

**ANA PAULA RIBEIRO CARDOSO MALOTTI**

**O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM CRIATIVA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música. Subárea: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

**FLORIANÓPOLIS, SC  
2014**

M257e

Malotti, Ana Paula Ribeiro Cardoso  
O ensino de música na educação infantil: um  
estudo sobre a aprendizagem criativa / Ana Paula  
Ribeiro Cardoso Malotti. - 2014.  
209 p. : il. ; 21 cm

Orientador: Viviane Beineke  
Bibliografia: p. 141-146  
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado  
de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de  
Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2014.

1. Música e crianças. 2. Educação de crianças.  
I. Beineke, Viviane. II. Universidade do Estado de  
Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em  
Música. III. Título

CDD: 780.7 - 20.ed.

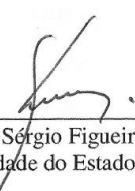
**ANA PAULA RIBEIRO CARDOSO MALOTTI**

**O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM CRIATIVA**


Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Música, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música. Subárea: Educação Musical.

**Banca Examinadora:**


Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sérgio Figueiredo  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

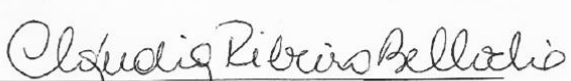
Orientadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Viviane Beineke – Orientadora  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Membro:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

**FLORIANÓPOLIS, 24 DE MARÇO DE 2014.**



Às crianças da minha vida...

Meus sobrinhos: Letícia, Beatriz,  
Henrique e Sara (*in memoriam*).  
Em especial, às minhas filhas:  
Luisa, companheirinha de todas as  
horas, e Mariana, a quem  
aguardamos com muito amor.



## AGRADECIMENTOS

O grande prazer de concluir uma etapa como esta, é saber que nunca estive sozinha e agora tenho muitos com quem dividir este momento...

Agradeço ao meu marido Leonardo, grande incentivador e amigo. Admirador a quem também admiro e com quem tenho orgulho de construir nossa família e nossa caminhada. Te amo muito! Ah, e é claro: obrigada pelas traduções para o inglês!

Aos meus queridos pais Samuel e Cleusa, pela torcida, incentivo, presença, e suporte. Devo muito a vocês! Marilena e Cleusa, muito obrigada por cuidarem de mim e da minha família enquanto eu me dedico a este trabalho. Vocês são exemplos mães, sogras, avós e amigas.

Agradeço à minha irmã Carolina, com quem dividi as ansiedades e conquistas de um mestrado, especialmente num momento tão delicado de nossas vidas. Eu te admiro e te amo muito!

Aos familiares e amigos que acompanharam essa trajetória, desejaram o sucesso e se alegraram comigo. À nossa amiga Telma, que tão bem representou sua amada família, a “Tribo Ataydes”, pela leitura e revisão deste trabalho. Agradeço a minha amiga Amanda pela ajuda e dedicação durante as transcrições dos vídeos e entrevistas. Valeu!

Agradeço aos professores que participaram desta investigação, pela troca de experiências e aprendizado. Em especial às professoras Heloísa e Vitória por me permitirem participar do processo de construção de suas aulas e por dividirem suas reflexões e considerações. Às instituições de Educação Infantil que permitiram a realização desta pesquisa abrindo suas portas e nos recebendo como pesquisadores.

Às professoras Dra. Cláudia Bellochio (UFMS) e Dra. Eloisa Rocha (UFSC) por aceitarem ler e discutir comigo esse trabalho e pelas riquíssimas contribuições que trouxeram.

A profa. Dra. Viviane Beineke, pela orientação dedicada, exemplo de esmero e seriedade nos trabalhos. Pela parceria nesta pesquisa e nos artigos, e por contribuir com minha formação mostrando que as crianças têm muito a nos dizer. Obrigada!

Ao Programa de Pós-graduação em música da UDESC, e aos colegas e professores com quem aprendi muito. Aos “irmãos de

orientação” André e Cecília, pela parceria nessa caminhada. Ao professor Dr. Sérgio Figueiredo pelas contribuições na qualificação e defesa deste trabalho e pela especial atenção representando nossa orientadora.

Às equipes da UDESC que contribuíram com este trabalho: Grupo de Pesquisa MusE, pelas discussões, ensaios, parceria e pelo empréstimo da câmera para filmagem. Aos funcionários do Estúdio do CEAD que viabilizaram a defesa por vídeo-conferência dando todo suporte necessário.

Ao Programa de Pós-Graduação pelo auxílio financeiro para apresentação de trabalho em eventos, e a CAPES pela bolsa concedida durante o curso.



## RESUMO

MALOTTI, Ana Paula R. C. **O ensino de música na educação infantil: um estudo sobre a aprendizagem criativa.** 2014. 209 f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música – PPGMUS, Florianópolis, 2014.

Este trabalho apresenta pesquisa de mestrado que buscou investigar a *aprendizagem criativa* enquanto referencial para o planejamento e ação docente em educação musical na Educação Infantil. *Aprendizagem criativa* é um conceito em construção (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008), sendo que nesta expressão *aprendizagem* indica que o foco está centrado no processo de aprendizagem da criança, e *criatividade* refere-se ao potencial criativo a ser desenvolvido dentro de um campo de conhecimento específico, como a música. Do ponto de vista sociocultural, esse conceito considera a interação de fatores culturais e sociais, como o contexto e a perspectiva da criança, o processo colaborativo e não competitivo, a análise e reflexão dos trabalhos como ponto fundamental para a aprendizagem colaborativa e a interação entre as crianças e com o professor. Tal referencial envolve, portanto, o papel do professor na promoção da aprendizagem criativa, a *agência* das crianças no processo de aprendizagem, e a prática reflexiva tanto dos professores quanto das crianças. A metodologia de pesquisa de natureza qualitativa integrando elementos da pesquisa participante e pesquisa-ação foi adotada por possibilitar a intervenção do pesquisador no contexto e a inclusão dos colaboradores da pesquisa nos processos de construção de estratégias metodológicas e reflexão sobre a ação pedagógica, questões importantes para que atingíssemos os objetivos da pesquisa. A produção de dados foi realizada em duas etapas: (1) curso de formação para professores de música visando introduzir o referencial de aprendizagem criativa e discutir aspectos sobre a atuação do professor; (2) acompanhamento da ação pedagógica de duas professoras de música participantes do curso e atuantes na Educação Infantil, através de observação de aulas, reuniões para planejamento e reflexão. Dessa forma foi possível construir um processo de formação, ação e reflexão, e um espaço para manifestação das expectativas e dificuldades dos professores. Os resultados indicam que a abordagem de aprendizagem

criativa influenciou as concepções dos professores refletindo em mudanças no planejamento e ação docente, tais como: menos estruturação e interferência dos professores e mais liberdade para as crianças; realização de trabalhos de composição em pequenos grupos; reavaliação de uma prática criativa para uma prática que promove a criatividade; documentação das atividades e produções das crianças, procurando dar voz às crianças, estimular e mediar a aprendizagem. Estudos futuros poderiam ser realizados com o objetivo de envolver outros profissionais da Educação Infantil e evidenciar a perspectiva das crianças nesse contexto sob a ótica da aprendizagem criativa.

**Palavras-chave:** Música. Educação Musical. Educação Infantil. Aprendizagem Criativa. Pesquisa-participante.

## ABSTRACT

MALOTTI, Ana Paula R. C. **The music teaching in childhood education: a creative learning study.** 2014. 209 f. Dissertation (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música – PPGMUS, Florianópolis, 2014.

This paper presents a masters research that investigated the creative learning as a reference for planning and teaching activities in music education in pre-school. Creative learning is an under construction concept (CRAFT; CREMIN; BURNARD; 2008) and indicates that learning is a focus on the child's learning process, and creativity refers to the creative potential to be developed within a specific knowledge field, such as music. From a sociocultural point of view, this concept considers the cultural and social interaction factors, such as the context and the child's perspective. Being a collaborative and not competitive process, the work's analysis and reflection are key points for collaborative learning and interaction among children and the teachers. This approach, therefore, involves the teachers role in promoting creative learning, the children action in the learning process, and the reflective practice of both: teachers and children. The qualitative research methodology integrated with participative research elements and action research was adopted because permits researcher's interventions in the context and the inclusion of research collaborators in the methodological strategies and reflection's construction process on the pedagogical action: important questions to reach the research goals. The data production was performed in two steps: (1) a training course for music teachers to introduce the creative learning approach and discuss teachers performance aspects; (2) a pedagogical action of monitoring two music teachers participants in the course and active in kindergarten education through classroom observation, planning and reflection meetings. Thus was possible to build a forming, action and reflection process, and a space for the teachers to express their expectations and difficulties. The results indicates that the creative learning approach had influenced teachers conceptions, reflecting in changes of planning and teaching activities, such as less structuring and teachers interference, besides more freedom for the children; realization of composing work in small groups; reevaluation of the creative practice to a practice that promotes creativity; documentation of

children's activities and productions, trying to give voice to them, stimulate and mediate learning. Future studies could be conducted with the aim to involve other professionals in Early Childhood Education and highlight the children's perspective in the context of creative learning approach.

**Keywords:** Music. Music Education. Early Childhood Education. Creative Learning. Research participant.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - As abordagens do adulto ao pensamento de possibilidades.....	31
Figura 2 - Etapas de produção de dados .....	48
Figura 3 - Cronograma da etapa 2: acompanhamento da ação de duas professoras.....	51
Figura 4 - Desenho de Marcela referente à apreciação de sons da água...	120
Figura 5 - Desenho de Melissa referente à apreciação de sons da água ...	120
Figura 6 - Desenho de Tadeu referente à apreciação de sons da água.....	121
Figura 7 - Partitura de Melissa referente à apreciação de sons da chuva..	142
Figura 8 - Partitura de João referente à apreciação de sons da chuva.....	142
Figura 9 - Partitura de Charles referente à apreciação de sons da chuva..	143
Figura 10 - Partitura de Bia referente à apreciação de sons da chuva.....	143
Figura 11 - Partitura coletiva referente à apreciação de sons da chuva ....	144
Figura 12 - Crianças executando a partitura coletiva.....	145

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Levantamento das instituições de Educação Infantil e professores de música atuantes .....	48
Tabela 2 - Legenda de organização e fonte dos dados.....	57
Tabela 3 - Síntese do perfil dos professores participantes do curso.....	61

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 APRENDIZAGEM CRIATIVA .....</b>	<b>25</b>
1.1 APRENDIZAGEM CRIATIVA E A AGÊNCIA DAS CRIANÇAS .....	29
1.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA .....	35
1.3 APRENDIZAGEM CRIATIVA E A PRÁTICA REFLEXIVA .....	38
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>41</b>
2.1 PESQUISA PARTICIPANTE .....	42
2.2 ETAPAS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	45
2.2.1 <i>Pré-produção: levantamento das instituições e professores</i> .....	46
2.2.2 <i>Curso de formação para professores de música</i> .....	49
2.2.3 <i>Acompanhamento da ação pedagógica de duas professoras de música</i> ..	50
2.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	52
2.3.1 <i>Observação participante</i> .....	52
2.3.2 <i>Reuniões de planejamento e reflexão</i> .....	53
2.3.3 <i>Documentação</i> .....	53
2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	54
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	55
<b>3 APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....</b>	<b>59</b>
3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	59
3.2 CONSTRUINDO UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA APRENDIZAGEM CRIATIVA ..	62
3.2.1 <i>Discussões de textos</i> .....	64
3.2.2 <i>Reflexões dos professores sobre as atividades musicais</i> .....	66
3.2.2.1 “O prazer de brincar e fazer música” ou “Brincadeira de inventar” .....	67
3.2.2.2 “Liberdade bem direcionada”: o dilema entre estruturação e liberdade ..	68
3.2.2.3 “Aprendemos mais quando ouvimos os relatos dos colegas”: as interações sociais .....	69
3.2.2.4 “Percebendo cada detalhe”: apropriação do aprendizado musical .....	71
3.2.2.5 “Adulto Trabalha!”: a experiência de arriscar-se socialmente .....	73
3.3 (RE)PENSANDO A AÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO REFERENCIAL .....	77
3.4 APROVEITAMENTO DO CURSO E REFLEXOS SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA .....	78
<b>4 O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA .....</b>	<b>83</b>
4.1 APRESENTAÇÃO DOS PLANEJAMENTOS .....	83
4.1.1 <i>Sons da Água</i> .....	84

4.1.2 <i>Passeio de Trem</i> .....	84
4.1.3 <i>África</i> .....	86
4.2 OS PRINCIPAIS DESAFIOS DESTACADOS PELOS PROFESSORES.....	87
4.2.1 <i>Contexto e Estrutura das Instituições</i> .....	88
4.2.2 <i>Planejando a partir do referencial</i> .....	93
4.2.3 <i>Atividades musicais</i> .....	96
4.3 “DEPOIS QUE EU VI O VÍDEO... OPA!”: O RECURSO DA DOCUMENTAÇÃO ....	103
4.4 MUDANÇAS NA AÇÃO PEDAGÓGICA E NO ENTENDIMENTO DO PAPEL DO PROFESSOR.....	106
4.4.1 “ <i>Somos mediadores da aprendizagem criativa</i> ”: a perspectiva dos participantes sobre o papel do professor .....	106
4.4.2 “ <i>Um marco divisório</i> ”: As principais mudanças na ação pedagógica. ....	109
4.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DOS PROFESSORES .....	112

## **5 CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM CRIATIVA**

.....	<b>115</b>
5.1 ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS .....	115
5.1.1 <i>Provocações para a aprendizagem</i> .....	116
5.1.2 <i>Registros através de desenhos</i> .....	119
5.1.3 <i>Atividades de composição em grupos</i> .....	122
5.1.4 <i>Avaliando e retomando as composições</i> .....	130
5.1.5 <i>Movimentos corporais</i> .....	134
5.1.6 <i>Elaboração de partitura</i> .....	139
5.1.7 <i>Roda de Conversa</i> .....	146
5.2 “ELES ESTÃO ORGANIZADOS DO JEITO DELES, E NÃO DO NOSSO” .....	148
5.3 APRENDIZAGEM CRIATIVA E AS CRIANÇAS .....	149

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 155**

## **REFERÊNCIAS ..... 163**

## **APÊNDICES..... 173**

## **ANEXOS ..... 201**



## APRESENTAÇÃO

No caminho percorrido durante e após a graduação em música, tive experiências diversificadas no campo da educação musical, tais como o estágio curricular no ensino fundamental, aulas particulares de instrumento e canto, atividades em projetos sociais e em grupos corais adulto e infantil. Entretanto, foram as experiências com aulas de música em estabelecimentos de Educação Infantil que motivaram a escolha deste tema para pesquisa.

Em minha atuação precisei lidar com a sensação de despreparo e desconhecimento em relação a esta faixa etária, especialmente os bebês, a necessidade de referencial teórico para o desenvolvimento do trabalho de educação musical neste contexto e ainda, as peculiaridades do contexto escolar (estrutura da instituição, horários, materiais, entre outros). Todos esses aspectos fizeram emergir diversos questionamentos como: Quais as abordagens metodológicas indicadas para cada faixa etária e que referenciais teóricos poderiam orientar a escolha de repertório, atividades e conteúdos.

Inicialmente, as indagações eram a respeito do desenvolvimento físico, cognitivo e musical das crianças entre 0 e 6 anos. Entretanto, a partir do ingresso no curso de mestrado e conseqüentemente, a realização de pesquisas, leituras e discussões, me aproximei de outras concepções teóricas que, oferecendo um olhar sobre a perspectiva das crianças, poderiam contribuir com a fundamentação dos trabalhos de educação musical perpassando estudos nos mais diferentes referenciais teóricos. A partir dessa aproximação, considerei pertinente discutir com professores de música atuantes na Educação Infantil, um referencial para a educação musical que proporcionasse esse foco na criança e em seus processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, esta pesquisa situa-se nos campos da Educação Musical e da Educação Infantil, áreas em transformação no cenário legislativo brasileiro. Desde a Constituição Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que contribuíram para que a criança pequena fosse considerada como sujeito de direitos e não mais objeto de tutela, a Educação Infantil<sup>1</sup> vem sendo reconhecida como o primeiro nível da educação básica, passando a ser estruturada e regulamentada através da LDB 9394/1996 (Artigo 29). A música, por sua vez, também possui um histórico na legislação brasileira. Segundo Figueiredo (2010), desde o

---

<sup>1</sup> Etapa da educação básica que corresponde ao atendimento a crianças de 0 a 6 anos, ou 0 a 5 anos conforme a Redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013.

século XIX já constam em documentos legais, orientações para aula de música na escola, tais como: os Decretos n. 1.331A de 17/02/1854 e 981 de 08/11/1890; o Canto Orfeônico proposto e desenvolvido por Villa-Lobos (década de 1930); substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical na década de 1960; e Lei 5.692/1971 que propõe a polivalência no ensino de artes através da Educação Artística, contribuindo com o enfraquecimento da música nas escolas.

Foi, entretanto, a LDB 9394/1996 que aproximou legalmente as duas áreas, pois, reconheceu a Educação Infantil como parte da educação básica e instituiu o ensino da arte como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica [...]” (BRASIL, 1996) e, portanto, também na Educação Infantil. A partir desta LDB, foram elaborados documentos orientadores como os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais* - BRASIL, 1997, 1998) referências para os Ensinos Fundamental e Médio, e o RCNEI (*Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*), publicado em 1998, que traz em seu terceiro volume uma parte dedicada à música e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) <sup>2</sup>. Recentemente, com a aprovação da Lei 11.769/2008, a música foi constituída como “[...] conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [...]” (BRASIL, 2008), reconhecendo a música enquanto área de conhecimento, objeto de pesquisas e políticas públicas.

Para que tais políticas se concretizem, é importante também, o investimento na formação de professores e construção de referenciais teórico-metodológicos para o ensino de música. Nesse sentido, são relevantes pesquisas que investigam os processos de ensino e aprendizagem em música, fomentando a elaboração de estratégias metodológicas para o ensino de música na Educação Infantil.

Atualmente, este espaço é destinado em sua maioria ao professor unidocente<sup>3</sup>. As práticas musicais neste contexto, então, estão

---

<sup>2</sup> Esses e outros documentos e publicações podem ser consultados através do Portal do MEC <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152)>.

<sup>3</sup> Optamos neste trabalho por utilizar a denominação “unidocente” quando nos referimos aos professores que, segundo Figueiredo (2004) “atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental” (p.55). Segundo o mesmo autor, em diferentes sistemas educacionais e também na literatura, encontramos diversas nomenclaturas referindo-se a este profissional (generalista, não especialista, professor de classe, entre outros), de

predominantemente sob a responsabilidade destes profissionais. Provavelmente deriva daí, a predominância também de estudos com professores unidocentes e suas práticas pedagógico musicais, como verificou Gomes (2010). Quanto a essa realidade, Bellochio (2007), aponta o crescente número de pesquisas que se realizam em torno da atuação musical do professor unidocente, atuação esta que está sujeita a diversas condições, entre elas a formação inicial e continuada, o interesse pessoal e as condições de trabalho. Diniz e Del Ben (2006), que realizaram um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Porto Alegre, concluíram que a formação musical vem a ser a maior necessidade das professoras unidocentes, e que este seria o grande limitador para a educação musical.

Quanto às pesquisas e produções acerca da educação musical no contexto da Educação Infantil, segundo levantamento de Gomes (2010) e Marques (2011), ainda são poucas as investigações com professores específicos de música. Os trabalhos de Beaumont (2003) e Soler (2008) são trabalhos que envolveram professores de música e unidocentes: Beaumont (2003) buscou compreender a inter-relação entre os saberes e as práticas educativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de música. A investigação envolveu professoras especialistas e unidocentes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas; Soler (2008) realizou um estudo buscando conhecer a situação do ensino da música na cidade de Indaiatuba-SP. Verificando a formação dos professores atuantes na Educação Infantil das instituições pesquisadas, a autora buscou conhecer qual a importância que professores polivalentes ou educadores musicais atribuem ao ensino de música nos espaços escolares.

As investigações conduzidas por Marques (2011) e Gomes (2011) envolveram exclusivamente professores de música com atuação na Educação Infantil: Marques (2011) realizou um estudo de caso instrumental buscando compreender a ação pedagógica de uma professora de música. As principais reflexões foram sobre as necessidades de formação de professores de Música para atuarem na Educação Infantil, e a valorização da música e da presença do educador musical nas instituições de ensino infantil. Gomes (2011) analisou as concepções e práticas pedagógicas que caracterizam a atuação de professores de música na Educação Infantil.

---

qualquer forma, “esse profissional é compreendido como sendo aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares” (FIGUEIREDO, 2004, p.55-56).

Foram observadas a presença de jogos, brincadeiras, movimento, repertório da cultura infantil e instrumentos percussivos nas atividades. Entre as dificuldades para realização do ensino de música estão principalmente, as diferentes concepções de pais, gestores e professores sobre educação musical, e a carência de materiais. A partir destes trabalhos, percebe-se a necessidade de realizar estudos e pesquisas envolvendo professores de música na Educação Infantil, e discutir questões relacionadas a estratégias metodológicas, atividades e propostas de prática musical neste contexto.

Além de trabalhos envolvendo professores de música atuantes na Educação Infantil, foram encontradas pesquisas sobre a criança e seu desenvolvimento. Brook (2009) procurou verificar como a utilização da abordagem PONTES<sup>4</sup> pode influenciar o surgimento de articulações pedagógicas significativas entre os atores do processo educativo-musical. Considerando as relações e articulações entre pais, bebês, professores, e contexto em todo processo da formação musical, a autora buscou evidenciar as contribuições para o desenvolvimento do nível de aprendizagem musical das crianças de 0 a 2 anos nas aulas de musicalização para bebês. Fonseca (2009) a partir de teorias do desenvolvimento musical e desenvolvimento cognitivo, especialmente a psicologia cognitiva piagetiana, procurou verificar as relações entre o canto espontâneo e desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos. A investigação foi desenvolvida através da análise de quarenta cantos espontâneos existentes no acervo de uma escola particular de música. Soares (2007) teve por objetivo investigar os movimentos realizados pelos bebês de 04 a 24 meses,

---

<sup>4</sup> “A Abordagem PONTES (OLIVEIRA, Alda 2001, 2005, 2006 e 2008) é uma proposta teórica da educação musical que pode ser aplicada para todas as fases do ensino de música [...]. A missão do professor de música é facilitar a educação do estudante e desenvolver encontros personalizados ou customizados entre a música e os indivíduos, explorando, desenvolvendo e fortalecendo o potencial de cada realidade de ensino encontrada. O termo PONTES é usado como metáfora para explicar a postura de articulação pedagógica a ser desenvolvida e posta em prática pelo professor na sua praxis. Por praxis entende-se uma atitude articulada (teórico-prática) em todos os seus passos e decisões em direção ao ensino e aprendizagem significativas. [...] Portanto, pode ser tomado como metáfora para o processo de articulação pedagógica: o professor tenta desenvolver ações para ligar-se com os alunos, com os materiais musicais que estão separados por condições naturais ou culturais, como se fossem “rios e depressões de terrenos” simbólicos. [...] Os ítems citados no acróstico da Abordagem PONTES são: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade”. (www.aldaoliveira.com.br).

com enfoque no desenvolvimento psicomotor, em atividades musicais. Procurou também evidenciar os benefícios trazidos pelas atividades realizadas, identificando possibilidades e limites para o trabalho de musicalização com bebês em creches públicas, e instituições afins. Scherer (2010) investigou a contribuição da música na organização do pensamento infantil com crianças de três a cinco anos. Foram desenvolvidas intervenções pedagógicas no contexto da Educação Infantil em instituição pública onde não havia professor de música. Schünemann (2010) procurou compreender de que modo a articulação entre música e histórias promove o interesse e engajamento das crianças de 0 a 4 anos. O contexto da pesquisa foram encontros de musicalização em escolas de música onde cada criança é acompanhada por um adulto. Os resultados fornecem argumentos em favor da música e das histórias infantis na formação da criança.

Outros trabalhos, como os de Brito (2007), Lino (2008) e Beineke (2009) revelam uma tendência de pesquisa que procura evidenciar as perspectivas das crianças e a maneira como interagem com a música. Brito (2007) discute e questiona sistemas e métodos pedagógico-musicais enfatizando “planos de composição que permitem e favorecem o acontecimento, a criação de devires, de alianças, de ritornelos” das crianças pequenas (BRITO, 2007, p.2). Lino (2008), a partir de uma abordagem etnográfica, no campo da Sociologia da Infância, observou a rotina de um grupo de crianças da Educação Infantil. Coletando o *barulhar*<sup>5</sup> das crianças especialmente nas horas livres, a autora percebeu a manifestação de elementos culturais e a invenção de *canções-improvisações* revelando a música como um jogo sonoro de regras em movimento dinâmico. Beineke (2009) procurou compreender os processos composicionais das crianças e os significados que elas atribuem ao seu trabalho. Utilizando o conceito de *aprendizagem criativa* (CRAFT, 2005; CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008), emergente nos campos da Educação e Educação Musical, a autora investiga a articulação entre dimensões deste tipo de aprendizagem nas atividades de composição musical em escola básica, analisando a perspectiva dos estudantes e da professora.

---

<sup>5</sup> Segundo Lino (2008), “A música nas culturas da infância é definida como barulhar, essa ação que sente a música antes de pensá-la com sentido. Como as crianças de pronto entendem que a música é um jogo sonoro de regras e movimento, os jogos de barulhar revelam as possibilidades de organização das materialidades sonoras constituídas pelas crianças na escola, destacando que elas aderem à oralidade e acontecem num tempo singular de viver a infância.” (p.21, grifo da autora).

O conceito de aprendizagem criativa enfatiza a criatividade habitual e não a genial, buscando caracterizar a criatividade, ao invés da medi-la. Não se restringe, portanto, à pesquisa de produtos criativos ou de criatividade individual, mas vem sendo construído a partir de referenciais socioculturais que atentam para o sistema social, valorizando a interação e complexidade de fatores envolvidos como o contexto e a perspectiva da criança, com objetivo de investigar as relações entre o professor e os estudantes nos ambientes em que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem (CRAFT, 2005; CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008). As características centrais deste conceito são: ocupar-se das manifestações, intenções, interações e aprendizagem das crianças; ter o foco centrado no processo de aprendizagem da criança que aprende por si mesma (JEFFREY, 2005 apud MARTIN, 2008); considerar o uso de imaginação e experiência para desenvolver o aprendizado e aquisição de conhecimentos, habilidades e técnicas dentro de um campo de conhecimento específico (FELDMAN, 2008, CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008); representa algo menos formal, menos restritivo e mais criativo (SPENDLOVE; WYSE, 2008); procura garantir o incentivo às ideias e possibilidades das crianças, sem bloqueá-las (CRAFT, 2010).

Os estudos sobre aprendizagem criativa configuram-se como os principais referenciais teóricos deste trabalho. Sob esta ótica, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar a *aprendizagem criativa* enquanto referencial para o planejamento e ação docente em educação musical na Educação Infantil.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos. No capítulo 1, apresento o conceito da aprendizagem criativa enquanto referencial teórico desta pesquisa, focalizando o papel dos professores (questões de planejamento, construção de um ambiente favorável, e níveis de interferência), a *agência* das crianças (seus modos de aprender, pensar e fazer música) e a prática reflexiva (processo que permeia e potencializa a aprendizagem criativa e a ação pedagógica). No capítulo 2, apresento a metodologia de pesquisa participante como a metodologia adotada para construção desta investigação, que conduziu a realização de duas estratégias de ação junto a professores de música atuantes na Educação Infantil, sendo: (1) curso de formação, de caráter presencial e mediado por tecnologias educacionais, projetado pensando na formação dos professores que, de modo participativo e reflexivo, discutem a aprendizagem criativa enquanto abordagem metodológica para o ensino de música na Educação Infantil; e (2) acompanhamento da ação pedagógica de duas professoras de música participantes do curso. Esta fase soma-se à etapa anterior. Nela se discute

com maior profundidade a elaboração de estratégias metodológicas, o processo de aprendizagem das crianças e o papel do professor de música com base no referencial da aprendizagem criativa. Essas ações promoveram parceria entre pesquisadora e colaboradores caracterizando a metodologia de pesquisa participante, ao mesmo tempo em que ofereceram subsídios pedagógicos aos professores através de uma prática reflexiva onde o foco está na criança e em seus processos de aprendizagem.

No capítulo 3, analiso as reflexões dos professores durante o processo de formação no curso sobre aprendizagem criativa. Através da leitura de textos, de atividades musicais e da elaboração de planejamento, os professores constroem um entendimento sobre a aprendizagem criativa e repensam sua ação pedagógica a partir desse referencial. No capítulo 4, são discutidos o papel dos professores na promoção da aprendizagem criativa, os principais desafios destacados pelos professores, e as mudanças na ação pedagógica. No capítulo 5, são analisados os eventos ocorridos no contexto das instituições de Educação Infantil, onde, a partir da experiência de desenvolvimento dos planejamentos elaborados sob a perspectiva da aprendizagem criativa, os professores comentam suas expectativas, ansiedades, concepções, e a atuação das crianças.

Finalmente, apresento nas considerações finais, as conclusões decorrentes desta investigação e os apontamentos indicativos para futuros trabalhos.





## 1 APRENDIZAGEM CRIATIVA

As diferentes definições que são atribuídas à criatividade e ao que significa ser criativo, tanto no senso comum quanto nas pesquisas acadêmicas, revelam a complexidade do tema. Segundo Beineke (2009) a definição de criatividade é um tema de pesquisa em constante revisão. O que pudemos observar a partir de Alencar e Fleith (2003) é que uma característica consensualmente presente nas inúmeras definições de criatividade “implica a emergência de um produto novo, seja uma ideia ou invenção original, seja a reelaboração e o aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes”<sup>6</sup> (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.13-14). Assim como os diferentes níveis de originalidade de um produto, entende-se também que podem existir diferentes níveis de criatividade de acordo com a relevância do produto e sua aceitação como criativo, e com o grau de habilidade do indivíduo.

Segundo Craft (2005) e Craft, Cremin e Burnard (2008), as pesquisas sobre criatividade com perspectivas tradicionais, por volta de 1950, tinham abordagens psicológicas focando o gênio e talento do indivíduo. Abordagens psicométricas contavam com papel e lápis nas avaliações e testes amplamente utilizados para identificar indivíduos, incluindo crianças, que eram supostamente criativos. Este foco na genialidade e superdotação perdurou durante os anos 1960 como o maior período de investigação sobre criatividade, em particular nos Estados Unidos da América. Em meados da década de 1970, o estudo da criatividade se afastou dos testes intrapessoais para os estudos cognitivos, emocionais, de aspectos pessoais e culturais de criatividade, passando a considerar também os fatores interpessoais envolvidos no processo. A criatividade, portanto, está deixando de ser vista como “um lampejo de inspiração” em indivíduos considerados privilegiados, sendo substituída pela seguinte ideia:

“[...] todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas, e que essas habilidades podem ser treinadas e aprimoradas por meio da prática. Para tal, seriam necessários tanto condições ambientais favoráveis como o domínio de técnicas adequadas. [...] A preparação do indivíduo, sua disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho prolongado e

---

<sup>6</sup> As citações originais em português foram adaptadas às novas normas ortográficas.

conhecimento amplo de uma área do saber como pré-requisitos para a produção criativa, passaram a ser enfatizados. (ALENCAR; FLEITH, 2003, p.16)

Essas concepções sobre criatividade se refletem no conceito de criatividade na Educação vem se transformando desde meados dos anos 1990, ocupando espaços entre as pesquisas e as práticas pedagógicas, sendo a Inglaterra uma importante referência na área. Considerando as especificidades do tema no âmbito educacional, as pesquisas nesse contexto privilegiam, portanto, o desenvolvimento criativo dos estudantes ao invés de procurar identificar ou medir a criatividade de grandes gênios ou produtos notáveis, já que o foco está em crianças e jovens em situação de aprendizagem (CRAFT, 2005 apud BEINEKE, 2009). O aumento das pesquisas nesta área ocasionou um crescimento na literatura que fornece evidências claras e concretas sobre a importância da criatividade em todos os aspectos da educação e da vida.

Neste contexto, vem se construindo na Inglaterra no Século 21, o conceito de “aprendizagem criativa” como algo relacionado tanto com criatividade quanto aprendizagem (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008, p.xix). Sendo este um conceito emergente, pesquisadores argumentam que são necessários materiais empíricos e a realização de pesquisas que possibilitem sua melhor compreensão (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008; SPENDLOVE; WYSE, 2008). Professores e pesquisadores estão utilizando cada vez mais este conceito e nos últimos anos, este campo tem sido explorado por pesquisadores na Europa, especialmente na Inglaterra, que tem investido em grupos de pesquisas, conceitualização e desenvolvimento pedagógico em uma gama de organizações (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008), resultando em políticas centradas na criatividade em todas as fases da educação, desde os primeiros anos até o ensino superior. Caballol (2007) referindo-se ao contexto europeu indica mudanças a respeito do ensino da música nas escolas e alterações de currículos que seguem “correntes pedagógicas contemporâneas e incorporaram elementos de criatividade musical aos conteúdos (composição e improvisação)” (p.48), destacando a Inglaterra como um local de larga tradição em criatividade musical nos currículos escolares.

O entendimento sobre o significado de aprendizagem criativa aponta que a concepção deste conceito tem relação com o *ensino criativo*

pois “se expande sobre a propriedade como o aluno<sup>7</sup> aprende por si mesmo, em vez de pelo professor, e explica que o controle é aplicado à automotivação, em oposição a fatores extrínsecos” (JEFFREY, 2005 apud MARTIN, 2008, p.54). Neste contexto, o ensino criativo está relacionado à “prática criativa (abordagem imaginativa relativa a como trabalhamos com as crianças)” que se distingue do ensino para a criatividade, ou seja, da “prática que incentiva a criatividade (em que nossa principal preocupação é garantir o incentivo às ideias e possibilidades das crianças, sem bloqueá-las)” (CRAFT, 2010, p.125). Segundo Jeffrey e Craft (2004 apud CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008, p.xxi), a aprendizagem criativa “efetivamente, é o meio termo entre ensino criativo e ensino para a criatividade”, como também descreve Beineke (2009):

Analisando diferentes tendências nas pesquisas sobre a criatividade no contexto educacional, Craft (2005) considera necessário diferenciar os trabalhos que focalizam o *ensino criativo*, o ensino para a criatividade e a aprendizagem criativa. O ensino criativo consiste no uso de abordagens imaginativas que tornem a aprendizagem mais interessante e efetiva, focalizando a atuação do professor. O *ensino para a criatividade*, por outro lado, analisa o desenvolvimento do pensamento criativo dos estudantes, focalizando os alunos. A *aprendizagem criativa* é um enfoque mais recente, o qual procura capturar tanto a perspectiva do professor como dos alunos. (BEINEKE, 2009, p.74)

Essas concepções revelam um enfoque de pesquisa que ocupa-se das manifestações, intenções, interações e aprendizagem das crianças, e procura compreender as relações com o professor.

O conceito de aprendizagem criativa considera que todas as crianças são capazes de realizações criativas em condições favoráveis, ou seja, reconhece a capacidade das crianças serem investigadoras confiantes, construtoras de sentido e tomadoras de decisão. Nessa perspectiva, *criatividade* é concebida como a intenção de transformar o mundo que

---

<sup>7</sup> Este trabalho procura seguir as nomenclaturas utilizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), privilegiando o termo “criança”. O termo “aluno”, porém, é recorrente especialmente no referencial teórico e nas falas dos professores, sendo assim mantido para conservar a originalidade das citações.

move o esforço potencialmente criativo e, por outro lado, a combinação com o termo *aprendizagem* refere-se à aquisição de conhecimentos, técnicas e habilidades específicas que potencializam a criatividade nas diversas áreas de conhecimento, como a música (FELDMAN, 2008). Craft, Cremin e Burnard (2008, p.xxi) indicam que as distinções entre criatividade e aprendizagem se tornam sutis quando aprendizagem é entendida como a construção de sentido, combinando o envolvimento das crianças na experimentação, inovação e invenção (criatividade), com a investigação intelectual (aprendizagem). Finalmente, a definição de aprendizagem criativa, em geral, representa algo menos formal, menos restritivo e mais criativo. As duas barreiras mais significativas para o aprendizado criativo são o sistema de avaliação e o currículo formal (SPENDLOVE; WYSE, 2008, p.17-18).

Jeffrey (2005, apud MARTIN, 2008, p.54) indica que a pesquisa sobre aprendizagem criativa deve ser focada num conjunto de características como: o pensamento de possibilidades e as conexões estabelecidas; a construção do conhecimento; trabalhar com as ideias, discutindo e avaliando as opções; o correr riscos e a valorização da incerteza; e a construção de soluções alternativas para os problemas. Sendo a aprendizagem criativa entendida como um conjunto de comportamentos ou características, Craft, Cremin e Burnand (2008) ressaltam que há uma questão de ressonância internacional sobre como se pode documentar e acompanhar o progresso das crianças nos estabelecimentos educacionais. Para Martin (2008, p.54), o pesquisador que está documentando a aprendizagem criativa “precisa investigar os vários papéis desempenhados por todos os indivíduos envolvidos no processo”, ou seja, deve investigar a forma como a criança constrói os sentidos, utilizando-se especialmente das características mencionadas, ao mesmo tempo em que deve observar como o professor prepara o ambiente para que esse tipo de aprendizagem ocorra.

O conceito da aprendizagem criativa, tal como compreendido neste trabalho, ainda não se reflete significativamente em estudos no Brasil, sendo o trabalho de Beineke (2009) a principal referência. No referido trabalho, a autora investiga como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição no ensino de música na escola básica, incluindo as perspectivas das crianças e do professor no contexto de sala de aula. Com base no estudo realizado, Beineke observou que:

[...] a aprendizagem criativa é potencializada em atividades musicais que não apenas promovam a realização criativa – caso das composições musicais das crianças - mas que também incentivem a análise e

reflexão sobre as práticas musicais da turma. Nesse processo, quando as crianças têm a oportunidade de falar sobre a maneira como compreendem a música e atribuem significados em sala de aula, em conjunto com a professora, é favorecida a construção coletiva de conhecimentos através da colaboração, coparticipação e coletividade. A apresentação dos trabalhos para a turma também mostrou-se importante na aprendizagem criativa, visto que esse momento da aula contribuiu para conectar as atividades da aula de música com práticas musicais socialmente legitimadas para as crianças que fundamentam suas ideias de música e representam formas de fazer música no “mundo dos músicos” – ter seu trabalho reconhecido e valorizado perante uma plateia crítica, disposta a ouvir e contribuir com o que os colegas elaboraram. (BEINEKE, 2009, p.243)

Nos estudos mencionados, as crianças e os professores são entendidos como os principais sujeitos no processo de aprendizagem criativa. Nessa perspectiva, considero pertinente apresentar as concepções sobre as crianças e sobre os professores presentes neste referencial.

### **1.1 Aprendizagem criativa e a *agência* das crianças**

O conceito de aprendizagem criativa compreende uma abordagem de ensino centrada nos processos de aprendizagem das crianças e suas interações sociais, com base no conceito de *agência*<sup>8</sup> das crianças. O termo *agência* tem sua origem na corrente interpretativa de estudos da sociologia da infância, onde, segundo Sarmiento (2013), o foco está na ação das crianças e na maneira como recebem, interpretam e transformam a tradição cultural que lhes é transmitida (p.26). Em Craft (2010), o termo *agência* é associado à independência e autonomia, e definido como a capacidade das crianças de terem ideias e ver essas ideias concretizadas em suas ações (p.127).

---

<sup>8</sup> Não há uma tradução precisa em português para o termo inglês ‘agency’. Sarmiento (2013) sugere que o termo ‘ação’ poderia melhor expressar o desempenho intencional e racional que representa este conceito. Neste trabalho, entretanto, utilizaremos a expressão “agência” conforme tradução encontrada em Craft (2010), apresentando-a em itálico para representar o conceito.

No conceito de aprendizagem criativa também é relevante a construção de espaços que favoreçam o processo criativo, pois, de acordo com Bruce (2004, apud CRAFT 2010), as “possibilidades de criatividade” estão em todas as crianças. Essas possibilidades, entretanto, podem se perder se não houver um envolvimento sensível, incentivo, apoio, e valorização (p.124), por isso discute a importância de se “cultivar” a criatividade. Craft (2010) acrescenta que “a criatividade é relevante para todos os aspectos da aprendizagem” e “para a vida” (p.124). A mesma autora vem defendendo o *pensamento de possibilidades* como característica central na criatividade individual ou coletiva (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008, p.65), sendo “o núcleo comum de toda criatividade das crianças pequenas” (CRAF, 2010, p.121).

O pensamento de possibilidades, então, envolve uma mudança do reconhecimento (ou seja, “o que é isto?”) para a investigação (ou seja, “o que posso/podemos fazer com isto?”). Envolve a descoberta e maior compreensão dos problemas, bem como a sua resolução, distinção que tem sido pesquisada por meio de estudos nas escolas primárias (Jeffrey, 2004, 2005 Jeffrey e Craft, 2004). [...] Sugere-se que o fomento do pensamento de possibilidades constrói a resiliência e a confiança, no sentido de reforçar a capacidade de as crianças serem investigadoras confiantes, construtoras de sentido e tomadoras de decisão. (CRAFT, 2010, p.122).

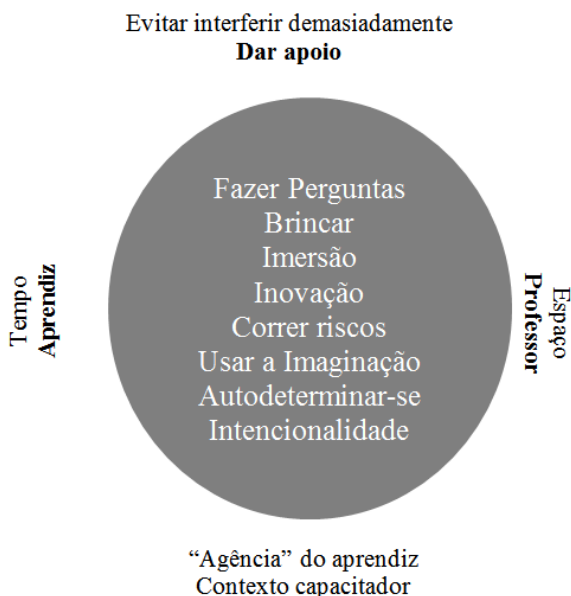
Um estudo longitudinal<sup>9</sup> em três escolas da Inglaterra com professores que se destacaram pelo trabalho criativo, buscou desenvolver produtos inovadores e caminhos metodológicos para identificar e documentar o que constitui o pensamento de possibilidades nas experiências de aprendizagem das crianças de 3 a 7 anos (BURNARD,

---

<sup>9</sup> O grupo adotou a metodologia de estudo de caso, utilizando múltiplas fontes de dados incluindo entrevistas com os participantes, observação não participante, material de vídeo e outras técnicas. A pesquisa procurou enriquecer o pensamento e prática de profissionais e pesquisadores através de documentação sistemática e reflexiva, e abordagem analítica dedutiva-indutiva, beneficiando-se de um foco delimitador de um quadro conceitual sobre pensamento de possibilidades e ao mesmo tempo, permitindo que novos conceitos pudessem surgir através de temas e categorias.

2006; CREMIN, BURNARD, CRAFT, 2006). A primeira fase desses estudos investigou a estreita interação entre as crianças e os adultos, identificando uma série de características essenciais nessa relação, valorizadas em um ambiente propício e capacitador (Figura 1). São elas: *fazer perguntas; brincar; imersão, inovação, ser imaginativo, autodeterminação e correr riscos* (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008; CRAFT, 2010).

**Figura 1 - As abordagens do adulto ao pensamento de possibilidades**



Fonte: As abordagens do adulto ao pensamento de possibilidades (CREMIN et al., 2006 apud CRAFT, 2010, p.128).

*Fazer perguntas* em geral, envolve um pensamento imaginativo. No estudo mencionado, foram documentadas perguntas feitas pelas crianças em voz alta e aquelas chamadas de “perguntas invisíveis” implícitas nas ações e comportamentos, ambas incentivadas e valorizadas pelos professores. *Brincar*, especialmente por longos períodos de tempo revelou um alto nível de envolvimento das crianças, permitiu interação umas com as outras, com os materiais disponíveis, e a experiência de encontrar e

resolver problemas. *Imersão* em um ambiente de confiança e apoio proporciona segurança à criança que se expõe ao expressar suas ideias. *Inovação* significa a conexão forte e poderosa entre as ideias e a produção de conhecimento por conta própria, incentivadas pelos professores. *Ser Imaginativo* ou seja, imaginar e agir de maneira imaginativa permite a tomada de decisões, o julgamento de ideias, conteúdos, tarefas e modos e executá-las. *Autodeterminação e Correr Riscos* relacionam-se novamente com o ambiente seguro e apoiador, onde as crianças podem arriscar-se com confiança, e sem pressa (CRAFT, 2010, p.125-127). Segundo Craft (2010), “pesquisadores argumentam que a criatividade é estimulada por meio de abordagens inclusivas do aluno, porque as crianças, ao contribuírem para o desvelamento do conhecimento, apropriam-se dele” (p.130). Vemos então, que capacitar as crianças por meio de seu potencial criativo significa considerá-las, respeitá-las profundamente, valorizá-las, dar-lhes espaço necessário sem interferir em demasia e ouvir as suas perguntas<sup>10</sup>.

Outro fator importante como possibilidade para a aprendizagem criativa das crianças é *trabalho colaborativo*, apontado por Mardell, Otami e Turner (2008). O trabalho colaborativo vai além do realizar atividades em grupo ou do entendimento de como grupos funcionam, mas é a promoção intencional da aprendizagem em grupo, onde as crianças têm o entendimento e a compreensão desse processo. Sendo assim, “permitir que as crianças trabalhem juntas” está entre as estratégias metodológicas para se promover a aprendizagem criativa em função da natureza social da aprendizagem e da importância da colaboração nas atividades de criação, como ressaltam Mardell, Otami e Turner (2008, p.113). Para os autores, a metacognição é um aspecto central para esta colaboração, pois está relacionada à consciência de que refletir, receber críticas e avaliações seja uma forma de melhorar o trabalho. Esse entendimento é observado em entrevistas com crianças da Educação Infantil na faixa de 5 e 6 anos de

---

<sup>10</sup> Esse foi o foco da segunda fase dos estudos citados anteriormente (BURNARD et al. 2006; CREMIN et al. 2006), que incluiu a análise minuciosa de vários episódios gravados em vídeo, focando as perguntas das crianças. Foram identificadas três categorias de perguntas: questões principais, questões de serviço (para ajudar a responder a pergunta principal); questões de acompanhamento (aspectos práticos como negociar o uso de recursos), e ainda a forte relação com elementos do pensamento de possibilidades como: ser criativo/imaginativo, autodeterminação e ainda ação/intenção (CRAFT et al., 2008, p.70-71).



idade na cidade de Reggio Emilia<sup>11</sup> que trabalharam em grupo. Eles expressam que suas ideias se afirmam, crescem e se multiplicam no compartilhar, demonstram um elevado nível de compromisso na colaboração, e reconhecem que podem aprender uns com os outros, e isto seria uma forma de metacognição. Outra pesquisa realizada em uma escola nos Estados Unidos<sup>12</sup> procurou identificar como crianças de 3 anos de idade poderiam tornar-se membros poderosos de sua comunidade de sala e no jardim de infância: “Os professores sentiram que as crianças eram capazes de se envolver em conversas profundas e significativas em pequenos grupos” (MARDELL; OTAMI; TURNER, 2008, p.116). Kinney e Wharton (2009) vêm contribuir com o entendimento desse conceito considerando como *grupo de aprendizagem* o trabalho em grupo que é “distinto de crianças envolvidas em experiências em paralelo com outras crianças dentro de uma situação usual de grupo e aprendendo sozinhas” (p.38), sendo que as características fundamentais são: podem incluir crianças e adultos; a documentação torna visível o processo de aprendizagem do grupo; os membros estão envolvidos emocionalmente, esteticamente e intelectualmente na aprendizagem; busca um corpo de conhecimento coletivo.

Essas características nos indicam que possíveis caminhos para realização de um trabalho sob o referencial da aprendizagem criativa devem considerar a importância da interação criança–adulto e criança–criança. O desafio encontra-se na percepção dos adultos sobre a intenção das crianças, que é sempre parcial, e por isso, esses princípios são tão pertinentes. Neste caso, é recomendado o uso de diversas abordagens considerando o contexto, a documentação, as narrativas dos participantes, a fim de evidenciar os fenômenos, a complexidade e diversidade dos sentidos e

---

<sup>11</sup> Reggio Emilia é uma província ao norte da Itália que tornou-se destaque pela política educacional na educação infantil. A chamada Abordagem Reggio coloca a criança no centro de sua aprendizagem, conta com a participação colaborativa de pais, professores, comunidade e outros profissionais, e “ênfatisa as artes em geral como um meio de documentar e fazer com que a aprendizagem tenha sentido” (PEIGE-SMITH; CRAFT, 2010, p.40). As experiências de Reggio Emilia têm inspirado educadores e pesquisadores tornando-se referencial para o desenvolvimento de trabalhos com crianças pequenas.

