DOI 10.20504/opus2018a2407

Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa

Viviane Beineke
(Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC)

Resumo: No campo das pesquisas sobre criatividade e composições infantis, observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, ganhando relevância as análises e críticas musicais realizadas pelas próprias crianças. Nessa perspectiva, são discutidos processos intersubjetivos de crítica musical construídos na aprendizagem criativa, referencial teórico que orienta esta pesquisa. Foi realizado um estudo de caso com uma turma das séries iniciais do ensino fundamental. Com abordagem qualitativa, a metodologia incluiu observação direta, entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora e grupos focais com as crianças. Nesse processo, elas analisaram, refletiram, discutiram e avaliaram suas composições musicais, tornando possível conhecer as ideias de música que orientavam os seus comentários e críticas. Quando as crianças davam sugestões sobre as composições dos colegas, elas revelavam, cada qual a seu modo, a concepção sobre como a música deveria ser, ao mesmo tempo em que novas ideias de música eram introduzidas e incorporadas. Observou-se que os processos intersubjetivos de avaliação, sob enfoque que inclui a análise, a reflexão e a crítica musical, abriram espaço para a ampliação das ideias de música das crianças, acionando a aprendizagem criativa. Os resultados revelaram a construção de critérios intersubjetivos de crítica musical pelos alunos e alunas que, mediados pela professora, negociavam e compartilhavam ideias de música. Assim, o grupo pôde configurar uma comunidade de prática musical, em um processo de entendimento compartilhado que constitui a base de construções sociais e pedagógicas em que professores e alunos(as) podem transformar-se em sujeitos/atores do aprender juntos.

Palavras-chave: Aprendizagem criativa. Crítica musical. Composição musical. Escola básica.

Children as Music Critics in the Classroom: Intersubjective Processes in Creative Learning

Abstract: In the field of research on creativity and children's musical compositions, there is a growing concern with regards to educational perspectives that seek to listen to children; where analyzes and criticisms made by the children themselves gain importance. From this perspective, we discuss the intersubjective processes of music criticism constructed in creative learning, which is the theoretical reference that guides this study. A case study was conducted with a second-grade class in Porto Alegre, Brazil. Using a qualitative approach, the methodology included direct observation, semi-structured and reflection interviews by means of video recordings with the participant class teacher and focus groups with the children. In this process, the children analyzed, reflected on, discussed and evaluated their musical compositions, thus making it possible to discover their ideas about music that guided their comments and criticisms. When the children made suggestions on the compositions of their peers, they would reveal, each in their own way, their concepts about how music should be, while new ideas of music were introduced and incorporated. It was found that the intersubjective processes of evaluation, under an approach that includes analysis, reflection and musical criticism, opened space that broadens children's ideas about music, thereby activating creative learning. The results revealed the construction of intersubjective criteria of music criticism by students who, facilitated by the teacher, negotiated and shared musical ideas. Consequently, the group may be considered a community of musical practice in a process of shared understanding that constitutes the basis of social and pedagogical constructions in which teachers and students can be transformed into subjects/actors of collaborative learning.

Keywords: Creative learning; music criticism; musical composition; elementary school education.

BEINEKE, Viviane. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. *Opus*, v. 24, n. 1, p. 153-166, jan./abr. 2018. http://dx.doi.org/10.20504/opus2018a2407

Submetido em 04/01/2018, aprovado em 27/03/2018.

Nos estudos sobre criatividade, não existe consenso sobre o que significa ser criativo, mas um ponto em comum nas definições é que ela sempre envolve a emergência de um produto novo, que pode ser uma ideia ou uma invenção original (ALENCAR; FLEITH, 2003. LUBART, 2007). Além disso, também há certo consenso de que esse produto deverá ter alguma relevância, ser apropriado à sua função. A avaliação da criatividade, por outro lado, é sempre relativa, pois o julgamento implica juízos balizados por algum consenso social. Quem avalia um produto criativo pode ser uma sociedade, um comitê de pessoas ou um único juiz, mas o nível de criatividade de um produto ou ideia sempre será avaliado comparativamente (LUBART, 2007).

Na área de educação musical, a composição musical é considerada atividade privilegiada para o desenvolvimento criativo (BURNARD, 2006. HICKEY, 2003. ODENA; WELCH, 2007), entendendo-se que os estudos sobre a criatividade podem fundamentar teoricamente o ensino e a aprendizagem da composição musical na educação musical. Entretanto, os autores reconhecem que o desenvolvimento criativo não se manifesta exclusivamente em atividades de composição. Neste trabalho, a composição está sendo definida de forma bastante ampla, incluindo arranjos e improvisações musicais, pequenas ideias musicais organizadas espontaneamente com a intenção de comunicar pensamentos musicais ou peças mais elaboradas, com ou sem a utilização de notação ou outra forma de registro da composição (SWANWICK, 1994).

