

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS**

ISABELLA ANDRADE DE CASTRO

**UM ESTUDO SOBRE O ENSINO CRIATIVO EM AULAS COLETIVAS DE
VIOLINO**

FLORIANÓPOLIS

2023

ISABELLA ANDRADE DE CASTRO

**UM ESTUDO SOBRE O ENSINO CRIATIVO EM AULAS COLETIVAS DE
VIOLINO**

Dissertação 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, linha de pesquisa Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

FLORIANÓPOLIS

2023

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

Castro, Isabella Andrade de
Um estudo sobre o ensino criativo em aulas coletivas de
violino / Isabella Andrade de Castro. -- 2023.
121 p.

Orientadora: Viviane Beineke
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2023.

1. Educação musical. 2. Criatividade. 3. Ensino de
instrumento. 4. Ensino coletivo de violino. I. Beineke, Viviane.
II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em
Música. III. Título.

ISABELLA ANDRADE DE CASTRO

**UM ESTUDO SOBRE O ENSINO CRIATIVO EM AULAS COLETIVAS DE
VIOLINO**

Dissertação 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, linha de pesquisa Educação Musical.

BANCA EXAMINADORA

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

Membros:

Dra. Rosane Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Paraná

Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 27 de julho de 2023.

À minha mãe, Francisca Isabel, professora
esperançosa que me motivou a trilhar os
caminhos da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, incluindo minha sogra Livia Rocha, por todo apoio e incentivo para seguir com esta formação em terras sulistas.

A João Amorim, meu companheiro, que compartilhou muito de meu processo com presença, paciência e amor.

À professora Viviane Beineke que me acolheu como orientanda, instigou e inspirou em mim outros olhares para a educação musical e acreditou no trabalho, procurando que eu o desenvolvesse com qualidade.

À professora de violino e às crianças participantes que compartilharam seu dia a dia, prática musical, aprendizagens, histórias e reflexões comigo.

A todas e todos profissionais do CEAFFIS por terem me recebido em seu espaço com disponibilidade e acolhimento.

Aos colegas do grupo de pesquisa Inventiva Educação Musical pelas trocas valiosas. Agradecimento especial à Cecília M. Pinheiro Machado, Mayara Araujo do Amaral, Gabriela Flor Visnadi, Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon e Rafael Dias de Oliveira por terem acompanhado o trabalho mais de perto, lendo-o, questionando-o e apontando caminhos e por terem compartilhado experiências, problemas e risadas.

Ao professor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e à professora Rosane Cardoso de Araújo, membros da banca examinadora, por terem acompanhado o trabalho desde a qualificação até a defesa, compartilhando suas visões com dedicação e cuidado.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC pelos ensinamentos e debates ricos nas disciplinas e aos técnicos universitários do Programa que disponibilizaram a estrutura necessária para a realização dessa etapa de formação.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina por ter concedido o apoio financeiro a este trabalho por meio da bolsa universitária UNIEDU.

A Karine Ströher, Bárbara Ogleari, Liliana Botelho e Mariana Jelen por terem lido as primeiras ideias de projeto, pré-mestrado, e incentivado a minha inscrição no processo seletivo.

A todas e todos que me receberam em Florianópolis e mostraram as belezas e contradições da ilha, tornando minha estada mais prazerosa e significativa.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como se relacionam o ensino criativo e a aprendizagem musical em aulas coletivas de violino. Busca-se ampliar o escopo teórico-metodológico nos processos de ensino e aprendizagem de instrumento, a partir de estudo fundamentado na aprendizagem musical criativa, focalizando mais especificamente o ensino criativo (CRAFT, 2005; JEFFREY; WOODS, 2009; BEINEKE, 2009; BURNARD; MURPHY, 2013). Os objetivos específicos são: analisar as aproximações da prática pedagógica da professora com as dimensões do ensino criativo; e analisar as ideias das crianças e da professora sobre aulas coletivas de violino e sobre práticas criativas, bem como a prática pedagógica da professora nas aulas observadas. Por meio de uma pesquisa participante (PERUZZO, 2017; LE BOTERF, 1987) nas aulas de violino no Centro de Apoio à Formação Integral do Ser (CEAFIS), localizado em Florianópolis/SC, foram estabelecidas observações participantes da pesquisadora com a professora e as crianças. Foram realizados grupos focais com as crianças e entrevista individual com a professora e, nos dois casos, foram exibidos vídeos com trechos das aulas gravadas, a fim de suscitar reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Com base na experiência da pesquisa foram evidenciados pontos pedagógico-musicais a serem considerados no ensino de instrumento: a variedade de modalidades do fazer musical de forma integrada para a promover a compreensão musical e execução do instrumento; o reconhecimento do prazer no processo de ensino e aprendizagem, alcançado nesta pesquisa pelos desafios, práticas coletivas e espaços imaginativos. Questões foram levantadas e se relacionaram com a necessidade de variar as dinâmicas participativas nas aulas de instrumento e a valorização das perspectivas das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Considerou-se que o referencial da aprendizagem criativa, com o foco no ensino criativo, possibilitou a mobilização de outras maneiras de conceber o ensino nesse contexto educativo, possivelmente mais inclusivas, críticas, colaborativas, relevantes, sensíveis e criativas para professores e crianças.

Palavras-chave: educação musical; criatividade; ensino de instrumento; ensino coletivo de violino.

ABSTRACT

This study aims to investigate how creative teaching and musical learning are related in group violin classes. Its overall objective is to expand the theoretical-methodological scope in the processes of teaching and learning musical instruments, based on research about creative musical learning, focusing more specifically on creative teaching (CRAFT, 2005; JEFFREY; WOODS, 2009; BEINEKE, 2009; BURNARD; MURPHY, 2013). The specific objectives are to analyze the approaches to the teacher's pedagogical practice regarding the dimensions of creative teaching; and to analyze the students and the teacher's ideas about group violin lessons and creative practices, as well as the teacher's pedagogical practice in class. Participant research (PERUZZO, 2017; LE BOTERF, 1987) was conducted in violin classes at the NGO *Centro de Apoio à Formação Integral do Ser* (CEAFIS), located in Florianópolis/SC, to enable the researcher's observations of the teacher and the students. Focus groups sessions were held with the children, and an individual interview was conducted with the teacher. In both cases, excerpts of the video-recorded classes were watched to stimulate reflections on the teaching and learning process. During the conduction of the study, it became evident that pedagogical and music-related issues need to be considered in musical instrument teaching: e.g., combining the various music making modalities to promote musical understanding and the execution of musical instruments; recognizing pleasure in the teaching and learning process, which was achieved in this study by the challenges, collective practices, and imaginative spaces. Discussions took place about the need to use different participatory dynamics in musical instrument classes and to enhance children's perspectives in the teaching and learning process. It was concluded that the creative learning framework, with a focus on creative teaching, enabled the mobilization of other ways of conceiving teaching in this educational context, i.e., possibly more inclusive, critical, collaborative, relevant, sensitive, and creative ways, for both teachers and learners.

Keywords: music education; creativity; musical instrument teaching; group violin classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese da produção de dados

Figura 2 – Partitura da música “Primeira melodia”

Figura 3 – Exemplo do jogo “amarelinha das notas”

Figura 4 – Esquema de partitura gráfica proposta para a música “Primeira melodia”

Figura 5 – Imagens pré-selecionadas para interpretar a música “Primeira melodia”

Figura 6 – Motivos musicais criados

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E CRIATIVIDADE	16
2.1. Professor e estudantes de música e suas relações com a criatividade	17
2.2. Processos criativos em educação musical	25
2.3. Criatividade e práticas criativas em metodologias de educação musical.....	29
2.4. Delineamento do foco da pesquisa	37
3. ENSINO CRIATIVO E ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL	39
3.1. Ensino criativo e outras terminologias	39
3.2. Dimensões do ensino criativo e características do professor criativo	42
3.3. Ensino de instrumento musical e ensino de música.....	46
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM CAMPO	50
4.1. O contexto de pesquisa: instituição, professora e crianças participantes.....	52
4.2. Procedimentos éticos de pesquisa.....	53
4.3. Meios para a produção de dados	54
4.4. Participação da pesquisadora.....	56
4.5. Planejamentos das aulas	57
4.6. Mapa das aulas gravadas	61
4.7. Metodologia de análise de dados.....	66
5. EM DIREÇÃO AO ENSINO CRIATIVO NAS AULAS DE VIOLINO	68
5.1. Dimensões do ensino criativo	68
5.1.1. Crianças e suas interações nas aulas	69
5.1.2. Desafios e imaginação na aprendizagem musical	74
5.1.3. Sugestões das crianças nas aulas	78
5.2. Ideias e práticas em aulas coletivas de violino: educação musical e criatividade.....	81
5.2.1. As funções das aulas coletivas de violino na ONG para a professora ..	81

5.2.2. Repertório e compreensão musical na elaboração das atividades.....	84
5.2.3. Sentidos das práticas criativas para a professora e para as crianças...	87
5.2.4. Composição: papel da professora e conhecimento para compor	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
7. REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A – TCLE – MAIORES DE DEZOITO ANOS.....	108
APÊNDICE B – TCLE – MENORES DE DEZOITO ANOS	111
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA	114
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM AS CRIANÇAS.....	117
APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO DA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS.....	119
APÊNDICE F – ARRANJO DE “NOITE FELIZ” PELA PROFESSORA.....	120

1. INTRODUÇÃO

A temática da criatividade revelou-se aos poucos em minha vivência como musicista, professora e estudante. Minha formação em viola se iniciou em um projeto social – Projeto Crer-Ser em São Lourenço/MG – e se estendeu para o curso de Licenciatura em Música, com habilitação em Viola, na Universidade Federal de São João del-Rei/MG. No geral, essa formação teve uma base mais tradicional e sempre me inquietou a abordagem predominantemente técnica, muitas vezes, sem relação com as peças que estava estudando. Aos poucos fui percebendo a pouca conexão entre o universo do instrumento que estava aprendendo e as práticas culturais ao meu redor e as que me identificava.

Ao lado de uma base tradicional em minha formação musical em instituições, também encontrei oportunidades com as práticas composição e improvisação que mudaram completamente a minha relação com a música e, posso dizer, com a vida, nas quais percebi seus potenciais transformadores. Essas oportunidades tive desde a adolescência quando frequentava a oficina de música do Projeto Crer-Ser, até a formação superior, nas disciplinas de Improvisação e Repertório de Câmara Vocal a Capella, Criação Musical, Oficina Pedagógica, Oficina de Performance, Didática da Viola, e a participação no programa de extensão Orquestra Jovem Música Viva, onde atuei como professora de violino e viola para crianças e jovens. No grupo musical “Jaya”, voltado à música autoral, pude encontrar desafios e prazeres de improvisar e experimentar à viola, ao lado de amigos que carinhosamente incentivaram-me a essas práticas. Em 2020, quando participei como aluna especial na disciplina “Criatividade, música e educação” do PPGMUS da UDESC, conduzida pela professora Viviane Beineke, e percebi ainda mais a relevância da criatividade na educação. Desde então, procuro aprofundar os estudos nesse tema.

A minha motivação com esta pesquisa parte, então, de uma busca por uma educação musical, no contexto de ensino de instrumento, que olhe para e reconheça os contextos, as pessoas, suas práticas culturais e sociais como relevantes no processo educativo e incentive a autonomia e a ampliação de ideias. Assim, focalizar a criatividade na educação pela perspectiva do referencial teórico-metodológico da aprendizagem criativa mostrou-se um caminho fértil, uma vez que envolve relevância e controle na aprendizagem, propriedade do conhecimento e inovação (JEFFREY; WOODS, 2009).

A temática proposta nesta pesquisa se compõe dos eixos de estudo da criatividade musical e do ensino de instrumento musical, na área da educação musical. Esse ensino está presente em diversos contextos educacionais – como escolas especializadas, escola básica, projetos sociais – e, apesar de cada um possuir objetivos e funções diferentes de acordo com a educação musical que é almejada, a discussão de um ensino criativo é levantada, a fim de ampliar ideias, concepções e práticas na relação entre esses dois eixos de estudos.

O ensino de instrumento musical está, muitas vezes, relacionado ao que Bowman (2018) denomina treinamento musical. De acordo com o autor, no treinamento, o foco está em hábitos fechados em práticas passadas, preparando as pessoas para o que é, atendendo, desenvolvendo e refinando hábitos existentes. Nele há estipulação de objetivos concretos e observáveis, o desenvolvimento de sequências definidas para alcançá-los, procedimentos padronizados e avaliação do processo, de modo que a redução ou eliminação de ambiguidade é um aspecto importante. Com isso, problemas e perguntas não respondidos são vistos como obstáculos, distrações e impedimentos (BOWMAN, 2018). Ele enfatiza que:

[...] o treinamento e suas receitas aliviam a necessidade de pensar em questões e problemas éticos; e, de fato, aqueles que são bem treinados, muitas vezes, se tornam bastante impacientes e intolerantes com tais questões e problemas (BOWMAN, 2018, p. 170, tradução minha).

No entanto, o autor considera o treinamento muito útil em circunstâncias em que os fins são determinados e quando se tem uma certeza razoável de que a eliminação de ambiguidades e problemas não irão comprometer resultados importantes.

Em contraste com o treinamento, está a educação, que é guiada pela questão ética aberta: "Que tipo de pessoa é bom ser?", seus objetivos são múltiplos, frequentemente ambíguos e sujeitos a questionamentos (BOWMAN, 2018). De acordo com o autor, ela desenvolve a mudança de hábitos e cultiva a percepção de quando a mudança é necessária. Os problemas são vistos como ferramentas valiosas, pois são "caminhos para a descoberta, oportunidades de renovação e crescimento" (BOWMAN, 2018, p. 171, tradução minha). Para ele, o sucesso da educação é medido não tanto pelas tarefas específicas realizadas, mas pelo tipo de pessoa e sociedade que ela permite tornar.

Para Bowman (2018), o treinamento é uma preocupação educacional importante para qualquer sociedade, pois sem ele os estudantes teriam que descobrir tudo por si mesmos, sem referências. Ao mesmo tempo, Bowman (2018) alerta que negligenciar a educação incapacita os sujeitos no reconhecimento e abordagem de novos problemas. O autor considera que ambos envolvem instrução, são necessários e importantes para o ensino e aprendizagem, e que apesar de o treinamento contribuir para a educação, ele não deve ser visto como seu substituto potencial (BOWMAN, 2018).

Bowman (2018) aponta que o treinamento veio eclipsar a educação quase por completo na educação musical. Observa-se uma inclinação ao treinamento no ensino de instrumentos, evidenciada por Swanwick (1994) quando destaca que a sua ênfase é colocada no trabalho técnico. O autor explica que sem a técnica nada é possível, porém ressalta que tocar trechos de peças de uma mesma maneira sempre não cumpre nem o objetivo de construir habilidades motoras. Assim, para ele seria mais conveniente que os estudantes tivessem a oportunidade de tocar um número maior de peças tecnicamente simples, de diferentes maneiras, ao invés de serem pressionados com novas tarefas, não disponibilizando tempo e nem espaço para que tomem decisões musicais de fraseado, articulações, ênfases expressivas e linhas melódicas (SWANWICK, 1994).

É importante destacar que cada instrumento musical possui uma tradição pedagógica, o que pode interferir na maior ou menor ênfase no desenvolvimento técnico e no treinamento. Porém, foi observado o início de uma mudança de concepções e práticas dos professores de instrumento em pesquisa realizada por Fonterrada (2015) que objetivou conhecer o estado da arte das práticas criativas em educação musical no Brasil, de 1992 a 2012.

Ao analisar os Anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Fonterrada (2015) evidenciou que o tema “Criação musical aplicada ao ensino e aprendizagem de instrumento e canto”, apareceu dentre as 9 temáticas levantadas, ocupando o segundo lugar de temática mais abordada. De acordo com a autora constata-se que existem professores desta área interessados em abarcar metodologias criativas, o que ela considera promissor pelo fato de o ensino instrumental ainda estar menos ligado à improvisação e criação musical e mais à tradição musical, ao desenvolvimento da técnica e interpretação de repertório específico (FONTERRADA, 2015).

Na pesquisa de Fonterrada (2015) também foram entrevistados educadores musicais do país, com o objetivo de conhecer os que estão trabalhando com práticas criativas, onde e como elas aparecem em suas aulas. Analisando a questão de “como” são aplicadas, a autora destacou que a terceira categoria, dentre oito, com mais referências às práticas criativas nas aulas foi: “Práticas criativas ao instrumento e canto”. Nela houve relação direta entre os termos criação, criatividade, improvisação e a experiência do ensino e aprendizagem de instrumento musical ou canto. Apesar do número de respondentes deste setor não ter sido tão grande, esse dado foi considerado muito importante, pois indicou uma mudança de postura dos professores de instrumento e canto (FONTERRADA, 2015).

Pensando a educação musical como a preparação para a cidadania, envolvendo profundas questões éticas que estão no coração do seu processo (BOWMAN, 2018), é proposto nesta pesquisa um estudo sobre o ensino criativo nas aulas coletivas de violino, uma vez que ao ensinar música criativamente há a intenção de formação de pessoas, englobando o desenvolvimento social, pessoal, emocional e intelectual das crianças (JEFFREY; WOODS, 2009).

Procurando vislumbrar outras possibilidades de conceber e praticar o ensino de instrumento musical, possibilidades essas mais próximas às práticas criativas, agregando ao interesse de pesquisadores e professores de instrumento evidenciado por Fonterrada (2015), a presente pesquisa tem como objetivo geral: *investigar como se relacionam o ensino criativo e a aprendizagem musical em aulas coletivas de violino*. Tem-se como objetivos específicos: *analisar as aproximações da prática pedagógica da professora com as dimensões do ensino criativo; e analisar as ideias das crianças e da professora sobre aulas coletivas de violino e sobre práticas criativas, bem como a prática pedagógica da professora nas aulas observadas*.

A seguir são apresentados os principais temas discutidos em cada capítulo desta dissertação. No capítulo 2, “Pesquisas em educação musical e criatividade”, foi realizada uma revisão da literatura em periódicos nacionais do campo de educação musical, publicados entre os anos de 2012 e 2022, sobre a temática da criatividade na educação musical. Os trabalhos foram organizados em três categorias: as relações de professores e estudantes com a criatividade musical, os estudos sobre processos criativos e as configurações da criatividade e das práticas criativas em metodologias de educação musical. Essas discussões ajudaram a situar o foco desta pesquisa e colaboraram com referências para a análise dos dados.

No capítulo 3, “Ensino criativo e ensino de instrumento musical”, foram apresentados os fundamentos teóricos que guiaram este estudo: a aprendizagem criativa, com foco específico no ensino criativo, e as discussões sobre ensino instrumental enquanto ensino de música.

São apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa em campo no capítulo 4. Nele, pode-se conhecer a abordagem metodológica da pesquisa participante e o percurso da pesquisa em campo no contexto da ONG, os tipos de interações que foram estabelecidas entre pesquisadora, professora e crianças, bem como a descrição das aulas observadas e os planejamentos elaborados.

A análise dos dados é realizada no capítulo 5, “Em direção ao ensino criativo nas aulas de violino”. Foram analisadas as aproximações da prática pedagógica da professora com as dimensões do ensino e as ideias das crianças e da professora sobre aulas coletivas de violino e sobre práticas criativas, bem como a prática pedagógica da professora nessas aulas.

Em “Considerações finais” são destacados alguns pontos pedagógico-musicais considerados relevantes para o ensino de instrumento musical observados na experiência desta pesquisa e são problematizadas questões emergentes da pesquisa, apontando elementos para estudos futuros.

2. PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E CRIATIVIDADE

Esta revisão de literatura objetiva analisar como as publicações científicas que se relacionam com os campos da educação musical e criatividade estão se configurando nos periódicos de educação musical brasileiros, de modo a evidenciar as suas temáticas e perspectivas teóricas e/ou metodológicas e suas contribuições.

A busca foi realizada nas revistas da ABEM, Orfeu¹, Per Musi², Música Hodie³, Vórtex⁴ e Opus⁵, no período dos últimos dez anos, de 2012 a 2022. Foram escolhidas essas revistas por serem importantes periódicos da área de educação musical do país, a maioria delas classificada com Qualis A na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram definidos os descritores⁶ de busca considerando os radicais e termos encontrados nos títulos, resumos e palavras-chave das publicações.

Foram levantados os trabalhos com foco na investigação de aspectos da criatividade em contextos de ensino e aprendizagem musical, que é a perspectiva deste trabalho, situada nos campos da educação musical e criatividade. No momento do levantamento e leitura inicial dos textos, foi comum aparecer nas publicações algum/alguns dos descritores definidos, mas não eram discutidos conceitualmente no corpo do trabalho ou não estabeleciam relação com o campo da educação musical e, por isso, tais publicações não entraram na revisão.

Da leitura mais aprofundada dos trabalhos selecionados foram emergindo as relações que eles estabeleceram com os campos da educação musical e criatividade, de modo que procurei identificar conceitos e enfoques em comum entre os trabalhos, criando as categorias de análise. Dessa maneira, cheguei a três categorias: a) Professor e estudantes de música e suas relações com a criatividade; b) Processos

¹ Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual de Santa Catarina.

² Periódico do Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás.

⁴ Periódico da Universidade Estadual do Paraná.

⁵ Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

⁶ Descritores:

[processos][práticas][aprendizagem][desenvolvimento][ensino]cria[r][tiva/o(s)][tividade(s)][ção][ndo]; **comp**o[r][sição][sional(ais)]; **improvis**[ar][o][ação]; **inven**[ção][tar][tividade]; arranjo; paisagem sonora; jogo[s] sonoro[s]

criativos em educação musical; c) Criatividade e práticas criativas em metodologias de educação musical.

Em muitos casos, um mesmo trabalho poderia ser analisado em duas ou mais categorias, porém procurei a sua perspectiva central – olhando, principalmente, para o enfoque que os autores estabelecem com a criatividade – para, assim, aproximá-lo das discussões de uma dessas categorias.

A categoria “Professor e estudantes de música e suas relações com a criatividade” concentra pesquisas que têm o foco no professor de música ou nos estudantes e suas relações com criatividade musical, contemplando concepções dos professores sobre criatividade, suas práticas pedagógicas, papéis e funções relacionadas à criatividade em sala de aula, suas escutas sobre as produções das crianças e sua formação docente; concentra, também, as ideias de música das crianças, participação no processo de ensino e aprendizagem e os significados e interpretações de suas vivências que aparecem em suas composições. Em “Processos criativos em educação musical” estão as publicações que propuseram modelos ou descreveram processos observados no desenvolvimento da criatividade, muitas delas voltando-se aos processos mentais e cognitivos. Estão reunidos na categoria “Criatividade e práticas criativas em metodologias de educação musical” os trabalhos que discutem o tema sob perspectiva de determinada metodologia em educação musical – compreendida aqui como ideias pedagógico-musicais de educadores musicais – e também compõem esta categoria pesquisas que focalizaram atividades e estratégias metodológicas ligadas à criatividade em ambientes educacionais.

2.1. Professor e estudantes de música e suas relações com a criatividade

As pesquisas a seguir trazem reflexões com foco no professor de música ou nos estudantes e suas relações com criatividade musical. Focalizando o professor, as discussões voltam-se para suas concepções sobre criatividade, suas práticas pedagógicas, papéis e funções relacionadas à criatividade em sala de aula, seu envolvimento criativo nas aulas, suas escutas sobre as produções das crianças e sua

formação docente (AMORIM; ALMEIDA, 2021; OGLEARI; BEINEKE, 2022; ARAÚJO *et al.*, 2021; ANDRADE, 2022; BEINEKE, 2015; FRAGOSO, 2018; SEIXAS; REIS, 2021; MATEIRO; PEDROLLO, 2018; LINO; RICHTER, 2017; LINO; CARDOSO, 2021; LINO; DORNELLES, 2019; ARRIAGA-SANZ; ALBA-EGUÍLUZ; CABEDO-MAS, 2019). As pesquisas que focalizaram os estudantes voltaram-se para suas perspectivas sobre música e criatividade, trazendo suas ideias para a pesquisa, valorizando a participação deles no processo de ensino e aprendizagem e analisando significados e interpretações envolvidos nas suas composições (BEINEKE, 2011; VISNADI; BEINEKE, 2016; BEINEKE, 2018; BRITO; BEINEKE, 2020; CUNHA, 2017; FRAGOSO, 2021).

As concepções de criatividade musical de professores de música foram investigadas por Amorim e Almeida (2021) por meio de observações realizadas nas oficinas de música numa ONG, em trabalho derivado da dissertação de mestrado. Segundo as autoras, o professor de percussão concebe a criatividade musical como presente em todo o processo formativo, como uma dimensão natural à atividade musical e um aspecto constituinte da identidade do músico-percussionista, de modo que qualquer pessoa é capaz de criar, possuindo, ou não, habilidades e competências prévias. Os outros dois professores participantes concebem a criatividade como algo que surge de experiências musicais prévias. Um deles acredita que essas experiências são adquiridas no aprofundamento do conhecimento da linguagem e da estrutura musical, enquanto o outro as relaciona ao envolvimento do estudante com diversos estilos e gêneros musicais advindos de sua trajetória de vida musical.

Amorim e Almeida (2021) enfatizam que, apesar das diversas concepções e práticas entre os professores participantes, múltiplas criatividades foram percebidas no decorrer da observação das oficinas. As diferenças entre os casos observados residiam na maneira como essas manifestações criativas foram compreendidas e orientadas nas relações estabelecidas em cada grupo.

Quanto à compreensão dos professores sobre as produções das crianças, o trabalho de Ogleari e Beineke (2022) deriva de uma dissertação de mestrado, na qual foi investigado como os professores as escutaram e lhes atribuíram sentido. As autoras apresentam compreensões variadas dos professores, dentre as quais se destacam questões ligadas aos graus de criatividade, envolvendo originalidade e inovação em suas produções e questões relativas à técnica na execução das atividades, concentrando-se em elementos musicais relacionados com altura,

intensidade, ritmo, etc. Segundo as pesquisadoras, os significados das produções foram buscados para além dos produtos, pois os professores procuraram perceber quais eram as referências e conhecimentos prévios das crianças, quais foram seus interesses e como se envolveram nas atividades.

Araújo *et al.* (2021) também investigaram as concepções dos professores sobre criatividade, abrangendo docentes autônomos ou de instituições específicas de ensino de música na cidade de Curitiba e região, em estudo que faz parte de um projeto de pesquisa maior sobre motivação e criatividade na prática e na aprendizagem musical. Ela aconteceu em duas etapas: a primeira, por meio de um levantamento, do qual participaram 71 professores, e a segunda, por meio de um estudo de caso, com um professor de violoncelo participante. Os resultados das duas etapas da pesquisa revelaram que os professores participantes têm em comum as concepções de:

a) que o ensino criativo do professor é uma forma de inovar as práticas de ensino e suscitar o engajamento do aluno à aprendizagem e (b) que o uso de resolução de problemas é uma proposta facilitadora para se trabalhar a criatividade do aluno em sala de aula (ARAÚJO *et al.*, 2021, p. 181).

Estudos voltados à prática pedagógica destacam a criatividade no ensino sob a perspectiva de resolução de problemas. Araújo *et al.* (2021) identificaram na prática do professor de violoncelo um processo criativo de resolução de problemas, pois ele trabalhou na elaboração, adaptação de métodos e gerenciamento das atividades nas aulas, para que os estudantes compreendessem melhor a notação e a leitura musical. Andrade (2022) relata ter assumido a situação de ensino remoto causado pela pandemia de COVID-19 como uma oportunidade de aprimorar sua prática docente e estimular sua própria criatividade, relacionando-se com a abordagem de resolução de problemas. A autora relata haver buscado uma prática contextualizada e significativa ao ministrar uma disciplina em formato remoto emergencial no ensino superior, orientando-se por critérios como: ludicidade, novidade, características sonoras, possibilidade de execução em grupo, para decidir a pertinência das atividades síncronas. Ela percebeu que as estratégias se mostraram adequadas ao contexto, ampliando sua experiência docente relacionada à estimulação da criatividade.

O trabalho de Beineke (2015) também focaliza a prática pedagógica de uma professora de música, olhando para suas ações de incentivo à criatividade na sala de aula. A autora buscou compreender como as dimensões do ensino criativo se articulam em atividades de composição musical na escola básica, na perspectiva da

professora. Essa discussão é derivada da tese da autora. Jeffrey e Woods (2009), autores estudados por Beineke (2015), argumentam que uma aprendizagem relevante se relaciona com um ensino conectado aos interesses e preocupações dos estudantes, levando-os a identificarem e reconhecerem essas características. Foram analisadas as três áreas do ensino criativo definidas por esses autores: garantia das relações sociais positivas; engajamento de interesses dos estudantes; valorização de suas contribuições (JEFFREY; WOODS, 2009). Beineke (2015) identificou que as dinâmicas de participação colaborativa, coparticipativa e coletiva na sala de aula e o conhecimento da professora sobre as crianças e suas interações compuseram a construção de relações sociais positivas em sala de aula. A utilização de instrumentos musicais, as apresentações e crítica de suas composições e o ambiente de produção colaborativa das composições foram meios pelos quais o engajamento dos interesses das crianças foi percebido. As oportunidades para expressar ideias musicais das crianças durante todo o processo de ensino – como na produção de suas composições, na análise de músicas em CDs e na análise de suas composições após a apresentação em sala – configuraram maneiras como as suas contribuições foram valorizadas.