<sup>12</sup> O Eliot Pearson Childrens School (EPCS) é uma escola laboratório, um local para pesquisa em ensino e aprendizagem da Universidade Tufts, perto de Boston, EUA. Como uma escola laboratório da faculdade, está comprometida com uma prática reflexiva e inovadora.

significações das crianças que podem ocorrer em pequenas ações e interações (WOOD, 2010, p.139) e assim ampliar a compreensão sobre suas perspectivas, considerando inclusive os seus silêncios (linguagem corporal, expressões faciais e atividades simbólicas).

Para Wood (2010), “provocar o surgimento das perspectivas das crianças não é apenas uma questão técnica – também envolve complexas considerações éticas e contextuais” (p.138). Essas considerações incluem as competências e características da criança e de quem questiona, os propósitos, o ambiente e contexto, e também considerações de ordem ética e relativas aos direitos humanos. Isso significa projetar, conduzir e relatar eticamente uma investigação, conferindo poder ao sujeito pesquisado com base em dois princípios complementares: “a crença dos *direitos* da criança (incluindo o direito a ser escutada, participar e ter controle de suas vidas) e na *competência* da criança (de entender, refletir e dar respostas precisas e adequadas)”<sup>13</sup>, pressupostos “sustentados pelas teorias e metodologias pós-modernas e emancipadoras, que reconhecem os direitos, o agenciamento e as competências das crianças” (WOOD, 2010, p.138). Segundo Wood (2010) as crianças são capazes de criar respostas individuais e pessoais em diversos contextos, ou seja, não são receptoras passivas, mas investigadoras e construtoras de conhecimento à sua maneira (p.149). Esses aspectos correspondem à *pedagogia do escutar*, proposta por Rinaldi (2006, apud WOOD, 2010, p.144), que considera o pensamento da criança e aponta para uma mudança pedagógica derivada de perspectivas contemporâneas e teorias socioculturais<sup>14</sup>.

Kinney e Wharton (2009)<sup>15</sup> também reforçam a ideia de que o interesse e a busca por tornar visível a aprendizagem das crianças envolvem

---

<sup>13</sup> (Nações Unidas, 1989; Brooker, 2002 apud WOOD, 2010, p.138-139, grifo do autor).

<sup>14</sup> “Nas teorias socioculturais, o desafio para as crianças (na verdade para todos que aprendem) está no modo como, a partir de um repertório oriundo da prática pessoal, agem em diferentes contextos. Elas também têm que saber ouvir e observar, a fim de negociar seus caminhos em contextos e práticas diferentes, entender regras, papéis, rituais e expectativas. Observando e ouvindo as crianças, os educadores podem ir além de uma performance limitada no que diz respeito às tarefas individuais [...], entendendo seus repertórios de participação em uma ampla série de atividades”. (WOOD, 2010, p.145)

<sup>15</sup> As autoras compartilham experiências de documentação pedagógica com crianças entre 3 e 5 anos nos serviços de educação infantil em Stirling (Escócia). As abordagens, valores e princípios adotados são baseados nas abordagens utilizadas em Reggio Emilia.

abordagens “baseadas nos direitos da criança e na crença de que elas deveriam estar no centro das decisões sobre sua aprendizagem e seu desenvolvimento” (p.21). Nessa perspectiva, ouvir as vozes, as opiniões e os entendimentos das crianças teria a finalidade de propiciar subsídios para que os adultos possam agir adequadamente. Para tanto, os adultos precisam desenvolver a capacidade para entender as mensagens que as crianças transmitem.

A documentação, ou seja, o registro sistemático por meio de uma série de recursos (fotografias, vídeos, diários, gravações), é parte importante para “tornar mais visível o processo de aprendizagem das crianças e o que elas aprendem” (KINNEY; WHARTON, p.22). Este procedimento é orientado pelos seguintes princípios: respeito ao direito das crianças; desenvolvimento da capacidade dos adultos em ouvir e responder; considerar as crianças enquanto participantes na prática como agentes sociais ativos e, como construtoras de significado e aprendizagem. Segundo as autoras, escutar as crianças tem significado a maneira como pensam sobre elas, “permitido enxergar mais claramente o incrível potencial de todas as crianças” (p.25).

Portanto, lançar mão de um olhar mais atento sobre as formas de expressão, interação e comunicação das crianças, reconhecer as múltiplas formas de comunicação que não somente a linguagem ou cultura dominante, levar em consideração a capacidade e a compreensão das crianças sobre elas mesmas, são princípios que norteiam o conceito de aprendizagem criativa.

## **1.2 O papel do professor no processo de aprendizagem criativa**

Partindo do pressuposto de que um dos caminhos para fomentar a criatividade é estar aberto para ouvir a perspectiva das crianças e trabalhar em coparticipação com elas no processo de aprendizagem (CRAFT, 2010, p.125), torna-se fundamental discutir o papel do professor e seus desafios ao adotar a aprendizagem criativa como referencial para ação pedagógica. Segundo Dower (2008), como adultos e educadores podemos fornecer jornadas de aprendizagem saudáveis através de “uma experiência de aprendizagem criativa que deve ser integral, de alta qualidade, bem planejada, adequada e inclusiva” da qual as crianças têm o direito de experimentar (DOWER, 2008, p.75).

Dower (2008) mostra quatro aspectos principais necessários para que “a aprendizagem criativa tenha um impacto significativo e de longo prazo sobre as vidas de crianças pequenas” (p.76). Esses aspectos foram

levantados através de quatro estudos de casos<sup>16</sup> sobre as práticas de aprendizagem criativa significativas na Europa (Bélgica, Itália, França) e EUA. O objetivo do estudo foi identificar as estratégias empregadas nesses projetos para promover a aprendizagem criativa não apenas em crianças da mais tenra idade, mas também em seus pais, cuidadores e professores. Os quatro fatores identificados foram:

1) *Colaboração*: professores e artistas trabalhando de forma colaborativa, contribuindo cada um com sua especialidade (inclusive as crianças), trazendo um novo olhar sobre a aprendizagem, buscando proporcionar um ambiente onde as crianças possam mostrar e desenvolver o seu potencial.

2) *Ambiente*: estudos revelaram um alto nível de envolvimento na aprendizagem criativa quando os participantes se sentiam motivados, seguros e confiantes; o espaço (físico e emocional) deve ser acolhedor e seguro o suficiente para explorar, aprender e correr riscos; a ênfase deve estar no processo e não no produto.

3) *Prática incorporada*: oficinas de artes, espetáculos e trabalhos com artistas têm um papel importante na introdução e aceitação de práticas criativas, permitindo que crianças busquem novos desafios e adultos se adaptem às necessidades das crianças criativamente, de forma que as práticas criativas sejam espontâneas e naturais; a incorporação da prática criativa ajuda a quebrar os hábitos e rotinas e incentiva um estado permanente de descobertas.

4) *Envolvimento dos pais*: é necessário tempo para envolver os pais e encarregados no processo de educação, para que possam experimentar, entender, apreciar e continuar a aprendizagem criativa em casa, quebrando os hábitos de rotina e possíveis preconceitos, conservando um estado de espontaneidade e descoberta do potencial de seus filhos.

Segundo Dower (2008) as abordagens de aprendizagem criativa

---

<sup>16</sup> Em novembro de 2003, o Arts Council England financiou um programa de pesquisa em três modelos internacionais de prática criativa na educação da primeira infância com o objetivo de identificar características eficazes na aprendizagem criativa com foco em abordagens colaborativas entre artistas e profissionais de Educação Infantil, a fim de influenciar o trabalho de artistas e educadores nos primeiros anos. A pesquisa identificou uma gama de projetos em potencial em 23 países, de onde foram selecionados quatro projetos: Théâtre de la Guimbarde (Charleroi, Bélgica), La Baracca Theatre (Bolonha, Itália), Balabik Dança Company (Limoges, França), e Bradford County Regional Arts Council (Pennsylvania, EUA).

dos artistas que trabalharam em colaboração com educadores e pais estudados nos casos selecionados, mostraram fatores comuns que possibilitaram “florescer o potencial das crianças” (p.82), fornecendo um quadro de abordagem de sucesso para a aprendizagem criativa, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, educacional e cognitivo das crianças.

O trabalho colaborativo (MARDELL; OTAMI; TURNER, 2008), conforme já apresentado no item anterior, é um importante passo na promoção da *metacognição* (elemento indispensável e de extrema importância para que ocorra a aprendizagem em grupos), e os professores precisam atentar para isso. Segundo os autores, há pelo menos três caminhos que podem ser utilizados pelos professores para potencializar a metacognição, a colaboração e a aprendizagem em grupo, especialmente com crianças pequenas: (1) *Proporcionar oportunidades para as crianças construírem entendimentos sobre a aprendizagem em grupos e metacognição*: fazer perguntas sobre os trabalhos uns dos outros, ou sobre o que aprenderam trabalhando juntos; (2) *Histórias sobre aprendizagem em grupo ajudam a promover a metacognição*: narrativas feitas pelo professor sobre os processos de trabalho em grupo, por exemplo, podem ilustrar às crianças a respeito de como se pode aprender uns com os outros. Podem ser usadas histórias de outras crianças (pois não expõem positiva ou negativamente nenhuma criança do grupo) ou histórias de experiências próprias (que são altamente atraentes); (3) *Documentação pode embasar conversas que promovem a metacognição*: através da documentação é possível relembrar os momentos importantes e falar sobre eles; o uso de imagens (fotos, vídeos e trabalhos das crianças) tem um poder especial; ao documentar, o professor demonstra que valoriza esses momentos e as crianças recebem esta mensagem. Apesar dessas estratégias para promover a metacognição, é importante considerar que aprender em grupo não é uma tarefa isolada, nem tampouco automática. Algumas crianças podem precisar de apoio e incentivo especial para participar desta atividade social.

Outro aspecto a ser considerado pelos professores são as características centrais envolvidas e valorizadas num ambiente capacitador de aprendizagem criativa<sup>17</sup>, que são: *fazer perguntas; brincar; imersão, inovação, ser imaginativo, autodeterminação e correr riscos* (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008; CRAFT, 2010). Para que estas características se manifestem, o professor atua como moderador ou administrador do

---

<sup>17</sup> Elemento apresentado no ítem 1.1 deste trabalho.

tempo e espaço: observar atentamente as crianças, valorizar e perceber suas perguntas; dar-lhes espaço para brincar; proporcionar-lhes um ambiente de confiança, apoio e segurança para que exponham suas ideias e opiniões; incentivar as descobertas das crianças deixando-as aprender por conta própria; observar o uso do tempo procurando não apressar as crianças e como os profissionais do estudo citado por Craft (2010), oferecer “às crianças o tempo e espaço para que tivessem ideias e as vissem concretizadas, evitando interferir demasiadamente no processo” (CRAFT, 2010, p.127). Um desafio importante a ser enfrentado pelo professor, então, é o dilema destacado por Craft (2010) no equilíbrio entre a estruturação e a liberdade:

Estrutura demasiada pelo adulto pode restringir a autodeterminação das crianças e a capacidade de desenvolver suas próprias idéias. Por outro lado, a liberdade total, pode confundir, impedindo as crianças a irem além do que podem por si mesmas. (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008, p. 71)

Segundo Craft (2010) encontrar o equilíbrio é fundamental, e um caminho para alcançá-lo seria através da observação, documentação e reflexão sobre as reações das crianças. Isso nos leva a outra dimensão da aprendizagem criativa a ser abordada neste trabalho, que diz respeito à importância que a reflexão sobre a prática exerce nesse contexto de desafios e dilemas.

### 1.3 Aprendizagem criativa e a prática reflexiva

Segundo Schön (2000) o processo reflexivo, especialmente a *reflexão-na-ação*, é uma competência “que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito” (p.vii). Craft (2010) retoma as contribuições desse autor sobre a *prática reflexiva* (SCHÖN, 1983; 1987)<sup>18</sup> indicando que esta prática é relevante no ambiente educacional onde se apresentam situações únicas. Nessas situações, especialmente no contexto da prática pedagógica onde nem sempre é possível aplicar teorias e técnicas, a *reflexão-na-ação*<sup>19</sup> (refletir durante a

---

<sup>18</sup> Apud Craft (2010).

<sup>19</sup> Ou “reflexão em ação” conforme o termo é encontrado em Craft (2010).

realização) e a *reflexão sobre ação* (pensar retrospectivamente, após a ocorrência do fato) tornam-se pertinentes. Craft (2010) acrescenta ainda, a partir do olhar Loughran (2002)<sup>20</sup>, que a *prática reflexiva compartilhada*, possibilita ir além da própria revisão sobre a ação permitindo observar o fato a partir do olhar de outros. Desse modo, fatores que poderiam ser dados como inquestionáveis teriam a possibilidade de serem revistos.

Para Craft (2008; 2010), portanto, o desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil, consiste na atitude dos professores em revisar a sua ação pedagógica, considerando o que as crianças estão dizendo através de palavras e ações (documentados de alguma maneira), e significa muitas vezes, compartilhar com outras pessoas as perspectivas do que vem sendo observado. Para Moss (2010), a prática reflexiva tem o potencial de flexibilizar o contexto, ou seja, de desconstruir as certezas e os esquemas antecipados de resultados. Significa que o profissional fica exposto a novas perspectivas e possibilidades, ao desafio de elaborar novas compreensões, e receber críticas. A prática reflexiva implica em correr riscos e abrir-se à possibilidade de ficar “surpreso, encantado e até mesmo perdido” (MOSS, 2010, p.15). Segundo o autor, o profissional reflexivo precisa agregar curiosidade, investigação, pensamento crítico, ética e disposição para mudanças. Por isso a prática reflexiva é tão desafiadora.

Craft (2010) sugere quatro implicações fundamentais e práticas para que ocorra a prática reflexiva: (1) “não interferir demasiadamente e considerar o que as crianças estão dizendo por meio do modo como elas se envolvem no mundo que as cerca”; (2) “documentar esses momentos de alguma forma, como uma imagem mental, como fotografia ou filme, como anotações ou, em circunstâncias especiais, como gravações que podem ser mais tarde ouvidas”; (3) “refletir sobre o que aprendemos quando não interferimos demasiadamente e quando documentamos, afim de dar o apoio e o estímulo adequados à aprendizagem das crianças”; (4) “trabalhar com outras pessoas – tanto com as próprias crianças quanto com outros adultos, quando isso for possível, para partilhar perspectivas sobre o que está sendo observado” (CRAFT, 2010, p.132).

A documentação é um aspecto muito importante para a prática reflexiva: “Quando documentamos a ação, criamos uma “âncora”, que nos ajuda a acessar [...] todos os pensamentos e sentimentos diferentes que tivermos sobre o próprio fato” (PEIGE-SMITH; CRAFT, 2010, p.39). Esta documentação pode ser obtida informalmente, através de memórias,

---

<sup>20</sup> Apud Craft (2010).

trabalhos das crianças, e textos, ou mais intencionalmente, através de diários, imagens (fotografias e vídeos), gravações e transcrição de observações. Para o processo de leitura dessa documentação, e conseqüentemente de reflexão, Peige-Smith e Craft (2010) sugerem um modelo de *conferência colaborativa*<sup>21</sup> que corresponde a um olhar mais aproximado e compartilhado sobre o que se produz. Esse modelo de conferência pode ser realizado em duplas ou em pequenos grupos e prevê que haja etapas como a leitura do material ou observação geral da cena, a descrição do que está acontecendo, perguntas e especulações sobre o que está acontecendo, o porque e como auxiliar. Ouvir os pontos de vista do profissional responsável pela produção e seleção do material, discutir os desafios e oportunidades presentes no processo e refletir sobre a utilidade da conferência colaborativa e possíveis ajustes também são pertinentes.

Os desafios para a prática reflexiva apontados por Peige-Smith e Craft (2010) precisam também ser considerados nesta pesquisa: a) tempo e espaço para refletir e administrar a experiência de aprendizagem das crianças; b) como e com quem a documentação da aprendizagem da criança é compartilhada; c) equilíbrio entre expectativas de aprendizagem, tempo e experiência envolvidos nisso – voltar ao próprio trabalho afim de desenvolvê-lo e melhorá-lo; d) manter-se aberto – fomentar novas perspectivas, compreensões e abordagens estando aberto aos *insights* dos outros (p.42-44). Segundo Wood (2010), esse processo de reflexão deve ser baseado em um modelo de crédito onde “os educadores tomam decisões e ações com base nos *insights* informados por competências, perspectivas e significados das crianças – e nas interpretações singulares de seus mundos sociais e culturais”, permitindo que as decisões reconheçam as perspectivas, conhecimento e competência das crianças (p. 146).

A prática reflexiva então, tal como concebida neste trabalho, prevê a documentação e análise de eventos que emergem das experiências em sala, e a reflexão em pares podendo ser envolvidos os professores, o próprio pesquisador (enquanto outro profissional), e as crianças. Esse processo de investigação, ação e reflexão, permeia e possibilita potencializar a aprendizagem criativa e a ação pedagógica.

---

<sup>21</sup> Collaborative Assessment Conference (CAC), desenvolvida no Project Zero da Universidade de Harvard, por Stive Seidel (PEIGE-SMITH; CRAFT, 2010, p.41).



## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi construído sob a orientação de abordagem qualitativa, metodologia que permite a análise minuciosa dos fenômenos em seu próprio contexto, bem como suas características particulares. Para Dezin e Lincon (2006) a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidades ao mundo” (p.17), ou seja, transformam o mundo através de representações diversas (como notas, entrevistas, registros de imagem e som) e procuram compreender e interpretar os fenômenos e seus significados em seus cenários naturais, no contexto onde ocorrem, o que caracteriza uma abordagem naturalista. Na definição de Cortes (1998) os trabalhos qualitativos são aqueles que “possibilitam descrever as qualidades de determinados fenômenos ou objetos de estudo” (p.14) a partir de fontes documentais ou resultado de entrevistas e observações que podem ser analisadas através da elaboração de tipologias ou categorizações. Para esta investigação foram utilizados múltiplos instrumentos ou fontes de produção de dados a fim de coletar materiais empíricos que possibilitem investigar a *aprendizagem criativa* enquanto referencial para o planejamento e ação docente em educação musical na Educação Infantil. Esses instrumentos, bem como os procedimentos de análise desta pesquisa serão descritos neste capítulo.

Nesta pesquisa, a exemplo de Bellochio (2000), procurei adotar uma “concepção de investigação que pudesse contemplar e mediar um trabalho de pesquisa por meio de um relacionamento mais intenso e construtivo, cujos resultados fossem colaborando com o crescimento de todos os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa” (BELLOCHIO, 2000, p.160). Neste sentido, encontrei na pesquisa de Pacheco (2005) uma aproximação que contribuiu para a construção metodológica desta investigação. O autor utilizou-se da investigação-ação como possibilidade para orientar professoras pedagogas na Educação Infantil sob uma perspectiva crítica e reflexiva a respeito da educação musical, contribuindo com sua formação e atuação.

Visando atender aos objetivos desta investigação, a metodologia foi construída a partir dos princípios da pesquisa participante, que, de um modo geral, propõem a produção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, pesquisadores e colaboradores trabalham juntos na busca e aprovação de soluções de problemas pertinentes a um determinado contexto.

## 2.1 Pesquisa Participante

A partir de conceituações apresentadas por diversos autores, Demo (2008; 1999) descreve que a pesquisa participante vem sendo entendida como uma atividade em que a investigação social, trabalho educacional e ação estão integrados. Segundo MacCall (1981 apud DEMO, 2008) esta metodologia “une a triologia: pesquisa, educação<sup>22</sup> e organização, o que, na verdade, enfatiza a ligação entre teoria e prática, conhecer e agir, pensar e intervir” (p.97). Segundo Demo (2008) a pesquisa participante (PP<sup>23</sup>) tem pelo menos dois princípios:

[...] como *princípio científico*, significa o cuidado com a construção do conhecimento em termos sobretudo metodológicos e epistemológicos, sendo esta a referência principal em uso – pesquisa-se para fazer conhecimento; como *princípio educativo*, significa seu valor pedagógico, educativo, formativo, à medida que implica questionamento, consciência crítica, incentivo à formação do sujeito capaz de história própria, sustentação da autonomia crítica e criativa [...]. A PP interessa-se pelos dois significados, mas frequentemente acentua o segundo, porque aposta na politicidade do conhecimento como instrumento essencial de mudanças profundas e autônomas. (DEMO, 2008, p.16, grifo do autor)

Neste sentido, alguns pressupostos norteiam a PP: há a preocupação de retroalimentar a informação aos participantes, integrando informação de modo que a pesquisa não se esgote em produto acadêmico; os participantes são envolvidos em todo o processo, de investigação, pesquisa e interpretação; o investigador e os investigados ocupam o mesmo patamar no processo investigativo (DEMO, 2008, p.95-96).

Le Boterf é apontado por Demo (2008, 1999) como um dos autores que mais caracterizam o aspecto de pesquisa da PP. Segundo este autor, a pesquisa participante

---

<sup>22</sup> Segundo DEMO (2008) “O componente educativo é muito acentuado, talvez, porque o movimento da PP tenha sido profundamente marcado por educadores, principalmente na esfera da educação de adultos” (p.97).

<sup>23</sup> Usarei as abreviações PP para pesquisa participante e PA para pesquisa-ação, conforme a utilização de alguns autores.

procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores” (LE BOTERF, 1999, p.52).

No modelo de PP proposto pelo autor, a estrutura da pesquisa é organizada em fases que pressupõem: a montagem metodológica da pesquisa; o estudo preliminar da população envolvida; a organização de grupos de estudos para identificar, estudar e resolver problemas; a elaboração de um plano de ação, incluindo atividades educacionais, para a resolução dos problemas encontrados. Algumas fases desse modelo são intercaladas com *feedbacks* e discussão de resultados com a população envolvida, que terá oportunidade de discuti-los. Segundo Le Boterf (1999), não existe um modelo único de PP, pois a estrutura da pesquisa deve ser adaptada a cada situação, contexto e projeto. O método de PP pressupõe a intervenção de um orientador que auxilie na organização do trabalho e nas atividades de *feedback*.

As atividades de *feedback* podem existir em pelo menos duas instâncias: 1) no compartilhamento dos problemas estudados, pondo em evidência o conhecimento que a população dispõe da situação; e 2) na atividade denominada de *retroalimentação*, que corresponde ao retorno das informações colhidas, pondo em discussão os resultados de uma pesquisa junto àqueles que foram pesquisados. As modificações alcançadas e as reações dos participantes são consideradas no próprio processo da pesquisa. Esta retroalimentação consiste em um ato político que considera que o grupo pesquisado tem direito de conhecer a conclusão do trabalho de que são objeto, rompendo a tradição de que os resultados das pesquisas em geral, retornariam exclusivamente à “comunidade científica” (LE BOTERF, 1999, p.69).

Le Boterf (1999) afirma que a PP é normalmente associada à pesquisa-ação<sup>24</sup> e destaca como principais critérios que a caracterizam: a

---

<sup>24</sup> Para melhor compreender a metodologia de pesquisa participante e pesquisa-ação e as características que as aproximam, podemos tomar como ponto de partida a própria origem dos termos. De acordo com Haguette (2001), ambos os termos têm origem na psicologia de Kurt Lewin. Ao propor uma diferenciação, Haguette (2001) assume que a pesquisa participante (PP) refere-se a práticas de pesquisa

formulação dos problemas e hipóteses parte do interesse da população pesquisada e são organizados com auxílio do pesquisador; há interação permanente entre pesquisa e ação (a ação transformadora gera conhecimento, e a pesquisa constitui-se uma ação transformadora); “a pesquisa-ação intervém em situações reais”; há uma limitação voluntária da área de ação ou grupo no qual se propõe a intervenção; o pesquisador não é neutro, mas se coloca a serviço do grupo pesquisado mantendo permanentemente uma reflexão crítica sobre as implicações de sua intervenção; “a pesquisa-ação consiste num processo educativo” onde os participantes podem adquirir um conhecimento a respeito de sua própria situação e formular ações pertinentes; “os ‘pesquisados’ participam não apenas da discussão dos resultados da pesquisa, mas sobretudo do processo desta” (LE BOTERF, 1999, p.72-73).

Quanto à PP, Haguette (2001) enfatiza quatro elementos que considera relevantes, observando as definições de alguns autores: “a realização concomitante da investigação e da ação; a participação conjunta de pesquisadores e pesquisados; a proposta político-pedagógica a favor dos oprimidos (opção ideológica); o objetivo de mudança ou transformação

---

desenvolvidas na América Latina, onde teria ocorrido ao longo das décadas de sessenta e oitenta o seu desenvolvimento conceitual e metodológico em função da realização de variadas práticas de pesquisa libertadora (p.110). Já a pesquisa-ação (PA) corresponde a práticas de origem européia, sendo o termo cunhado por Kurt Lewin na década de quarenta, nos Estados Unidos (p.111). A PA é definida pela autora como “método de abordagem do real”, cuja principal característica é a intervenção com ações integradoras junto ao grupo pesquisado e a busca por mudanças (p.116). “Entretanto, no campo das ciências sociais, especialmente na América Latina, é a sociologia crítica engajada que mais tem questionado o método científico convencional em nome do ideal de libertação dos povos e da igualdade social [...]” (HAGUETTE, 2001, p.116-117). Thiollent (2007) ressalta o caráter cooperativo e participativo na definição de pesquisa-ação, mas declara a importância de distingui-la da pesquisa participante, que por vezes são consideradas como sinônimos. Para Thiollent (1999, p. 83), a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, porém, nem todas as pesquisas participantes configuram-se também numa pesquisa-ação. Segundo o autor, na pesquisa participante “a preocupação participativa estaria mais concentrada no pólo pesquisador do que no pólo pesquisado” (p.83), ou seja, estaria concebida como uma técnica de observação que pretende minimizar a estranheza da presença dos pesquisadores nos grupos pesquisados sem que estes grupos sejam “mobilizados em torno de objetivos específicos” (p.83), ou seja, não se preconiza uma mobilização do grupo investigado num processo de ação.

social” (p.147). A autora exemplifica ainda a caracterização de PP trazida por Gianotten e De With (1985): ocasiona a participação ativa da comunidade em prol da aproximação entre sujeito e objeto de pesquisa; considera o saber popular construído pela experiência e conhecimento; estabelece nova relação entre teoria e prática (entendida como ação para transformação); considera o processo de pesquisa participante como parte de uma experiência educativa; entende que é um processo permanente de investigação e ação; a ação de participação deve ser organizada, ou seja, “necessita da presença de uma organização que gera a ação” (HAGUETTE, 2001, p.149-150). O conceito de participação pode referir-se tanto aos pesquisadores, quanto à população pesquisada, tendo em conta os três componentes constitutivos no processo: *investigação*, *educação* e *ação* (Ibid, p.162). Nesse sentido, a participação indica a aproximação entre o pesquisador e o grupo pesquisado onde: há uma postura ética e ideológica que rejeita a visão de “objeto de pesquisa”, pois considera o conhecimento e o potencial da população pesquisada; e onde a intervenção do pesquisador é condição do conhecimento. “Assim sendo, a idéia de participação envolve a presença ativa dos pesquisadores e de certa população em um projeto comum de *investigação* que é ao mesmo tempo um *processo educativo*, produzido *dentro da ação*” (HAGUETTE, 2001, p.162-163).

Finalmente, a metodologia de pesquisa participante configura-se como principal linha condutora para este trabalho, por melhor se aproximar aos objetivos estabelecidos. A metodologia desta investigação, entretanto, caracteriza-se por uma construção híbrida, que não se limita às definições encontradas, mas busca o caráter participativo, colaborativo, em compromisso com uma mudança social e com a aproximação entre teoria e prática, e a visão crítica e emancipatória que essas metodologias oferecem.

## **2.2 Etapas de produção de dados**

A partir da formulação do objetivo da pesquisa, foi se configurando a intenção de construir um desenho metodológico que contemplasse a elaboração de planejamentos a partir da abordagem de aprendizagem criativa, em parceria com o professor de música atuante na Educação Infantil (0 a 6 anos). O desenvolvimento desses planejamentos em aulas de música neste contexto possibilitaria a documentação e reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem daí decorrentes. Ao optar por este caminho metodológico, vimos que não seria possível sem que se discutisse com o próprio professor o seu papel e os desafios ao adotar a aprendizagem criativa como referencial para a ação pedagógica. Sob esta ótica, foi

realizado um levantamento dos profissionais de educação musical atuantes na Educação Infantil na cidade de Florianópolis, a fim de identificar os possíveis participantes desta pesquisa. Em seguida, foram desenvolvidas as duas etapas de produção de dados que compõe esse trabalho.

### 2.2.1 Pré-produção: levantamento das instituições e professores

Com a finalidade de mapear os professores de música atuantes da Educação Infantil foi realizado durante um período de aproximadamente seis meses (outubro de 2012 a março de 2013) um levantamento das instituições de Educação Infantil que possuem professor de música em seu quadro. Para identificar as instituições de ensino, iniciamos uma pesquisa informal através de lista telefônica, anúncios e sites na Internet. Em seguida, obtivemos através de contato realizado com o INEP<sup>25</sup> pelo site do instituto, uma lista de estabelecimentos de Educação Infantil de todo o estado de Santa Catarina referente ao ano de 2011. No município de Florianópolis, entretanto, constava o cadastro de 155 instituições, das quais 75 eram privadas. Em função do número reduzido em relação ao que já havia sido levantado em pesquisa informal, buscamos outra fonte que pudesse complementar os dados. Para tanto, procuramos a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e através de ofício enviado à Diretoria de Educação Infantil<sup>26</sup>, obtivemos o *Cadastro das Instituições de Educação Infantil – privadas, particulares e conveniadas*, onde consta o cadastro de 230 instituições de Educação Infantil, das quais: 79 são instituições educativas de responsabilidade do município e 19 instituições conveniadas<sup>27</sup>. De acordo com os dados oficiais obtidos junto à esta Secretaria, nas instituições municipais e conveniadas não haveria professor específico de música. Entretanto, a autonomia dessas instituições lhes permite, através de iniciativa e recursos próprios (como associação de pais), a realização de parcerias com outras instituições e até mesmo a contratação de profissionais de diversas áreas, o que poderia resultar na presença de professores de música em algumas dessas instituições municipais e conveniadas. No entanto, no momento deste levantamento, não foi identificada alguma instituição nessas condições.

---

<sup>25</sup> INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ([www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).

<sup>26</sup> Ver apêndice A e anexo A deste trabalho.

<sup>27</sup> Instituições conveniadas são aquelas que recebem apoio da prefeitura, mas são administradas por associações, conselhos comunitários, e instituições filantrópicas.

As instituições particulares cadastradas totalizam 132 unidades, quase 50 a mais do que as encontradas no cadastro do INEP. Isso porque, segundo informações da Secretaria de Educação de Florianópolis, o cadastro das instituições de Educação Infantil do INEP contemplam apenas as instituições que já possuem autorização para funcionamento, enquanto o cadastro da Secretaria de Educação de Florianópolis contempla também as instituições em processo de efetivação, sendo portanto o cadastro mais completo, já que a secretaria do município é o órgão responsável por conceder autorização e fiscalizar as instituições de Educação Infantil.

Tentamos junto ao mesmo órgão da secretaria municipal obter informações relativas à quantidade e contatos dos professores de música atuantes, já que as instituições devem enviar periodicamente um relatório onde constam, entre outras informações, suas disciplinas curriculares e extracurriculares, os profissionais atuantes e suas formações. Entretanto, os responsáveis na Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis não permitiram acesso aos documentos por serem de caráter confidencial, sendo que somente um funcionário autorizado poderia fazê-lo, não havendo, porém, um funcionário disponível para isso. Outra opção seria fazer um pedido oficial para obter tais informações, mas de igual modo, o manuseio dos documentos precisaria ser feito nas dependências da Diretoria de Educação Infantil, sob a supervisão de algum funcionário. Para esta opção, fui informada que poderia levar algum tempo para obter a autorização, e que realizar esse tipo de atividade demandaria espaço físico e tempo de um funcionário, o que seria difícil. Dessa forma, optei por realizar o contato instituição por instituição, através de e-mails e telefonemas, a fim de obter então, o contato dos professores de música atuantes nos estabelecimentos de Educação Infantil.

Foi enviado um e-mail para cada instituição cujo endereço eletrônico constava no cadastro. O contato por e-mail parecia uma maneira rápida e prática para obter o retorno, porém, além de alguns endereços desatualizados, muitas instituições não responderam ao contato. Através do contato por telefone então, conseguimos identificar 61 instituições que ofereciam aula de música curricular, sendo obtido o contato de cerca de 40 professores de música (Tabela 1).

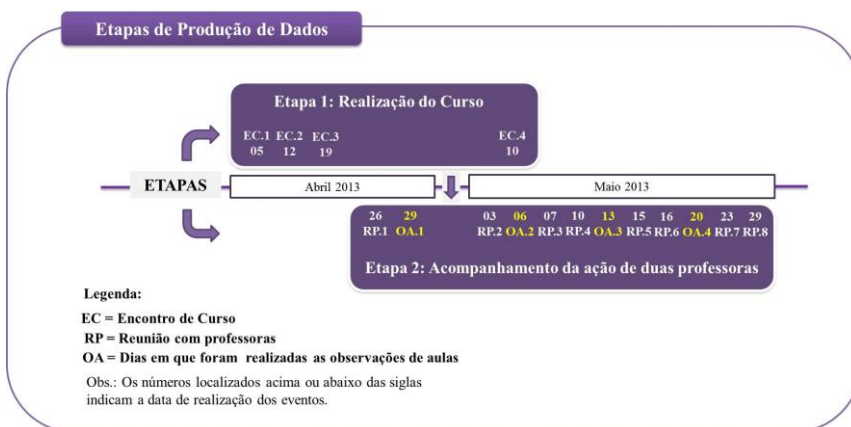
**Tabela 1 - Levantamento das instituições de Educação Infantil e professores de música atuantes**

LEVANTAMENTO DE INSTITUIÇÕES E PROFESSORES DE MÚSICA	
98 instituições municipais e conveniadas	não possuem professores de música
132 instituições particulares	61 instituições que possuem professores de música (40 profissionais identificados)
<b>TOTAL: 230 Instituições de Educação Infantil</b>	

Fonte: produção da própria autora.

Pensando na colaboração entre professores e pesquisadora, consideramos importante que os professores participantes fossem introduzidos na abordagem teórico-metodológica da aprendizagem criativa. Para tanto, foram realizadas duas etapas de produção de dados (ver Figura 2):

**Figura 2 - Etapas de produção de dados**



Fonte: produção da própria autora.

Etapa 1: ministração de curso de formação visando introduzir o referencial de aprendizagem criativa, discutir aspectos sobre a atuação do professor de música e elaboração de planejamentos baseados nesse



referencial. O curso foi desenvolvido através de quatro encontros presenciais com aproximadamente 2 horas de duração, e 32 horas em atividades a distância, totalizando 40 horas.

Etapa 2: acompanhamento e documentação da ação pedagógica de duas professoras de música atuantes na Educação Infantil e participantes do curso. Esta etapa foi realizada através de oito reuniões com duração de 2 horas em média, intercaladas com a observação de quatro aulas de música em três turmas de Educação Infantil, totalizando 12 aulas de aproximadamente 40 minutos cada.

### *2.2.2 Curso de formação para professores de música*

A primeira etapa de produção de dados compreendeu a realização do curso de formação destinado a professores de música atuantes em instituições de Educação Infantil (0 a 6 anos) denominado “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”<sup>28</sup>, oferecido como atividade do projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula” (anexo B), coordenado por Viviane Beineke, vinculado a ações de pesquisa e extensão do Grupo de Pesquisa MusE – Música e Educação da UDESC (anexo C).

Os professores matriculados frequentaram o curso no mês de abril, com continuidade em maio de 2013, sendo quatro encontros presenciais e atividades à distância, totalizando 40 horas. Nos encontros presenciais foram realizadas atividades musicais e discussões sobre os textos pertinentes ao referencial teórico de aprendizagem criativa, enquanto as atividades a distância focalizaram leituras de textos, participação em fóruns de discussão e reflexões sobre as atividades práticas através da ferramenta de ensino a distância Moodle.

Os textos ofereceram suporte teórico aos professores abordando aspectos relacionados à criatividade no ambiente da Educação Infantil, concepção da aprendizagem criativa e suas implicações na educação musical; perspectiva da criança e papel do professor; aprendizagem criativa enquanto referencial para elaboração de estratégias metodológicas e planejamento; documentação e prática reflexiva. Textos complementares

---

<sup>28</sup> Documentos relativos ao curso podem ser encontrados nos apêndices: divulgação (apêndice B); ficha de inscrição (apêndice C); planejamento e cronograma (apêndice D); Ambiente virtual de Aprendizagem do curso (apêndice E) e referências (apêndice F).

com temáticas referentes a estratégias metodológicas, planejamento e ação docente em música, foram colocados à disposição dos participantes a fim ampliar a discussão sobre as possibilidades de realizações musicais em sala. As aulas do curso foram ministradas por mim e pela orientadora deste trabalho.

Os participantes do curso, além de colaborarem ativamente das discussões, foram incentivados a elaborar em grupos, planejamentos baseados no referencial de aprendizagem criativa e desenvolver esses planejamentos (ou parte deles) nas turmas onde atuam. Os professores foram orientados a realizar a documentação dos acontecimentos e relatarem suas experiências, desencadeando o processo de reflexão sobre a ação pedagógica e sobre a aprendizagem das crianças. Em função disso, foi proposto um intervalo de três semanas entre o terceiro e o quarto e último encontro, onde os professores participantes do curso fizeram a apresentação dos planejamentos elaborados e os relatos das suas experiências em aulas de música<sup>29</sup> na Educação Infantil e demais contextos. Neste período foi iniciada a segunda etapa da pesquisa descrita a seguir.

### *2.2.3 Acompanhamento da ação pedagógica de duas professoras de música*

A segunda etapa da pesquisa foi iniciada em vésperas de finalização do curso e corresponde à etapa de acompanhamento e documentação da ação pedagógica de duas professoras de música (desde a elaboração dos planejamentos até a ação nos espaços educacionais), selecionadas a partir dos seguintes critérios: serem participantes do curso em questão, possuir formação em educação musical, atuar em instituição de Educação Infantil, ter horários de atuação compatíveis com a pesquisadora, e aceitar o convite para participar também desta segunda etapa da investigação. Em função da limitação de tempo, foi definido que a amostra de duas professoras seria um número viável para esta pesquisa.

As turmas a serem observadas foram definidas pelas professoras de música<sup>30</sup>, de acordo com critérios por elas mesmas estabelecidos. Dessa

---

<sup>29</sup> Entre as instituições e professores participantes desta investigação o termo “aula de música” é constantemente utilizado para denominar o momento e espaço em que um professor específico atua numa turma de Educação Infantil (ou Ensino Fundamental) no desenvolvimento dessa linguagem. Dessa forma, este termo será assim mantido e empregado neste trabalho.

<sup>30</sup> O perfil das professoras participantes desta etapa de produção de dados será detalhado nos capítulos seguintes.

forma, as observações foram realizadas em turmas de faixa etária de 4 a 5 anos. Porém, com o objetivo de ampliar a amostra de faixa etária, solicitamos a uma das professoras que pudéssemos observar também uma turma de 2 a 3 anos, totalizando três turmas observadas. Todas as aulas aconteciam nas segundas-feiras, embora sendo em instituições diferentes. Foram observadas duas turmas com a professora Heloísa pela manhã (turmas A e B), e uma turma com a professora Vitória no turno da tarde (turma C), por um período de quatro aulas (ver Figura 3) registradas em vídeo, fotografia, e notas de campo.

**Figura 3 - Cronograma da etapa 2: acompanhamento da ação de duas professoras**



Fonte: produção da própria autora.

Com as professoras de música foram realizadas oito reuniões, registradas em áudio e através de relatórios, onde discutimos: elaboração de planejamentos, reflexões sobre as aulas, ação pedagógica, desafios, aprendizagem das crianças. Dessa forma estabeleceu-se o ciclo de planejamento–ação–reflexão que permeou essa etapa de acompanhamento dos trabalhos sendo que as reuniões foram intercaladas com as observações de aulas. Inicialmente estava previsto que todas as reuniões seriam realizadas com as duas professoras, porém, a partir do terceiro encontro, foram necessárias reuniões em separado, pois os horários de uma das professoras não eram mais compatíveis.

A segunda etapa da pesquisa permitiu, através de reuniões e acompanhamento do trabalho de duas professoras, que se observasse mais

de perto como se deu o processo de planejamento e desenvolvimento de aulas de música baseadas no referencial de aprendizagem criativa.

Considerando as orientações metodológicas da pesquisa participante, foi promovido o *feedback* dos resultados da pesquisa às professoras acompanhadas, onde puderam comentar os achados, sugerir alterações, e manifestar suas impressões sobre a investigação.

### **2.3 Instrumentos de produção de dados**

Contemplando o objetivo da pesquisa, que articula o referencial de *aprendizagem criativa* ao planejamento e ação docente, buscou-se contemplar as múltiplas facetas envolvidas no processo educativo: estratégias metodológicas, a aprendizagem das crianças e o papel do professor de música. Considerando a natureza desta investigação e entendendo que seria composta por diferentes momentos, optamos por adotar múltiplos instrumentos de produção de dados que foram utilizados conforme sua adequação e pertinência às diferentes etapas desta pesquisa, tais como: observação participante, reuniões de planejamento e reflexão documentados em áudio, vídeo e fotografia, bem como notas de campo, relatórios e documentos escritos. Martin (2008) considera que uma combinação de técnicas de pesquisa pode ser um caminho interessante para estudos em aprendizagem criativa.

#### *2.3.1 Observação participante*

Segundo Chizotti (2003) a observação participante “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado” (p.90), ou seja, implica não só na presença mas também no possível envolvimento do pesquisador no contexto e com os sujeitos participantes da investigação. A interação é prevista neste tipo de observação onde o pesquisador busca informações que lhe permitam compreender o sentido que as pessoas atribuem aos seus atos.

Neste caso, o observador participa em interação constante em todas as situações, espontâneas ou formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais, as circunstâncias e sentidos dessas ações, e interrogando sobre as ações e significados dos seus atos. (CHIZOTTI, 2003, p.90-91)

Em se tratando desta investigação, a observação participante foi fundamental em todos os contextos e etapas. Durante o curso de formação para professores estive em contato direto com os participantes interagindo através da ministração do curso, das atividades propostas e dos questionamentos, diálogos e reflexões que se estabeleceram. Nas reuniões de planejamento e reflexão com as duas professoras participantes, a interação foi fundamental e permitiu melhor compreender suas escolhas, ações e interpretações. No acompanhamento do trabalho realizado por elas em sala, a observação participante me permitiu interagir com os profissionais da instituição, com as próprias professoras observadas e com as crianças, colaborando para geração de um ambiente de confiabilidade, importante não só por se tratar da observação com crianças pequenas, mas também por colaborar com as condições propícias para o desenvolvimento do planejamento fundamentado no referencial de aprendizagem criativa.

### 2.3.2 Reuniões de planejamento e reflexão

Durante os encontros do curso de formação foi possível, dentro da dinâmica e tempo estabelecidos, discutir a elaboração de planejamentos, relatar experiências e refletir sobre elas. Essa dinâmica estabeleceu um ciclo de planejamento – ação – reflexão entre todos os professores participantes desta investigação. Entretanto, a título de melhor caracterizar os momentos e etapas desta pesquisa, consideramos como *reuniões de planejamento e reflexão*, os encontros realizados em particular com duas professoras de música acompanhadas em seus processos de elaboração de estratégias metodológicas, ação pedagógica e reflexão. Essas reuniões possibilitaram a ampliação do ciclo que se estabeleceu no grande grupo e uma observação mais aproximada, como que usando uma lupa, procurando explorar as minúcias desse processo e focalizar as discussões no âmbito da Educação Infantil. O modelo de *conferência colaborativa* apontado por Peige-Smith e Craft (2010), contribuiu para a condução do processo de reflexão realizado entre os colaboradores desta pesquisa, especialmente nessa etapa de reuniões e acompanhamento da ação pedagógica de duas professoras.

### 2.3.3 Documentação

A documentação, assim como outros aspectos desta investigação, tem dupla função neste trabalho, pois, além de se tratar de instrumento de produção de dados, serviu também como documentação de base para a

prática reflexiva de crianças e professores, importante etapa no processo de aprendizagem criativa. Os registros foram feitos através de filmagens, fotografias, gravações em áudio e documentos escritos. Esses recursos foram utilizados tanto por mim, enquanto ferramenta de produção de dados (documentando os encontros, reuniões e observações), quanto pelos professores ao documentarem os eventos ocorridos nos espaços educacionais.

Sendo assim, para a documentação dos encontros relativos ao curso, bem como a observação do trabalho de duas professoras em sala, foram utilizados registros em vídeo, fotografias e notas de campo. Para o registro das reuniões com as professoras de música, foram utilizadas gravações em áudio digital e anotações. A ação pedagógica dos demais professores participantes do curso foi documentada de diversas formas por eles mesmos, sem acompanhamento da pesquisadora, porém em alguns casos, com ajuda dos colegas do curso. Estão registrados em documentos escritos os processos de troca estabelecidos entre os professores durante a elaboração de planejamentos, bem como as demais discussões e reflexões promovidas à distância, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando a ferramenta Moodle.

De acordo com o referencial teórico deste trabalho, é recomendado também que haja um processo de *documentação* através de: registros das próprias crianças (como desenhos, partituras, textos, falas, etc.); filmagens, fotos, gravações; diários do professor (anotações de conversas/avaliações com as crianças). A documentação vem contribuir com o processo de reflexão tanto dos professores (através da atitude de revisar a sua ação), quanto das próprias crianças, potencializa a aprendizagem criativa através da relação criança-criança e também criança-adulto (CRAFT, 2010).

## 2.4 Procedimentos Éticos

Os esclarecimentos referentes ao vínculo do curso de formação e consequentemente, a participação dos professores na presente pesquisa, foram realizados no primeiro encontro do curso. Os participantes foram informados do objetivo da pesquisa e da natureza da participação voluntária e sem qualquer tipo de remuneração, do uso de imagem e preservação da identidade dos participantes pelo uso de pseudônimos<sup>31</sup>, bem como o direito à informação podendo ser solicitada a qualquer momento. Em seguida,

---

<sup>31</sup> Seguindo a resolução do Conselho Nacional de Saúde, esta pesquisa utiliza pseudônimos escolhidos pela pesquisadora para fazer referência aos participantes.

foram disponibilizados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>32</sup> referente ao curso de formação (apêndice G), o qual todos os professores participantes aceitaram colaborar.

Para participação na segunda etapa desta pesquisa, correspondente a etapa de acompanhamento da ação pedagógica, foi realizado contato prévio com duas professoras de música participantes do curso e, após a aceitação foram esclarecidos os termos desta etapa e solicitado às professoras que verificassem junto à direção dos estabelecimentos educacionais a possibilidade de realização das observações, bem como a definição das turmas a serem observadas. A partir da resposta positiva das instituições, foram encaminhados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras de música participantes e suas respectivas instituições (apêndices H e I), bem como aos pais e responsáveis pelas crianças (apêndice J). Nos documentos encaminhados foram explicitados os objetivos da pesquisa e a natureza da participação solicitando autorização para gravações e registros através de áudio, vídeo e imagens, esclarecendo que a identidade dos participantes, tanto professores e instituições quanto crianças, estariam preservadas através de pseudônimos, mantendo o mesmo padrão utilizado na primeira etapa da pesquisa.

Os dados da pesquisadora e orientadora foram disponibilizados a todos os participantes para eventuais contatos e solicitação de informações. A pesquisadora se comprometeu a disponibilizar às instituições educacionais uma cópia do trabalho após a sua conclusão, bem como realizar a apresentação dos resultados da pesquisa à comunidade escolar. Cópias das gravações das aulas e das reuniões de planejamento foram entregues às professoras de música, para que disponibilizassem à instituição caso fosse solicitado, e para que examinassem as gravações por um período de dois meses no qual poderiam solicitar quaisquer cortes que considerassem necessários.

## 2.5 Procedimentos de Análise

Após a transcrição e leitura prévia dos dados, foi desenvolvido o processo de organização e categorização preliminares com a utilização de um *software* que auxilia o pesquisador na análise de dados qualitativos. O

---

<sup>32</sup> Os formulários de consentimento disponibilizados no site do CEPESH/UEDESC (<http://www.udesc.br/?id=1125>) foram usados como referência para elaboração dos Termos de Consentimento necessários nesta pesquisa.

*software NVivo*<sup>33</sup> permite reunir, organizar e analisar conteúdos de entrevistas, discussões em grupo e pesquisas oriundos de diversas fontes<sup>34</sup>, utilizando ferramentas de categorização, busca, consulta e visualização. A codificação dos dados por *nós (nodes)* permite a construção de esquemas conceituais hierarquizados e a extração de diversos tipos de relatórios, gráficos e outros esquemas. Neste sentido, o programa foi utilizado em caráter exploratório, possibilitando a organização dos dados de acordo com as fontes e categorias preliminares, que resultaram em quatro cadernos de dados<sup>35</sup>.

