essa sala aqui eu ia ter medo se eu fosse uma criança e tivesse que ficar sozinho, eu ia ter medo de ficar aqui!”. Relatou que:

[...] pra eu desenvolver a criatividade, poderia desenvolver naquela sala! Não tem problema, meu sentimento pra aquilo, eu até de repente iria me inspirar numa sala antiga, um lugar assim! Mas eles ficaram com medo, entendeu? E daí o emocional, tem há ver com se sentir

bem no ambiente físico, não estar com medo de ninguém (LUIZ, CE, p. 12).

Esclareceu que ele, como adulto, achou o ambiente interessante, por serem salas antigas e com história; porém, conversando com os alunos, eles responderam que queriam trabalhar em outro ambiente, de preferência fora da sala. A partir desse episódio, passou a escolher melhor os ambientes para as atividades, pois como relatou: “comecei a perceber que o ambiente físico tem a ver com a pessoa se sentir à vontade ali”. No caso, o fator emocional, para Luiz, depende do como a pessoa se sente com relação ao lugar.

Luiz explicou que o professor precisa: “organizar o ambiente, tem que deixar o ambiente propício”. Em relação a atividades em grupo, é preciso pensar a sala de forma que tenha uma distância entre os grupos, para que possam realizar o trabalho sem atrapalhar o outro grupo. Também ressalta que se deve pensar em preparar os alunos para aquela ação, que, desde uma atividade mais livre até a mais estruturada, o professor precisa contextualizar, mostrando que eles são capazes de realizar a atividade.

[...] porque tem gente, principalmente adulto, que se acha incapaz de criar, de inventar... “ah, eu não tenho criatividade!” Já ouvi muito, “mas você tem criatividade?”! A pessoa está fazendo uma comida, daí inventar alguma coisa, ela faz um ovo diferente, porque ela faz um ovo que nunca tinha feito igual! Já existe a receita, mas ela foi criativa porque ela superou o limite dela! (LUIZ, CE, p. 11).

Luiz explica que o professor de música pode usar a criatividade para o aprendizado no instrumento, mesclando com atividades mais diretas, ou seja, conciliar com o objetivo da aula, de forma que o aluno possa realizar a tarefa musicalmente no instrumento, usando a criatividade.

Luiz explicou que busca construir um ambiente que favoreça os alunos a se sentirem à vontade para trabalhar, “sem muita pressão”, e cita um episódio em sua experiência como professor:

[...] naquele dia, eles não sabiam que a galera vinha, a gente esqueceu de falar... De repente chegou um monte de gente, a turma ficou cheia de gente, mais três professores além da gente [...] E todo mundo filmando, tirando foto etc. e tal... Então eu percebi que naquele dia os alunos não ficaram à vontade pra compor! Isso influenciou aquele ambiente, que era pra ser propício pra isso... Não que não tenha acontecido, eles fizeram enquanto estavam trabalhando sozinhos! Não saiu nada, porque estava todo mundo filmando, tirando foto, então acho que é um exemplo de como uma mudança influenciou no trabalho (LUIZ, CE, p. 10).

Outro problema relatado pelo professor Luiz e que afeta as relações sociais se refere às intrigas que ocorrem na sala de aula. Relatou um fato em que ocorreram discussões entre duas alunas, e devido às brigas não conseguiram realizar a atividade de composição proposta. Os outros alunos que participavam das atividades, segundo Luiz, fizeram ótimos trabalhos, pois se permitiram usar sua criatividade, enquanto as duas meninas envolvidas na intriga não conseguiram trabalhar.

A relação de amizade entre os colegas, segundo Luiz, é um fator que contribui para a criatividade. Citou outro exemplo, no qual outras duas alunas, que são amigas e sempre fazem atividades juntas, elaboraram uma música que em sua opinião era bem diferente das que já haviam trabalhado. Relatou que começaram a improvisar no violão uma música inusitada.

[...] elas pegaram o violão, uma fez um acorde de dó maior, e a outra achou que estava fazendo um acorde de dó maior, na terceira casa, mas ela não tava nem ai pra isso... Elas começam a fazer uma música incrível, num outro dialeto! Começaram a fazer um refrão, paravam o refrão e a outra respondia, no tempo exato, perfeito! Coisas que quando você vai fazer, “vamos tocar essa música junto agora?”, até tu chegares naquele resultado demora! Incrível! (LUIZ, CE, p. 15).

Luiz explicou que, devido ao ambiente favorável, onde as relações são positivas, elas se sentiram à vontade para criar, que no caso dessa composição, aconteceu sem nenhuma orientação nem atividade proposta. Percebeu que exploravam livremente um processo criativo, atribuindo à relação social entre os indivíduos o fator incentivador da criatividade. Esclareceu que, de maneira espontânea, estavam criando enquanto tocavam.

O professor Luiz explicou que um conhecimento amplo sobre criatividade musical contribui para desenvolver atividades que busquem a participação constante do aluno, de maneira que “estejam com vontade, criando, colocando as ideias deles ali, de alguma maneira musicalmente, com prazer”. Explicou que busca alcançar tal objetivo através de estudos sobre a temática, porém acrescentou que ainda restam muitas dúvidas, e que na maioria das vezes trabalha com composição musical, por favorecer que o aluno trabalhe com sua criatividade, expondo suas ideias.

Explicou que, através de jogos e brincadeiras, as crianças se sentem desafiadas a expor suas ideias, e que essas devem ser conectadas em atividades das próximas atividades. Citou uma atividade musical elaborada a partir da brincadeira amarelinha e que resultou em sequências de acordes produzidas por elas e que seriam utilizadas em futura atividade de

composição. Nessa atividade, foi proposto que elaborassem uma música através de figuras do cotidiano, que escolheriam um tema para escrever uma letra. Essa atividade envolveu escolhas e decisões sobre quais ideias usar quando os alunos fossem compor em grupo numa futura etapa do jogo. Relatou que no momento do jogo os alunos negociaram as sequências harmônicas que utilizariam na composição.

Luiz explicou que, em relação ao ensino de música, deve pensar a aula de forma criativa e proporcionar que na prática todos possam ser criativos. Em relação ao planejamento, o professor precisa inventar atividades diferentes, porém esclarece que não adianta só o professor ser criativo, ele deve “acreditar que todos são criativos, todos [podem] usar de alguma forma sua criatividade”. Explicou que, em atividades de composição coletiva com crianças, busca assegurar que as ideias dos alunos serão valorizadas, ou “pelo menos escutadas”. Percebe que atividades de composição garantem a participação constante, que estão trazendo suas contribuições e experiências, que as relações sociais positivas favorecem um ambiente em que os estudantes possam se arriscar criativamente.