Fragoso (2018) também argumenta, em contexto educativo de prática coral, sobre o papel do regente – que também é educador e criador – em considerar os interesses e preocupações dos estudantes. De acordo com a autora, o regente se importa com os processos musicais e sociais dos estudantes além das apresentações do grupo; está atento às possibilidades de diálogo com o contexto social, cultural e musical dos estudantes pensando no desenvolvimento musical e humano; é criador de sua metodologia, construindo o repertório em conjunto com os estudantes, elaborando os arranjos e composições, sozinho ou de forma coletiva, para o grupo; reflete sobre sua prática criticamente, permitindo-se reinventá-la num processo contínuo de construção e criação (FRAGOSO, 2018).

O trabalho de Seixas e Reis (2021) trata da mobilização imaginativa do professor em elaborar várias estratégias de estruturação musical para uma criação interdisciplinar – envolvendo Música, Literatura, Artes Visuais e Teatro – sobre o poema “O Corvo” de Allan Poe. De acordo com os autores, os estudantes eram inexperientes em música e não possuíam domínio técnico dos instrumentos. Assim, a estrutura musical da improvisação musical foi feita pelo docente, conduzindo os

estudantes a tocarem os instrumentos de determinadas maneiras, procurando que se ouvissem e dialogassem musicalmente entre si.

Outras pesquisas olharam para a criatividade na formação docente, inicial e/ou continuada, refletindo sobre a presença de práticas criativas como importantes na formação de professores, evidenciando as transformações e construções pedagógicas causadas por suas vivências (MATEIRO; PEDROLLO, 2018; LINO; RICHTER, 2017; LINO; CARDOSO, 2021; LINO; DORNELLES, 2019; ARRIAGA-SANZ; ALBA-EGUÍLUZ; CABEDO-MAS, 2019).

A experiência do estágio curricular supervisionado apresentada por Mateiro e Pedrollo (2018) foi vista como favorável ao desenvolvimento da identidade profissional, pois constituiu um momento integrador entre teoria e prática e um processo criador, investigativo e interventivo na realidade (MATEIRO; PEDROLLO, 2018). O projeto teve como guia um enredo ficcional que conduziu toda a experiência em sala de aula e envolveu os estudantes na resolução de um problema e teve como base elementos da musicalidade, plasticidade e corporeidade aliados à experiência dramática. Segundo as autoras, a brincadeira foi vista como um meio que propicia e aciona os pensamentos para a resolução de problemas e foi destacada como importante aspecto do processo de aprendizagem, por meio do qual a criança aprende no ato de brincar. Destacam que a estratégia de aprender brincando uniu elementos integrados ao fazer musical, como: brincar de teatro, brincar de experimentar sonoridades diversas, contar histórias, cantar e outras.

O brincar como forma integradora do fazer artístico também é discutido no trabalho de Lino e Richter (2017), quando as autoras problematizam sobre a concepção de linguagem como representação de um mundo previamente conhecido, fragmentada em linguagem oral, escrita e outras, enquanto, como na prática de brincar com os sons : “[...] o tempo apresenta-se como a força do ser que toma decisões na vida prática, inventando uma expressividade híbrida, onde a música incorpora outras linguagens simultaneamente, sem fragmentações” (LINO; RICHTER, 2017, p. 80).

Essas autoras relatam que as experiências dos encontros brincantes entre adultos-pesquisadores e crianças promovidos num ateliê da universidade, nos quais as atividades aproximaram música, dança e literatura, resgataram a memória lúdica e poética dos professores na ação de brincar com os sons que, de maneira intuitiva,

exploraram a potência expressiva corporal e das materialidades impostas, aceitando correr riscos.

As práticas criativas são vistas como imprescindíveis na construção do pensar, da narratividade e da propriedade do gesto poético no trabalho de Lino e Cardoso (2021). É destacado o envolvimento das professoras-pesquisadoras atuantes na educação infantil e no grupo de pesquisa Escuta Poética/UFRGS, nas suas sensibilidades perceptivas, ao observarem os modos de criatividade musical das crianças de seus convívios escolares e no seu próprio envolvimento criativo nos contextos educativos.

Os professores em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia mostraram a necessidade de considerar a improvisação como atividade integrante de saberes e fazeres musicais no cotidiano da sala de aula – uma vez que ela é capacitadora em lidar com o inesperado na docência (LINO; DORNELLES, 2019). Por meio da improvisação, os professores compreenderam a música como jogo sonoro, organizado pelo humano, ampliando seus conceitos de música na escola, que antes estavam ligados à repetição interpretativa vocal de canções em roda. Eles puderam mobilizar habilidades de interpretação, execução, apreciação, improvisação e composição como expressão integrada do fazer musical (LINO; DORNELLES, 2019).

Arriaga-Sanz, Alba-Eguíluz e Cabedo-Mas (2019) apresentam os benefícios da realização de atividades colaborativas de prática artística numa rede colaborativa entre: estudantes, professores de escola de educação básica, de escola especializada de música e estudantes de formação inicial da universidade, no desenvolvimento de competências docentes. A aproximação com a música de forma prática focalizando o prazer e a criação como mobilizadores da aprendizagem, por meio da composição, apreciação, gravação e performance final, permitiu aos participantes vivenciarem a riqueza de conhecer diversas formas de trabalhar com a criatividade e com a tecnologia em sala de aula. Eles refletiram sobre o papel do professor em ouvir as vozes dos estudantes e exercer uma função menos diretiva e sobre o enriquecimento da interação colaborativa com outros professores de diferentes contextos educacionais.

Outro conjunto de trabalhos tratou da perspectiva dos estudantes sobre suas relações com música e criatividade (BEINEKE, 2011; VISNADI; BEINEKE, 2016; BEINEKE, 2018; BRITO; BEINEKE, 2020; FRAGOSO, 2021; CUNHA, 2017).

O conhecimento e a inclusão das perspectivas das crianças nos estudos e nas pesquisas são discutidos por Beineke (2011) e Visnadi e Beineke (2016), uma vez que o ponto de vista das crianças é diferente do ponto de vista dos adultos e precisa ser compreendido dentro de seus parâmetros. Valorizar o discurso musical das crianças pelas composições é um modo de reconhecer e validar seus interesses, oportunizar o conhecimento e desenvolver a própria voz, auxiliando a ampliar seu universo musical (VISNADI; BEINEKE, 2016). O trabalho de Visnadi e Beineke (2016) – oriundo de uma dissertação de mestrado – apresenta as ideias das crianças sobre composição e autoria, sobre os valores e funções das composições e sobre o processo de composição, revelando algumas dimensões da complexa trama de sentidos dessa prática na sala de aula. Elas enfatizam a importância de as crianças falarem sobre música e sobre seu envolvimento com música, a fim de tornarem-se ativas nas decisões do próprio aprendizado.

Beineke (2018) também ressalta essa ideia ao estudar os momentos de reflexão conjunta entre a professora e as crianças sobre composições feitas pelas crianças, revelando que a construção de critérios de crítica musical se deu de maneira intersubjetiva, na negociação de sentidos atribuídos aos trabalhos. A formação intersubjetiva desses critérios possibilitou um processo dinâmico de atualização, afirmação, reiteração e ampliação das ideias de música da comunidade musical formada na sala de aula. Assim, a aprendizagem criativa foi potencializada em atividades musicais que não apenas promoveram a realização das composições, mas que também incentivaram a construção coletiva de conhecimentos (BEINEKE, 2018).

As ideias das crianças sobre sua aprendizagem e suas relações com música são investigadas por Beineke (2011) e Brito e Beineke (2020), o primeiro trabalho derivado da tese de doutorado da autora e o segundo, de uma dissertação de mestrado do primeiro autor. As perspectivas das crianças sobre suas práticas musicais em sala de aula apareceram ligadas à prática social nos trabalhos desses autores, de modo que música foi vista como realizada com e para as outras pessoas e construída socialmente em práticas colaborativas. As ideias das crianças relacionadas ao processo de composição revelaram a relação intrínseca entre o ato de tocar e de compor. Sobre sua aprendizagem, as crianças valorizam a participação colaborativa e o controle que tiveram sobre ela (BEINEKE, 2011). As ideias sobre o brincar, investigadas em contexto de prática coral, se relacionaram ao prazer e à alegria que as crianças tiveram ao experimentar os desafios propostos pela professora

– considerados por elas como brincadeiras – possibilitando o desenvolvimento da imaginação (BRITO; BEINEKE, 2020).

Pensando na composição musical como um meio pelo qual as crianças fornecem pistas de como apreendem seus contextos e como, de forma criativa, os interpretam, Fragoso (2021) investigou os significados e interpretações atribuídos pelas crianças ao momento que estavam vivenciando – a pandemia de COVID-19. Analisando as composições das crianças, a pesquisadora identificou a percepção delas sobre a pandemia marcada por medos, incertezas, lembranças, sensações e sentimentos confusos, mas também pela esperança de que boas situações vivenciadas anteriormente se repitam e se renovem. De acordo com a autora, a música foi compreendida como um jogo, com base em Teca Alencar de Brito: jogo sensível, do pensamento, da expressão e da escuta, e foi percebida como uma ferramenta pela qual as crianças deram forma e significado às suas vivências na pandemia e ao seu pensamento sonoro, de forma criativa, por meio das composições.

A participação das crianças em sua formação artística, especificamente nas aulas de piano, para Cunha (2017) significa buscar compreender como o conhecimento é construído por elas na relação que estabelecem com seus professores e pensar nos tempos e espaços ocupados com suas ideias, iniciativas, recusas, falas, silêncios, de modo a reforçar e ampliar o planejamento e preparação do professor. Cunha (2017) descreve a abordagem pedagógica de iniciação ao piano em sua prática como professora, apresentando sua negociação de ideias com as crianças, proposição de atividades e suas escutas nos processos educativos. A autora compreende que a participação das crianças nas aulas de piano está relacionada aos espaços para experimentar e inventar suas próprias músicas. E apresenta como as composições aconteceram: partindo da exploração sonora do instrumento e de improvisações, das quais se originaram sonoridades, temas e ideias musicais que, depois de serem organizadas, davam forma às composições. Elas revelavam pensamentos, concepções artísticas, visões de mundo e de vida das crianças, deixando seus conhecimentos musicais, artísticos e humanos evidentes (CUNHA, 2017).

As pesquisas que focalizaram o professor de música e suas relações com criatividade evidenciam temáticas diversas, contemplando desde a formação até a atuação pedagógica, envolvendo suas concepções, percepções e atribuições de sentido às produções das crianças. Percebe-se que essas pesquisas olham para a

criatividade docente, no desenvolvimento criativo do próprio professor e/ou para sua atuação de incentivo à criatividade na sala de aula. Olham também para as transformações e construções pedagógicas proporcionadas pelas vivências com práticas criativas pelos professores. Observa-se que esses trabalhos concordam na consideração de que a criatividade é um aspecto relevante para professores no ensino e como eles se relacionam com ela é essencial para possibilitar o seu reconhecimento, valorização e incentivo em sala de aula.

Outras pesquisas procuram evidenciar as vozes dos estudantes e reforçam a importância de compreendê-las, considerá-las e valorizá-las, num processo ensino e aprendizagem que seja relevante para eles, possibilitando o desenvolvimento da criatividade. Percebe-se que a escuta dos estudantes em contexto de prática coral e no ensino de piano foi abordada nas publicações de Brito e Beineke (2020) e Cunha (2017), respectivamente, evidenciando as suas ideias, percepções e participações e se aproximam do contexto educativo de ensino de instrumento investigado nesta pesquisa.

2.2. Processos criativos em educação musical

O foco nos processos criativos foi encontrado nas publicações que propuseram modelos ou descreveram processos observados no desenvolvimento da criatividade, muitas delas voltando-se aos processos mentais e cognitivos (WEBSTER, 2016; LI, 2022; ANDRADE; PENNA, 2021; HAMOND; ADDESSI, 2019; ADDESSI; BONFIGLIOLI, 2017; DELALANDE, 2017 NAZARIO; MANNIS, 2014; NAZARIO; MARTINS; MARTINS, 2019; NEDER, 2012; BEZERRA; FIALHO, 2021).

A necessidade de os professores equilibrarem objetivos de desempenho performático com o aprendizado musical advindo da escuta musical, da reflexão sobre a prática, das experiências com composição e improvisação e da mobilização da imaginação é argumentada por Webster (2016), Li (2022), Andrade e Penna (2021) e Hamond e Adessi (2019).

Webster (2016) apresenta o seu modelo do pensamento criativo e argumenta a favor de estudantes terem oportunidades em sala de aula de mobilizar esse pensamento. Para ele, pensar criativamente em música não é algo misterioso e reservado a poucas pessoas, mas um meio fundamental para ensinar música a todos.

O autor considera importante que os estudantes possam expressar-se musicalmente sem erros o quanto for possível, mas também espera que os professores deem atenção para ampla gama de aprendizagens que podem acontecer quando ouvem música de um modo melhor, experimentam compor e improvisar e encorajam a imaginação (WEBSTER, 2016).

Pesquisando o pensamento criativo, Li (2022) dividiu estudantes de flauta em dois grupos: um de controle, no qual praticaram exclusivamente performance de repertório clássico baseado em notação musical; e um grupo experimental, no qual praticaram improvisação colaborativa. Na primeira semana de prática, os resultados mostraram-se parecidos entre os dois grupos, mas nas semanas seguintes foi percebido um aumento significativo no nível de pensamento criativo nos participantes do grupo experimental de improvisação. Os estudantes desse grupo relataram que melhoraram o humor, as habilidades musicais e consideraram o aprendizado de performance colaborativa mais eficaz (LI, 2022).

Andrade e Penna (2021) apresentam um processo criativo de composição coletiva na prática coral – o trabalho traz discussões centrais da tese de doutorado – fundamentado na ideia do equilíbrio entre o pensamento convergente e divergente. As pesquisadoras verificaram que as dimensões “estética”, “colaborativa”, “cognitiva/afetiva” e “crítica” de formação musical estiveram presentes por ações pedagógicas de estímulo à criatividade e pela criação musical. Elas observaram que as três primeiras dimensões são mais presentes em práticas corais tradicionais, mas a dimensão crítica – que envolve a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas consciente e intencionalmente, relacionando-se com a autonomia de pensamento – raramente é contemplada, requerendo uma reestruturação das funções do regente e dos cantores, da dinâmica e dos objetivos dos ensaios.

Argumentando a inserção da improvisação no currículo do curso de bacharelado em música, Hamond e Addessi (2019) enfatizam que esse curso está centrado no desenvolvimento técnico e interpretativo e apontam a improvisação como uma das habilidades funcionais importantes para que, futuramente, os graduandos ministrem aulas em cursos de formação de professores, além de ser uma ferramenta para a conscientização sobre os elementos e conteúdos musicais. Elas investigaram o desenvolvimento da improvisação por meio do *software* MIROR-impro⁷ de interação

⁷ Software vinculado ao Projeto-MIROR – *Musical Interaction Relying On Reflection*, Interação Musical com base na Reflexão – de um programa de pesquisa e desenvolvimento da União Europeia.

reflexiva⁸ com dois estudantes pianistas do curso de bacharelado, que participaram de sessões de improvisação com piano digital em interação com o *software*. O processo criativo aqui é visto em relação ao desenvolvimento da improvisação observado nas sessões de interação, no qual, segundo as autoras, os resultados parciais apontaram que o uso dos recursos de *feedback* visual e auditivo do *software* MIROR-impro pareceram aumentar a percepção dos estudantes sobre suas improvisações, refletindo maior consciência do processo de aprendizagem e dos elementos, variações melódicas e rítmicas e texturas diferentes, utilizadas na improvisação.

Refletindo também sobre o paradigma da interação reflexiva, Addessi e Bonfiglioli (2017) discutem o potencial educativo e musicoterápico desse paradigma. As autoras salientam que a interação reflexiva estimula experiências dialógicas e comunicativas profundas nas crianças, que são base para suas experiências criativas e expressivas; permitem que as emoções e a imaginação das crianças adquiram voz e forma musical, atendendo à necessidade de comunicação e socialização, possibilitando construir conjuntamente diálogos sonoros e criações motoras. No trabalho com improvisação musical em ambiente musicoterápico, os pacientes improvisam com o musicoterapeuta para construir, traçar e reconhecer as relações entre os elementos musicais criados em conjunto nas sessões de improvisação (ADDESSI; BONFIGLIOLI, 2017).

Estudo sobre processos criativos na infância foi desenvolvido por Delalande (2017) com objetivo de associar relações circulares no início da infância com o desenvolvimento de uma ideia musical em processos composicionais, aproximando a produção de compositores e as explorações das crianças pequenas. Voltando-se às etapas do desenvolvimento criativo musical, o autor as apresenta numa perspectiva cognitiva, relacionando-as com o desenvolvimento cognitivo proposto por Jean Piaget. Para ele, o início do processo se dá na exploração sonora, passando ao simbolismo e chegando às formas para as composições.

Nazario e Mannis (2014) apresentam a proposta de um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em contextos de ensino coletivo. O modelo tem um núcleo

⁸ Segundo Addessi e Bonfiglioli (2017) o novo paradigma científico da interação reflexiva, surgiu em contextos de estudos de interação homem-máquina e tem como principal característica o mecanismo de repetição e variação, de modo que algo é repetido e variado durante a interação, em um processo contínuo.

no conteúdo para todas as atividades no processo de aprendizagem, passando pela sequência de ações de exploração, assimilação, aplicação e invenção, de modo que todos os caminhos convergem para a síntese, que por sua vez concentra todos os fenômenos observados por meio de habilidades receptivas e produtivas da pessoa. Os exercícios musicais apresentados pelos autores para o desenvolvimento criativo são centralizados em conteúdos pensados com base em elementos sonoros e pré-definidos pelo professor.

Nazario, Martins e Martins (2019) e Neder (2012) argumentam que o desenvolvimento criativo se dá nas relações entre seres humanos e dele consigo mesmo e não somente na relação entre ser humano e material sonoro.

Com isso, Nazario, Martins e Martins (2019) enfatizam que a identificação de crenças inibidoras da ação criativa poderá abrir caminhos para um desenvolvimento criativo pleno e apresentam um modelo cognitivo, como um meio de auxiliar o professor a identificar essas crenças. Numa pesquisa baseada na prática em oficina de música, eles consideraram que o modelo cognitivo pôde dialogar com práticas educacionais mais humanistas, uma vez que focaliza os pensamentos e emoções dos/das estudantes com o intuito de serem trabalhados no processo de ensino.

Ao investigar o processo de formação informal de jazzistas, Neder (2012) considera que o desejo de aprender do estudante e o desenvolvimento de sua criatividade na prática do jazz estão ligados à conexão afetiva estabelecida entre ele e o artista ou professor que tem por referência e aos conhecimentos valorizados pela comunidade. O autor critica sistemas formais de ensino de jazz que se baseiam em relações impessoais e em programas e métodos. Neder (2012) apresenta as etapas observadas no processo de formação informal de jazzistas, que consistem em: imitação, assimilação e inovação. Embora a inovação apareça no fim do processo, ele ressalta que as etapas anteriores também envolvem aspectos de criação e valorização da autonomia.

A proposta de explorar a leitura musical de forma criativa é trazida por Bezerra e Fialho (2021) utilizando o mapa conceitual como recurso didático em aulas de piano, fundamentado na abordagem cognitiva da Teoria da Aprendizagem Significativa. De acordo com os autores, a perspectiva da criatividade na abordagem cognitiva consiste na postura ativa estabelecida pelo indivíduo com o objeto, resultando num processo de autoria na aprendizagem. O fundamento da proposta didática do mapa conceitual é estimular a atribuição de sentidos aos elementos musicais estudados, partindo da

ideia de que quanto mais representações realizadas pelo estudante por meio da pesquisa, da investigação, maior conexão será estabelecida com o trecho musical. Os autores destacam situações de aprendizagem emergentes do trabalho com o mapa conceitual: enfatiza a postura ativa do aluno na aprendizagem musical; desenvolve a capacidade de relacionar conceitos extraídos da partitura; aumenta o nível de consciência de elementos do texto musical; estimula práticas criativas de representação dos conceitos musicais; gera vínculos positivos com o conhecimento.

Em sua maioria, as pesquisas que abordaram processos criativos foram orientadas por abordagens cognitivas que consideram a dimensão criativa fundamental para o desenvolvimento musical. Observa-se que a maioria dos trabalhos partem de uma perspectiva do pesquisador, adulto, para o estudo dos processos criativos, investigando pouco as perspectivas dos estudantes. Embora a presente pesquisa não tenha o objetivo de investigar processos criativos, as justificativas e análises das pesquisas consultadas trazem contribuições para o estudo ao evidenciarem, com base em abordagens cognitivas, o potencial da criatividade na formação musical e humana.

2.3. Criatividade e práticas criativas em metodologias de educação musical

Algumas pesquisas discutem criatividade e práticas criativas sob perspectivas de determinada metodologia de educação musical – compreendida aqui como ideias pedagógico-musicais de educadores musicais – apresentando como concebem a criatividade e pensam a prática pedagógica para o seu desenvolvimento em processos de ensino e aprendizagem. Também compõem essa categoria pesquisas que focalizaram os potenciais de atividades e estratégias metodológicas, como composições, improvisações, utilização de determinado instrumento musical e escuta criativa para desenvolver a criatividade em ambientes educacionais.

Tanto nas ideias de Porena e Paynter, tratadas no trabalho de Traverzim, Pontes e Ferreira (2021), quanto nas pedagogias musicais abertas estudadas por Domingues (2021), observa-se a valorização do fazer musical centrado na investigação e na participação ativa de todos os envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem, com a atenção voltada à prática reflexiva e significativa para os estudantes.

Pensando a criatividade como um potencial presente em cada ser humano desde o nascimento e que pode ser inibido ou incentivado de acordo com as experiências do indivíduo, Traverzim, Pontes e Ferreira (2021) destacam caminhos para desenvolver o potencial musical e criativo, baseando-se nas ideias de Boris Porena do deslocamento de ênfase do “saber para o pensar” em educação musical. Uma educação com ênfase no “pensar” – referente à dimensão reflexiva, envolvendo as diversas formas de organizar os saberes, conteúdos, informações, e não no “saber”, referente à aprendizagem por conteúdos e informações transmitidas – considera o desenvolvimento musical e humano.

A prática pedagógica dessas ideias de Porena se traduz nos aspectos: da composição/improvisação como fundamentos para o trabalho com música; do binômio análise-composição, no qual os elementos para compor provêm da análise de obras existentes, e os mecanismos de análise podem ser encontrados na própria prática; da diversidade, refletida nas diversas formas de estruturar os sons e de fazer música, referente às regras de composição, às tradições musicais e à pluralidade cultural. Relacionando as ideias de Paynter com a proposta de Porena de deslocamento do saber para o pensar, são apresentados quatro aspectos relevantes de intersecção: a ideia de música como meio de expressão; o fazer musical criativo, pelos verbos *thinking* e *making*; a escuta criativa; a compreensão de que a música se dá por meio da organização de estruturas (TRAVERZIM; PONTES; FERREIRA, 2021).

Voltando-se às abordagens de criação musical sob a perspectiva das pedagogias musicais abertas, formadas no pensamento pedagógico musical latino-americano, Domingues (2021) discute o conceito de criatividade com base nas ideias de Violeta Hemsy de Gainza. Na sua visão, a ideia de criação musical deve compreender a busca dos estudantes por suas formas de expressão, suas regras e maneiras de pensar o jogo criativo, utilizando materiais, estilos musicais e técnicas diversas.

Ao analisar as práticas criativas nessa perspectiva, Domingues (2021) destaca os princípios de um novo paradigma da prática pedagógica, proposto por Gainza, que gira em torno de três eixos: experiências devem estar centradas na *prática* e toda a prática musical deve ser *participativa* e deve ser *integrada*. Para Gainza, as experiências centradas na *prática* consolidam a criatividade quando existem relações

com o movimento, a visão, o tato e o ouvido, isto é, com outros elementos sensoriais. A ideia dessas experiências não perderem a relação com a cultura é ressaltada, de modo a afirmar a identidade cultural latino-americana e não incorrer em processos colonizadores, desconsiderando os processos criativos dos estudantes. Na dimensão *participativa*, Domingues (2021) enfatiza a integração de diferentes atores do processo pedagógico por meio da criação, de modo que as “práticas criativas no ensino de música buscam materializar os jeitos e fazeres que façam mais sentido quando produzidos coletivamente e em colaboração (DOMINGUES, 2021, p. 67). A *integração* é pensada em grupos de atividades nos quais a criatividade deve ser aprofundada: o desenvolvimento da linguagem musical; o desenvolvimento auditivo; a improvisação e a composição de forma integrada; o desenvolvimento criativo na análise estrutural de obras produzidas pelos estudantes (DOMINGUES, 2021).

Beineke (2021) considera que muitas vezes um ensino centrado no aluno é associado às práticas criativas e, quando elas não são pensadas além disso, “corremos o risco de propor práticas descontextualizadas, que pouco se conectam com um amplo universo de saberes musicais” (BEINEKE, 2021, p. 37). Desse modo, a autora vê a aprendizagem musical criativa como um espaço de encontro com músicas, saberes e culturas, fazendo-nos ver além de nossos interesses, configurando uma possibilidade de confronto e problematização de nossa visão de mundo. A autora apresenta os eixos norteadores baseados nos fundamentos da aprendizagem criativa que orientaram a elaboração de projetos criativo-musicais para o ensino fundamental em formato remoto emergencial, durante a pandemia de COVID-19. Esses eixos visam à escuta das crianças, ao engajamento crítico e reflexivo no fazer musical, auxiliando a imaginação e possibilitando conexões com música.

A abordagem da música ubíqua⁹ descrita por Lima *et al.* (2018) teve como premissa relações dialógicas e de construção de conhecimento de forma coletiva. De acordo com os autores, o foco da pesquisa da música ubíqua na educação é a reflexão, juntamente com os estudantes, sobre as propostas educacionais ligadas à criatividade musical cotidiana e inclui o trabalho com composição, ecomposição e

⁹ Definição de música ubíqua proposta por Pimenta *et al.* (2009): “Sistemas de música ubíquos podem ser definidos como ambientes de computação musical que suportam múltiplos usuários, dispositivos, fontes sonoras e atividades de forma integrada. Em relação à tecnologia, pelo menos, os sistemas musicais ubíquos devem apoiar: mobilidade, interação social, independência do dispositivo e conscientização do contexto” (PIMENTA *et al.*, 2009, p. 1).

uso das tecnologias cotidianas. Um aspecto da pesquisa em música ubíqua é compreender a apropriação pelas pessoas de ferramentas cotidianas disponíveis nos seus contextos para atividades de criação (LIMA *et al.*, 2018). Com base em ciclos dialógicos e repetidos de trocas, estabelecidos em projeto de ensino e pesquisa na educação básica no Colégio Aplicação da UFRGS, as atividades criativas cotidianas foram percebidas como estimuladoras de avaliações e reflexões coletivas e trocas de conhecimentos, oportunizando o desenvolvimento da criticidade dos participantes sobre os processos criativos e os produtos musicais compartilhados.

Os trabalhos de Machado (2013) e Barretto Filho (2016) refletem sobre o ensino de instrumentos musicais no ensino superior, aproximando-se na ideia da necessidade de integração de outras modalidades do fazer musical nesse contexto, além da execução e do treinamento musical. Machado (2013) pensa a integração por uma abordagem interdisciplinar – contemplando percepção musical e história da música – e com base em Keith Swanwick ao propor a criação, apreciação e performance no ensino instrumental. Barretto Filho (2016) procurou a integração com outras disciplinas – como História, Análise, Harmonia – em suas aulas que envolveram práticas de interpretação musical e improvisação. Barretto Filho (2016) problematiza questões de um currículo e práticas no ensino superior centrados no cânone do repertório erudito, negligências à música popular, a fragmentação musical advinda do estudo da “técnica pura”, comportamentos rígidos que se fecham à criatividade dos estudantes e falta de correspondência entre o mundo profissional e acadêmico, revelando uma violência simbólica nesses contextos (BARRETTO FILHO, 2016).