Os cadernos 1, 2 e 3, são referentes à primeira etapa da pesquisa sendo que: o Caderno 1 - reúne categorias referentes aos depoimentos dos professores em relação às atividades realizadas, as discussões de textos e reflexões pertinentes ao curso de formação; o Caderno 2 - agrupa categorias relacionadas ao uso do referencial como: documentação, processos reflexivos, dificuldades encontradas, expectativa dos professores, dilema entre estruturação e liberdade, e mudanças na ação pedagógica a partir do referencial; o Caderno 3 - concentra as informações referentes a estruturas das instituições, impressões dos professores sobre imaginação, aprendizagem e criatividade das crianças, atividades e adequações de planejamento que ocorreram em sala e os desafios encontrados nesse contexto. Por fim, o Caderno 4 reúne dados que também contemplam as temáticas dos cadernos 2 e 3, ou seja, questões sobre o uso do referencial, a experiência de planejamento e ação pedagógica, assim como as reflexões sobre os eventos ocorridos em sala e a atuação das crianças. Esses dados, entretanto, correspondem à segunda etapa desta pesquisa, coletados a partir das observações de aulas e reuniões com as professoras. Sendo assim, apresento a legenda das siglas que serão utilizadas nas referências das citações, a fim de auxiliar o leitor na identificação das fontes dos dados (ver Tabela 2).

---

<sup>33</sup> O software NVivo 10 é produzido pela QSR International Pty Ltd. (Copyright © 1999-2014 QSR International Pty Ltd).

<sup>34</sup> Como documentos, vídeos, áudios, páginas de sites e redes sociais.

<sup>35</sup> Esses cadernos serão utilizados como referência para as citações dos colaboradores, acompanhados da fonte da qual a citação foi extraída, porém não apresentaremos o número da página em função dos diferentes tipos de relatório que podem ser extraídos do programa, alterando a paginação.



**Tabela 2 - Legenda de organização e fonte dos dados.**

<b>Cadernos</b>	
C1	Caderno 1: curso de formação (etapa 1)
C2	Caderno 2: uso do referencial (etapa 1)
C3	Caderno 3: ação pedagógica e contexto educacional (etapa 1)
C4	Caderno 4: ação pedagógica e contexto educacional (etapa 2)
<b>Fontes dos Dados</b>	
F1	Fórum de discussão do texto "A criatividade e os ambientes da Educação Infantil"
F2	Fórum de discussão sobre as composições produzidas no curso (jogos de copos)
F3	Fórum de discussão sobre o texto "A aprendizagem criativa na Educação Musical"
F4	Fórum de discussão sobre os trabalhos de sonorização de histórias
F5	Documentação e relato da observação de brincadeiras das crianças
PE	Perfil dos participantes
RI	Relato individual
TV	Transcrição dos vídeos
R1 a 8	Reuniões de planejamento e reflexão

Fonte: produção da própria autora.

As categorias de análise emergiram dos dados coletados a partir de agrupamento pelas temáticas que se apresentaram. As temáticas foram revistas, remarcadas, e renomeadas até a definição de grupos e categorias. Esse processo, bem como a análise dos dados, se deu através da releitura e manipulação manual dos cadernos de dados, onde foi possível realizar anotações, destaques, observações, bem como trabalhar a partir de um panorama geral dos dados, facilitando o processo de seleção dos temas e categorias para discussão.

A elaboração das categorias refletiu, ainda que implicitamente, as influências do referencial teórico sobre o meu olhar. Este referencial, e também os objetivos que constituíram esta pesquisa, foram retomados especialmente no momento de seleção e análise dos dados que resultaram

nos capítulos 3, 4 e 5 deste trabalho, onde certas falas dos professores participantes foram utilizadas para nomear alguns títulos.

### **3 APRENDIZAGEM CRIATIVA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

A realização do curso “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil” corresponde à primeira etapa de produção de dados e contou com a participação de 10 professores. Serão apresentados neste capítulo o perfil dos participantes, a concepção do curso, e as principais reflexões provenientes desta etapa da produção de dados: discussões a partir da leitura de textos, das atividades musicais e do referencial.

#### **3.1 Perfil dos Participantes**

A partir do levantamento realizado sobre instituições de Educação Infantil e professores de música atuantes, foram encaminhados a estes profissionais, bem como às suas instituições de origem, a divulgação do curso, também realizada através do site da Universidade. Foram recebidas cerca de 50 inscrições de professores com perfil variado: professores de diversas cidades de Santa Catarina e de outros estados interessados em realizar o curso a distância; diferentes formações como curso superior em música ou pedagogia - completo e em andamento, psicologia, filosofia, ensino médio, entre outros; atuantes nos diversos níveis da educação básica, escola de música e projetos sociais. Dentre esses inscritos, foram priorizados aqueles profissionais que inicialmente atendiam ao perfil do curso, ou seja, professores de música atuantes na Educação Infantil, para preencher as 15 vagas disponibilizadas.

O público-alvo inicial do curso eram professores de música atuantes em instituições de Educação Infantil, porém, em função do número reduzido de inscrições de professores com esse perfil, decidimos disponibilizar as vagas restantes para outros professores que pudessem colaborar com as discussões dadas as suas experiências. Contamos então, com a participação também de professores de formações diversificadas atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A seleção foi feita de acordo com a ficha de inscrição preenchida pelos interessados resultando num grupo de 15 professores matriculados com o seguinte perfil: 10 professores de música atuantes na Educação Infantil e 05 pedagogos atuantes também na Educação Infantil. Entretanto, durante as apresentações pessoais no primeiro encontro do curso, percebemos que alguns professores inscritos entenderam que “Educação Infantil” correspondia ao trabalho com crianças em geral, e não ao primeiro nível da educação básica que compreende a faixa etária de 0 a 6 anos. Com isso, e considerando também

as desistências ocorridas, os professores participantes no curso foram: 04 professoras de música e 01 pedagoga atuantes na Educação Infantil, 01 professora de artes das séries iniciais, e 04 professores de música atuantes no Ensino Fundamental e em outros espaços.

As professoras de música Vitória, Heloísa, Renata (formadas em Educação Artística–Licenciatura em Música), e Silvana (graduada em Pedagogia e formada no curso de teclado eletrônico) são professoras na Educação Infantil, sendo que o período de atuação nesse contexto varia de dois e dezoito anos. Vitória é atuante em três instituições de Educação Infantil, Heloísa trabalha em uma instituição, Silvana e Renata trabalham em duas instituições. Todas possuem experiência de atuação também em outros espaços como Ensino Fundamental, escola de música e grupos culturais.

Duas professoras participantes não possuem formação em música, mas têm experiência com Educação Infantil: Andréia, graduada em Pedagogia e aluna de Pós-graduação em Psicopedagogia, é professora auxiliar numa turma com crianças entre 5 e 6 anos de idade em uma instituição municipal de Educação Infantil; Denise, possui formação em Pedagogia e Educação Artística – Artes Cênicas, tem cinco anos de experiência com Educação Infantil, mas atualmente é professora de artes no Ensino Fundamental.

Os demais professores de música são atuantes no Ensino Fundamental e em outros espaços<sup>36</sup>, têm experiência com crianças na faixa etária entre 6 e 14 anos, mas pouca ou nenhuma experiência com Educação Infantil. As formações, entre eles, são variadas: Antônio possui Licenciatura em Música e está cursando Mestrado em Educação Musical; Rogério tem formação no curso de Licenciatura em Arte-Educação com Habilitação em Música e Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e Multiculturalismo; Márcio, formado em Arquitetura e Urbanismo, participou de cursos livres e oficinas na área de música, entre eles musicalização infantil; e Marli é bacharel em Piano, tem especialização em Musicoterapia, mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana, e cursou graduação em Pedagogia a distância.

Como já mencionado, os professores participantes desta investigação são atuantes em instituições de educação básica na rede

---

<sup>36</sup> Antônio atua em projeto social, mas estava afastado no momento da pesquisa em função do curso de mestrado; Rogério, possui experiência em educação básica, mas no momento da pesquisa estava atuando somente no ensino superior. Os professores são atuantes também em grupos musicais e instrumentais, com exceção de Marli.

particular de ensino<sup>37</sup>, pois na rede municipal de Florianópolis não há professores de música na Educação Infantil. Dos 10 professores participantes, três não residem no município de Florianópolis, sendo eles: Mário (Tubarão – SC), Rogério (Lages – SC), e Andréia (Palhoça – SC). Uma síntese do perfil dos professores participantes pode ser verificada na tabela abaixo (Tabela 4):

**Tabela 3 - Síntese do perfil dos professores participantes do curso**

PROFESSORES	ATUA COMO PROFESSOR DE MÚSICA	ATUANTE NA ED. INFANTIL	EXPERIÊNCIA COM ED. INFANTIL	FORMAÇÃO		
				Superior em Música	Pedagogia	Outras Formações
Vitória	✓	✓	✓	✓	✗	Cursos diversos
Heloísa	✓	✓	✓	✓	✗	Cursos diversos
Renata	✓	✓	✓	✓	✗	Cursos diversos
Silvana	✓	✓	✓	✗	✓	Cursos diversos
Andréia	✗	✓	✓	✗	✓	Pós-graduação em andamento
Denise	✗	✗	✓	✗	✓	Artes Cênicas
Marli	✓	✗	✗	✓	✗	Pós-graduação
Márcio	✓	✗	✗	✗	✗	Arquitetura e Urbanismo e cursos de música
Antônio	✓	✗	✓	✓	✗	Pós-graduação em andamento
Rogério	✓	✗	✗	✓	✗	Pós-graduação

Fonte: Produção da própria autora.

Os professores tiveram uma participação ativa no curso e, em geral, identificaram-no como oportunidade importante de continuidade na sua formação e aperfeiçoamento profissional que poderia refletir diretamente em sua atuação<sup>38</sup>.

Denise e Andréia buscaram o curso como forma de adquirir alguma formação musical, declarando interesse por desenvolver trabalhos com música até pela necessidade que se configura em suas áreas de atuação: Denise, que é professora de artes, afirma que existe uma lacuna em sua formação acadêmica correspondente à área de música. Ela destaca que ao trabalhar como professora de artes em escola e prestar um concurso pelo

<sup>37</sup> Andréia atua em uma instituição municipal de Educação Infantil como professora pedagoga auxiliar.

<sup>38</sup> Conforme respostas analisadas a partir do perfil dos participantes preenchido via Moodle (apêndice J).

Estado, lhe foi “cobrado muito de todas as habilidades”. Andréia diz que sempre teve interesse em aprender música, que se interessa por pesquisas na área de “estimulação da criatividade”, e enquanto professora, também considera importante o conteúdo musical na instituição educacional:

(...) me sinto responsável em proporcionar dentro das minhas condições, oportunidade para que 'minhas' crianças desenvolvam a percepção musical, ao menos como oportunidade de conhecerem e desenvolverem sua criatividade. (Andréia, C1, PE)

Os depoimentos revelam a disposição dos professores em realizar cursos de formação continuada, seja pela necessidade em função das exigências na profissão, como maneira de adquirir uma formação que poderia ser importante em oportunidades futuras, pela aproximação com a faixa etária relativa à Educação Infantil, ou pelo reconhecimento da universidade enquanto instituição formadora e ativa no acompanhamento de discussões e pesquisas mais recentes.

Quando concluí o curso de música pensei em dar continuidade com uma especialização que iniciiei e não continuei em função de uma gravidez. Mais tarde pensei em fazer mestrado mas não o fiz pois me parecia que a teoria estava dissociada da prática e optei por trabalhar em campo. Vi no Curso *Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil* uma oportunidade de evoluir no meu trabalho e ao mesmo tempo verificar a possibilidade de um retorno ao meio acadêmico. (Renata, C1, PE)

Os professores mencionaram diversas vezes o fato de estarem vivenciando uma experiência de curso enquanto etapa de uma investigação acadêmica, reconhecendo nesta metodologia de pesquisa uma possibilidade de aproximação entre pesquisa e ação pedagógica. Esse aspecto, juntamente com outros fatores, parece ter contribuído com o interesse dos professores em renovar o contato com a universidade, as pesquisas, e até mesmo retornar ao meio acadêmico através de cursos de mestrado e pós-graduação.

### **3.2 Construindo uma perspectiva a partir da aprendizagem criativa**

A concepção da aprendizagem criativa entende que a criança é capaz ser agente de sua própria aprendizagem (CRAFT; CREMIN;

BURNARD, 2008). Essa concepção envolve aspectos relacionados à atuação do professor que devem ser (re)pensados com o intuito de promover este tipo de aprendizagem, sendo eles: fornecer uma experiência de aprendizagem bem planejada, contemplando temáticas de interesse do grupo e elaborando atividades que incentivem a criatividade e valorizem produção das crianças; diversificar as estratégias de ensino e maneiras como as crianças interagem com a música e também uns com os outros (trabalho colaborativo); proporcionar um ambiente seguro, de confiança e de relações sociais positivas, onde as crianças se sintam bem para expor suas ideias e suas produções; buscar o equilíbrio entre a estruturação e a liberdade, fornecendo espaço à criação das crianças evitando interferir demasiadamente no processo (DOWER, 2008; MARDELL; OTAMI; TURNER, 2008; CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008; CRAFT, 2010).

A concepção do curso, portanto, seguiu a orientação do referencial teórico, promovendo entre os professores atividades musicais em processo colaborativo, entre elas a composição<sup>39</sup>, documentando essas atividades e fazendo-os refletir a partir da experiência e da documentação. Também foi promovido o trabalho colaborativo através da formação de grupos para elaboração de planejamentos. A partir de leituras e discussões promovidas nos encontros presenciais tendo continuidade à distância, estabeleceu-se o espaço para compartilharem suas impressões dando-lhes voz e permitindo que fossem agentes de sua própria aprendizagem e colaboradores ativos na pesquisa. O curso por sua vez, não teve a característica prescritiva com apresentação de um conjunto de atividades que poderiam ser aplicados em sala, mas teve função reflexiva sobre um conjunto de conceitos que poderiam se estabelecer como referencial para o desenvolvimento de trabalhos em educação musical.

---

<sup>39</sup> O termo “composição” será empregado neste trabalho conforme foi compreendida por Beineke (2009) a partir de autores como Barret (2003), Swanwick (1994) e França e Swanwick (2002): “a composição é compreendida de forma ampla, incluindo trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas ideias organizadas espontaneamente com a intenção de articular e comunicar pensamentos musicais ou peças mais elaboradas, sem a exigência de algum tipo de registro. [...] Nessa perspectiva, os produtos gerados pelo aluno em sala de aula com intenção de se expressar sonoramente são considerados como composições, sem necessariamente envolver julgamentos de valor. Essa definição não sugere a ausência de critérios artísticos nem objetivos educacionais [...]” (BEINEKE, 2009, p.40). É importante ressaltar que, algumas vezes, o termo “criação” que aparece na fala dos professores participantes refere-se, da mesma forma, à composição.

A seguir, discutiremos questões levantadas pelos professores nos depoimentos feitos durante os encontros e também através dos fóruns promovidos à distância, relativos às atividades realizadas no curso<sup>40</sup>.

### 3.2.1 *Discussões de textos*

A leitura de textos foi uma estratégia adotada para embasar teoricamente as discussões e a formação dos participantes do curso. Foram colocados à disposição, além dos textos condutores do curso, outros textos complementares<sup>41</sup>, todos através do AVA. Para Marli, a leitura dos textos possibilitou refletir sobre o quanto as atitudes do professor refletem nas ações dos estudantes. Rogério por sua vez, identificou em certos textos exemplos iguais ou semelhantes às suas experiências, aproximando ainda mais a relação da leitura com a sua prática e promovendo importantes reflexões para o seu trabalho. Heloísa também reconhece na leitura de textos uma oportunidade para refletir:

Lendo o texto de Craft naquela parte da flor para o dia das mães, lembrei das músicas que inventamos gestos, e que as crianças muitas vezes nem sabem cantar, mas sabem fazer os gestos determinados por nós. Foi muito bom refletir sobre isto, pois com a correria do dia a dia, da bagunça das crianças em sala de aula, não temos tempo e nem fundamentação teórica para esta reflexão. (Heloísa, C1, F1)

A reflexão a partir de uma fundamentação teórica, fez Márcio repensar o seu modelo de aula e desejar uma mudança. As leituras tiveram grande importância na construção do seu próprio referencial sobre aula de música, e vemos através de suas citações que já estava fazendo as suas escolhas:

(...) esses textos me colocaram um grande ponto de interrogação na cabeça! Como estou desempenhando meu papel de professor de música? Texto após texto... aula após aula... estou querendo dar uma grande mudança no que tenho feito. Permitir que o sujeito aprenda por seus próprios meios de criação e

---

<sup>40</sup> Detalhamento das atividades estão disponibilizados no apêndice D.

<sup>41</sup> A referência do textos utilizados no curso podem ser encontrada no apêndice F.



efetivamente criando, é muito mais interessante do que muitas aulas e roteiros que temos visto. Uma frase que me chamou muito a atenção foi: "Aula de música é aula de música, com música e por meio da música". (Márcio, C1, F3)

Assim como Márcio, Renata atribui à leitura de texto a compreensão de que se faz necessário diferenciar os trabalhos que focalizam o ensino criativo dos trabalhos que focalizam o ensino para criatividade e a aprendizagem criativa, compreendendo que nesta abordagem "O foco é a criança!" (Renata, C1, F3). Foram muitos os momentos em que os professores associaram as leituras às atividades e discussões realizadas durante os encontros e também às situações em sala. Renata, por exemplo, teve a impressão, a partir das leituras, de que teria dificuldades em sala, porque segundo ela "na prática, a teoria é outra" (Renata, C1, RI). Denise identificou-se com as perspectivas das pesquisas sobre a criatividade que não focalizam os gênios ou produtos notáveis, mas crianças em situação de aprendizagem, já que em sua prática considera a "arte educação não com o principal objetivo criar artistas e gênios, mas de estimular nas crianças a vontade de produzir, de questionar, de compartilhar, sem o compromisso de errar ou acertar, mas com o compromisso de 'ousar'" (Denise, C1, F3).

Rogério ao refletir sobre a leitura, mencionou uma passagem do Livro "*O Pequeno Príncipe*" onde um menino de 6 anos mostra para alguns adultos o desenho onde fizera uma jiboia que havia engolido um elefante, os adultos porém, viam um chapéu. Ele cita um trecho do livro em que o menino fora desencorajado por seus desenhos e sente-se cansado em ter que explicar tudo aos adultos. A partir daí, fez a seguinte relação entre os textos:

Quando o texto fala sobre "as políticas sobre a criatividade na Educação Infantil", falando que "[...] todos podem ser criativos em múltiplos domínios em nível cotidiano se forem ensinados e estimulados a fazê-lo" considerando que "toda a aprendizagem envolve elementos da criatividade", percebemos que a resposta do adulto, para o menino de 6 anos, foi contra o processo de desenvolvimento criativo dessa criança, indo contra uma prática que poderia promover essa possível criatividade, que foi bloqueada a partir da atitude (resposta) do adulto. Acredito que de acordo com a abordagem, que nós professores temos com nossos alunos, dependendo das nossas respostas ou

tratamento, podemos influenciá-los consideravelmente de forma positiva ou inversa. (Rogério, C1, F1)

Dessa forma, vemos que as leituras permitiram aprofundar os momentos de discussão com reflexões teóricas que contribuíram para a construção de um entendimento, para a compreensão e apreensão de determinadas concepções relativas à condução das aulas, seleção e objetivos das atividades, estratégias e foco de ensino. Essas construções parecem ter sido consideradas pelos professores como pertinentes à incorporação em suas ações pedagógicas.

### *3.2.2 Reflexões dos professores sobre as atividades musicais*

Nos primeiros encontros do curso foram realizadas duas atividades de composição: a primeira foi um jogo de copos, e a segunda, a sonorização de uma história. Dentro da concepção do curso, essas atividades foram pensadas com a finalidade de promover oportunidades para que os professores pudessem vivenciar experiências de composição colaborativa, e a partir disso, refletir sobre o processo de aprendizagem do grupo.

Para a atividade de jogo de copos, foi feita uma grande roda onde todos se sentaram no chão e, a partir da condução das professoras ministrantes, foi realizado um jogo<sup>42</sup>. Tal atividade tinha o objetivo de introduzir o recurso sonoro dos copos trazendo algumas possibilidades de uso do material, e envolvia também canto e execução. Em seguida, o grupo foi dividido em homens e mulheres<sup>43</sup>, conforme a sugestão dos próprios professores, e a partir da escolha de um texto, cada grupo elaborou um novo jogo e apresentou os resultados da composição.

Na atividade de sonorização de histórias, foram disponibilizados alguns livros para que os participantes escolhessem uma história, que estaria delimitando a proposta de composição e fornecendo elementos que poderiam ser utilizados na sonorização. Para esta atividade foram disponibilizados também os instrumentos musicais encontrados na sala<sup>44</sup>.

As propostas foram desenvolvidas em pequenos grupos (promovendo o trabalho colaborativo) e documentadas em vídeo, sendo que

---

<sup>42</sup> Rabo do Tatu (anexo D).

<sup>43</sup> No primeiro encontro do curso, o número de participantes era maior e equilibrado na relação de gênero, porém, não permaneceu com esta configuração em função das desistências que ocorreram.

<sup>44</sup> Ver apêndice D e F.

após a realização de cada atividade, foram promovidas conversas de reflexão sobre o processo de composição, contemplando assim, orientações derivadas do referencial teórico. Pelos fóruns de discussão a distância, os professores puderam também comentar as atividades com base nos vídeos das apresentações.

### 3.2.2.1 “O prazer de brincar e fazer música” ou “Brincadeira de Inventar”

Os comentários imediatos após a realização das atividades de composição foram a respeito do “prazer de brincar e fazer música” segundo Antônio, ou “brincadeira de inventar” como descreveu Vitória. Os professores declararam que há tempos não se divertiam tão descontraidamente numa atividade, e que foi altamente produtivo o trabalho em grupo e a maneira como os elementos foram se formando.

(...) criar é muito bom, ouvir e compartilhar ideias, melhor ainda. Todos muito atentos e cheios de expectativas para ver o resultado final. Nos tomamos crianças novamente, e assim pudemos sentir na "pele" o que elas sentem quando algo lhes agrada. (Silvana, C1, F2)

Marli, assim como Silvana, ressalta não só o prazer da brincadeira, como a motivação e o envolvimento dos participantes na atividade: “Nossa brincadeira do jogo de copos nos fez remeter como alunos interessados e participativos, loucos para ver no que iria dar, ou seja, qual seria a nossa criatividade” (Marli, C1, F1). Dessa forma, ao identificar no prazer de brincar, a interação entre os indivíduos do grupo e o profundo envolvimento e imersão nas atividades, os professores revelaram aspectos encontrados na literatura, pois como descreve Craft (2010), foram identificados no ato de brincar justamente: o alto envolvimento das crianças, a interação umas com as outras e com os materiais disponíveis, além da experiência de encontrar e resolver problemas (CRAFT, 2010, p.125-127).

Vitória disse que “a experiência de sonorizar uma história, foi bem divertido e tenso ao mesmo tempo”. Para ela, as diferentes escolhas, desde a história até a função de cada participante, e o tempo limitado trouxeram uma certa tensão para a atividade (Vitória, C1, F3). Rogério, também observou esse aspecto relacionando-o inclusive ao *pensamento de possibilidades*, dizendo que “Ao criar uma música ou escolher uma música para trabalhar com os copos, foi preciso analisar o que poderíamos fazer” (Rogério, C1, F2).

O *brincar* é um dos elementos indicados por Craft (2008; 2010) como fator valorizado em um ambiente propício e capacitador, sendo fundamental para fomentar o *pensamento de possibilidades*. Segundo a autora, fomentar o pensamento de possibilidades, ou seja, a mudança do reconhecimento (o que é isto?) para investigação (o que se pode fazer com isto?), é relevante, pois trata-se de uma característica central da criatividade individual, coletiva, e ponto de partida comum da criatividade em crianças pequenas (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008; CRAFT, 2010).

### 3.2.2.2 “*Liberdade bem direcionada*”: o dilema entre estruturação e liberdade

Os professores foram capazes de refletir sobre as atividades não somente como participantes, mas também enquanto professores, identificando aspectos importantes na condução da própria atividade como estruturação e tempo.

Ressalto a importância das delimitações. Isso certamente será fundamental em nossas aulas quando formos praticar algo semelhante. Acredito que com o tempo que tivemos, não teríamos atingido os resultados que conseguimos se não houvesse a restrição dos livros/slide e do uso do copo. Ainda assim, um mundo de possibilidades se abriu em nossa frente. É preciso foco! E nossas crianças precisarão de uma liberdade bem direcionada em certos momentos. (Márcio, C1, F2)

As delimitações da qual se refere Márcio foram estruturas pré-definidas nas atividades, ou seja, a música e os movimentos do primeiro jogo, a utilização de livros para a composição de um novo jogo e para a sonorização de histórias, e a orientação na formação dos grupos. Os professores entenderam que as delimitações são necessárias a medida que organizam a atividade e ao mesmo tempo não interferem demasiadamente no processo de composição, pois como descreveu Márcio, as delimitações organizaram a atividade dentro do tempo disponível e orientaram os participantes, porém, não impediram que “um mundo de possibilidades” se abrisse, permitindo o espaço para composição e negociação de ideias fazendo um novo jogo aparecer. Antônio avaliou a condução da atividade da mesma maneira: “O fato de serem dadas regras e pontuado o que deveria

ser feito não podou nossa criatividade, mas deu um rumo para a atividade” (Antônio, C2, F2).

Rogério também reconheceu as estruturas pré-definidas e acredita que os professores precisam entender que, numa turma com crianças, “é importante que esse tempo seja “livre” ou programado de forma que o aluno não seja interrompido no momento de sua criação” (Rogério, C1, F2). Andréia reforça ainda mais essa importância em relação ao equilíbrio entre liberdade e estruturação:

As possibilidades são criadas onde são fomentadas práticas equilibradas no âmbito da liberdade e da estruturação do tempo e do espaço. A valorização das relações, a clareza dos objetivos e o conhecimento de como ocorre o processo de aprendizagem [delimita] o foco do trabalho. (Andréia, C2, F2)

Essas delimitações foram discutidas durante o curso a partir da leitura de Craft (2010) onde o dilema entre a estruturação e a liberdade é colocado. Segundo a autora, encontrar o equilíbrio entre essas duas dimensões é um grande desafio, que pode porém, ser alcançado através da documentação e de uma prática reflexiva que permitem ao professor avaliar os níveis de restrição, estruturação, interferência e liberdade de modo a equilibrá-los para que a estrutura traga a orientação necessária sem interferência demasiada. Segundo a autora, estruturação demais pode restringir as ideias e liberdade total pode levar à confusão.

### 3.2.2.3 *“Aprendemos mais quando ouvimos os relatos dos colegas”*: as interações sociais

Os professores fizeram diversas reflexões considerando as interações sociais ocorridas nas atividades, reconhecendo o trabalho colaborativo como possibilidade de aprendizagem. O trabalho colaborativo, é considerado por Mardell, Otami e Turner (2008) como fator importante na promoção da aprendizagem criativa pois, segundo ele, ocorre nesse processo a chamada metacognição, ou seja, o reconhecimento de que se pode aprender uns com os outros. Isso faz com que o trabalho colaborativo não signifique apenas trabalhar em grupos, mas intencionalmente promover a aprendizagem em grupo, com entendimento e compreensão desse processo.

Na atividade de sonorização de histórias, os grupos se organizaram de modo que todos participassem ativamente, definindo funções, trocando ideias, ensinando a manusear um instrumento, encorajando uns aos outros,

levando em consideração o que cada um poderia fazer. Silvana ilustra como cada um pode contribuir com sua dedicação.

Gostei muito de sonorizar histórias com meus colegas. Todos colaboraram com o melhor, alguns tinham noção musical, outros na linguagem, enfim, cada um contribuiu com o que sabia. (...) Na verdade, nós, não tivemos muito tempo de ensaiar, mas como cada um entendeu sua parte, e se doou para que saísse o mais criativo possível, achei que o resultado final, foi muito legal... obrigado colegas. (Silvana, C1, F4)

Os professores comentam recorrentemente que neste tipo de atividade tem “a chance de negociar com os colegas” e de aprender a “ouvir a opinião do outro e tentar de alguma maneira conseguir conciliar com o nosso pensamento”, como descreveu Heloísa (C1, F4). Além das atividades de composição, os professores puderam experimentar o trabalho colaborativo também através dos fóruns de discussão, na elaboração de planejamento em grupos e nos relatos de experiência. Denise afirma que “Essa é a riqueza maior do curso, a troca que se estabeleceu desde o início...” (Denise, C1, F1). Na elaboração de planejamentos, os grupos se organizaram durante os encontros e também nos contatos via e-mail e Moodle, proporcionando negociações, a troca de materiais e experiências, como demonstrou Denise ao reconhecer a experiência de Silvana quando compartilhou o seu planejamento com o grupo. Rogério também reconheceu a oportunidade de aprendizagem a partir das experiências dos outros professores usando expressão “Nossa turma está bem ‘temperada’” ao se referir à sua expectativa em relação aos resultados que poderiam surgir a partir do compartilhar de diferentes vivências entre os participantes.

Apesar de se estabelecer esse ciclo, para alguns o trabalho em grupo pode ter gerado algum tipo de desconforto, como descreve Andréia, que achou o processo de planejamento um tanto conflitante:

Pessoas diferentes que atuam de formas diferentes, que possuem visões diferentes, é difícil se entenderem em algumas horas sem nenhuma conhecimento das vivências do outro. Foi difícil conseguirmos conciliar o tema escolhido (...) com a proposta da aprendizagem criativa, algo inédito sem a qual não tínhamos ideia de como trabalhar em realidades tão diferentes. Cada um pesquisou os recursos e compartilhou via e-mail, e aos poucos foi-se criando o plano matriz, onde cada um

escrevia e compartilhava suas contribuições. (Andréia, C1, RI)

Para Rogério, foi a troca de experiências e comentários dos participantes que enriqueceu o processo: “aprendemos mais quando ouvimos os relatos dos colegas, porque fazemos ligações com o nosso dia a dia” (Rogério, C1, RI). Denise afirma que aprendeu muito com as contribuições de todos e diz que essa experiência serviu para despertar a atenção dos professores às ideias e opiniões das crianças.

Denise, apoiada pelos outros professores, sugeriu que a troca de textos, de experiências e discussões pudesse ser continuada no Moodle mesmo após o encerramento do curso. Isto porque, além das relações interpessoais que se estabeleceram, as atividades realizadas a distância como leitura de textos e fóruns de discussão e planejamento, fortaleceram toda a proposta do curso pela importância e relevância da troca de experiências e aprendizagem ocorridas.

#### 3.2.2.4 “Percebendo cada detalhe”: apropriação do aprendizado musical

Alguns professores analisaram o processo de composição vivenciado por eles destacando aspectos musicais e até mesmo de habilidades envolvidas, como Antônio, que fez uma análise de como se estabeleceu a divisão rítmica em seu grupo:

Um fato que aconteceu no grupo dos homens me chamou a atenção. Foi quando alguns se preocupavam em realizar um movimento do copo para cada divisão rítmica e um componente do grupo propôs em um momento da parlenda apenas um movimento para cada palavra o que gerou uma antecipação e uma variação no ritmo, que ao mesmo tempo ficou simples e bonito. (Antônio, C1, F2)

Sobre a sonorização de histórias Antônio descreveu detalhadamente a essência do trabalho de cada grupo e considerou as formas de aprendizado que ocorreram:

Achei que cada história apresentou diferentes formas de fazer música. Enquanto nosso grupo trabalhou imitando os sons que os animais faziam, o segundo grupo compôs no samba e improvisou no piano uma canção. O terceiro grupo representou nos instrumentos

os sons da natureza e sons que estão ao nosso redor. A atividade foi muito rica de elementos musicais, teatrais, culturais, além do prazer de brincar e fazer música. (...) O aprendizado musical também acontece na associação desses vários elementos da cultura que trazemos para a aula. A audição também tem um papel importante nesse aprendizado, percebendo cada detalhe e quanto podemos ser criativos em tão pouco tempo. (Antônio, C1, F4)

Heloísa identificou que houve uma aprendizagem musical através da experimentação sonora ocorrida na atividade, mas também um aprendizado social na troca de ideias e respeito às opiniões. Para Márcio, uma atividade que parecia simples por já terem as histórias prontas e uma variedade de instrumentos, tornou-se interessante justamente pelas negociações e escolhas que se fizeram necessárias:

Saber usar a essência da história e dar vida a ela usando sons era o que queríamos. Pensando assim, tivemos que fazer a escolha dos sons. Eram muitos instrumentos e pouco tempo! (Márcio, C1, F4)

Andréia também observou alguns detalhes nas composições. Para ela, ocorreram alguns “resultados singulares” frutos de uma contribuição individual de cada professor, e exemplifica com a encenação feita pela colega das artes cênicas, e “a voz melódica sobre o ritmo de samba” feita por outra participante. Ela foi capaz de perceber na produção coletiva as características individuais que se destacaram, pois para ela, certas “formas de expressar palavras, histórias e sentimentos únicos (...) advém do perfil dos próprios participantes” (Andréia, C1, F4). Ou seja, percebe-se que ao citar a encenação ou a “voz melódica”, esta professora está observando as habilidades individuais e o faz consigo mesma ao comentar que gostou muito de participar da atividade apesar do seu “conhecimento musical ser precário e de ter uma coordenação não muito satisfatória” (Andréia, C1, F2). Heloísa também confessou que precisaria estudar bastante, pois sua “coordenação para acelerar o jogo não foi nada boa” (Heloísa, C1, F2).

Esses depoimentos demonstram que o processo de reflexão provocado sobre as atividades realizadas fizeram com que os professores avaliassem a composição como um todo, desde a organização dos grupos e atuação dos colegas, até o seu próprio desempenho. A reflexão aqui, portanto, tem papel fundamental na tomada de consciência dos eventos revelando que não se aprende somente no fazer ou mesmo no ouvir, mas também se



aprende quando se fala ou reflete sobre os eventos ocorridos. Para Beineke (2009), essa é uma qualidade importante para que a aprendizagem criativa ocorra. Em seu trabalho, a autora identificou que as atividades de *crítica musical* reforçaram o espaço participativo para as crianças exercerem “o papel de audiência crítica das composições elaboradas pela turma” (p.233) favorecendo a construção de conhecimentos, de critérios comuns à prática musical em sala, e a revisão das ideias de música das crianças. A professora, coparticipante desse processo, teve o papel de gerenciar o momento “questionando, orientando, ampliando as ideias de música das crianças e oportunizando-lhes a participação na construção de uma comunidade de prática musical em sala de aula” (BEINEKE, p.235). A autora conclui então, que o ciclo *composição em grupo, apresentação crítica musical*, contribui para o processo de construção, estabilização e desestabilização das ideias de música, com os processos de aprendizagem em grupo, e com a valorização das contribuições das crianças, tornando-as agentes da própria aprendizagem.

### 3.2.2.5 “Adulto Trava!”: a experiência de arriscar-se socialmente

Me senti um pouco desconfortável mediante tantos instrumentos dos quais não sei o que fazer com eles!!!  
Meu potencial criativo com certeza não é mais o de uma criança, e me vi insegura de como contribuir para o enredo da história. (Andréia, C1, F4)

O desconforto do qual se refere Andréia, foi também experimentado por outra professora<sup>45</sup> da Educação Infantil que não possuía formação em música. Apesar de a atividade não exigir qualquer conhecimento musical prévio, o desconforto provavelmente está associado ao fato de sentirem-se intimidadas em realizar uma atividade musical perante colegas músicos, sendo elas sem formação na área. Esta situação desencadeou uma discussão em que os professores fizeram reflexões sobre a importância e o papel da educação musical.

Portanto, acredito que as crianças ao “formular hipóteses e solucionar problemas” através de atividades de música, desenvolvem habilidades particulares que

---

<sup>45</sup> É importante ressaltar que a professora em questão não consta entre os participantes, pois não completou o curso, estando presente apenas neste encontro.

outras atividades ou disciplinas na escola, talvez não proporcionem em alguns momentos, por considerar que a música oportuniza algumas habilidades específicas. Então, o ensino de música por possuir essas particularidades, oportuniza o despertar de certas “criatividades” nos alunos, as quais eles não teriam acesso por outro meio de expressão e criação, quem sabe. (Rogério, C3, F3)

Andréia considerou pertinente a colocação de Rogério e disse que, pessoalmente, sente falta das habilidades das quais acredita que só a música lhe oportunizaria. De fato, Rogério argumenta que nos cursos de educação musical que promove com professores que não são da área da música, percebe que eles têm dificuldades e até falta de habilidade para realizar atividades que são direcionadas para crianças, e que a partir disso, provoca uma reflexão sobre “quanto é importante para uma criança, que está em processo de formação, ter acesso ao ensino de música, e dessa forma se apropriar de determinadas habilidades que a música pode oferecer” (Rogério, C3, F3).

Esses professores estão se referindo especialmente às habilidades mecânicas, motoras, como a capacidade de executar um ritmo, cantar ou manipular um instrumento. Porém, os professores de música participantes do curso, apresentaram outro tipo de inibição, da qual acredito que os professores acima citados também sofram, referente à liberdade para se expressar através da música como observamos no depoimento de Renata ao se referir ao desempenho na atividade de sonorização de histórias:

Pra mim, isso é muito mais fácil fazer com criança, já... porque já incorporou.... Fazer pra adulto, com adulto, trava. Acho que a gente sentiu foi uma bela de uma travona, ali, “vou fazer o quê?”! Acho que essa foi a maior dificuldade. (Renata, C1, TV)

Renata é formada em música e tem larga experiência com educação musical, no entanto, sentiu também dificuldade em realizar a atividade de sonorização. Esse tipo de “trava” diz respeito não a uma questão de habilidade técnica, mas a questões culturais (como regras, padrões, certo e errado) as quais o adulto já incorporou e que fica difícil abrir mão no momento da composição. Também se refere ao desenvolvimento de uma habilidade que não foi estimulada, ou seja, a capacidade criativa. Antônio, em outro momento, levantou a questão de que políticas públicas como as citadas por Craft (2010), suportam a posição de educadores musicais que acreditam e

defendem que “todos podem aprender música, com o auxílio da criatividade, muito presente no aprendizado e na prática musical e relevante em todas as áreas” (Antônio, C3, F1).

Portanto, quando Andréia diz que o seu “potencial criativo” não é mais o de uma criança, ou quando Rogério diz perceber que “as crianças apresentam criatividade superior” em comparação com os adultos, não se trata necessariamente de que a capacidade criadora da criança seja maior, mas que a criança não estaria tão sujeita e intimidada por regras culturais, como ilustra Silvana:

Lógico que todos, e com certeza até os adultos, temos as bases sociais e culturais inculcadas, mas as crianças, elas não tem pré-conceitos sobre o que ou aonde, elas simplesmente criam. Isso que é a riqueza desse movimento todo, a criação, sem se preocupar com o certo ou o errado, pois para eles, no final é tudo uma brincadeira divertida e o resultado final, na maioria das vezes, é melhor do que nós adultos, [que] ficamos elaborando ou ditando regras pelo fato de nossa base social ou cultural. (Silvana, C2, F3)

Antônio acredita que os adultos podem reaprender com as crianças como colocar em prática a criatividade que têm e que às vezes não percebem ou não reconhecem. Apesar disso, ele acha que a atividade de compor em cima de uma história revela que os participantes são bastante criativos, mesmo com os bloqueios discutidos (Antônio, C1, F4).

Expressar ideias, opiniões e até mesmo habilidades, significa arriscar-se socialmente. Talvez por isso, aquilo que seja socialmente aceito ou não, tenha sido tão limitador para os professores enquanto participantes da atividade. Esse aspecto nos remete a duas questões encontradas na literatura. A primeira, diz respeito ao conjunto de características centrais do pensamento de possibilidades descrito por Craft (2010), onde “correr riscos” é fundamental, e para isso, é necessário que haja um ambiente seguro para que todos possam arriscar-se com confiança. Vimos nas atividades desenvolvidas no curso que os participantes levaram algum tempo para começar de fato a trabalhar na composição, talvez o período do “vou fazer o que?” descrito por Renata. Mas, à medida que os participantes se ajudavam, se encorajavam até mesmo ensinavam uns aos outros sobre como manipular um instrumento ou o que deveriam fazer, esse ambiente de confiança foi se estabelecendo e a tensão deu lugar à imersão.

A segunda, considerando os participantes também como professores atuantes em espaços educacionais, é importante observar o que Spendlove e Wyse (2008) apontam como um dos obstáculos para que ocorra a aprendizagem criativa, ou seja, professores incapazes de vivenciar os atributos que deveriam incentivar, preferindo o “seguro” ao “correr riscos” (SPENDLOVE; WYSE, 2008, p.16). Para esta problemática, Dower (2008) afirma que a colaboração entre professores e profissionais criativos (em geral, artistas), através da prática incorporada de oficinas de artes, espectáculos e trabalhos profissionais destas áreas, teria um papel importante na introdução e aceitação de práticas criativas, como um caminho para ampliar a experiência criativa das crianças (e dos professores). Nessa perspectiva, a autora considera os artistas como profissionais criativos capazes de contribuir com o processo.

Entretando, vimos que alguns professores participantes de curso, mesmo os da área de artes, encontraram dificuldades em arriscar-se numa atividade de composição. Pensando que o referencial de aprendizagem criativa pode exigir que o professor arrisque-se também no planejamento e ação pedagógica, consideramos fundamental o tipo de reflexão trazida por Heloísa:

Pude perceber o quanto somos "travados" e acabamos fazendo isso com os nossos alunos, e o quanto a nossa educação, como está colocada na sociedade, acaba fazendo com que percamos toda a criatividade, por muitos motivos, e como a música pode ajudar a resgatar esta possibilidade de criação. (Heloísa, C1, RI)

Silvana, que também ministra cursos sobre construção de instrumentos com material reciclado, percebe que alguns professores se envolvem menos, tem mais dificuldade, e apresentam essas “travas”, que segundo ela, “no caso dos professores podem ser vários motivos: desestímulo, preferências, enfim, cada um acha uma desculpa...” (Silvana, C1, F3).

Um professor que prefere o “seguro” ao “correr riscos”, provavelmente terá dificuldades de abrir mão dos planejamentos pré-fixados, de compartilhar as escolhas com as crianças, e de não ter necessariamente o controle dos resultados. Considerando os argumentos dos professores e relacionando-os com a literatura, poderíamos concluir que professores mais dispostos a arriscar-se e que vivenciam experiências criativas, estariam melhor preparados a oferecer esse tipo de experiência a si mesmos enquanto professores, e às crianças. Estudos citados por Caballol

(2007) “sugerem que a aplicação dos objetivos pedagógicos referentes à criatividade depende em grande parte da percepção do ato criativo por parte dos docentes” (CABALLOL, 2007, p.48). Alsina (2007) faz algumas considerações a respeito do fomento da criatividade na formação inicial de professores de educação musical e considera importante incluir “algumas práticas que facilitam o desenvolvimento de habilidades criativas em estudantes universitários, a fim de que sua formação didática inclua a criatividade como um elemento essencial da profissão docente” (ALSINA, 2007, p. 137), como uma maneira de enriquecer a prática pedagógica e conseqüentemente, desenvolver a criatividade em seus alunos (p.144).

Finalmente, ao que parece, os professores puderam perceber a conexão das atividades realizadas no curso com o referencial de aprendizagem criativa, reconhecendo princípios como motivação, trabalho em grupo e respeito às opiniões e ideias uns dos outros. Nas palavras de Antônio, “despertando uma consciência de como podemos trabalhar com a aprendizagem criativa” (Antônio, C1, RI).

### **3.3 (Re)pensando a ação pedagógica a partir do referencial**

Repensar o planejamento e ação pedagógica baseados no referencial de aprendizagem criativa foi uma experiência diferenciada para todos os participantes, e envolveu uma mudança na prática de ensino, o que vai ao encontro das características sobre aprendizagem criativa encontradas na literatura (SPENDLOVE; WYSE, 2008). Nesse sentido, os professores comentam a viabilidade desse referencial enquanto parâmetro para pensar e planejar o processo educativo, apontando o que seria necessário para que se concretizassem ações em sala, levantando questões referentes às dificuldades encontradas e refletindo sobre as mudanças ocorridas em suas práticas.

Quanto à elaboração de estratégias metodológicas e ação pedagógica em aulas de música no contexto escolar a partir do referencial de aprendizagem criativa, Antônio diz que encontrou “uma forma muito interessante de trabalhar com crianças e muitas possibilidades de planejamento” (Antônio, C2, RI). Ele acredita que esse tipo de referencial possa ser adotado tanto por professores de música quanto pedagogos, devendo ser abordado nos cursos de formação de professores. Marli também considera que as aulas de música possam ser “reformuladas”, especialmente na Educação Infantil, e que “o professor deve ser mais livre, deixar fluir o imaginativo da criança e não trazer tudo pronto” (Marli, C2, RI). Esse parece ser um consenso entre os participantes que afirmam ser possível e importante

o desenvolvimento de um trabalho através desse referencial, porém apontam uma condição indispensável: a disposição do professor.

Denise também acredita que, primeiro de tudo, “é preciso que o professor queira, porque às vezes é muito mais fácil ficar na mesmice até se aposentar, usando planejamentos amarelados pelo tempo” (Denise, C2, RI). Ela menciona que o professor não pode desistir, mas continuar estudando, pesquisando, e “trocando ideias” com os colegas, o que na sua experiência, foi fundamental para lidar com a realidade prática da ação pedagógica.

Para Andréia “o trabalho sob o referencial da aprendizagem criativa, de início é exaustivo e trabalhoso, mas com persistência e dedicação o professor consegue sim proporcionar condições para que seja possível [realizar]” (Andréia, C2, RI). Heloísa também considera que “é bem trabalhoso elaborar o planejamento para desenvolver a criatividade das crianças”, mas aponta que o trabalho de preparação é compensado no momento da aula: “lá quase não fazemos ‘nada’” (Heloísa, C2, RI), referindo-se a menor condução do professor e maior atuação das crianças. Na abordagem de aprendizagem criativa o professor trabalha muito na etapa de planejamento, mas em sala o foco deixa de estar no professor e passa a estar nas crianças, que trabalham com autonomia e constroem seu conhecimento.

Os participantes em geral, atribuem grande parcela de responsabilidade no desenvolvimento de um trabalho de aprendizagem criativa ao professor. Isso se reflete no relato das principais dificuldades encontradas pelos participantes, que precisaram lidar com a ansiedade durante todo processo de planejamento e ação pedagógica. Essas dificuldades, dúvidas e ansiedades, serão discutidas no capítulo seguinte.

### **3.4 Aproveitamento do curso e reflexos sobre a ação pedagógica**

O curso em sua proposta de pesquisa participante configurou-se, de acordo com os professores, num espaço para discussão, desabafo, reflexão sobre a ação pedagógica, “reciclagem” e manifestação dos professores, como aponta Márcio:

Muitos cursos me oferecem apenas a opção de ouvir. A troca proposta desde o início, onde aprendemos e depois mostramos um planejamento, fez com que pudéssemos sentir o quanto podemos melhorar e quantos bons resultados estão à nossa espera! (Márcio, C1, RI).

Os professores enfatizaram a relevância do tema e conteúdo do curso, a relação entre as atividades e o referencial estudado, e a importância de “ter um tempo para ler, pensar e refletir” (Heloísa, C1, RI). Segundo eles, todas as aulas foram significativas por estarem dentro de um processo maior, onde os professores puderam não apenas aprender, mas “sentir a necessidade de mudar” (Márcio, C1, RI). Márcio, assim como outros professores, sentia necessidade de revisar a sua ação pedagógica, pois as aulas já não estavam agradando nem a ele mesmo, e diz sentir-se encorajado a “seguir” a partir das experiências vividas no curso. Já Heloísa explica que estava procurando uma maneira diferente e prazerosa de trabalhar a educação musical, “sem tanta restrição aos alunos”:

Este curso me deu uma "luz", pois queria trabalhar uma coisa diferente, mas não sabia como. Ainda estou bem insegura com algumas coisas (...). Mas acredito que isto é apenas uma questão de adaptação. (Heloísa, C1, RI)

A insegurança apontada por esta professora foi observada também em outros depoimentos, como o de Andréia:

Embora esteja me sentindo ‘o que vou fazer com que foi mostrado’[?] ou ainda ‘como vou fazer com isso’[?], o curso serviu de mola propulsora para me estimular na busca de conhecimentos específicos a respeito do ensino da música, algo que sempre me cativou, e que a educação brasileira tanto carece. (Andréia, C1, RI)

Vitória também declarou sentir-se um pouco intimidada com o processo, mas diz que tenta manter-se aberta às sugestões e mudanças (E5). Ao ser questionada sobre sua expectativa em relação ao curso, respondeu: “Eu esperava que fosse ser um curso que me desse mais material formatado pra... e umas dicas mais, assim, né claro. [...] É claro que não é um material formatado, mas é uma super dica. Só que eu não esperava mesmo, que fosse isso...” (Vitória, E8). Vitória diz que tem o hábito de recorrer à literatura disponível quando se sente “sedenta de informação”, mas que a oportunidade de estar refletindo através da participação no curso e na pesquisa, lhe revelou e abriu muitos caminhos.

Para Renata, as primeiras reflexões já foram significativas e trouxeram uma mudança imediata em sua ação pedagógica. Segundo ela, ao perceber a diferença entre prática criativa e prática que promove a

criatividade lhe ocorreu um “estalo!”, como um gatilho, que lhe fez modificar a forma como vinha trabalhando.