Estudos sobre Educação discutem que relações sociais positivas envolvem compartilhar, no ambiente das aulas, os conhecimentos, experiências, significados e ideias, que são negociadas e escolhidas coletivamente (JEFFREY; WOODS, 2009). Segundo os autores, a conexão emocional é importante para desenvolver o conhecimento comum, quando os professores fazem a relação entre aprendizagem e os sentimentos dos alunos.

Esses estudos discutem que o ensino criativo envolve se arriscar criativamente, também aventura exploratória, quando os indivíduos estão envolvidos de maneira prazerosa (JEFFREY; WOODS, 2009). Segundo os autores, os alunos se

tornam mais confiantes quando no ambiente se travam relações sociais positivas e quando seus interesses são engajados nas atividades.

5.6.2 Oportunidades para que todos possam ser criativos

Em relação às concepções que orientam o ensino de música, no caso do professor Gabriel envolve acolher as ideias e experiências prévias dos alunos e também equipar a sala com recursos materiais, tornar os alunos sensíveis à música, atividades de improvisação, composição, apreciação e notação criativa.

Relatou que uma sala bem equipada possibilita explorar vários sons, ligar os instrumentos em aparelhos, assistir vídeos e dar muitos exemplos musicais. Explicou que um ambiente bem equipado de recursos facilita conectar a criatividade aos assuntos que já foram trabalhados e com novos elementos. Ao contrário, um ambiente sem recursos, dificulta essa conexão, como explicou:

[...] no próprio estágio, já era uma sala que não tinha muitos recursos, aí já deu pra ver [que era] difícil de trabalhar; então, se você tem um pouco mais de recursos, acho que é mais fácil, até pro professor dar exemplos [...] (GABRIEL, CE, p. 24)

Para Gabriel, os professores de música devem buscar conhecimentos sobre diferentes instrumentos para melhor exemplificar e explicar o conteúdo. Nessa direção, explicou que procura ter uma postura de aprendiz e estar sempre aprimorando sua prática.

Destacou que suas aulas de música partem do princípio de que não tem a intenção de formar músicos, mas “torná-los sensíveis ao efeito música, que possam reciclar a música”. Dessa maneira, explicou que as ideias que surgem durante as

atividades devem ser acolhidas e inseridas nas atividades. Explicou que, em sua prática pedagógica, o processo criativo começa trazendo o que os alunos já sabem. Afirma que todos acumulam experiências musicais:

[...] todo mundo ouve; todo mundo tem uma experiência; todo mundo bate palma quando canta parabéns, no ritmo... Então ele já sabe alguma coisa! (GABRIEL, CE, p. 22)

Como relatou, esse é o primeiro passo para que o aluno possa decidir se vai continuar na música ou não. Acrescentou que não basta o acesso, como ouvir música na rádio ou televisão, é preciso que ele trabalhe e entenda sobre parâmetros do som, sobre altura ou intensidade. Explicou que, busca criar condições para que o aluno possa fazer, mostrando que “[...] não é nenhum bicho de sete cabeças, não é uma coisa absurda”.

Segundo Gabriel, o professor pode usar a criatividade para equipar a sala, fabricando os instrumentos junto com os alunos e conectando-os com atividades criativas, favorecendo a produção de ideias musicais. Acredita que o espaço escolar deve possibilitar o acesso aos recursos materiais e humanos, para que possam resolver os problemas musicais. Descreveu que um ambiente com pouco, ou sem recursos, é um limitador para que os alunos possam demonstrar sua criatividade.

Para o professor Gabriel, acolher as ideias tem relação com os conhecimentos dos alunos, que devem ser engajados nas atividades, que é uma maneira de dar oportunidades para que todos se manifestem. Nesse sentido, acha importante dar atenção não somente aos que se destacam, mas também “àqueles que ficam mais de lado”, mesmo quando esses exigem mais do professor.

Para o professor Gabriel, é importante conhecer as experiências e os conhecimentos musicais que os alunos trazem

para a sala de aula. Explicou que geralmente começa suas aulas com atividades que envolvem improvisação, pois os alunos expõem suas ideias e suas características. Para o professor Gabriel, além de desinibir, a improvisação é um processo que favorece a elaboração de ideias que possam ser exploradas em futuras atividades. Explicou que gravar as ideias dos alunos, quando improvisam, é superimportante para atividades de composição, de apreciação, de notação e que é uma maneira de se ver, se ouvir e se aperfeiçoar.

Eu acho que eu começo por aí, minhas aulas começam com improviso, porque aí a pessoa vai fazer o que ela sabe, não tem nenhuma aula teórica, nada antes [...] (GABRIEL, CE, p. 22)

Gabriel parte da perspectiva de que todos podem ser criativos, porém percebe que algumas limitações, como restrições do ambiente ou uma personalidade introspectiva podem favorecer a inibição do aluno. Mas acredita que o papel do professor é fazer com que esse aluno possa se sentir mais à vontade, através de atividades criativas. Explicou que engajar os interesses musicais dos alunos é escutar as respostas e reconhecer que essas ideias podem fazer parte das atividades de criação. Acrescenta:

[...] até uma... de repente uma resposta que na hora parece, de repente não é uma coisa muito usada, de repente coloca ali... e sempre importa em alguma coisa; acho que até o próprio aluno vai se sentir feliz porque aquela ideia foi usada de alguma forma! Vai dar mais coragem pra ele! Nesse sentido, eu acho que o ambiente de acolhimento do professor tem essa responsabilidade. (GABRIEL, CE, p. 25)

Explicou que, para construir um ambiente propício à criatividade é preciso se preocupar com vários fatores como acolher as ideias, equipar a sala com recursos materiais, que o

professor não dê todas as soluções para os problemas encontrados nas atividades, que faça o aluno pensar, como relatou: “[...] que faça mais o meio de campo, ligando as coisas, meio que passando o conteúdo [...]”.

Segundo Jeffrey e Woods (2009), engajar os interesses dos alunos promove boas relações e conexões emocionais entre todos. O ambiente onde as ideias dos alunos são engajadas nas atividades é favorável a que sintam prazer em realizar as tarefas, que incentiva a criatividade e participação. “Quando o trabalho tem prazer, tem-se a impressão de que tudo fica mais fácil” (JEFFREY; WOODS, 2009, p. 20).