Entre as propostas de Machado (2013) está a composição escrita de pequenas peças ou variações pelos estudantes com base em temas advindos do repertório estudado no instrumento, de modo que o foco está na incorporação de elementos estruturadores da linguagem musical a fim de enriquecer os resultados. Para essa autora, o trabalho com a criação nas aulas de piano é uma estratégia para um desenvolvimento musical em direção à escuta ativa, imbuída de compreensão e intenção musicais, visando a maior comprometimento do estudante com a sua performance. Barretto Filho (2016) também se refere à apropriação de elementos materiais da peça estudada no instrumento e, a partir deles, elaborar arranjos e improvisações. Os dois autores destacam que essas práticas em possibilitam maior identificação dos estudantes com o resultado; instigam aspectos de ludicidade pela ação investigativa (BARRETTO FILHO, 2016), geram satisfação pessoal e

desenvolvem autoconfiança, revelando, muitas vezes, novas perspectivas para os estudantes (MACHADO, 2013).

A compreensão de como a criação musical era pensada e praticada em épocas passadas nos instiga a pensar em como abordamos temas semelhantes atualmente (MOREIRA, 2021). Nesse sentido, Moreira (2021) e Fonterrada (2021) refletem sobre a educação musical e as práticas criativas em contextos históricos, evidenciando as discussões sobre a criatividade em educação presentes em vários momentos passados.

As práticas criativas no contexto da associação estadunidense *Progressive Education Association*, entre as décadas de 1920 e 1940 são analisadas por Moreira (2021), apresentando um recorte de sua tese de doutorado. Nesse período as práticas criativas em educação já eram tema considerado de grande importância, porquanto os movimentos pedagógicos de renovação escolar e diferentes ideias e práticas em educação coexistiam, formando um terreno fértil para debate e inovação (MOREIRA, 2021). Em sua análise, a autora evidencia que improvisações e composições das crianças eram valorizadas naquele contexto, desdobrando-se em propostas pedagógicas diversas, mais ou menos abertas à criação em educação musical. O valor atribuído às práticas criativas pelos educadores apareceu muitas vezes de forma contraposta: privilegiando a atividade criadora das crianças; ou a transmissão de um legado cultural, ligado à música de concerto e à folclórica, de modo que as crianças poderiam se expressar dentro desses limites. Porém, quando as discussões foram direcionadas às práticas pedagógicas, essa contraposição do valor se mostrou menos acentuada, demonstrando a coexistência desses dois pensamentos.

Sob a perspectiva de “eterno retorno”¹⁰, de Mircea Eliade, Fonterrada (2021) identifica duas tendências em educação musical em diferentes épocas: a tradicional, com ênfase na formação técnica; e a alternativa, que focaliza a pessoa, incentivando à autonomia. Atualmente se observa a tradicional, nos cursos tecnicistas, na formação de músicos instrumentistas, no ensino apostilado; e a alternativa, na valorização do estudante e na ação criativa (FONTERRADA, 2021). Em sua visão, as propostas pedagógicas do fim do século XX e início do século XXI demonstram uma ânsia de retorno à tendência tradicional, porém a situação desafiadora causada pela pandemia

¹⁰ Correspondente à volta cíclica dos fenômenos ocorridos em tempos anteriores, em tempos posteriores de maneira transformada e não igual (FONTERRADA, 2021).

de COVID-19 exigiu adaptações pedagógicas que mobilizaram a capacidade de invenção e improvisação dos educadores.

As pesquisas recentes sobre criatividade e educação no Brasil foram estudadas por Pelizzon e Beineke (2019) – estudo derivado da dissertação de mestrado – apresentando como elas têm-se configurado nos anais de congressos nacionais da ABEM, entre os anos de 2015 e 2017. Nas suas pesquisas, as autoras identificaram um entendimento compartilhado da necessidade das práticas criativas no desenvolvimento da educação musical, valorizando a produção e o discurso musical dos estudantes por meio do fazer musical criativo e em grupo. Observaram que os referenciais teóricos não foram utilizados para discutir e problematizar as atividades e estratégias metodológicas, mas como fonte no planejamento e na fundamentação. Muitas vezes, as discussões entre as práticas relatadas e o campo teórico focalizaram contribuições específicas para os contextos em que a prática pedagógica ocorreu, não permitindo uma visão mais ampla da conexão dos resultados com o campo da criatividade (PELIZZON; BEINEKE, 2019).

Outras pesquisas se relacionaram com as metodologias de educação musical por meio de atividades e estratégias ligadas às práticas criativas (IBARMIA-URRUZOLA; ARRIAGA-SANZ, 2019; BEINEKE; ZANETTA, 2014; HADJI, 2021; LOFFREDO, 2020; MACHADO 2013; RUBIO; FALLEIROS; FORNARI, 2019; VALLINA, 2021; ALVES, 2021; SILVA, 2021)

Com base na concepção de uma educação por meio da música – na qual se pretende desenvolver competências gerais da educação, envolvendo a formação integral da pessoa por meio das possibilidades oferecidas pela música – Ibarria-Urruzola e Arriaga-Sanz (2019) consideram o *Soundpainting* um tipo de improvisação coletiva, como um potencial recurso. A ferramenta do *Soundpainting* foi vista como proporcionadora de ambientes onde a música pode ser experimentada, oportunizando liberdade para os estudantes trabalharem a expressão, a exploração e o desenvolvimento pessoal e social (IBARMIA-URRUZOLA; ARRIAGA-SANZ, 2019).

Beineke e Zanetta (2014) também destacam os aspectos de desenvolvimento musicais e humanos relacionados à composição, evidenciando que, no processo de composição e no seu ensaio, as crianças puderam refinar o conhecimento musical e a performance e houve a valorização das relações humanas vivenciadas em sala de aula, construindo a aprendizagem socialmente, onde a educação foi vista como um compromisso entre pares e outras pessoas (BEINEKE; ZANETTA, 2014).

Hadji (2021) evidencia a ideia de educação musical por meio da música ao apresentar um projeto de educação estético-musical na ala psiquiátrica de um hospital que envolveu composição, improvisação e performance em música, na dança e nas artes visuais. A perspectiva da educação estético-musical parte da conexão entre experiências estético-musicais em ambientes interativos, negociadas de forma comunicativa, que permite às pessoas estabelecerem outras relações consigo, com outros e com o mundo (HADJI, 2021). A proposta foi contribuir para a desestigmatização da psiquiatria ao proporcionar a educação nesse contexto. A autora evidencia que os jovens foram apoiados na construção de suas experiências estético-musicais, desenvolvendo coragem ao moldarem suas vidas e participarem ativamente em eventos culturais, além de revelarem mudanças nas suas autopercepções.

Ao pesquisar a composição musical, Loffredo (2020) reflete sobre o recurso do piano de brinquedo como instrumento de estímulo à criatividade. Em dois dias de aulas com a compositora Mercedes Zavala, crianças estudantes de piano puderam compor e improvisar no piano de brinquedo. As crianças perceberam os tons imprevisíveis e a faixa de dinâmicas restrita do instrumento como possibilidades para a composição, acolhendo essas características distintivas (LOFFREDO, 2020).

A estratégia metodológica da improvisação livre apareceu em alguns trabalhos (MACHADO 2013; RUBIO; FALLEIROS; FORNARI, 2019; VALLINA, 2021) e se relacionou com a ideia de: ser um meio para melhorar a qualidade musical do grupo e a técnica instrumental; ampliar a concepção da música contemporânea e como meio de um fazer musical baseado no jogo e no espírito cooperativo. O trabalho de Machado (2013) focaliza a iniciação em instrumentos de cordas dedilhadas em aulas coletivas por meio do desenvolvimento de roteiros para a improvisação livre, registrados em cadernos, contendo os elementos da técnica instrumental. Rubio, Falleiros e Fornari (2019) apresentam a proposta da improvisação livre para conjunto instrumental, enfatizando a forte base de coesão de grupo possibilitada por essa prática, pois ela requer o diálogo e o desenvolvimento de comunicação, empatia e escuta. Vallina (2021) apresenta a improvisação livre e experimental na prática do músico argentino Adolfo Reisin – atuante na segunda metade do século XX com teatro, música e educação – relatando a sua proposta em oficinas de música para crianças e adultos que focalizavam o fazer musical por meio do jogo e com espírito de cooperação (VALLINA, 2021). Essa prática nas oficinas privilegiavam a expressão não

verbal, alegada pela ideia do fazer musical comunicativo da criança pequena e, também, por permitir ampliar o conceito sonoro da música contemporânea.

Algumas pesquisas evidenciam o potencial das estratégias metodológicas em possibilitar a integração da música com outras linguagens artísticas ou meios de multimídia. O artigo de Alves (2021) – derivado do curso de mestrado profissional – apresenta apreciação e análise de cenas de animação e suas trilhas sonoras como base para criar brincadeiras, atividades de registro sonoro, exercícios técnicos na flauta doce e composições musicais pelo professor e pelos estudantes. O autor verificou que essa vivência contribuiu para desenvolver uma escuta ativa e para estimular a criatividade (ALVES, 2021). Silva (2021) percebeu que o trabalho com criação musical em diálogo com outras linguagens artísticas contribuiu para que os estudantes refletissem sobre os elementos musicais nas músicas trabalhadas, ampliassem o repertório e o vocabulário musical e os levassem a perceber o poder da música de os afetar, por meio de seus pensamentos, memórias e sensações. A proposta do diálogo entre músicas e outras artes foi percebida como um caminho instigante para a participação dos estudantes em diversas formas de expressão e interpretação, além de proporcionar experiências de fruição musical mais conectadas (SILVA, 2021).

Criatividade e práticas criativas foram abordadas nessas pesquisas sob ideias de determinadas metodologias de educação musical por diversas maneiras, revelando a variedade de vertentes sobre *como* a criatividade é concebida e praticada no ensino. As ideias de educadores musicais sobre a criatividade e como a pensam na prática pedagógica evidenciam processos de ensino e aprendizagem com foco em investigação, participação, reflexão, pensamento crítico, imaginação, expressão, autonomia, liberdade, compreensão musical, experiências centradas na prática, o fazer musical integrado, valorização do discurso musical dos estudantes, problematização da visão de mundo e trocas coletivas do conhecimento. Percebe-se que diferentes terminologias e enfoques são escolhidos por esses autores quando discutem princípios pedagógicos relacionados à criatividade e que todos os trabalhos buscam ou apresentam um fazer musical criativo e participativo para a educação musical.

As atividades e estratégias metodológicas ligadas à criatividade apresentadas nos trabalhos, como composição e improvisação, salientam seus potenciais para a formação humana, social e musical. São destacados: desenvolvimento da

cooperação, comunicação musical, coesão do grupo; transformações na autopercepção; apropriação de elementos estruturais musicais estudados no repertório; ampliação do repertório e vocabulário musical; contato com música contemporânea; desenvolvimento da técnica instrumental e da escuta; e experiências artísticas interligadas. Observa-se que nesses trabalhos foram sublinhados os potenciais formativos de atividades e estratégias ligadas à criatividade de acordo com as perspectivas teóricas e metodológicas adotadas pelos autores.

2.4. Delineamento do foco da pesquisa

Ao analisar as publicações nessas revistas científicas brasileiras, focalizando criatividade e educação musical nos últimos dez anos, observa-se uma miríade de visões sobre o tema. O conjunto de textos selecionados diferencia-se nas temáticas, fundamentações teóricas, justificativas, metodologias, mas aproxima-se na relevância da discussão sobre a criatividade em educação musical para sustentar uma formação musical significativa.

A fim de somar reflexões às perspectivas do professor sobre criatividade musical, olhando mais especificamente para a ação pedagógica do professor no incentivo à criatividade, esta pesquisa volta-se ao ensino criativo no contexto de ensino de instrumento musical.

Percebe-se que a pesquisa sobre a prática pedagógica e concepções do professor sobre criatividade em contexto de ensino de instrumental foi abordada por Araújo *et al.* (2021) e Amorim e Almeida (2021), focalizando a criatividade docente e a concepção de criatividade do professor. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir na perspectiva da criatividade docente e, também, estender o olhar para a aprendizagem musical dos estudantes em aulas de instrumento.

Assim, o foco está nas ações pedagógicas do professor de instrumento no incentivo à criatividade dos estudantes e na mobilização da própria criatividade docente, e nas reverberações que essas ações pedagógicas provocam na aprendizagem musical dos estudantes. Por isso, pretende englobar também as ideias dos estudantes sobre música, criatividade e aprendizagem musical, a fim de compreender suas perspectivas nesse contexto e estabelecer relações com o ensino.

É imprescindível refletir, também, sobre o ensino de instrumento musical, ampliando as suas possibilidades de conexão com os campos da educação musical e da criatividade. Algumas pesquisas aqui analisadas revelam caminhos de conexão pela interdisciplinaridade (BARRETTO FILHO, 2016), pelas formas integradas do fazer musical (MACHADO, 2013; BARRETTO FILHO, 2016), pela participação dos estudantes, pela escuta das suas ideias e pelas práticas criativas (CUNHA, 2017; BRITO; BEINEKE, 2020). Assim, pensando um ensino instrumental enquanto ensino de música procura-se analisar as ideias dos estudantes e professor sobre as aulas de instrumento e as práticas pedagógicas nessas aulas.

3. ENSINO CRIATIVO E ENSINO DE INSTRUMENTO MUSICAL

Os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho situam-se no campo da criatividade na educação, por meio das reflexões teórico-metodológicas da aprendizagem criativa, com foco específico no conceito de ensino criativo. Portanto, o ensino criativo será discutido com base em estudos da aprendizagem criativa. Compõem também os fundamentos deste trabalho as discussões sobre ensino instrumental enquanto ensino de música, considerando-o dentro de uma perspectiva de educação musical.

3.1. Ensino criativo e outras terminologias

A abordagem da aprendizagem criativa emerge, no início do século XXI, na área da educação. Dentro desse termo, a palavra *criativa*, “supõe que é a intenção de transformar o mundo de alguma maneira que torna um esforço potencialmente criativo, e se torna criativo quando é julgado como tal.” (Feldman, 2008 *apud* BEINEKE, 2012, p. 49). O termo *aprendizagem* refere-se à aquisição de técnicas, habilidades, informação e tecnologia que impulsionam o desenvolvimento da criatividade, que ocorre, portanto, dentro de domínios específicos (Feldman, 2008 *apud* BEINEKE, 2012). Nesse sentido, em vez de ser pensada como habilidades cognitivas ou traços de personalidade, a criatividade passa a ser considerada como algo que emerge quando conhecimentos são aprofundados dentro de áreas específicas (BEINEKE, 2012).

A aprendizagem criativa é definida como fundamento teórico e abordagem metodológica onde são sustentados processos de educação musical em que se aprende criativamente (BEINEKE, 2021). Segundo Beineke (2021), aprender criativamente é uma forma de nos posicionarmos no mundo, assumindo papéis de produtores e críticos, experimentando, explorando, refletindo, pensando, inventando, imaginando, compartilhando e vivendo música, e não somente como consumidores.

Craft (2005) diferencia os termos “ensino criativo”, “ensino para a criatividade” e “aprendizagem criativa”. O primeiro termo se refere ao uso de abordagens imaginativas que tornam a aprendizagem mais interessante e efetiva, com o foco

voltado para o professor. O segundo termo está ligado às formas de ensino que intencionam que os estudantes desenvolvam o pensamento e comportamento criativos próprios, com o foco voltado para os estudantes. Já o terceiro, engloba tanto as perspectivas do professor como as dos estudantes.

Craft (2005) evidencia que, para pesquisar a criatividade na sala de aula, o foco deve se voltar para a relação entre estudantes e professor e que o “ensino criativo”, o “ensino para a criatividade” e a “aprendizagem criativa” podem ser vistos como aspectos de um mesmo processo. Para Craft (2005) criar dicotomias entre os termos ensinar criativamente e ensino para a criatividade pode ser prejudicial ao desenvolvimento da criatividade na educação, e por isso a pesquisadora procura relacioná-los, ela identifica:

- professores que trabalham criativamente empregam o ensino criativo e ensino para a criatividade, de acordo com as circunstâncias que considerem adequadas;
- o ensino para a criatividade pode muito bem surgir espontaneamente em situações de ensino em que não o intencionava especificamente;
- o ensino para a criatividade é mais provável de emergir do contexto do ensino criativo. (CRAFT, 2005, p. 44).

Jeffrey e Woods (2009) evidenciam essas relações intrínsecas ao destacarem que dificilmente ensino é criativo, a menos que ele resulte em aprendizagem criativa. Nesta pesquisa, propõe-se um aprofundamento no ensino criativo, embora se considere que o ensino para a criatividade e a aprendizagem criativa estão implicados porque fazem parte do mesmo processo das complexas relações pedagógicas que se estabelecem nas aulas.

O ensino criativo focaliza a atuação do professor no desenvolvimento de abordagens imaginativas que tornam a aprendizagem mais interessante e efetiva (CRAFT, 2005). De acordo com essa autora, o ensino criativo não leva necessariamente à aprendizagem criativa, mas pode oferecer oportunidades para professores e estudantes serem criativos, uma vez que os estudantes podem beneficiar-se dos espaços fornecidos pelo professor, quando ele usa sua criatividade para manter e desenvolver a sua própria aprendizagem criativa. Dessa maneira, para Craft (2005), o modo como o professor desenvolve suas próprias ideias pode ser, por si só, um encorajador da criatividade das crianças.

Nessa direção, Burnard e Murphy (2013) destacam que a criatividade do professor causa impacto no engajamento e em esforços criativos das crianças.

Destacam, também, que a sua autoconfiança ligada à sua crença de que é criativo e gerador de criatividade, é um aspecto chave para o ensino criativo.

Ensinar música criativamente para Burnard e Murphy (2013, p. 7) não significa diminuir o ensino de conhecimentos, habilidades e compreensão essenciais da área: pelo contrário, envolve ensinar habilidades e desenvolver conhecimentos sobre música em contextos criativos que convidam, explicitamente, os alunos a se engajarem imaginativamente e a ampliarem suas capacidades geradoras e avaliativas.

Burnard e Murphy (2013) evidenciam que muitas vezes a criatividade musical está ligada à improvisação e composição, mas visando à promoção do desenvolvimento musical, os professores devem se esforçar constantemente para encorajar e ajudar as crianças a responderem criativamente em suas relações com música, a todo tempo (BURNARD; MURPHY, 2013). Dessa maneira, para essas autoras, professores criativos trabalham com as ferramentas e recursos que possuem, estendendo a aprendizagem musical e o fazer musical das crianças, possibilitando-lhes assumir as funções de compor músicas, realizar performances, improvisar, escrever, ouvir e ser criador/consumidor cultural.

Outro termo bastante utilizado quando se fala sobre criatividade na educação é “práticas criativas”, como se observou na revisão de literatura da presente pesquisa e na pesquisa de Pelizzon e Beineke (2019), quando analisaram as publicações da ABEM e diferenciaram “criatividade” de “práticas criativas”. Segundo elas, o primeiro termo se refere ao campo de pesquisa, composto por ideias, teorias, conceitos e definições. O segundo se refere à prática educativa, com seus procedimentos e princípios que possibilitam que a criatividade emergja, como atividades e estratégias metodológicas que objetivam o fazer musical criativo (PELIZZON; BEINEKE, 2019). Portanto, na presente pesquisa optou-se por utilizar esse termo para significar práticas educativas em sala de aula envolvendo as ações da professora e das crianças relacionadas ao fazer musical criativo, enquanto a utilização do termo “ensino criativo” terá um foco maior nas ações pedagógicas da professora.

3.2. Dimensões do ensino criativo e características do professor criativo

Quando tratam da natureza do ensino criativo, Jeffrey e Woods (2009) definem suas dimensões com base na ideia de relevância. Para eles, um ensino relevante é aquele em que são considerados os interesses e preocupações dos estudantes e há identificação e reconhecimento dos estudantes com ele, de modo que ensino e aprendizagem são um projeto conjunto. Eles enfatizam que a relevância também contém um elemento emocional, refletido na qualidade do envolvimento dos alunos com esse ensino. Para os autores, essa perspectiva pode ser contrastada com o conhecimento público, mercadológico, alienado, associado com aprendizagem “tradicional” institucionalizada. Sobre a ideia de relevância, eles identificam três dimensões do ensino do professor que são significativas para uma aprendizagem relevante: a garantia de relações sociais positivas, o engajamento de interesses dos estudantes e a valorização das suas contribuições (JEFFREY; WOODS, 2009).

As relações sociais entre professor e aluno são fundamentais para que a aprendizagem criativa ocorra, pois a forma como os estudantes são tratados pelos professores determina as suas reações à aprendizagem e a qualquer envolvimento com professores e escolas no processo de aprendizagem (JEFFREY; WOODS, 2009). Em sua pesquisa no contexto escolar, os autores evidenciam muitas formas como as relações sociais foram desenvolvidas e como professores e estudantes as perceberam, enfatizando relações dialógicas, honestas e empáticas; a valorização dos estudantes como indivíduos e de seus interesses; o compromisso do professor com a profissão.

O engajamento de interesses diz respeito a um ensino em que há profundo envolvimento e conexões emocionais entre estudantes e professores e no qual há diversão. Isso não significa que a aprendizagem é fácil, mas contém desafios na medida certa e eles são vistos como agradáveis e úteis. Muitas vezes, o trabalho e a brincadeira se confundem nesse ensino (JEFFREY; WOODS, 2009).

A valorização das contribuições dos estudantes acontece quando o professor reconhece que os estudantes têm crenças, perspectivas, reflexões e são capazes de compreender o próprio processo de aprendizado e contribuir com ele. Quando os professores colocam as questões dos estudantes no centro das investigações,

permite que eles percebam a relevância de sua prática (JEFFREY; WOODS, 2009). Burnard (2004) corrobora essa ideia ao ressaltar que professores e estudantes precisam compartilhar suas concepções de aprendizagem, como numa comunidade que trabalha em conjunto para aprimorá-la. Professores precisam considerar o papel da perspectiva do estudante, reconhecendo que eles podem ter concepções sofisticadas de aprendizagem nos ambientes escolares (BURNARD, 2004).

Burnard e Murphy (2013) também apresentam as dimensões principais da abordagem criativa no ensino de música, voltando-se para as competências do professor. Segundo as autoras, essas dimensões partem da premissa de que todos possuem musicalidade e criatividade e que podem ser desenvolvidas num ambiente de aprendizagem no qual as pessoas têm segurança para correr riscos.

A primeira dimensão característica refere-se ao *desenvolvimento de uma cultura de oportunidades criativas e envolvimento criativo dos próprios professores*, de modo que os professores continuam aprendizes automotivados, valorizando as dimensões criativas de suas próprias vidas e fazendo conexões entre suas experiências pessoais e de ensino. Esse aspecto envolve, também, a criação de um ambiente seguro, no qual os estudantes compartilham compreensões sobre como melhor participar e aprender (BURNARD; MURPHY, 2013).

A segunda dimensão refere-se a *observar e escutar as crianças*, percebido quando o compromisso do professor de ampliar a escolha das crianças está intimamente ligado a escutá-las e acolher suas ideias e pensamentos (BURNARD; MURPHY, 2013).

A terceira dimensão refere-se à *construção de um ambiente de aprendizagem de investigação, possibilidades e confiança*, uma vez que as crianças precisam ter espaço para tomar decisões não só dentro das atividades proporcionadas pelo professor, mas que possam contribuir no processo de planejamento, influenciando na organização geral e nas possibilidades de aprendizagem. Assim, o controle é devolvido para a criança que está mais propensa a conduzir as atividades para um caminho inesperado (BURNARD; MURPHY, 2013).

A quarta dimensão é *promover a aprendizagem por meio da imaginação, da exploração e da experimentação*, caracterizando-se pelo trabalho em equipe, troca de pensamentos entre pares, aprendizagem através do brincar e pela empatia dos professores com os sentimentos das crianças. Assim, formam-se os caminhos para o pensamento criativo e a solução de problemas em todos os aspectos do aprendizado

das crianças, por meio de uma firmeza de propósito na exploração e na experimentação (BURNARD; MURPHY, 2013).

Abramo e Reynolds (2015) discutem as características de professores de música criativos a partir da ideia de que é necessário considerar a *criatividade pedagógica*, própria do ensino. Os autores explicam que o foco das pesquisas sobre criatividade tem se voltado para a relação entre criatividade e o conhecimento do conteúdo e no modo como os professores podem promover habilidades para se tornarem músicos criativos. Esses autores consideram que olhar para a criatividade musical é uma necessidade, mas pode ser insuficiente quando se discutem processos de ensino e aprendizagem. Para eles, quando a criatividade musical não é direcionada para o ensino, ela não se transfere necessariamente para a criatividade pedagógica (ABRAMO; REYNOLDS, 2015). Assim, “Tornar-se um músico ou compositor criativo não é o mesmo que, ou uma garantia de, se tornar um educador criativo, e pensar criativamente sobre a música não leva necessariamente ao ensino criativo” (ABRAMO; REYNOLDS, 2015, p. 38, tradução minha).

De acordo com Abramo e Reynolds (2015), professores criativos abordam criativamente as suas práticas educacionais e o seu refinamento, de maneira que não ensinam, necessariamente, o pensamento criativo e podem não ser criativos em música.

As características de professores criativos, de seu ensino e de currículo destacadas por Abramo e Reynolds (2015) com base em revisão de pesquisas foram: *responsividade*, capacidade de ser responsivo aos estudantes e ao ambiente, implicando ações flexíveis e improvisadas, pois “professores criativos encontram o que é melhor para esses estudantes em particular, naquele momento específico, utilizando os materiais encontrados no ambiente em questão” (ABRAMO; REYNOLDS, 2015, p. 39 e 40, tradução minha); capacidade de *aceitar e até sentir-se confortável em situações de tensão ou ambiguidade*, não se incomodando com a insegurança, mas experimentando as ideias, pois acreditam que o conhecimento é frequentemente ambíguo e dinâmico; característica de *combinar ideias diferentes*, o que envolve o pensamento metafórico, de quando ideias são transferidas a um novo contexto, muitas vezes de maneira surpreendente; possuir *identidades fluidas e flexíveis*, no sentido de integrar a identidade musical com a de professor e, até, com identidades não musicais, explorando os “múltiplos eus” e, também, reconhecendo as identidades dos estudantes. Segundo os autores, “professores criativos se envolvem

numa variedade de atividades dentro e fora da música; eles usam e combinam experiências para informar positivamente seu ensino” (ABRAMO; REYNOLDS, 2015, p. 45, tradução minha).

Voltando-se para as características centrais do envolvimento do professor e também dos estudantes em processos de ensino e aprendizagem em contextos onde o ensino foi considerado como capacitador da criatividade, Craft (2010) apresenta as seguintes ações/situações com base em pesquisas realizadas em escolas da Inglaterra:

- Fazer perguntas: o ato de fazer perguntas envolveu um pensamento imaginativo, percebido quando as crianças as realizavam em voz alta ou quando agiam de determinada maneira, revelando-se implícitas em suas ações (CRAFT, 2010).
- Brincar: dispor de tempo para brincar oportunizou o desenvolvimento das ideias das crianças e suas combinações com os materiais disponíveis: elas interagiam com as ideias e experiências dos colegas, imaginavam cenas, identificavam e resolviam problemas (CRAFT, 2010).
- Imersão: as crianças estavam imersas num ambiente amoroso, positivo, benigno e cuidadoso e, ainda assim, com situações de desafios cognitivos.
- Inovação: foi evidente quando as crianças estabeleceram fortes e poderosas conexões entre as ideias, produzindo conhecimento também por si mesmas, revelando mudanças nos seus pensamentos refletidas em comportamentos e falas (CRAFT, 2010).
- Ser imaginativo: as crianças imaginaram e agiram de maneira imaginativa, de modo que foram capazes de tomar decisões qualitativas sobre as suas ideias, o conteúdo de seus trabalhos e os modos de executá-los (CRAFT, 2010).
- Autodeterminação e correr riscos: os adultos incentivavam a aprendizagem a partir da experiência, capacitando as crianças a moverem-se com confiança em espaços criativos e a correrem riscos. O uso do tempo foi considerado como importante: os adultos tentavam não apressar as crianças (CRAFT, 2010).

As dimensões do ensino criativo e características do professor criativo estudadas em alguns autores indicam princípios para a ação pedagógica em direção ao cultivo da criatividade em aulas de música, favorecendo estudantes e professores.

3.3. Ensino de instrumento musical e ensino de música

O ensino instrumental está presente em diversos contextos educacionais, dentro de instituições ou não, cumprindo as funções de acordo com o que se pretende neles. Pensando-o como um contexto educativo voltado à promoção da educação musical, compreende-se que ele comporta a questão específica: *Como aliar o ensino de música ao de instrumento?*

A aprendizagem de instrumento musical, de acordo com Swanwick (1994), pode ter dois significados: que o estudante tenha domínio técnico do instrumento e que ele possa tocar de maneira musicalmente expressiva, de modo a considerar a execução instrumental e a compreensão musical.