Eu me senti, com essa experiência do curso, aprendizagem né, com o que eu aprendi aqui, meio como quando você sai por exemplo de uma aula de RPG, você sai com uns 2 Km a mais né, sai assim [ereto]. Depois você vai fazendo isso, isso, isso, e quando você se dá conta você tá assim de novo [curvado], e eu acho que eu e minhas aulas de música, eu estava assim de novo [curvado]. Agora eu fiz assim [ereto]! Daqui pra frente vamos ver o que é que vai acontecer. (Renata, C2, TV)

Já Silvana, avalia que a mudança de hábitos não é tarefa fácil:

Mas, com o tempo, as conversas, troca de ideias, experiências e leituras no curso de aprendizagem e experiência em sala de aula, os pensamentos foram clareando, outras dinâmicas surgiram, e percebi que dar essa oportunidade para os alunos criarem por si, é papel do professor. Somos mediadores da aprendizagem criativa. (Silvana, C1, RI)

Marli, disse que o curso foi bastante significativo, pois foi possível se reavaliar enquanto profissional. Antônio ressalta “a importância e relevância do curso para professores que trabalham com música e sentem dificuldades em abordar certos assuntos como a composição” (Antônio, C1, RI). Andréia considera que ter participado do curso agregou valor à sua identidade profissional e que “o conteúdo do curso é muito pertinente à prática pedagógica na Educação Infantil, pois se trata de um tema que apesar de ser peculiar às crianças, tem sido pouco proporcionado no trabalho pedagógico” (Andréia, C1, RI).

O olhar de alguns professores sobre as crianças também mudou. Marli esclarece que aprendeu que deve acreditar mais no potencial das crianças, pois elas têm muito a ensinar: “Elas apenas precisam é de um bom planejamento e uma orientação pedagógica para que desenvolvam o seu imaginário” (Marli, C1, RI). Renata reviu a maneira como utilizava a documentação, deixando de olhar somente para suas próprias atitudes e passando a perceber as “atitudes criativas das crianças” (Renata, C1, RI). Esse olhar diferenciado, esse interesse pelas crianças é como um primeiro



passo na busca por compreender as ações das crianças segundo seus próprios parâmetros.

Os professores demonstraram ter consciência de que o curso não pôde responder a todas as perguntas, nem apontar soluções para todos os problemas. Alguns acreditam que o tempo de curso deveria ser maior, outros dizem que continuarão lendo, pesquisando, buscando formação e trocando experiências. De fato, como já pressupõe a pesquisa participante, há problemas que não se resolvem a curto prazo, mas, para os professores, participar desta pesquisa em formato de curso, fez todo sentido pela preocupação em aproximar a teoria da prática, por conceder-lhes um espaço para manifestarem suas expectativas, ansiedades e dificuldades, de maneira que sentiram-se valorizados e considerados na investigação, ao mesmo tempo em que configurou-se um espaço de formação.

Esta é uma característica pertinente à metodologia desta pesquisa, que prevê o crescimento de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa e pressupõe a ocorrência de algum tipo de aprendizagem. Isto porque, considera a capacidade de aprendizagem dos participantes, entende que investigar e discutir possíveis ações proporcionam resultados que geram novos ensinamentos, e ainda, possibilita que ocorra uma aprendizagem “sistematicamente organizada por meio de seminários ou de grupo de estudos complementares e também pela divulgação de material didático” (THIOLLENT, 2007, p.72). Esses recursos foram presentes especialmente na primeira etapa desta investigação que corresponde ao curso de formação, como estratégia para introduzir o referencial de aprendizagem criativa e outros assuntos pertinentes, possibilitando a formação dos participantes e o desenvolvimento da pesquisa.



## **4 O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA**

Durante o curso, os professores realizaram o exercício de elaborar um planejamento considerando os principais aspectos do referencial de aprendizagem criativa e puderam desenvolver esse planejamento – ou parte dele – nas instituições em que atuam<sup>46</sup>. A partir das leituras e discussões, do exercício de elaboração e da vivência dos planejamentos em sala, os professores refletem sobre alguns aspectos da ação pedagógica e da atuação e aprendizagem das crianças.

No presente capítulo, apresentaremos os projetos elaborados pelos professores durante a etapa 1 (curso de formação) e discutidos mais profundamente na etapa 2 (acompanhamento e observação da ação pedagógica de duas professoras), e os contextos educacionais onde esses planejamentos foram desenvolvidos. Discutiremos questões relacionadas ao planejamento, atuação e papel do professor, entendimento sobre aprendizagem criativa. Os reflexos desse referencial na ação pedagógica incluem também as dúvidas e ansiedades dos professores.

No capítulo seguinte, serão discutidos os eventos ocorridos em nos espaços educacionais, ou seja, a atuação e aprendizagem das crianças a partir da perspectiva dos professores. Ambos os capítulos mesclam os dados obtidos na primeira etapa da pesquisa (dando-nos um panorama geral sobre a perspectiva dos professores participantes), e da segunda etapa (onde foi possível obter em maior riqueza de detalhes os dados referentes a essa experiência, através do acompanhamento da ação pedagógica das professoras Vitória e Heloísa).

### **4.1 Apresentação dos planejamentos**

Para elaboração dos planejamentos a partir do referencial de aprendizagem criativa, os professores trabalharam durante o curso em grupos de três e quatro pessoas, onde cada grupo selecionou uma temática: Sons da Água, Passeio de Trem e África. Esses planejamentos foram discutidos nos encontros presenciais do curso, à distância através do Moodle e troca de e-mails. A partir da segunda etapa da pesquisa, esses planejamentos foram mais detalhadamente discutidos nos encontros entre pesquisadora e as duas professoras acompanhadas.

---

<sup>46</sup> Conforme perfil dos participantes apresentado no Capítulo 3 deste trabalho.

### 4.1.1 Sons da Água

No projeto *Sons da Água* as professoras Denise, Silvana e Vitória, elaboraram um planejamento que previa o reconhecimento de sons produzidos pela água, a reprodução dessas sonoridades através de instrumentos e sons corporais, e a construção de instrumentos que poderiam simular os sons da água. Cada professora desenvolveu o planejamento em turmas que atuavam com crianças de 4 e 5 anos. Antônio, que não estava atuando em nenhuma escola no momento do curso, teve uma participação diferente no grupo, auxiliando no planejamento e documentação. Em seus relatos, as professoras descrevem as diferentes atividades que realizaram, iniciando pela contextualização do tema questionando as crianças sobre onde é possível encontrar água. Denise utilizou folhas de radiografias e pau-de-chuva, enquanto Silvana e Vitória utilizaram gravações em áudio para realizar uma atividade de identificação dos sons produzidos por água como riacho, mar, chuva, cachoeira, etc. As professoras utilizaram também um vídeo<sup>47</sup> sobre um efeito sonoro de chuva produzido apenas com os sons do corpo. A partir da apreciação dessas duas peças, foram propostas atividades de composição, ora com instrumentos, ora com sons do corpo. Também foram utilizados desenhos como recurso de documentação para que as crianças registrassem sua aprendizagem. Na segunda etapa da pesquisa, com o acompanhamento da professora Vitória, o planejamento deste projeto foi discutido e expandido.

### 4.1.2 Passeio de Trem

O projeto *Passeio de Trem*, elaborado por Márcio, Heloísa e Marli, não foi a primeira temática sugerida pelo grupo, mas no processo de planejamento foi se configurando numa proposta de criar uma história com a temática de passeio de trem a partir das impressões e observações das crianças sobre a música *Trenzinho Caipira* de Villa-Lobos, e compor então, a sonorização dessa história. Márcio e Marli atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, portanto, as experiências relatadas por eles foram vivenciadas com crianças por volta de 8 anos de idade. Heloísa é professora na Educação Infantil e relata o desenvolvimento do trabalho numa turma de crianças entre 2 e 5 anos. Em função dessa diferença de idades, e do nível de articulação do grupo, os planejamentos acabaram tendo direcionamentos

---

<sup>47</sup> Vídeo Barulho de chuva com sons corporais (coral) – Rain, disponível em [www.youtube.com \(http://www.youtube.com/watch?v=2qVt3ZK1Aek\)](http://www.youtube.com/watch?v=2qVt3ZK1Aek).

diferentes. Na segunda etapa da pesquisa, com o acompanhamento da professora Heloísa, o planejamento deste projeto foi discutido e expandido.

Marli apresentou seu planejamento referente a um período de quatro aulas, e descreveu a participação dos estudantes. A primeira atividade realizada foi apreciação da música *Trenzinho Caipira* pedindo que as crianças imaginassem sobre o que seria aquela música. Na segunda aula, após dizer que a música faz referências ao trem, a professora conduz a criação de uma história com todas as ideias que as crianças haviam trazido a partir da apreciação realizada na aula anterior (anexo E). Na terceira aula, a turma foi dividida em grupos para, como explicou a professora, fazer “os efeitos sonoros da história, como no cinema”, ou seja, sonorizar as diferentes partes da história. Com o projeto ainda em desenvolvimento, estava previsto a confecção de instrumentos e mais ensaios para sonorização da história, que deverá também ter uma narração e possível apresentação na escola.

Márcio iniciou seu planejamento com um momento de apreciação da música *O Trenzinho do Caipira*<sup>48</sup> e depois uma conversa sobre o que as crianças imaginaram. O projeto ainda foi enriquecido por uma visita realizada pelas crianças ao museu ferroviário da cidade. Em seguida, o professor lançou a proposta da criação da história sobre um passeio de trem e organizou as ideias das crianças. Na sala dos instrumentos, onde tiveram contato com diversos instrumentos de percussão, a turma foi dividida em grupos focando as quatro situações da história: o trem, as pessoas que estavam no trem, a fazenda por onde o trem passava, e a menina protagonista da história (anexo F). A continuidade do planejamento prevê a gravação da história com narração e sonorização, e talvez, num outro momento, a composição de frases ou rimas para fazer brincadeiras como jogos de copos.

Heloísa apresentou seu planejamento considerando as adequações que se fizeram necessárias, como a mudança no repertório. Ela explica que achou que a música escolhida pelo grupo seria muito longa para trabalhar com as crianças pequenas e baseou seu planejamento nos princípios de “ouvir, tocar, criar...”. A primeira atividade prevista foi jogo de copos com a música *O trem maluco* (canção tradicional brasileira), e na sequência, com outro repertório considerado mais adequado à faixa etária, seriam propostas atividades de movimentos corporais, desenhos das crianças, sonorização de história. Essa história, porém, seria elaborada pela

---

<sup>48</sup> O trenzinho do caipira, do compositor Heitor Villa-Lobos (Bachianas brasileiras no.2).

professora, porque segundo ela, as crianças estariam ainda se adaptando ao fato de terem autonomia, e talvez não estivessem preparadas para criar a própria história.

#### 4.1.3 África

No projeto *África*, Renata, Andréia e Rodrigo realizaram muitas pesquisas reunindo informações e imagens para contextualizar a temática “África” com as crianças, e também selecionaram repertório para apreciação e execução, e instrumentos tipicamente africanos para apresentá-los. O projeto culminaria numa proposta de composição baseada no conto africano “*A árvore dos sapatos*”. Neste conto, havia um par de sapatos que poderia ser emprestado a qualquer pessoa que precisasse na condição de que, ao retornar, a pessoa contasse a história por onde o sapato passou.

Renata relatou a primeira aula e conta que a partir da contextualização do tema da África, realizou um jogo de copos com uma canção africana. Como as crianças não conseguiram cantar e jogar ao mesmo tempo, acabaram inventando uma música sobre uma galinha que vai para a África e com essa canção realizaram as criações com copos. A turma foi dividida em pequenos grupos e ao final da aula, cada grupo mostrou seu trabalho. A professora conta que pretendia promover a análise das produções entre as crianças, mas não houve tempo.

A experiência relatada pelo professor Rogério foi um pouco atípica, já que, por não estar atuando em nenhuma escola na ocasião do curso, solicitou um espaço para desenvolver seu projeto em uma turma com crianças de 6 anos numa instituição educacional em que já lecionou. A turma em questão nunca teve aula de música nem contato com o professor Rogério. Inicialmente seriam realizados vários encontros, porém, em função da programação da instituição, ele teve somente uma tarde disponível por um período de aproximadamente 3 horas. Apesar disso, notamos que o professor se empenhou muito na realização desta aula, pois se preocupou em organizar todo o espaço desenhando um mapa no chão da sala, levando todo material que precisara e uma grande variedade de instrumentos (já que a instituição não possuía), distribuindo-os pelas diferentes regiões do mapa. O professor iniciou as atividades contextualizando o tema da África apresentando figuras e instrumentos típicos. Realizou uma atividade de jogo de copos, a qual considera que foi positiva, mas não pôde desenvolver o processo de composição por falta de disciplina e ansiedade das crianças em tocar os instrumentos. Então, passou à apresentação dos instrumentos disponíveis na sala, mas todos tinham

muita curiosidade em tocar, interrompendo-o e dispersando constantemente. O professor apresentou o conto e fez a conexão com o mapa desenhado na sala, propondo que cada grupo se posicionasse em um local do mapa onde tinha um grupo de instrumento e produzisse uma composição que contasse a história daquele lugar. Este foi um caso diferenciado, onde o professor tinha um planejamento bem delineado, mas precisou fazer diversas adequações em função das características da turma.

Andréia também realizou seu planejamento com crianças de 5 e 6 anos que não tem aulas de música. No seu caso, ela criou uma personagem que ajudaria na contextualização da temática da África, contou o conto africano e cantou com as crianças a canção africana “*Tue Tue*”. Depois, dividiu a turma em dois grupos apresentou-lhes alguns instrumentos que havia na instituição (tambor, caxixi, pau de chuva, guizos, pandeiros, flautas, pratos), e cada grupo deveria montar uma apresentação, criar uma música ou melodia para que *Kênia* (a personagem criada pela professora) pudesse compartilhar com as pessoas de sua vila na África. Depois de decidido o que seria feito, e ensaiado, cada grupo iria apresentar para o outro e avaliar a produção dos amigos.

Ao observar os planejamentos e os relatos feitos pelos participantes, vimos que foram realizadas diferentes atividades de apreciação, execução e composição com o objetivo de promover espaços para que as crianças manifestassem suas impressões, ideias, opiniões e criatividade. Essa concepção sobre a forma como as crianças podem ser ativas em seu processo de aprendizagem baseia-se no referencial de aprendizagem criativa, e desencadeou muitas reflexões. A seguir, veremos os principais aspectos destacados pelos professores ao reavaliarem seu papel, sua ação pedagógica e a maneira como entendiam e conduziam suas aulas, identificando os desafios encontrados no contexto escolar, na elaboração de planejamentos e das atividades musicais, no processo e análise da documentação, as mudanças na ação pedagógica, a compreensão do referencial.

## **4.2 Os principais desafios destacados pelos professores**

Neste tópico veremos os principais desafios levantados pelos professores relativos à sua atuação e a outras questões pertinentes ao contexto escolar e as condições da profissão, tais como: lidar com a insegurança em relação ao planejamento; expectativas e ansiedades em relação aos resultados; preocupações quanto à disciplina, comportamento e quantidade de crianças por turma.

#### *4.2.1 Contexto e Estrutura das Instituições*

Vimos a partir dos relatos dos professores, que a estrutura e funcionamento das instituições eram semelhantes em vários aspectos. A duração da aula de música é em média de 30 minutos semanais e em geral, não há um espaço específico para as aulas de música. As aulas são ministradas na própria sala da turma, ou em salas alternativas como a sala de dança na instituição de Heloísa, ou uma sala multimídia (com tablado de madeira, almofadas e equipamento de data show e telão), nos estabelecimentos educacionais de Denise e Silvana. A maioria das instituições possui um pequeno conjunto de instrumentos de percussão (ou bandinha rítmica), sendo que a escola de Márcio, por possuir uma Fanfarra, dispunha de instrumentos de banda e uma sala para realização de ensaios. Na escola de Marli havia muitas flautas, e na instituição onde Rogério desenvolveu o planejamento não havia instrumentos musicais.

Ao realizar as observações em sala da aula, notamos que havia muitos obstáculos nas salas onde eram realizadas as aulas de música como: falta de espaço (em função das cadeiras, mesas, brinquedos, mochilas, e armários), poluição sonora (pelo barulho externo vindo dos parques ou das outras salas), e baixa qualidade ou potência do equipamento de som (que nesse contexto, não favorecia a percepção de detalhes, nuances, instrumentação, timbres e texturas nas atividades de apreciação). Então, questionamos as professoras quanto à possibilidade de utilizar outros espaços e equipamentos. Para Heloísa, utilizar a sala de dança foi uma tentativa de buscar melhores condições para a realização do trabalho, já que não dispunha de um bom aparelho de som, nem de uma sala silenciosa ou com espaço livre. Vitória disse que a instituição dispunha de um espaço que funcionava como biblioteca ou sala de recreação, mas por ser utilizada por várias turmas seria difícil estar disponível para as aulas de música. Ambas as instituições dispunham de uma caixa amplificadora, geralmente utilizada nas apresentações, mas ficaria inviável para as professoras transportá-las de sala em sala para aulas de música em função do peso e tamanho, além de todo material que já precisavam deslocar (como os instrumentos).

Na questão dos currículos ou orientações pedagógicas das instituições observamos situações variadas, pois boa parte dos professores tinha autonomia para elaborar suas aulas e desenvolver os trabalhos em sala. Andréia conta que a proposta para Educação Infantil na rede municipal de educação de Florianópolis, é de trabalhar por meio de projetos, ou seja, a partir de temáticas de interesse das crianças. A estratégia de Silvana é trabalhar na musicalização a mesma temática dos projetos da turma. Márcio



conta que segue um planejamento muito rígido, ao que parece estabelecido pela escola, baseado em muita teoria. Essa condição foi confortável inicialmente, pois sua formação é de banda – teoria e prática instrumental, e seu primeiro curso de música foi com um militar. Porém, ele viu que essa prática não se sustenta em sala, pois não motiva as crianças. Heloísa tem dificuldades em adaptar o novo formato de aula ao modelo de planejamento semanal exigido pela instituição onde deve conter as atividades e conteúdos trabalhados. Ele acredita que nessa abordagem é possível trabalhar muitos conteúdos simultaneamente, e por isso, tem dificuldades em reportar à direção o seu planejamento. Além disso, fala sobre os compromissos em função das datas comemorativas. Segundo ela, a direção exige planejamentos semanais, mas substituem as aulas de música e dança por ensaios para cumprir os compromissos com essas datas, desvalorizando as disciplinas. Vitória diz que tem maior autonomia em suas aulas, mas reconhece também essas interrupções em função das datas comemorativas.

Outra questão levantada pelas professoras, são as cobranças e expectativas da comunidade escolar e até mesmo dos pais:

A escola, ela vai cobrar alguma coisa de mim, de alguma forma, desse projeto. [...] É, porque eu não sei como fazer, assim... a gente não prevê uma apresentação. Na verdade, o que as pessoas querem é ver uma apresentação disso, entendeu? Esse é que é o problema... (Vitória, E5)

As professoras discutem a visão das pessoas a respeito da aula de música, especialmente a visão tradicional, e comentam que há uma expectativa das famílias em saber ou conhecer as músicas que estão sendo ensinadas nas aulas. Como nessa abordagem as músicas podem ser compostas pelas crianças, na visão das professoras, haveria uma dificuldade em reportar às famílias o que vem sendo feito. Nesse sentido, foi preciso esclarecer que propor atividades de composição com as crianças não significa abrir mão de todo e qualquer repertório. A composição é provavelmente, a estratégia metodológica que, associada à apreciação e execução, melhor favoreça a autonomia e evidencie as ideias de música das crianças, porém, os professores devem continuar trazendo variedade em repertório para favorecer e ampliar a experiência musical das crianças.

Outra questão relacionada à expectativa das famílias foi levantada por Vitória, que acredita que fazer uma apresentação para os pais com o tipo de sonoridade resultante dessa aula, ou seja, da composição das crianças, não seria compreendido pelos mesmos. Quanto a esse aspecto, a

literatura nos alerta que as ideias de música das crianças são de fato diferentes das ideias de música dos adultos, e que a compreensão dos adultos sobre as realizações das crianças é sempre parcial (WOOD, 2010). Kinney e Wharton (2009), em suas experiências sobre a abordagem da documentação e compartilhamento com as famílias, têm percebido que alguns pais expressam certos tipos de reservas ou inquietações que vão desde o uso da imagem e registro das crianças, compreensão dos princípios desta abordagem, até às práticas de criação de seus filhos. Entretanto, com o engajamento de toda equipe pedagógica, têm-se encontrado alternativas para envolver as famílias enquanto participantes ativos nesta abordagem colaborativa de aprendizagem inicial (p.31-32).

Fazer engajamentos entre pais, famílias, crianças e equipes tem sido não apenas colaborativo, mas também útil no aprofundamento do respeito mútuo entre todos os envolvidos, assim como se tornar parte desse elemento de aprendizagem recíproca é outro aspecto importante desta abordagem pedagógica para as aprendizagens iniciais da criança. Ao aprofundar nossos contatos com pais e familiares, há uma inevitabilidade sobre o seu impacto nas comunidades locais, onde as famílias entre si compartilham tanto suas reservas como suas celebrações sobre o envolvimento de seus filhos na abordagem da documentação das aprendizagens iniciais. (KINNEY; WHARTON, 2009, p.33)

As autoras descrevem que a abordagem da documentação contribui para: a maior visibilidade das crianças; para o aumento da confiança, da concentração e do engajamento; com a geração de oportunidades para serem escutadas; e com o aprendizado uns com os outros através de relacionamentos e interações (KINNEY; WHARTON, 2009, p.87-92). Os pais e as famílias também sofrem o impacto dessa abordagem refletindo num maior interesse e confiança no desenvolvimento de seus filhos por meio da informação, e na maior interação com as crianças e seus processos de aprendizagem. Os educadores e as equipes da instituição podem ampliar e aprofundar seus entendimentos sobre as crianças e sobre como elas aprendem, resultando no que as autoras chamam de “desejo real de estar mais ‘sintonizado’ com as crianças” (p.94). Esse impacto influenciou as interações entre crianças e adultos e entre a própria equipe da instituição que passou a desenvolver um trabalho mais compartilhado e integrado.

Por isso, acreditamos que a abordagem da documentação e a prática reflexiva podem contribuir de maneira prática para que professores, profissionais do contexto escolar e pais, através de reuniões e análises das documentações, procurem conhecer e compreender a perspectiva das crianças e suas expressões musicais.

Finalmente, os professores em geral, mostraram-se insatisfeitos com a quantidade de crianças por turma, a duração das aulas, além da valorização e remuneração profissional, falta de apoio e consideração dos demais professores da instituição. Renata concorda com essa questão e expõe seu ponto de vista dizendo que para utilizar esse referencial nas aulas de música seria necessário “basicamente tempo e remuneração”:

Aulas de pelo menos 45min., na maioria das escolas onde trabalhei o tempo de aula sempre foi de trinta minutos. Remuneração, pois para fazer um bom planejamento e assistir com olhos bem abertos a documentação se faria necessário o pagamento da hora/atividade, o que na pré-escola na verdade não existe, não que eu saiba! Mal e mal somos remunerados pelos 30min. em sala, imagina o antes e o depois... (Renata, C2, RI)

A questão do tempo de aula foi abordada por quase todos os professores e alguns contam que negociaram com a instituição mais tempo para as aulas de música em prol da realização de seus planejamentos. Renata se adaptou em relação ao tempo de aula pedindo a direção um período de trinta minutos a mais em sua aula. Denise e Silvana também utilizaram esse recurso, e Vitória, apesar de não ter alterado seu período de aula normal, acredita que o tempo seja um fator determinante,

(...) porque você não tem como chegar até o final.... aí você volta na próxima semana, daí vai fazer uma análise sobre aquilo, até que funciona, mas não tá tudo tão fresco ainda... Pra fazer tudo de novo se torna cansativo, ou chato, né? Meio maçante... Acho que tem que ter no mínimo de 45 minutos a 1 hora. (Vitória, C2, TV)

A necessidade de ampliação do tempo das aulas de música também parece ser um consenso entre os professores, especialmente considerando a quantidade e a faixa etária das crianças em cada turma. Renata acredita que grupos menores e mais tempo de aula, como a realidade que tem encontrado

em aulas particulares (turmas de musicalização em escolas de música, por exemplo), seria o contexto ideal.

Kinney e Wharton consideram o ambiente escolar como o “terceiro educador” (p.34), ou seja, “os espaços internos e externos precisam refletir a natureza da abordagem<sup>49</sup>, dando alta prioridade, entre outras coisas, à aprendizagem independente das crianças, à sua criatividade, à aprendizagem em grupo e individual, às suas competências, e à necessidade de reflexão” (KINNEY; WHARTON, 2009, p.33-34). Nessa perspectiva, as autoras entendem que a abordagem da documentação, assim como toda abordagem pedagógica, tem impacto no ambiente escolar.

O que temos considerado útil é um ambiente flexível, esteticamente agradável e calmo em sua atmosfera de apresentação, inclusive com um compromisso com o desenvolvimento de uma cultura de investigação entre as crianças, a equipe de trabalho, os pais e as famílias. Para isto ser possível, deve haver apoio de educadores interessados que encorajem as crianças a formular perguntas, fazer escolhas e se envolver nas tomadas de decisão, sozinhas ou coletivamente.” (KINNEY; WHARTON, 2009, p.34)

Sendo assim, os principais fatores relacionados à estrutura escolar que poderiam representar impedimentos para que se promova a aprendizagem criativa, segundo os participantes, são: compromissos com apresentações e datas comemorativas; exigências em relação aos planejamentos; falta de equipamentos e salas adequadas; quantidade de crianças por turma; além da valorização profissional (tempo e remuneração) e da disciplina de música. Em entrevistas com professores e gestores escolares na Inglaterra, foi identificado que a “tecnização” do ensino, as limitações de terminologias emergentes, conflitos na política e prática pedagógica<sup>50</sup> formaram barreiras para que a aprendizagem criativa ocorresse, especialmente em função de três aspectos: *legal* (como currículos, avaliações das crianças e das instituições escolares), *organizacional* (oportunidades de trabalho, diferentes expectativas dos grupos de professores, direção escolar e pais), e *pedagógico* (professores incapazes de vivenciar os atributos que deveriam

---

<sup>49</sup> As autoras referem-se à abordagem da documentação das aprendizagens iniciais, porém, entendo que esses princípios são pertinentes também à abordagem da aprendizagem criativa.

<sup>50</sup> CRAFT (2005, apud Spendlove & Wise, 2008, p.15).

incentivar, preferindo o “seguro” ao “correr riscos”; e profissionais convidados para apoio, que não tinham conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças, pedagogia apropriada e questões do ambiente escolar) (SPENDLOVE; WYSE, 2008, p.16).

Dessa forma, podemos entender que a promoção da aprendizagem criativa, o uso da documentação e o interesse pelas perspectivas das crianças terá maior impacto quando houver o suporte conceitual, ideológico e material das instituições e equipes, tanto no interesse e apoio aos projetos, quanto na provisão de recursos materiais.

#### *4.2.2 Planejando a partir do referencial*

Vimos nos depoimentos e no processo de elaboração de planejamentos desenvolvido pelos professores, que a definição de estratégias metodológicas (repertório, materiais, atividades) é uma importante, e talvez a mais exigente etapa para o professor. É no momento de planejamento que o professor realiza suas principais escolhas, reflete sobre os objetivos e de que maneira poderá promover a aprendizagem criativa das crianças levando em consideração as orientações provenientes desse referencial. Foi justamente neste ponto que Andréia sentiu maior dificuldade. Segundo ela,

Quando não estão claros os referenciais, se perder em práticas equivocadas e na desmotivação é muito fácil [...]. Tive dificuldade em planejar e executar, por minha parte de não ter claro as ações convenientes para tal referencial e por não ter conseguido encontrar o ponto de equilíbrio entre a estruturação e a liberdade. (Andréia, C2, RI)

Vale lembrar que Andréia não é professora de música e as crianças com quem trabalha não têm aulas de música no estabelecimento educacional. Parte das dificuldades e insegurança, Andréia também atribui a esses dois fatores. Apesar disso, diz que refletir sobre a ação lhe permitiu a incorporação de conceitos e meios que permeiam a aprendizagem criativa. Rogério vivenciou uma experiência semelhante ao realizar seu planejamento em uma turma de crianças que nunca tiveram aula de música. Para ele, que já havia trabalhado com aquela faixa etária em outro contexto e baseou seu planejamento em sua experiência anterior, o fato de as crianças não estarem familiarizadas com os instrumentos e com aulas de música foi o que lhe dificultou o trabalho, e não necessariamente o fato de a proposta estar baseada no referencial de aprendizagem criativa.

Silvana, disse que só se sentiu mais à vontade e segura depois que conseguiu organizar seu planejamento realizando pesquisas, escolhendo os materiais, “organizando as ideias”, daí por diante permaneceu na expectativa em relação às crianças, pois tinha consciência de que elas conduziriam os resultados. Essa etapa de planejamento e preparação foi também o que preocupou Heloisa: “Acredito que a maior dificuldade é o tempo de preparação das aulas e a busca pelo material. Com mais materiais disponíveis, você acaba tendo mais ideias e mais formas de oferecer coisas diferentes para as crianças” (Heloisa, C2, RI).

O objetivo dos encontros entre pesquisadora e professoras realizados durante a segunda etapa da pesquisa foi discutir o planejamento, refletir sobre a ação pedagógica e observar a aprendizagem das crianças. As questões de planejamento, entretanto, predominaram nos assuntos discutidos nos encontros, por ser uma preocupação constante e motivo de grande ansiedade entre as professoras.

Ao discutir os planejamentos, os principais temas abordados foram: escolha e adaptação de repertório; administração do tempo da aula e atividades a serem realizadas; materiais e recursos a serem utilizados (livros de apoio, vídeos, materiais disponíveis na Internet, instrumentos, etc. - geralmente indicados pela pesquisadora); conteúdos trabalhados (timbres, sonoridades, instrumentos, grafia/notação, forma musical, entre outros); estratégias metodológicas (apreciação, execução e performance, composição e trabalho colaborativo); e as diferenças entre as turmas e os modos de participação das crianças, especialmente a questão dos trabalhos em pequenos grupos. O equilíbrio entre estruturação e liberdade na elaboração das atividades e condução das aulas, bem como, o uso da documentação como um importante recurso para observar o processo de aprendizagem das crianças e adaptação do planejamento, também foram temas abordados nessas reuniões.

Percebeu-se que as professoras estavam tendo dificuldades em sistematizar os planejamentos, ou seja, definir objetivos, repertórios, materiais e atividades. Por isso, reforça-se a importância de um projeto de trabalho, e não somente um planejamento aula a aula. Uma das professoras se pergunta: “*Onde eu quero chegar? Quando?*” (Heloisa, E3). A outra comenta que há muitas ideias, mas é preciso estabelecer um ponto final, “ver onde isso vai acabar” (Vitória, E8). Para ela é importante que haja uma praticidade em função do tempo, de tantas aulas que ministra. Esse panorama geral traria maior segurança às professoras que constantemente tinham dúvidas sobre o que fariam na aula seguinte. Gimeno Sacristán (1998) descreve que “*Plano* indica a confecção de um apontamento,

rascunho, croqui, esboço ou esquema que representa uma ideia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, uma aspiração ou projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente” (p.197). Esses planos podem ocorrer em diversos âmbitos do contexto escolar e não devem ser vistos como puro recurso técnico, mas deve-se considerar as dimensões sociais e profissionais, já que permitem “pensar e refletir sobre a prática *antes* de realizá-la” (p.205): considerando os elementos que podem influenciar a experiência das crianças; buscando as alternativas disponíveis; prevendo o curso da ação; antecipando consequências; definindo os passos com a consciência das diversas possibilidades; analisando os obstáculos no contexto e circunstâncias que possivelmente terá de enfrentar (como tempo e materiais); e providenciando os recursos necessários (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.205).

Essa prática, entretanto, não era comum às professoras. Vitória, por exemplo, declarou que não sabe trabalhar com planejamento, que nunca fez isso, que nunca precisou planejar:

[...] eu sempre vou assim, de momento em momento, porque muitas vezes a escola pára todo o processo: Data “tal”, vamos ensaiar! Então, paro aquilo tudo... Daí quando volto, já volto com outras ideias. Eu não pego o mesmo gancho, sabe? Como eu não tenho que prestar conta também, é outra coisa: Ai, cansei daquela música! Vou pegar outra... vou fazer outro tipo de trabalho... (Vitória, E5)

Vitória, consciente dessa questão e levando em consideração que um bom planejamento exigiria tempo e dedicação, apresenta o seu argumento em relação a dificuldade de trabalhar sob este referencial:

É muito interessante. Só acho que, na minha realidade, isso funciona em termos. Eu sou professora da musicalização infantil mesmo, dou aulas todos os dias da uma as cinco, para várias turmas. A gente sai de uma sala pra outra, de trinta em trinta minutos.... Um processo como esse tem que documentar, analisar, ajudar, ver o que é que vai ser melhor, conhecer a criança, essas coisas todas. É um processo bem, bem legal, mas, quando se tem uma ou duas turmas por semana, com uma hora, numa escola particular, que te dê uma sala, vídeo. Essas coisas são importantes sim. Não adianta a gente querer abraçar o mundo, que não

dá! Esse é só um contra de um pró, mas é bem legal, claro que é legal. Claro que foi positivo, tanto pra mim quanto pra eles [crianças] também. (Vitória, C2, TV)

A professora afirma que tende a decidir o que vai fazer em cada aula, durante a própria aula, sem muito planejamento antecedente, mas reconhece que quando separa um tempo para pensar uma aula, planejar uma aula, sente-se mais bem preparada e tem ideias melhores. As melhores ideias, ou mais bem aproveitadas, seriam aquelas tidas antes da aula, pois há tempo hábil para pesquisa e “captação de recursos”, como descreveu a professora.

No caso de Heloísa, que precisa enviar um planejamento semanal para a instituição com o tema do projeto e as atividades realizadas, relata que tem dúvidas de como reportar isso a partir dessa abordagem. Já que a aula não estaria centrada no professor, e que haveria mais espaço para a atuação das crianças, a professora considera este um fator surpresa: assim como é difícil prever como as crianças vão reagir, seria difícil fixar um planejamento (E6). É importante esclarecer que, dar espaço para que as crianças participem ativamente do seu processo de aprendizagem e desenvolvam sua autonomia nas aulas de música não significa abrir mão totalmente da estruturação das aulas e das atividades. Por essas questões, foi importante e necessário dedicar boa parte do tempo dessas reuniões para esclarecer dúvidas e trabalhar os planejamentos.

#### 4.2.3 *Atividades musicais*

Ficou evidente, a partir do referencial apresentado, a importância de espaços onde as crianças possam ser agentes de sua aprendizagem desenvolvendo autonomia e criatividade para construir conhecimento. Aróstegui<sup>51</sup> (2012) indica que todas as atividades musicais são potencialmente criativas:

Na aula de música, os alunos pensam musicalmente quando escutam, quando tocam ou cantam uma música, e quando compõem. Qualquer uma das três atividades exige que o aluno coloque em uso a sua compreensão

---

<sup>51</sup> Por ser um autor espanhol, é possível encontrar referências utilizando os dois últimos sobrenomes (ARÓSTEGUI PLAZA), ou somente o penúltimo nome, conforme adotado aqui.



musical e seus contextos. Ao reproduzir uma peça, podemos interpretar uma peça original ou já escrita por outros. Em ambos os casos o processo é criativo, porque compreende uma versão pessoal dessa obra e dá sentido a mesma (WIGGINS, 2002). A audição é um processo criativo para as pessoas que estão ouvindo, pois interpretando os significados da obra estão a recriando em suas mentes enquanto ouvem, e assim, tornando a experiência de escuta significativa. Ao compor ou improvisar, os envolvidos estão gerando novas idéias musicais que se desenvolvem e são colocadas no contexto de maneiras novas e originais. Qualquer que seja a actividade de interpretação, audição ou composição, a experiência musical anterior de cada pessoa, sua capacidade de pensar o som, e sua maior ou menor capacidade de perceber esses sons em contexto, determinarão a sofisticação ou simplicidade da experiência musical e do produto obtido. Portanto, a valorização e avaliação dos produtos criativos dos alunos e dos processos de elaboração pode nos dar muitas informações sobre o pensamento e compreensão musical. (ARÓSTEGUI PLAZA, 2012, p.38)

Sendo assim, não é necessário que as crianças realizem predominantemente atividades de composições ou criações musicais, pois as crianças podem ser ativas e criativas também nos processos de apreciação, execução e análise – atividades que podem subsidiar, oferecer elementos para a composição musical. O professor precisa sim, perceber que seu papel é dar espaço às crianças e administrar a aprendizagem, estando atento às suas manifestações. Entretanto, segundo Beineke (2009),

Educadores e pesquisadores enfatizam que através da composição os alunos podem manifestar de forma própria suas ideias musicais, revelando como pensam musicalmente (BROPHY, 2005; FRANÇA, 2006; GLOVER, 2000; GOULD, 2006; GROMKO, 2003; MAFFIOLETTI, 2004; MILLER, 2004; PAYNTER, 2000; TAFURI, 2006; WIGGINS, 2003). Segundo Glover (2000), as composições e improvisos das crianças possibilitam-lhes conhecer e desenvolver a sua própria voz, que precisa ser reconhecida pelos educadores, por isso, a atividade de composição na escola está diretamente conectada ao seu desenvolvimento e expressão musical. Escutar a

música que as crianças produzem é uma janela para a sua compreensão musical, porque, quando fazem música, é como se “pensassem em voz alta” (GLOVER, 2000). Como explica Gromko (2003), na composição as crianças trabalham com base nas suas experiências passadas, expressando-se para outras pessoas. (BEINEKE, 2009, p. 41)

Dessa forma, vemos que na composição as crianças têm a oportunidade de transformar a realidade e gerar conhecimento. No produto da composição pode-se perceber o aprendizado e as ideias de música das crianças, e por isso, as atividades de composição tem grande relevância nesse contexto. Alguns professores, ao falarem sobre o desenvolvimento da criatividade e sua importância para a vida, comentam que “*a criatividade não é uma coisa “utilizada” desde a mais tenra idade*” (E5), ou seja, em todo o seu tempo de experiência, essa professora nunca ouvir falar em “*criar*” [composição] na Educação Infantil. Provavelmente, em função de ser esta uma novidade para as professoras, dúvidas sobre as atividades de composição foram recorrentes.

Num primeiro momento, houve um entendimento de que a composição deveria substituir as demais atividades e predominar nas aulas de música. Uma das professoras chegou a manifestar a preocupação em não “*massacrar as crianças com criação, criação...*” (E8). Após discutir uma proposta de atividade que envolvia apreciação, a outra professora pergunta “*onde estaria a criação?*” (E6). Foi necessário então, esclarecer que nessa abordagem, a composição não é a única estratégia metodológica que deva ser utilizada e que as atividades podem se diferenciar abrangendo apreciação, execução, e também composição. O referencial de aprendizagem criativa abordado nesta investigação não se refere necessariamente a atividades de composição, mas sim, atenta para os modos de aprendizagem das crianças - onde a criança aprende por ela mesma. O papel do professor nesta abordagem não é somente o de transmitir conceitos e músicas, mas mostrar os materiais e dar espaços para que a criança faça suas próprias conexões, demonstre seu ponto de vista, expresse suas emoções, sentimentos e o que entende de determinada música. É preciso estimular as crianças a manifestar suas opiniões e autonomia, até chegar o momento de composição.

Entendo que, o que se pretende não é que as crianças criem algo totalmente inovador, mas que tenham diversificadas experiências musicais e tantas quanto forem possíveis, como indica Craft, uma experiência de aprendizagem baseada no cultivar a criatividade ou fomentar o pensamento

de possibilidades (2010, p. 124). Aróstegui (2012), por exemplo, observa que o objetivo da inclusão das artes no currículo obrigatório é o desenvolvimento da atitude criativa, justificada pela necessidade de uma resposta educativa às mudanças no mundo. Essas experiências educativas poderiam fornecer elementos que serão resgatados, conectados, e mobilizados no momento da composição musical. Nesse sentido, podemos observar também as contribuições de Burnard e Murphy (2013) que apontam para o uso de diversas estratégias para desenvolver a criatividade, o conhecimento, as habilidades e compreensão musical das crianças. Essas estratégias incluem atividades de composição, apreciação, notação, improvisação, canto, *performance*, execução, entre outros temas.

A ansiedade das professoras quanto aos resultados e ao produto da composição musical das crianças, também foi manifestada. Ao preverem que as criações provavelmente não seguiriam os padrões das músicas e canções normalmente utilizadas, veio à tona a preocupação quanto a avaliação do produto e o julgamento de determinada composição musical, não somente por parte das professoras, como também da instituição e das famílias. Conforme mencionado anteriormente, as professoras relataram que há uma expectativa das famílias em conhecer as músicas que estão sendo ensinadas, de maneira que, se as músicas são compostas pelas crianças, há uma dificuldade em reportar às famílias. Além disso, elas se preocupam com o tipo de sonoridade resultante das criações, que poderia não ser compreendido pelos pais. Nesse sentido, entendemos que alguns autores e compositores da música contemporânea podem dar suporte para as atividades de composição com crianças. Esse tipo de manifestação musical trabalha com outros parâmetros como texturas, sonoridades diferenciadas, onde as professoras podem chamar a atenção para elementos musicais que as crianças produzem. Quanto à avaliação, sugere-se que as próprias crianças julguem as composições umas das outras segundo seus próprios critérios, que são diferentes do adulto.

Vitória e Heloísa também relataram suas dúvidas em relação aos métodos para chegar a um produto de composição. As professoras têm receio de levar “*coisas prontas*” como músicas, histórias cantadas, etc., que induzam demasiadamente as crianças. Heloísa pergunta, por exemplo, como pode explicar para as crianças como é o processo de compor uma letra e melodia sem induzir os resultados? Como fazer com que eles entendam o que é uma melodia, sem cantar uma melodia que eles venham a repetir, imitar ou reproduzir em suas criações?

Como as próprias professoras perceberam ao longo desta investigação, parece ser indicado que sejam mantidas algumas estruturas,

rotinas, e aos poucos sejam introduzidas atividades menos estruturadas, mais livres, que incluam algum espaço para criação, para as escolhas das próprias crianças. Então, ao longo do tempo pode ser oferecida uma maior liberdade conciliando a estrutura pronta com atividades de composição. O início do projeto poderia ser mais orientado pelas professoras, e posteriormente as próprias crianças criariam suas histórias, músicas e sons (E1). Vitória sugere que seria possível conciliar o processo criativo com uma história pronta ou uma música conhecida, através de um novo arranjo criado pelas crianças, por exemplo (E2).

Há de se lembrar que, estrutura demasiada pode restringir a atuação das crianças, ao passo que liberdade total, pode gerar confusão. Por isso, os professores devem persistir na busca por este equilíbrio, especialmente quando o resultado da produção das crianças for diferente da expectativa do professor. Este, ao perceber que a sua ideia não será alcançada pelas crianças, tende a orientá-las para alcançar determinado objetivo. Nesse referencial, o que vemos é que o professor não deve interferir demasiadamente, e precisa estar aberto para as ideias das crianças, cultivando o pensamento de possibilidades. Vitória nos conta um caso que ilustra essa situação. Ao que parece, a professora estava tendo dificuldade em encontrar um equilíbrio entre a estrutura e liberdade, trabalhando nos extremos: ora estruturando demais e controlando a aula, ora deixando-os totalmente livre, e declara:

Na última aula, assim, eu vi o quanto eu conduzo, sabe? Eu não consigo sair de cena, não consigo ter essa... Dá uma agonia. [...] Meio que... dominar tudo porque parece que eles iam se perder, ou parece que eles não iam conseguir, uma coisa assim, sabe? Não sei.... (Vitória, E8)

Ao aconselhar a professora de que poderia dar momentos de liberdade dentro de uma estrutura organizada, e que seu papel seria de auxiliar as crianças a lembrar e realizar as próprias ideias, Vitória conta que isso aconteceu: ela perguntou às crianças em que momento da música achariam legal tocar determinados instrumentos e elas deram suas opiniões. No momento da execução, entretanto, acabaram tocando todos os instrumentos o tempo todo (E8). Isso nos revela que as crianças são capazes de expressar suas opiniões, mas que também têm grande ansiedade em tocar seus instrumentos, daí a importância do papel do professor auxiliando as crianças a realizarem suas ideias musicais. Para Vitória, chamar a atenção das crianças para o fato de que não tocaram como haviam sugerido, seria

“arrumar” o que as crianças fizeram. Porém, há uma diferença entre ajudá-las a realizar suas ideias e modificá-las, pedindo para fazerem, por exemplo, o que o professor acha melhor. Cabe ao professor também, buscar estratégias para auxiliar na concretização das ideias das crianças, como a elaboração de uma partitura, por exemplo. Considerando especialmente a reação das crianças na turma observada, foram utilizadas grafias para representar sonoridades e para orientar a execução musical em que elas prontamente atenderam aos desenhos, respeitando a sequência dos eventos, inclusive as pausas.

Há também de levar-se em consideração as características pertinentes a cada faixa etária. As professoras acompanhadas, frequentemente tinham dúvidas quanto às atividades de composição com crianças pequenas e bebês<sup>52</sup>. Heloísa questiona a habilidade de articulação de ideias na faixa etária entre 2 a 4 anos e pergunta se, nessa faixa etária, seria mais indicado somente cantar e tocar, não fazer atividades de composição. Ela acredita que com as crianças pequenas a composição seria mais difícil, que eles não teriam autonomia, mesmo tendo a capacidade de dar opiniões: “*Esse ‘dar opinião’ deles, é uma forma de eles criarem?*” (Heloísa, E6). Vitória acha que não é possível fazer um trabalho criativo com bebês, porém, com turmas de crianças mais velhas é possível fazer outras propostas e até ter resultados mais ricos nesse tipo de abordagem.

Talvez o papel do professor nesses casos, seja o de auxiliar as crianças na cristalização de suas ideias, amarrando-as e lembrando-os. Entendemos que o professor pode também propor atividades mais simples como pedir que as crianças representem um macaco, por exemplo. Não é necessário dizer como é que o macaco faz, ou qual som e movimento a criança deve fazer, mas deixá-los livres para pensar seu próprio macaco e não seguir um estereótipo. Pode-se provocar a criança e sua imaginação, questionando suas escolhas, sem necessidade de estabelecer um certo ou errado, mas procurando conhecer suas perspectivas. Heloísa diz perceber que atividades onde a imaginação é incentivada, mesmo com influência do professor, parecem não ser realizadas na instituição onde trabalha.

---

<sup>52</sup> Uma questão muito recorrente foram dúvidas em relação ao trabalho com bebês e com as crianças mais novas. As professoras declararam que constantemente têm dúvidas nos trabalhos com os bebês, e que é difícil variar as estratégias de trabalho nessa faixa etária da Educação Infantil. Na medida do possível, algumas dessas dúvidas foram discutidas nos encontros, porém, considerando sempre o foco desta investigação na faixa etária entre 4 e 5 anos, sendo observada também uma turma de 2 a 4 anos.

Finalmente, observamos nas declarações das professoras questões do mito em torno da pessoa criativa. Elas mesmas afirmam que tem dificuldades em relação à composição (E1, E5). Vitória fala sobre a sua atuação musical, diz que não tem hábito de compor, que tem compromisso com muitas aulas e trabalha em um grupo cultural que conta histórias com músicas. Diz que não se sente segura em criar uma canção, e prefere utilizar as histórias cantadas (especialmente cantar e tocar violão) na Educação Infantil. Essa professora considera que trabalhos onde o professor cria um “CD” com as crianças, por exemplo, é trabalho de alguém que é mais músico de que professor, é mais compositor do que professor, e considera que deve haver uma habilidade por parte desse profissional para isso (E5). Heloísa também admitiu que sua experiência musical não inclui a composição, e da mesma forma, não sente-se segura para desenvolver esse recurso em sala, evidenciando as dificuldades de um professor em relação à sua experiência musical e ao que vai realizar em sua prática pedagógica.

Outro fator responsável por inquietar os professores foi o “barulho” provocado pelas crianças nos momentos de exploração, experimentação, negociação e exposição de ideias. Este período em que os professores dão espaço para que as crianças experimentem, façam combinações, ensaiem, tende a ser um período de caos, geralmente produtivo para as crianças que estão trabalhando, mas desconfortável para o professor que tem a sensação de que sua aula está uma bagunça fora de controle. Silvana esteve apreensiva sobre a questão de disciplina, pois não sabia o que aconteceria ao dar liberdade para a turma mais “difícil” que ela tem na instituição. Entretanto, surpreendeu-se com o envolvimento das crianças e a maneira como trabalharam. Heloísa diz que tenta controlar muito a sua ansiedade e expectativa quanto ao que as crianças vão fazer ao vê-los organizados do seu jeito e não da maneira do professor.