5.6.3 Criar com segurança e boas relações

As concepções que orientam o ensino de música no caso do professor João envolvem valorizar as experiências dos alunos, fornecer um ambiente seguro para que possam explorar os instrumentos, com segurança e boas relações entre os alunos.

Como vimos antes, para João, um dos papéis do professor de música para favorecer um ambiente criativo é valorizar as experiências dos alunos. Explicou que o professor precisa “instigar, propor, perguntar, dialogar, ouvir o que a figura tem a dizer.” Acrescenta que é importante conhecer as experiências musicais dos alunos, para propor trabalhos em cima das ideias apresentadas por eles durante as aulas.

[...] Eu já fiz isso, “que tipo de brincadeira vocês curtiam fazer”, para os alunos de dez anos, “de que vocês brincavam”, “e agora vocês brincam do quê”, “que é que reconhecem de música nisso”, “pra fazer isso, pra fazer aquilo”, “vamos tentar alguma coisa nesse sentido”, enfim, propor a partir do que eles reconhecem, também pra mim é um ponto de partida [...] (JOÃO, CE, p. 41).

Segundo João, a partir das experiências dos alunos, pode-se chegar a outros patamares. E explicou que alguns deles acumulam uma experiência musical muito rica, e que isso pode gerar atividades interessantes no aprendizado de música.

O professor João também concorda que para criar um ambiente que valorize as experiências dos alunos, a escola precisa dar abertura para o professor de música trabalhar criativamente. Nesse aspecto, acha que o professor também deve criar um ambiente em que todos se sintam seguros para explorar o instrumento da sua maneira. Relatou que, numa escola que trabalhou, os recursos materiais eram limitados, porém os alunos eram envolvidos nas atividades, pois tinham oportunidades de explorar diferentes sons extraídos dos instrumentos de que dispunham.

[...] eu já tive um caso, que não tinha praticamente nada na escola! Pega o violão, toca, experimenta, agora cada um vai tocar um pouquinho de violão! Passa o violão para um, passa para outro... Aí, um começa a batucar no violão, o outro começa a meter as mãos nas cordas, outro belisca as cordas, outro não faz nada... Mas enfim, estão mexendo, estão de alguma forma tendo um contato com o instrumento (JOÃO, CE, p. 42).

Relatou que algumas vezes recebeu críticas sobre sua atuação como: “você deixa seus alunos muito soltos”. Justificou que em suas aulas permite que eles tomem decisões sobre a própria participação na aula; mas explicou que consegue prestar a atenção em todos e perceber seus interesses no aprendizado de música. Acrescentou que, nessas ocasiões, os alunos compartilham experiências musicais e ele percebe solidariedade: uns ajudam os outros colegas em dificuldades.

O professor João relacionou o entorno emocional ao bem-estar dos indivíduos, que é preciso estar num ambiente

físico que propicie conforto emocional, principalmente para o professor. Relatou uma ocasião em que viajou para outra cidade para dar aula de música, e que nesse local a desorganização não permitiu que ele pudesse dar aula de maneira que todos se sentissem à vontade.

Em relação ao entorno físico, João acredita que um ambiente equipado é importante para o desenvolvimento criativo. No caso da aula de instrumento, é preciso equipar a sala. Explicou que, juntamente com os alunos, podem trabalhar confeccionando alguns instrumentos, e sugere, por exemplo: “claves de garrafinhas para encher de água e soprar, ou de plástico ou um xilofone, coisas desse tipo”. Relatou que, nessa atividade, encheram garrafas com água, controlando a afinação. Porém, uma dificuldade que encontrou nessa atividade está relacionada à idade dos alunos, pois crianças menores não possuem força suficiente para soprar as garrafas, mas percebeu que houve o envolvimento e participação de todos por ser uma atividade de exploração sonora. João afirmou que o ambiente precisa ter recursos e que se a escola não tem, a aula de música pode ficar prejudicada. Por isso tem o costume de levar instrumentos de percussão para a sala, o que já é uma rotina de muitos professores.

João relatou que um ambiente apropriado para os alunos criarem deve deixar fluir livremente suas ideias para que possam ser valorizadas, o que está relacionado à maneira de recebê-las. Explicou que, se o professor for para a aula já pondo dificuldades, pode comprometer o envolvimento criativo na sala de aula. Nesse caso, o mau comportamento pode favorecer que o professor se irrite facilmente e que tenha atitudes pouco amistosas, como: “[...] “e não quero”; “e me obedeça”, e “é bronca!”. Para João, as atitudes do professor para com os alunos podem prejudicar seu envolvimento criativo e os alunos não vão se sentir à vontade para criar.

Nesse sentido, acrescentou que é importante que os alunos se sintam bem na sala de aula, que todos estejam relaxados, e assim o aprendizado acontece de maneira mútua, pois os professores também aprendem com os alunos. Explicou ainda que o professor não pode ter raiva do aluno e nem o aluno do professor, precisa haver uma relação de amizade, como explicou: “você ter uma relação muito amigável com eles, muito legal, estar aberto, não se impor”.

[...] é por aí, você vai pra uma aula, você gosta de estar com aquela criançada! Você aprende pra caramba com elas e elas com você... Em uma relação assim, não é no mesmo nível, nunca vai ser, seria bobagem dizer que é no mesmo nível! Mas sem barreira... O que também não quer dizer libertinagem, liberdade total, ou faz aí, faz o que quiser, não é isso! Você vai com as atividades direcionadas, mais ou menos saibam quais são seus objetivos [...] (JOÃO, CE, p. 44).

João explicou que muitas vezes o professor de música não consegue atingir seu objetivo, mas se há um desvio e se foi para um lado interessante, acredita que pode haver crescimento e que todos crescem juntos. Explicou ainda que muitas vezes uma atividade desencadeia outras, e que é importante valorizar os alunos, deixando que eles conduzam a atividade, mas o professor pode prever aonde quer chegar, direcionando para que o aluno possa desenvolver sua autonomia.

No período em que trabalhou com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurou relacionar atividades de criação com as experiências dos alunos. João descreveu que nas primeiras aulas conversou com os alunos no intuito de conhecer suas experiências musicais, como repertório ou contexto sociocultural. Esclareceu que, as atividades de criação musical eram construídas, conectando essas experiências.