Segundo França (2000), o domínio da técnica está relacionado com a competência funcional para realizar atividades específicas. E exemplifica: “como desenvolver um motivo melódico na composição, produzir um *crescendo* na performance, ou identificar um contraponto de vozes na apreciação” (FRANÇA, 2000, p. 52). A técnica se refere à gama de habilidades e procedimentos práticos nos quais se pode realizar, demonstrar e avaliar a concepção musical (FRANÇA, 2000), de modo que é uma habilidade necessária para o fazer musical e não se refere simplesmente a uma habilidade mecânica e física (FRANÇA, 2000b). Já a compreensão musical corresponde ao “entendimento do significado expressivo e estrutural do discurso musical, uma dimensão conceitual ampla que permeia e é revelada através do fazer musical” (FRANÇA, 2000, p. 52).

A compreensão do discurso musical é discutida por Swanwick (2003) ao propor o primeiro dos três princípios da educação musical. Baseados na ideia de que música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico, esses princípios podem permear todo o ensino musical, inclusive o ensino instrumental (SWANWICK, 2003).

O primeiro é considerar a música como discurso, que significa passar da escuta dos sons aos gestos expressivos e à forma, experimentando o significado musical num nível estético. O autor evidencia que o professor precisa trazer a consciência musical para o primeiro plano e, realmente, ser um bom ouvinte. O segundo princípio é considerar o discurso musical dos estudantes, partindo da ideia de que eles já são familiarizados com música e que os professores não os introduzem nesse universo musical, apesar de ainda não terem o conhecimento analítico da música, importante para seu desenvolvimento futuro. Swanwick (2003) sugere uma organização curricular

em que integrem as experiências musicais: atividades ligadas à apreciação, composição e performance permitem que diversos estudantes se sobressaiam de diferentes formas, oferecendo diferentes envolvimento e possibilidades para tomar decisões. O terceiro princípio é a fluência no início e no final, considerando o aprendizado pela escuta como fundamental e anterior à leitura e escrita musicais (SWANWICK, 2003).

Procurando articular esses princípios ao ensino de instrumento musical, percebe-se que, em outro texto de Swanwick (1994), aparecem pistas que levam a essa relação. Nessa direção, o ensino instrumental deve ser um ensino musical e isso se relaciona com a perspectiva de música como forma de discurso humano (SWANWICK, 1994). Assim, ele sugere que, desde a primeira aula de instrumento, o estudante comece a ser iniciado nessa forma de discurso, pois

[...] a aula não terá sentido se nela não houver música, e música significa satisfação e controle da matéria, consciência de expressão, e quando possível, o prazer estético da boa forma. Uma aula sem música é desperdício de tempo e a comunicação de uma mensagem errada: as vezes é válido tocar sem preocupações musicais; isso nunca está correto (SWANWICK, 1994, p. 4).

Em relação ao princípio de considerar o discurso musical dos estudantes, Swanwick (2003) relata, ao observar a estrutura de um projeto de ensino de instrumentos em escolas de educação básica de Londres, que, mesmo num estruturado e intensivo programa de ensino, o discurso dos estudantes não foi submisso aos métodos e materiais. As aulas eram vívidas e interativas, os estudantes tinham espaço para tomar decisões e contribuíram com suas ideias, principalmente por meio de atividades de improvisação musical (SWANWICK, 2003). E também evidencia que os estudantes puderam envolver-se em várias modalidades do fazer musical durante as aulas – como na apreciação, performance, nos estudos de literatura, na aquisição de técnica – podendo ajudá-los a encontrarem suas formas de engajamento com música e sendo respeitados como indivíduos.

Swanwick (1994) enfatiza que no ensino de instrumento musical na tradição da música ocidental, a notação e a leitura ocupam lugar central e, muitas vezes, são o ponto inicial de ensino. Porém, o autor dá prioridade à fluência intuitiva com base na percepção auditiva antes da escrita e da leitura, como no terceiro princípio de educação musical destacado acima.

Nos primeiros dias, pelo menos, a música deve ser articulada livremente antes de se introduzir a notação. Não precisamos da análise limitada de uma partitura impressa à nossa frente todas as vezes que tocamos. A consciência auditiva vem antes disso, ela é a base, o verdadeiro fundamento musical e também o ponto culminante do conhecimento musical (SWANWICK, 1994, p. 4).

Essas relações levam a perceber caminhos para um ensino instrumental enquanto ensino de música, como sugerido por Swanwick (1994). Um ensino mais abrangente, significativo e provavelmente, criativo, pois o estudo voltado à música como discurso em primeiro plano, levando em consideração o discurso dos estudantes e a fluência musical, envolve a construção de conhecimento, com espaço para o engajamento intuitivo e analítico em música. Nesse sentido, a criatividade é um elemento intrínseco à aprendizagem, como evidenciado por Craft (2005). Para a autora, os elementos de originalidade e novidade ligados à definição de criatividade podem ser considerados dentro da referência do próprio indivíduo, e assim a criatividade é vista como uma forma de expansão do saber, do entendimento e do que pode ser feito (CRAFT, 2005). Dessa maneira, a criatividade é considerada como parte da construção de conhecimento e, assim, da aprendizagem.

Quando aprendemos algo novo (em qualquer idade), estamos fazendo novas conexões entre ideias e compreendendo-as por nós mesmos. Nós estamos construindo conhecimento e, nesse sentido, talvez possamos descrever o que estamos fazendo como sendo criativos. Quanto mais engajados na construção de significado, o mais completo e totalmente pertencente a nós mesmos é o mapa que estamos construindo. Este é talvez o espaço mais engajado em que podemos estar quando estamos no processo de brincadeira imaginativa (CRAFT, 2005, p. 52, tradução minha).

Oportunidades para ampliar e enriquecer as aulas de instrumento oferecidas pelo ensino e aprendizagem em grupo são destacadas por Swanwick (1994). Para o autor, o trabalho em grupo nessas aulas possibilita inúmeras experiências aos estudantes, dentre elas a participação apresentando para o público da turma, criticando a execução dos colegas, observando e imitando os colegas e se envolvendo com o espírito competitivo.

O ensino coletivo de instrumento musical está presente em diversas escolas no Brasil – escolas regulares, institutos musicais, escolas informais – e em alguns desses contextos a música é trabalhada visando ao desenvolvimento do sujeito, independente de sua futura profissão (CRUVINEL; TOURINHO, 2014). De acordo com as autoras, em situações de ensino coletivo o estudante passa de um estado de passividade para o de atividade, o professor assume um papel de facilitador da

aprendizagem e a interação entre os estudantes faz com que cada sujeito desempenhe também a função de educador.

Ao analisar trabalhos acadêmicos nacionais sobre ensino coletivo de instrumentos musicais, Santos e Santos (2020) verificaram que ele é frequentemente associado a aspectos sociais, à democratização do ensino de música e ao aprendizado colaborativo. Os autores apresentam que os aspectos sociais se relacionam principalmente com ideias de inclusão social e de transformação humana e social possibilitadas pelo ensino coletivo. A democratização do ensino de música se relaciona com oportunidades culturais e educativas para as populações que estiveram excluídas dos bens materiais e simbólicos. O aprendizado colaborativo é ressaltado pelo fato da aprendizagem poder acontecer pela observação dos colegas e pela comparação do próprio desempenho no contexto da turma (SANTOS; SANTOS, 2020).

Santos e Santos (2020) identificaram que as primeiras referências do ensino coletivo de cordas friccionadas no Brasil datam da década de 1970, quando Alberto Jaffé trabalhou em um projeto do Serviço Social da Indústria (SESI) em Fortaleza/CE, com aulas de instrumentos de cordas aos filhos dos operários daquela região. De acordo com Silva (2008) *apud* Santos e Santos (2020), antes da iniciativa de Jaffé, predominava no ensino de violino o modelo herdado dos conservatórios europeus.

Dantas (2016) ressalta que há algumas décadas, o ensino coletivo no Brasil contribui para o acesso da população à educação musical por meio de várias iniciativas. A autora relata que diversos trabalhos voltam-se principalmente à formação de orquestras que têm por base o repertório erudito da música tradicional europeia, no entanto outros espaços de educação musical que utilizam o ensino coletivo buscam promover a inclusão musical e fomentar diálogos com os contextos socioculturais e com tradições culturais populares, espaços esses, como bandas sinfônicas, fanfarras, terreiros de candomblé, entre outros (DANTAS, 2016).

Com base nessas reflexões, a presente pesquisa volta seu foco para o ensino criativo no contexto de ensino coletivo de violino, objetivando investigar como se relacionam o ensino criativo e a aprendizagem musical em aulas coletivas de violino.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM CAMPO

Pesquisa de natureza qualitativa para cujo desenvolvimento foi usada a metodologia da pesquisa participante por possibilitar a interação da pesquisadora nos contextos educacionais de violino.

Segundo Peruzzo (2017) há uma diversidade de linhas e práticas metodológicas participativas de pesquisa, o que leva a imprecisões de conceituação do tema. Inclusive na utilização das terminologias, pesquisa participante, observação participante, pesquisa-ação, entre outros, que variam conforme a tradição teórica. Para ela, a pesquisa participante consiste “numa investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigado” (PERUZZO, 2017, p. 163).

Peruzzo (2017) propõe a sistematização da pesquisa participante em três grandes modalidades para efeitos didáticos: observação participante, participação observante e pesquisa-ação participativa. O grau da intensidade de participação do pesquisador e o papel da comunidade na pesquisa é o fator variável, que diferencia cada modalidade. Focalizando especificamente a modalidade da participação observante, assumida na presente pesquisa, Peruzzo (2017) utiliza esse termo como neologismo da “pesquisa participante”. Ela explica que essa modalidade admite e pressupõe um nível mais elevado de participação ou envolvimento do pesquisador no grupo pesquisado do que a modalidade de observação participante, mas não alcança o nível de envolvimento de uma pesquisa-ação. Para ela: “O pesquisador atua como parte do grupo investigado ao mesmo tempo em que o observa” (PERUZZO, 2017, p. 172).

As características da pesquisa observante destacadas por Peruzzo (2017), são:

- a) o pesquisador se insere no grupo pesquisado, participa de todas as suas atividades, ou seja, acompanha e vive (com maior ou menor intensidade) a situação concreta que abriga o objeto de sua investigação, como na observação participante, mas variando nos aspectos discutidos na sequência.
- b) O investigador interage como participante do grupo. Além de observar, ele se envolve, tem direito a voz e pode assumir algum papel no grupo. Trata-se de uma opção que exige muita maturidade intelectual e acentuada capacidade de distanciamento na hora da interpretação – a fim de não criar vieses de percepção e na análise –, e responsabilidade para com o ambiente pesquisado, de modo a não interferir demasiadamente no grupo ou criar

expectativas que não poderão ser satisfeitas, até pela circunstância de possuir uma posição transitória no grupo.

c) O grupo pesquisado conhece os propósitos e as intenções do investigador, e normalmente concordou previamente com a realização da pesquisa.

d) O vínculo do pesquisador com o grupo investigado pode ser anterior ou partir do início da pesquisa.

e) O pesquisador em geral se compromete a devolver os resultados da investigação ao grupo ou à comunidade pesquisada. Isto ocorre depois do trabalho concluído, mas nada impede que os resultados parciais sejam apresentados e discutidos durante a execução da pesquisa. Esta é uma forma de colaborar para que o grupo se conheça melhor e possa utilizar os subsídios no equacionamento de questões que lhe são pertinentes (PERUZZO, 2017, p. 173)

Peruzzo (2017) entende que para compreender a pesquisa participante é necessário reconhecer que seus pressupostos teórico-metodológicos desestabilizam noções empiristas e de sobreposição do sujeito (pesquisador) ao objeto (fenômeno investigado), questionando essas relações. De acordo com a autora, como pode ser observado em vertentes engajadas da pesquisa participante, há uma mudança nessa relação, uma vez que ela potencializa a transformação do objeto em sujeito, admitindo uma posição de construção de conhecimento entre sujeitos. Porém, a autora ressalta

A transformação da relação sujeito-objeto em sujeito-sujeito não implica a aceitação da interferência deliberada do subjetivismo e de pré-conceitos fincados em pressupostos político-ideológicos, indubitavelmente presentes em cada pesquisador, na observação de fenômenos, nem na interpretação e análise dos observáveis. Do pesquisador engajado, também se espera maturidade intelectual suficiente para processar sua investigação com base em hipóteses ou questões de pesquisa sustentadas em teorias e, ainda, que possa captar os movimentos do “fenômeno” em suas origens, estruturas, relações e no movimento, portanto distanciando-se de suas idiossincrasias e de um olhar parcial, superficial ou falso da realidade (PERUZZO, 2017, p. 179).

Outro ponto para definir qual metodologia usar foi que a pesquisa participante auxilia a participação ativa dos indivíduos na identificação dos problemas, análise crítica e busca de soluções para os problemas identificados (LE BOTERF, 1987, p. 52). Em certa medida, esta pesquisa pretendeu auxiliar a participação ativa dos indivíduos no contexto das aulas de violino e na pesquisa, principalmente por meio da participação da professora em colaboração com a pesquisadora.

4.1. O contexto de pesquisa: instituição, professora e crianças participantes

A escolha do local para desenvolver a pesquisa teve como critérios: oferta de aulas de violino gratuitas à comunidade; aulas acontecerem de forma coletiva e atendimento voltado para crianças e jovens. Após um mapeamento de possíveis contextos educacionais que comportam aulas de violino na cidade de Florianópolis/SC e visitas informais a alguns deles, conheci o Centro de Apoio à Formação Integral do Ser (CEAFIS) que correspondeu às características buscadas.

O CEAFIS é uma organização socioassistencial e educacional com o objetivo de apoiar a formação integral do ser humano, focalizando no desenvolvimento de suas potencialidades de forma plena e harmônica (CEAFIS, 2022). O CEAFIS está localizado em uma das regiões mais vulneráveis de Florianópolis – bairro Monte Cristo – de alto índice de violência, sistema educacional precário e falta de oportunidade de trabalho (CEAFIS, 2022). Atende cerca de 130 crianças por dia, através de oficinas de: música, dança, artes cênicas, inclusão digital, apoio pedagógico, culinária, biodança, arte terapia, xadrez e capoeira (CEAFIS, 2022).

A oficina de música busca desenvolver “habilidades que contribuam para a formação integral das crianças e adolescentes” (CEAFIS, 2022). No período de realização da pesquisa, a oficina de música era composta por aulas de violino, violoncelo, violão e musicalização. Destinadas a crianças de 8 a 16 anos, as aulas de instrumento aconteciam duas vezes por semana com duração de 50 minutos para cada turma. As aulas de musicalização aconteciam uma vez na semana, também com 50 minutos de duração, aconteciam uma vez na semana e eram destinadas às crianças com idades entre 6 e 8 anos. A oficina de musicalização não era destinada a todas as crianças da oficina de música, participavam dela as crianças com idade menor que a ONG atendia. A oficina de música acontecia nos turnos da manhã e da tarde e cada especialidade atendia cerca de seis turmas de estudantes. Em alguns momentos durante o semestre, todos os estudantes de violino, violoncelo, violão e musicalização se reuniam em ensaios destinados às apresentações.

Realizei a presente pesquisa em duas turmas de violino: uma do turno da manhã e outra do turno da tarde, para atender mais participantes. No total foram nove crianças participantes e uma professora. Fiz a escolha de investigar as turmas das

crianças que tinham idade menor – entre 9 e 11 anos – que eram iniciantes no instrumento, pois assim eu estaria mais familiarizada com os processos de ensino e aprendizagem dessa faixa etária.

As crianças eram moradoras do bairro onde a ONG está localizada ou de bairros próximos. A turma da manhã era composta por três meninas, três meninos e uma adulta voluntária da ONG – que não entrou nos dados da pesquisa. A turma da tarde era composta por três meninas. Nesta pesquisa as crianças aparecem com nomes fictícios escolhidos por elas, de modo que na turma da manhã estavam: Alice (9 anos), Biel (9 anos), Pedro (11 anos), Manuela (10 anos), Harry (9 anos) e Mili (10 anos); na turma da tarde: Alicia (9 anos), Mariana (11 anos) e Keroley (9 anos). Todas as crianças frequentavam a escola de educação básica e participavam de outras oficinas na ONG.

Na oficina de música, essas crianças participavam somente das aulas de violino e, eventualmente, de ensaios da orquestra para ensaiar apresentações. Todas as crianças participantes haviam começado a estudar o instrumento no mês de março de 2022: eram iniciantes no violino, no momento da pesquisa.

A professora atuava nas aulas de violino na ONG e iniciou seu trabalho nessa instituição em março de 2022. É experiente como professora de violino, tanto em formato de aulas individuais, quanto coletivas. É Bacharel em Violino e Licenciada em Música. Já atuou profissionalmente como violinista em grupos de jazz, quarteto de cordas e orquestra. Além do CEFIS, administrava e era musicista numa empresa de música para eventos e casamentos, atuava como professora em aulas individuais de violino e em outro projeto de aulas coletivas de violino na cidade de Florianópolis/SC.

4.2. Procedimentos éticos de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada pensando nos cuidados éticos de pesquisa envolvendo seres humanos determinados nas Resoluções Nº 510 e 466 do Conselho Nacional de Saúde. Foi aprovada no Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEP/UFSC no dia 21 de julho de 2022, sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 59483122.0.0000.0118.

Aprovada a proposta de pesquisa pelo CEP/UEDESC no mês de agosto comecei a observar as aulas de violino na instituição e apresentei a proposta de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹¹ (TCLE) para a professora. Apresentei a proposta também para as crianças das turmas em que iria acompanhar e para seus pais e/ou responsáveis. Como a coordenação da instituição considerou inviável realizar uma reunião na instituição para o encontro com os pais, então consegui conversar com alguns pais pessoalmente, no momento em que iam buscar seus filhos e, com os outros, realizei o contato por meio de mensagem e vídeo em celular, nos quais eu explicava a pesquisa e o TCLE¹². Esses vídeos foram encaminhados por meio de aplicativo de mensagem eletrônica aos celulares dos pais pela coordenação da ONG. As crianças que quiseram participar levaram os TCLEs para casa e depois os devolveram para mim, assinados.

4.3. Meios para a produção de dados

Os dados foram produzidos por observação participante, gravações audiovisuais ou somente de áudio, entrevista individual com a professora, grupo focal com os estudantes e anotações em diário de campo.

A observação participante é uma técnica de produzir dados na qual há a integração e participação do pesquisador na vida de um grupo a fim de compreender o seu sentido de suas dinâmicas de uma perspectiva interna (LAVILLE; DIONE, 1999). O grupo focal consiste numa “técnica de produção de dados por meio de interações em grupo ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador” (MORGAN, 1996, p. 130). O tipo de entrevista adotado nesta pesquisa foi a semi-estruturada que, de acordo com Laville e Dione, constitui uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma série prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188).

A entrevista individual com a professora (EP1, EP2 e EP3) aconteceu depois do período letivo da ONG e foram realizadas em formato remoto *online* em três sessões. O roteiro utilizado para essa entrevista está no apêndice C da pesquisa. A

¹¹ Apêndice A.

¹² Apêndice B.

primeira parte da entrevista contava com perguntas pré-elaboradas pela pesquisadora, enquanto a segunda parte contou com a exibição de vídeos com trechos das aulas gravadas, para posterior reflexão da professora sobre eles. A proposta foi que as reflexões emergissem da apreciação dos vídeos e, com base nelas, fossem feitas mais perguntas dentro do assunto; essas perguntas também foram elaboradas previamente.

Foram realizados grupos focais com as crianças das duas turmas participantes da pesquisa. Na turma da manhã, o grupo focal da manhã foi feito em duas sessões (GFM1 e GFM2), por motivo de ausência das crianças nas aulas. Na sessão 1, participaram: Manuela, Harry e Mili; e na sessão 2, participaram: Alice e Biel. Na turma da tarde foi realizada uma sessão (GFT), da qual participaram: Mariana, Alicia e Keroley. O roteiro para o grupo focal está no apêndice D da pesquisa. Assim como na entrevista com a professora, o grupo focal foi estruturado em duas partes: a primeira com perguntas previamente definidas e a segunda com a apreciação dos vídeos e reflexões sobre eles feitas pelas crianças.

Os códigos para referenciar a entrevista individual com a professora e aos grupos focais com as crianças na pesquisa foram organizados em tabelas que estão presentes no apêndice E.

Comecei a realizar as gravações audiovisuais das aulas de violino no dia 3/10/2022 e elas se prolongaram até o dia 21/11/2022. Como as aulas aconteciam duas vezes na semana e eu acompanhei duas turmas de violino, foram gravadas de 18 aulas no total, em 10 dias letivos. Em alguns dias não houve aula num dos turnos, por isso o número de gravações não corresponde ao dobro dos dias letivos.

A seguir, uma síntese do cronograma de produção de dados:

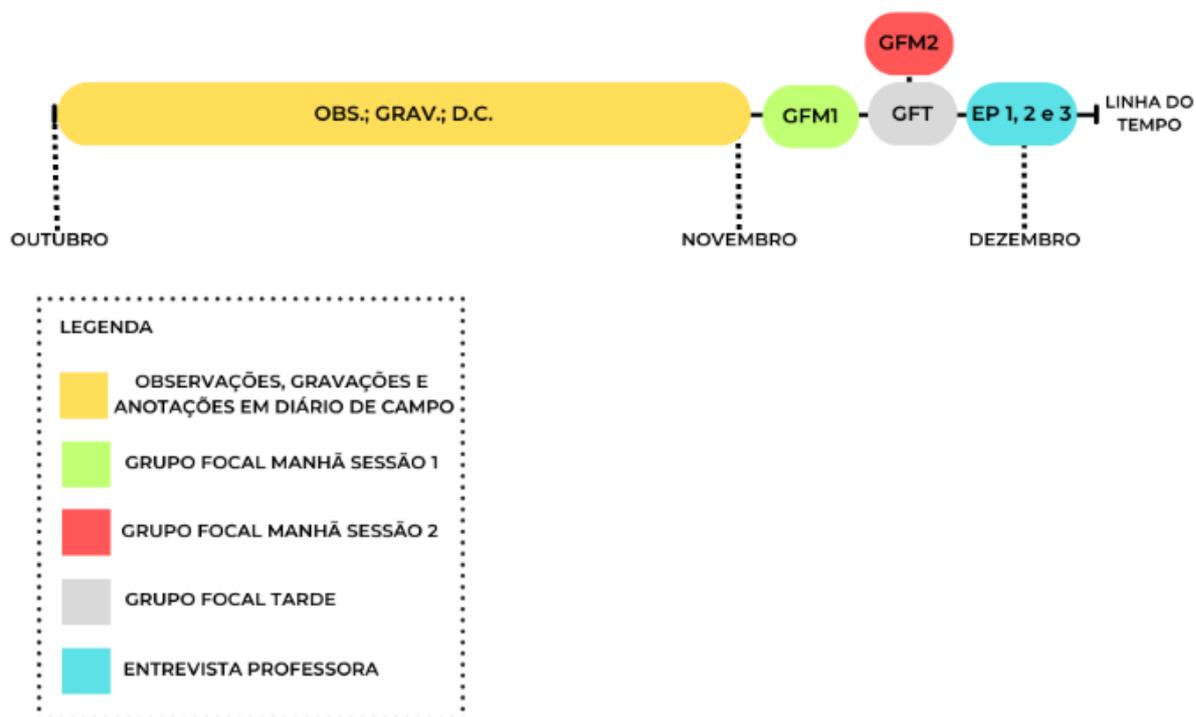


Figura 1: Síntese da produção de dados

4.4. Participação da pesquisadora

Em um primeiro momento, durante o mês de setembro participei das aulas assistindo, tocando com as crianças e, em algum momento, propondo exercícios, comentando algum assunto de acordo com o que a professora solicitava. Também dialoguei com a professora sobre as aulas de instrumento e criatividade e lhe apresentei alguns textos para lermos e discutirmos em horários vagos na instituição.

Os textos apresentados foram: “Projetos criativo-musicais na escola: modelando ideias e princípios”, de Beineke (2021); “Variações sobre um passeio no parque”, de Beineke e Veber (2010); e “Cinco propostas para o ensino coletivo de contrabaixo acústico”, de Piazza (2012). Esses textos foram escolhidos por trazerem ideias e metodologias para pensar sobre práticas criativas no ensino de instrumento, mesmo alguns não se relacionando diretamente com esse contexto, eles favorecem referências teórico-metodológicas para esta pesquisa.

O texto de Beineke (2021) apresenta ideias e princípios de planejamento e prática em projetos criativo-musicais que foram construídos intersubjetivamente entre a pesquisadora e o grupo de pesquisa, composto por estudantes da universidade e professoras da educação básica. Esses projetos criativo-musicais tiveram por base o referencial da aprendizagem criativa. O trabalho de Beineke e Veber (2010) apresenta uma proposta didática com base em um tema de passeio no parque de diversões, assim foram pensadas práticas integradas de regência, execução, apreciação, improvisação e composição. A proposta foi pensada para diversos contextos de educação musical e por isso foram vistas suas possibilidades no ensino de instrumento. O trabalho de Piazza (2012) apresenta propostas para o ensino coletivo de contrabaixo acústico envolvendo práticas de composição e arranjo em grupo e leitura musical, pensando-as de maneira integrada ao instrumento, ou seja, percebe-se que o autor buscou a utilização do instrumento para compor, arranjar e ler.

Durante uma conversa com a professora, ela questionou se a minha participação poderia se ampliar na elaboração conjunta de aulas que contemplassem práticas criativas. Conversei com a minha orientadora de pesquisa e concordamos que essa participação poderia acontecer, desde que eu tivesse atenção para não influenciar a ponto de determinar a prática pedagógica da professora.

Dessa maneira, num segundo momento, durante os meses de outubro e novembro, eu e a professora começamos a pensar juntas no planejamento das aulas, de modo a promover as práticas criativas. Reunimo-nos em horários vagos na instituição ou em horários extras, de forma remota, *online*. Muitas dessas reuniões foram gravadas em vídeo, outras somente em áudio.

4.5. Planejamentos das aulas

Os planos foram elaborados por meio de um documento *online* compartilhado entre professora e pesquisadora. Eles foram pensados com base no repertório a ser trabalhado com as crianças, de modo que as aulas possibilitassem seu aprendizado. A professora explicou a necessidade de manter a formação de um repertório pela demanda de apresentações ligadas à ONG. Esse repertório era decidido em conjunto com outros professores da oficina de música.

Para elaborar o planejamento, a princípio foram identificados elementos musicais de cada música, como suas notas, se eram graus conjuntos ou disjuntos; quais durações e andamentos; e depois, outras relações que foram surgindo, como a origem de determinada música, sua letra e versões existentes que foram lembradas. A partir disso, algumas atividades foram elaboradas, focalizando diferentes objetivos.

Assim, três eixos foram pensados para o plano, ligados as três músicas: “Frère Jacques”, “Primeira melodia” e “Noite feliz” que orientaram o desenvolvimento das atividades. A música “Frère Jacques”, que era conhecida nas aulas como “Meu lanchinho”, contou com a contextualização da canção, apreciação musical e performance. Também aconteceu a composição de uma letra para a música, mas não foi uma atividade planejada: ela foi proposta por um estudante. Essas atividades ocorreram durante uma aula com a turma da manhã que, antes da pesquisa, já havia trabalhado a música. A contextualização e a apreciação foram realizadas a partir do material “De todos os cantos do mundo” de Heloisa Pietro e Magda Pucci, que consiste num livro com histórias de músicas de culturas diversas e um CD com as suas gravações, realizadas pelo grupo Mawaca¹³.

A música “Primeira melodia” foi composta por uma ex-professora da ONG, pensando em ser uma melodia simples para que estudantes iniciantes a pudessem tocar. A letra dessa música que aparece na Figura 2 foi criada pela professora de violino, pensando em facilitar o aprendizado dos estudantes. Dessa música derivaram atividades de apreciação, solfejo por meio de um jogo de amarelinha que foi chamado de “amarelinha das notas” (Figura 3); a escrita de partitura gráfica não convencional, utilizando fichas com nomes das notas escritos e confeccionadas com tamanhos diferentes, no chão, de acordo com suas durações (Figura 4); a performance no instrumento; e interpretações explorando diferentes maneiras de tocar através de imagens pré-selecionadas.

¹³ Fundado em 1993, atuante e com base em São Paulo, o grupo musical “Mawaca” pesquisa e recria músicas de diversas culturas do mundo, em arranjos próprios (MAWACA, 2022).



Figura 5: Imagens pré-selecionadas para interpretar a música “Primeira melodia”.

O trabalho com a música “Noite feliz” foi pensado para a apresentação de fim de ano do CEAFIS. Contou com a contextualização, elaboração de um arranjo¹⁴ pela professora, experimentação de outros instrumentos – os sinos – para executar o arranjo, ensaio e sua performance.

Uma proposta de composição coletiva não vinculada ao repertório integrou a prática musical em duas aulas. Essa proposta foi trazida espontaneamente pela professora, sem o conhecimento da pesquisadora. Foram compostos motivos musicais pela professora e estudantes a partir de uma imagem do livro “Concerto de Piscina” de Renato Moriconi. Numa parte da aula o livro foi apresentado e discutido com as crianças e noutra aula foi realizada a composição coletiva dos motivos e a regência dessa composição pelas crianças. Os motivos não foram notados e não tinham uma pulsação determinada ou organização rítmica em compasso. Para exemplificá-los, os apresento notados abaixo:

¹⁴ Apêndice F.