(...) se pensar da maneira de aula anterior, ou o tipo de aula que as outras professoras da escola esperam que você dê, é muito difícil, pois de alguma forma elas consideram e confesso que até eu pensava desta forma, que eles agora estão fazendo "bagunça", pois estão explorando novas possibilidades de sons, negociando com os colegas, etc. Então também tive que mudar minha postura diante disso, e segurar minha ansiedade diante das situações apresentadas em sala de aula. (Heloísa, C2, R1)

Ao falar de sua ansiedade, Heloísa comenta a pressão também sofrida na instituição por parte das outras professoras. Marli, que considerou o trabalho bastante significativo, também admitiu que se sentiu apreensiva por trabalhar de uma forma diferente. Ela conta que no momento em que as crianças estavam trabalhando em grupos e o barulho foi intenso a professora que estava na sala ao lado foi verificar o que estava acontecendo, contribuindo com a ansiedade de Marli:

Eu tive que segurar muito a minha ansiedade, sim, porque digo: “ai, eu não posso interferir agora”, mas eu digo: “tem muito barulho”! Eu pensava comigo: “Marli, segura as pontas!” (...) Foram praticamente 15 minutos de barulho, barulho! Cada grupo tava trabalhando. Tinha uns que eu via na hora não estavam trabalhando. Eu ia lá: “óh, você tem que fazer assim, assado”, porque aquelas flautas todas zoaram muito no meu ouvido! Eu tive que trabalhar muito a minha ansiedade, assim, segurar... Mas depois pensava muito: “será que eles vão dar conta?”. Aí quando faltava 10 minutos pra bater, digo: “agora nós vamos ler a história!”. E foi um resultado que eu me surpreendi demais! (Marli, C2, TV)

Nesse sentido, Denise considera muito importante ter o respaldo da instituição educacional, permitindo aulas mais criativas que produzem mais "barulhos", pois segundo ela, esse é um “processo criativo valioso que vai resultar num produto de qualidade” (Denise, C2, RI). Essas situações demonstram a necessidade e importância de uma rede de profissionais reflexivos, como orienta Craft (2010). A prática reflexiva poderia ser um caminho para lidar com essas situações pois prevê a documentação e reflexão em pares, ou seja, envolvendo outros professores da instituição e até mesmo outros profissionais, o que poderia contribuir para ampliação das discussões acerca da aprendizagem das crianças, dos processos envolvidos, incluindo a maneira e os níveis de interferência. Nessa perspectiva, a preocupação de Marli quanto ao momento de interferir é realmente um dilema que pode ser pensado, aprimorado e equilibrado através da reflexão.

#### **4.3 “Depois que eu vi o vídeo... opa!”: o recurso da documentação**

A prática da documentação tem papel importante no referencial da aprendizagem criativa, pois pode servir de base para processos reflexivos por parte dos professores, dos estudantes, e como registro da aprendizagem das

crianças. As principais formas de documentação utilizadas pelos professores foram gravações em vídeos, fotografia, registros escritos e desenhos das crianças, inicialmente com o objetivo de documentar o trabalho desenvolvido e a produção da turma, mas os professores foram unânimes concordando que ao olhar a documentação das aulas estavam “o tempo todo” refletindo sobre a ação pedagógica.

Márcio diz que a documentação em vídeo foi muito útil para ele e que hoje vê como algo fundamental para as suas aulas, pois pôde perceber e analisar uma série de detalhes que muitas vezes passam despercebidos na correria das aulas (Márcio, C2, RI).

Pra tudo, assim, acaba ajudando. Tanto pra direcionamento da aula, até pra questão da gente mesmo. Eu disse que eu falava bastante, né, então até pra isso pra mim serviu assim: não vou falar mais desse jeito, vou abordar um vocabulário diferente.... Foi bem importante, assim, a documentação. (Márcio, C2, TV)

Rogério teve uma outra impressão da sua aula ao assistir a gravação em vídeo. Inicialmente, achou que sua aula não havia saído como planejado e teve a impressão de que houve sérios problemas de disciplina e descontrole da turma. Mas ao assistir o vídeo, percebeu que o trabalho foi melhor do que imaginava e confessou: “Foi o que aconteceu comigo... depois que eu vi o vídeo, opa! Mas, não está tão bagunçado quanto eu imaginava... De repente é o meu estado naquele momento...” (Rogério, C2, TV). Vitória também acha que através da documentação em vídeo “vemos que desenvolvemos mais do que imaginamos”, ou seja, a percepção é diferente da que se tem no ato da realização ou da vivência (Vitória, C2, F4). Heloísa comenta que não conseguiria perceber tantos detalhes sobre a aula sozinha, mas pôde perceber através da gravação, “porque na hora, na aula, às vezes não é possível ter essa noção”. (E2)

Antônio e Andréia falaram de algumas dificuldades para realização da documentação. Andréia diz que no seu caso, foi difícil realizar a documentação por problemas técnicos e ainda que tem dificuldades de acesso às poucas fotos e vídeos que conseguiu fazer, pois foi utilizado o equipamento da instituição. A documentação através de desenhos das crianças também foi uma ferramenta utilizada por esta professora. Antônio disse que o colégio não autorizou filmagens, por isso, os registros foram feitos em fotografias e as crianças foram espontâneas, não se preocupando com o fato de estarem sendo fotografados. Para ele os registros são muito



importantes, especialmente os registros em vídeo, pois permitem refletir sobre a sua atuação.

Márcio contou como identificou um problema em seu planejamento, permitindo a criação de uma história sem estabelecer algumas delimitações, e como resolveu essa questão formulando perguntas para melhor direcionar a atividade buscando não desprezar as sugestões das crianças. Para Rogério, a reflexão foi importante em nível pessoal, e para pensar em novas possibilidades de trabalho com a perspectiva de aprendizagem criativa. Renata comenta que assistindo ao vídeo percebeu que cometera alguns erros, e que determinadas atividades poderiam ter sido melhor reforçadas. Mas para ela, que disse ter o hábito de realizar a documentação, houve uma mudança de foco: “ao assistir os vídeos parei de olhar só para o meu umbigo (errei aqui, posso melhorar lá...) e comecei a perceber as atitudes criativas das crianças” (Renata, C2, RI). Silvana, concluiu que desejava prestar mais a atenção na individualidade de cada criança: “Meu foco principal será ouvir e estimular, mediando aprendizagem” (Silvana, C2, RI).

Os processos reflexivos que se estabeleceram, especialmente a partir da documentação, foram referentes a questões de planejamento e atuação dos professores. O ato de refletir é considerado válido entre os participantes, como disse Silvana: “acho que vale a pena repensar sobre nosso trabalho, faço isso sempre, principalmente porque dá uma renovada e um novo pique pra retomar” (Silvana, C2, F3).

A importância da observação e documentação é relevante para avaliar as atividades e encontrar o equilíbrio entre estrutura e liberdade, pois o professor vai perceber, através da experiência e documentação, qual o nível de estruturação e liberdade ideal para cada turma, assim como as próprias professoras perceberam que com as crianças menores, as atividades precisam ser mais estruturadas, enquanto com os mais velhos, pode-se dar maior autonomia. A documentação pode ainda contribuir para o registro dos trabalhos realizados em sala e futuramente reportar à instituição e até mesmo aos pais a produção das crianças – não somente o produto isolado, mas o processo, a atuação e as intenções das crianças. A partir do material documentado podem ser promovidas reflexões com as próprias crianças, como observamos nos trabalhos de alguns professores e apresentaremos no capítulo seguinte.

#### **4.4 Mudanças na ação pedagógica e no entendimento do papel do professor**

A partir da realização do curso e estudos sobre a aprendizagem criativa, os participantes passaram a reavaliar a sua ação pedagógica e o seu papel enquanto professores dentro desta concepção. Os depoimentos indicam que o entendimento do papel do professor enquanto mediador da aprendizagem reflete diretamente numa mudança na ação pedagógica que privilegia os espaços para a manifestação das crianças, como veremos a seguir.

##### *4.4.1 “Somos mediadores da aprendizagem criativa”: a perspectiva dos participantes sobre o papel do professor*

Em geral, a importância do professor neste referencial, atribuída pelos participantes, está relacionada ao seu papel enquanto mediador, sendo necessário um comprometimento em planejamentos e ações pedagógicas que proporcionem um ambiente adequado para manifestação, valorização, afirmação e renovação de ideias das crianças. Segundo Márcio, “professor não deve ser aquele que simplesmente professa” (C2, F3), mas seu papel fundamental é “oportunizar e direcionar”, ou seja, dar oportunidade e ao mesmo tempo direção para que ocorra a aprendizagem criativa. Silvana acredita que deixar que as crianças exponham suas ideias e “dar essa oportunidade para os alunos criarem por si” seja papel do professor e complementa: “Somos mediadores da aprendizagem criativa” (Silvana, C2, RI). Ressalta ainda seu entendimento quanto ao papel do professor nessa abordagem: aquele que é responsável por promover um ambiente capacitador onde há liberdade e direcionamento, e acredita que o professor deve ser capaz de reconhecer a função de mediador e não de “autoridade” no sentido de ser aquele que detém todo conhecimento:

(...) depende principalmente de o professor aceitar a ideia de mediador, e não de autoridade na sala de aula. Deixar que seus alunos trabalhem "livremente" mas com direcionamento, criando um ambiente aconchegante e prazeroso, assim cada uma das partes aprende. Um necessita do outro, sem impor regras rígidas, apenas direcionamento e estímulo. (Silvana, C2, RI)

Rogério considera que além de conceder espaço para a manifestação da criatividade das crianças, o professor deve criar um ambiente onde as crianças possam estar se desenvolvendo e se apropriando de conhecimentos e habilidades relevantes, ou seja, é compromisso do professor promover experiências musicais ricas e diversificadas, “assegurando um trabalho qualitativo ao ensino criativo em educação musical, oferecendo então, condições favoráveis para as crianças desenvolverem habilidades através das atividades com música” (Rogério, C2, F4). Nesse sentido, Renata afirma que o que fez toda a diferença para ela, foi compreender a diferença entre ensino criativo e ensino para a criatividade, avaliando que o seu trabalho estava focado na criatividade do professor e não da criança:

Eu nunca fiz um trabalho como esse. Não que a aula não fosse criativa. Por exemplo, o que normalmente rola: chego lá com o violãozinho, com uma proposta, às vezes levo um cesto com instrumentos musicais etc. e tal, e começo a tocar as músicas que elas gostam (...). E aí, se elas começam a pular... Então tá: Pula! Pipoca! Macaco!... Se começam a dançar, dançam... Pegam instrumento... É uma aula mais soltinha, assim. Mas nunca eles manifestando a criatividade deles no sentido de compor alguma coisa, de construir algo (...). Digamos assim: acho que a aula é solta, a aula é criativa, mas não a criança compondo, construindo, ouvindo, avaliando, decidindo... sem muita autonomia (...). (Renata, C2, TV)

Silvana diz que também procura levar materiais diferentes para aula, como “instrumentos ou músicas que não são do cotidiano, algumas vezes com vídeos outras com áudio”, mas que a diferença maior foi deixar que as crianças conduzissem o resultado. Para Denise, “o ensino para a criatividade” é quando as crianças têm a oportunidade de “colocar a mão na massa” e assim, aprender (Denise, C2, F3).

Segundo Burnard e Murphy (2013), ensinar música criativamente significa que os professores se envolvem com as práticas musicais das crianças no compromisso de desenvolver uma cultura de participação criativa e construir uma comunidade de aprendizagem caracterizada pela confiança e abertura entre professores e crianças. Por outro lado, ensinar para a criatividade, corresponde ao esforço em desenvolver a criatividade musical das crianças, estimular sua capacidade de fazer conexões, trabalhar com o inesperado, fazer perguntas, participar de forma colaborativa e experimentar as ideias individualmente e com os outros (BURNARD; MURPHY, 2013,

p.xvii). Nesse sentido, Vitória acredita que o professor seja o veículo do processo de aprendizagem criativa, pois “é o professor que vai tornar possível a criação”. Segundo ela, através de uma série de escolhas das quais é responsável, da sensibilidade para valorização de cada passo e da confiança transmitida, o professor seria capaz de aproveitar a vivência das crianças e seus interesses para “fazê-lo se perceber como indivíduo atuante, crítico e criativo” (Vitória, C2, F3). Para Andréa, esta é uma questão urgente.

A aprendizagem criativa não só ressignifica a aprendizagem ao valorizar as reflexões e interesses da criança, mas também valoriza o trabalho do professor e o afirma na intenção de mediar as ações efetivas e autônomas na formação plena das pessoas, em detrimento de uma formação excludente e unilateral, distante da realidade da criança. (Andréa, C2, RI)

De certa maneira, os professores passaram a refletir sobre como suas ações poderiam influenciar a vida das crianças. Para Rogério o professor é responsável por “oferecer todos os recursos necessários para que o aluno possa criar, inventar, produzir e executar e assim lhe oportunizar autonomia” (Rogério, C2, F3). Entretanto, acredita que é preciso uma parcela de controle por parte do professor de maneira que apresente alguns limites e não perca o domínio do trabalho e da turma. A esse controle Rogério denomina “liberdade programada”, já Márcio utiliza a expressão “liberdade direcionada”, e Andréia explica que se trata de uma liberdade planejada com intenção e objetivo, onde tempo, espaço e recursos estão bem organizados (Andréia, C2, F2).

Heloísa, ao falar dessa liberdade planejada, chegou a comentar como achou interessante o fato de que precisou se dedicar bastante na etapa de planejamento escolhendo as músicas, e pensando nas atividades, mas, não precisou “fazer quase nada na sala de aula”, pois as crianças estavam trabalhando com autonomia. De fato, alguns professores reconheceram que nas aulas centradas no professor, às vezes se desgastam muito e acabam condicionando as crianças, pois passam a maior parte do tempo entretendo e mostrando o que as crianças têm que fazer. Podemos então, repensar o tipo de “esforço” exercido pelo professor quando a aula é totalmente centrada na sua própria atuação e quando a aula é centrada na atuação das crianças. Deve levar-se em consideração que, uma aula que incentiva a autonomia das crianças pode ser trabalhosa especialmente no momento do planejamento. Em sala, devemos considerar não somente o menor desgaste do professor, mas, o maior envolvimento e engajamento das crianças na

própria aprendizagem, tornando o processo mais significativo. Alguns professores indicaram que a falta desse entendimento pode ser consequência de não terem acesso a certos saberes que deveriam fazer parte da formação de um professor, e nesta condição, os mais prejudicados são as crianças. Márcio acredita que seja muito importante considerar esse referencial nas escolas, mas se preocupa com a questão de preparo dos professores para que se entendam como mediadores desse processo.

Um ponto importante para pensar como o professor pode planejar e agir em nos contextos educacionais a partir dessa abordagem seria que o professor ocuparia uma outra posição, passando a observar a atuação das crianças. Talvez essa seja a grande mudança e desafio na abordagem: o foco não está mais no professor, e as crianças precisam aprender a lidar com autonomia.

Analisando o papel dos professores na aprendizagem criativa a partir das concepções trazidas pelos participantes, observamos que ao considerarem-se mediadores, não detentores de todo o conhecimento, e responsáveis por oferecer oportunidades e valorizar a atuação das crianças, os professores abrem espaço para o que Craft (2010) chama de coparticipação de crianças e adultos no processo de aprendizagem. Isto implica no reconhecimento da criança enquanto construtora de conhecimento (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008; CRAFT, 2010; WOOD, 2010), e ao mesmo tempo, retorna para o professor o compromisso de promover as experiências musicais ricas e diversificadas, ou, como definido por Dower (2008), uma jornada de aprendizagem saudável. Essas concepções colaboraram para uma mudança na ação pedagógica dos professores, conforme apresentaremos no item seguinte, onde o foco deixa de estar no professor e passa a privilegiar a criança, permitindo que coparticipem da construção do trabalho.

#### *4.4.2 “Um marco divisório”: As principais mudanças na ação pedagógica*

Para a maioria dos professores participantes do curso, preparar uma aula sob o referencial de aprendizagem criativa representou mudanças, especialmente pela diferença na atuação do professor, pelo espaço para atuação das crianças, pela inclusão de atividades de composição e trabalhos em pequenos grupos. Não há muitos detalhes em relação às práticas pedagógicas dos professores anterior ao momento da pesquisa, já que essas práticas não foram observadas. O que sabemos, portanto, são os fatos descritos por eles mesmos, especialmente pelas professoras acompanhadas na segunda etapa da investigação.

Para Heloísa, o referencial de aprendizagem criativa e o curso, impulsionaram uma mudança que ela já buscava, especialmente na variação das atividades e estratégias metodológicas, e na própria condução das aulas. O que predominava nas aulas de música eram as atividades de canto com repertório infantil, geralmente acompanhadas com gestos e movimentos corporais pré-determinados: “[...] eu que cantava com eles, entendeu? As músicas que eles já conheciam ou eu ensinava uma música diferente, entendeu? Alguma coisa assim... Porque eles são acostumados só com isso, só cantar” (Heloísa, E3). Como esta professora não toca violão e diz não ter espaço para levar seu teclado para sala, então, as atividades de canto são feitas sem o acompanhamento de instrumento, e muitas vezes com suporte de gravações (Cds, mp3, etc.). Heloísa conta que tenta fazer algo diferente, diversificar o repertório que as crianças já escutam e as atividades, ao invés de “só cantar e cantar” (Heloísa, E1). Ela também procurava não fazer gestos, deixar as crianças livres, mas as próprias crianças (e as professoras das turmas) procuram esses gestos, faziam uma espécie de coreografia. A professora afirma, que pretende mudar sua dinâmica de aula em todas as turmas, incluindo outras atividades de apreciação, execução, e até os jogos de copos, por exemplo. Na continuidade do trabalho, porém, manteria uma parte da aula como era antes, pois percebe ser importante para as crianças e também para os demais professores.

Vitória declarou que não viu semelhança alguma com o seu foco em sala, e que para ela, esta abordagem representa uma espécie de transição, uma mudança em relação ao modelo que vinha praticando, definido por ela como “estimulação da linguagem”, conforme explica:

Estimulação da linguagem é fazer a criança participar da aula contigo. É realmente ficar dando a aula e eles estarem junto contigo fisicamente, vocalmente, batendo junto [...]. As crianças acabam entrando na onda contigo. O que é muito prazeroso também. (Vitória, E5)

Segundo a professora, suas principais atividades eram histórias cantadas (que seria uma narração intercalada com pequenas canções), jogos cantados, e estimulação de ritmos, palmas e movimentos, geralmente acompanhados pelo violão, e com uso de instrumentos rítmicos de bandinha, e principalmente, as aulas eram centralizadas no professor. Vitória comenta que o seu perfil de trabalho já está bem definido pelos 12 anos de experiência e que, para ela, é muito fácil dar esse tipo de aula pois já está acostumada, tem material sobre “esse ou aquele assunto”, e não

precisa preparar muito. A professora comenta também que muitas vezes passa a tarde toda só cantando, por ser mais cômodo, e não precisar carregar tantas coisas, nem ficar dependendo de recursos da instituição para fazer a sua aula. Entretanto, confessa que essa postura está lhe deixando cansada. Em relação a proposta de trabalho desenvolvida durante esta investigação, ela considera que representaria uma mudança em sua ação pedagógica, e portanto, entende que exigiria pesquisa, preparação, documentação, e empenho para encontrar materiais e elaborar as opções de trabalho a partir do referencial de aprendizagem criativa, e declara que não teria tempo para isso (Vitória, E8).

Márcio considera a experiência do curso e das aulas planejadas a partir do referencial como uma “agradável surpresa”. Para ele a principal mudança foi de uma aula “altamente inflexível e baseada em ouvir somente [o professor]”, para uma aula onde as crianças participam ativamente através da composição e por isso, tem maior envolvimento com a música.

Silvana achou que valeu a pena trabalhar de forma mais solta, ou seja, liberar as crianças e deixar que elas compusessem e criassem: “essa foi a diferença maior, deixar que eles conduzissem começo, meio e fim, sem interferência, apenas questionando, lançando perguntas, para que eles chegassem num acordo final” (Silvana, C2, RI). Marli observou que as mudanças na condução das atividades promoveu o envolvimento todos os estudantes com empenho e sem que nenhum ficasse de fora.

Renata considera que ocorreu uma mudança em sua maneira de pensar que classifica como “um marco divisório”, pois pensava a criatividade de uma outra maneira, focando (como diversas vezes ela mesma citou) no ensino criativo, e agora se preocupava com o ensino que promove a criatividade. Para esta professora também foi muito interessante a experiência de dividir a turma em pequenos grupos, dinâmica que usou pela primeira vez, pois achava que as crianças eram pequenas demais e sempre pode controlar as atividades em grande grupo pois a aula estava centrada em sua atuação. Ela também acreditava que delegar-lhes tarefas, como a proposta de inventar um jogo de copos, por exemplo, seria de grande complexidade para as crianças, o que lhe causou surpresa ao ver que “elas [as crianças] realizaram sem nenhum esforço e com imenso prazer!” (Renata, C2, RI).

Vimos que os participantes desta investigação estavam comprometidos com as reflexões, os planejamentos, as ações em sala, e com a troca de experiências. Ao que parece, o referencial proporcionou a base necessária para o desenvolvimento das atividades, bem como as reflexões em relação ao planejamento e novas possibilidades de trabalho: reavaliação da ação pedagógica; variação nas estratégias metodológicas, incluindo

especialmente atividades de composição; direcionamento do foco para as crianças, buscando uma participação ativa e conduzindo o processo de forma a deixar maior espaço para ação das crianças. Os professores avaliaram também o empenho que precisaram, ou precisariam implicar, para que tais mudanças ocorressem enfatizando a disponibilidade para mudanças, o engajamento em pesquisas, planejamento, documentação e reflexão.

Reconhecer a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem teve um significado importante para alguns professores, influenciando também as reflexões de nível pessoal, fazendo-os repensar inclusive a criação de seus filhos. Como afirmou Denise, “cada um assumiu as mudanças pessoais e profissionais que o curso significou em suas vidas” (C2, RI).

#### **4.5 Algumas considerações dos professores**

Neste capítulo, vimos como os professores desenvolveram planejamentos e quais os principais obstáculos e mudanças vivenciados por eles na busca por proporcionar uma experiência de aprendizagem criativa para as crianças. Em função do conjunto de aspectos já mencionados como ansiedade, insegurança, dedicação na elaboração de um planejamento, cobranças e expectativas da instituição e dos demais professores, contexto e estrutura das instituições e condições da profissão, alguns professores reconhecem que mudar o estilo da aula representa um grande desafio. Entretanto, esta abordagem pareceu oferecer parâmetros para o desenvolvimento dos trabalhos, objetivos, escolhas, e atuação dos participantes, evidenciando a importância de um referencial para orientar a ação pedagógica:

(...) eu queria que eles gostassem da aula, que se sentissem à vontade, mas sem um foco específico, então apenas deixava as crianças livres, dançavam, brincavam, mas sem um foco. Agora eles também ficam livres, porém tem um objetivo claro, que é promover a criatividade. É realmente uma transformação, em todos os sentidos. (Heloísa, C2, RI)

Quanto à aprendizagem criativa, os professores reconhecem que é preciso proporcionar um contexto capacitador, ou seja, um ambiente físico e emocional seguro, concedendo espaço para atuação das crianças, e que esta é uma responsabilidade do professor. O referencial de aprendizagem criativa foi considerado pertinente, especialmente para o desenvolvimento das



crianças, entretanto, alguns professores apontaram que os percalços de suas realidades, a questão de tempo, remuneração, estrutura e apoio da comunidade escolar, são considerados fatores fundamentais para promovê-la. Já outros professores acreditam que o fator fundamental seja a disposição do próprio professor para rever suas práticas e estar aberto às mudanças. Entendemos que alguns dos fatores apontados pelos professores não são condições exclusivas para a abordagem de aprendizagem criativa, mas influenciam a realização de qualquer trabalho, e que toda aula bem preparada vai exigir dedicação e uma série de recursos.

Os participantes parecem reconhecer os princípios dessa abordagem e algumas demandas pertinentes: o foco deixa de estar no professor e passa a estar na criança – o que talvez refletisse numa maior dedicação do professor na etapa de planejamento, e menor atuação em sala; variedade nas estratégias metodológicas – não se trata de abandonar as atividades que já se fazia, mas dar espaço para que as crianças possam criar; utilizar das práticas familiares às crianças – como uma maneira de aproximar a nova abordagem ao cotidiano das aulas de música que estão acostumados; dar tempo às crianças – para se adaptarem com as propostas de composição e trabalhos em pequenos grupos com autonomia; utilizar da documentação – como forma de registrar os eventos em sala e a aprendizagem das crianças; também como suporte analisar a atuação do professor e buscar o equilíbrio entre estruturação e liberdade. Por fim, reconhecemos que há necessidade de ampliar os estudos, práticas e discussões a respeito da aprendizagem criativa como um referencial que pode contribuir com a educação musical na Educação Infantil.



## 5 CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM CRIATIVA

Com o objetivo de investigar a *aprendizagem criativa* enquanto referencial para o planejamento e ação docente em educação musical na Educação Infantil, foram discutidos nos capítulos anteriores os aspectos relacionados à concepção de aprendizagem criativa e ao papel dos professores. Neste capítulo serão apresentados e discutidos os caminhos construídos junto aos professores no intuito de planejar e desenvolver ações no espaço educacional utilizando princípios norteadores da aprendizagem criativa.

Os dados deste capítulo são oriundos da primeira e segunda etapas da produção de dados, derivados das experiências vivenciadas pelos professores durante o desenvolvimento dos planejamentos em sala. Em especial, serão apresentados os dados referentes ao acompanhamento da ação pedagógica das professoras Heloísa e Vitória, durante a segunda etapa desta investigação. Foram observadas duas turmas de Educação Infantil com a professora Heloísa, sendo: *Turma A* - 19 crianças entre 2 e 4 anos<sup>53</sup>; *Turma B* - 10 crianças entre 4 e 5 anos<sup>54</sup>. Com a professora Vitória foi observada uma turma de Educação Infantil, sendo: *Turma C* - 10 crianças entre 4 e 5 anos. As demais experiências mencionadas deram-se em turmas de Educação Infantil com crianças entre 4 e 6 anos, e no Ensino Fundamental no caso dos professores Denise (crianças de 6 anos), Márcio e Marli (crianças entre 8 e 10 anos).

### 5.1 Estratégias desenvolvidas

As ações desenvolvidas pelos professores em sala envolveram a escolha de estratégias metodológicas que privilegiassem a agência das crianças, e estratégias para tornar visível suas perspectivas e aprendizagem. Tomando o conceito de aprendizagem criativa como referencial para planejamento e ação docente, foram elaboradas estratégias metodológicas<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Turma composta por 10 meninos e 9 meninas, sendo a faixa etária entre 2 e 3 anos, apenas 2 meninos já tinham completado 4 anos.

<sup>54</sup> Turma composta por 5 meninos e 5 meninas, sendo quatro crianças de 4 anos de idade e as demais com 5 anos completos.

<sup>55</sup> As estratégias e atividades utilizadas pelos professores neste trabalho não tem caráter prescritivo nem pretende se configurar como estratégias absolutamente promotoras da aprendizagem criativa. Entretanto, ilustram o processo dos

centradas na agência, aprendizagem e interações sociais das crianças, e na construção de um ambiente propício para o desenvolvimento do processo criativo (CRAFT, 2008; 2010). Foram considerados também a coparticipação de crianças e adultos no processo de aprendizagem e o trabalho colaborativo como importante possibilidade para a aprendizagem criativa em função dos processos de interação, conforme indicam Mardell, Otami e Turner (2008).

Conforme também é enfatizado no referencial teórico, os adultos precisam desenvolver estratégias para compreender a intenção das crianças e suas perspectivas, bem como, documentar a aprendizagem. Para Wood (2010), *provocar o surgimento* das perspectivas das crianças significa considerar a complexidade e diversidade de sentidos que podem ocorrer nas diferentes manifestações e interações das crianças. Kinney e Wharton (2009) indicam que as estratégias para *tornar visível a aprendizagem das crianças* têm a finalidade de propiciar subsídios para que os adultos possam agir adequadamente.

Nessa perspectiva, os professores procuraram variar os modos de participação, realizar atividades em processo colaborativo através de trabalhos em pequenos grupos, e usar diferentes estratégias para dar voz às crianças, como caminho para oportunizar que as crianças participem ativamente da sua própria aprendizagem e revelem suas perspectivas sobre como aprendem.

### 5.1.1 *Provocações para a aprendizagem*

*A professora Vitória inicia a aula apresentando o novo projeto sobre água e pergunta às crianças:  
Vitória: “Onde que a gente tem água?”.  
As crianças rapidamente respondem:  
Crianças: “No rio! Na comida! Na banheira! No suco!  
Na água! Na folha! No mar! No Rio ‘Amazônia’! Na cachoeira!”  
Tadeu comenta: “Lá na minha casa tem cachoeira...”  
E continuam falando: “Na jarra! Piscina! Mangueira!  
No copo!”  
A professora valoriza as respostas e pergunta:*

---

professores na busca por oportunizar a agência das crianças, por incluí-las num processo de coparticipação na produção de conhecimentos e por promover um ambiente capacitador na aprendizagem criativa.

Vitória: “Onde mais?”

Crianças: “Na tinta! Na mamadeira! No vaso! Na torneira!” [...]

Em seguida a professora utiliza uma gravação em áudio de sons da natureza produzidos por água como riacho, mar, chuva, cachoeira, etc., e pede que as crianças ouçam e digam o que perceberam. As respostas foram variadas:

Crianças: “Chuva!... É chuva? [...] Lago! Cachoeira! Riacho! Copo! A privada! Pia, pia! Cachoeira, cachoeira! Mar! Privada! [risos]. Água no balde!” [...]

Professora chama a atenção para as mudanças sonoras, pede silêncio, mas os comentários continuam:

Crianças: “Rio, rio! Mar, mar! [...] É mar! [...] Ô, é uma onda! Chuva! Chuva! Riacho! Raio! Mar! Oceano! Temporal! Temporal! Mar! [...]

(Atividade de identificação de sons - Turma C, Aula 1, professora Vitória)

Kinney e Wharton (2009) utilizam o termo *provocação para a aprendizagem* para referir-se aos questionamentos feitos às crianças a fim de mobilizar o interesse, o pensamento e as respostas diante da apresentação de pequenos problemas em forma de pergunta. Provocar as crianças através de perguntas foi uma estratégia utilizada por vários professores em diferentes momentos das aulas. As professoras que desenvolveram o projeto *Sons da Água*, utilizaram perguntas sobre água e sobre uma atividade de apreciação, como forma de introduzir a nova temática e ao mesmo tempo, conhecer as opiniões das crianças. Vitória, a professora do caso mencionado acima, achou que as respostas em relação à água e ao reconhecimento dos sons na atividade de apreciação seriam óbvias, mas percebeu que as respostas das crianças remeteram a outros eventos além do rio, cachoeira e mar, como por exemplo, “onda”, “oceano”, “temporal”, “raio”, “privada”, “água no balde” e “peixes”. Em outra situação, Vitória conta que questionou as crianças sobre o que pensam quando escutam a palavra água (E8). A ideia da professora é que, na continuidade das atividades estas palavras façam parte de uma história ou de uma música que será composta a partir das contribuições das crianças.

No caso de Silvana, que utilizou em sua turma uma estratégia semelhante à de Vitória, considera que “confirmou totalmente a ideia sobre o professor ser o mediador”, e explica que deixou a aula fluir e lançou perguntas permitindo que as crianças descobrissem ou revelassem o que

entendiam, “e assim histórias foram criadas, comentários e falas (...) com início, meio e fim” (Silvana, C3, RI), como foi o caso desta história improvisada por um dos meninos:

Pensa: Um menininho saiu de casa, foi passear. E daí pra frente, tava chovendo. Pegou o guarda-chuva e veio o “tovrão” e virou só pó, o guarda-chuva dele. E depois ele foi andando. E depois atingiu um raio, e depois as mães não souberam disso, e depois quando ficou de noite, ninguém... nenhuma “mães” viram ele. (Silvana, C3, TV)

Ao assumir essa postura em sua ação pedagógica deixando a aula “fluir” e provocando as crianças com perguntas, Silvana percebeu que surgiram muitas contribuições e que as crianças se mostraram envolvidas na atividade. A professora destaca inclusive, que a história apresentada foi improvisada por um menino que apresentava muitos problemas de disciplina. Para ela, esse envolvimento foi incomum, o que a fez concluir que ele “só precisava disso, uma oportunidade para expressar seus pensamentos e expor suas ideias” (Silvana, C2, RI).

Já Denise, outra professora que desenvolveu o projeto *Sons da Água*, conta que em sua aula não utilizou gravação em áudio, mas instrumentos e objetos sonoros (como pau-de-chuva, chocalhos, etc.) para realizar a atividade de apreciação. As crianças não haviam sido instruídas de que a temática da aula era sobre água, então, ao perguntar que sons eram aqueles, as respostas das crianças foram “barulhos de caquinhos”, “barulhos de pedrinha”, e somente por último surgiu a água. A professora aproveitou esta atividade para provocar uma roda de conversa sobre a água onde as crianças puderam também experimentar os instrumentos.

Ao provocar as crianças através de questionamentos, as professoras demonstram que valorizam as perguntas feitas em voz alta e ao mesmo tempo, permitem um espaço para que manifestem sua imaginação e ideias, participando ativamente. Nesse processo as próprias crianças sentem-se à vontade para questionar e perguntar, podendo então desenvolver o pensamento imaginativo, como sugere Craft (2010). Essa abordagem inclusiva estimula o pensamento de possibilidades, considerado por Craft (2008; 2010) como um aspecto da criatividade. Segundo Burnard (2006) e Cremin, Burnard e Craft (2006), a interação entre crianças e adultos e a construção de um ambiente propício e capacitador para o desenvolvimento do pensamento de possibilidades envolve a manifestação de perguntas, a imersão ou envolvimento, e o ser imaginativo, entre outras características

pertinentes<sup>56</sup>. Essas características puderam ser identificadas nos casos mencionados, pois percebeu-se a ocorrência de interação entre crianças e adultos, uma maior imersão, envolvimento e pensamento imaginativo de algumas crianças, expressos nas respostas e nas construções, como a história criada por um menino na turma de Silvana. Dessa forma, entendemos que este tipo de provocação estimula a criatividade, o pensamento de possibilidades, e contribui para a apropriação do conhecimento (CRAFT, 2010, p.130).

### 5.1.2 Registros através de desenhos

*Após o momento de compartilharem suas impressões sobre o que ouviram (gravação em áudio de sons da natureza produzidos por água), as crianças foram convidadas a desenhar o que haviam identificado ou entendido, e explicar seus desenhos para os colegas. Muitas crianças complementaram os desenhos com arco-íris, plantas, gramados, sol, nuvens, etc. Alguns representaram eventos:*

*Marcela: “Eu fiz uma tempestade com chuva caindo.” (ver Figura 4).*

*Melissa: “A chuva caindo, depois o sol tá [está] nascendo e a menina continua na chuva.” (ver Figura 5). Outros complementaram com situações imaginadas por eles, como explicou um dos meninos ao apresentar seu desenho:*

*Tadeu: “Aqui é a cachoeira, aqui é a espuma da cachoeira, aqui é um bote caindo, aqui é um cacto numa pedra, um o cacto no mato, e aqui é um bote caindo e as pessoas tão com medo aqui dentro do barco.” (ver Figura 6).*

*(Turma C, Aula 1, professora Vitória)*

---

<sup>56</sup> Conforme estudo mencionado no Capítulo 1 deste trabalho (BURNARD et al., 2006; CREMIN et al., 2006), caminhos metodológicos indicados para desenvolver, identificar e documentar o que constitui o pensamento de possibilidades envolvem a interação entre as crianças e os adultos e uma série de características como: fazer perguntas; brincar; imersão, inovação, ser imaginativo, autodeterminação e correr riscos.

**Figura 4 - Desenho de Marcela referente à apreciação de sons da água**



Fonte: Turma C, Aula 1, professora Vitória. Produção da própria autora.

**Figura 5 - Desenho de Melissa referente à apreciação de sons da água**



Fonte: Turma C, Aula 1, professora Vitória. Produção da própria autora.



**Figura 6 - Desenho de Tadeu referente à apreciação de sons da água**



Fonte: Turma C, Aula 1, professora Vitória. Produção da própria autora.

O pensamento imaginativo que na aula da professora Silvana se manifestou através de uma história improvisada, na aula da professora Vitória se manifestou através dos desenhos. Essa aula foi documentada em vídeo e assistida durante o encontro entre pesquisadora e professoras, onde pudemos observar e refletir sobre os desenhos e as explicações das crianças. Chamou a atenção das professoras que as crianças registraram não só o evento concreto que foi mostrado na gravação (como a cachoeira ou a chuva), mas detalhes relacionados ao ambiente ou paisagem (como o arco-íris, as plantas, o sol e as nuvens). Esses elementos ou a possível existência de pessoas nesses contextos (como nos casos das Figuras 2 e 3) não foram citados pela professora ou pelas crianças, nem estavam presentes na gravação apreciada, o que levou as professoras a concluir que as crianças manifestaram nos desenhos os seus conhecimentos prévios e a sua imaginação.

Vitória comentou o desenho de Marcela que citou durante a sua explicação dois eventos: a chuva e a tempestade (Figura 1). A professora observou que havia traços mais suaves e círculos mais intensos, além de nuvens e raios. Essas características levaram Vitória a pensar na possibilidade de Marcela ter percebido, e representado em seu desenho, a

variação sonora de textura e intensidade entre o início da chuva até o ápice da tempestade (presente na gravação). Isso poderia indicar que algumas crianças utilizaram de grafias ou desenhos com a intenção de registrar o evento sonoro.

Neste contexto, os desenhos foram utilizados para que as crianças registrassem suas impressões sobre a música, ou seja, o desenho é parte de um processo, e não o produto em si. É uma maneira de perguntar (de forma não verbal) o que as crianças entenderam ou imaginaram com a música. As professoras pensaram em outras formas de utilizar esse recurso, por exemplo, ver se as crianças reconhecem e desenhavam coisas semelhantes ou diferentes quando uma música é apresentada em sua versão instrumental (ou playback) e na versão com letra (voz e texto). Ou ainda, partir para atividades de grafia musical.

O que parece ter ficado evidente, independente da finalidade da atividade, é que o desenho configurou-se como um espaço para registro das ideias e para a manifestação da imaginação das crianças, o que vem colaborar com a estimulação da criatividade. Os desenhos permitiram que as crianças fossem além de suas próprias respostas orais, como pudemos observar comparando o caso apresentado no item 5.1.1, que antecedeu a atividade descrita neste item, com os desenhos aqui mencionados.

### *5.1.3 Atividades de composição em grupos*

*A professora lança a proposta de composição em pequenos grupos a partir dos questionamentos sobre o tema da água, a apreciação e os desenhos realizados. A turma é dividida em trios formando 3 grupos segundo critério da professora, que também define que grupo fará a sonorização da cachoeira, do mar e da chuva. Foram colocados à disposição das crianças alguns instrumentos disponíveis na instituição, para que escolhessem quais utilizariam na sonorização e, reunindo-se em diferentes espaços da sala, passam a trabalhar na realização da atividade. Enquanto isso, professora e pesquisadora passam a observar a articulação dos grupos.*

*O grupo da cachoeira explica suas ideias:*

*Nicolas: “[...] é o barulho da cachoeira quando tá caindo [Nicolas e Melissa tocam chocalhos]”.*

*Em seguida, outro menino complementa:*

*Tadeu: “O meu é o barulho da cachoeira batendo nas pedras [demonstra tocando o tambor]”.*

*O grupo do mar tenta se articular, e um menino tem uma ideia:*

*Luis: “Primeiro a gente toca alto e depois baixo”.*

*Rubens: “Não!” [ao mesmo tempo em que tenta reunir o grupo para conversar chamando Bia que se afasta].*

*Rubens: “Primeiro [toca] eu, depois o Luis e depois a Bia ...”. [Pede que Luis, que está tocando o sino, pare de fazer barulho para que possam combinar o que vão fazer, e tenta aproximar o grupo para conversarem enquanto a Bia continua se afastando].*

*O grupo da chuva demonstra a função de cada integrante bem definida e organizada por um dos meninos que faz o papel de regente:*

*Charles: “... A chuva tá caindo... [tocando chocalho]. Agora o trovão [indica com olhar para a Marcela que toca um tambor]... A onda [indica a entrada para João de toca os pratos]...”.*

*Charles: “Peraí, perai, perai!”, [diz o regente, e continua]: “Vai! Primeiro a onda batendo [tocam os pratos].... Daí a chuva cai [toca o chocalho, acompanhado pelo tambor].... Daí a chuva pára [...] e a onda continua batendo... Daí chega a chuva de novo... [tocando os respectivos instrumentos]”.*

*(Atividade de composição Sons da água - Turma C, Aula 1, professora Vitória)*

Ao observar a documentação desta aula com crianças de 4 e 5 anos, as professoras Heloísa e Vitória atentam para: as explicações das crianças; como atribuíram os sons ou instrumentos para cada evento (como o caso dos chocalhos para a cachoeira caindo, o tambor para a cachoeira batendo nas pedras, os pratos para o mar, o tambor para o trovão e chocalho para a chuva); como se deu a divisão dos grupos, a distribuição dos instrumentos, a função de cada grupo, a exploração dos sons e a articulação entre as crianças. Observaram também que em alguns casos as crianças não realizaram somente o som, mas também um movimento gestual correspondente ao evento, como no caso de Melissa que, ao representar o som da cachoeira, fez também o movimento da água caindo movendo o instrumento de cima para baixo (E2).

Vitória comenta que as crianças a surpreenderam. A professora, que estava preocupada com o desenvolvimento da atividade, pois nunca havia proposto trabalhos em pequenos grupos e atividades de composição,

declarou: “Me impressionou ver que crianças são abertas para qualquer coisa. A gente é que se fecha.” (Vitória, E2).

As professoras também comentam sobre a atitude e características das crianças, a exemplo da liderança de Rubens que pede silêncio e tenta reunir o grupo para combinar com os colegas como vão tocar, em contraste com a timidez de Bia que tende a se afastar. Ao refletir sobre o comportamento de Bia, Vitória explica que se trata de uma aluna tímida e quieta, e que percebeu que ela vinha se afastando do grupo e passou a orientá-los incentivando-a a participar. A professora considera que ela pode não ter se sentido a vontade de trabalhar no grupo em que estava, por não ter tanta afinidade com aqueles colegas. A divisão da turma foi estabelecida pela professora, que disse ter a intenção de mesclar a turma, “desfazer as panelinhas” e questiona como poderia resolver o problema. Vitória acredita que manter a aluna num grupo em que tenha maior afinidade poderia ajudá-la, mas Heloísa questiona se isso poderia atrapalhar o seu desenvolvimento social, já que não seria incentivada a trabalhar com outros. Heloísa comenta que nesse caso, está sendo trabalhado algo além da música, mas o social e a interação com colegas. Outro aspecto levantado pelas professoras é que, permitir a troca para uma criança, significa permitir a troca para todas, e isso poderia tumultuar a aula e influenciar a questão da disciplina. Após algum tempo de discussão, Vitória sugere que pode-se partir de onde for mais confortável para as crianças e aos poucos propor as mudanças, mas se preocupa com mudanças muito grandes por causa de uma única criança. Concluem então que, provavelmente, observar o comportamento das crianças e a interação entre elas (inclusive mantendo a comunicação entre professores e pais para procurar conhecê-las), seja o caminho mais aconselhável, ao invés de montar os grupos aleatoriamente (E2).

De qualquer forma, promover os trabalhos em pequenos grupos é uma característica pertinente de um contexto capacitador, já que o conceito da aprendizagem criativa atenta para o sistema social e valoriza as interações e relações nos ambientes em que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem (CRAFT 2005; CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008). Dado o caráter social da aprendizagem, e da importância da colaboração nas atividades de composição, algumas crianças podem precisar de ajuda, apoio e incentivo especial para se desenvolverem nessa área, como apontam Mardell, Otami e Turner (2008). Esses autores reforçam a importância de que as crianças tenham o entendimento e a compreensão do processo de aprendizagem em grupo, indicando algumas estratégias que poderiam auxiliar nessa compreensão, como: fazer

perguntas sobre os trabalhos uns dos outros, ou sobre o que aprenderam trabalhando juntos; contar histórias que ilustrem como se pode aprender uns com os outros; e ainda, relembrar momentos importantes dos trabalhos das próprias crianças.

A articulação das crianças também foi observada através dos resultados dos trabalhos. No grupo da chuva, onde Charles exerceu a função de regente, as professoras Heloísa e Vitória perceberam que a ideia musical estava bem definida e que poderiam até fazer uma partitura para a composição do grupo, ou valorizar a atitude do menino relacionando ao papel de um regente numa orquestra, por exemplo. Apesar disso, durante a apresentação para a turma o menino-regente não se manifestou, o grupo acabou ficando desorientado e o resultado ficou bem diferente do ensaio. No grupo da cachoeira não ficou evidente a atuação de um menino-regente, mas a articulação entre as crianças permitiu um resultado coeso, talvez o mais coerente com as ideias propostas no ensaio. Já no grupo do mar (onde Rubens tentou reger, Luis parecia distraído, e Bia não estava interagindo), não foi possível perceber a intenção musical e a integração do grupo, que havia inclusive trocado os instrumentos. A professora Vitória completa suas reflexões avaliando que a atuação das crianças em geral, foi significativa. Neste depoimento, vemos mais uma vez as professoras ressaltando a participação e comprometimento das crianças consideradas indisciplinadas:

Eles participaram legal, mostraram a inteligência que eles têm de uma certa forma. O Charles, por exemplo, que é um garoto que bagunça pra caramba, no final ele me deu o conceito direitinho do que a gente estava esperando: “Ele é chuva, ela é cachoeira, ele é ‘não sei o que’ ”... E cada instrumento encaixou direitinho com a ideia, sabe. Logo dele, sabe, que tá sempre “uh!”. (Vitória, E2)

A professora Heloísa também realizou uma proposta de composição em grupos a partir de uma atividade de jogo de copos com a música *O trem maluco*. A turma foi dividida em dois grupos (meninos e meninas) e cada grupo criou seu arranjo com copos. Heloísa diz que as crianças gostaram muito da aula, mas ficou “impressionada, em algumas situações, de ver como eles estão condicionados e demoram um tempo para entender que agora eles têm realmente liberdade” (Heloísa, C3, RI). Segundo ela, os trabalhos em pequenos grupos só aconteceriam provavelmente nas suas aulas, pois as professoras das turmas não costumam trabalhar dessa forma. O que Heloísa percebeu é que as crianças tiveram dificuldades para

entender que podiam negociar entre eles, que poderiam discutir as ideias, e que precisavam fazer isso para que tivessem como resultado “um produto só”. Como exemplo, a professora ressalta a falta de articulação dos meninos:

(...) eles queriam fazer um estilo rock, o trem maluco em rock, só que eles não conseguiram se coordenar entre eles como que seria esse rock. Então assim, na hora de apresentar, um fez o rock, por que o rock pra ele era fazer a guitarra, e os outros tentaram fazer alguma coisa, cada um do seu jeito. (Heloísa, C3, TV)

Heloísa fala da sua frustração com a falta de articulação dos meninos que expuseram suas ideias mas não conseguiram concretizá-las. Ela acha que eles perceberam que as meninas se articularam melhor. A professora comenta que não sabe direito como conduzir a atividade para que eles estejam atentos uns nos outros e não na professora, mas atividades curtas e específicas podem ser úteis para que as crianças se habituem aos trabalhos em pequenos grupos (E7). Considera interessante numa próxima oportunidade: mesclar os grupos, trazendo um elemento novo; dividir a turma em grupos menores para que todos participem e se articulem melhor; procurar deixar as crianças que tem mais liderança em grupos separados para que as outras crianças tenham oportunidade de se expor (E3).

Márcio iniciou a proposta de composição com sua turma a partir da criação de uma história. Ele considera que talvez não tenha conduzido muito bem este momento, pois “a criação ficou muito livre” e as primeiras ideias das crianças tendiam fortemente a um rumo trágico com assuntos sobre acidente e mortes, deixando o professor desconfortável por não saber lidar com essa situação. Porém, Márcio reavaliou sua ação e através de algumas perguntas, foi conduzindo melhor a criação da história que culminou num trabalho de sonorização. O professor avalia que, pela reação de interesse das crianças em falar, tocar e até aparecer no vídeo, seria justamente esse momento de realização que elas esperavam, e que foi muito gratificante ver “até mesmo os alunos mais complicados em pleno envolvimento” (Márcio, C3, RI).

A professora Renata também utilizou atividades de composição em pequenos grupos com sua turma na Educação Infantil. O processo de divisão dos grupos foi sugerido por ela e definido pelas próprias crianças, negociando os critérios e formação. As crianças, segundo Renata, fizeram a composição de forma “espontânea”, referindo-se à maneira natural de como lidaram com a tarefa de criar e de trabalhar em grupos. Ao final da aula, cada grupo mostrou seu trabalho, e todos estavam atentos e respeitando o

momento de apresentação do outro grupo. Renata avalia que foi um marco divisório em sua maneira de pensar e agir em sala, mesmo ainda estando insegura quanto à questão de equilíbrio entre estrutura e liberdade: “Qual o momento de interferir? Quanto interrompe a criatividade?”. Ela considera que as crianças reagiram muito bem às propostas, mesmo nunca tendo vivenciado experiências desse tipo em suas aulas de música.

As crianças participaram com entusiasmo durante todo o processo. Eu imaginei que elas fossem precisar de um tempo de adequação, pensei que seria um caos e que eu não daria conta de controlar a bagunça, o que na verdade não houve! Foi surpreendente. (Renata, C2, R1)

Renata ficou surpresa porque achou que teria muitos problemas de disciplina, principalmente estando por 01 hora com crianças de 4 anos, o que não aconteceu. Inclusive, ressaltou o caso de um menino com diagnóstico de hiperatividade e que estava plenamente envolvido com a aula. Renata considera também que as interações sociais foram muito importantes: algumas crianças que tiveram vergonha de se apresentar, receberam incentivo dos colegas. Houve momentos também em que percebeu a liderança natural de algumas crianças.