Nessa perspectiva, perguntamo-nos: como são construídos critérios de crítica de composições musicais de crianças no contexto dos processos de ensino e de aprendizagem na escola básica? Quem pode julgar essas produções? Como as crianças participam deste processo? Tais questões orientam este artigo, que discute processos intersubjetivos de crítica musical construídos na aprendizagem criativa a partir de estudo de caso realizado com uma turma de crianças em escola de educação básica, em Porto Alegre, sul do Brasil.

A crítica de composições musicais em sala de aula

Nas pesquisas que focalizam composições de crianças, uma questão basilar é como as composições podem ser avaliadas. Fautley (2010) considera importante que, ao refletir sobre a composição em sala de aula, se diferencie a ação de compor (processo) da composição gerada nesse processo (produto). Também é necessário observar que às vezes as ideias composicionais das crianças não são traduzidas na performance devido a limitações de ordem técnica, como, por exemplo, as suas habilidades instrumentais. Isso implica considerar sempre três aspectos envolvidos na avaliação de composições: o processo de compor, a composição (produto) e a performance (FAUTLEY, 2010: 144).

Orientações teóricas diversas norteiam questionamentos, como: que conhecimentos e habilidades a criança está demonstrando na sua composição? Qual a relação da composição com os objetivos da aula de música? De que forma fatores sociais e culturais influenciam as composições das crianças ou nelas se refletem? Como estabelecer critérios para avaliar uma composição musical? Os temas pesquisados incluem: os instrumentos e os critérios de avaliação; o objeto da avaliação; a indicação do avaliador mais adequado; as relações entre os alunos que interferem na avaliação e os objetivos de avaliações colaborativas e de autoavaliação no processo educacional.

Na abordagem que focaliza os instrumentos e critérios utilizados, Salaman (1988) argumenta que os objetivos dos trabalhos de composição devem ser técnicos e avaliáveis, evidenciando elementos musicais, como: variedade no uso do ritmo, duração e tempo, altura, melodia e harmonia; consistência do estilo; forma e equilíbrio no controle da variedade e da unidade da composição. Green (1990) questiona se deveriam ser avaliadas as composições dos alunos ou sua experiência de aprendizagem na composição musical, pois, ao se considerar o seu capital educacional ou cultural, os valores das peças musicais serão totalmente diferentes. Segundo a autora, avaliando as composições pelos parâmetros musicológicos inerentes, são estabelecidos critérios que direcionam a escuta das músicas produzidas por crianças e adolescentes. Aplicados tais critérios, as composições seriam avaliadas segundo padrões musicais, estabelecidos previamente como válidos por professores ou teóricos, que poderiam não corresponder aos valores musicais dos estudantes. Para a autora, esse tipo de dificuldade na avaliação de composições musicais vem aumentando em razão da maior variedade de estilos contemplados na educação musical formal nas escolas regulares, incluindo diferentes gêneros da música popular, o que exige que todo esse universo musical seja considerado quando os professores forem avaliar as composições dos seus alunos. Custodero (2007) e Young (2003) também identificam esse problema, observando que as convenções da música ocidental tonal muitas vezes são os únicos critérios utilizados para avaliar as produções de crianças. Esse tipo de avaliação, segundo Elliott (1995), conduz à homogeneização da experiência musical, impondo uma única forma de resposta à música. Na mesma direção, Swanwick (1988) alerta para a fragmentação da experiência musical decorrente da avaliação de elementos musicais isolados, questionando até que ponto a conjunção dessas avaliações pode dar uma ideia global da composição.

Em contraposição à avaliação baseada em parâmetros musicológicos, Green (2000) propõe a avaliação do "contexto", analisando o significado social das peças musicais dentro dos seus ambientes particulares de produção, distribuição e recepção. Nessa abordagem, evita-se mencionar as características inerentes à música, pois o enfoque se concentra na mediação da música, na organização de práticas musicais e na construção de valores musicais. O ideal, segundo a autora, seria que a avaliação incluísse tanto os elementos intrínsecos ao discurso musical quanto o significado e o valor da música nas suas condições habituais de produção e recepção.