Figura 6: Motivos musicais criados.

A seguir, a síntese do planejamento das aulas:

Eixos do planejamento	Atividades
Frère Jacques	- Apreciação e contextualização da música; - Performance.
Primeira melodia	- Apreciação da música executada pela professora; - Solfejo por meio do jogo “amarelinha das notas”; - Performance; - Exploração de sequências de notas na “amarelinha das notas” caminhando e tocando; - Escrita não convencional da música em grupo com os cartões no chão (partitura gráfica); - Interpretação da música a partir de imagens.
Noite Feliz	- Contextualização da música; - Leitura do arranjo, escrito de forma não convencional; - Experimentação e execução do arranjo com os sinos; - Performance.

Tabela 1: Síntese do planejamento das aulas.

4.6. Mapa das aulas gravadas

A seguir são apresentadas as dinâmicas observadas nas aulas de violino que foram gravadas em uma linguagem mais concisa e a sistematização dos códigos para referenciá-las nesta pesquisa.

Sigla/Nome	Data ¹⁵	Descrição	Duração do vídeo
OBS1M – Observação 1ª manhã	3/10/22	Revisão de postura; Performance da música “Bambalalão” em grupos que se revezavam entre plateia e <i>performers</i> ; Canto de 2 frases da música “Frère Jacques”; Escrita das frases pela professora no quadro; Canto das frases com nome de nota; Performance coletiva no violino; Performance individual; Professora divide a turma em dois grupos para os colegas se ajudarem com a música; Ela acompanha um grupo e a pesquisadora o outro.	00:46:11
OBS1T – Observação 1ª tarde	3/10/22	Exercícios para as arcadas da “Primeira melodia”, movimentando o arco em frente ao corpo ou apoiando-o no braço, sem tocar no violino; Performance individual do exercício anterior pela Mariana; Exercício de sonoridade na corda ré com as arcadas da música, por todas as crianças; Performance individual da música e revisão da postura com cada criança; Professora explica a importância de fazer os exercícios para tocar a música; Performance coletiva da música.	00:33:49
OBS2M – Observação 2ª manhã	10/10/22	Contextualização “Frère Jacques”; Apreciação da música (versão do grupo Mawaca); Conversa sobre músicas de outros países, técnicas no violino e seus nomes franceses e italianos; Apreciação de música italiana e francesa tocada pela professora; Performance individual da música; Composição de uma letra para música proposta pelo Harry; Brincadeira quente/frio (professora tocando no violino).	00:43:26
OBS2T – Observação 2ª tarde	10/10/22	Estava presente somente a Alicia. Apreciação de “Frère Jacques” em cânone com dois violinos: da professora e da pesquisadora; Ensino da música por imitação, de ouvido.	00:39:00
OBS3M – Observação 3ª manhã	17/10/22	Apreciação da “Primeira melodia” tocada pela professora; Solfejo da música enquanto caminha/pula na “amarelinha das notas”; Crianças se revezam para tocar ou caminhar no jogo; Performance coletiva da música; Revisão da posição das notas da música ao violino; Brincadeira quente/frio (professora tocando no violino).	00:47:24
OBS3T – Observação 3ª tarde	17/10/22	Apreciação da “Primeira melodia” tocada pela professora; Canto da música com a letra; Solfejo da música enquanto caminha/pula na “amarelinha das notas”; Exploração de	00:45:00

¹⁵ Não houve aula nos dias: 26/10, no turno da tarde, por motivo de reunião pedagógica; 16/11, nos dois turnos, por motivo de ensaio geral para apresentação de fim de ano da ONG.

		sequência, uma criança por vez, caminhando sobre as notas enquanto os outros tocam ao violino as notas escolhidas.	
OBS4M – Observação 4ª manhã	19/10/22	Experimentação da “Primeira melodia” em todas as cordas do violino por sugestão de Biel; Escrita da música com cartões no chão, em dois grupos; Solfejo das duas partituras montadas; Brincadeira quente/frio (Manuela conduz tocando o violino).	00:45:56
OBS4T – Observação 4ª tarde	19/10/22	Revisão da segunda frase da Primeira melodia; Crianças pedem que a professora toque algumas músicas ou efeitos; Cada criança toca uma música para a turma adivinhar qual é; Pesquisadora tocou “Peixe Vivo”, as crianças não conheciam e a professora propõe o aprendizado dessa música pelo canto com a letra; Mariana sugere acompanhar com o violino em pizzicato, na posição de violão e utilizando um ritmo na mão direita que aprendeu no violão; Performance com o acompanhamento e a letra se confunde; Professora propõe primeiro aprender somente a letra; Keroley chega atrasada e professora pede que as colegas a ajudem a praticar a “Primeira melodia”.	00:59:59
OBS5M – Observação 5ª manhã	24/10/22	Performance individual da “Primeira melodia”; Regência da música por cada criança; Interpretação da música olhando imagens; A cada imagem, uma criança experimentou uma maneira enquanto os colegas observaram; Algumas maneiras foram experimentadas por todos.	00:49:51
OBS5T – Observação 5ª tarde	24/10/22	Interpretação da “Primeira melodia” olhando as imagens; A cada imagem, uma criança experimentou uma maneira enquanto os colegas observaram; Algumas maneiras foram experimentadas por todos.	00:46:34
OBS6M – Observação 6ª manhã	26/10/22	Apresentação do livro “Concerto de piscina” e leitura com as crianças; Algumas imagens foram consideradas malucas pelas crianças; Professora explica que a história é para mexer com a imaginação e que, de acordo com o movimento do maestro, as situações são criadas na piscina; Crianças querem ler o que está na contracapa; Pedro propõe aprender a música “Cai, cai balão”; Professora ensina por frases com imitação e audição; Exercício para treinar somente o arco da música; Escrita das notas da segunda frase no quadro; Canto com nome de notas; Performance individual ao violino; Performance coletiva das duas frases da música.	00:47:52

OBS7M – Observação 7ª manhã	31/10/22	Pedro pergunta o fim da música “Cai, cai balão” para a professora, ela canta as notas e ele tenta tocar; Professora conversa com as crianças sobre a função do maestro e propõe um exercício em que ela rege e as crianças tocam de acordo com seus movimentos; As crianças pedem para reger; A pesquisadora propõe acrescentar outros elementos gestuais e musicais para regerem; Professora propõe uma imagem do livro “Concerto de piscina” para elaborar mais elementos; Os gestos da regência e os motivos musicais são pensados e experimentados coletivamente e alguns são escolhidos; Alice e Biel regem a composição coletiva; Brincadeira quente/frio (professora tocando violino).	00:35:28
OBS7T – Observação 7ª tarde	31/10/22	Mariana toca “Frère Jacques” com dificuldade na arcada; Exercício de sonoridade com arco longo e cordas soltas do violino; Professora pergunta como cada criança percebe o exercício; A partir do que elas dizem, ela introduz outra técnica de arco (pontos de contato); Experimentação coletiva das mudanças de sonoridade pelos pontos de contato; Professora demonstra as diferenças tocando um minueto de J. S. Bach e as crianças pedem que ela toque músicas que conhecem e cantam junto; Performance da “Primeira melodia” com percussão corporal, relacionando a altura das notas da música ao local no corpo; Performance coletiva da música, gravação e apreciação; Experimentação de sonoridade para “chuva” com base na imagem do livro “Concerto de Piscina”; Regência da sonoridade pela professora.	00:49:02
OBS8M – Observação 8ª manhã	7/11/22	Contextualização de “Noite feliz” e conversa sobre o Natal e músicas que conhecem; Apreciação de algumas músicas tocadas pela professora; Canto da música com a letra escrita no quadro; Introdução da nota “dó natural” no violino, experimentando o som e a posição; Diferenciação auditiva das notas “dó sustenido” e “dó natural” tocadas pela professora; Pesquisadora toca a “Primeira melodia” utilizando um “dó” a cada vez e pergunta a qual emoção associam a cada versão tocada; Professora e pesquisadora tocam a música e crianças cantam a sua parte; Performance coletiva das primeiras frases.	00:51:48

OBS8T – Observação 8ª tarde	7/11/22	Conversa sobre a apresentação de fim de ano e sobre a música “Noite feliz”; Apreciação da música, tocada pela professora; Conversa sobre a comemoração de Natal e músicas que conhecem; Canto da música com a letra escrita no quadro; Professora e pesquisadora tocam o seu arranjo; Introdução da nota “dó natural” no violino, experimentando o som e a posição no violino; Diferenciação auditiva das notas “dó sustenido” e “dó natural” tocadas pela professora; Pesquisadora toca a “Primeira melodia” utilizando um “dó” a cada vez e pergunta a qual emoção associam a cada versão tocada; Professora e pesquisadora tocam a música e crianças cantam sua parte.	00:36:01
OBS9M – Observação 9ª manhã	9/11/22	Apreciação da composição de um colega de outra turma; Crianças experimentam um instrumento feito de caixa de pizza, que simula o som de ondas do mar, utilizado na música apresentada; Apreciação de “Noite feliz”, tocada pela professora e pela pesquisadora; Crianças cantam a sua parte da música enquanto a professora e a pesquisadora a tocam; Professora explica os sinais de sustenido, natural e bemol no quadro e demonstra as alterações numa nota do violino; Reconhecimento da posição das notas: “ré”, “fá”, “sol” e “lá” no violino por todos.	00:47:05
OBS9T – Observação 9ª tarde	9/11/22	Revisão da “Primeira melodia”; Exercício somente com o arco, simulando as arcadas da música; Ensino da segunda e da quarta frase da música “Frère Jacques” por imitação, a pedido de Alicia e Mariana; Exercício tocando somente na corda “ré” a toda música; Alicia experimenta tocar a música começando na corda “mi” e Mariana começando na corda “lá”; Professora percebe que Mariana está com dificuldade na arcada e dividem o instrumento: a professora toca as arcadas, enquanto Mariana toca as notas; Pesquisadora apresenta os sinos; Sinos são utilizados para tocar o arranjo de “Noite feliz”; Mariana sugere que ela e Alicia compõem uma música e pede que as adultas fiquem no fundo da sala; Elas experimentam os sinos e perguntam a quais as notas correspondem; Elas apresentam duas composições com os sinos.	00:40:46
OBS10M – Observação 10ª manhã	21/11/22	Pedro apresentou para a professora a primeira frase da melodia de “Noite feliz” que aprendeu sozinho em casa; Professora atenta as crianças sobre a importância de	00:51:36

		<p>estudar em casa; Exercício por meio da brincadeira “telefone sem fio”, passando o ritmo da primeira frase de “Noite feliz”, tocado na corda sol, para o colega ao lado; A brincadeira continua com cada criança criando os próprios ritmos; Revisão da “Primeira melodia” cantando; Performance da “Primeira melodia” por frases, na qual cada criança toca uma frase e passa a vez para o colega do lado continuar; Performance de “Noite Feliz” cantando a parte do arranjo; Performance coletiva da música no instrumento; Brincadeira de estátua, com variação de andamento (professora tocando o violino).</p>	
--	--	--	--

Tabela 2: Mapa das aulas gravadas.

4.7. Metodologia de análise de dados

A organização dos dados iniciou com a transcrição das entrevistas e dos grupos focais em documentos de texto. A leitura inicial foi feita e os dados de todos os grupos focais foram reunidos e redigidos em um novo documento, de modo que os interpretei escrevendo uma pré-análise. A entrevista com a professora também foi redigida em uma pré-análise. Nesta etapa considerei cada pergunta feita nos grupos focais e na entrevista como norteadoras dos temas escritos. Desse modo, essa pré-análise se configurou mais como um resumo dos dados, apesar de que a própria organização em formato resumido também implicou na minha interpretação. Considera-se que essa etapa se aproxima do que Yin (2016) denomina compilação na análise de dados qualitativos. Ao compilar, os dados são colocados em alguma ordem, possibilitando a criação de uma base de dados (YIN, 2016).

Ao realizar a leitura desses dados na pré-análise fiz marcações no canto do texto que foi impresso, destacando os assuntos abordados, olhando mais para como os assuntos apareceram nas respostas. De acordo com Yin (2016), a segunda fase de análise de dados qualitativos implica na decomposição dos dados em elementos menores, seguida pela terceira fase de recompor esses dados. Muitas vezes atribui-se códigos ou temas aos dados e depois eles são reorganizados em sequências diferentes das que apareceram na produção de dados original (YIN, 2016). O autor destaca que esse procedimento se caracteriza por um processo de tentativa e erro, ao testar os códigos e pode ser repetido várias vezes.

As codificações começaram a surgir da leitura repetida dos dados. Elas foram listadas em um novo documento, no qual procurei organizá-las de acordo com os temas mais ou menos abrangentes. As categorias emergiram desse processo de organização dos dados codificados, de acordo com a sua abrangência. Depois de algumas tentativas, os dados foram separados em documentos diferentes para cada categoria.

Foram feitas tentativas de análise dos dados dialogando com o referencial teórico e, muitas vezes, foi preciso voltar a uma das etapas anteriores para contextualizar os dados ou reformular as categorias, pensando em maneiras de alcançar mais discussões teóricas. Essa etapa se aproxima da quarta fase da análise qualitativa que envolve a interpretação dos dados, procurando significados profundos, de modo que os principais temas formem a base para a compreensão do estudo (YIN, 2016). Dessa maneira, os dados foram analisados e cheguei em considerações finais sobre o estudo, que Yin (2016) considera como a última fase da análise qualitativa e denomina como conclusão.

5. EM DIREÇÃO AO ENSINO CRIATIVO NAS AULAS DE VIOLINO

A discussão que segue procurou analisar as aproximações da prática pedagógica da professora com as dimensões do ensino e analisar as ideias das crianças e da professora sobre aulas coletivas de violino e sobre práticas criativas, bem como a prática pedagógica da professora nas aulas observadas.

5.1. Dimensões do ensino criativo

Na análise que segue procura-se evidenciar as maneiras pelas quais a professora atuou em direção ao ensino criativo, um ensino efetivo e interessante com abordagens imaginativas (CRAFT, 2005), com base no referencial teórico das suas dimensões de Jeffrey e Woods (2009).

Segundo Craft (2005) na pesquisa sobre criatividade na sala de aula, o foco deve se voltar para a relação entre estudantes e professor, na qual o ensino criativo, ensino para a criatividade e aprendizagem criativa, podem ser vistos como aspectos de um mesmo processo. Craft (2005) destaca que o ensino criativo não leva necessariamente à aprendizagem criativa, mas pode oferecer oportunidades para professores e estudantes serem criativos, uma vez que os estudantes podem beneficiar-se dos espaços fornecidos pelo professor, quando ele usa sua criatividade para manter e desenvolver a sua própria aprendizagem criativa.

Dessa maneira, procura-se analisar as dimensões do ensino criativo, definidas com base na ideia de relevância: garantir relações sociais positivas; engajar o interesse; valorizar as contribuições (JEFFREY; WOODS, 2009). Segundo os autores, as relações sociais entre professores e estudantes são fundamentais para que a aprendizagem ocorra, eles destacam a importância de relações dialógicas, honestas e empáticas; a valorização dos estudantes como indivíduos e de seus interesses; e o compromisso do professor com a profissão. O engajamento de interesses diz respeito a um ensino em que há profundo envolvimento e conexões emocionais entre estudantes e professores e no qual há diversão. A valorização das contribuições dos estudantes se relaciona com o reconhecimento das questões dos estudantes e a sua

colocação no centro das investigações pelos professores, permitindo que eles percebam a relevância de sua prática (JEFFREY; WOODS, 2009).

5.1.1. Crianças e suas interações nas aulas

A maneira como os estudantes são tratados pelos professores determina as suas reações à aprendizagem e a qualquer envolvimento com professores e escolas no processo de aprendizagem (JEFFREY; WOODS, 2009). Os autores enfatizam que: “a qualidade das interações determina como os estudantes se comportam nas situações e como suas identidades são criadas” (JEFFREY; WOODS, 2009, p. 16, tradução minha). Assim, procura-se evidenciar como a construção de relações sociais foi percebida nas aulas de violino, bem como apontar possibilidades de fortalecimento dessas relações.

A professora relatou que desde quando começou a trabalhar na ONG até o momento da entrevista observou uma diferença no comportamento dos estudantes com ela, como professora, de mais respeito e maior interesse pelas aulas. Percebeu também o fortalecimento de confiança e vínculo na relação entre ela e as crianças. Para a professora a confiança se estabeleceu porque as crianças perceberam que estavam aprendendo quando começaram a tocar algumas músicas.

Algumas crianças comentaram a relação com a professora de forma positiva. Ao falarem sobre as aulas de violino, Keroley e Mili enfatizaram gostar das professoras¹⁶ (GFT, p. 8; GFM1, p. 5). No fim de uma aula em que Pedro sugeriu aprender “Cai, cai, balão” e a professora aderiu à sua sugestão e Pedro falou para ela sobre cuidado que tem com os outros: “Professora, é por isso que todo mundo te adora. [...] Porque tu cuida dos outros bem” (OBS6M).

Os relatos das crianças e da professora demonstram a construção de vínculo emocional entre elas. Jeffrey e Woods (2009) salientam que as relações emocionais entre professor e estudantes são importantes para construir um vínculo afetivo e um conhecimento comum: elas são como uma moldura contextual para que as mediações de suporte do professor tenham lugar na aprendizagem, pois as emoções se

¹⁶ Na pesquisa, a pesquisadora era chamada de “professora” pelas crianças e pela professora de violino.

relacionam com o desenvolvimento e constituem um meio de motivação e contextualização.

Um fator fundamental para desenvolver relações sociais positivas em sala evidenciado por Beineke (2015), foi o conhecimento da professora sobre cada criança e suas maneiras de interagir entre si, com zelo pelo estabelecimento de relações de respeito e confiança. Beineke (2015) evidencia que esse conhecimento possibilitou à professora compreender os processos das crianças no grupo, maximizando as suas participações e engajamentos no trabalho ou entendendo as suas participações não ativas em alguns momentos.

Nesta pesquisa, o conhecimento da professora sobre as crianças se relacionou, principalmente às diferenças das interações e envolvimentos das crianças nas aulas.

Ela explicou que dois estudantes da turma da manhã – Biel e Pedro – são bem parecidos em querer a sua atenção e a do grupo todo o tempo, interferindo bastante nas dinâmicas das aulas. Ela relatou como procurou lidar:

[...] muitas vezes foi difícil e não sabia como lidar. Quando a gente chama atenção eles gostam [...] Muitas vezes eu elogiava quem estava fazendo certo e nem falava nada para os que estavam querendo chamar a atenção. Algumas vezes funcionava, outras não [risos] (EP1, p. 6).

Ela relatou que conhecia pouco sobre alguns colegas de Biel e Pedro: mais introspectivos, a Manuela, a Mili e o Harry, falavam pouco. Sobre o Harry, ela disse que demorou para compreendê-lo um pouco mais e considerou que ainda o conhece pouco. Em relação à Mariana, a professora percebeu que ela não tinha paciência para corrigir as posturas no instrumento, cansando bastante fisicamente quando começou nas aulas.

Além de observar as interações de cada um, a professora buscou analisar as diferentes maneiras como as crianças se envolviam nas aulas. Ela observou que algumas crianças estudavam o violino em casa, enquanto outras não chagavam a leva-lo para casa; algumas crianças demonstravam interesse maior em aprender músicas já conhecidas por elas de fora das aulas; e algumas se interessavam mais por atividades lúdicas.

A professora também demonstrou conhecer sobre a vida de algumas crianças para além da ONG, explicando que a estudante Keroley só participava da oficina de violino na ONG, pois a família não permitia que participasse das outras por questão religiosa. É importante destacar esse detalhe porque a professora entendia que, se a

estudante pudesse participar da oficina de dança, pela qual demonstrou interesse durante as aulas, ela provavelmente melhoraria o seu envolvimento nas aulas de violino.

Percebe-se que a professora estava em processo de conhecer melhor cada criança, mesmo porque havia iniciado o seu trabalho na ONG há menos de um ano. Ela evidencia seus limites de conhecimento das crianças, explicando que demora até conhecer todas e, mesmo que ela pergunte se está tudo bem, é difícil para algumas se abrirem e contarem o que está acontecendo em suas vidas. Ela reconhece:

Tem todo um universo por trás da vida pessoal de cada um, que pode afetar o aprendizado. Não é só a aula de violino acontecendo na vida deles, tem todo o resto. Então, muitas vezes a gente acha que é dificuldade de aprendizado, mas às vezes a criança está passando por uma situação difícil que não a deixa construir, desenvolver essas habilidades básicas do instrumento. Então é bem complexo, né? Na verdade, dar aula é muito complexo! (EP1, p. 7).

O modo como a professora lidou com as diferentes interações e envolvimento, procurando construir as relações sociais positivas, foi observado em sua prática nas seguintes situações: quando apoiou as crianças a expressarem suas ideias nas atividades de composição coletiva; incentivou-as a se tratarem de forma respeitosa; analisou a participação de cada uma nas atividades e compreendeu outros tipos de participação. Nesse sentido, Jeffrey e Woods (2009) enfatizam que a abordagem de apoio do professor é importante, uma vez que errar é uma preocupação das crianças. Os autores também ressaltam que as crianças valorizam o interesse permanente da professora pelo bem-estar de cada uma delas.

O apoio para expressarem suas ideias foi observado na interpretação da “Primeira Melodia” (OBS5T), quando a estudante Mariana criticou o modo como Alicia pensou a sua versão para a imagem das crianças pulando corda no recreio: tocando a música com a sonoridade longa do golpe de arco *detaché*¹⁷. Para Mariana, a interpretação deveria ter uma sonoridade curta, imitando o pulo da corda, mais próximo ao golpe de arco *spiccato*¹⁸. A professora argumentou com Mariana que poderia haver outras maneiras de tocar e pediu que Alicia apresentasse a sua versão,

¹⁷ Salles (1998), em seu livro sobre arcadas e golpe de arco apresenta várias discussões e definições sobre esse tema. De acordo com a definição de Carl Flesch, o golpe de arco *detaché* é caracterizado pela separação das notas umas das outras, causada inevitavelmente pela mudança de direção do arco (SALLES, 1998).

¹⁸ Salles (1998) aponta que o termo genérico *spiccato* corresponde, dentre as definições de Carl Flesch, às arcadas jogadas que abandonam as cordas e resultam sons curtos, como separados por pausas.

que envolvia o arco trocar/pular as cordas no instrumento, mas com a sonoridade longa.

A professora relatou que percebeu atitudes desrespeitosas na turma da manhã por parte dos meninos com as meninas e considerou que isso influencia no comportamento e na participação das crianças nas atividades: as meninas ficaram mais quietas e dois meninos, principalmente, dominaram a aula. Com isso, foi observado na atividade de reger a composição baseada no livro “Concerto de piscina” que ela buscou o respeito entre os colegas. Nessa atividade, Pedro e Biel desrespeitaram a colega Alice, querendo ser os primeiros a reger. A professora determinou que houvesse respeito à participação de todas as crianças, explicando que todos teriam a sua vez. Importante salientar que, apesar das críticas de Pedro e Biel, Alice regeu a turma.

A professora demonstrou compreensão com outros tipos de participação nas atividades. Ela comentou sobre a participação de Harry na composição baseada no “Concerto de piscina”:

[...] por mais que ele não estivesse tão participativo quanto os outros, ele demonstrava que estava concentrado em outras atividades. [...] acho que estava gostando de estar ali participando, mesmo sem tocar ativamente (EP3, p. 2).

Segundo Jeffrey e Woods (2009), oportunidades para desenvolver relações sociais são vistas como positivas no ensino. O seu desenvolvimento envolve tempo para compartilhar ideias, negociações, argumentações entre as crianças e os professores retomam pontos das discussões e ouvem as crianças. Para construir relações sociais positivas, Beineke (2015) considera fundamentais as dinâmicas de participação em sala.

A dinâmica de participação observada nas atividades de composição foi, principalmente, a coletividade, na qual toda a turma participa construindo conjuntamente algo, apresentando-o e criticando-o (JEFFREY; WOODS, 2009). Nas composições a participação da professora em interação com as crianças foi constante durante a elaboração das composições, conduzindo-as e negociando ideias e decisões com as crianças. As apresentações e análises coletivas das produções não foram evidentes. Assim, houve a coletividade no envolvimento de todo o grupo na elaboração da composição, mas não na sua apresentação e avaliação.

Outro tipo de participação destacado pelos autores é a coparticipação. Ela diz respeito à interação entre as crianças e professores na investigação e desenvolvimento conjunto do processo de ensino e aprendizagem (JEFFREY; WOODS, 2009). Os autores também relacionaram a coparticipação em sua pesquisa, com momentos em que as crianças agiam criativamente por si mesmas, em espaços separados em sala de aula, e recorriam ao contexto social para validar suas ideias (JEFFREY; WOODS, 2009).

Os espaços para trocas entre pares, sem a supervisão da professora na participação colaborativa, foram os menos evidentes. Segundo Jeffrey e Woods (2009), participar em colaboração oportuniza a negociação de ideias, o apoio recíproco emocional, intelectual e avaliativo, de modo que as ideias podem ser desenvolvidas ou rejeitadas na construção de algo; as relações se desenvolvem e a qualidade da aprendizagem é reforçada.

A participação colaborativa na composição aconteceu uma vez, quando Alicia e Mariana pediram para professora as deixarem experimentar e compor sozinhas, sem a sua supervisão, com os sinos. Essa experiência foi apreciada por Alicia quando comentou sobre as aulas serem coletivas. Ela relatou não gostar das aulas em grupo, mas destacou ter gostado do momento em que trabalhou com a colega Mariana em colaboração:

Alicia: Eu não gosto, porque as meninas não prestam atenção.

[...]

Pesquisadora: Alguma coisa que você goste das aulas serem em grupo, que te ajude de alguma maneira?

Alicia: Só da Mariana. Aquele dia que nós estávamos fazendo o sininho, eu gostei de ser em grupo (GFT, p. 11-12).

Dessa maneira, considera-se que a professora encontrou maneiras de desenvolver relações sociais positivas em sala de aula ao apoiar as crianças na expressão de ideias, incentivar o respeito mútuo, atentar à participação de todas nas atividades e compreender outros tipos de participação. Para estabelecer relações mais profundas entre professora e crianças, e das próprias crianças entre si, considera-se como pontos centrais: variar as dinâmicas de participação nas aulas de instrumento e conhecer melhor os interesses e as necessidades de cada criança.

5.1.2. Desafios e imaginação na aprendizagem musical

As formas como a professora engajou os interesses da turma nas aulas de violino foram percebidas quando: selecionou um repertório tecnicamente acessível no instrumento ou pensou em estratégias para tornar músicas e atividades mais acessíveis às crianças; considerou o interesse que os estudantes já possuíam; proporcionou diversidade de abordagens do fazer musical como solfejo, escrita da música, apreciação, composição e técnica. As crianças destacaram como fatores relevantes para engajar seu interesse: os recursos materiais utilizados nas atividades, o espaço para imaginação e trabalho em grupo.

O cuidado na seleção de músicas que pudessem ser tocadas de acordo com o nível técnico instrumental das crianças foi o meio pelo qual a professora demonstrou que poderia reforçar o engajamento das crianças. As crianças demonstraram ter apreciado e aprendido essas músicas ao citarem músicas que mais apreciam.

Alice: Eu gosto de uma música do violino que é a “Primeira melodia”. [...] Eu gosto porque que ela é bem facinha e [...] toco com um som bem bonito” (GFM2, p. 4).

Alicia: Adoro músicas do violino, porque parece que eu aprendo mais e também... eu gosto muito de violino, porque parece que violino é minha vida, porque eu amo tocar violino (GFT, p.5).

Biel: Eu gostei também da: “mi dó dó” [cantando]... não: “ré si si dó dó” [cantando]. Esqueci o nome dessa música que a Carmen já até fez aqui (GFM2, p. 4).

Das músicas ou atividades propostas pela professora, algumas precisaram ser adaptadas ou elaboradas em forma de arranjo por ela, para que as crianças conseguissem tocar. Como na atividade de interpretação olhando as imagens, uma proposta com a imagem de cavalos galopando foi tocar a música “Primeira melodia” com andamentos diferentes. Tocar a música rapidamente trouxe desafios maiores do que as crianças conseguiam executar, como a professora relatou:

Existem algumas ideias que temos de atividade que nem sempre todos vão conseguir fazer. Por exemplo: tocar rápido como um cavalo correndo [...] Tem que ter também aquelas outras ideias que façam que a criança consiga fazer: corda “ré” solta. É uma mesma atividade, mas de uma forma que ela consiga fazer, que ela não se aborreça e não fique constrangida. Temos que pensar nesse lado também. Temos que ter opções para que consigam realizar e não só ter as ideias criativas (EP2, p. 5).