Na aula do professor Rogério, a proposta de composição em pequenos grupos acabou tomando um rumo diferente do planejado, especialmente pela reação das crianças em relação aos instrumentos: “A reação das crianças foi de muita surpresa. Eles nunca fizeram aula de música e tudo era novidade: os instrumentos, a peça com copos, e as músicas que ouvimos. Foi tudo novo para eles” (Rogério, C3, R1). Houve uma tentativa de dividir a turma em dois grupos, porém, como se dispersavam em função dos instrumentos, o professor decidiu manter as atividades reunindo a turma no grande grupo, pois facilitava a organização. Foi necessária a adaptação do planejamento à realidade, então o professor propôs a associação de sons de instrumentos a animais, objetos, ambientes que havia na África (temática de sua aula). A partir dos elementos que eram citados pelas crianças (como elefante, chuva, etc.), um por um experimentava os instrumentos procurando o som que melhor se associava. Depois disso, cada criança vinha ao centro da roda e improvisava uma história com os “sons” selecionados e cada um tocava no momento em que seu “som” aparecia na história. Este foi um momento interessante, segundo o professor, pois ocorreram algumas improvisações.

Ao final do relato, e após mostrar alguns vídeos da aula, Rogério atribuiu os problemas de disciplina e dispersão ao fato de as crianças vivenciarem uma realidade em que não há aulas de música. As crianças tiveram um comportamento que ele não esperava, já que sua experiência com essa faixa etária era em outra realidade. Havia uma questão importante que também provocou esse professor: a sensação de impotência e de não saber como inserir nas atividades o menino especial que havia na turma. Por fim, o professor comenta que precisou utilizar mais estrutura do que havia planejado e adequar atividades. Mesmo precisando fazer tantas adaptações e lidar com certa “indisciplina” da turma, ao assistir os vídeos e relatar a experiência, o professor percebeu que a aula não estava tão tumultuada quanto ele imaginava, e recebeu elogios dos demais professores em relação a sua dedicação na preparação desta aula.

Andréia foi outra professora que precisou lidar com o problema da disciplina, autonomia e organização das crianças:

As crianças ficaram extremamente eufóricas, incontroláveis! Ficaram mais preocupados em descobrir quem a personagem era, do que ouvir a história. Depois de alguns minutos e em uma nova tentativa de recontar o conto, interrompiam várias vezes com perguntas: “Lá é calor?”, “Lá tem camelo?”, “Lá usam essas roupas?”, “Porque usam jóias?”, “Lá tem ouro?”, entre outras. Na apresentação dos instrumentos tocavam ininterruptamente, e trocavam de instrumentos muitas vezes, ninguém se ouvia, demorou muito para acalmá-los. (Andréia, C3, RI)

Andréia considera que sua expectativa não foi alcançada, pois teve dificuldades em controlar a turma. Ela atribui as maiores dificuldades à sua falta de preparo na área de música, e, assim como Rogério, por parte das crianças “não terem nenhuma vivência musical e tão pouco sob referencial da aprendizagem criativa, onde há liberdade e autonomia na produção” (Andréia, C2, RI). Segundo ela, as crianças “não tinham entendimento de ordem e sequência, necessários para uma atividade musical” (Andréia, C3, RI). Ela conta que a atividade ficou “exclusivamente instrumental, pois ninguém queria fazer a parte vocal”. No momento da produção, precisou intervir pontualmente por conta do tempo e porque via que as crianças não se decidiam quanto ao que fazer.

A turma foi dividida em dois grupos de sete crianças e enquanto Andréia orientava um grupo, o outro aguardava no hall com outra professora.



Ela disse que precisou instruir as crianças individualmente, pontualmente, porque pareciam não ter entendido a proposta do trabalho, não sabiam o que fazer. Segundo ela, “as crianças não são autônomas em suas execuções” (Andréia C3, RI) e, quando não interferia, criavam uma confusão com muito barulho, tocando os instrumentos sem organização e brigando entre si na disputa por eles. Andréia concluiu que teve dificuldade em planejar, executar e não encontrou o equilíbrio necessário entre a estruturação e a liberdade. Além disso, considera que as crianças também não estavam preparadas e que a autonomia deve ser construída gradativamente, já que, segundo ela, é “um fator inerente à prática pedagógica nos moldes da aprendizagem criativa” (Andréia, C3, RI).

A partir dos relatos dos participantes, então, podemos identificar alguns aspectos: (1) realizar atividades de composição e atividades em pequenos grupos (na concepção de trabalho colaborativo) não era uma prática usual para nenhum dos professores em turmas de Educação Infantil; (2) algumas crianças demonstraram autonomia e não apresentaram dificuldades para trabalhar colaborativamente em atividades de composição, pois realizaram escolhas, discutiram ideias, e mostraram engajamento; (3) algumas crianças demonstraram dificuldades na articulação de ideias e na interação com seu grupo. Segundo a interpretação dos professores, essas dificuldades podem ter se apresentado em função das características pessoais das crianças que interferem no interagir socialmente (como timidez ou afinidade), ou pela falta de experiências onde são estimuladas a autonomia, a composição e o trabalho colaborativo; (4) os critérios para formação dos grupos foram variados, mas pareceu mais adequado aos professores, adotar o critério de afinidade ou decidir com as crianças qual seria o critério de definição dos grupos. Os professores apontam como sendo desejável propor outras formações à medida que as crianças se habituem a esse tipo de dinâmica, a fim de ampliar as experiências de interação com outros colegas; (5) alguns professores identificaram um alto envolvimento das crianças, especialmente daquelas consideradas “indisciplinadas”; (6) os maiores problemas de “indisciplina” foram descritos pelos professores como dispersão, baixa concentração e engajamento nas atividades, e falta de articulação e autonomia entre as crianças. Essas características foram atribuídas aos casos em que as crianças não tinham aulas de música curricular e os professores, pouca experiência com a turma ou com aulas de música. A experiência e expectativa dos professores podem ter influenciado na adequação do planejamento às possibilidades, maturidade e necessidades da turma; (7) os professores, demonstraram recorrentemente que tinham dúvidas sobre quando e de que modo poderiam interferir nas atividades sem

comprometer o processo criativo das crianças, identificando a necessidade de buscar o equilíbrio entre estruturação e liberdade.

#### 5.1.4 Avaliando e retomando as composições

*A partir do jogo de copos, a professora propõe uma atividade de composição, dividindo a turma em dois grupos – meninos e meninas. Após um período de “ensaio”, cada grupo apresentou seu arranjo. A partir daí, foi promovido um processo de reflexão onde as próprias crianças avaliaram a composição dos colegas. A pesquisadora pergunta aos meninos: “O que vocês acharam da apresentação das meninas?”.*

*Eles respondem: “Legal!”.*

*Pesquisadora: “Legal”? Porque ficou legal?*

*Meninos permanecem em silêncio...*

*Pesquisadora pergunta às meninas: “Vocês gostaram da apresentação de vocês?”.*

*Meninas: “Sim!”*

*Pesquisadora: “Por quê?”.*

*Isadora: “Porque a gente fez bem bonito.”.*

*Pesquisadora: “E o que é que vocês acharam da apresentação dos meninos?”.*

*Meninas: “Legal!” [respondem algumas, enquanto outras franzem o rosto parecendo discordar].*

*Pesquisadora: “Tu achaste legal?”*

*Bárbara: “É, mas... eu achei um pouquinho...”.*

*Isadora: “Feio!”*

*Pesquisadora pergunta por que acharam feio, e uma das meninas responde:*

*Isadora: “Porque não achei lindo.”.*

*Pesquisadora: “O que eles teriam que fazer pra ficar lindo?”.*

*Daniel responde: “A coisa de rock [...]”.*

*Bárbara complementa: “O Tito [es]tava muito na frente, tinha que estar mais pra trás”.*

*A pesquisadora enfatiza as sugestões e sugere que os meninos tentem novamente, mas o resultado é idêntico, porém apenas um menino canta.*

*As meninas gritam: “Mais alto!”*

*André comenta: “Agora ficou bom, mas eu acho que [...] ficou um pouco baixo.”*

*Enquanto alguns tentam cantar mais forte, Daniel*

*reforça:*

*Daniel: “Vai ter que ser o rock...” [indicando que faltou fazerem os gestos do rock que haviam combinado].*

*Eles têm mais uma chance para tocar, porém o resultado permanece idêntico, mas dessa vez ninguém canta. Todos riem do resultado.*

*Pesquisadora pergunta: “Como é o rock?”*

*André: “É o rock invisível!”*

*Pesquisadora: “E como é o rock invisível?”*

*Ele responde demonstrando só com os gestos simulando tocar uma guitarra, sem cantar. As sugestões continuam, mas dessa vez os meninos sugerem que, para a apresentação das meninas ficar melhor, elas deveriam fazer o “rock”. Elas franzem o rosto e rejeitam a sugestão argumentando:*

*Meninas: “Não! [...] Porque rock é só de menino!” [...].*

*(Avaliação das composições com copos - Turma B, Aula 1, professora Heloísa)*

O exercício de avaliação e reflexão realizado na aula da professora Heloísa, onde um grupo pôde avaliar o arranjo do outro e sugerir alterações, foi promovido com a intenção de provocar o surgimento das perspectivas das crianças sobre suas próprias produções e conhecer os critérios de avaliação utilizados por elas para julgar a composição e *performance* dos colegas. Durante a proposta da composição de um arranjo com copos, a professora reparou que as crianças tiveram dificuldades em articular suas ideias e que o produto dessa atividade para ela não foi satisfatório. Faltava agora saber como as crianças consideraram esses trabalhos.

O que chamou a atenção de Heloísa foi que as crianças pareciam estar condicionadas a certos tipos de respostas que muitas vezes não representavam exatamente suas opiniões. Os meninos avaliaram a *performance* das meninas como “legal”, mas não souberam explicar por que. Já no caso do grupo das meninas ao avaliar o trabalho dos meninos, inicialmente todas disseram que tinha ficado legal, mas a expressão facial de algumas demonstrava o contrário. Para Heloísa, isso reflete o fato de que as crianças “não tem espaço para fazer este tipo de análise, de colocar as suas ideias, estão acostumados somente a dizer que está tudo bom, pois mesmo que eles digam ao contrário o que vale é a visão ou a vontade do professor” (Heloísa, C3, RI). Ela acredita que, com mais experiências desse tipo, as crianças poderiam “entender perfeitamente”, ou seja, poderiam desenvolver a prática tanto de articular ideias, quanto de expressar suas opiniões.

Ainda tentando conhecer a opinião das meninas, foram feitos questionamentos sobre o porquê dessa opinião aparentemente contrária. Ainda um pouco sem jeito, algumas meninas começaram a se manifestar julgando a apresentação dos meninos como “um pouquinho... feio!”. Entendemos que as meninas perceberam que algo estava errado, mas não souberam dizer bem “o quê”. Para uma delas, a organização do grupo foi um aspecto que chamou a atenção, pois um dos meninos estava posicionado bem à frente dos outros, enquanto no grupo das meninas todas estavam posicionadas lado a lado. Já os meninos, tiveram a percepção de que não haviam feito o que estava combinado, ou seja, faltou “a coisa do rock”. Enquanto alguns escolheram bater os copos nos joelhos, outros queriam fazer um “rock” imitando uma guitarra. O resultado, como descrevemos, foi um grupo desarticulado. Mesmo com a identificação dos problemas, as sugestões de alterações e as chances que tiveram para “corrigir” os problemas da apresentação, observamos que os resultados foram sempre idênticos, e que outros problemas foram se manifestando: à medida que se apresentavam novamente, os meninos foram deixando de cantar e as meninas pediam “Mais alto!”, até que André argumentou: “É o rock invisível!”, provavelmente na tentativa de explicar que era um rock mudo, feito somente com gestos e sem som. A conversa seguiu com as sugestões dos meninos para que o grupo das meninas fizesse sua *performance* em rock, como eles. Elas contestaram essa e outras as sugestões por não considerarem “coisa de menina”. Finalmente, percebemos que, à medida que as perguntas foram sendo feitas, as opiniões foram surgindo, argumentos foram apresentados e negociações se estabeleceram.

Heloísa conta que na aula seguinte, tentou retomar o processo de reflexão mostrando o vídeo das apresentações. As crianças gostaram de se ver, e novamente colaboraram com sugestões, mas ao retornar para os grupos na tentativa de revisar o arranjo com copos, os trabalhos tomaram rumos diferentes. Um dos meninos, que justamente era quem havia sugerido o rock, não estava nessa aula, e então o grupo não manteve a ideia do rock. Já no grupo das meninas, uma queria manter o arranjo da aula anterior, mas as outras não concordaram. Dessa vez, o grupo das meninas é que ficou desarticulado, e a professora considera que o desentendimento entre as meninas impediu que elas revissem o arranjo, deixando-as descomprometidas com o trabalho.

Vitória conta que também tentou promover um processo de reflexão mostrando às crianças, na aula seguinte, a gravação das sonorizações de mar, cachoeira e chuva realizadas por elas. Ao analisar a apresentação do grupo do mar, a professora pergunta aos integrantes o que eles acharam e como se

sentiram fazendo aquela atividade. Eles disseram que foi legal e que foi fácil de fazer, mas, quando a professora pergunta se o som se parece com o mar, os membros do grupo não demoram a responder: “Não. Parece um monte de coisa quebrando. [...] Um monte de coisa quebrando e caindo”. Vitória pede a opinião dos outros grupos, e pergunta o que poderia ser melhor. Uma menina responde: “Eu acho que poderia mudar aquele... [...], o triângulo que faz as coisas quebrarem, e também o reco-reco”. O integrante do grupo diz: “Não, aquele que o Luis [es]tava”, referindo-se ao agogô, e termina: “o reco-reco continua”. As crianças concordam que o agogô e o triângulo não combinaram com o som do mar, que esses instrumentos é que davam o efeito de coisas quebrando, ficando apenas o reco-reco. Luis, que tocou o agogô na sonorização do mar, agora fazia os trovões no grupo da chuva, mas os colegas continuaram incomodados com o som, disseram que estava um pouco irritante, dando sugestões de como ele poderia tocar o instrumento para ficar melhor.

Em outro caso, agora na turma da professora Andréia, a atividade de composição foi seguida da apresentação dos trabalhos. A professora perguntou a cada grupo o que acharam do grupo oposto, e a maioria das crianças responde que não gostaram do que os amigos fizeram. Andréia relata as avaliações das crianças:

Uma criança para se defender gritou: “eu gostei! ficou muito bom!”. Perguntei-lhe o porquê de sua opinião e me respondeu, “porque foi nós que fizemos!” - foi a resposta mais gratificante que ouvi, outros disseram “não gostaram porque ficou todo mundo tocando junto”, “porque tinha muito barulho e confusão”, “porque não deu para ouvir a voz dos que cantavam”. (Andréia, C3, RI)

A professora não conseguiu documentar a aula através de uma gravação, mas ao final do dia, promoveu um registro com as próprias crianças pedindo que fizessem desenhos sobre a atividade:

Nos desenhos saiu de tudo! Apenas dois [crianças] desenharam o que solicitei. Um desenhou um emaranhado de linhas e perguntei o que era e ele me disse “porque houve muita confusão e não consegui ouvir nada” - isso com relação às apresentações dos amigos, outra criança desenhou uma casa e dentro dela instrumentos musicais. (Andréia, C3, RI)

Na experiência destas professoras foi possível observar que as crianças expressam suas opiniões avaliando as composições e *performances* dos colegas. Os critérios de avaliação variam desde a formação e organização do grupo; a relação entre as ideias iniciais e *performance* na apresentação; os modos de participação (cantar, tocar, ou fazer os gestos combinados); as relações entre o estilo musical e aquilo que era coletivamente aceito para a prática de meninos e meninas; as relações entre a sonoridade produzida e a intenção das crianças; até a avaliação da sonoridade quanto ao que poderia ser agradável, “irritante”, confuso, e se era possível ouvir equilibradamente a participação de todos. Ainda são necessários outros estudos que possam oferecer um olhar mais aprofundado sobre a perspectiva das crianças pequenas quanto ao fazer musical e ao produto final, tendo em vista que esse não é o objetivo desta pesquisa. Os achados no contexto desse trabalho, entretanto, parecem indicar que as crianças não associam o fazer musical com o objetivo de conclusão de um produto final. Nos processos de avaliação, porém, são evidenciadas as preocupações das crianças e suas ideias de música.

A literatura aponta o momento do fazer musical como uma realização importante para as crianças em função da prática musical em conjunto, e da concepção da música enquanto prática social sendo mais relevante do que o produto em si (BEINEKE, 2009, p.145-146). Por isso, talvez, as crianças não retomaram as composições conforme as expectativas das professoras, ou seja, preocupando-se com o resultado final. A impressão das professoras é que não houve continuidade aula a aula, ou entre compor, avaliar e retomar a composição, pois para as crianças era como se fosse um novo evento: “eu acho que acontece naquela aula. Depois já não... Eles voltam, mas já voltam com outro olhar, com outra coisa” (Heloísa, C3, TV).

Dessa forma, mais uma vez, reforça-se a necessidade de conhecer a perspectiva das crianças que se difere da concepção dos adultos, pois, as crianças parecem vivenciar o momento do fazer pelo fazer, estando este sujeito às condições que se apresentam tais como as interações, os significados, as intenções e as pessoas envolvidas. Esses fatores seriam constituintes do fazer musical, e não o compromisso com o produto.

### *5.1.5 Movimentos corporais*

*Numa turma de Educação Infantil com 19 crianças entre 2 e 4 anos de idade, a professora Heloísa propõe uma atividade onde, a partir de uma música instrumental, as*

*crianças poderiam se movimentar e dançar como desejassem.*

*As crianças demoram um pouco a perceber que podem se movimentar livremente, mas em poucos instantes a maioria já está dispersa, mexendo nos brinquedos e brincando uns com os outros. A professora procura orientá-los guardando os brinquedos, cuidando para que não se machuquem e chamando a atenção para escutarem a música. Apenas uma ou duas crianças parecem reagir à música movimentando-se a partir do som.*

*As crianças são colocadas novamente em círculo e sentadas no chão na tentativa de minimizar a dispersão e a distração com os elementos da sala. A professora sugere que as crianças ouçam a música, imaginem do que se trata, e movimentem-se utilizando os braços. Ainda assim, eles parecem dispersos. Qualquer gesto feito pela professora de música ou pela professora auxiliar é imitado.*

*A professora tenta mais uma vez, coloca-os de pé e diz que podem dançar livremente, conforme o que imaginarem. O resultado, porém, não é muito diferente.*

*(Atividade de movimentos corporais - Turma A, aula 2, Professora Heloísa)*

Atividades utilizando movimentos corporais de forma livre, permitindo que as crianças dançassem conforme a música, foram utilizadas pela professora Heloísa na intenção conhecer a percepção das crianças e que tipo de registro do som elas poderiam fazer através de seus movimentos. Ao refletir sobre a aula apresentada, a professora avalia que de sua parte, a aula foi “estressante” no sentido de que ela teve muitas preocupações, passou grande parte do tempo juntando brinquedos e tentando organizar as crianças na atividade. Por outro lado, não sabe necessariamente o quanto as crianças “curtiram” o momento, senão pelo fato de que estavam “livres” e se pergunta: “Será que eles aprenderam alguma coisa?” (Heloísa, E3). . A professora ficou impressionada com o quanto as crianças estavam condicionadas a imitar, mas acredita que o que aconteceu em sala não foi ruim, apenas não correspondeu à expectativa que tinha:

(...) eu estou pensando no treino, no sentido de que eles nunca tinham tido esse tipo de oportunidade. Pelo jeito, nunca tiveram. E eles estão realmente muito condicionados àquilo ali. Então talvez, o que aconteceu acho que não foi ruim, só que não foi o esperado [...]. Eles não mostraram nada, não falaram nada, mal dançaram. Quando eu rodava, eles rodavam. Primeiro, até eu dizer “pode sair da roda!”, eles não saíram. Então assim, deu pra ver como que é o nível de condicionamento. [...] Na verdade, é o quanto queremos que eles estejam condicionados. Porque queremos que eles estejam parados, quietos pra nos ouvir. Porque na aula, nós é quem temos que falar, que cantar pra eles, nós é quem temos que mostrar. (Heloísa, E3)

Heloísa parece atribuir o resultado dessa aula ao fato de que as crianças não tinham sido preparadas para realizarem esse tipo de atividade, em função das condutas utilizadas pelos próprios professores no sentido de manter um grau de disciplina e atenção que acabou comprometendo a autonomia das crianças. A professora comenta que precisou fazer os primeiros gestos para estimular que as crianças a se movimentarem e fala sobre as mudanças de andamento e dinâmica, que aparentemente as crianças não tinham percebido. A pesquisadora chama a atenção para a reação de um menino que simulava tocar um piano, pois achou que ele havia identificado o instrumento, mas Heloísa esclareceu que era a professora auxiliar quem estava fazendo os gestos e que o menino a estava imitando. Ao assistir aos vídeos, outras duas crianças (um menino e uma menina) chamaram a atenção pela maneira como dançavam e se movimentavam durante a música. Heloísa ficou contente por poder observar isso graças à gravação em vídeo e encontro com a pesquisadora, pois durante a aula ela estava preocupada em tirar os brinquedos, ver se estavam dançando, e fala que não teve como perceber os detalhes. A preocupação com a organização da aula, as distrações em sala e a potência do som também foram considerados fatores que possivelmente interferiram no resultado da atividade (E3).

Na opinião de Heloísa, há necessidade de elaborar outras estratégias de trabalhar a imaginação e a criatividade das crianças, que deva continuar fazendo esse tipo de atividade, mas, no entanto, ampliando esses momentos aos poucos, pois acredita que as crianças precisam dessa preparação. Após analisar e refletir sobre esta aula, foram identificados os possíveis fatores prejudiciais, e a partir da reflexão foram elaborados os



ajustes necessários, e na aula com a turma de crianças entre 4 e 5 anos a experiência foi diferente:

*A aula inicia com as crianças em círculo sentados no chão, e a professora Heloísa explica que mostrará trechos de uma música para que as crianças procurem identificar sobre o que é ou o que imaginam com aquele som.*

*As crianças vão dando algumas contribuições, tentam identificar instrumentos, ao mesmo tempo em que vão se deitando no chão para ouvir, mas ainda não têm uma ideia precisa a respeito do que imaginam a partir do som.*

*Heloísa propõe então que, de pé, as crianças se movimentem conforme a música. Observam-se movimentos de braços e giros, as reações das crianças são semelhantes. Os movimentos de braços se adaptam à música e ao acelerar o andamento, os movimentos mudam e se intensificam. Quando a música parece parar, e ao final da peça de fato, a maioria das crianças deita-se no chão. Ao dançar pela segunda vez, percebe-se que os movimentos dos meninos são mais intensos e marcados, enquanto as meninas simulam passos de balé. Aos poucos elas se aglomeram e começam a dançar juntas andando em fila.*

*A professora faz então uma roda de conversa e pergunta por que elas estavam dançando daquela maneira, que movimento era aquele. As meninas respondem:*

*Janaína: “Do trem.”*

*Heloísa: “De trem? Por quê?”*

*Janaína: “Porque sim, a gente queria.”*

*Heloísa: “Mas vocês acham que a música é de bailarina, ou de trem?”*

*Janaína: “De trem!” [outras meninas concordam].*

*Heloísa: “Será que essa música é de trem? Porque que vocês acham que é de trem?”*

*Bárbara: “Eu acho que é de balé.”*

*Heloísa: “Tu achas que é de balé.... E Tu Daniel, concorda com elas?”*

*Daniel: “Ãh, ãh.” [responde fazendo movimento de negativo com a cabeça].*

*Heloísa: “Por que é que tu achas que não é de trem?”*

*Daniel: “Porque eu acho que é de navio.”*

*Heloísa: “Por que tu acha que é de navio? Tem algum som que te lembrou do navio? Qual?”*

*Daniel: “Eu não sei imitar”.*

*A professora pergunta às meninas por que elas acharam que era um trem, qual o som que tinha na música que parecia um trem. Uma das meninas responde:*

*Mirela: “tic, tac, tic, tac, tic, tac...”.*

*Enquanto continuam falando, alguém imita um apito de trem, e André dá sua opinião dizendo que imaginou que a música fosse “de futebol!”.*

*A professora então distribui o material e pede para que as crianças desenhem o que imaginaram.*

*(Atividade de movimentos corporais - Turma B, Aula 3, professora Heloísa)*

Nesta atividade, foi possível perceber o maior engajamento das crianças que transpareceu em seus movimentos, comentários e desenhos. A professora reconhece que o trabalho foi muito interessante, especialmente porque algumas crianças fizeram a relação dos sons com um trem, que era de fato o tema da música. Entretanto, Heloísa pergunta se o objetivo final é fazer com que as crianças compreendem que o tema era “Maria fumaça”, pois para ela enquanto professora, há uma necessidade de estabelecer o certo e o errado, o que as crianças têm e o que não tem fazer como uma referência avaliativa do objetivo e resultado da atividade. Ela comenta que mesmo sem dizer, tem a expectativa de que as crianças percebam que é um trem (E6).

Quando se abre espaço para que a criança expresse sua imaginação, então não há mais “certo e errado”. Há sim, a preocupação em compreender a perspectiva das crianças e suas conexões. A questão não é se eles percebem ou não que é um trem, mas procurar saber *por que* eles fizeram a relação da música com um trem ou com um navio, qual conexão eles estabeleceram até mesmo com seus conhecimentos e experiências anteriores. No momento de compartilhar as impressões que tiveram sobre a música, André mencionou futebol e representou isso em seu desenho. A professora achou estranho e lhe perguntou por que ele pensou no futebol, se houve algum som ou elemento da música que lembrava futebol, o menino então responde que desenhou futebol simplesmente porque quis. Nesse momento, a professora já teve a impressão de que ele não estava envolvido na atividade, mas ao assistir aos vídeos desta aula, observando a maneira como as crianças se movimentavam com a música (movimentos de braços,

giro, passos de balé ou movimentos mais intensos, mudanças no andamento, na dança), a professora percebeu que André já parecia disperso, não dançava tanto e observava muito os colegas. Heloísa então conclui que, por não estar engajado na atividade procurando perceber os sons e dançar conforme a música, este menino não conseguiu estabelecer conexões.

### 5.1.6 *Elaboração de partitura*

*A professora Vitória propõe a apreciação de uma peça com sons da chuva, mas sem indicar às crianças que eram sons produzidos com o corpo<sup>57</sup>. A música inicia com um som suave de uma chuva que está chegando [esfregando as mãos]. Algumas crianças não resistem ao pedido de silêncio da professora e começam a sugerir do que se trata:*

*Crianças: “Cachoeira?”, “Chuva” [...].*

*Eles continuam ouvindo com atenção e as gotas de chuva aumentam. Bia parece perceber que o som é feito com o estalar os dedos, pois começa a reproduzir os gestos.*

*A chuva chega ao seu ápice [mãos batendo nas pernas] e as crianças fazem expressão de assustados ao ouvir os trovões [pulos], ao mesmo tempo em que acham graça...*

*Aos poucos a tempestade se acalma, e a chuva vai diminuindo até parar.*

*A professora pergunta então do que se trata essa música. As crianças respondem:*

---

<sup>57</sup> Nas aulas da professora Silvana, esta atividade também foi realizada. Primeiro foi mostrado apenas o áudio para que as crianças reconhecessem o som. Elas perceberam que se tratava do som da chuva e demonstraram susto e medo ao ouvirem os trovões. Depois assistiram ao vídeo sem áudio, e perceberam os movimentos corporais que estavam sendo feitos, imitavam os gestos e identificaram que havia um regente. Finalmente, assistiram ao vídeo completo e perceberam o som que haviam escutado fora feito com o corpo através dos movimentos que tinham observado no vídeo. A partir daí, as crianças foram divididas em grupos para compor a sonorização de chuva usando somente os sons corporais a exemplo do que assistiram no vídeo. Nos grupos, as crianças espontaneamente exploraram outras possibilidades de sons corporais, alternavam a regência mesmo sem escolher quem seria o maestro, e apresentavam suas composições uns aos outros. Silvana utilizou desenhos para registro da atividade e Antônio auxiliou a professora na documentação dessas aulas.

*Crianças: “Chuva”, “cachoeira”, “raio, chuva e trovão” [...]*

*João: “Eu escutei ‘ploquinho’ de chuva.”*

*Melissa: “Eu escutei pedra caindo com a chuva.”*

*Vitória ainda pergunta para Bia [que estalou os dedos] se gostaria de falar alguma coisa que percebeu, mas ela prefere não falar.*

*Tadeu responde: “Eu achei que era cachoeira, gotinha de chuva..., e trovão, raio, os mares bravos, ‘chuvalada’, ‘tempolal’ e também pinguinho de chuva.”*

*A professora coloca novamente a música, mas agora com o vídeo. As crianças assistem com atenção, fazem expressão de surpresa e começam a imitar os movimentos. Ao final da peça um menino comenta:*

*Charles: “Não era a chuva [...], eram as pessoas fazendo...”*

*A partir daí passam a falar sobre a estrutura da música, quais os movimentos foram feitos para gerar os sons. Assistem ao vídeo novamente, mas dessa vez executam os movimentos corporais. Depois, fazem os sons corporais sem o vídeo, somente com a regência da professora.*

*Após apreciarem e executarem, as crianças são convidadas a produzir individualmente um registro da música com símbolos que representem os sons. Em seguida a professora propõe a construção de uma partitura coletiva onde as crianças sugeriram símbolos para representar cada som, organizados pela professora em um quadro. As crianças executam a peça então, a partir da partitura coletiva.*

*(Efeito de chuva com sons corporais - Turma C, Aula 3, professora Vitória)*

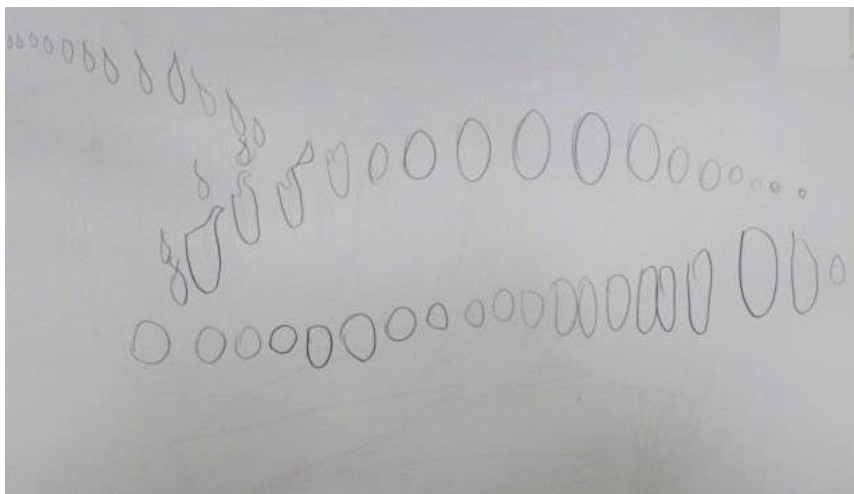
Ao iniciar as reflexões sobre essas atividades, a pesquisadora retoma os comentários feitos pela professora ao final da aula: que teria achado ruim, e questiona por que. Vitória afirma que, na verdade, achou o resultado surpreendente, e que as crianças responderam muito melhor do que esperava. A impressão de que a aula foi ruim, na verdade, se referia a sua própria atuação. Ela conta que achou que havia “perdido” a aula, quando percebeu ter esquecido um certo material que usaria para ilustrar/apresentar às crianças algumas formas de escrita/grafia musical não convencionais para então dar continuidade ao planejamento partindo para o registro do som após as atividades de apreciação e execução. Porém, com

auxílio da professora da classe, conseguiram exemplificar para as crianças o que seria uma grafia ou simbologia e como isso poderia representar um som (E5).

Em relação à atuação das crianças, a professora comentou que o nível de atenção das crianças aparentemente melhorou (referindo-se à atividade de apreciação), e o quanto as crianças colaboraram e participaram em todas as propostas. Vitória acredita que realizar uma atividade diferente do que estavam acostumados, pode ter despertado interesse e colaboração das crianças. Apesar da participação das crianças e das contribuições durante a apreciação e execução, a professora considera que o processo criativo estaria na atividade de elaboração de uma partitura realizada na sequência (E5).

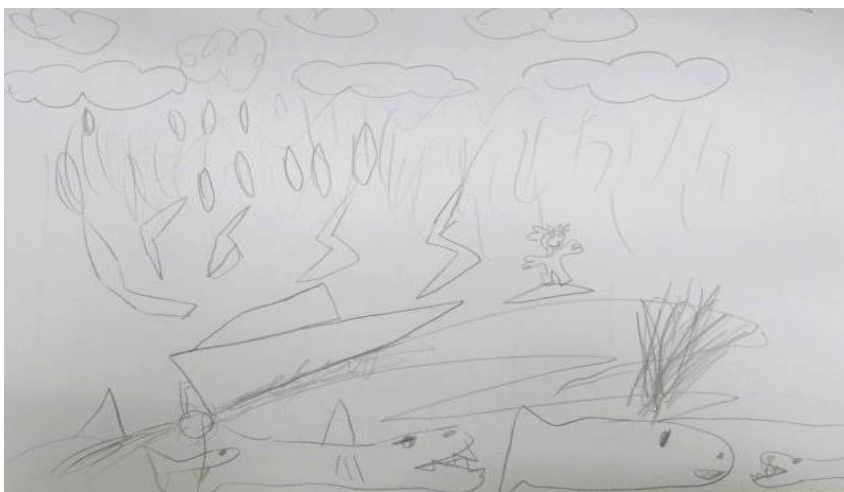
Observando os desenhos das crianças, as professoras ressaltaram a linearidade ou não na escrita das partituras individuais. Enquanto uns separaram bem os eventos (ver Figura 7), outros fizeram desenhos misturando os acontecimentos (ver Figura 8). Comentam especialmente sobre um desenho específico (ver Figura 9), onde Charles organizou separadamente os eventos sonoros com símbolos específicos, o que chamou a atenção de Vitória, por este “é o mais bagunceirinho da sala” (E5). Outra aluna chamou a atenção da professora da sala e também de Vitória não pelo resultado final da partitura, mas pela organização quanto à maneira como escrevia: seguindo a sequência dos eventos, Bia registrou os sons com símbolos diferentes e em diferentes espaços no papel. À medida que os eventos sonoros aconteciam e se repetiam, ela se dirigia a cada espaço correspondente e completava-os com o símbolo escolhido. O resultado não foi linear, mas sua escrita seguiu a organização de eventos na peça (ver Figura 10).

**Figura 7 - Partitura de Melissa referente à apreciação de sons da chuva**



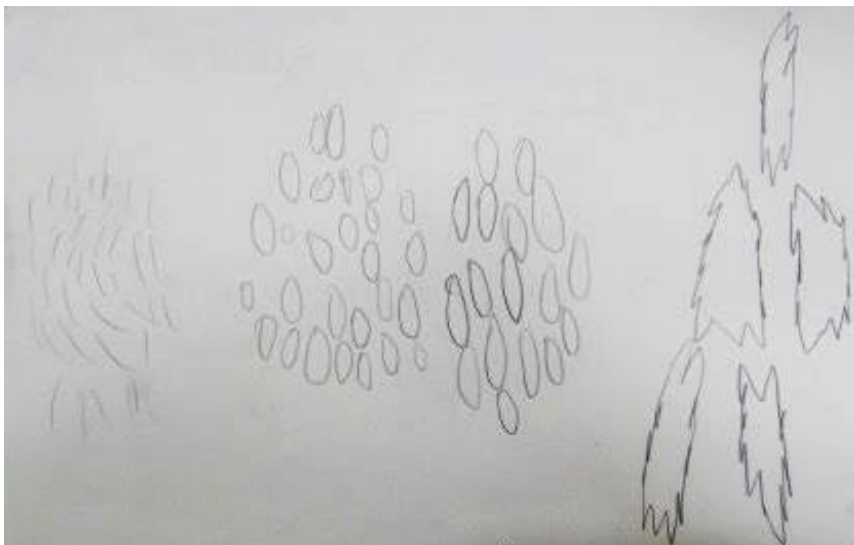
Fonte: Turma C, Aula 3, professora Vitória. Produção da própria autora.

**Figura 8 - Partitura de João referente à apreciação de sons da chuva**



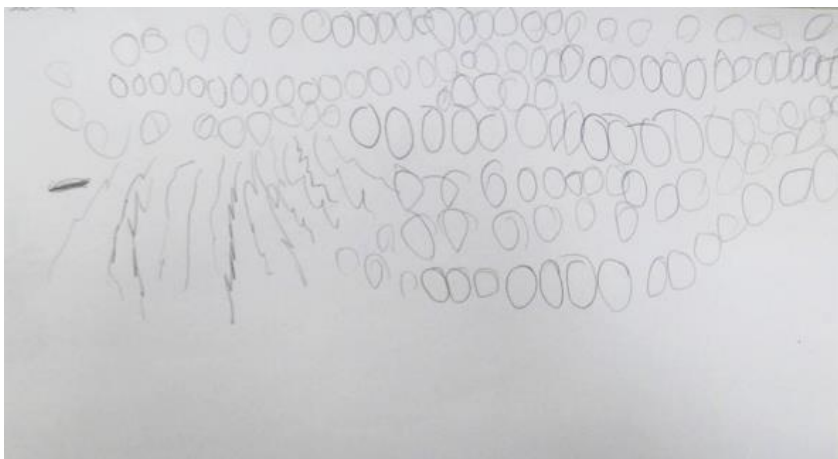
Fonte: Turma C, Aula 3, professora Vitória. Produção da própria autora.

**Figura 9 - Partitura de Charles referente à apreciação de sons da chuva**



Fonte: Turma C, Aula 3, professora Vitória. Produção da própria autora.

**Figura 10 - Partitura de Bia referente à apreciação de sons da chuva**

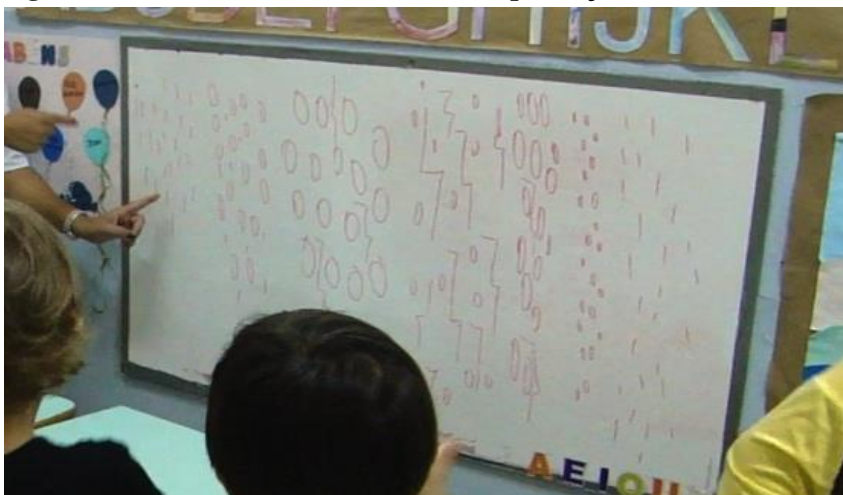


Fonte: Turma C, Aula 3, professora Vitória. Produção da própria autora.

Algumas características foram interessantes de observar nesses desenhos: (1) as crianças utilizaram símbolos semelhantes para grafar os eventos sonoros como traços representando a chuva fraca, gotas ou círculos que variam de tamanho para representar as gotas de chuva e a variação da intensidade, raios para representar os trovões; (2) a partir do momento que foi pedido que as crianças representassem os sons, os desenhos ficaram mais objetivos (especialmente em relação aos desenhos feitos na primeira aula, quando foi solicitado que as crianças desenhassem o que imaginaram, entenderam ou suas impressões sobre a música), sendo que apenas uma ou duas crianças complementaram-nos com elementos da paisagem, como vimos na Figura 8.

Outra situação foi a produção da partitura coletiva e a maneira como as crianças a executaram. Em parte a professora perguntava como as crianças queriam representar o som, e em parte fazia como achava melhor, parecendo que em alguns momentos a professora não estava atenta para registrar a ideia das crianças. O momento da execução também ficou confuso, segundo a professora. As crianças executaram os trovões (representados pelos raios) de forma quase aleatória, quando entenderam que era o momento e não sistemática e organizada como a professora esperava. Ao observar a maneira como a partitura estava escrita, notou-se que os raios estavam em muita quantidade e espalhados entre a chuva, o que pode ter determinado a execução das crianças (ver Figura 11).

**Figura 11 - Partitura coletiva referente à apreciação de sons da chuva**



Fonte: Turma C, Aula 3, professora Vitória. Produção da própria autora.



Também se observou através dos vídeos, que a professora indicava a sequência da partitura ao mesmo tempo em que fazia uma espécie de regência mostrando os movimentos e momentos em que deviam executá-lo. Enquanto para alguns a regra para execução passou a ser a partitura, para outros continuou prevalecendo a regência da professora. Um exemplo é quando Luis começa a pular e Melissa lhe adverte: “Ainda não é hora de pular!”. Se observarmos na Figura 12 o momento da partitura para onde a professora estava apontando, veremos que havia sinais de raios que indicavam os trovões, e, portanto, seria o momento de pular. Entretanto, a regência da professora, que fazia os movimentos com a outra mão batendo na perna, indicava que ainda não era o momento.

**Figura 12 - Crianças executando a partitura coletiva**



Fonte: Turma C, Aula 3, professora Vitória. Produção da própria autora.

Por que eles não responderam com os “raios” simultaneamente? Não era o que estava escrito. O que estava escrito é que acontecia mais de um evento ao mesmo tempo, e de certa forma foi o que as crianças fizeram, cada um executou o som no momento que achou apropriado, ou segundo a regência da professora. Essas situações nos apontam a necessidade de investigar a relação entre a escrita, representação e a execução musical das crianças. É importante observar e procurar compreender como as crianças interpretam essas representações gráficas dos eventos sonoros.

## 5.1.7 Roda de Conversa

“Era uma vez, uma Maria Fumaça...”, conta a professora Heloísa para uma turma de crianças entre 2 e 4 anos. Na história a Maria Fumaça passa por alguns lugares e as crianças são então, divididas em três grupos para fazer a sonorização dessa história. Um grupo será a Maria Fumaça (utilizando alguns instrumentos), que passará pela cidade (onde outro grupo fará os sons de carros e pessoas), depois pela floresta (onde outro grupo fará os sons de animais), e finalmente retorna para sua estação. Após a atividade de sonorização, as crianças foram convidadas a uma roda de conversa para comentar a experiência.

Heloísa: “O que aconteceu na história? Foi legal a história?”

Crianças: “Sim!!”, “Foi!!”...

Heloísa: “Por que que foi legal?”

Marta: “Porque a gente foi a Maria Fumaça e depois os animais.”

Heloísa: “Quem sabe me dizer o que aconteceu na história?”

Letícia: “Eu ela [era] a folesta [floresta]!”

Um dos meninos tenta falar, mas é constantemente interrompido pelas outras crianças:

Ivan: “E eu [...], no meu lugar [...] eu tava com o ... eu tava com [...]”.

Quando a professora pede a colaboração de todos para ouvir o menino, ele se cala, parece ter esquecido o que queria dizer. A professora auxiliar pergunta: “O que é que você fez na história?”. Ele responde: “Rock in roll...”, e sorri.

Heloísa: “Quem mais quer falar sobre a história?”

Mariana: “Eu fui um tigre, e eu fui depois um trem de Maria Fumaça e... eu fiz muito barulho do que mais... um trem do que uma onça”.

Heloísa: “E qual foi a parte mais legal da história?”

Mariana: “Eu fui uma onça, uma onça pintada. A onça pintada era de foto [referindo-se às imagens distribuídas pela professora], ela fazia muito barulho “fote” [forte] do que mais o negócio que... era... barulhento [referindo-se ao instrumento que tocou enquanto era Maria Fumaça]”.

(Atividade de sonorização Maria Fumaça - Turma B,  
Aula 4, professora Heloísa)

Observando os vídeos e refletindo sobre esta aula, a professora comenta que lhe chamou a atenção como as crianças representaram os ambientes solicitados (floresta e cidade) em gestos muitas vezes desacompanhados de sons, o que ficou evidente ao representarem um carro ou um animal. Após a repetição da atividade alternando os grupos que sonorizavam cada ambiente, as crianças foram percebendo a importância do som e passaram a utilizá-lo mais, em sua maioria, acompanhados por gestos. Isso talvez evidencie a importância do corpo para essas crianças, ou mesmo, outra questão levantada anteriormente pela professora, em que as crianças são habituadas com atividades de canto acompanhadas por gestos e isso talvez tenha influenciado a *performance* nesta atividade.

Heloísa decide terminar esse momento com uma roda para conversar sobre a atividade. Ao serem questionadas “se foi legal” e “o que foi legal”, algumas crianças deram respostas muito interessantes, segundo a avaliação da professora, que considera que eles “cresceram” em nível de participação, envolvimento e contribuições em comparação às primeiras aulas (E7). Pelos depoimentos das crianças foi possível notar que elas entenderam a proposta da atividade, que experimentaram diferentes maneiras de reproduzir um som, perceberam não só que um som é diferente de outro, mas apontaram características específicas, como o caso de Mariana que comparou a intensidade do sons da “onça-pintada” e da “Maria Fumaça” avaliando que o som de onça foi ainda mais forte do que o som de um instrumento (chocalho), considerado por ela como “barulhento”.

Heloísa comenta ainda sobre Ivan que tentou falar várias vezes, mas ao ser-lhe dada a oportunidade se calou, enfatizando como esses momentos são importantes e às vezes, únicos. Por isso, os professores devem estar atentos, preocupados em ouvir, garantir um ambiente seguro de valorização das ideias e opiniões, estimulando as outras crianças a ouvirem também a opinião dos colegas. Ela acredita que o que não era possível perceber na primeira aula, já se pode observar agora, e mais ainda, se o trabalho continuar estimulando a participação e autonomia das crianças (E7).

## 5.2 “Eles estão organizados do jeito deles, e não do nosso”

As ansiedades e surpresas dos professores quanto aos resultados e experiências vivenciadas em sala, revelam que suas expectativas estavam de certa forma, baseadas em suas experiências e vivências enquanto adultos. Mesmo mantendo-se “abertos para aprender com a criatividade das crianças”, os professores tinham como referência as suas próprias concepções, como as experiências de composição vivenciadas durante o curso.

Segundo Rogério, colocar-se no lugar das crianças através da vivência de uma atividade que poderia ser desenvolvida com elas, como por exemplo, o jogo de copos ou a sonorização de histórias, poderia promover inúmeras reflexões a respeito das diferenças entre o modo de criar e executar dos adultos, “que é diferente das crianças, da forma que eles interpretam, interagem e criam” (Rogério, C2, F4). Vitória fala dessa diferença quando comenta uma atividade de reconhecimento de sons que realizou com as crianças. Na sua visão de adulto, a atividade parecia simples e esperava que as crianças reconhecessem o som que era evidente. Entretanto, as crianças foram capazes de interpretar o som de várias formas, associando-o a muitas outras coisas além do que era óbvio (Vitória, C2, TV). Silvana explica que, de fato, ao pensar dessa maneira, os professores muitas vezes se empenham em planejar várias atividades “na ânsia de que os alunos se envolvam”, e acabam por surpreenderem-se com atividades, temas ou ideias aparentemente simples, onde as crianças são capazes de mostrar um resultado muito maior do que aquilo que é esperado (Silvana, C2, F3).

Daí a importância de se pensar a diferença entre tentar se colocar no lugar da criança e tentar entender a sua perspectiva. Wood (2010), ao falar sobre *agência* e competências da criança, tanto no contexto de pesquisa quanto no contexto educacional, indica que é necessário ampliar a compreensão sobre a perspectiva das crianças através de diversas abordagens buscando evidenciar os sentidos e significações das crianças em sua complexidade e diversidade. Trata-se de levar em consideração o direito da criança de ser ouvida e sua capacidade em entender e refletir (WOOD, 2010, p.139). Wood (2010) acredita que “observando e ouvindo as crianças, os educadores podem ir além de uma *performance* limitada [...] entendendo seus repertórios de participação” (p.139), ou seja, através de uma pedagogia da escuta, educadores e pesquisadores poderiam entender “os modos como as crianças representam e dão voz às suas perspectivas” (WOOD, 2010, p.138).

Não saber o que esperar das crianças, não conhecer a capacidade criativa das crianças, ou mesmo de avaliar a produção das crianças a partir de critérios dos adultos, pode ter sido o motivo das ansiedades e surpresas vivenciadas pelos professores. No caso de Márcio, por exemplo, o fato de que as crianças nunca tinham vivenciado uma experiência de “produção musical”, ou seja, de composição, fez com ele tivesse muito receio no começo, mas ficasse surpreso ao ver que os resultados foram além do esperado (Márcio, C2, RI). Renata também se surpreendeu ao ver que as crianças responderam muito bem logo à primeira experiência em que, propondo uma atividade de composição em grupos, deixou as crianças livres para trabalharem. Ela passou a “perceber o aluno e deixar fluir a atividade” (Renata, C2, TV).

Evidentemente, compreender a criança à sua própria maneira e entender seu jeito de criar e de significar as coisas é desafiador já que a percepção do adulto sobre as interações das crianças é sempre parcial (WOOD, 2010). Porém, é possível desenvolver um conhecimento detalhado das crianças “por meio da observação, audição e interação com elas, ao longo de uma variedade de contextos e atividades” (WOOD, 2010, p. 145). Dessa forma, considero que os planejamentos e as estratégias metodológicas desenvolvidas pelos professores durante esta investigação, não se configuram – e não pretendiam ser – como um modelo da aprendizagem criativa. Antes, revelam o esforço dos professores em observar as crianças por meio de uma variedade de atividades que oportunizassem a interação, a agência e a coparticipação das crianças no processo de aprendizagem.