João relatou que num dos lugares em que trabalhou com Educação de Jovens e Adultos, num grupo de assentamento da reforma agrária, propôs a construção de instrumentos feitos com sucata. Os alunos eram convidados a tirar som dos instrumentos improvisados com sucata para depois construir os instrumentos e compor uma música. Relatou que, posteriormente, conseguiram por verba de projeto alguns instrumentos, como bateria, guitarras, baixos, teclados e violões. Explicou que começou as aulas conhecendo e trazendo as músicas que eram do gosto musical dos alunos, que tivessem a ver com a realidade deles, que segundo João era de luta e movimento político. Depois de discutirem e negociarem juntos, chegaram ao tema “soberania alimentar”, que foi inserido no projeto de composição coletiva. João trouxe algumas músicas para exemplificar o tema musicalmente, e citou a música chamada “Futuca a Tuia” de Elomar:

“[...] ele tá falando da vida na terra! Que vai chover na lavoura! Tem uma onça, que está estragando minha lavoura, matando minhas cabritas... Essas coisas que tem a ver com a realidade deles [...]”. (JOÃO, CE, p.34)

Citou outro compositor chamado Décio Marques, que para João foi uma boa referência, por cantar as características do Brasil e a realidade do povo. Em relação ao tema soberania alimentar, disse que conseguiu muitas informações, pesquisando em músicas de compositores que falam do folclore, da produção cultural, e a denominou como “autêntica do Brasil”.

Os significados das músicas para os alunos são importantes para o aprendizado, tanto musicais quanto instrumentais (SWANWICK, 1994). Segundo o autor, além do estudo técnico, devemos ter a compreensão dos significados que atribuímos à música, pois isso favorece a expressividade (SWANWICK, 1994). Nesse sentido, o autor destaca a

importância de relacionar as experiências musicais no aprendizado de música dos alunos, pois permite que desenvolva sua maneira de se expressar musicalmente.

Nos estudos sobre Ensino Criativo, valorizar as contribuições dos alunos significa reconhecer que eles trazem suas opiniões, crenças, perspectivas, reflexões, que são capazes de participar em discussões, negociações e avaliações (JEFRREY; WOODS (2009). Quando autorizados a contribuir com seu ponto de vista, valores, questionamentos e experiências, os alunos vivenciam um aprendizado aberto e desafiador (JEFFREY; WOODS, 2009).

As concepções de criatividade que orientam o ensino de música apresentadas pelos três professores podem ser articuladas com as dimensões do Ensino Criativo, quando as relações sociais positivas favorecem os alunos a se sentirem seguros e valorizados e ao mesmo tempo encorajados para se arriscarem criativamente. E também, as experiências dos alunos devem ser valorizadas e são fontes para futuras atividades. Segundo Upitis (2013), essas condições favorecem a criatividade em qualquer disciplina, especialmente a música.

Para os professores, nas atividades realizadas em grupo, o ensino e a aprendizagem de música que ocorrem principalmente quando compartilham interesses e experiências, negociam ideias e tomam decisões musicais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi investigar concepções de criatividade de três professores que atuam com o ensino de música em contexto coletivo. As categorias que guiaram a análise foram: conhecer as concepções de criatividade dos professores, compreender como as experiências dos professores se refletem sobre suas concepções e como elas orientam o ensino de música. Para obter os dados, adotou-se o método de estudo por entrevista, no qual foram realizadas duas entrevistas com cada professor. Essa metodologia foi adaptada de parte da pesquisa realizada por Odena (2012), e trouxe contribuições importantes para a presente pesquisa, pois o pensamento do professor sobre criatividade pode ser investigado, considerando as experiências com a música ao longo do tempo.

A primeira entrevista, através do método “trilha ondulante do tempo”, permitiu conhecer os professores em suas experiências musicais, de formação e pedagógica, e articular os momentos mais relevantes com as concepções sobre criatividade. A segunda entrevista possibilitou conhecer de maneira abrangente as concepções de criatividade dos professores, devido ao roteiro elaborado a partir de quatro categorias: a pessoa criativa, o ambiente para a criatividade, os processos criativos e os produtos criativos. Considero que os procedimentos de coleta e análise dos dados adotados foram importantes para a pesquisa, pois permitiu conhecer o pensamento dos professores sobre criatividade, traçar possíveis relações entre suas experiências e concepções.

Podemos perceber nos resultados encontrados nas análises dos dados que as concepções dos três professores envolvem termos como inventividade, soluções de problemas e superação dos próprios limites. Essas concepções guardam relações com conceitos psicológicos de criatividade. Os

estudos discutem que esses conceitos envolvem a produção de algo considerado criativo e novo para a pessoa, não importando quantas vezes já foi pensado por outras pessoas, que envolve algo que tenha uma utilidade e que seque sistemas gerativos (ALENCAR, 1995; BODEN, 1999; LUBART, 2007).

As análises permitiram conhecer que em relação ao aluno, os três professores relataram que todos podem ser criativos. Identificamos algumas características percebidas pelos três professores em alunos envolvidos em atividades criativas, como independência e autoconfiança, que são comunicativos, introvertidos e interessados na aula de instrumento. Analisamos essas características a partir de estudos sobre criatividade, e nesse sentido, são relacionados ao envolvimento e ao esforço empregado nas atividades (ALENCAR, 1995), à resistência pessoal ao convencional e a busca por solucionar problemas pelos próprios caminhos. (MARTÍNEZ *et al.*, 2006). Essas características também dependem do ambiente propício para a criatividade (FLEITH, 2006).

Em relação ao aprendizado de música a partir das atividades criativas que propõe em suas aulas, Luiz relatou que, quando estão criando, os alunos, são mais engajados e envolvidos nas atividades. Gabriel descreveu que, quando estão criando, os alunos estão conectando assuntos anteriores com novos, e com isso se desenvolvem mais rapidamente no instrumento. João percebe que os alunos se comunicam e compartilham ideias, negociando e fazendo escolhas utilizando suas próprias expressões musicais. A utilização da filmagem foi relatada pelos três professores como elemento que favorece identificar como os alunos aprendem, quando podem rever os vídeos e relembrar as ideias que foram elaboradas durante as aulas.

Como os três professores relataram, as influências da família e da escola no desenvolvimento criativo podem ser tanto incentivadoras quanto limitadoras. Nesse sentido, Luiz atribuiu à família incentivar a imaginação, que as crianças possam encontrar suas próprias soluções de maneira autônoma. Apesar de atribuir à família papel preponderante em influenciar as capacidades criativas, Gabriel relatou que a escola deve buscar desenvolver a criatividade de forma semelhante, propondo que os professores elaborem atividades que favoreçam aos alunos demonstrar suas capacidades criativas, resolvendo os problemas através do próprio esforço, deixando dúvidas e caminhos abertos. João percebe que muitos alunos se expressam musicalmente, revelando as influências da família e do meio, através da imitação e pela memória.