Dessa maneira, a professora adaptou a atividade, sugerindo que as crianças tocassem somente o ritmo com o arco, na corda “ré” solta, sem usar a colocação dos dedos da mão esquerda, modo que possibilitou que elas conseguissem tocar rápido.

A professora percebeu o interesse das crianças em outras músicas, além das propostas nas aulas de forma positiva e possibilitou seu aprendizado ou de alguns trechos. Muitas vezes, as músicas que as crianças sugeriram para tocar continham partes de difícil execução ao violino. Por isso, ela selecionou as partes mais simples da música para ensinar aos estudantes, equilibrando os desafios com as habilidades deles.

[...] pegando aquela história da Mariana com a “Hallelujah”. A gente sabe que tem partes ali que, por exemplo, são mais difíceis para o nível técnico dela [...] Mas a gente ensinou só o refrão e ela já ficou super feliz. A gente tem que ser flexível, não dá para estabelecer assim “Vai ser só aquilo”. [É preciso] Estar aberto para sugestões (EP1, p. 15).

Outra estratégia usada, foi o ensino progressivo das partes de uma música, como aconteceu com Pedro ao começar a tocar a música “Cai cai, balão”. A professora relatou: “[...] o Pedro ‘Ah, eu quero aprender Cai cai, Balão’. Daí eu fui ensinar um pouquinho ali e já foi aprendendo, cada aula conseguia uma parte nova [...] Colecionando as partezinhas” (EP1, p. 16). Ela considerou ensinar mais músicas para as crianças, para terem um “gostinho de aprender mais” (EP1, p. 16), mesmo que não fossem concluídas.

Segundo Jeffrey e Woods (2009), a diversão na aprendizagem não quer dizer que ela é fácil, mas que as crianças encontram desafios no contexto certo, agradável e útil. Em algumas situações o desafio pode ser maior do que as habilidades das crianças, mas pode-se considerá-lo dentro de um processo de aprendizagem quando o produto acabado não é o foco nem requisito, mas o processo é visto como suficiente para envolver as crianças (JEFFREY; WOODS, 2009). Os autores enfatizam:

O objetivo educacional é incentivar o seu [do estudante] compromisso com a aprendizagem. Ser desafiado é um elemento central na construção de confiança, mas o contexto, o processo e o ritmo de desenvolvimento foram cuidadosamente planejados por um guia (JEFFREY; WOODS, 2009, p. 22, tradução minha).

A diversidade de modalidades do fazer musical propostas nas aulas foi um meio pelo qual as crianças puderam encontrar espaços para engajarem os seus interesses, pois, de acordo com Swanwick (2003), cada faceta do fazer musical – apreciação,

composição, performance – oferece diferentes possibilidades de tomadas de decisão. Assim, as diferenças individuais dos estudantes podem ser respeitadas, uma vez que encontram formas criativas próprias na variedade do discurso musical (SWANWICK, 2003).

As aulas observadas para realizar esta pesquisa tiveram maior ênfase na performance e na técnica do instrumento, mas foram observadas propostas envolvendo outras modalidades do fazer musical nas atividades planejadas em conjunto entre professora e pesquisadora. A professora evidenciou isso ao comentar sobre a proposta de composição coletiva a partir da imagem do livro e sua posterior regência:

[...] foi legal a gente ter trazido outros assuntos, pois assim eles conhecem outras áreas da música. [...] que podem despertar o interesse deles. Como nesta aula, cada um teve a oportunidade de reger para os colegas. Então estavam em uma outra posição, num outro objetivo, numa outra atividade, que depois complementar o conhecimento do violino (EP3, p.1-2).

Na perspectiva das crianças, elas relataram encontrar espaços para diversão e aprendizado dentro das atividades planejadas em conjunto pela professora e pela pesquisadora e destacaram: os recursos materiais utilizados e os espaços para imaginação.

Na proposta da partitura gráfica da “Primeira melodia” as crianças relataram que o recurso material dos cartões auxiliou no aprendizado da música, pois possibilitou a visualização das notas e duração de cada uma e o ajuste da sequência quando erravam. Elas também destacaram o recurso da “amarelinha das notas” feita no chão, para compreenderem a música.

Alice: A gente fez a “Primeira melodia” e se divertiu. A professora colocou como se fosse uma amarelinha no chão [...] ela falava as notas e tocava. E eram duas pessoas ali [na amarelinha]. Nós ficamos tocando para aprender. Também ajudou a entender a música e se divertir (GFM2, p. 15).

Na atividade de interpretação da “Primeira melodia” olhando as imagens, Harry falou sobre imaginação:

Harry: Legal, porque usamos a imaginação para muitas coisas e nós também nos divertimos, todo mundo fez uma vez aquilo que achava, e fez a sua opinião (GFM1, p. 11).

As crianças também perceberam desafios em relação à própria aprendizagem e a dos colegas nessas atividades depois de assistirem aos vídeos nos grupos focais.

Na interpretação da música olhando as imagens, Alice relatou que algumas foram mais fáceis de pensar do que outras. Alicia fez uma crítica ao modo como interpretaram a música “Primeira melodia” a partir da imagem de um bebê dormindo: para ela, deveriam ter tocado com um som mais fraco. Alicia também observou na atividade da “amarelinha das notas”: “Para algumas pessoas não foi fácil. A Keroley prestou atenção, só que para ela não foi tão fácil assim. Para nós [ela e Mariana] já foi” (GFT, p. 22).

Dessa maneira, percebe-se que algumas atividades planejadas oportunizaram o engajamento das crianças nas aulas, nas quais se divertiram e aprenderam ao mesmo tempo. A professora reforçou essa ideia e a complementou, relatando seu próprio engajamento ao avaliar o trabalho que vem desenvolvendo com as práticas criativas nas aulas de instrumento durante a pesquisa.

[...] foi bem perceptível como eles gostaram e ficaram mais envolvidos nas aulas. [...] foi significativo para eles, teve significado, teve um impulso e uma motivação maior para eles continuarem a estudar o instrumento. [...] Até para gente, como professora, fica mais animado dar aula, dá uma motivação pra gente ver que eles também estão motivados. Então é uma energia cíclica (EP2, p. 3).

Quando falam sobre suas atividades preferidas nas aulas, as crianças ressaltam atividades que aconteceram em grupos e/ou foram voltadas à performance como: as brincadeiras no fim das aulas (dança da cadeira, quente/frio, estátua, telefone sem fio), tocar o violino, tocar outros instrumentos, o ensaio da orquestra e um formato de aula que a professora experimentou uma vez a “aula livre”. Na “aula livre” a professora colocou partituras espalhadas pela sala e pediu para que os estudantes formassem grupos e se ajudassem a tocar uma daquelas músicas. Biel disse: “Um momento preferido? A aula livre, [porque] pode ajudar todo mundo” (GFM2, p. 9). Alice comenta o ensaio como momento preferido: “Quando era para ensaiar aquela peça, eu gostava quando vinham todos, que daí dava para ver como ia ficar e ficava legal. Dava para aprender mais” (GFM2, p. 9).

Assim, percebe-se que as crianças também se engajaram nas aulas em atividades que envolveram o grupo de maneira ativa, com interação entre as pessoas. Mesmo que algumas dessas atividades tivessem acontecido poucas vezes durante a pesquisa, as crianças escolheram falar delas como sendo as suas preferidas.

5.1.3. Sugestões das crianças nas aulas

Segundo Jeffrey e Woods (2009) a relevância do ensino e aprendizagem é enfatizada quando há o entendimento de que as crianças vêm para as aulas com crenças, perspectivas e reflexões e nelas há oportunidades para expressarem seus questionamentos, pontos de vista, entendimentos e valores. Os autores enfatizam que as crianças são capazes de contribuir no ensino e aprendizagem, como conhecedores da própria aprendizagem e contribuir ativamente na avaliação crítica de suas práticas.

A valorização das contribuições das crianças foi observada na atuação da professora quando: considerou e integrou as suas sugestões nas atividades de composição e nas dinâmicas planejadas das aulas; e propôs que refletissem sobre seu aprendizado.

A abertura às sugestões das crianças nas atividades é comentada pela professora ao se referir à composição coletiva a partir da imagem do livro “Concerto de piscina”:

A gente nem tinha pensado nessa [possibilidade] de elaborar um gesto para cada som. Eu acho legal isso que surge no decorrer das atividades. De uma ideia de uma criança pode surgir outra atividade, uma complementa a outra (EP3, p. 5).

As sugestões das crianças nas dinâmicas planejadas das aulas foram percebidas quando a professora as considerou nas aulas, mudando o que havia planejado. Por exemplo, quando Mariana e Alicia sugeriram à professora para que fizessem uma composição utilizando novos instrumentos para elas – os sinos. Elas pediram que as duas adultas – professora e pesquisadora – ficassem longe, no fundo da sala. Ao comentar essa experiência não planejada para a aula, a professora relata que percebeu as crianças bem envolvidas e procurou respeitar o tempo necessário para que experimentassem o instrumento novo: “Se estão gostando, porque não deixar um pouco mais? [...] Dava pra ver que elas estavam querendo tocar mais, ter mais tempo e elas estavam criando ali, experimentando” (EP3, p. 7).

Nesse caso, considera-se que a responsividade foi uma característica observada na atuação da professora. Abramo e Reynolds (2015) destacam que ser responsivo aos estudantes e ao ambiente é igualmente necessário para o ensino ao lado da preparação do professor na elaboração de objetivos, currículos e materiais.

Segundo os autores essa capacidade exige flexibilidade dos professores e uma consciência contínua dos estudantes e do ambiente.

Em vez de criar um currículo inteiro antes do tempo ou unilateralmente adotar uma metodologia específica, os professores criativos encontram o que é melhor para esses estudantes em particular, naquele momento específico, usando os materiais encontrados no ambiente em questão (ABRAMO; REYNOLDS, 2020, p. 39, tradução minha).

Essas capacidades são empregadas por meio de uma “improvisação reativa”, na qual o professor cria um novo significado a partir de uma situação não prevista e não planejada completamente antes da própria experiência (ABRAMO; REYNOLDS, 2020).

As reflexões das crianças sobre o que estão aprendendo foram observadas durante uma aula (OBS7T) em que foi proposto um exercício de utilização de toda a extensão do arco nas cordas soltas do violino e a professora pediu que cada criança falasse sobre o que achou do exercício. Nesse exercício, utilizavam o arco inteiro e começavam tocando na corda “mi”, em quatro tempos, descendo o arco e mais quatro tempos subindo, elas paravam o arco e mudavam para a próxima corda, até chegarem na corda “sol” e fazerem o caminho contrário: “sol”, “ré”, “lá”, “mi”. O diálogo que segue mostra a reflexão das crianças sobre o exercício:

Alicia: Bom, porque eu e elas, às vezes, usamos pouco arco. Daí, como a gente vai fazendo esse exercício a gente pode fazer bastante arco.
 Professora: Isso. Daí treina o arco separadamente, né?
 Mariana: Eu também... achei muito bom.
 Professora: O que você acha que esse exercício pode ajudar?
 Mariana: Para fazer muito arco, quando faz assim [experimenta tocar a música Frère Jacques utilizando mais arco].
 Professora: Como pode aplicar esse exercício que a gente fez agora, na música?
 [Mariana segue experimentando]
 Professora: E a Keroley? O que é importante nesse exercício? Da postura, por exemplo?
 Keroley: O arco.
 Professora: O arco. O que tem que ter cuidado com o arco?
 Keroley: [Observa em silêncio].
 Professora: Quando eu faço o exercício com o arco longo, eu toco aqui?
 Keroley: Não.
 Professora: Onde?
 Keroley: No meio.
 [...]
 Mariana: No meio da linha.
 Keroley: Aqui, professora [aponta com o dedo o ponto na corda].
 Professora: A gente pode falar assim: entre o cavalete e o início do espelho (OBS7T).

Percebe-se que a professora incentivou que todas as crianças expressassem suas ideias sobre o motivo de estarem fazendo aquele exercício, as experimentassem no instrumento e incentivou o desenvolvimento das respostas realizando mais perguntas. A professora comentou ao assistir ao vídeo desta cena na entrevista: “[...] acho que apresentar a técnica, mas também explicar o porquê e fazê-las refletirem, por qual motivo elas estão fazendo aquele exercício” (EP3, p. 8). De acordo com Jeffrey e Woods (2009), os estudantes são capazes de se tornarem conhecedores de sua própria aprendizagem e contribuir com o conhecimento de forma ativa. A inclusão das crianças em discussões sobre o que estão praticando desenvolve a abordagem de aprender a aprender (JEFFREY; WOODS, 2009). Em sua pesquisa, esses autores ressaltam que os estudantes compreendiam a relação entre aprendizagem e realização, identificando assuntos que gostaram, mas que não foram tão competentes; percebiam a necessidade de currículo e do equilíbrio pedagógico; conheciam como aprender de maneira mais efetiva; avaliavam estratégias pedagógicas; entre outras reflexões que demonstram a consciência sobre o processo de aprender em sala de aula.

Outro momento de curiosidade e questionamentos foi percebido depois da apreciação e da contextualização das músicas. Após ouvirem Frère Jacques, as crianças questionaram sobre a técnica de *pizzicato*, utilizada na versão do grupo Mawaca, e a professora a executa e amplia a questão, demonstrando outras técnicas no violino que têm os termos de origem francesa e italiana (*legato*, *martelé*, *detaché*, *vibrato*). Com isso, as crianças questionaram também se existiam músicas de outros países e a professora tocou uma música italiana. Observa-se que a professora procurou atender aos questionamentos das crianças, escutando-as e demonstrando músicas e técnicas.

Nesta pesquisa, foi possível perceber que, em certa medida as contribuições das crianças foram valorizadas pela professora, mas os espaços para análises críticas das produções ou das atividades não foram evidentes. Em sua pesquisa, Beineke (2015) destaca os momentos de apresentação e análise das composições das crianças como principais para elas expressarem suas ideias de música e construir o ensino e aprendizagem junto com a professora. Na presente pesquisa, após a produção das composições, as crianças não as analisaram coletivamente e as composições não foram retomadas nas aulas seguintes.

Observa-se que a principal maneira pela qual a professora valorizou as contribuições das crianças foi: considerando suas sugestões durante as atividades ao ser responsiva às suas sugestões. Contudo, considera-se que os momentos de apresentação e análise crítica das produções nas aulas de instrumento podem fortalecer espaços para as contribuições das crianças no ensino e aprendizagem. Como destacado por Beineke (2015) em sua pesquisa, a professora adquiria conhecimento sobre o pensamento das crianças, sobre suas experiências musicais e seus engajamentos nas atividades a partir das suas composições e críticas, fornecendo-lhe elementos para planejar as próximas atividades e acompanhar o desenvolver da aprendizagem.

5.2. Ideias e práticas em aulas coletivas de violino: educação musical e criatividade

A seguir são discutidas questões referentes às funções das aulas de violino na ONG e como essas aulas são pensadas metodologicamente na perspectiva da professora. Também serão discutidos os significados das práticas criativas para a professora e para as crianças na experiência da pesquisa, bem como a função da professora e o conhecimento necessário para prática de composição nessas aulas.

5.2.1. As funções das aulas coletivas de violino na ONG para a professora

Na concepção da professora, o objetivo da aula de violino no contexto da ONG se relacionou ao desenvolvimento de relações em grupo, por ser aula coletiva. Ela considera:

[...] pensando exclusivamente na aula de violino, principalmente por ser aula em grupo, acho que além do instrumento a coisa mais importante é a colaboração em grupo, o respeito com os colegas [...] a interação entre eles, o respeito, o espírito colaborativo, a educação, penso que é o principal. Vai além do instrumento, antes de tudo (EP1, p. 11).

Quando pensou no aprendizado do instrumento, ela relatou o objetivo de desenvolver da habilidade técnica, principalmente na iniciação instrumental. Sua fala

dá a perceber que a técnica diz respeito às habilidades motoras, posturais necessárias para tocar o instrumento. Porém, ela ressaltou uma vontade de mudança explicando que pensa não ser necessária tanta exigência com postura no começo, mas trabalhar em direção a meios que motivem as crianças a aprendê-la. Exemplifica:

Talvez atividades mais lúdicas que se relacionem com a postura, que façam eles entenderem e, principalmente, a memorizar a postura mais facilmente. [...] inventar uma música da postura do arco, uma coisa assim, que eles não esqueçam. Talvez eu precise pensar um pouco mais sobre isso. Talvez eles tenham demorado um pouco para aprender a postura porque eu fico ali, [em] cada um ajeitando ali, ali... daí no fim eles não entendem como é a postura. [...] acho que eu gastei um bom tempo da aula assim, corrigindo postura [risos] (EP1, p. 11).

A professora comentou sobre uma experiência pedagógica que envolvia a colaboração entre as crianças e desenvolvimento técnico postural:

[...] fiz várias aulas de um corrigir a postura do outro. Isso eu vi que funciona também, de um ajudar o outro, essa coisa da colaboração entre um e outro, de ajudar o outro a fazer a postura dele. É uma boa atividade, faz eles verem de fora, [verem] o colega de fora (EP1, p. 12).

A atenção da professora ao desenvolvimento das relações respeitadas e colaborativas no grupo revela o seu compromisso com os objetivos do contexto educativo da ONG voltados à formação humana das crianças e jovens. Ao comentar sobre o objetivo relacionado ao aprendizado do violino foi destacado o aspecto de técnica no instrumento. Ao citar a inclusão de propostas lúdicas nas aulas, observa-se que o objetivo continua relacionado ao desenvolvimento técnico postural no violino, no qual a ludicidade é vista como sua facilitadora. O exemplo de atividade colaborativa citado também demonstra que a colaboração foi pensada como um meio para o aprendizado da postura instrumental. O fato de a professora considerar que precisa refletir melhor sobre essa ideia, demonstra que ela está elaborando estratégias sobre como trazer ludicidade para as aulas e promover um aprendizado da técnica mais efetivamente.

Em relação ao objetivo de colaboração nas aulas, percebe-se que a professora o relacionou mais com aspectos de comportamento e relações de respeito entre as pessoas em sala de aula, uma vez que as aulas são em grupo, e menos com um trabalho compartilhado. Segundo Barrett (2014) a colaboração pode ocorrer em vários níveis e graus de separação de lugar, tempo e experiência, evidenciando que a proximidade física não é necessária, como é demonstrado cada vez mais com o uso

das tecnologias que conectam indivíduos independentemente de distância de espaço e tempo. A autora destaca características de um trabalho colaborativo com base em John-Steiner, 2000 e Sawyer, 2008: compromisso com o diálogo, tempo estendido de trabalho em conjunto, confiança mútua, propriedade compartilhada, capacidade de dar e receber críticas construtivas, complementaridade em vez de reprodução de conhecimentos e habilidades (BARRETT, 2014).

Em relação ao objetivo de desenvolvimento técnico relatado pela professora, ele aparece no trabalho de França e Swanwick (2002) como importante para o desenvolvimento musical, onde é destacado o seu papel na performance instrumental:

A performance em sala de aula pode acontecer através de uma gama de possibilidades, incluindo o canto – um meio altamente expressivo e acessível – instrumentos de percussão, fontes sonoras diversas ou instrumentos tradicionais. Entretanto, pouco - ou quase nada - pode ser feito se não for dada à criança a chance de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e notacionais, ainda que básicas. A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14).

Ao lado da técnica, Swanwick (1994) considera igualmente necessárias oportunidades para manifestar e desenvolver a compreensão musical nas aulas de instrumento, salientando: o ensino instrumental enquanto ensino de música. Uma perspectiva mais abrangente em relação ao treinamento técnico em que há o compromisso com o ensino de música. Para o autor, se as pessoas tocarem instrumentos sem realmente “entenderem música”, as dimensões de expressividade e cognição são negadas e a música torna-se sem sentido (SWANWICK, 1994).

Percebe-se que a professora está atenta à função de formação social e de formação técnico-musical nas aulas de violino, embora não haja referência à compreensão musical em sua fala. A ludicidade e a colaboração foram vistas como meio para o desenvolvimento técnico no instrumento, assim como a colaboração, que também foi vista como um comportamento adequado ao aprendizado em grupo. As intenções da professora em aderir a práticas lúdicas e colaborativas nas aulas foi evidente, percebe-se que ela está pensando ideias e estratégias lúdicas e colaborativas ao associá-las às atividades de postura no instrumento.

5.2.2. Repertório e compreensão musical na elaboração das atividades

Um aspecto que se mostrou relevante na estruturação das aulas de violino foi a formação de um repertório para apresentações ligadas à ONG, de modo que as atividades foram pensadas com base nele. A escolha do repertório foi negociada entre os professores da oficina de música e, algumas vezes, entre todos os professores da ONG. Porém, a professora relatou que, quando assumiu as aulas na instituição, em março de 2022, o repertório da oficina de música já estava mais pré-definido, mas que ela também teve espaço para discuti-lo com a coordenação da oficina e fazer propostas.

A professora explicou que procurou aproveitar o repertório já estudado anteriormente pelos estudantes mais experientes e propor algumas músicas mais complexas para eles e, com os estudantes iniciantes, ela procurou manter um repertório de músicas fáceis. Assim sendo, os fatores considerados por ela para escolher o repertório foram: a simplicidade técnica exigida no instrumento, as possibilidades de integração com outras oficinas da ONG e os interesses ou experiências prévias dos estudantes. Ela destaca a sua abertura aos interesses dos estudantes e acrescenta estar atenta ao que eles estariam prontos para aprender:

[...] penso que tem isso da professora estar aberta às vontades deles [estudantes], o que eles gostariam de aprender mais, equilibrando com o que realmente eles estão prontos para aprender (EP1, p. 15).

O cuidado na escolha de um repertório acessível tecnicamente para os estudantes foi fator relevante à manifestação da compreensão musical na performance no estudo de França e Swanwick (2002). Eles evidenciam que se as atividades não forem acessíveis e apropriadas aos estudantes, a sua compreensão musical pode ser comprometida.

França e Swanwick (2002) verificaram que, quando comparada à apreciação e composição musical, a performance foi a modalidade do fazer musical menos adequada para indicar a compreensão musical dos estudantes. Eles evidenciam que isso se deu pela própria natureza da performance, porque envolve um esforço de acomodação – o ajuste de várias imposições desde a leitura até elementos de técnica, expressão e estilo – e pelo fato de a complexidade técnica dessa modalidade não ter sido controlada na investigação. Os autores verificaram que níveis cognitivos mais

elevados não são galgados se não houver oportunidades para o indivíduo praticar essas qualidades de pensamento. Por isso:

[...] é preciso que o aluno participe de atividades mais acessíveis para que possa 'funcionar' no seu nível musical ótimo (ou o mais próximo possível deste) e consolidar essa qualidade de pensamento musical mais refinada (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 38).

Nesse sentido, o repertório deve oferecer desafios que levem ao desenvolvimento técnico, mas é necessário que, de forma paralela, existam oportunidades para os alunos estudarem peças acessíveis em que tenham controle delas de forma confortável, a fim de possibilitar a sua realização com expressão, imaginação e estilo (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Considerar os interesses dos estudantes na escolha do repertório foi um fator destacado pela professora, mas em outro momento da entrevista ela contrapõe essa ideia ao relatar que também considera, para um trabalho futuro, que o repertório não fique limitado às escolhas das crianças e nem limitado às músicas mais tocadas tradicionalmente no instrumento, pensando-o como uma possibilidade de ampliar o conhecimento musical das crianças.

É para ampliar, para que realmente tenha uma educação musical [...] Diversificar um pouco e contextualizar para eles conhecerem outras culturas, talvez. Não somente as músicas [...] do repertório do violino" (EP1, p. 20-21).

Ao pensar possibilidades de mudança na escolha do repertório para um trabalho futuro, percebe-se que a professora está avaliando o seu trabalho atual e considerando outros fatores para promover a educação musical nas aulas de violino.

Essa ideia da professora aponta para a o repertório como possibilidade de formação musical ampla ao possibilitar o conhecimento de outras músicas e culturas e não se limitar aos interesses já formados pelas crianças. É como Gimeno Sacristán (2000) *apud* Beineke (2015), evidencia: o ensino não deve somente satisfazer aos interesses que os estudantes já possuem, mas deve ser capaz de criar e despertar interesses também, para o que os adultos consideram como relevante para o processo de aprendizagem. Para Beineke (2021), o confronto e a problematização de nossa visão de mundo, por meio da aprendizagem criativa como um espaço de encontro de culturas, músicas e saberes, abre possibilidades de ver além dos nossos próprios interesses.

Os fatores considerados pela professora na elaboração das atividades foram: a compreensão do ritmo, da pulsação, da melodia, da postura no instrumento; o desenvolvimento da habilidade de ouvir a si mesmo e se ouvir em relação ao grupo nas práticas em conjunto; o sentido musical ao tocar o repertório. Ela enfatizou: “principalmente dar um sentido, o porquê que estão aprendendo aquelas músicas” (EP1, p. 14). Embora considere o desenvolvimento técnico no instrumento como objetivo central das aulas, a professora evidenciou também estar atenta à compreensão musical de materiais sonoros ao citar aspectos como ritmo, melodia e postura, mas também de caráter expressivo, ao comentar sobre o sentido musical.

A busca pelo sentido musical foi exemplificada por ela numa situação de aula com a turma de adolescentes na ONG, em que levou um acompanhamento em *playback* para o estudo da música “Anunciação” que era tocada na orquestra. Considera-se que essa proposta agregou elementos estruturais e expressivos presentes na música, favorecendo a compreensão musical. Nesse caso, além da performance da melodia da música, que não oferecia toda a estrutura e expressividade da música, a apreciação da música pelo *playback* e a sua utilização como acompanhamento ampliou o seu conhecimento rítmico, harmônico e de caráter expressivo.

Segundo França e Swanwick (2002) é possível que a natureza psicológica das modalidades do fazer musical – apreciação, composição e performance – influencie na manifestação e no desenvolvimento da compreensão musical, pois cada uma impõe diferentes níveis de liberdade e de decisão no discurso musical. Por isso, salientam a relevância da integração das modalidades nas aulas. Cada uma tende a processos cognitivos de *assimilação* ou de *acomodação*: no primeiro, a aprendizagem de estímulos sensoriais ocorre de acordo com nossos esquemas mentais e no segundo, há a modificação dos esquemas quando são inadequados para interpretar os estímulos (Piaget, 1974 *apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Nas aulas de violino aconteceram alguns momentos de apreciação e composição, mas a performance e prática de habilidades técnicas no instrumento foram predominantes. As crianças reforçam essa percepção ao descreverem as aulas, relatando, principalmente, conhecimentos e práticas de aspectos técnicos motores no instrumento – como, segurar o arco, posicionar o violino, fazer as notas, tocar com *pizzicato* – e de performance, ao citarem tocar o instrumento e músicas.

A característica da ênfase na performance e na aquisição de técnica também foi observada por Swanwick (2003) em aulas de instrumento de um projeto de Londres que, mesmo com o foco nessas duas modalidades de fazer musical, revelaram resultados musicais (SWANWICK, 2003). O autor relata que nesse projeto era considerada a música como discurso, e os discursos musicais das crianças eram valorizados, de modo que elas tocavam, cantavam, ouviam, trabalhavam juntas e tomavam decisões musicais, principalmente quando improvisavam. Assim, observa-se que mesmo com uma ênfase maior em performance e técnica, as aulas de instrumento abrangeram mais modalidades do fazer musical.

A professora considerou contemplar mais a apreciação em trabalho futuro.

Acho que isso [apreciação] faltou um pouco [...] até pensei: “Preciso incluir um pouco de apreciação musical”. [...] Mas realmente passa voando [...] Gostaria de fazer uma aula inteira só para ver vídeos [...] de orquestras, algo assim. Não necessariamente só de música erudita, mas música popular, *jazz*. Porém, sempre tem aquela pressão de concluir [as músicas] para apresentação e tudo mais. Como esse ano foi uma correria, pensei em talvez no ano que vem fazer uma proposta mais tranquila, de eles conhecerem outras músicas, do mundo mesmo. Acho que seria uma ideia boa de pensar para os próximos (EP2, p. 8).

Percebe-se que ela pensa a apreciação de maneira desvinculada da performance ou da composição, mas em sua prática pedagógica foram observadas oportunidades de apreciação de forma integrada quando tocava para as crianças as peças estudadas e também quando levou a gravação de uma música estudada. Embora tenham ocorrido práticas integradas do fazer musical, parece que a integração não se configurava como um princípio metodológico consciente para a professora.

5.2.3. Sentidos das práticas criativas para a professora e para as crianças

Na experiência da pesquisa, as práticas criativas foram vistas pela professora, como atividades que possibilitaram aprender a música por diferentes ângulos, que envolveram oportunidades para as crianças “se expressarem e criar” (EP3, p. 10) e aspectos de ludicidade, pensando-a, principalmente, por meio de materiais concretos.