Através da análise dos eventos ocorridos no espaço educativo, os professores avaliaram os caminhos adotados, discutiram a agência das crianças (ou seja, seus modos de aprender, pensar, resolver de problemas, trabalhar em grupo, expressar-se, compor, avaliar e refletir) e (re)construíram suas perspectivas sobre as crianças, imaginação, aprendizagem e criatividade, conforme veremos a seguir.

### **5.3 Aprendizagem criativa e as crianças**

Nas primeiras discussões do curso, os professores declararam estar conscientes de que as crianças eram potencialmente criativas e imaginativas, muitos até compartilharam experiências com crianças que comprovavam isso. Porém, parecem não considerar essa característica no contexto educacional. Ao observar os depoimentos, vimos que existem algumas concepções sobre as crianças que provavelmente influenciaram a

elaboração dos planejamentos, a ação pedagógica, e as expectativas dos professores. Uma dessas concepções é sobre o potencial criativo das crianças, como vemos nos seguintes depoimentos:

As crianças são extremamente imaginativas, pensam e possuem uma vontade involuntária de significar a realidade e de conhecê-la cada vez mais. (Andréia, C3, F3)

(...) em se tratando dos pequenos, a criação é dada de maneira quase que natural ou instintiva, sem perceber que está criando, visualizando isto mais no final da criação. (Vitória, C3, F3)

(...) as crianças, elas não tem pré-conceitos sobre o que ou onde, elas simplesmente criam. Isso que é a riqueza desse movimento todo, a criação, sem se preocupar com o certo ou o errado, pois para eles, no final é tudo uma brincadeira divertida (...). (Silvana, C3, F3)

(...) elas [as crianças] entendem a música como um todo, sem separar os elementos que ali se encontram, criando espontaneamente. (Antônio, C3, F4)

Andréia reconhece o potencial imaginativo das crianças e diz que as crianças possuem “uma vontade involuntária de significar a realidade e de conhecê-la cada vez mais”, ou seja, ela considera não só a capacidade, mas a necessidade que as crianças têm de significar a realidade o tempo todo, como sendo um processo tão natural para as crianças que se tornaria “involuntário”.

Silvana diz que existe “inteligência e criatividade” incutidas na criança, esperando o “momento certo” para serem manifestadas (Silvana, C3, RI). Podemos entender que a inteligência e criatividade a qual se refere sejam as características inerentes à criança, aquilo que as torna capazes de “formular hipóteses e solucionar problemas, refletindo sobre suas atitudes e relações” (Andréia, C3, F3), ou seja, a maneira como “as crianças constroem e dão sentido aos fatos da sua realidade” (Antônio, C3, F1). Podemos entender “momento certo” como a parcela que cabe ao professor na promoção da aprendizagem criativa, talvez o “oportunizar e direcionar” a que se refere Márcio (C3, F1), ou como disse Antônio, incentivar os “pensamentos” das crianças possibilitando “essa fase rica de imaginações e respeitando sua forma de como descobrir o mundo” (Antônio, C3, F1).

Andréia acredita que as crianças “possuem conhecimentos provenientes da realidade que vivenciam, o que as capacitam para enfrentarem desafios e criarem possibilidades que garantam seus interesses” (Andréia, C3, F3). Nesse sentido, Vitória cita a família, a instituição educacional, os amigos, a sociedade como fontes de formação da criança. Rogério reconhece que as vivências da criança potencializam seu “imaginário”, e por isso afirma que “quando se tem acesso a diversas práticas, a criança se apropria de bases para criar, imaginar, compor e acreditar no que imagina” (Rogério, C2, F5).

Sendo assim, alguns professores consideram que aprendizagem criativa é a oportunidade de as crianças se expressarem criativamente transcendendo o que já está posto através do uso da imaginação, ou seja, a oportunidade de as crianças serem autoras de sua aprendizagem, como descreveu Andréia:

As crianças são capazes de formular hipóteses e solucionar problemas, refletindo sobre suas atitudes e relações. Possuem conhecimentos provenientes da realidade que vivenciam, o que as capacita para enfrentarem desafios e criarem possibilidades que garantam seus interesses. Criam dispositivos, inovam... (Andréia, C2, F3)

Denise também considera a aprendizagem criativa como oportunidade para que as crianças façam uso da imaginação e ressalta que as contribuições individuais e coletivas podem ser valorizadas através da formação de grupos que se ajudem e deem suportes uns aos outros. Para Renata “aprendizagem criativa é o processo pelo qual a criança através da imaginação, desenvolve conceitos, propõe e resolve questões, chega a conclusões e é capaz de se auto avaliar e avaliar os colegas” (Renata, C2, F3).

A forma como as crianças aprendem foi tópico de reflexão entre os professores que passam a considerar que “ao disponibilizar materiais e oportunidades diferentes, as próprias crianças construirão o aprendizado” (Andréia, C3, F1). Em geral, os professores demonstram que passaram a considerar que as crianças têm capacidade para serem sujeitos de sua própria aprendizagem, o que pareceu ser uma informação significativa. Muitos deles declararam se surpreender com a forma como as crianças podem ser ativas em seu processo de aprendizagem. A declaração a seguir talvez possa ilustrar a compreensão que estava sendo formada entre os professores:

O grande barato da aprendizagem criativa é ver que é possível as crianças aprenderem usando a sua criatividade, seus planos, sua intuição e desenvolvimento. Uma vez traçados esses planos, elas mergulham numa forma de aprender as coisas e acabam por nos surpreender, pois é dinâmica e espontânea. Valorizar essas contribuições às aulas trazidas pelas crianças é dar a elas o espaço que precisam para expor suas opiniões, seus métodos e regras. Como resultado teremos um grupo que cria o próprio jeito de aprender. (Márcio, C2, F3)

Podemos identificar uma ideia comum entre os professores, de que o “processo de criação” é totalmente espontâneo, natural e inerente às crianças. Acredito que essa ideia precisa ser discutida com cuidado, sem negligenciar o potencial criativo ou a espontaneidade das crianças, mas refletindo sobre como isso se dá nos espaços educacionais. A experiência da professora Heloísa, por exemplo, nos remete a uma impressão contrária a essa, já que segundo ela, as crianças (no primeiro momento) não foram capazes de movimentarem-se espontaneamente ao ouvir uma música, mas estavam condicionadas à imitação. Isso pode ser reflexo de uma educação que não valoriza e ou não estimula a expressão espontânea das crianças. Daí então, a importância de se refletir sobre o papel do professor enquanto aquele que promove intencionalmente o uso da imaginação para construção de conhecimento (SPENDLOVE; WYSE, 2005).

Esse esclarecimento é relevante, pois o entendimento de que as crianças “simplesmente criam” pode gerar uma impressão equivocada quanto à aprendizagem criativa. O professor pode vir a desconsiderar o seu papel de promotor de aprendizagem e passar a entender qualquer manifestação espontânea das crianças como criatividade ou aprendizagem, deixando de julgar os eventos. O professor que compreende que a aprendizagem criativa exige suporte e a organização necessários, estará menos sujeito a equívocos no planejamento e ação pedagógica.

Nessa perspectiva, considerar a *aprendizagem criativa* como referencial para o planejamento e ação docente em educação musical na Educação Infantil, significa: levar em consideração a natureza social da aprendizagem e importância que as interações criança-criança e criança-adulto exercem (MARDELL, OTAMI; TURNER, 2008; CRAFT, 2010); as condições de estruturação, tempo, e níveis de interferência são observados resultando num ensino menos restritivo e mais criativo (SPENDLOVE;



WYSE, 2008); a documentação é parte importante do processo de aprendizagem, de escuta das vozes das crianças, e de reconhecimento das crianças como sujeitos capazes de agir em prol de sua própria aprendizagem (WOOD, 2010; KINNEY; WHARTON, 2009). A prática reflexiva acompanhará este profissional na busca por compreender a perspectiva das crianças e seus modos de aprendizagem, e assim, oferecer subsídios para que possam agir adequadamente (CRAFT, 2010; KINNEY; WHARTON, 2009).

Portanto, foi possível observar que a ação pedagógica dos professores foi influenciada pelos estudos sobre aprendizagem criativa, as discussões, e a inclusão de novas possibilidades do fazer musical. A construção dos planejamentos contribuiu para a emergência de questionamentos e representou a intenção dos professores em revisar suas concepções e ação pedagógica. Neste processo os professores passaram a perceber aspectos que antes não eram considerados nas aulas de música como o potencial criativo da criança e sua capacidade de participar ativamente da construção do próprio conhecimento e aprendizagem.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, motivado por minhas experiências pessoais enquanto professora de música na Educação Infantil, envolve professores de música atuantes neste contexto na problematização de questões relacionadas a abordagens de ensino e de aprendizagem através da metodologia de pesquisa participante. Somando-se a outros trabalhos na área que investigam a atuação tanto de professores pedagogos e unidocentes, quanto professores de música atuantes na primeira etapa da educação básica, esta pesquisa teve por objetivo investigar a *aprendizagem criativa* enquanto referencial para o planejamento e ação docente em educação musical na Educação Infantil.

Na abordagem da aprendizagem criativa, as crianças são reconhecidas como potencialmente criativas, investigadoras confiantes, construtoras de sentido e tomadoras de decisão. O papel dos professores, por sua vez, inclui a disponibilidade para ouvir e buscar compreender a perspectiva das crianças, o uso de abordagens inclusivas, a promoção do trabalho colaborativo, a construção de um ambiente favorável de confiança e apoio, e oferecer tempo e espaço para a agência das crianças evitando interferir demasiadamente.

Para acompanhar o processo de aprendizagem das crianças e investigar os papéis desempenhados pelos envolvidos nesse processo, ou seja, tanto adultos quanto crianças, é recomendado o uso de abordagens de documentação e de prática reflexiva. A escolha pela orientação metodológica de pesquisa participante se deu pela possibilidade de envolver a população pesquisada em um processo onde a *investigação, educação e ação* estão integrados, e onde investigador e investigados são situados no mesmo patamar no processo de pesquisa, resultando na co-produção de conhecimentos (HAGUETTE, 2001; DEMO, 2008;1999; LE BOTERF, 1999). Através da metodologia de pesquisa participante de natureza qualitativa, foram realizadas neste trabalho duas etapas de produção de dados: (1) curso de formação para professores de música visando introduzir o referencial de aprendizagem criativa, discutir aspectos sobre a atuação do professor e a elaboração de planejamentos baseados nesse referencial, e refletir sobre as experiências em sala decorrentes do desenvolvimento desses planejamentos; (2) acompanhamento e documentação da ação pedagógica de duas professoras de música atuantes na Educação Infantil e participantes do curso, através de observação de aulas e encontros para planejamento e reflexão. Essas estratégias promoveram parceria entre pesquisadora e professores com o objetivo de reunir informações e discutir

a elaboração de estratégias metodológicas, o processo de aprendizagem das crianças e o papel do professor de música com base no referencial teórico.

Com vistas a alcançar os objetivos deste trabalho, o referencial teórico cumpriu dupla função: as pesquisas sobre a aprendizagem criativa são, ao mesmo tempo, referencial para a construção desta investigação e fundamento teórico para o planejamento e ação em educação musical na Educação Infantil. Sendo assim, considero a metodologia adotada adequada por promover ações integradas da universidade e da pesquisa acadêmica com os sujeitos participantes da investigação. Articulando ensino, pesquisa e extensão, e promovendo a formação continuada de professores foram delineadas ações concretas na educação básica, valorizando e considerando a experiência dos professores que atuam neste contexto através da coprodução do conhecimento.

No curso de formação para professores de música, foi possível introduzir os conceitos centrais da aprendizagem criativa, discutir o papel do professor, os espaços e *agência* das crianças, e os planejamentos para aula de música. Os professores apresentaram disposição em revisar suas práticas e desenvolver atividades a partir do referencial de aprendizagem criativa em sua ação pedagógica. A etapa de acompanhamento da ação pedagógica de duas professoras proporcionou a observação concreta de eventos ocorridos em sala e permitiu a seleção, organização e avaliação das possibilidades de ação pedagógico-musical através do processo de colaboração mútua. Dessa forma, as problematizações e reflexões desencadeadas nessas etapas possibilitaram que os professores ampliassem suas perspectivas sobre a ação pedagógica. Nesse sentido, o processo educativo ofereceu subsídios pedagógicos aos professores através do foco na perspectiva da criança e em seu processo de aprendizagem, colaborando para a construção de práticas inclusivas, críticas, reflexivas e criativas.

Através do curso de formação, das reuniões de planejamento e reflexão, e das ações desenvolvidas no espaço educacional, os professores estabeleceram novas relações com o fazer musical e com a ação pedagógica. As dimensões do fazer musical, tais como ouvir, tocar e cantar deixaram de ser elementos reprodutivos, e passaram a ser considerados como ferramentas que permitem estabelecer pontes para as conexões, imaginação e ideias das crianças. A composição, entretanto, foi o aspecto mais relevante das novas relações que se estabeleceram com o fazer musical, pois, a partir dos relatos e das reflexões desencadeadas pude observar que a prática da composição musical não era vivenciada pelos professores enquanto músicos. Da mesma forma, os professores indicaram

que esta não era uma prática presente em suas ações pedagógicas nas aulas de música na Educação Infantil.

Primeiramente, a relação dos próprios professores com a composição foi renovada pela experiência de compor durante o curso. Refletindo sobre essa experiência os professores destacaram: a sensação de prazer vivenciado; as trocas ocorridas; questões de equilíbrio entre a estruturação e liberdade na atividade; o aprendizado ocorrido no trabalho colaborativo e apropriação do aprendizado musical; e a experiência de arriscar-se socialmente. Outro aspecto que colaborou para essa renovação é que a inserção da composição em sala foi como uma novidade para esse grupo de professores, além de representar a dimensão que torna mais evidente o agenciamento e a organização das ideias das crianças. A inclusão da composição musical nas práticas educativo-musicais não é inaugurada pela abordagem de aprendizagem criativa, mas tem sua relevância nesse referencial. Porém, por terem sido aproximados desses dois aspectos num mesmo momento, ou seja, durante esta pesquisa, os professores associaram fortemente a aprendizagem criativa com a composição musical. Provavelmente por isso, pareceu tão relevante para esse grupo de professores que a composição fosse incluída nas atividades realizadas com as crianças, representando uma tônica na elaboração dos planejamentos.

A ação pedagógica dos professores foi influenciada pelos estudos sobre aprendizagem criativa, as discussões, e as novas relações com o fazer musical. Entre as principais diferenças apontadas pelos professores em relação às suas práticas anteriores estão: menos estruturação e interferência dos professores e mais liberdade para as crianças; realização de trabalhos colaborativos em pequenos grupos; reavaliação de uma prática criativa para uma prática que promove a criatividade; documentação das atividades e produções das crianças, procurando dar voz às crianças, estimular e mediar a aprendizagem. Constantemente os participantes se viram no dilema entre estruturação e liberdade e relataram que proporcionar atividades que promovam a criatividade gerou ansiedade e insegurança. A dificuldade em controlar as expectativas em relação aos resultados e não ter total controle sobre o processo foram os principais motivos dessa ansiedade e insegurança.

Um dos principais desafios destacados pelos professores foi o contexto escolar. Nesse contexto os professores consideram que a estrutura física e material dos estabelecimentos educacionais; o reconhecimento profissional (tempo e remuneração para elaboração de planejamentos, documentação e reflexão), e questões de apoio e respaldo da equipe pedagógica para com a disciplina de música e o desenvolvimento de

projetos baseados no referencial de aprendizagem criativa, são fatores limitadores. A principal insatisfação dos professores é que a música não seria vista como área de conhecimento importante para o desenvolvimento das crianças, mas somente como recreação e/ou produto artístico comumente exibido em eventos e datas especiais. Porém, as práticas de alguns professores acabavam por colaborar com essa concepção, já que tendiam a um modelo imitativo baseado em reprodução de cantos, ritmos, e gestuais. Desse modo, a revisão das ações pedagógico-musicais associadas à instrução e envolvimento da comunidade escolar, incluindo também as famílias, poderia contribuir com a construção de uma educação musical que se preocupe com o desenvolvimento crítico e reflexivo das crianças.

Outro desafio enfrentado foi a elaboração de planejamentos. Para alguns, este processo representou algo que não estavam habituados a fazer e a utilizar como suporte para suas práticas pedagógicas. Também foram evidenciadas nesse processo, as dúvidas relativas ao referencial e às escolhas das atividades, repertório e dinâmicas de aula. Essas dúvidas não excluem as atividades e estratégias já utilizadas pelos professores, entretanto, os planejamentos indicam o esforço dos professores em proporcionar um ambiente para a aprendizagem criativa em educação musical. Indicam também os questionamentos e a busca por uma transformação que é fruto da construção de uma nova compreensão sobre as crianças, a aprendizagem criativa e o fazer musical na Educação Infantil. As estratégias metodológicas utilizadas pelos professores e os possíveis conhecimentos contruídos não determinam o caminho para aprendizagem criativa em educação musical, mas podem servir como referência para (re)pensar esse tipo de aprendizagem em aulas de música no contexto da Educação Infantil.

No processo de construção e revisão de concepções, os professores passaram a perceber aspectos que antes não eram considerados nas aulas de música como o potencial criativo da criança e sua capacidade de participar ativamente da construção do próprio conhecimento e aprendizagem. Esta concepção influenciou a ação pedagógica dos professores e as escolhas das atividades musicais, sendo que a composição representou para eles a atividade que melhor permitiu incluir as crianças no processo de construção do conhecimento musical. Quanto à *agência* das crianças, os professores apontam que algumas demonstraram maior envolvimento nas aulas de música e superaram suas expectativas mostrando que são capazes de trabalhar em grupos, realizar atividades de composição, e avaliar as produções. Essas evidências indicam que as crianças pequenas podem interagir com um fazer musical reflexivo e criativo.

Foram estabelecidos neste trabalho, portanto, os processos de *formação, investigação e ação*. A *formação* se deu através da introdução do referencial de aprendizagem criativa aos professores e das experiências práticas de fazer musical. Essas referências serviram de base para que os participantes pudessem estar revisando seu trabalho e construindo novas concepções. A *investigação* se deu a partir da busca por soluções para os problemas que se apresentaram através da *prática reflexiva* que conduziram o processo de tomada e decisão e *ação* nas aulas de música na Educação Infantil, pois foram criadas novas situações de ensino e aprendizagem em educação musical nesse contexto. Ao elaborar novas possibilidades de trabalho, e discutí-las com outros profissionais, os professores reviram suas próprias concepções, oferecendo novas possibilidades de aprendizagem e realização musical às crianças. Ao mesmo tempo, esse processo contribuiu para o crescimento dos próprios professores, que tiveram oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre as crianças, como confirmam as professoras durante o *feedback* da pesquisa. Vitória descreve como sua participação na pesquisa influenciou na sua atuação:

Influencia porque tem alguns momentos que eu paro com a criança e começo a conversar sobre aquilo que eu estou fazendo, sabe? Pra ver se elas me dão uma resposta... [...] Elas *sempre* me dão uma resposta! Antes eu tinha preocupação de tocar e cantar, fazer as coisas acontecerem em 30 minutos - contação de história, brincadeiras, [etc.], e pronto. Fechou. Hoje não, hoje em dia eu já sou mais relaxada pra poder criar essa conversa e mostrar, falar... [...] Eu [deixo] as crianças falarem, o que antes eu não deixava. Porque eu estava numa coisa tão mecânica, que parecia que as crianças não eram capazes de me responder. Sempre [conduzia]: “Agora vamos contar história. Agora vamos ouvir...”. Não, a gente tem que conversar! Eu nunca conversava com as crianças. (Vitória)

Heloísa concorda e complementa:

Isso foi uma coisa que aconteceu... [algumas professoras ficavam incomodadas com a agitação das crianças ao falarem], mas pelo menos falavam... “Oh, a gente cantou essa música por quê? Quem estava nessa música?”. Talvez não seria um “trabalho criativo”, de eles estarem criando o tempo todo alguma coisa, mas

de fazer eles pensarem. E de a gente escutar um pouquinho eles também, porque a gente acaba aprendendo muito que *o professor tem que dar a aula*, que a gente tem que fazer alguma coisa. Mas não! As crianças também podem fazer junto com a gente! (Heloísa)

Nessa perspectiva, as etapas desta investigação, ou seja, o curso de formação e as reuniões de planejamento com as professoras acompanhadas, configuraram-se espaços de formação onde os professores manifestaram suas expectativas, ansiedades, dificuldades e entendimentos, sentindo-se valorizados e considerados no processo de investigação. Esse caráter político, democrático e colaborativo contribuiu para a caracterização de uma pesquisa participante, onde a formação e o crescimento não representa uma conquista somente dos pesquisados, mas colabora com a minha própria formação e ação pedagógica enquanto professora de música, especialmente na Educação Infantil.

Finalmente, considero que os objetivos desta investigação foram alcançados, pois a abordagem de aprendizagem criativa configurou-se como um referencial que influenciou a concepção e compreensão docente. Os reflexos desse referencial foram visíveis nos planejamentos, na organização das aulas, e na ação dos professores de música atuantes na Educação Infantil.

De forma colaborativa, foi possível construir um processo de formação, ação e reflexão que desencadeou o pensamento crítico e levou os professores a realizarem questionamentos sobre a importância de formação e projetos pedagógicos que visam a promoção da criatividade considerando os direitos, as competências, e a agência das crianças no processo de aprendizagem. Essa questão não é pertinente somente na área da educação musical, mas ressoa em todo processo educativo de crianças pequenas, desde as políticas, profissionais e instituições educacionais.

Considerando as inúmeras possibilidades de investigação na área, estudos futuros poderiam ser realizados com o objetivo de discutir a educação musical sob o referencial de aprendizagem criativa. Pesquisas e debates sobre essa temática envolvendo professores de música e outros profissionais da Educação Infantil, e de outros contextos, seria uma possibilidade, evidenciando inclusive, as relações entre o professor de música e os professores das turmas. Estudos com a finalidade de compreender a perspectiva das crianças, seus processos de aprendizagem e suas relações com as diversas dimensões do fazer musical têm contribuído



com o campo da educação musical e continuam sendo pertinentes no contexto da Educação Infantil. Acredito que as experiências discutidas e os caminhos construídos nesta investigação possam fornecer subsídios para fomentar discussões sobre a aprendizagem criativa na formação de professores e na educação musical.



## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. **A música na escola: um privilégio dos especialistas?** Concepções dos professores sobre o talento musical e a música na escola e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ALSINA, Pep. Creatividad en la formación inicial del profesorado de educación musical: una experiencia de didáctica creativa. In: GÓMEZ, M. D.; GALÁN, M. E. R. **Creatividad em Educación Musical**. Santander: Universidad de Cantabria, D.L. 2007, p.137-151.
- ANGULO RASCO, J. Félix. Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. **Investigación en la escuela**. Sevilla, n.11, p. 39-49, 1990 .
- ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. **El desarrollo creativo en educación musical: del genio artístico al trabajo colaborativo**. Educação. Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 31-44, jan./abr. 2012
- BEAUMONT, Maria Teresa de. **Paisagens Polifônicas da Música na Escola: saberes e práticas docentes**. Uberlândia/MG: UFU, 2003. 148p. Dissertação (Mestrado)–Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2003.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intrasubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- BEINEKE, Viviane; SOUZA, Jusamara (Orgs.). **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos (1992-1997)**. Santa Maria: UFSM, 1998.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A Educação Musical Na Formação Inicial e nas Práticas Educativas de Professores Unidocentes: Um Panorama da Pesquisa na UFSM/RS**. 30ª. RA Amped, 7 a 10 de outubro de 2007, Caxambu, MG. GE01 – Arte Educação. Disponível em:

<[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3138--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2011.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do Ensino Fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/33046>>. Acesso em 11 fev. 2013.

BARRET, Margareth S. Constructing a view of children's meaning-making as notators: a case-study of a five-years-olds descriptions and explanations of invented notations. **Research Studies in Music Education**, n. 16, p.33-45, 2001.

BROOK, Angelita Maria Vander. **A Abordagem PONTES na musicalização para crianças entre 0 e 2 anos de idade.** Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2009.

BURNARD, Pamela. How children ascribe meaning to improvisation in composition: rethinking pedagogy in music education. **Music Education Research**, v.2, n.1, 2000.

BURNARD, Pamela. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary (Ed.). **The child as musician: a handbook of musical development.** Oxford: Oxford University Press, 2006, p.253-374.

BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. **Teaching music creatively.** New York: Routledge, 2013, p. 129-140.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3.vol.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)> Acesso em: 18 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)> Acesso em: 18 set. 2011.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. **Por uma educação musical do pensamento:** novas estratégias de comunicação. Tese (doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CABALLOL, Óscar Odena. La creatividad em la educación musical: La relación entre la teoría y la práctica educativas. In: GÓMEZ, M. D.; GALÁN, M. E. R. **Creatividad em Educación Musical.** Santander: Universidad de Cantabria, D.L. 2007, p.47-60.

CAMPBELL, Patricia Shehan. Global practices. In: MCPHERSON, Gary (Ed.). **The child as musician:** a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press, 2006, p.415-437.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORTES, Soraya M. Vargas. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. In: **Pesquisa Social Empírica:** Métodos e Técnicas. NEVES, Clarissa E. Baeta. & CORRÊA, Maíra Baumgarten (org.). Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v.9, UFRG, 1998, p. 11-47.

CRAFT, Anna. **Creativity in Schools:** tensions and dilemmas. London: Routledge, 2005.

CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11:** and how to document it. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008.

CRAFT, Anna. Criatividade e os ambientes da Educação Infantil. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da**

**Prática Reflexiva na Educação Infantil.** FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p.120-135.

CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela; CRAFT, Anna. Pedagogy and possibility thinking in the early years. **Thinking Skills and Creativity**, v.1, p.108-119, 2006.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 104-130.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição, 2008.

DINIZ, Lélia Negrini. **Música na Educação Infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DINIZ, Lélia Negrini. DEL BEN, Luciana. Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da Abem**, n.15, setembro 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo3.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2011.

DOWER, Ruth Churchill. Fostering creative learning for 3-5 year olds in four international settings. In: CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p. 75-82.

DEZIN, Norman K.; LINCON, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FELDMAN, David Henry. Foreword: Documenting creative learning, changing the world. In: CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p. xiii-xvii.

FERNANDES, José Nunes (Orgs.). **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos (2002-2005)**. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**, Belo Horizonte, 2010. Pannel.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 39-48, set. 2006.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo**. Tese (Doutorado) – Ciências da Saúde. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p.15-50.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do Currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4ª ed. – Artmed, 1998, p.197-232.

GLOVER, Joanna. **Children composing 4-14**. London: Routledge Falmer, 2000.

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na Educação Infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes**. Dissertação (mestrado). João Pessoa: UFPB, 2011.

GOMES, Carolina. Educação Musical para o Ensino Infantil: levantamento acerca das produções brasileiras. In: **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 19, 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p 814-821.

GOMES, Carolina Chaves. Educação Musical e Educação Infantil: Confluências Históricas. In: **VXII Semana de Humanidades, Rio Grande do Norte**, 2009. *Disponível em*: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.14.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2011.

GRENWOOD, Davydd J.; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DEZIN, Norman K.; LINCON, Yvonna S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.91-114.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 8ª edição, 2001.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2000.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**. Educação Infantil em Reggio Emilia (Magda França Lopes, tradutora) Porto Alegre: Artmed, 2009.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 51-81.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2008 .

LUTZ, Priscila Pereira. **Concepções e desafios da música na Educação Infantil: da formação profissional à prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MARDELL, Bem; OTAMI, Salome; TURNER, Terri. Metacognition and creative learning with American 3-8 years-olds. In: CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p.113-



122.

MARQUES, Mônica Luchese. **A ação pedagógico-musical na Educação Infantil:** um estudo de caso com professora de música. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARSH, Kathryn. **Children's singing games:** composition in the playground? *Research Studies in Music Education*, v.4, p.2-11, 1995.

MARSH, Kathryn. **The musical playground:** global tradition and change in children's songs and games. Oxford, Oxford, University Press, 2008.

MARTIN, David S. Mixed-methods research in documenting creative learning. In: In: CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11:** and how to document it. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p.53-62

MEB. **Revista Música na Educação Básica** (2009-2010). Associação Brasileira de Educação Musical. – vols. *1e 2* (anual 2009-\_\_\_\_). – Porto Alegre.

MOSS, Peter. Prefácio. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil.** FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p.13-19.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação Musical e Educação Infantil:** Uma investigação-ação na formação e práticas das professoras. Dissertação (Mestrado) – Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2005. PIVA, Fabrícia. **Educação Musical:** a perspectiva de professoras da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado) – Educação. Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

PEIGE-SMITH, Alice. CRAFT, Anna. Introdução. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil.** FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p.21-30.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática. Ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória In: **Anais:** conferência, simpósios, mesas redondas.

Florianópolis: ENDIPE, p. 95-135, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006/2006.

Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/viewFile/10542/7012>>

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: TEODORA, R. E.; GARANHANI, M. C. (Org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOLER, Karen I. S. **A música na Educação Infantil: um estudo das EMEIS e EEIS da cidade de Indaiatuba, SP**. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, 2008.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane (Orgs.). **Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos (1998-2002)**. Porto Alegre: PPG-Música/ NEPEM/ UFRGS: 2003.

SPENDLOVE, David; WYSE, Dominic. Creative learning: definitions and barriers. In: CRAFT, Ann; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p.11-18.

THIOLLENT, Michel. Notas para debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 82-103.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na Educação Infantil:** saberes e práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. **Educação Musical: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais.** Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, 2003.

UDESC. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos da UDESC:** tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso e relatório de estágio / Universidade do Estado de Santa Catarina; equipe de elaboração: Borszcz et al. – 3. ed. - Florianópolis: UDESC, 2011.

WOOD, Elizabeth. Ouvindo as crianças pequenas: múltiplas vozes, significados e compreensões. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil.** FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p.136-151.



## APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação encaminhada à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

APÊNDICE B – Divulgação do curso “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”

APÊNDICE C – Ficha de Inscrição

APÊNDICE D – Planejamento e Cronograma do curso

APÊNDICE E – Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso

APÊNDICE F – Referências utilizadas no curso

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao curso

APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao acompanhamento da ação pedagógica

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encaminhado às escolas

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encaminhado aos pais e responsável pelas crianças

APÊNDICE K – Carta de agradecimento à escola e professora

APÊNDICE L – Questionário sobre perfil dos participantes do curso aplicado via Moodle



**APÊNDICE A – Solicitação encaminhada à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis**

Florianópolis, 03 de dezembro de 2012.

A/c Secretária Adjunta

**Sra. Sidneya Gaspar de Oliveira**

Venho por meio desta, solicitar autorização para ter acesso às informações de cadastro das escolas particulares de Educação Infantil do município de Florianópolis (nome, telefone, endereço e endereço eletrônico), para fins de pesquisa de mestrado (projeto em anexo), a partir do qual será feito um levantamento das escolas que oferecem aula de música e quais são os profissionais atuantes na área.

O referido projeto de mestrado intitula-se **MUSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PARA PENSAR E AGIR EM SALA DE AULA**, no Programa de Pós-graduação em Música – PPGMUS / UDESC, área de Educação Musical - Linha de Pesquisa: Formação, processos e práticas em educação musical, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Beineke.

Salientamos que já entramos em contato com o setor responsável, que na pessoa da Sra. Janete (Gerência de Atividades Complementares – Educação Infantil), está ciente e aguardando autorização para ceder as informações solicitadas.

Agradecemos desde já a atenção e a urgência na autorização desta solicitação.

Sem mais no momento, aguardo retorno.

**Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti**

Mestranda do Curso de Pós-graduação em Música – PPGMUS / UDESC  
(e-mail)  
(telefone)

## APÊNDICE B – Divulgação do curso “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil” no site da Universidade



### Udesc realiza curso de formação para professores de música em abril

Abordando a aprendizagem criativa na educação musical infantil, o curso em inscrições abertas até o dia 3 de abril



CURSO DE APRENDIZAGEM CRIATIVA  
NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Estão abertas, até o dia 3 de abril, as inscrições para o curso de formação para professores de música, intitulado “Aprendizagem criativa na educação musical infantil”. Realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) durante as sextas-feiras do mês de abril, o curso é destinado à formação de professores de música que atuam na Educação Infantil e tem como objetivo estudar as concepções e práticas sobre a aprendizagem criativa na escola, discutindo como esse referencial pode orientar os processos de ensino e aprendizagem musical na Educação Infantil.

As aulas são gratuitas, abertas a professores de música que atuam na Educação Infantil e ocorrem nos dias 5, 12, 19 e 26 de abril, entre 14h e 16h, no Departamento de Música do Centro de Artes da Udesc. Serão abordados os seguintes assuntos: teorias e concepções sobre a aprendizagem criativa; dimensões da aprendizagem criativa no ensino e aprendizagem musical; perspectiva da criança e papel do professor; aprendizagem criativa enquanto referencial para a elaboração de planejamentos e estratégias metodológicas para o ensino de música.

A carga horária do curso é de 40 horas, entre aulas presenciais e a distância, e os participantes receberão certificado. Inscrições podem ser feitas até 3 de abril, enviando a ficha de inscrição para o e-mail [cursoaprendizagemcriativa@gmail.com](mailto:cursoaprendizagemcriativa@gmail.com). As vagas são limitadas e as inscrições serão confirmadas por e-mail.

O curso é oferecido como atividade do projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula”, do Grupo de Pesquisa MUSE – Música e Educação, coordenado pela professora Viviane Beineke. As aulas serão ministradas pela professora Viviane Beineke e Ana Paula Malotti, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS).

#### Serviço

#### Recentes

Udesc abre nova turma para curso de desenho técnico virtual de moda

Udesc recebe atividades da 1ª Semana de Arte Po

Eugênio Menegaz realiza recital de conclusão do mestrado nesta segunda-feira

Pós-graduação em Música da Udesc continua com defesas de mestrado nesta semana

Inscrições para mestrado e doutorado em Artes Vis na Udesc encerram dia 4 de abril



## APÊNDICE C – Ficha de Inscrição



Departamento de Música  
Centro de Artes  
Universidade do Estado de Santa Catarina

### APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Curso de formação para professores de música

Datas: 5, 12, 19 e 26 de abril

Horário: das 14h às 16h

Carga horária: 40h (presencial e atividades à distância). Será fornecido certificado de participação.

Professoras: Viviane Beineke e Ana Paula Malotti

Local: Departamento de Música – UDESC

Inscrição Gratuita: de 20/03 a 03/04 através do e-mail:

[cursoaprendizagemcriativa@gmail.com](mailto:cursoaprendizagemcriativa@gmail.com)

### FICHA DE INSCRIÇÃO:

Nome completo:	
Endereço:	
Telefones:	
E-mail:	
Escola(s) em que atua:	
Tempo de experiência com educação musical	Tempo de experiência na Educação Infantil
Formação (descrever):	



Programa de Pós-Graduação em Música - PPGMUS

Grupo de Pesquisa MusE - Música e Educação

Projeto de pesquisa: Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula

## APÊNDICE D – Planejamento e Cronograma do curso



### APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Curso de formação para professores de música

Curso de formação para professores de música  
APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Datas: 5, 12, 19 de abril e 10 de maio

Horário: das 14h às 16h

Carga horária: 40h (presencial e atividades a distância).

Será fornecido certificado de participação.

Professoras: Viviane Beineke e Ana Paula Malotti

Local: Departamento de Música – UDESC

#### 1. Descrição e Objetivo

O curso é destinado à formação de professores de música que atuam na Educação Infantil e tem por objetivo estudar as concepções e práticas sobre a *Aprendizagem Criativa* na escola, especialmente na Educação Infantil, discutindo como esse referencial pode orientar os processos de ensino e aprendizagem musical. Serão abordados os seguintes assuntos: a criatividade e os ambientes de Educação Infantil; aprendizagem criativa e educação musical; dimensões da aprendizagem criativa como a perspectiva da criança e papel do professor; e ainda a importância da documentação e reflexão nessa abordagem.

#### 2. Objetivos específicos

- Compreender e discutir a concepção de aprendizagem criativa enquanto referencial para elaboração de planejamentos em aula de música.
- Refletir sobre as diferentes dimensões envolvidas no processo de aprendizagem criativa, tais como: papel do professor, a perspectiva das crianças e a reflexão.
- Pesquisar e elaborar estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem criativa.

#### 3. Conteúdos

- Conceitos e definições de aprendizagem criativa
- Dimensões da aprendizagem criativa: professor, crianças e reflexão
- Referenciais metodológicos para o ensino de música
- Estratégias metodológicas e atividades

**Cronograma:**

UNIDADE	ENCONTRO PRESENCIAL	ATIVIDADES A DISTÂNCIA	LEITURA COMPLEMENTAR
<p><b>UNIDADE 1</b></p> <p>05/04/2013</p> <p>Temática:</p> <p>A criatividade e os ambientes da Educação Infantil</p>	<p>- Apresentação e discussão do texto:</p> <p>- Realização da atividade de composição com jogo de copos.</p>	<p>- Leitura Texto: “A Criatividade e os ambientes da Educação Infantil” (CRAFT, 2010)</p> <p>- At.1.1 Fórum do texto 1: Compartilhar impressões sobre a leitura. Se possível, dar exemplos de casos semelhantes aos citados no texto (fala das crianças).</p> <p>- At.1.2 Fórum sobre atividades com copos: Comentar suas impressões sobre a atividade e sobre as criações dos grupos a partir do encontro e do vídeos postado</p>	<p>Música, jogo e poesia na educação musical escolar (BEINEKE, 2011)</p>
<p><b>UNIDADE 2</b></p> <p>12/04/2013</p> <p>Temática:</p> <p>Aprendizagem Criativa e Educação Musical</p>	<p>- Apresentação e Discussão do texto: Conceito de Aprendizagem Criativa; foco nas crianças; comunidade da sala de aula; contribuições individuais e coletivas.</p> <p>- Realização de atividade de composição através da sonorização de histórias.</p>	<p>- Leitura do Texto: “A Aprendizagem Criativa na Educação Musical” (BEINEKE, 2009)</p> <p>- At.2.1 Fórum do texto 2: O que você entende por aprendizagem criativa? Se possível, elabore exemplos ou dê exemplos de sua prática.</p> <p>- At.2.2 Trabalho em grupo: Elaboração de um planejamento baseado no referencial de aprendizagem criativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- seleção da temática (materiais / repertório / conteúdo)</li> <li>- estratégias metodológicas (modelo sugerido: Revista MEB - Música na Educação Básica)</li> </ul>	<p>Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil (PONSO, 2011)</p>

<p><b>UNIDADE 3</b></p> <p>19/04/2013</p> <p>Documentação e Reflexão</p>	<p>Discussão do texto: principais características da aprendizagem criativa; documentação e processo de reflexão; Orientações para elaboração dos planejamentos (MALOTTI, 2013).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- At.3.1 Leitura do texto para 19/04: “Dimensões da Aprendizagem Criativa” (MALOTTI, 2013)</li> <li>- At.3.2 Fórum: Relato da observação de brincadeiras das crianças</li> <li>- At.3.4 Trabalho em grupo: Elaboração de um planejamento baseado no referencial de aprendizagem</li> </ul>	<p>Princípios da Educação Musical (SWANWICK, 2003)</p> <p>Sozinha eu não danço, não canto, não toco (FRANÇA, 2009)</p>
<p><b>UNIDADE 4</b></p> <p>10/05/2013</p> <p>Encerramento e relatos de experiência</p>	<p>Apresentação dos planejamentos, relatos de experiência e reflexões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de planejamentos para aula de música na Educação Infantil (em grupo através dos fóruns de planejamento)</li> <li>- Desenvolvimento dos planejamentos em sala de aula e documentação</li> <li>- Elaboração do material para apresentação dos planejamentos e relatos de experiência (a ser apresentado no dia 10/05)</li> <li>- Postagem da versão final dos planejamentos</li> <li>- Preencher Relato Individual</li> </ul>	

## APÊNDICE E – Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso

Curso: 2013/1 CEART Apre... x

www.moodle.udesc.br/course/view.php?id=1538&sesskey=N93m1MR1Rx

2013/1 CEART Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil

Você acessou como Ana Paula R. C. Malotti Aluno (Retornar ao meu papel normal)

Página inicial > Meus cursos > EHSINO - PÓS-GRADUAÇÃO > CEART > 2013/1\_CEART\_ACEMI

### APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL

Curso de formação para professores de música

Professoras Ana Paula Malotti e Viviane Beineke

- [Forum Permanente](#)  
Olá pessoal, este é um espaço para mantermos contato após o encerramento do curso. Continuem compartilhando suas experiências!
- [Fórum de notícias](#)
- [Apresentação do Curso](#)
- [Objetivos e conteúdos do curso](#)
- [Grupo de Pesquisa](#)
- [Enquete sobre data do último encontro](#)
- [Perfil dos participantes \(1h\)](#)
- [Avaliação das Atividades a Distância](#)
- [Termos de Consentimento](#)
- [Veja aqui a sua frequência no Curso](#)

#### Tópico 1

### UNIDADE 1: A criatividade e os ambientes da educação infantil

#### Atividades a distância

- [Texto 1 \(1h\): "A Criatividade e os ambientes da educação infantil" \(CRAFT, 2010\)](#)
- [Unidade 1 - Material de Aula](#)
- [AT 1.1 \(2h\) Fórum de discussão do texto "A criatividade e os ambientes da educação infantil"](#)
- [Video 1](#)
- [AT 1.2 \(2h\) Fórum de discussão sobre as composições produzidas no curso \(jogos de copos\)](#)
- [Notação das criações dos jogos de copos](#)
- [Texto complementar \(1h\): Música, jogo e poesia na educação musical escolar](#)






#### Atividades presenciais (05/04)

Discussão do texto de Craft (2010) e atividades musicais (2h).

## Tópico 2

## UNIDADE 2: A Aprendizagem Criativa e Educação Musical

## Atividades a distância

-  Texto 2 (1h): "A Aprendizagem Criativa na Educação Musical" (BEINEKE, 2009)
-  AT 2.1 (2h) Fórum de discussão sobre o texto "A aprendizagem criativa na Educação Musical"
-  Vídeo 2 - Sonorização de histórias
-  AT 2.2 (2h) Fórum de discussão sobre os trabalhos de sonorização de histórias
-  Texto complementar (1h): "Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil" (p. 96-107)





## Atividades presenciais (12/04)

Discussão do texto de Beineke (2009) e atividades musicais.

## Tópico 3

## UNIDADE 3: Documentação e Reflexão

## Atividades a Distância

-  Texto 3 (1h): "Dimensões da Aprendizagem Criativa" (Malotti, 2013)
-  AT 3.1 Documentação (2h): relato da observação das brincadeiras das crianças
-  Leitura sobre planejamento: "Princípios da Educação Musical"
-  Leitura sobre planejamento: "Sozinha eu não danço, não canto, não toco" (p. 24-35)

## Atividades presenciais (19/04)

Principais características da aprendizagem criativa; processo de documentação; elaboração de planejamento (em grupo) e atividades musicais (2h).






-  Características centrais e Implicações para a Prática

## Tópico 4

## UNIDADE 4: Planejamentos

## Atividades a distância

(3-5h) Elaboração de planejamentos para aula de música na educação infantil (em grupo, conforme fóruns abaixo)  
 (3h) Vivência dos planejamentos em sala de aula e documentação  
 (3h) Elaboração do material para apresentação dos planejamentos e relatos de experiência (a ser apresentado no dia 10/05)

-  Orientações para elaboração dos planejamentos
-  PASSEIO DE TREM - Grupo:
-  ÁFRICA - Grupo:
-  ÁGUA - Grupo
-  Compartilhamento de arquivos

## Atividades presenciais (10/05)

Apresentação dos planejamentos e relatos de experiência.

-  Relato Individual

## Tópico 5

  
Material Complementar

-  Ferramentas com brinquedos: a caixa da música (BRITO, 2010)
-  Barulhar: a música das culturas infantis (LINO, 2010)
-  Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais (BEINEKE, 2011)
-  Música, pesquisa e infância: cantorias do repente (LINO, 2012)
-  "Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas" (p. 84-95)
-  Tese Dra Maria Teresa Alencar de Brito
-  Revista MEB 1 - Música na Educação Básica
-  Revista MEB 2 - Música na Educação Básica
-  Revista MEB 3 - Música na Educação Básica
-  Fim de Feira - Teca Alencar
-  Projeto Africa-Brasil - Luciana do Nascimento Santos
-  Adoniram Barbosa na Pré-escola - Roberto Schkolnick
-  Veja o Songbook Adoniran Barbosa - Roberto Schkolnick
-  Histórias de Terror - Ana Paula Malotti e Luciana Goss
-  Sugestã - Água
-  Apreciação musical direcionada e não direcionada (artigo)
-  Sugestão Chocalho Mobile
-  Baixar ISpring

## APÊNDICE F – Referências utilizadas no curso

### Referências para leituras

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

BEINEKE, Viviane. Processos intrasubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre: UFRGS, 2009, capítulo 3, p.74-90 (Adaptação para o curso: Ana Paula R. C. Malotti, Abril de 2013).

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 3, n. 3, setembro de 2011. (p.8-27)

BELLOCHIO, C. R. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

CISZEVKI, Wasti Silvério. Notação Musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na Educação Infantil. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v.2 n.2, p. 22-33 , setembro 2010.

CRAFT, Anna. Criatividade e os ambientes da Educação Infantil. In: CRAFT, Anna; PEIGE-SMITH, Alice; e colab. O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil. FIGUEIRA, Vinícius (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2010, p.120-135.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, v. 15, p. 67-79, 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 24-35, outubro de 2009.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v.2 n.2, setembro 2010.



MALOTTI, Ana Paula R. C. Aprendizagem Criativa e suas dimensões. Texto produzido para o curso *Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil- UDESC*, Abril de 2013.

PONSO, C. C. Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 96-107, 2011.

REYS, M. C. D. Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 68-83, 2011.

SWANWICK, Keith. Princípios de Educação Musical. In: Ensinando Música Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

WERLE, K. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011.

### **Referências utilizadas nas atividades musicais:**

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

CARVALHO, Beatriz; BUENO, Renata. **Misturichos**. Editora Martins Fontes, 2012.

FURNARI, Eva. **Assim assado**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Não confunda**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Travadinhas**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Você troca?**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002b.

HENDRY, Diana. **Uma noite muito barulhenta**. Tradução Giovana Umbuzeiro Valent, Ilustrador: Jane Chapman. Editora Cia. Editora Nacional, São Paulo, 2005.

STRINGLE, Berny; ROBB, Jackie. **A História do Tatu**. Serie Lele da Cuca - Ed. Atica, 2005.

## APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao curso



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
GRUPO DE PESQUISA MUSE – MÚSICA E EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”<sup>58</sup>, realizada com o objetivo de investigar a aprendizagem criativa enquanto referencial para elaboração de estratégias metodológicas para o ensino de música na Educação Infantil. O projeto prevê a realização de um curso de formação de professores, que constituirá espaço de coleta de dados para a pesquisa. O curso será realizado em datas e horários previamente marcados, no Centro de Artes da UDESC, documentando em áudio, vídeo e documentos escritos as discussões, exercícios e atividades realizadas. Não é obrigatório participar de todas as atividades propostas.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver medições não-invasivas, isto é, documentação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no curso, bem como produtos daí resultantes. A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um pseudônimo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão de fornecer subsídios que provém de professores com experiência e atuantes na educação musical infantil de maneira que os dados coletados serão derivados de experiências concretas na escola básica. Os resultados desta investigação poderão contribuir com o campo da educação musical infantil, revelando como o referencial da aprendizagem criativa pode orientar o planejamento das aulas de música, sendo esses resultados divulgados em eventos, congressos e publicações da área.

Os pesquisadores que desenvolverão os procedimentos serão: Profa. Dra. Viviane Beineke (professora responsável), e a estudante de mestrado Ana Paula R. C. Malotti. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os estudantes de graduação Rosecler Luisa Reckziegel e o estudante de mestrado Alessandro Felix Mendes e Silva.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento, não implicando na saída do curso em questão. Solicitamos a vossa autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Viviane Beineke  
(numero de telefone)

ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 1907, Santa Mônica, Florianópolis - SC.

(Assinatura do pesquisador)

---

<sup>58</sup> Vinculada do projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula” coordenado pela profa. Dra. Viviane Beineke.

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”, 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 minha participação na coleta de dados será documentada em áudio, vídeo e documentos escritos e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Fui esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Número de documento \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ .



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
 GRUPO DE PESQUISA MUSE – MÚSICA E EDUCAÇÃO



## CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”<sup>59</sup>, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Minha pessoa não deve ser identificada por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do Grupo de Pesquisa MUSE - Música e, sob a guarda do pesquisador responsável.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
 Local e Data

\_\_\_\_\_  
 Nome do Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
 Documento do Sujeito Pesquisado

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Viviane Beineke

<sup>59</sup> Vinculada do projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula” coordenado pela profa. Dra. Viviane Beineke.

## APÊNDICE H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente ao acompanhamento da ação pedagógica



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
GRUPO DE PESQUISA MUSE – MÚSICA E EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informada sobre todos os procedimentos da pesquisa “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil” desenvolvida como projeto de mestrado por Ana Paula Malotti, sob orientação da profa. Dra. Viviane Beineke, pelo programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. Declaro também que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, que será realizado nas aulas de música por mim ministradas na(s) turma(s) \_\_\_\_\_ da Educação Infantil, no período de abril a julho de 2013.