Os resultados encontrados nas perspectivas dos professores sobre o ambiente propício à criatividade envolvem o papel do professor que, para Luiz, é de construir um ambiente que proporcione aos alunos se sentirem à vontade para criar, onde as relações sejam amigáveis, que as ideias sejam aceitas e engajadas nas atividades. Gabriel relatou que o ambiente para a criatividade deve contribuir para a autonomia, quando as soluções são apresentadas pelos próprios alunos, e que as atividades devem ser elaboradas conjuntamente com os alunos, levando em conta suas experiências musicais. João relacionou o papel do professor à disposição e à dedicação à aula de instrumento, e ainda sua relação de respeito e amizade com os alunos, como relatou.

Ainda nesse tema, os professores falaram sobre o ambiente motivador para a criatividade, cujos resultados se dividem em físico e emocional. O ambiente físico foi relacionado por Luiz como aquele em que o aluno se sente bem no espaço de sala, equipada de maneira que possam explorar livremente os instrumentos a sua volta; e no caso de não possuir esses recursos, dar oportunidades para ele confeccionar

seus próprios instrumentos e conectá-los nas atividades. Gabriel esclareceu que no ambiente físico o professor deve procurar equipar a sala com recursos materiais, não se limitando somente aos instrumentos, mas acrescentar materiais que forneçam oportunidades para que possam criar partituras criativas, gravar e escutar as ideias musicais e um espaço para que possam expor suas ideias sem serem censurados. João também relacionou o ambiente físico aos recursos materiais que favoreçam o envolvimento e a exploração dos instrumentos. Em relação ao ambiente emocional, os resultados indicam que os três professores o vincularam às relações sociais que ocorrem entre professores e alunos, que as ideias e experiências dos alunos devem ser valorizadas e conectadas em atividades criativas.

A respeito das perspectivas sobre o processo criativo, o professor Luiz relacionou-o ao envolvimento do aluno quando iniciam uma produção criativa, e ainda implica a superação, quando relacionam as produções recentes com as anteriores. O professor Gabriel relacionou esse tema a diferentes processos, como improvisação, composição, notação, apreciação e performance. Professor João apontou que, nos processos criativos, os alunos tendem a criar a partir do que já conhecem, principalmente em relação ao repertório que escutam. Outro processo apontado pelos professores se refere à exploração sonora com os instrumentos, quando percebem que, os alunos envolvidos em atividades de exploração estão pensando musicalmente.

Ainda em relação ao processo criativo, os professores relataram diferentes percepções sobre as atividades realizadas em grupo e individualmente. Os três professores concordam que, apesar de cada aluno apresentar uma maneira diferente de trabalhar, os processos realizados em grupo geram mais ideias criativas, pois ocorre a troca de experiências, negociações, conflitos e também a relação de poder. Luiz relatou que grupos

formados por idade, gênero e amizade, influenciam os produtos elaborados e a dedicação à atividade, auxiliando em processo recíproco satisfatório. Já o processo realizado individualmente, os três professores relataram que exige mais da atenção do professor e muitas vezes os alunos estão sozinhos por não terem sido aceitos no grupo ou se isolaram por intrigas ocorridas entre eles.

Para as perspectivas em relação ao produto criativo, Luiz considera que há originalidade quando as ideias são elaboradas a partir do próprio esforço. Para Gabriel, envolve algo inesperado e inusitado. Professor João esclareceu que reconhece a originalidade quando os alunos vão além das expectativas e quando elaboram um produto com elementos desconhecidos. Porém, os três professores concordam que as produções musicais dos alunos têm relações com as experiências musicais, apresentando semelhança com as músicas que ouvem.

Os três professores relataram que avaliam as produções dos alunos a partir dos processos criativos, que consideram o principal critério da avaliação. Nesse sentido, os resultados mostram que, para Luiz, a avaliação envolve o entendimento teórico e prático, o envolvimento nas resoluções de problemas musicais. Gabriel avalia o desenvolvimento do aluno desde quando começou até o final do ano letivo, a troca de ideias e informações musicais, absorção dos conteúdos e as escolhas musicais. João ressaltou que a autoavaliação é uma ferramenta que desperta nos alunos uma consciência crítica sobre seu produto e o dos colegas. Os professores relataram a importância de filmar as aulas, processo esse que auxilia na avaliação e na autoavaliação, para rever as ideias e gerar novos processos.

Consideramos que as perspectivas relatadas pelos professores participantes da pesquisa, sobre as quatro

categorias (aluno, ambiente, processo e produto), foram relevantes, uma vez que podemos compreender suas concepções de criatividade. Nesse sentido, considero que podemos refletir sobre como olhar para o ensino de música focalizando as características criativas dos alunos e buscando entender como atividades criativas podem auxiliar o desenvolvimento criativo e no aprendizado. Também refletir sobre como podemos pensar um ambiente que seja propício ao desenvolvimento criativo, levando em conta as relações sociais positivas, o engajamento dos interesses e a valorização das experiências. Essas dimensões são importantes para o envolvimento criativo dos alunos, uma vez que envolvem o arriscar-se criativamente (JEFRREY; WOODS, 2009). Refletir sobre os processos criativos, analisar o envolvimento dos alunos e a maneira como negociam e tomam suas próprias decisões musicais. Que os produtos musicais elaborados nas aulas de instrumento podem ser reconhecidos como um resultado que envolve superação, envolvimento no processo criativo, experiências musicais prévias, avaliação e autoavaliação.

Podemos refletir sobre as concepções de criatividade dos participantes quando relataram que atividades criativas revelam as experiências musicais dos alunos. Porém, como relatado pelos professores, essas atividades devem ter objetivos específicos e uma continuidade e conexões com atividades a serem desenvolvidas. Relataram a importância de gravar ou filmar as atividades, como importante ferramenta para que as ideias possam ser lembradas, para auxiliar na avaliação e autoavaliação dos alunos. Considero que, as concepções de criatividade musical apresentadas pelos professores, são amplas, incluindo atividades de improvisação, composição, notação criativa, escuta criativa e performance criativa.

Em relação às atividades de improvisação na aula de instrumento, os professores relataram que podem fomentar

novas ideias, e que essas devem ser valorizadas e engajadas em outras atividades. Vimos ainda que a improvisação foi referenciada como ferramenta para desinibir os alunos, quando passam a se arriscar criativamente e revelar seu conhecimento musical.