Relembrando atividades propostas durante a pesquisa, a professora relatou o conhecimento da música por diversos ângulos relacionado aos aspectos de:

envolvimento do corpo, como o movimento e a visão (atividade “amarelinha das notas”); da consciência da estrutura da música (atividade da partitura gráfica); e da imaginação (interpretação da “Primeira melodia” olhando para imagens).

[...] acho que atividades que envolvam movimento corporal, atividades mais visuais que envolvam também desenhos, a estrutura da música e cores [...] também da criação, daquelas figuras que a gente mostrou: “Como seria se a gente fosse tocar para um bebezinho?” (EP1, p. 19).

As oportunidades geradas para autoexpressão e tomadas de decisões nas atividades foram ressaltadas: “Essas atividades criam oportunidades para as crianças se expressarem e criar. Espaço que normalmente elas não têm.” (EP3, p. 10). A professora falou sobre esse aspecto ao comentar uma atividade de interpretação da “Primeira melodia” olhando as imagens, realizada durante a pesquisa.

[...] essa atividade deixou [...] uma abertura para eles, a gente não apresentou a atividade “Tem que fazer isso, isso e isso” e já colocou o “esqueleto” ali [...]. A gente entregou: “Agora você inventa”. Isso motiva muito as crianças a criarem (EP1, p. 19).

A ligação das práticas criativas com aspectos de ludicidade apareceu por meio da utilização de materiais concretos, com o objetivo de consciência corporal para a postura no instrumento ou com objetivo de facilitar o aprendizado do conteúdo na fase de iniciação no instrumento.

[...] ainda mais no começo, a gente precisa criar atividades mais lúdicas, mas atividades criativas mais focadas no instrumento, não fora do instrumento. Também teve aquele começo da postura. Então fizemos atividades no lápis, treinando cada movimento do braço. Coloquei uns bichinhos no cotovelo para eles treinarem... A gente vai criando atividades de [...] consciência corporal, principalmente. Mais focadas no corpo e no instrumento (EP2, p. 2).

Assim, a concepção de práticas criativas da professora, evidenciada por suas falas que fizeram referências às experiências planejadas nesta pesquisa, mas também anterior a ela, esteve relacionada com princípios de: diversidade de abordagens ao estudar uma música, expressividade, tomadas de decisões e ludicidade nas atividades propostas no processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva das crianças, o sentido de criar música apareceu relacionado ao processo criativo e aos meios possíveis para criar música, pois elas explicaram como faziam para criar ou imaginavam que fariam e quais os instrumentos/voz poderiam utilizar. Como se observou quando Mariana respondeu cantando uma

música que improvisou na hora, como exemplo de seu processo criativo, e quando Mili explicou seu pensamento:

Mili: É criar uma arte.

Pesquisadora: Como assim? Explica um pouquinho mais.

Mili: A pessoa se inspira na música, no som, no jeito de tocar, para criar uma arte (GFM1, p. 7-8).

Já Alicia relatou não compreender o que é criar música, explicando uma situação em que um professor estava criando e tentando explicar para ela como fazia, mas não conseguiu. O processo criativo descrito pelas crianças teve a característica de ser individual, pois os relatos sempre se referiram às suas próprias maneiras de criar ou à de algum indivíduo imaginado por elas, sem referência a mais pessoas. Alguns elementos foram recorrentes nas falas das crianças, como: pensar na música, escrever a letra ou as notas num papel, cantá-las e/ou tocá-las. Biel disse não ter certeza se já criou. Fora as aulas de violino, as crianças falaram fazer músicas em casa, na escola e em outra oficina da ONG.

Ao comentarem sobre a utilização do violino para criar uma música apareceram práticas relacionadas à escolha das notas no violino por gostarem de determinada sonoridade, como Alice relatou:

Eu fico só tocando as notas com o arco. Eu gosto mais de usar... tocar a corda "ré". Porque eu gosto quando é mais grave, assim... eu gosto da corda mais fininha, mas não muito. Gosto da corda mais grave (GFM2, p. 11).

Compor ao violino partindo da representação de uma ideia descritiva foi exemplificado por Mariana, quando improvisou uma música para explicar como faz: "é a formiga [canta as notas] finge que tá correndo, aí vai [canta as notas cada vez mais rápido] aí vai: [canta notas lentas]" (GFT, p. 18). Algumas crianças relataram não ter experimentado criar músicas ao violino.

Observa-se pelas falas das crianças que "o que" pensam sobre as práticas criativas pouco se relacionou com as práticas em sala de aula observadas e planejadas durante a pesquisa, pois elas relataram processos criativos individuais que aconteciam, muitas vezes, fora das aulas, não fizeram referência às atividades propostas em sala e, nesse momento do grupo focal, muitas crianças não quiseram comentar essas questões referentes às práticas criativas.

São fatores metodológicos de pesquisa a serem considerados para o fato de as ideias das crianças sobre as práticas criativas pouco se relacionarem com as

práticas em sala de aula e pelo fato de menos crianças terem respondido essas questões: as perguntas elaboradas para o grupo focal foram amplas e/ou abstratas para as crianças, por não terem referenciado alguma atividade específica das aulas; essas questões foram as últimas do grupo focal, por isso, as crianças demonstraram cansaço no corpo e na fala.

Depois de assistirem aos vídeos com trechos das atividades consideradas como práticas criativas pela professora, as crianças complementaram suas observações e reconheceram oportunidades de engajamento imaginativo, diversão e aprendizado nas propostas elaboradas pela professora e pela pesquisadora, como foi discutido no subcapítulo: “Desafios e imaginação na aprendizagem musical”. No entanto, permanece a questão: por que o distanciamento entre as ideias das crianças sobre as práticas criativas e as propostas vivenciadas em sala de aula, se na perspectiva da professora aconteceram atividades de práticas criativas?

Pode-se considerar que a perspectiva das crianças sobre as práticas criativas parece ter sido pouco contemplada nas aulas: enquanto a professora pensou as práticas criativas em termos de ensino na elaboração das atividades, com conteúdos e princípios metodológicos, as crianças as pensaram como processo e meios para criarem. A falta de conexão entre as propostas didáticas planejadas pela professora individualmente e também em conjunto com a pesquisadora para esta pesquisa, e a maneira como as crianças pensam suas relações com a criatividade musical, revelam uma disjunção de ideias e práticas.

Jeffrey e Woods (2009) enfatizam que num ensino relevante as crianças se reconhecem e se identificam com tal ensino, em que há um sentido de união das crianças com o professor e uma empatia com as suas metodologias, de modo que ensinar e aprender é um projeto conjunto.

Uma pista para um ensino e aprendizagem coparticipativos pode ser encontrada em Burnard e Murphy (2013), quando apontam que é crucial para a prática pedagógica que as visões sobre música e criatividade dos professores e das crianças sejam esclarecidas. Essas autoras enfatizam também que se esclareça o que essas visões significam para crianças e professores no processo de ensino e aprendizagem, tanto para a comunidade escolar, como através do currículo. Segundo as autoras isso envolve várias questões, mas destacam a questão fundamental trazida por Barrett (2006): em qualquer discussão sobre criatividade infantil, o fator chave que precisa ser considerado é “se a cultura infantil é vista de forma distinta, moderada e

desenvolvida através da agência da criança, ou como precursora regulada por adultos para a cultura adulta” (BARRETT, 2006, p. 205, tradução minha).

Burnard e Murphy (2013) consideram importante, dentro dos mundos sociais das crianças onde a criatividade musical emerge e onde as dinâmicas culturais interagem, o que constitui a escolha criativa e liberdade para tomar decisões. Para as autoras se “trata de inclusão criativa, escolha criativa e como as crianças constroem e habilitam repertórios advindos de interações, experiências e expressões dos seus ‘mundos de pares’” (BURNARD; MURPHY, 2013, p. 14, tradução minha).

Portanto, o reconhecimento de que as crianças têm perspectivas diferentes dos adultos leva à necessidade de os professores reconhecê-las e valorizá-las em suas práticas pedagógicas, o que, muitas vezes, leva a mudança e reinvenção.

5.2.4. Composição: papel da professora e conhecimento para compor

A professora pensa seu papel na condução da composição como estimuladora das ideias das crianças e explica que propõe uma primeira ideia para que a partir dela como referência, as crianças possam desenvolver as suas. Ela exemplifica: “[...] dar exemplos, como se desse um empurrãozinho a mais para eles darem início às ideias criativas deles mesmos” (EP3, p. 6). Ela explicou como conduziria uma composição:

[...] a gente pode pensar em conduzir, por exemplo: “Então, começa assim: [cantando] ré, mi.” Daí: “Qual poderia ser a terceira nota?”. Começar guiando de uma forma que ela [criança] se sinta confortável [...] porque às vezes quando deixa muito aberto assim, ela trava (EP1, p. 26).

A professora demonstra uma preocupação em disponibilizar certa estrutura para as crianças na composição. Craft (2010) expõe esse dilema da estrutura e liberdade na prática pedagógica, alertando que estrutura demais pode estreitar a autodeterminação das crianças, e muita liberdade pode deixá-las confusas. O equilíbrio entre esses aspectos é fundamental e pode ser alcançado pela observação de como as crianças respondem, pela documentação do ensino e aprendizagem e pela reflexão sobre eles (CRAFT, 2010).

A estrutura disponibilizada pela professora se relacionou com a execução de exemplos de ideias musicais ao violino, quando por exemplo, demonstrou maneiras de interpretar a música “Primeira melodia” olhando a imagem de crianças pulando

corda, ela sugeriu tocar com o golpe de arco *spiccato* por ser saltado nas cordas. Pensando em meios de disponibilizar estrutura em propostas de composição, Beineke (2021) destaca a possibilidade de contextualizar musicalmente projetos criativo-musicais, situando-os em relação a um universo musical mais amplo, como uma forma de delimitar essas propostas sem limitá-las excessivamente. Assim, ao contextualizar musicalmente as propostas pedagógicas acredita-se disponibilizar referências e espaços para as crianças experimentarem no instrumento as melhores maneiras de expressar suas ideias musicais.

A professora relatou que considera importante o papel de estimular as ideias das crianças, pois elas têm bloqueios para criar, apesar de considerar que todas têm capacidades criativas. Na sua visão, o que elas precisam, às vezes, é de um estímulo para se conectarem mais rapidamente com a criatividade. Os motivos explicados pela professora para a ideia do bloqueio das crianças residem na relação entre estes fatores: personalidade da criança; características do grupo que compõe as aulas, pois podem gerar exposição da criança e causar timidez; falta de experiências das crianças com as práticas criativas em música; e o modo como as práticas criativas são propostas. Na sua visão, percebe-se que o “bloqueio” se refere a um estado de estranhamento e/ou dificuldade da criança, causado por algum motivo em situação de composição ou improvisação em grupo.

As dificuldades das crianças com as práticas criativas, chamadas de “bloqueios” pela professora, podem relacionar-se com um contexto capacitador para a aprendizagem criativa em construção, como ela indica ao citar a exposição que o grupo pode gerar. Craft (2010) destaca a importância desse contexto para a criatividade, no qual as crianças possam sentir-se imersas num ambiente positivo, seguro, confiável para questionar, brincar, imaginar, inovar, autodeterminar-se e correr riscos. Segundo a autora, é importante construir esse ambiente, pois quando crianças e adultos se deparam com algo novo que emerge das ideias vindas de dentro, pode haver exposição que leve a insegurança e ansiedade.

No contexto capacitador ao qual Craft (2010) se refere há: relação de confiança, autoestima e ludicidade entre professor e crianças; valorização intencional da independência/agência das crianças, ou seja, sua capacidade de terem ideias e de concretizá-las em suas ações; incentivo e compromisso com a motivação das crianças; disponibilização de tempo e espaço para elas terem ideias e concretizá-las, evitando muita interferência do adulto no processo (CRAFT, 2010).

A professora comentou sobre seu papel nas atividades de composição também relacionado com a abertura para as ideias das crianças. Ela explicou que, ao planejar alguma atividade, imagina muitas possibilidades para realizá-la e quando são realizadas coletivamente nas aulas, muitas vezes ela se surpreende com as ideias apresentadas pelas crianças, pois não tinha pensado naquilo. Então, destacou que procura valorizar as ideias das crianças durante as atividades coletivas, as surpresas que tem, em vez de ficar apegada às suas ideias.

A professora destacou também sua função nas aulas, nas atividades em geral, relacionada a oportunizar espaços para as crianças participarem de outras formas, não só tocando o violino. Algumas propostas planejadas pela professora e pela pesquisadora tiveram a característica de não envolver o violino diretamente, como na “amarelinha das notas”, a partitura gráfica e a contextualização das músicas: havia a proposta de vivenciar a música corporalmente, solfejar, escrever, ler e conversar sobre ela, para depois significar no instrumento os conhecimentos construídos. Com isso, a professora relatou que a sua função também foi oportunizar a participação das crianças sem ser, necessariamente, tocando o violino. Essa função foi considerada como desafiadora pela professora na experiência da pesquisa, mas destacou:

[...] é sempre bom lembrar que é possível [...] fazer aulas criativas sem achar que “Ah, vou perder tempo fazendo isso e eles não vão tocar? Ah, como assim não vão tocar?” [risos]. A gente tem um certo conflito interno nessas horas, mas depois vê que foi importante e prazeroso para as crianças, o mais importante: aprender de forma prazerosa (EP2, p. 2).

Percebe-se que a performance ao instrumento foi importante para a professora nas aulas e, provavelmente, por isso foi um desafio lidar com outras modalidades do fazer musical e integrá-las à performance do instrumento. Porém, ela revelou uma mudança de percepção ao considerar que as atividades foram importantes e prazerosas para as crianças. Em outro momento da entrevista, destacou a aprendizagem das crianças ao comentar sobre a proposta da partitura gráfica e da “amarelinha das notas”:

[...] foi necessária uma aula apenas, montando o gráfico e depois lendo. A gente tocou e... nem ensaiou a música! [...] nem ficamos lá tocando vinte vezes até acertar, tocaram uma vez ali e já saiu... ou duas! [risos] [...] Me surpreendeu eles terem aprendido mais rapidamente assim, do que tocando (EP1, p. 18).

A função de possibilitar outros tipos de participação citada pela professora se relaciona com um eixo orientador dos projetos-criativo musicais apresentado por Beineke (2021). Para a autora, a variedade da prática musical combinada com a vivência de diferentes papéis – tocar instrumento, cantar, elaborar partituras, improvisar, ouvir etc. – é importante para a manutenção da motivação e engajamento das crianças durante as aulas.

A professora relatou que o trabalho com a composição e a improvisação nas aulas de violino, pode começar com as ferramentas que as crianças já possuem e que estão construindo em sala de aula, mesmo que sejam mínimas. No entanto, o conhecimento da técnica básica no instrumento foi fator destacado como necessário para criar:

[...] como fizemos com a Alicia, que tirou de ouvido o “Parabéns pra você”, agora que ela já possui um domínio técnico básico. Para se criar, para se conseguir é importante que a técnica esteja resolvida basicamente... [...] Se não, não adianta criar (EP1, p. 22-23).

Em outro momento, a professora exemplificou o que considera conhecimento básico referindo-se à improvisação: “Até com corda solta dá para tocar um acompanhamento em lá maior: “lá, lá, lá” [cantando] Só. [risos]. Improvisando com as cordas, do jeito mais simples possível” (EP1, p. 26).

Na fala da professora, percebe-se uma fragmentação e uma progressão no ensino em primeiro considerar o aprendizado da técnica no instrumento para depois acontecerem práticas de composição e improvisação. França e Swanwick (2002) argumentam que sem técnica pouco ou quase nada se faz, mas apontam a composição como um meio que também possibilita o seu desenvolvimento de maneira integrada com a compreensão musical. Na composição, os estudantes precisam descobrir qual o modo mais eficaz de abordar o instrumento para expressarem sua concepção musical e, assim, desenvolvem a técnica necessária com um propósito musical direto, fator tão importante para o desenvolvimento musical das crianças (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p. 21).

Na pesquisa de Beineke (2009) sobre composição nas aulas de música na escola básica, a professora percebeu o engajamento das crianças com os instrumentos musicais ao comporem e ela destacou que: o fato das crianças não conhecerem as técnicas tradicionais de execução dos instrumentos, permitiu-lhes que

os ouvissem de outras maneiras, tocassem e experimentassem as suas sonoridades com liberdade.

Nesse sentido, Jeffrey e Woods (2009) alertam que, na aprendizagem criativa as habilidades técnicas são relevantes para os estudantes, pois eles as “desenvolvem à medida que as utilizam e as utilizam para desenvolver seus projetos” (JEFFREY; WOODS, 2009, p. 72) e elas têm “alguma característica de operação, tomada de riscos, experimentação e resolução de problemas” (JEFFREY; WOODS, 2009, p. 71). Assim, eles as diferenciam das habilidades provenientes do treinamento, em que não há o desenvolvimento real de habilidade, mas somente a reprodução repetitiva de um artefato, movimento ou plano (JEFFREY; WOODS, 2009).

A função da professora nas atividades de composição, em suas palavras, foi a de estimular as ideias das crianças e, para isso, era importante disponibilizar alguma estrutura para elas, principalmente ligada à demonstração de alguma ideia ao violino. Essa função esteve ligada com sua ideia de que as crianças têm bloqueios para criar, relacionados com fatores de personalidade, exposição em grupo, falta de experiências com essas práticas musicais e maneiras de propor a atividade. No entanto, Craft (2010) enfatiza a importância de um contexto capacitador para a criatividade, no qual as crianças se sintam confortáveis para questionar, brincar, imaginar, inovar, correr riscos e autodeterminar-se. Logo, esses bloqueios percebidos pela professora podem se relacionar com a necessidade de construção desse contexto nas aulas de violino.

A composição e improvisação foram vistas pela professora como posterior ao desenvolvimento da técnica básica no instrumento, no entanto pode-se considerá-las também como práticas potenciais para o desenvolvimento técnico no instrumento, uma vez que elas possibilitam às crianças abordar as técnicas à medida que se fazem necessárias de acordo com suas ideias musicais, como França e Swanwick (2002) enfatizam: com um propósito musical direto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da proposta desta pesquisa, o referencial da aprendizagem criativa constituiu as bases teóricas e metodológicas para olhar para práticas de educação musical no contexto educativo do ensino e aprendizagem de instrumento musical. O trabalho teve como objetivo investigar como se relacionam o ensino criativo e a aprendizagem musical em aulas coletivas de violino. O foco esteve nas ações pedagógicas da professora, de incentivo à criatividade nas aulas e mobilização da própria criatividade, e nas reverberações na aprendizagem musical dos estudantes provocadas pelas ações pedagógicas. Os objetivos específicos buscaram analisar as aproximações da prática pedagógica da professora com as dimensões do ensino criativo e analisar as ideias das crianças e da professora sobre aulas coletivas de violino e sobre práticas criativas, bem como a prática pedagógica da professora nas aulas observadas.

Ao aproximar os campos da educação musical e da criatividade nas aulas coletivas de instrumento musical, alguns pontos pedagógico-musicais e questões emergentes apresentadas a seguir, puderam ser vislumbrados e refletidos ao serem colocados em perspectiva com base no referencial teórico-metodológico da aprendizagem criativa, com o foco no ensino criativo.

Observou-se que uma ação importante para a promover a compreensão musical e execução do instrumento nas aulas de instrumento foi proporcionar variedade de modalidades do fazer musical de forma integrada, como a escuta, composição, performance, regência, solfejo, escrita e leitura. Embora o enfoque educativo das aulas, evidenciado pela professora estivesse no desenvolvimento técnico instrumental, percebeu-se sua atenção à compreensão musical na elaboração das atividades e as crianças também ressaltaram oportunidades de compreender as músicas. O meio pelo qual ela evidenciou sua atenção à compreensão musical foi ao proporcionar a diversidade de modalidades do fazer musical de forma integrada. Ela destacou esse fator como relevante ao relatar que percebeu outras maneiras pelas quais as crianças aprenderam as músicas, por diversos ângulos, sem necessariamente ficarem tocando-as por muitas vezes ao violino, dentro das atividades planejadas em conjunto com a pesquisadora.

Foi percebido como relevante para o processo de ensino e aprendizagem o prazer das crianças ao aprender, a motivação para a aprendizagem, alcançada nesta

experiência, quando os desafios em equilíbrio com as habilidades, as práticas coletivas aconteceram e espaços imaginativos foram encontrados. As crianças evidenciam terem se divertido e aprendido nas atividades planejadas entre professora e pesquisadora, e destacaram como favoráveis à aprendizagem: os recursos materiais utilizados e os espaços para imaginação nessas atividades. Elas também enfatizaram as atividades de interação em grupo e aquelas voltadas à performance como importantes para seus engajamentos nas aulas. A professora reforçou a ideia do prazer na aprendizagem e a complementou, relatando sua própria motivação para ensinar ao perceber que as crianças estavam motivadas.

As questões emergentes observadas na experiência desta pesquisa, apontadas como fundamentais na aprendizagem criativa, podem ser aprofundadas em um trabalho futuro. A primeira é: como poderiam ser ampliadas as participações das crianças? O fato de a participação da professora na condução e supervisão das atividades ter sido constante nas aulas observadas na pesquisa, embora tenham acontecido alguns momentos sem a sua supervisão, apontou para a necessidade de ampliar as dinâmicas de participação nas aulas de instrumento. Visto que as oportunidades de trabalhar interativamente em grupo se mostraram como um fator relevante para as crianças. Dessa forma, variar as dinâmicas participativas pode ser um meio de as crianças participarem assumindo o controle de sua aprendizagem, com autonomia, e interagindo entre pares e também na comunidade mais abrangente da turma ao elaborar, apresentar e analisar suas produções.

Outra questão emergente é: como podemos ampliar nossa compreensão das perspectivas das crianças e como isso interfere na prática pedagógica? Essa questão se refere ao fato das práticas criativas terem assumido sentidos distintos para a professora e para as crianças – a professora as pensou em termos de ensino na elaboração das atividades, com conteúdos e princípios metodológicos, e as crianças as pensaram como processo e meios para criarem. Essa diferença de concepção evidencia a necessidade de o professor reconhecer as perspectivas das crianças como diferentes dos adultos (BURNARD, 2006), buscando um processo de ensino coparticipativo. Além do reconhecimento, considera-se a importância de valorizá-las nas práticas pedagógicas, o que muitas vezes, leva à reflexão sobre a prática pedagógica e a sua reinvenção.

Considera-se que essa pesquisa aproximou as discussões entre criatividade, educação musical e ensino de instrumento musical ao focalizar o ensino criativo por

meio de uma pesquisa participante. A continuidade pode se dar ao focalizar a aprendizagem criativa, voltando-se mais profundamente à perspectiva das crianças sobre criatividade musical nas aulas de instrumento, compreendendo suas ideias de música e práticas musicais criativas.

O referencial da aprendizagem criativa e, especificamente o ensino criativo, possibilitou a mobilização de outras maneiras de conceber o ensino nesse contexto educativo, maneiras essas, possivelmente mais inclusivas, críticas, colaborativas, relevantes, sensíveis e criativas para professores e crianças.

7. REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Joseph Michael; REYNOLDS, Amy. "Pedagogical Creativity" as a Framework for Music Teacher. **Journal of Music Teacher Education**, V. 25(1), p. 37–51, 2015. DOI: 10.1177/1057083714543744. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1057083714543744?journalCode=jmta> Acesso em: 9 jul. 2023.
- ADDESSI, Anna Rita; BONFIGLIOLI, Luisa. Interação reflexiva como paradigma transversal para a criatividade, educação musical e musicoterapia. Tradução: Rosane Cardoso de Araújo. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 175-199, 2017. DOI: 10.5965/2525530402022017175. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017175>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- ALVES, Guilherme Giglio Barbosa. Trilhas sonoras em turmas de 1º ano do ensino fundamental: ensino-aprendizagem de música com multimídias. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 267-293, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021267. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19050>. Acesso em: 14 out. 2022.
- AMORIM, Quézia Priscila de Barros Silva; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Criatividades musicais em contextos socioeducativos: concepções e práticas dos professores de música da Casa Pequeno Davi. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 186-212, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021186. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/18750>. Acesso em: 14 out. 2022.
- ANDRADE, Klesia Garcia. Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior. **Revista da Abem**, v. 30, n. 1, e30103, 2022. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1091>. Acesso em: 11 Jul. 2023.
- ANDRADE, Klesia Garcia; PENNA, Maura. Criação musical na prática coral: dimensões da formação em música. **Revista da Abem**, v. 29, p. 337-357, 2021. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1060>. Acesso em: 11 Jul. 2023.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; ALONSO, Maitê Vitória; SILVEIRA, Thais Brasil; RIBAS, Ariane Leoni. Criatividade e prática musical docente: concepções de professores. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 164-185, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021164. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19049>. Acesso em: 14 out. 2022.
- ARRIAGA-SANZ, Cristina; ALBA-EGUÍLUZ, Baikune; CABEDO-MAS, Alberto. La importancia de la colaboración entre profesorado de música de diferentes entornos: Un estudio de caso en el ámbito formal y no formal. **Revista Música Hodie**, v.19,

e51402, 2019. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/musica/article/download/51402/33017>. Acesso em: 9 jul. 2023.

BARRETT, Margaret (org). **Collaborative Creative Thought and Practice in Music**. Farnham: Ashgate, 2014.

BARRETTO FILHO, Eduardo Paes. Pela promoção de performers autônomos: abordagens alternativas para um novo paradigma no ensino de instrumentos musicais. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–12, 2016. DOI:

10.33871/23179937.2016.4.1.981. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/981>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da Abem**, v.19, n.26, p. 92-104, jul./dez. 2011. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177>. Acesso em: 11 jul. 2023.

_____. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464443763> Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3763>. Acesso em: 11 jul. 2023.

_____. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da Abem**, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan./jun. 2015. Disponível

em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531>. Acesso em: 11 jul. 2023.

_____. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. **Opus**, v. 24, n. 1, p. 153-166, jan./abr.

2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2018a2407>. Acesso em: 09 out. 2023.

_____. Um olhar sistêmico para as práticas criativas em educação musical. *In*: ARAÚJO, Rosane Cardoso de (org.). **Educação musical: criatividade e motivação**. Curitiba: Appris, 2019. p. 53-90.

_____. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 30-47, 2021.

DOI: 10.5965/2525530406022021030. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20180>. Acesso em: 14 out. 2022.

BEINEKE, Viviane; VEBER, Andreia. Variações sobre um passeio no parque.

Música na educação básica, Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010. Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed2/pdfs/MEB2_artigo3.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

BEINEKE, Viviane; ZANETTA, Camila Costa. “Ou Isto ou Aquilo”: a Composição na Educação Musical para Crianças. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.14 - n.1, p. 197-210, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/mh.v14i1.32978>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/32978>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BEZERRA, Denise Maria; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Explorando a partitura com o mapa conceitual: um recurso criativo para uma aprendizagem musical significativa. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 294-314, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021294. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19134>. Acesso em: 14 out. 2022.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/791>. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRITO, Dhemy Fernando Vieira; BEINEKE, Viviane. Ideias de música no coro infantil: por que e para quem as crianças cantam?. **Revista da Abem**, v. 28, p. 328-343, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/947>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BURNARD, Pamela. Pupil–teacher conceptions and the challenge of learning: lessons from a Year 8 music classroom. **Improving Schools**, v. 7, n. 1, p. 23-34 Mar. 2004. DOI: 10.1177/1365480204042111. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1365480204042111>. Acesso em: 9 jul. 2023.

_____. The individual and social worlds of children’s musical creativities. *In*: MCPHERSON, Gary (org.), **The Child as Musician: A handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 353-374

_____. Teaching music creatively. *In*: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (org.). **Teaching Music Creatively**. London: Routledge, 2013. p. 1-11.

CAMPOS MACHADO, André. O uso de roteiros para improvisação livre como auxílio metodológico na iniciação instrumental. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 131–143, 2013. DOI: 10.33871/23179937.2013.1.2.434. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/434>. Acesso em: 17 set. 2023.

CEAFIS - Centro de Formação Integral do Ser. Disponível em: <https://www.ceafis.org.br/>. Acesso em: 5 jun. 2022.

CRAFT, Anna. **Creativity in schools: tensions and dilemmas**. New York: Routledge, 2005. Versão digital.

_____. A criatividade e os ambientes da educação infantil. *In*: PAIGE-SMITH, Alice; CRAFT, Anna (Org.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.120-135.

CRUVINEL, Flavia Maria; TOURINHO, Cristina. Collective Teaching of Musical Instrument in Brazil: Pedagogical Aspects of Community Music. **Proceedings of the XIV International Seminar of the ISME/2014**, Salvador, p.174 – 179, 2014.

Disponível em:

https://www.academia.edu/36341757/CRUVINEL_Flavia_Maria_TOURINHO_Cristina_Collective_teaching_of_musical_instruments_in_Brazil_Pedagogical_Aspects_and_Community_Music_In_Proceedings_of_the_XIV_International_Seminar_of_the_ISME_2014_Salvador_2014_p_174_179. Acesso em: 17 set. 2023.