Compreendo que a coleta de dados neste estudo envolve a realização de filmagens das aulas de música citadas acima, e a minha participação em sessões de entrevista e planejamento que serão documentadas em áudio, vídeo e documentos escritos, todos com fins científicos e acadêmicos, sendo garantida a privacidade, a confidencialidade e sigilo das informações. Serão utilizados pseudônimos para garantir o anonimato dos participantes.

Estou ciente que as gravações das aulas e entrevistas ficarão disponíveis por um período de dois meses a partir desta data, durante o qual poderei solicitar o corte de algum trecho, sendo que posso solicitar informações a qualquer momento. Ficou claro que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração.

Florianópolis, 28 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura (de acordo)

Nome \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_

## APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encaminhado às escolas



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
GRUPO DE PESQUISA MUSE – MÚSICA E EDUCAÇÃO



Para: Direção e Equipe Pedagógica do Colégio \_\_\_\_\_  
De: Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti  
Ref.: Solicitação para realização de pesquisa de mestrado e encaminhamentos

### Prezados Senhores

Encaminho este documento com a finalidade de realizar parte do trabalho de campo da pesquisa de mestrado intitulada “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”<sup>60</sup>, com no Colégio \_\_\_\_\_. A pesquisa tem por objetivo investigar a abordagem de *aprendizagem criativa* enquanto referencial para elaboração de estratégias metodológicas para o ensino de música na educação infantil.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, por envolver apenas a realização de observações e filmagens de uma sequência de aulas de música, o que poderá causar algum constrangimento nas crianças por não estarem habituados com este tipo de atividade e com presença da pesquisadora em sala.

O trabalho prevê também o acompanhamento da ação pedagógica da professora de música desta escola, que participou de um curso sobre o tema de Aprendizagem Criativa, e então observar atividades elaboradas a partir desta abordagem em aulas de música.

Os dados referentes à identificação da escola, professores e alunos serão mantidos em sigilo, sendo os nomes substituídos por pseudônimos. Como a coleta de dados neste estudo será documentada através de vídeo e fotografias, a escola poderá ser eventualmente reconhecida nas imagens.

Os benefícios deste estudo serão de oportunizar uma experiência de aprendizagem musical criativa onde se procura evidenciar e valorizar a perspectiva das crianças. Os dados coletados permitirão refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em sala de aula.

---

<sup>60</sup> Vinculada do projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula” coordenado pela profa. Dra. Viviane Beineke. O projeto de mestrado está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC e foi aprovado em março de 2013.

A partir do contato prévio realizado com a professora \_\_\_\_\_ com a finalidade de consultá-la sobre seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, e sendo a resposta positiva, chegou-se à conclusão de que as turmas \_\_\_\_\_, cuja as aulas acontecem \_\_\_\_\_, seriam as mais indicadas para esta pesquisa.

Quanto ao período das observações, poderiam iniciar assim que a escola viabilizasse a realização da pesquisa (início previsto para 29/04) prosseguindo durante o mês de maio, podendo ser estendido até o final do primeiro semestre do corrente ano (julho de 2013), se necessário.

A pesquisa prevê reuniões com a professora para elaboração e discussão dos planejamentos, bem como a reflexão sobre a prática, que serão agendadas diretamente com ela. Em consonância com a abordagem de aprendizagem criativa, os alunos serão incentivados a realizar criações musicais, trabalhar em grupos e expressar suas ideias e opiniões refletindo sobre o trabalho durante as aulas de música. O anonimato dos depoimentos das crianças será garantido através do uso de pseudônimos. O material gravado será disponibilizado à professora, que poderá solicitar o corte de alguma cena, caso julgue inadequada à pesquisa.

Atendendo aos cuidados éticos da pesquisa, é necessário que a escola encaminhe, aos pais ou responsáveis dos alunos da turma selecionada, um comunicado e um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, documento que manifesta a sua concordância em participar da pesquisa (em anexo).

Considerando importante o retorno sobre os resultados da pesquisa, tanto para a professora e quanto para a escola, comprometo-me a apresentar o trabalho concluído à comunidade escolar e doar uma cópia da dissertação à escola.

Os procedimentos serão desenvolvidos por mim, sob a orientação da professora Dra. Viviane Beineke (professora responsável), e acompanhados pelas estudantes de graduação Rosecler Luisa Reckziegel e Juliana Sens, e o estudante de mestrado Alessandro Felix Mendes e Silva.

Para qualquer informação adicional, coloco-me à disposição da equipe pedagógica da escola, dos professores e dos pais dos alunos participantes. Agradeço a disponibilidade da equipe pedagógica em analisar o meu projeto e aguardo retorno.

Cordialmente,

Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti

Contato: (telefone) | E-mail: (e-mail)

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Viviane Beineke

NÚMERO DO TELEFONE: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 1907, Santa Mônica, Florianópolis - SC.

ASSINATURA DO PESQUISADOR

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaramos que fomos informados sobre todos os procedimentos da pesquisa “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”, que recebemos de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados referentes à escola não serão divulgados. Compreendemos que a coleta de dados neste estudo será documentada em áudio, vídeo e documentos escritos e estamos cientes, portanto, que a escola poderá ser eventualmente reconhecida nas imagens. Fomos esclarecidos ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não teremos direito a nenhuma remuneração.

Portanto, autorizamos o desenvolvimento da pesquisa em questão em nosso espaço escolar nas turmas \_\_\_\_\_, cuja as aulas acontecem \_\_\_\_\_, e nos comprometemos a encaminhar os termos de consentimento aos pais e responsáveis.

Direção e Equipe Pedagógica do Colégio \_\_\_\_\_

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Cargo \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Local: Florianópolis      Data: \_\_ / 04 / 2013



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

**ANA PAULA RIBEIRO CARDOSO MALOTTI**

Projeto de Mestrado

**APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL**

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

**RESUMO**

Este trabalho apresenta projeto pesquisa de mestrado que busca investigar como se articulam as dimensões da aprendizagem criativa enquanto abordagem metodológica para ensino de música na Educação Infantil. A expressão aprendizagem criativa (CRAFT, 2008; BURNARD; 2008) é um conceito em construção, em que “aprendizagem” indica que o foco está centrado no processo de aprendizagem do aluno, e “criatividade” refere-se ao potencial criativo a ser desenvolvido dentro de um campo de conhecimento específico, como a música. Do ponto de vista sociocultural, esse conceito considera a interação de fatores culturais e sociais, como o contexto e a perspectiva da criança, o processo colaborativo e não competitivo, a análise e reflexão dos trabalhos como ponto fundamental para a aprendizagem colaborativa e a interação professor-aluno. Tal abordagem envolve, portanto, as seguintes dimensões: a perspectiva das crianças, o papel do professor, e a reflexão sobre a prática, incluindo professores, alunos e pesquisadores. Em função da proposta de intervenção do pesquisador no contexto e dos processos de construção e reflexão incluem os colaboradores da pesquisa, a metodologia de pesquisa-ação de natureza qualitativa atende aos objetivos desta investigação. A coleta de dados inclui: (1) observação participante; (2) atuação junto ao professor de música da escola para elaboração de atividades metodológicas que promovam a aprendizagem criativa e evidenciem a perspectiva das crianças sobre música, bem como a prática desses planejamentos e sala de aula; (3) registros em vídeo e áudio das aulas e dos processos de reflexão; (4) relatórios e diários; e (5) documentação e análise da produção dos alunos.

## APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encaminhado aos pais e responsável pelas crianças



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
GRUPO DE PESQUISA MUSE – MÚSICA E EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(a) filho(a)/dependente está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”<sup>61</sup>, realizada com o objetivo de investigar a aprendizagem criativa enquanto referencial para elaboração de estratégias metodológicas para o ensino de música na Educação Infantil.

A professora de música desta escola participou de um curso sobre este tema e gostaríamos de observar atividades elaboradas a partir da abordagem de aprendizagem criativa em aulas de música. O objetivo é documentar e refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em sala de aula, procedimento que não apresenta nenhum tipo de risco às crianças.

Os resultados desta investigação poderão contribuir com o campo da educação musical infantil, revelando como o referencial da aprendizagem criativa pode orientar o planejamento das aulas de música, sendo esses resultados divulgados em eventos, congressos e publicações da área.

Participam da pesquisa a profa. Dra. Viviane Beineke (professora responsável) e a estudante de mestrado Ana Paula R. C. Malotti. As pessoas que estarão acompanhando o trabalho serão as estudantes de graduação Rosecler Luisa Reckziegel e Juliana Sem, e o estudante de mestrado Alessandro Felix Mendes e Silva.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados de seu(a) filho(a)/dependente para a produção de artigos técnicos e científicos, assinando os termos em anexo e devolvendo-os à escola. A identidade de seu(a) filho(a)/dependente será preservada pois cada criança será identificada por um pseudônimo.

Agradecemos a participação de seu(a) filho(a)/dependente e a sua colaboração. Nos colocamos à disposição para qualquer outro esclarecimento.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Viviane Beineke

NÚMERO DO TELEFONE: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO: Av. Madre Benvenuta, 1907, Santa Mônica, Florianópolis - SC.

---

<sup>61</sup> Vinculada do projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula” coordenado pela profa. Dra. Viviane Beineke.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
GRUPO DE PESQUISA MUSE – MÚSICA E EDUCAÇÃO



### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados a respeito da identidade de meu(minha) filho(a)/dependente serão sigilosos. Eu compreendo que a coleta de dados neste estudo será documentada em áudio, vídeo e documentos escritos. Fui esclarecido ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não terei direito a nenhuma remuneração.

Nome da Criança \_\_\_\_\_

Nome do Responsável \_\_\_\_\_

Número de documento \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Local: Florianópolis

Data: \_\_\_\_ / 04 / 2013 .



## CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente

\_\_\_\_\_ para fins da pesquisa científica intitulada “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”<sup>62</sup>, e concordo que o material e informações obtidas possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Meu filho/dependente não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do Grupo de Pesquisa MUSE - Música e Educação, sob a guarda do pesquisador responsável.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável pela criança

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela criança

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Viviane Beineke

<sup>62</sup> Vinculada do projeto de pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula” coordenado pela profa. Dra. Viviane Beineke.

## APÊNDICE K – Carta de agradecimento à escola e professora



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
GRUPO DE PESQUISA MUSE – MÚSICA E EDUCAÇÃO



Florianópolis, 28 de maio de 2013.

### CARTA DE AGRADECIMENTO

Venho por meio desta, agradecer a toda equipe, direção, professores, pais e alunos do Colégio \_\_\_\_\_ pelo espaço concedido para realização da coleta de dados referente a pesquisa de mestrado “Aprendizagem Criativa na Educação Musical Infantil”.

Através do trabalho realizado junto a professora de música \_\_\_\_\_, a quem especialmente agradecemos, pudemos elaborar, refletir e observar questões referentes a aprendizagem musical das crianças, à maneira como se relacionam com os sons e as suas ideias de música. As estratégias metodológicas propostas procuraram focar a perspectiva das crianças e seus processos de aprendizagem promovendo através de atividades de apreciação, execução e composição, um maior espaço para expressão e manifestação de cada criança.

As aulas foram documentadas em vídeo e fotos, que estarão à disposição da escola por meio da professora \_\_\_\_\_, a quem o material foi entregue. No momento, a investigação encontra-se na etapa de análise dos dados e escrita da dissertação, que deverá ser defendida até março de 2014. A partir desta data, estaremos à disposição para apresentar os resultados do trabalho à comunidade escolar, bem como, conceder uma cópia do trabalho a escola.


Manifestamos aqui então, nosso agradecimento ao Colégio

---

Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti  
Mestranda PPGMUS - UDESC

## APÊNDICE L – Questionário sobre perfil dos participantes do curso aplicado via Moodle

**Informação**  
 Marcar questão



APRENDIZAGEM CRIATIVA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL  
 Curso de formação para professores de música

Professoras Viviane Beineke e Ana Paula Malotti  
 Abril de 2013

**Questão 1**  
 Incompleto  
 Vale 10,00 pontos(s).  
 Marcar questão

Marque as opções de acordo com sua formação:

Escolha uma ou mais:

- Licenciatura em Música (ou Ed. Artística - Hab. em Música)
- Pedagogia
- Magistério
- Outro (descreva abaixo)
- Curso completo
- Curso em andamento

[Verificar](#)

**Questão 2**  
 Ainda não respondida  
 Não avaliada  
 Marcar questão

Descreva detalhadamente sua formação, especialmente a formação musical e pedagógica:

Família da fonte: Tamanho da fonte: Parágrafo

**B** *I* U **ABC** **X<sub>1</sub>** **X<sub>2</sub>** **X<sub>3</sub>** **X<sub>4</sub>** **X<sub>5</sub>** **X<sub>6</sub>** **X<sub>7</sub>** **X<sub>8</sub>** **X<sub>9</sub>** **X<sub>10</sub>** **X<sub>11</sub>** **X<sub>12</sub>** **X<sub>13</sub>** **X<sub>14</sub>** **X<sub>15</sub>** **X<sub>16</sub>** **X<sub>17</sub>** **X<sub>18</sub>** **X<sub>19</sub>** **X<sub>20</sub>** **X<sub>21</sub>** **X<sub>22</sub>** **X<sub>23</sub>** **X<sub>24</sub>** **X<sub>25</sub>** **X<sub>26</sub>** **X<sub>27</sub>** **X<sub>28</sub>** **X<sub>29</sub>** **X<sub>30</sub>** **X<sub>31</sub>** **X<sub>32</sub>** **X<sub>33</sub>** **X<sub>34</sub>** **X<sub>35</sub>** **X<sub>36</sub>** **X<sub>37</sub>** **X<sub>38</sub>** **X<sub>39</sub>** **X<sub>40</sub>** **X<sub>41</sub>** **X<sub>42</sub>** **X<sub>43</sub>** **X<sub>44</sub>** **X<sub>45</sub>** **X<sub>46</sub>** **X<sub>47</sub>** **X<sub>48</sub>** **X<sub>49</sub>** **X<sub>50</sub>** **X<sub>51</sub>** **X<sub>52</sub>** **X<sub>53</sub>** **X<sub>54</sub>** **X<sub>55</sub>** **X<sub>56</sub>** **X<sub>57</sub>** **X<sub>58</sub>** **X<sub>59</sub>** **X<sub>60</sub>** **X<sub>61</sub>** **X<sub>62</sub>** **X<sub>63</sub>** **X<sub>64</sub>** **X<sub>65</sub>** **X<sub>66</sub>** **X<sub>67</sub>** **X<sub>68</sub>** **X<sub>69</sub>** **X<sub>70</sub>** **X<sub>71</sub>** **X<sub>72</sub>** **X<sub>73</sub>** **X<sub>74</sub>** **X<sub>75</sub>** **X<sub>76</sub>** **X<sub>77</sub>** **X<sub>78</sub>** **X<sub>79</sub>** **X<sub>80</sub>** **X<sub>81</sub>** **X<sub>82</sub>** **X<sub>83</sub>** **X<sub>84</sub>** **X<sub>85</sub>** **X<sub>86</sub>** **X<sub>87</sub>** **X<sub>88</sub>** **X<sub>89</sub>** **X<sub>90</sub>** **X<sub>91</sub>** **X<sub>92</sub>** **X<sub>93</sub>** **X<sub>94</sub>** **X<sub>95</sub>** **X<sub>96</sub>** **X<sub>97</sub>** **X<sub>98</sub>** **X<sub>99</sub>** **X<sub>100</sub>** **X<sub>101</sub>** **X<sub>102</sub>** **X<sub>103</sub>** **X<sub>104</sub>** **X<sub>105</sub>** **X<sub>106</sub>** **X<sub>107</sub>** **X<sub>108</sub>** **X<sub>109</sub>** **X<sub>110</sub>** **X<sub>111</sub>** **X<sub>112</sub>** **X<sub>113</sub>** **X<sub>114</sub>** **X<sub>115</sub>** **X<sub>116</sub>** **X<sub>117</sub>** **X<sub>118</sub>** **X<sub>119</sub>** **X<sub>120</sub>** **X<sub>121</sub>** **X<sub>122</sub>** **X<sub>123</sub>** **X<sub>124</sub>** **X<sub>125</sub>** **X<sub>126</sub>** **X<sub>127</sub>** **X<sub>128</sub>** **X<sub>129</sub>** **X<sub>130</sub>** **X<sub>131</sub>** **X<sub>132</sub>** **X<sub>133</sub>** **X<sub>134</sub>** **X<sub>135</sub>** **X<sub>136</sub>** **X<sub>137</sub>** **X<sub>138</sub>** **X<sub>139</sub>** **X<sub>140</sub>** **X<sub>141</sub>** **X<sub>142</sub>** **X<sub>143</sub>** **X<sub>144</sub>** **X<sub>145</sub>** **X<sub>146</sub>** **X<sub>147</sub>** **X<sub>148</sub>** **X<sub>149</sub>** **X<sub>150</sub>** **X<sub>151</sub>** **X<sub>152</sub>** **X<sub>153</sub>** **X<sub>154</sub>** **X<sub>155</sub>** **X<sub>156</sub>** **X<sub>157</sub>** **X<sub>158</sub>** **X<sub>159</sub>** **X<sub>160</sub>** **X<sub>161</sub>** **X<sub>162</sub>** **X<sub>163</sub>** **X<sub>164</sub>** **X<sub>165</sub>** **X<sub>166</sub>** **X<sub>167</sub>** **X<sub>168</sub>** **X<sub>169</sub>** **X<sub>170</sub>** **X<sub>171</sub>** **X<sub>172</sub>** **X<sub>173</sub>** **X<sub>174</sub>** **X<sub>175</sub>** **X<sub>176</sub>** **X<sub>177</sub>** **X<sub>178</sub>** **X<sub>179</sub>** **X<sub>180</sub>** **X<sub>181</sub>** **X<sub>182</sub>** **X<sub>183</sub>** **X<sub>184</sub>** **X<sub>185</sub>** **X<sub>186</sub>** **X<sub>187</sub>** **X<sub>188</sub>** **X<sub>189</sub>** **X<sub>190</sub>** **X<sub>191</sub>** **X<sub>192</sub>** **X<sub>193</sub>** **X<sub>194</sub>** **X<sub>195</sub>** **X<sub>196</sub>** **X<sub>197</sub>** **X<sub>198</sub>** **X<sub>199</sub>** **X<sub>200</sub>** **X<sub>201</sub>** **X<sub>202</sub>** **X<sub>203</sub>** **X<sub>204</sub>** **X<sub>205</sub>** **X<sub>206</sub>** **X<sub>207</sub>** **X<sub>208</sub>** **X<sub>209</sub>** **X<sub>210</sub>** **X<sub>211</sub>** **X<sub>212</sub>** **X<sub>213</sub>** **X<sub>214</sub>** **X<sub>215</sub>** **X<sub>216</sub>** **X<sub>217</sub>** **X<sub>218</sub>** **X<sub>219</sub>** **X<sub>220</sub>** **X<sub>221</sub>** **X<sub>222</sub>** **X<sub>223</sub>** **X<sub>224</sub>** **X<sub>225</sub>** **X<sub>226</sub>** **X<sub>227</sub>** **X<sub>228</sub>** **X<sub>229</sub>** **X<sub>230</sub>** **X<sub>231</sub>** **X<sub>232</sub>** **X<sub>233</sub>** **X<sub>234</sub>** **X<sub>235</sub>** **X<sub>236</sub>** **X<sub>237</sub>** **X<sub>238</sub>** **X<sub>239</sub>** **X<sub>240</sub>** **X<sub>241</sub>** **X<sub>242</sub>** **X<sub>243</sub>** **X<sub>244</sub>** **X<sub>245</sub>** **X<sub>246</sub>** **X<sub>247</sub>** **X<sub>248</sub>** **X<sub>249</sub>** **X<sub>250</sub>** **X<sub>251</sub>** **X<sub>252</sub>** **X<sub>253</sub>** **X<sub>254</sub>** **X<sub>255</sub>** **X<sub>256</sub>** **X<sub>257</sub>** **X<sub>258</sub>** **X<sub>259</sub>** **X<sub>260</sub>** **X<sub>261</sub>** **X<sub>262</sub>** **X<sub>263</sub>** **X<sub>264</sub>** **X<sub>265</sub>** **X<sub>266</sub>** **X<sub>267</sub>** **X<sub>268</sub>** **X<sub>269</sub>** **X<sub>270</sub>** **X<sub>271</sub>** **X<sub>272</sub>** **X<sub>273</sub>** **X<sub>274</sub>** **X<sub>275</sub>** **X<sub>276</sub>** **X<sub>277</sub>** **X<sub>278</sub>** **X<sub>279</sub>** **X<sub>280</sub>** **X<sub>281</sub>** **X<sub>282</sub>** **X<sub>283</sub>** **X<sub>284</sub>** **X<sub>285</sub>** **X<sub>286</sub>** **X<sub>287</sub>** **X<sub>288</sub>** **X<sub>289</sub>** **X<sub>290</sub>** **X<sub>291</sub>** **X<sub>292</sub>** **X<sub>293</sub>** **X<sub>294</sub>** **X<sub>295</sub>** **X<sub>296</sub>** **X<sub>297</sub>** **X<sub>298</sub>** **X<sub>299</sub>** **X<sub>300</sub>** **X<sub>301</sub>** **X<sub>302</sub>** **X<sub>303</sub>** **X<sub>304</sub>** **X<sub>305</sub>** **X<sub>306</sub>** **X<sub>307</sub>** **X<sub>308</sub>** **X<sub>309</sub>** **X<sub>310</sub>** **X<sub>311</sub>** **X<sub>312</sub>** **X<sub>313</sub>** **X<sub>314</sub>** **X<sub>315</sub>** **X<sub>316</sub>** **X<sub>317</sub>** **X<sub>318</sub>** **X<sub>319</sub>** **X<sub>320</sub>** **X<sub>321</sub>** **X<sub>322</sub>** **X<sub>323</sub>** **X<sub>324</sub>** **X<sub>325</sub>** **X<sub>326</sub>** **X<sub>327</sub>** **X<sub>328</sub>** **X<sub>329</sub>** **X<sub>330</sub>** **X<sub>331</sub>** **X<sub>332</sub>** **X<sub>333</sub>** **X<sub>334</sub>** **X<sub>335</sub>** **X<sub>336</sub>** **X<sub>337</sub>** **X<sub>338</sub>** **X<sub>339</sub>** **X<sub>340</sub>** **X<sub>341</sub>** **X<sub>342</sub>** **X<sub>343</sub>** **X<sub>344</sub>** **X<sub>345</sub>** **X<sub>346</sub>** **X<sub>347</sub>** **X<sub>348</sub>** **X<sub>349</sub>** **X<sub>350</sub>** **X<sub>351</sub>** **X<sub>352</sub>** **X<sub>353</sub>** **X<sub>354</sub>** **X<sub>355</sub>** **X<sub>356</sub>** **X<sub>357</sub>** **X<sub>358</sub>** **X<sub>359</sub>** **X<sub>360</sub>** **X<sub>361</sub>** **X<sub>362</sub>** **X<sub>363</sub>** **X<sub>364</sub>** **X<sub>365</sub>** **X<sub>366</sub>** **X<sub>367</sub>** **X<sub>368</sub>** **X<sub>369</sub>** **X<sub>370</sub>** **X<sub>371</sub>** **X<sub>372</sub>** **X<sub>373</sub>** **X<sub>374</sub>** **X<sub>375</sub>** **X<sub>376</sub>** **X<sub>377</sub>** **X<sub>378</sub>** **X<sub>379</sub>** **X<sub>380</sub>** **X<sub>381</sub>** **X<sub>382</sub>** **X<sub>383</sub>** **X<sub>384</sub>** **X<sub>385</sub>** **X<sub>386</sub>** **X<sub>387</sub>** **X<sub>388</sub>** **X<sub>389</sub>** **X<sub>390</sub>** **X<sub>391</sub>** **X<sub>392</sub>** **X<sub>393</sub>** **X<sub>394</sub>** **X<sub>395</sub>** **X<sub>396</sub>** **X<sub>397</sub>** **X<sub>398</sub>** **X<sub>399</sub>** **X<sub>400</sub>** **X<sub>401</sub>** **X<sub>402</sub>** **X<sub>403</sub>** **X<sub>404</sub>** **X<sub>405</sub>** **X<sub>406</sub>** **X<sub>407</sub>** **X<sub>408</sub>** **X<sub>409</sub>** **X<sub>410</sub>** **X<sub>411</sub>** **X<sub>412</sub>** **X<sub>413</sub>** **X<sub>414</sub>** **X<sub>415</sub>** **X<sub>416</sub>** **X<sub>417</sub>** **X<sub>418</sub>** **X<sub>419</sub>** **X<sub>420</sub>** **X<sub>421</sub>** **X<sub>422</sub>** **X<sub>423</sub>** **X<sub>424</sub>** **X<sub>425</sub>** **X<sub>426</sub>** **X<sub>427</sub>** **X<sub>428</sub>** **X<sub>429</sub>** **X<sub>430</sub>** **X<sub>431</sub>** **X<sub>432</sub>** **X<sub>433</sub>** **X<sub>434</sub>** **X<sub>435</sub>** **X<sub>436</sub>** **X<sub>437</sub>** **X<sub>438</sub>** **X<sub>439</sub>** **X<sub>440</sub>** **X<sub>441</sub>** **X<sub>442</sub>** **X<sub>443</sub>** **X<sub>444</sub>** **X<sub>445</sub>** **X<sub>446</sub>** **X<sub>447</sub>** **X<sub>448</sub>** **X<sub>449</sub>** **X<sub>450</sub>** **X<sub>451</sub>** **X<sub>452</sub>** **X<sub>453</sub>** **X<sub>454</sub>** **X<sub>455</sub>** **X<sub>456</sub>** **X<sub>457</sub>** **X<sub>458</sub>** **X<sub>459</sub>** **X<sub>460</sub>** **X<sub>461</sub>** **X<sub>462</sub>** **X<sub>463</sub>** **X<sub>464</sub>** **X<sub>465</sub>** **X<sub>466</sub>** **X<sub>467</sub>** **X<sub>468</sub>** **X<sub>469</sub>** **X<sub>470</sub>** **X<sub>471</sub>** **X<sub>472</sub>** **X<sub>473</sub>** **X<sub>474</sub>** **X<sub>475</sub>** **X<sub>476</sub>** **X<sub>477</sub>** **X<sub>478</sub>** **X<sub>479</sub>** **X<sub>480</sub>** **X<sub>481</sub>** **X<sub>482</sub>** **X<sub>483</sub>** **X<sub>484</sub>** **X<sub>485</sub>** **X<sub>486</sub>** **X<sub>487</sub>** **X<sub>488</sub>** **X<sub>489</sub>** **X<sub>490</sub>** **X<sub>491</sub>** **X<sub>492</sub>** **X<sub>493</sub>** **X<sub>494</sub>** **X<sub>495</sub>** **X<sub>496</sub>** **X<sub>497</sub>** **X<sub>498</sub>** **X<sub>499</sub>** **X<sub>500</sub>** **X<sub>501</sub>** **X<sub>502</sub>** **X<sub>503</sub>** **X<sub>504</sub>** **X<sub>505</sub>** **X<sub>506</sub>** **X<sub>507</sub>** **X<sub>508</sub>** **X<sub>509</sub>** **X<sub>510</sub>** **X<sub>511</sub>** **X<sub>512</sub>** **X<sub>513</sub>** **X<sub>514</sub>** **X<sub>515</sub>** **X<sub>516</sub>** **X<sub>517</sub>** **X<sub>518</sub>** **X<sub>519</sub>** **X<sub>520</sub>** **X<sub>521</sub>** **X<sub>522</sub>** **X<sub>523</sub>** **X<sub>524</sub>** **X<sub>525</sub>** **X<sub>526</sub>** **X<sub>527</sub>** **X<sub>528</sub>** **X<sub>529</sub>** **X<sub>530</sub>** **X<sub>531</sub>** **X<sub>532</sub>** **X<sub>533</sub>** **X<sub>534</sub>** **X<sub>535</sub>** **X<sub>536</sub>** **X<sub>537</sub>** **X<sub>538</sub>** **X<sub>539</sub>** **X<sub>540</sub>** **X<sub>541</sub>** **X<sub>542</sub>** **X<sub>543</sub>** **X<sub>544</sub>** **X<sub>545</sub>** **X<sub>546</sub>** **X<sub>547</sub>** **X<sub>548</sub>** **X<sub>549</sub>** **X<sub>550</sub>** **X<sub>551</sub>** **X<sub>552</sub>** **X<sub>553</sub>** **X<sub>554</sub>** **X<sub>555</sub>** **X<sub>556</sub>** **X<sub>557</sub>** **X<sub>558</sub>** **X<sub>559</sub>** **X<sub>560</sub>** **X<sub>561</sub>** **X<sub>562</sub>** **X<sub>563</sub>** **X<sub>564</sub>** **X<sub>565</sub>** **X<sub>566</sub>** **X<sub>567</sub>** **X<sub>568</sub>** **X<sub>569</sub>** **X<sub>570</sub>** **X<sub>571</sub>** **X<sub>572</sub>** **X<sub>573</sub>** **X<sub>574</sub>** **X<sub>575</sub>** **X<sub>576</sub>** **X<sub>577</sub>** **X<sub>578</sub>** **X<sub>579</sub>** **X<sub>580</sub>** **X<sub>581</sub>** **X<sub>582</sub>** **X<sub>583</sub>** **X<sub>584</sub>** **X<sub>585</sub>** **X<sub>586</sub>** **X<sub>587</sub>** **X<sub>588</sub>** **X<sub>589</sub>** **X<sub>590</sub>** **X<sub>591</sub>** **X<sub>592</sub>** **X<sub>593</sub>** **X<sub>594</sub>** **X<sub>595</sub>** **X<sub>596</sub>** **X<sub>597</sub>** **X<sub>598</sub>** **X<sub>599</sub>** **X<sub>600</sub>** **X<sub>601</sub>** **X<sub>602</sub>** **X<sub>603</sub>** **X<sub>604</sub>** **X<sub>605</sub>** **X<sub>606</sub>** **X<sub>607</sub>** **X<sub>608</sub>** **X<sub>609</sub>** **X<sub>610</sub>** **X<sub>611</sub>** **X<sub>612</sub>** **X<sub>613</sub>** **X<sub>614</sub>** **X<sub>615</sub>** **X<sub>616</sub>** **X<sub>617</sub>** **X<sub>618</sub>** **X<sub>619</sub>** **X<sub>620</sub>** **X<sub>621</sub>** **X<sub>622</sub>** **X<sub>623</sub>** **X<sub>624</sub>** **X<sub>625</sub>** **X<sub>626</sub>** **X<sub>627</sub>** **X<sub>628</sub>** **X<sub>629</sub>** **X<sub>630</sub>** **X<sub>631</sub>** **X<sub>632</sub>** **X<sub>633</sub>** **X<sub>634</sub>** **X<sub>635</sub>** **X<sub>636</sub>** **X<sub>637</sub>** **X<sub>638</sub>** **X<sub>639</sub>** **X<sub>640</sub>** **X<sub>641</sub>** **X<sub>642</sub>** **X<sub>643</sub>** **X<sub>644</sub>** **X<sub>645</sub>** **X<sub>646</sub>** **X<sub>647</sub>** **X<sub>648</sub>** **X<sub>649</sub>** **X<sub>650</sub>** **X<sub>651</sub>** **X<sub>652</sub>** **X<sub>653</sub>** **X<sub>654</sub>** **X<sub>655</sub>** **X<sub>656</sub>** **X<sub>657</sub>** **X<sub>658</sub>** **X<sub>659</sub>** **X<sub>660</sub>** **X<sub>661</sub>** **X<sub>662</sub>** **X<sub>663</sub>** **X<sub>664</sub>** **X<sub>665</sub>** **X<sub>666</sub>** **X<sub>667</sub>** **X<sub>668</sub>** **X<sub>669</sub>** **X<sub>670</sub>** **X<sub>671</sub>** **X<sub>672</sub>** **X<sub>673</sub>** **X<sub>674</sub>** **X<sub>675</sub>** **X<sub>676</sub>** **X<sub>677</sub>** **X<sub>678</sub>** **X<sub>679</sub>** **X<sub>680</sub>** **X<sub>681</sub>** **X<sub>682</sub>** **X<sub>683</sub>** **X<sub>684</sub>** **X<sub>685</sub>** **X<sub>686</sub>** **X<sub>687</sub>** **X<sub>688</sub>** **X<sub>689</sub>** **X<sub>690</sub>** **X<sub>691</sub>** **X<sub>692</sub>** **X<sub>693</sub>** **X<sub>694</sub>** **X<sub>695</sub>** **X<sub>696</sub>** **X<sub>697</sub>** **X<sub>698</sub>** **X<sub>699</sub>** **X<sub>700</sub>** **X<sub>701</sub>** **X<sub>702</sub>** **X<sub>703</sub>** **X<sub>704</sub>** **X<sub>705</sub>** **X<sub>706</sub>** **X<sub>707</sub>** **X<sub>708</sub>** **X<sub>709</sub>** **X<sub>710</sub>** **X<sub>711</sub>** **X<sub>712</sub>** **X<sub>713</sub>** **X<sub>714</sub>** **X<sub>715</sub>** **X<sub>716</sub>** **X<sub>717</sub>** **X<sub>718</sub>** **X<sub>719</sub>** **X<sub>720</sub>** **X<sub>721</sub>** **X<sub>722</sub>** **X<sub>723</sub>** **X<sub>724</sub>** **X<sub>725</sub>** **X<sub>726</sub>** **X<sub>727</sub>** **X<sub>728</sub>** **X<sub>729</sub>** **X<sub>730</sub>** **X<sub>731</sub>** **X<sub>732</sub>** **X<sub>733</sub>** **X<sub>734</sub>** **X<sub>735</sub>** **X<sub>736</sub>** **X<sub>737</sub>** **X<sub>738</sub>** **X<sub>739</sub>** **X<sub>740</sub>** **X<sub>741</sub>** **X<sub>742</sub>** **X<sub>743</sub>** **X<sub>744</sub>** **X<sub>745</sub>** **X<sub>746</sub>** **X<sub>747</sub>** **X<sub>748</sub>** **X<sub>749</sub>** **X<sub>750</sub>** **X<sub>751</sub>** **X<sub>752</sub>** **X<sub>753</sub>** **X<sub>754</sub>** **X<sub>755</sub>** **X<sub>756</sub>** **X<sub>757</sub>** **X<sub>758</sub>** **X<sub>759</sub>** **X<sub>760</sub>** **X<sub>761</sub>** **X<sub>762</sub>** **X<sub>763</sub>** **X<sub>764</sub>** **X<sub>765</sub>** **X<sub>766</sub>** **X<sub>767</sub>** **X<sub>768</sub>** **X<sub>769</sub>** **X<sub>770</sub>** **X<sub>771</sub>** **X<sub>772</sub>** **X<sub>773</sub>** **X<sub>774</sub>** **X<sub>775</sub>** **X<sub>776</sub>** **X<sub>777</sub>** **X<sub>778</sub>** **X<sub>779</sub>** **X<sub>780</sub>** **X<sub>781</sub>** **X<sub>782</sub>** **X<sub>783</sub>** **X<sub>784</sub>** **X<sub>785</sub>** **X<sub>786</sub>** **X<sub>787</sub>** **X<sub>788</sub>** **X<sub>789</sub>** **X<sub>790</sub>** **X<sub>791</sub>** **X<sub>792</sub>** **X<sub>793</sub>** **X<sub>794</sub>** **X<sub>795</sub>** **X<sub>796</sub>** **X<sub>797</sub>** **X<sub>798</sub>** **X<sub>799</sub>** **X<sub>800</sub>** **X<sub>801</sub>** **X<sub>802</sub>** **X<sub>803</sub>** **X<sub>804</sub>** **X<sub>805</sub>** **X<sub>806</sub>** **X<sub>807</sub>** **X<sub>808</sub>** **X<sub>809</sub>** **X<sub>810</sub>** **X<sub>811</sub>** **X<sub>812</sub>** **X<sub>813</sub>** **X<sub>814</sub>** **X<sub>815</sub>** **X<sub>816</sub>** **X<sub>817</sub>** **X<sub>818</sub>** **X<sub>819</sub>** **X<sub>820</sub>** **X<sub>821</sub>** **X<sub>822</sub>** **X<sub>823</sub>** **X<sub>824</sub>** **X<sub>825</sub>** **X<sub>826</sub>** **X<sub>827</sub>** **X<sub>828</sub>** **X<sub>829</sub>** **X<sub>830</sub>** **X<sub>831</sub>** **X<sub>832</sub>** **X<sub>833</sub>** **X<sub>834</sub>** **X<sub>835</sub>** **X<sub>836</sub>** **X<sub>837</sub>** **X<sub>838</sub>** **X<sub>839</sub>** **X<sub>840</sub>** **X<sub>841</sub>** **X<sub>842</</sub>**

**Questão 4**  
Ainda não respondida  
Não avaliada  
▼ Marcar questão

Caso esteja trabalhando com educação infantil em escola atualmente, descreva sua experiência e complete os campos abaixo:

Família da fonte: Tamanho da fonte: Parágrafo

**B** *I* U ABC X<sub>1</sub> X<sub>2</sub>                                   





**ANEXOS**

ANEXO A – Ofício encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

ANEXO B – Resumo e Aprovação do Projeto de Pesquisa Institucional

ANEXO C – Grupo de Pesquisa MusE – Música e Educação

ANEXO D – Partitura do jogo de copos *Rabo do Tatu*

ANEXO E – História relatada pela professora Marli, elaborada a partir das ideias dos alunos

ANEXO F – História elaborada pelos alunos e relatada pelo professor Márcio



## ANEXO A – Ofício encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
GERÊNCIA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Rua Conselheiro Mafra, 656 – 9º andar – sala 903 – Centro  
CEP 88.010 – 902 – Florianópolis – SC  
Telefone: (48) 3251-6101 – Telefax: (48) 3251-6125



OF. Nº 094/2012

Florianópolis, 12 de dezembro de 2012.

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, vimos encaminhar a Vossa Senhoria cópia das Resoluções do Conselho Municipal de Educação n.º 01/2009, 04/2011 e 05/2011, que fixam normas para o atendimento na Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, a qual as instituições particulares fazem parte.

Segue anexada a cópia do cadastro das instituições particulares de Educação Infantil atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses no município de Florianópolis, conforme solicitação realizada junto a essa Secretaria no dia 03 de dezembro de 2012, para subsidiar a pesquisa de mestrado intitulada Música na Educação Infantil: Propostas para pensar e agir em sala de aula, do Programa de Pós-graduação em Música – PPGMUS / UDESC.

Atenciosamente,

*Janete A. O. de Silva*  
Janete Aparecida Oliveira da Silva  
Gerente de Atividades Complementares

Janete Aparecida Oliveira da Silva  
Gerente de Atividades Complementares  
Florianópolis, 12 de dezembro de 2012

Ilustríssima Senhora  
Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti  
Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Música – PPGMUS/ UDESC  
NESTA

## ANEXO B – Resumo e Aprovação do Projeto de Pesquisa Institucional

### Título do Projeto:

Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula

### Resumo do Projeto:

Este trabalho está situado no campo das pesquisas sobre criatividade na educação, que vêm construindo o conceito de *aprendizagem criativa* (CRAFT, 2005) a partir de pesquisas que focalizam crianças e jovens em situação de aprendizagem. A pesquisa tem por objetivo planejar e desenvolver projetos de composição musical para o ensino de música, investigando como se articulam as dimensões da aprendizagem criativa em contextos variados de educação musical. O referencial teórico da pesquisa articula estudos sobre o ensino criativo, que focaliza o papel do professor no ensino e pesquisas sobre a aprendizagem criativa que se voltam para a perspectiva das crianças no processo educativo. Dessa forma, pretende-se contemplar a multidimensionalidade dos processos de ensino e de aprendizagem no contexto da sala de aula. O trabalho é de natureza qualitativa, sendo proposta a realização de estudos de caso múltiplos, em trabalhos de parceria com professores e/ou estagiários atuantes no ensino de música. O desenho da pesquisa inclui: (1) planejamento de projetos de composição musical, (2) implementação, observação e registro em vídeo das atividades de composição musical nos contextos investigados, (3) grupos focais com os alunos e entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com o/a professor/a de música da turma. A metodologia prevê também a análise dos processos de planejamento e implementação das atividades de composição, a transcrição das entrevistas realizadas com o/a professor/a e com os alunos, construindo categorias de análise que irão sustentar a interpretação dos dados e redação dos resultados da pesquisa. Como resultado, espera-se contribuir na discussão da aprendizagem criativa a partir de situações de ensino vividas concretamente em sala de aula, buscando compreender e discutir a composição musical enquanto prática de ensino e aprendizagem musical.

**Palavras-chave:** (Constantes no Título e/ou Resumo).

1.	Educação Musical	2.	Aprendizagem criativa	3.	Composição Musical
4.	Escola Básica	5.		6.	

### DEPARTAMENTO MÚSICA

**Análise:** (Analisar o mérito acadêmico e a viabilidade. O mérito deve ser justificado pelo relator. Deve ficar evidenciado o que o projeto pretende demonstrar. Comentar os aspectos metodológicos com a coerência interna entre objetivos específicos, metodologia e relevância científica, tecnológica ou artística na área. O projeto deve, obrigatoriamente, estar vinculado à(s) linha(s) de pesquisa do curso de graduação ou pós-graduação de atuação do pesquisador).

O Projeto de Pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e

prática de projetos de composição em sala de aula” tem início previsto em 01.08.2012 e término para 31.07.2016. Está vinculado ao Grupo de Pesquisa Música e Educação - MusE, dentro da Linha de Pesquisa: Formação, processos e práticas em educação musical. O projeto solicita também dois bolsistas de iniciação científica e conta com a participação de duas mestrandas.

A pesquisa tem por objetivo planejar e desenvolver projetos de composição musical na escola, investigando como se articulam as dimensões da aprendizagem criativa em contextos variados de educação musical. Para tanto, a pesquisadora focalizará o olhar no planejamento de atividades de composição musical e sua implementação em sala de aula, discutindo a perspectiva de alunos e professores nesse processo. A abordagem qualitativa será utilizada, com destaque para estudos de caso múltiplos. A aprendizagem criativa será discutida a partir de situações de ensino vividas concretamente em sala de aula, buscando compreender e discutir a composição musical enquanto prática de ensino e aprendizagem musical.

De acordo com o projeto, os dados para a realização da pesquisa serão coletados em três fases, que se repetem em cada estudo de caso, de maneira não linear.

- (1) planejamento de atividades de composição musical nos contextos investigados;
- (2) desenvolvimento das atividades em sala de aula, observação e registro em vídeo das aulas;
- (3) grupos focais com os alunos e entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com o/a professor/a de música da turma.

A metodologia prevê ainda a análise dos processos de planejamento e implementação das atividades, transcrição das entrevistas realizadas com o professor e com os alunos, para então proceder à análise, interpretação dos dados e redação dos resultados da pesquisa. Destaca-se ainda que o projeto busca a construção de parcerias com professores de música em serviço, visando a sua participação na pesquisa, desde a fase do planejamento até a análise e interpretação dos dados.

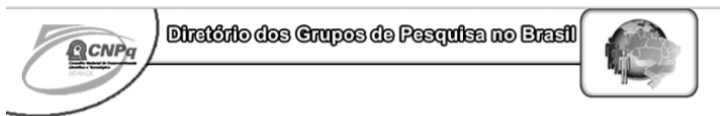
O projeto apresenta os formulários adequados, com todos os itens pertinentes preenchidos.

A importância deste projeto é indiscutível e a sua temática tem sido abordada amplamente por vários pesquisadores, como bem fundamentado no projeto. Os resultados deste trabalho serão certamente apresentados em eventos acadêmicos, pois esta já tem sido uma prática da professora coordenadora, o que pode ser confirmado por sua produção.

VOTO: Tendo em vista a relevância do tema para a área de educação musical sou favorável à aprovação do Projeto de Pesquisa “Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula” e à solicitação de dois bolsistas de iniciação científica.

X	Favorável		Não Favorável		Diligenciar
Assinatura:				11 / 04 / 2012	
Relator(a): Regina Finck Schambeck					
Voto do relator aprovado na Reunião do Departamento em 12 / 04 / 2012					
Assinatura _____					
<b>Chefe do Departamento</b>					

## ANEXO C – Grupo de Pesquisa Muse – Música e Educação



Grupo de Pesquisa  
Música e Educação - MUSE



### Identificação

#### Dados básicos

**Nome do grupo:** Música e Educação - MUSE

**Status do grupo:** certificado pela instituição

**Ano de formação:** 2004

**Data da última atualização:** 04/04/2013 10:56

**Líder(es) do grupo:** Regina Finck Schambeck  
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**Área predominante:** Lingüística, Letras e Artes; Artes

**Instituição:** Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

**Órgão:** Centro de Artes

**Unidade:** Departamento de Música

#### Endereço

**Logradouro:** Rua Madre Benvenuta, 1907

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88035001

**Cidade:** Florianópolis

**UF:** SC

**Telefone:** 33218330

**Fax:**

**Home page:**

### Repercussões dos trabalhos do grupo

O grupo de pesquisa MUSE - Música e Educação tem como principal objetivo desenvolver atividades de pesquisa relacionadas ao ensino de música nos mais diversos contextos. A música na educação formal, informal, e não formal faz parte do universo investigativo deste grupo de pesquisa. As ações do grupo estão dirigidas para diversas modalidades de pesquisa, abrangendo, também, ações de extensão e atividades de ensino. Os participantes do grupo, pesquisadores, professores, estudantes de graduação (licenciatura e bacharelado em música) e pós-graduação (mestrado em música), desenvolvem seus trabalhos numa perspectiva integrada. Além das atividades específicas de cada núcleo de trabalho, e de cada pesquisa em andamento, o grupo mantém uma discussão permanente entre os seus membros através de reuniões presenciais e virtuais. As linhas de pesquisa do grupo são duas: 1) formação, processos e práticas em educação musical (que inclui formação inicial e continuada de professores especialistas e generalistas, legislação educacional para a área de música, e educação musical especial) e 2) grupos musicais e regência (que inclui formação e atuação de regentes e questões gerais e específicas de grupos musicais como corais, bandas e orquestras). Atualmente o grupo MUSE vem realizando pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil, através de projeto aprovado pelo Observatório da Educação (CAPES/INEP/SECAD). Além disso, organiza o Fórum Catarinense de Educação Musical em diversas cidades do estado de Santa Catarina. Todas as atividades do grupo são sediadas no LABMUSE - Laboratório de Música e Educação, nas dependências do Departamento de Música do Centro de Artes da UDESC.

### Linhas de pesquisa

**Total: 2**

- [Formação, processos e práticas em educação musical](#)
- [Grupos musicais e Regência](#)



**ANEXO E – História relatada pela professora Marli, elaborada a partir das ideias dos alunos****A VIAGEM**

Era um vez um trem saindo de viagem....

Ele estava passeando pela floresta amazônica à noite. De repente começou a chover, o mar estava agitado, e a cachoeira com muita água. Dentro do trem as pessoas cantavam o hino nacional. No meio do hino, cachorros começaram a latir e a natureza ficou muito agitada. No meio da confusão teve um romance igual ao da novela Lado a Lado.

No dia seguinte (ainda viajando o trem), diante do romance, houve um casamento onde a noiva e os convidados dançaram valsa e balé. Na valsa, pessoas tocaram flautas com a música da novala A cor do Pecado. Enquanto todos do trem estavam em paz e amor, lá fora, pássaros cantavam, e o vô cantava pela janela.



## **ANEXO F – História elaborada pelos alunos e relatada pelo professor Márcio**

### **Um pesadelo no trem**

Sofia era uma menina muito observadora. Ela adorava passear e olhar para tudo com muita atenção. Estava contando os dias para o seu esperado passeio de trem!

O dia chegou e estava ensolarado. Um lindo dia de muito calor. Ao chegar na estação logo viu muita gente e um maquinista muito gordo. Seu nome era Rafael. Ele batia o sino da locomotiva e gritava:

- Todos a bordo?

A viagem então começou. No começo o trem apitava e andava devagar fazendo pouco barulho. Sofia caminhou pelos vagões observando os passageiros, quando de repente viu que passariam por uma fazenda. E como ela sempre gostou de bichos foi correndo pra janela e ficou ouvindo quantos sons diferentes fazem os bichos. Ela observou os cavalos, as galinhas, os porcos e as vacas. Enquanto observava tudo isso algo lhe chamou a atenção: negras nuvens e uma ponte para trens não muito distante. Isso fez Sofia correr de volta para o seu vagão e ficar junto de seus pais.

A menina mal podia acreditar que uma tempestade estava chegando, se há poucos minutos o dia estava tão diferente. E a chuva começou. Ela chegou devagar e fazendo pouco barulho no teto do vagão. Mas ficou muito forte e Sofia já estava com muito medo.

O pior ainda estava por vir! Chuva, muito vento e agora uma ponte muito alta! Todos no vagão estavam assustados com tantos trovões. Os clarões dos raios deixavam tudo ainda mais assustador!

No meio de tanto barulho algo inusitado aconteceu. Um despertador fez com que tudo aquilo acabasse! Isso mesmo! Sofia estava em casa e acabara de acordar. Tudo não havia passado de um pesadelo. Ainda bem – pensou Sofia!

A menina correu para a janela do seu quarto e pode ver que o dia estava lindo para um passeio de trem. Foi logo arrumar suas coisas para o passeio de verdade, torcendo para que o sonho não se tornasse realidade!