A composição foi relatada como, um processo criativo que envolve trabalho em grupo, negociações e tomada de decisões musicais. E que atividades de composição podem ser conectadas a atividades que envolvem jogos e brincadeiras musicais, notação criativa, escuta criativa e performance.

Os resultados mostram que as experiências dos professores se refletem sobre suas concepções em vários aspectos. De acordo com as entrevistas, podemos intuir que, as experiências dos professores são importantes quando influem nas abordagens na aula de música. Nesse sentido, percebemos que há uma tendência dos professores em atuar de acordo com suas vivências musicais e de sua formação. De acordo com Odena (2012), as concepções de criatividade e as experiências de professores de música estão em constante interação e, portanto, sujeitas a mudanças.

Em relação à Luiz, a imaginação foi relatada como motivadora no aprendizado musical, pois acredita que a família e a escola devem incentivar as crianças a usar sua imaginação para criar. Podemos perceber esse viés quando relatou que em sua prática busca desenvolver atividades que envolvam jogos e brincadeiras conectados com atividades de composição. Também percebemos outra relação com sua formação inicial, referente ao método de aprendizagem por cifras, quando inclui essa abordagem nos jogos. Na formação superior, percebemos que os conhecimentos sobre criatividade adquiridos na graduação foram importantes. Quando o fizeram repensar sua prática e, como relatou, reconhece que o professor tem o papel de construir um ambiente que favoreça o aluno a sentir-se

seguro para expor suas ideias. Nas experiências pedagógicas, relatou que, em sua prática, como professor em outra disciplina, sempre propôs atividades que fomentassem o desenvolvimento de ideias a partir de temas do cotidiano.

No caso de Gabriel, uma possível relação de suas experiências musicais é notada quando relatou uma tendência de reproduzir em sua prática pedagógica a maneira como aprendeu o instrumento, que foi através de uma metodologia mais tradicional. Porém, as mudanças começam a ocorrer quando um dos seus professores de instrumento trouxe a perspectiva que favorece o aluno a tomar suas próprias decisões. Segundo Gabriel, tomar decisões sobre sua prática, de certa maneira, é ser criativo. Uma possível relação de sua formação superior se refere aos conhecimentos adquiridos numa disciplina que teve no mestrado em música. Como relatou, os conhecimentos sobre o ensino criativo trouxeram novas perspectivas sobre sua prática, pois passou a estruturar melhor as atividades criativas, o que envolve improvisação, composição, apreciação e notação. Isso foi relevante em suas experiências pedagógicas: perceber que a criatividade é indispensável no ensino e no aprendizado de música.

As experiências musicais do professor João se refletem em suas concepções de criatividade, quando se refere à autonomia no aprendizado de música. Como relatou, percebe em seus alunos essa característica, ao ver que, mesmo sem conhecer muito o instrumento, se arriscam criativamente. Outra possível relação foi percebida quando relacionou suas experiências com os movimentos políticos e estudantis e os processos criativos realizados em grupo, que envolvem principalmente negociação, conflitos, relação de poder e tomada de decisões, em atividades de composição. Em sua formação superior, identificamos uma possível relação com os conteúdos sobre criatividade que adquiriu na graduação. Segundo João, esses estudos favoreceram informações sobre

dinâmicas de grupo com atividades criativas, e para ser criativo é preciso um ambiente que tenha relações positivas. As experiências pedagógicas com o ensino de música se refletem em sua abordagem atual, pois, como relatou, passou a pensar a aula como estudos musicais em que a prática e a teoria são inseparáveis.

Buscou-se investigar as concepções dos professores, que orientam no ensino de música, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Jeffrey e Woods (2009), que envolvem as dimensões do Ensino Criativo, que são: relações sociais positivas, engajar as ideias dos alunos e valorizar suas experiências. Nesse sentido, os resultados apontaram que, no caso de Luiz, busca proporcionar que em suas aulas ocorram relações sociais positivas, que em sua concepção envolve o aluno ser aceito pelo grupo, criando laços de afetividade, favorecendo sua ação criativa e valorizando as experiências musicais. Luiz relatou que busca contextualizar as atividades de forma a mostrar que os alunos são capazes de criar a partir de suas próprias ideias. Afirmou ainda que, em relação a atividades criativas, trabalha principalmente com a composição musical. Percebe que esse processo garante a participação dos alunos e proporciona a continuidade das atividades futuras. Relatou também que essas atividades são conectadas com jogos e brincadeiras musicais, e percebe que as crianças se sentem à vontade para se arriscar criativamente.

Com Gabriel, os resultados mostram que, no ensino de música, busca conectar a criatividade com os assuntos que leva para a aula. Nesse sentido, procura ter uma postura de aprendiz e com isso busca ter relações de amizade com os alunos. Vimos que sob a perspectiva de Gabriel, a aula de instrumento na escola não tem a intenção de formar músicos profissionais, mas tornar os alunos sensíveis ao fenômeno música. Também vimos, em seus relatos, que procura acolher as ideias dos alunos e inseri-las nas atividades preparadas para a aula.

Gabriel relatou que, para favorecer a criatividade, o ambiente precisa ter bastantes recursos materiais, e que, na sua falta, há a possibilidade de fabricar os próprios instrumentos com materiais alternativos. A improvisação foi relatada como uma atividade que favorece o aluno a revelar suas experiências musicais e elaborar ideias que podem ser conectadas em futuras atividades que envolva a composição, notação criativa e apreciação criativa. Em sua prática, Gabriel relatou que procura deixar que os alunos resolvam os problemas musicais com seu próprio esforço, deixando espaço e tempo para que possam pensar.

Em relação a João, os resultados mostram a valorização das experiências dos alunos quando procura dialogar e ouvir o que eles trazem para a aula, trabalhando com as músicas que fazem parte da realidade deles. E também busca construir um ambiente com boas relações sociais, pois como relatou, favorece que os alunos se sintam seguros a explorar os instrumentos, que possam tomar suas próprias decisões, compartilhar suas experiências, negociar e fazer escolhas musicais, em atividades criativas de grupo. Relatou ainda que a postura do professor deve ser de atitudes positivas, quando vai para a aula com vontade e disposição. Nesse sentido, relatou que a aprendizagem se dá mutuamente entre professor e aluno.