CUNHA, Sandra Mara da. Quebra-cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 045-068, 2017. DOI:

10.5965/2525530402022017045. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017045>. Acesso em: 22 out. 2022.

DANTAS, Tais. Aspectos psicossociais na aprendizagem musical em grupo: autoestima, motivação e interações em sala de aula. *In*: DANTAS, Tais; SANTIAGO, Diana (org.). **Ensino coletivo de instrumentos musicais**: contribuições da pesquisa científica. Salvador: EDUFBA, 2016.

DELALANDE, François. Tradução: Tamyra de Oliveira Ramos Moreira. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 013-030, 2017. DOI: 10.5965/2525530402022017013.

Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017013>. Acesso em: 22 out. 2022.

DOMINGUES, Glauber Resende. A criação musical na perspectiva das pedagogias musicais abertas. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 48-77, 2021. DOI:

10.5965/2525530406022021048. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20039>. Acesso em: 14 out. 2022.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons**: práticas criativas em educação musical. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. 267 p.

_____. Lições que a fênix nos traz: o eterno retorno. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 10-29, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021010. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19996>. Acesso em: 14 out. 2022.

FRAGOSO, Daisy. Arranjo para coro infantil: alguns recortes e ferramentas. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 139-166, jul./dez. 2018. Disponível em:

<http://www.abemeducaçao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/794>. Acesso em: 11 jul. 2023.

_____. A pandemia cantada pelas crianças: composição coletiva de canções em aulas remotas na escola básica. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 235-266, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021235. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/18506>. Acesso em: 14 out. 2022.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. **Per Musi**, Belo Horizonte, v.1, p. 52-62, 2000. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/PAINEIS/FRANCA.PDF. Acesso em: 11 jul. 2023.

_____. A natureza da performance instrumental e sua avaliação no vestibular em música. **Orfeu**, v. 7, p.121-132 set. 2000b. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/97>. Acesso em: 11 jul. 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526>. Acesso em: 14 jul. 2023.

HADJI, Nazfar. Práticas musicais e estéticas com adolescentes em uma ala psiquiátrica: um estudo de caso. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 315-334, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021315. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19248>. Acesso em: 14 out. 2022.

HAMOND, Luciana; ADDESSI, Anna Rita. Perspectivas de alunos de Bacharelado em Piano quanto ao uso do software MIROR- Impro para desenvolvimento de improvisação. **Orfeu**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 79-103, 2019. DOI: 10.5965/2525530404022019079. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530404022019079>. Acesso em: 21 out. 2022.

IBARMIA-URRUZOLA, Gorka; ARRIAGA-SANZ, Cristina. Reflexiones sobre el SoundPainting y sus aportaciones en Educación Primaria. **Revista Música Hodie**, v.19, e59507, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/download/59507/33673/262280>. Acesso em: 11 jul. 2023.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. **Creative Learning in the Primary School**. New York: Routledge, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LI, Yang. Nível de criatividade dos alunos no curso de improvisação colaborativa de flauta. **Revista Música Hodie**, v.22, e70327, 2022. DOI: 10.5216/mh.v22.70327 Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/70327>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LIMA, Maria Helena de; KELLER, Damián; MILETTO, Evandro; FLORES, Luciano; SOUZA, Jean Carlos Figueiredo de. Pesquisa em ubimus na Educação Básica: Um relato do Projeto Música Ubíqua no Colégio de Aplicação da UFRGS. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2018. DOI: 10.33871/23179937.2018.6.2.2618. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2618>. Acesso em: 13 jul. 2023.

LINO, Dulcimarta Lemos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Libretos de Criação: experiência de brincar com sons em Rodas Poéticas na Educação Infantil. **Orfeu**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 069-090, 2017. DOI: 10.5965/2525530402022017069. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530402022017069>. Acesso em: 14 dez. 2022.

LINO, Dulcimarta Lemos; DORNELLES, Gabriel do Nascimento. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na educação musical. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 163-180, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/824>. Acesso em: 11 jul. 2023.

LINO, Dulcimarta Lemos; CARDOSO, Bianca de Oliveira. Práticas criativas na formação de professores: compondo conversações. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 130-163, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021130. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19111>. Acesso em: 14 out. 2022.

LOFFREDO, Antonietta. The Toy Piano Is Not a Toy. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 3, 2020. DOI: 10.33871/23179937.2020.8.2.3. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/3783>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MACHADO, Maria Inês Lucas. O Piano Complementar na formação acadêmica: concepções pedagógicas e perspectivas de interdisciplinaridade. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.27, p.115-131, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-75992013000100011>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MATEIRO, Teresa; PEDROLLO, Silani. O céu está caindo: música, drama e imaginação. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 114-130, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/749>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MAWACA. **Quem somos**. 2022. Disponível em: <https://mawaca.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MOREIRA, Tamyra de Oliveira Ramos. Criação musical e renovação escolar nas décadas de 1920, 1930 e 1940: ideias e práticas em debate na Progressive Education. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 78-106, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021078. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19039>. Acesso em: 14 out. 2022.

MORGAN, David L. Focus Groups. **Annual Review of Sociology**, Vol. 22, p. 129-152, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261773532_Focus_Groups. Acesso em: 11 jul. 2023.

NAZARIO, Luciano da Costa; MANNIS, José Augusto. Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo. **Revista da Abem**, v. 22, n. 32, p. 65-76, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/462>. Acesso em: 13 Jul. 2023..

NAZARIO, Luciano da Costa; MARTINS, Eduardo Teixeira; MARTINS, Alex Sandro Rodrigues. O modelo cognitivo de Beck como ferramenta de identificação de crenças relacionadas à inibição criativa em música. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 62-80, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/839>. Acesso em: 11 jul. 2023.

NEDER, Alvaro. “Permita-me que o apresente a si mesmo”:* o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. **Revista da Abem**, v. 20, n. 27, p. 117-130, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/165>. Acesso em: 11 jul. 2023.

OGLEARI, Bárbara; BEINEKE, Viviane. Entre ventanias e viagens interplanetárias... projetos criativo-musicais em contexto de pandemia. **Revista da Abem**, v. 30, n. 1, e30101, 2022. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1078>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PELIZZON, Lia Viégas Mariz de Oliveira; BEINEKE, Viviane. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 8-35, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/784>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, vol. 23, n. 3, p. 161-186, jan/abril. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/316/31652406009/31652406009.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PIAZZA, Alexandre Ari. **Cinco propostas para o ensino coletivo de contrabaixo acústico**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Florianópolis, Centro de Artes, Curso de Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

PIMENTA, Marcelo Soares; FLORES, Luciano Vargas; CAPASSO, Ariadna; TINAJERO, Patricia; KELLER, Damián. Ubiquitous Music: Concepts and Metaphors. Simpósio Brasileiro de Computação Musical, set. 2009, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/31171>. Acesso em: 11 jul. 2023.

RUBIO, Miguel Clemente; FALLEIROS, Manuel; FORNARI, José. La libre improvisación en la Escuela libre de Música CIDDIC-UNICAMP. Propuesta metodológica para la adquisición de habilidades, capacidades y actitudes dentro del ensemble de saxofones. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2019. DOI: 10.33871/23179937.2019.7.2.2875. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2875>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SALLES, Mariana Isdebski. **Arcadas e golpes de arco: a questão da técnica violinística no Brasil: proposta de definição e classificação de arcadas e golpes de arco**. Brasília: Thesaurus, 1998.

SANTOS, Wilson Rogério dos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Situação e perspectivas da pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos no Brasil – Uma análise do período compreendido entre 1990 e 2013. **Revista Vórtex**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2019. DOI: 10.33871/23179937.2019.7.3.3203. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/3203>. Acesso em: 17 set. 2023.

SEIXAS, Luís Cláudio Pires; REIS, Deyse Almeida dos. Dialogando com "O Corvo": Reflexões Sobre uma Vivência Pedagógica de Prática de Conjunto no Ensino Fundamental. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 21, 2021. DOI: 10.5216/mh.v21.66779. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/66779>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SILVA, Helena Lopes. Escutar para criar e/ou criar para escutar: provocações para as aulas de música nos anos finais do Ensino Fundamental. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 213-234, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021213. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19249>. Acesso em: 14 out. 2022.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Tradução: Fausto Borém. Revisão: Maria Betânia Parizzi. **Cadernos de Estudo-Educação Musical**, São Paulo, n.4/5, p.714, nov. 1994.

_____. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TRAVERZIM, Monique; PONTES, Samuel Campos de; FERREIRA, Tiago Teixeira. Potencialidades do ser humano e do fazer musical criativo: reflexões a partir do deslocamento da ênfase do saber para o pensar. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 107-129, 2021. DOI: 10.5965/2525530406022021107. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19237>. Acesso em: 14 out. 2022.

VALLINA, Daniel Moro. O músico argentino Adolfo Reisin e a estética da improvisação coletiva. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 21, 2021. DOI: 10.5216/mh.v21.69159. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/69159>. Acesso em: 11 jul. 2023.

VISNADI, Gabriela Flor; BEINEKE, Viviane. "De amizade, letras e ritmos": ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica. **Revista da Abem**, v. 24, n. 36, p. 71-84, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/603>. Acesso em: 11 jul. 2023.

WEBSTER, Peter R. Big Ideas in music teaching and learning: implications for cognitive research and practice. **Revista da Abem**, v. 24, n. 37, p. 8-16, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/670>. Acesso em: 11 jul. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. e-PUB.

APÊNDICE A – TCLE – MAIORES DE DEZOITO ANOS



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “O ensino criativo em aulas coletivas de violino e viola”, que fará grupo focal¹⁹, observação participante²⁰ e entrevista individual, tendo como objetivo geral investigar como o ensino criativo mobiliza a aprendizagem criativa em aulas coletivas de violino e viola. Assim, propõe analisar as dimensões do ensino criativo e como o trabalho com as práticas musicais criativas potencializam a aprendizagem criativa nessas aulas.

Na observação participante vou acompanhar as aulas de violino e viola na instituição e interagir com a professora e estudantes. Vou procurar conhecer a prática pedagógica da professora, a participação dos estudantes nas aulas, suas características, os conteúdos musicais que já trabalharam e suas experiências musicais fora e dentro da instituição. Também vou estabelecer um diálogo com a professora sobre os planejamentos, as aulas de instrumento, a aprendizagem criativa, o ensino criativo e as possibilidades de práticas criativas nessas aulas. É prevista que ela aconteça por doze aulas de violino e viola, no horário dessas aulas na instituição. Serão feitas gravações das aulas em formato audiovisual e anotações em diário de campo da pesquisadora.

Depois da observação, um grupo focal acontecerá com os estudantes, no horário de uma aula de violino e viola, na instituição, para refletir sobre o processo das aulas e da pesquisa. Nesse grupo, algumas questões serão propostas para serem discutidas e trechos das gravações em sala de aula serão apresentados aos participantes, para ajudar a refletir. Esse grupo focal também será gravado em formato audiovisual.

A entrevista individual acontecerá somente com a professora em um dia, horário e local a serem combinados com ela. Nessa entrevista também serão apresentados os trechos das gravações das aulas e perguntas a partir de um roteiro. Ela será gravada em formato audiovisual.

Estas medidas serão realizadas no Centro de Apoio a Formação Integral do Ser (CEAFIS). Não é obrigatório participar de todas as intervenções, bem como responder a todas as perguntas.

O retorno dos resultados da pesquisa à instituição e aos participantes será realizado por meio de uma reunião, em um dia a ser combinado na instituição durante o horário de uma aula de violino e viola.

Em todos os momentos serão observados os cuidados com a pandemia, como: distanciamento físico de no mínimo 1,5 metros, uso de máscaras, espaços ventilados, higienização frequente das mãos com álcool 70% e não compartilhamento de objetos pessoais.

¹⁹ “Grupo Focal (GF) é uma técnica de pesquisa que coleta dados, por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador” (Morgan, 1997 *apud* SANTANA e SILVA, 2017, p. 53).

²⁰ “Nessa forma de observação, o pesquisador-observador [...] se integra à situação por uma participação direta e pessoal” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 178 e 180)

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos. O senhor(a) poderá sentir:

- Constrangimento: com a presença da pesquisadora nas aulas; ao participar do grupo focal ou da entrevista individual falando as suas ideias; pela gravação audiovisual durante as aulas e durante o grupo focal ou entrevista individual; na exibição das gravações audiovisuais das aulas no momento do grupo focal ou entrevista individual.
- Cansaço ao participar do grupo focal ou entrevista individual.

Como medidas para diminuição dos riscos poderá ser proposta a diminuição do tempo de aula observado. No grupo focal e entrevista individual os participantes poderão responder às perguntas de forma escrita e quando estiverem cansados, poderemos fazer uma pausa para beber água, ir ao banheiro etc. Em relação às gravações, poderá ser gravado somente o áudio nas aulas, no grupo focal e na entrevista individual. Poderá ser proposta a realização do grupo focal e da entrevista individual sem a exibição dos trechos das gravações.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão:

- Contribuir para seu entendimento do que é e como pode ser feita uma pesquisa científica e aproximá-lo(a) do conhecimento científico.
- O senhor(a) terá a oportunidade de ampliar possibilidades para pensar e desenvolver seu ensino de instrumento musical.
- Os estudantes poderão desenvolver criativamente sua aprendizagem de instrumento musical.
- As áreas de estudo do ensino de instrumento musical e da criatividade musical, podem se beneficiar com a discussão dos caminhos teórico-metodológicos de diálogos entre elas.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora responsável Isabella Andrade de Castro, estudante de mestrado, tendo como orientadora Dra. Viviane Beineke.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

A sua privacidade será mantida através da não-identificação do nome. Ou seja, o sigilo e anonimato dos participantes serão mantidos. Serão utilizados nomes fictícios para fazer referências a eles e elas.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção da pesquisa, de artigos técnicos e científicos. O tratamento dos dados será realizado somente pela pesquisadora responsável, por meio de seus equipamentos (computador, câmera, HD externo e diário de campo). Eles ficarão armazenados em um armário na casa da pesquisadora, onde ninguém além dela terá acesso e após o período de cinco anos, eles serão removidos de todos os equipamentos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO:

NÚMERO DO TELEFONE:

ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome _____ por _____ extensão _____

Assinatura _____ Local: _____ Data _____

____/____/____.

APÊNDICE B – TCLE – MENORES DE DEZOITO ANOS



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA



Comitê de Ética em Pesquisas
Envolvendo Seres Humanos - Udesc

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “O ensino criativo em aulas coletivas de violino e viola”, que fará grupo focal²¹, observação participante²² e entrevista individual, tendo como objetivo geral investigar como o ensino criativo mobiliza a aprendizagem criativa em aulas coletivas de violino e viola. Assim, propõe analisar as dimensões do ensino criativo e como o trabalho com as práticas musicais criativas potencializam a aprendizagem criativa nessas aulas.

Na observação participante vou acompanhar as aulas de violino e viola na instituição e interagir com a professora e estudantes. Vou procurar conhecer a prática pedagógica da professora, a participação dos estudantes nas aulas, suas características, os conteúdos musicais que já trabalharam e suas experiências musicais fora e dentro da instituição. Também vou estabelecer um diálogo com a professora sobre os planejamentos, as aulas de instrumento, a aprendizagem criativa, o ensino criativo e as possibilidades de práticas criativas nessas aulas. É prevista que ela aconteça por doze aulas de violino e viola, no horário dessas aulas na instituição. Serão feitas gravações das aulas em formato audiovisual e anotações em diário de campo da pesquisadora.

Depois da observação, um grupo focal acontecerá com os estudantes, no horário de uma aula de violino e viola, na instituição, para refletir sobre o processo das aulas e da pesquisa. Nesse grupo, algumas questões serão propostas para serem discutidas e trechos das gravações em sala de aula serão apresentados aos participantes, para ajudar a refletir. Esse grupo focal também será gravado em formato audiovisual.

A entrevista individual acontecerá somente com a professora em um dia, horário e local a serem combinados com ela. Nessa entrevista também serão apresentados os trechos das gravações das aulas e perguntas a partir de um roteiro. Ela será gravada em formato audiovisual.

Estas medidas serão realizadas no Centro de Apoio a Formação Integral do Ser (CEAFIS). Não é obrigatório participar de todas as intervenções, bem como responder a todas as perguntas.

O retorno dos resultados finais da pesquisa à instituição e aos participantes será realizado por meio de uma reunião, em um dia a ser combinado na instituição durante o horário de uma aula de violino e viola.

Em todos os momentos serão observados os cuidados com a pandemia, como: distanciamento físico de no mínimo 1,5 metros, uso de máscaras, espaços ventilados, higienização frequente das mãos com álcool 70% e não compartilhamento de objetos pessoais.

²¹ “Grupo Focal (GF) é uma técnica de pesquisa que coleta dados, por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador” (Morgan, 1997 *apud* SANTANA e SILVA, 2017, p. 53).

²² “Nessa forma de observação, o pesquisador-observador [...] se integra à situação por uma participação direta e pessoal” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 178 e 180)

O(a) seu(ua) filho(a)/dependente e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos. O(a) seu(ua) filho(a)/dependente poderá sentir:

- Constrangimento: com a presença da pesquisadora nas aulas; ao participar do grupo focal ou da entrevista individual falando as suas ideias; pela gravação audiovisual durante as aulas e durante o grupo focal ou entrevista individual; na exibição das gravações audiovisuais das aulas no momento do grupo focal ou entrevista individual.
- Cansaço ao participar do grupo focal ou entrevista individual.

Como medidas para diminuição dos riscos poderá ser proposta a diminuição do tempo de aula observado. No grupo focal e entrevista individual os participantes poderão responder às perguntas de forma escrita e quando estiverem cansados, poderemos fazer uma pausa para beber água, ir ao banheiro etc. Em relação às gravações, poderá ser gravado somente o áudio nas aulas, no grupo focal e na entrevista individual. Poderá ser proposta a realização do grupo focal e da entrevista individual sem a exibição dos trechos das gravações.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão:

- Contribuir para seu entendimento do seu filho(a)/dependente do que é e como pode ser feita uma pesquisa científica e aproximá-lo(a) do conhecimento científico.
- Oportunidade de seu filho(a)/dependente desenvolver criativamente sua aprendizagem de instrumento musical.
- A professora terá a oportunidade de ampliar possibilidades para pensar e desenvolver seu ensino de instrumento musical.
- As áreas de estudo do ensino de instrumento musical e da criatividade musical, podem se beneficiar com a discussão dos caminhos teórico-metodológicos de diálogos entre elas.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos será a pesquisadora responsável Isabella Andrade de Castro, estudante de mestrado, tendo como orientadora Dra. Viviane Beineke.

O(a) senhor(a) poderá retirar o(a) seu(ua) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

A privacidade do(a) seu(ua) filho(a)/dependente será mantida através da não-identificação do nome. Ou seja, o sigilo e anonimato dos participantes serão mantidos. Serão utilizados nomes fictícios para fazer referências a eles e elas.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados do(a) seu(ua) filho(a)/dependente para a produção da pesquisa, de artigos técnicos e científicos. O tratamento dos dados será realizado somente pela pesquisadora responsável, por meio de seus equipamentos (computador, câmera, HD externo e diário de campo). Eles ficarão armazenados em um armário na casa da pesquisadora, onde ninguém além dela terá acesso e após o período de cinco anos, eles serão removidos de todos os equipamentos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO:

NÚMERO DO TELEFONE:

ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR: _____

ASSINATURA DA PROFESSORA DE VIOLINO: _____

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC - 88035-901

Fone: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a respeito do meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em meu(minha) filho(a)/dependente, e que fui informado que posso retirar meu(minha) filho(a)/dependente do estudo a qualquer momento.

Nome _____ por _____ extensão _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: _____
 ____/____/____.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Roteiro²³ para entrevista de reflexão com vídeo com a professora

- Relembrar o objetivo da pesquisa: investigar como o ensino criativo mobiliza a aprendizagem criativa nas aulas coletivas de violino e viola.
- Reforçar que não é obrigatório responder a todas as questões.
- Explicar que assistiremos aos trechos selecionados pela pesquisadora das gravações das aulas e depois conversaremos sobre eles.

Parte 1

Sobre as aulas de violino na instituição

- Como funcionam as aulas de violino na instituição em relação à organização curricular, à infraestrutura e recursos?
- Fale sobre as características das turmas pesquisadas.
- Há quanto tempo você atua na instituição?
- Como você pensa o(s) objetivo(s) das aulas de instrumento? Considera algum mais importante?
- O que você pensa sobre o ensino coletivo de instrumento? (Existem vantagens e/ou desafios?)

Sobre o planejamento das aulas

- Qual/quais fator(res) você considera ao planejar as aulas? (Como escolhe o repertório, estratégias ou dinâmicas de aula? Quais critérios?)
- O que considera importante ao planejar as atividades de práticas criativas?

Sobre a relação da professora com práticas criativo-musicais

- Como você entende/O que você pensa sobre as práticas criativas ou composição musical na educação?
- Tem alguma experiência com composição e/ou improvisação? Se sim, podes contar alguma que foi significativa para você?
- O que pensa sobre essas práticas na sua formação e/ou atuação musical?
- O que considera necessário para compor e/ou improvisar música?

²³ Este roteiro foi adaptado do documento “Questões norteadoras das entrevistas de reflexão com vídeo com a professora” presente na tese de doutorado: “Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa”, de Beineke (2009).

Sobre as práticas criativas nas aulas de instrumento

- Quais atividades você considera como “práticas criativas”? Por quê?
- Como você vê a realização de práticas criativas nas aulas de instrumento?
- Já teve alguma experiência com práticas criativas em aulas de instrumento antes dessa pesquisa? Pensa em dar continuidade ao trabalho?
- Como você avalia o trabalho que vem realizando com as práticas criativas nas aulas?

Parte 2

Assistir aos vídeos. Explicar à professora que posso pausá-los quando ela quiser para fazer algum comentário. As perguntas que seguem serão feitas à medida em que os assuntos forem emergindo.

Sobre a atividade no geral

- Quais fatores considera mais importantes na realização dessa atividade?
- O que você esperava dos/das estudantes?

Sobre os/as estudantes

- Você considera algumas crianças mais criativas ou menos criativas? Por quê?
- Como você percebe as práticas criativas e a aprendizagem musical dos/das estudantes?
- O que acha que essa atividade representa para eles/elas?

Sobre a atuação da professora

- Qual o seu papel na condução da atividade?
- Como foi a sua participação nas atividades de composição e/ou improvisação com os/as estudantes? Você interveio de alguma maneira? Como? Por quê?

Sobre o contexto

- Quais suas expectativas em relação às composições e/ou improvisações das crianças?
- Quais fatores você considera mais relevantes/determinantes para que os alunos realizem as atividades propostas?
- Quais influências musicais você percebe nas composições e/ou improvisações das crianças?
- Quais são as concepções de música das crianças, do seu ponto de vista?

Sobre o domínio da música

- Qual a função e a importância do conhecimento musical para a realização das práticas criativas?
- Como o conhecimento dos/das estudantes interfere nos resultados?
- Quais conhecimentos você considera mais importantes? Por quê?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM AS CRIANÇAS

Roteiro²⁴ para grupo focal de reflexão com vídeo com os/as estudantes

- 1) Lembrar o objetivo da pesquisa: investigar como o ensino criativo mobiliza a aprendizagem criativa nas aulas coletivas de violino e viola. (Estou pesquisando como ensinar e aprender violino de forma criativa)
- 2) Explicar que vamos conversar sobre alguns assuntos das aulas de violino.
- 3) Combinar para cada um falar de cada vez, para podermos nos ouvir bem.
- 4) Explicar que assistiremos aos trechos das gravações das aulas selecionados pela pesquisadora e depois conversaremos sobre eles.

Sobre a compreensão e relação com música

- O que pensam sobre música? (O que é música para vocês?)
- Vocês participam de música em algum outro lugar (família, escola, igreja, parquinho etc.), além do CEAFIS?
- Como são as atividades musicais que vocês fazem nesses lugares? (O que costumam fazer de música nesses lugares?)
- De quais músicas vocês gostam? Por quê?
- Quais são os seus/suas cantores/cantoras ou bandas preferidas? Fale sobre eles/elas.

Sobre as aulas de violino

- Conte porquê escolheu aprender o violino.
- Fale um pouco sobre as aulas de violino. Se vocês fossem contar para alguém, o que iriam contar sobre as essas aulas?
- Vocês têm alguma atividade preferida?
- O que vocês acham das aulas serem em grupo? (Quais são os desafios/dificuldades e facilidades/vantagens de aprender em grupo, para vocês?)

Sobre as práticas criativas

- O que é criar música para vocês?
- Vocês criam suas músicas em outros lugares, fora das aulas de violino? Como fazem?
- Como vocês fazem para criar músicas utilizando o violino?

²⁴ Esse roteiro foi adaptado do documento “Questões norteadoras dos grupos focais com alunos” presente na tese de doutorado: “Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa”, de Beineke (2009).

- O que vocês acharam importante enquanto estavam criando? O que foi fácil? E o que foi difícil? Por quê?
- As músicas que vocês inventam parecem com as músicas que vocês escutam? Por quê?

Assistir aos vídeos de práticas criativas, das propostas didáticas de jogos e de trechos variados das aulas e comentá-los.

- Como foi essa atividade para vocês?
- Imagine que chegou um/a colega nova/a, conte para ele/a como foi essa aula/atividade.

APÊNDICE E – ORGANIZAÇÃO DA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Sigla/Nome do Arquivo	Data da entrevista	Conteúdo	Descrição	Núm. de Páginas
EP1 - Transcrição entrevista professora dia 1	11/12/22	Arquivo de texto em formato PDF	Transcrições das entrevistas semiestruturadas dos vídeos	27
EP2 – Transcrição entrevista professora dia 2	20/12/22			10
EP3 - Transcrição entrevista professora dia 3	22/12/22			11

Sigla/Nome do Arquivo	Data	Conteúdo	Participantes	Núm. de Páginas
GFM1 - Transcrição Grupo focal turno manhã sessão 1	30/11/22	Arquivo de texto em formato PDF	Harry, Mili, Manuela	15
GFM2 – Transcrição Grupo focal turno manhã sessão 2	12/12/22		Biel, Alice	20
GFT - Transcrição Grupo focal turno tarde	12/12/22		Alicia, Keroley, Mariana	23

APÊNDICE F – ARRANJO DE “NOITE FELIZ” PELA PROFESSORA

Noite Feliz

Composição Franz Gruber
Arranjo da professora de violino

Violino melodia

Violino acomp.

pizz. 1ª vez
arco 2ª vez

Detailed description: This block contains the first system of musical notation. It features two staves. The top staff, labeled 'Violino melodia', is in treble clef and 3/4 time. It contains eight measures of music: measures 1-4 are quarter notes (G4, A4, B4, C5), and measures 5-8 are half notes (D5, E5, F5, G5). The bottom staff, labeled 'Violino acomp.', is also in treble clef and 3/4 time. It contains eight measures: measures 1-4 are rests, and measures 5-8 are quarter notes (G4, A4, B4, C5). Below the bottom staff, the text 'pizz. 1ª vez' is aligned with measures 5-8, and 'arco 2ª vez' is aligned with measures 9-12.

Vln.

Vln.

Detailed description: This block contains the second system of musical notation. It features two staves. The top staff, labeled 'Vln.', is in treble clef and 3/4 time. It contains eight measures: measures 9-12 are quarter notes (G4, A4, B4, C5), and measures 13-16 are quarter notes (D5, E5, F5, G5). The bottom staff, labeled 'Vln.', is also in treble clef and 3/4 time. It contains eight measures: measures 9-12 are rests, and measures 13-16 are quarter notes (G4, A4, B4, C5).

Vln.

Vln.

Detailed description: This block contains the third system of musical notation. It features two staves. The top staff, labeled 'Vln.', is in treble clef and 3/4 time. It contains eight measures: measures 17-20 are quarter notes (G4, A4, B4, C5), and measures 21-24 are quarter notes (D5, E5, F5, G5). The bottom staff, labeled 'Vln.', is also in treble clef and 3/4 time. It contains eight measures: measures 17-20 are quarter notes (G4, A4, B4, C5), and measures 21-24 are quarter notes (D5, E5, F5, G5). The system concludes with a double bar line and repeat dots.

VERSÃO ESCRITA APRESENTADA ÀS CRIANÇAS**Noite Feliz**

Compositor: Franz Gruber
País: Áustria (Europa)
Data: 1818

NOITE FELIZ - **MI DÓ**

NOITE FELIZ - **MI DÓ**

OH SENHOR - **RÉ SI**

DEUS DE AMOR - **MI DÓ**

POBREZINHO NASCEU EM BELÉM - **MI DÓ**

EIS NA LAPA, JESUS NOSSO BEM - **MI DÓ**

DORME EM PAZ, Ó JESUS-US
RÉ FÁ SOL LÁ

DORME EM PAZ, Ó JESUS