Com os professores participantes da pesquisa, percebemos que, as experiências da formação superior trouxeram informações relevantes sobre criatividade. Nessa direção, os conhecimentos sobre criatividade adquiridos durante a formação desses professores, apresentaram ser a chave norteadora na construção de suas concepções e mudanças em sua atuação no ensino de música. Concordo com Odena (2012), quando explica que as experiências dos professores constituem uma porta de entrada de elementos que se incorporam na sua prática reflexiva e provocam mudanças na maneira de pensar a criatividade musical.

A partir dos resultados apresentados nessa pesquisa, podemos concluir que a formação na universidade foi importante para o trabalho com a criatividade que os professores participantes desenvolviam nas aulas de música. O presente trabalho mostrou que essa formação é um dos fatores importantes, permitindo que o professor desenvolva um trabalho consistente, que favoreça o desenvolvimento criativo dos alunos e o aprendizado de música. Mas isso permite dizer também que, como a Burnard (2013c) já afirmou, esse é um conteúdo relevante na formação, e por isso seriam importantes novas pesquisas que investigassem esse tema. Isso nos permite pensar que esse é um fator indispensável na formação e deve fazer parte do conteúdo pedagógico oferecido na universidade.

Como pude perceber, há uma carência de pesquisas sobre criatividade no ensino música. Considero que novas pesquisas com essa temática podem trazer contribuições importantes, de maneira que a criatividade seja pensada como componente integrado ao currículo de música, tanto na formação do professor, quanto como um dos elementos de orientação no ensino e na aprendizagem musical, pois, como Mcpherson (1994) já sinalizava, a orientação criativa, ao longo de séculos, foi um elemento muito utilizado para se ensinar e aprender música.

Os resultados encontrados mostram que as concepções sobre criatividade que orientam o ensino de música, no caso dos três professores, foram importantes para a pesquisa, pois permitiram articulá-los com as dimensões do Ensino Criativo. Dessa maneira, considero que essas dimensões podem contribuir no ensino de música, à medida que se constrói um ambiente de confiança; garantindo que os interesses dos alunos são engajados, suas experiências vão ser valorizadas e com relações sociais positivas que lhes permitam arriscar-se criativamente.

Concluindo, podemos refletir que os estudos sobre criatividade foram importantes para os professores participantes, pois influíram em suas atuações no ensino de música. Os resultados apontaram que a criatividade musical é entendida de maneira ampla, que envolve uma gama de atividades criativas, dentre elas a improvisação, composição, notação criativa, escuta criativa, e performance. Convém salientar que a qualidade do ensino de música inclui também a postura do professor como pesquisador, que, independente de suas experiências musicais, procura renovar sua prática pedagógica, através das recentes pesquisas e assim buscar novas perspectivas sobre a criatividade no ensino de música.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade*. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. São Paulo: Editora Pioneira, 2004.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*. 2002
- BARRETT, M. S. Preparing the Mind for Musical Creativity: early music learning and engagement. In: *Musical Creativity insights from Music Education Research*. 2012.
- BEINEKE, V. *Processos Intersubjetivos na Composição Musical de Crianças: Um Estudo sobre a Aprendizagem Criativa*. Tese Doutorado, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música: Porto Alegre 2009.
- BEINEKE, V.; MACHADO, C. M. P.; OLIVEIRA, R. D. Reflexões sobre o papel do professor para o ensino criativo em atividades de composição em sala de aula. In *Anais do 8º Simpósio de Comunicações e Artes Musicais*, editado por Maurício Dottori, 80–89. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. 2012
- BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Tradução: Magda França Lopes. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERKLEY, R. Teaching composing as creative problem solving: conceptualizing composing pedagogy. In: *B. J. Music*. Ed. Cambridge University Press, 2004.

BURNARD, P.; MURPHY, R. *Teaching Music Creatively*. Routledge Taylor e Francis Group, London and New York, 2013a.

BURNARD, P. Rethinking 'Musical Creativity' and the notion of Multiple Creativities in Music. In: *Musical Creativity insights from Music Education Research*. 2012b.

BURNARD, P. The Context for Professional Knowledge in Music Teacher Education. In: *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Farnham: Ashgate, 2013c.

BODEN, M. A. *Dimensões da Criatividade*. Tradução: Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

CABAROGLU, N.; DENICOLO, P. M. Exploring student teacher belief development: an alternative constructivist technique, snake interviews, exemplified and evaluated. In: *An Internet Journal devoted to the Psychology of Personal Constructs*. Vol. 5. 2008. Disponível em: <http://www.pcp-net.org/journal/pctp08/cabaroglu08.pdf>

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creatividad, el fluir y la psicología Del descubrimiento y La invención*. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1998.

DEL-BEM, L. M. *Concepções a ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese de Doutorado, UFGRS, Programa de Pós-Graduação em Música: Porto Alegre 2001.

EYSENCK, H. J. As formas de medir a criatividade. In: *Dimensões da criatividade*. Tradução: Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, V. B. *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FAUTLEY, M. Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. In: *International Journal of Music Education*. International Society for Music Education. Vol 22. University of Central England, Birmingham, UK, 2004.

FLEITH, D. S. Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. In: *Cadernos de Educação Especial*. Vol. 1 - Nº 17. Santa Maria, 2001.

HARGREAVES, D. *The developmental psychology of music*. 1 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GARDNER, H. Os padrões dos criadores. In: *Dimensões da criatividade*. Tradução: Pedro Theobald. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

GIL, A. C. *Estudo de Caso*. São Paul: Atlas S. A. 2009.

GODOI, C. K; BANDEIRA-DE-MELLO, R; SILVA, A. B. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos*. 1 ed.. São Paulo. Saraiva. 2006.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Tradução: Luciane de Oliveira d Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

JEFFREY, B.; WOODS, P. *Creating Learning in the Primary School*. Routledge, London and New York, 2009.

LUBART, T. *Psicologia da Criatividade*. Tradução: Márcia Conceição Machado Moraes. Ed. Artmed. Porto Alegre, 2007.

MCPHERSON, G. Improvisation: past present and future. In: *Lees, H. (Ed.) Musical Connections: tradition and change*. Proceedings of 21st ISME Conference, Tampa, Florida. NZ: Uniprint, the University of Aukland. 1994. P. 154-162.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ODENA, O. The construction of Creativity: using video to explore secondary school music teachers' views. In: *The Journal os Doctoral Research in Education*. Vol. 1, No. 1. 2001.

ODENA, O.; WELCH, G. F. The Influence of Teachers' Backgrounds on their Perceptions of Musical Creativity: A qualitative study with secondary school music teachers. In: *Research Studies in Music Education*. No. 28. 2007.

ODENA, O.; WELCH, G. F. Teachers' Perceptions of Creativity. In: *Musical Creativity: insights from Music Education Research*. 2012.

SAWYER, K. Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. In: *Educational Researcher*. Vol. 33, n. 2. 2004. P. 12-20

SILVA, Alessandro Felix Mendes e. *Rap da Ecologia: Reflexões sobre a Educação Musical no Instituto Engevix*. (Trabalho de Conclusão de Curso em Música – Área: Educação Musical) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduação de Licenciatura em Música, Florianópolis, 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria*

fundamentada. Tradução: Luciane de Oliveira d Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UPITIS, R. Celebrating children's invented notations. In: *Teaching Music Creatively*. Routledge Taylor e Francis Group, London and New York, 2013.

WEBSTER, P. Fostering revision and extension in student composing. In: *Music Educators Journal*. No. 3. 2005. P. 35 – 42.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNCICE 1 – CARTA-CONVITE AOS PROFESSORES PARTICIPANTES

COMUNICADO AO PROFESSOR

Prezado Professor

Venho convidá-lo a participar da minha pesquisa de mestrado, cujo tema é criatividade no ensino de música e tem o objetivo de investigar concepções de criatividade que orientam a prática de ensino coletivo de instrumento musical. O projeto de pesquisa é orientado pela prof. Viviane Beineke, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

Eu gostaria de realizar essa pesquisa com professores que atuam com o ensino de instrumento musical, e devido ao reconhecimento do seu trabalho como educador musical em escolas de Florianópolis com o ensino de instrumento, venho convidá-lo a ser um dos professores a ser pesquisado.

A coleta de dados serão entrevistas, o roteiro de cada uma das modalidades está anexado ao resumo do projeto que você está recebendo junto com este documento. Depois de transcritas, você receberá o documento escrito, podendo solicitar modificações ou fazer cortes no texto antes de autorizá-lo para uso na pesquisa.

Os riscos que essa pesquisa pode acarretar são mínimos, pois não trará prejuízos de qualquer natureza. Será utilizado pseudônimo para garantir seu anonimato. Os benefícios dessa pesquisa são de conhecer diferentes concepções de criatividade que podem ser construídos na prática de ensino coletivo de instrumento musical.

Havendo necessidade de qualquer esclarecimento adicional, coloco-me à disposição pelo fone (48) 9624 1320 ou e-mail felixbaiano@hotmail.com.

Certo de que sua colaboração muito enriquecerá a minha pesquisa, peço-lhe que assine a autorização anexa (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Muito obrigado.

Alessandro Felix Mendes e Silva

*Aluno de Mestrado pela Universidade do Estado de
Santa Catarina – UDESC*

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Fui informado sobre a pesquisa “Concepções de criatividade no ensino coletivo de instrumento musical”, desenvolvida como projeto de mestrado por Alessandro Felix Mendes e Silva sob a orientação da prof. Dra. Viviane Beineke, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC e plenamente esclarecido que se trata de um trabalho acadêmico que tem como objetivo investigar concepções de criatividade que orientam a prática de ensino de instrumento musical.

Fui informado também que a coleta de dados para a pesquisa envolve a realização de duas sessões de entrevista, detalhadas no resumo do projeto de pesquisa que me foi entregue. As entrevistas terão fins científicos e acadêmicos, sendo garantida a privacidade e a confidencialidade das informações, sendo utilizados pseudônimos para garantir o anonimato dos participantes. A participação na pesquisa não acarretará riscos nem prejuízos de qualquer natureza, e posso solicitar informações a qualquer momento.

Ficou claro que, embora aceite participar da pesquisa, posso desistir a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando informar minha desistência ao pesquisador no contato que me foi fornecido. Foi esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração.

Florianópolis, ____ de maio de 2014

Assinatura (de acordo)

Nome: _____

RG: _____

Contato:

Alessandro Felix Mendes e Silva

Tel: 48 96241320

E-mail: felixbaiano@hotmail.com

APÊNCICE 3 – ROTEIRO GUIA DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

I – Trilha ondulante do tempo:

A primeira entrevista tem o objetivo de conhecer as experiências do professor em três categorias:

- 1 Musical;
- 2 Formação superior;
- 3 Ensino coletivo de instrumento musical.

II – Perspectiva sobre criatividades (pessoa-ambiente-processo-produto):

- 1 O que você entende por criatividade?

Referente à pessoa criativa

- 2 Quais características percebe num aluno criativo? Lembra-se de um exemplo?
- 3 Como percebe o aprendizado de uma pessoa em atividades criativas?
- 4 Como você vê a influência da família e da escola no desenvolvimento criativo?

Referente ao ambiente favorável para a criatividade.

- 5 Para você, como deve ser um ambiente que favoreça a criatividade? Tem algum exemplo para citar?
- 6 Como você vê o papel do professor para construir um ambiente para criatividade?
- 7 Como acha que o ambiente pode ser motivador para a criatividade (entorno físico e emocional)?

8 Você sugere algo que proporcione um ambiente para a criatividade?

9 O que acha importante para a aula de música ser criativa?

Referente ao processo criativo.

10 Como percebe o processo criativo na aula de música? Tem algum exemplo?

11 Percebe diferença entre o processo criativo realizado em grupo e o trabalho individual?

12 Quais atividades acha que favorecem o desenvolvimento criativo?

Referente ao produto criativo.

13 O que você considera um produto original? Pode dar algum exemplo?

14 Como você avalia as produções criativas dos alunos?

APÊNDICE 4 – MAPAS UTILIZADOS NAS ANÁLISES DE DADOS



APÊNDICE 5 – TABELA GUIA DA ANÁLISE DOS DADOS

Concepções de criatividade	Influências das experiências nas concepções	Concepções que orientam o ensino de música
<p>1 Perspectivas sobre o aluno criativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Características criativas; . Aprendizado através de atividades criativas; . Influência da família e da escola no desenvolvimento criativo. <p>2 Perspectivas sobre o ambiente propício à criatividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Papel do professor para construir um ambiente criativo; . Ambiente motivador para a criatividade. <p>3 Perspectivas sobre o processo criativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Envolvimento nos processos criativos; . Processo criativo realizado individualmente e em grupo. <p>4 Perspectivas sobre o produto criativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> . O produto original na visão dos professores; . Avaliação e autoavaliação. 	<p>Musicais;</p> <p>Formação superior;</p> <p>Pedagógicas.</p>	<p>Deixar a criatividade fluir;</p> <p>Oportunidades para que todos possam ser criativos;</p> <p>Criar com segurança e boas relações.</p>