A discussão sobre avaliação traz implícito um questionamento sobre quem pode estabelecer critérios e julgar produtos ou ideias criativos. Uma referência bastante explorada na área de educação musical é a Técnica de Avaliação Consensual – TAC (AMABILE, 1996), fundada no princípio de que os especialistas em uma área podem reconhecer quando um produto é ou não criativo. Esta proposição teórica apresenta outra perspectiva para o processo de avaliação ao questionar quem são os avaliadores mais adequados: teóricos da música, compositores, professores ou estudantes (HICKEY, 2001. HICKEY; LIPSCOMB, 2006. PRIEST, 2001, 2006). Sob esta ótica, Hickey (2001) afirma que é na situação interativa da sala de aula que a criatividade pode ser mais bem compreendida, priorizando a avaliação realizada por alunos e professores, consensualmente, em classe.

Glover (1990) propõe que a avaliação configure um processo no qual professores e alunos reflitam sobre as músicas produzidas e ouvidas em aula, visando à compreensão mútua. Mais recentemente, o enfoque vem sendo ampliado com estudos sobre a participação dos alunos no processo de avaliação das composições musicais (FAUTLEY, 2005. FREED-GARROD, 1999.

MAJOR, 2007. YOUNKER, 2003). Freed-Garrod (1999) aponta a autoavaliação e a avaliação dos trabalhos dos colegas como ferramenta importante para o educador musical, defendendo práticas educativas nas quais professores e alunos possam ser parceiros na avaliação, permitindo que os estudantes se tornem responsáveis por sua própria aprendizagem. Esse diálogo, que Hilton (2006) chama de conversação reflexiva, caracteriza-se pelo discurso questionador energizado pela troca de experiências entre o professor e os alunos. Dialogando com os alunos no decorrer do processo de avaliação, os professores também podem conhecer e valorizar os conhecimentos e as experiências musicais dos estudantes. Fautley (2005) salienta que o conhecimento sobre as competências musicais mais amplas dos alunos, incluindo as de avaliação e crítica musical, pode auxiliar o professor a conduzir de modo mais eficiente as atividades de composição.

Sintetizando esta breve revisão das pesquisas sobre a avaliação de composições musicais, pode-se afirmar que, partindo da construção de critérios técnicos para avaliar os produtos musicais de crianças e jovens, as pesquisas foram gradativamente reconhecendo que as composições dos(as) estudantes poderiam ser avaliadas segundo outras perspectivas. Inicialmente, os critérios restringiam-se a elementos musicais intrínsecos; foram, gradativamente, sendo ampliados para incluir critérios consensuais e relativos ao contexto de produção das composições. Por tal constatação, as pesquisas passaram a focalizar mais a participação dos alunos e alunas na avaliação, utilizando como recursos a autoavaliação e as avaliações colaborativas, consideradas de maior relevância na análise das composições produzidas em situações educacionais.

Atualmente, pode-se identificar uma tendência a investigar questões mais subjetivas sobre a relação que as crianças estabelecem com a atividade de composição musical e os significados que elas atribuem a seus processos e produtos composicionais. Burnard (2004) argumenta que se sabe muito sobre a forma como os alunos aprendem, sobre a sequência de aprendizagem e como se desenvolvem como aprendizes, mas se conhece muito pouco sobre a perspectiva dos alunos a respeito da própria aprendizagem. Contrariando as perspectivas de pesquisas adultocêntricas, vêm sendo envidados esforços para compreender os pontos de vista das crianças e suas experiências, entendendo-as como agentes da sua aprendizagem (CAMPBELL, 2006). As pesquisas desenvolvidas por Burnard (2002, 2004, 2006), Custodero (2007) e Kanellopoulos (1999), orientadas por este ponto de vista, procuram compreender as dinâmicas sociais e interativas da sala de aula e as perspectivas de quem aprende nas práticas educacionais e na investigação científica.

Orientadas por perspectiva sociocultural, pesquisas sobre a aprendizagem criativa pontuam que a criatividade depende de fatores culturais e sociais que interagem na formação das crianças (BURNARD, 2006). Desta maneira, desloca-se o foco dos processos e produtos criativos, focalizando o contexto social em que a criatividade emerge – a sala de aula. Nessa abordagem também é valorizada a gama de práticas culturais, qualidades de interação e relações entre os indivíduos e seus ambientes sociais. Os estudos sobre a aprendizagem criativa, que fundamentam esta pesquisa, refletem conceito emergente nas áreas de Educação e de Educação Musical que focaliza o desenvolvimento da criatividade de crianças e jovens em situação de aprendizagem (CRAFT, 2005). O ensino de música, nessa abordagem, enfatiza: (a) o envolvimento dos alunos na experimentação, inovação e invenção e (b) a investigação intelectual, isto é, a aprendizagem da música enquanto área de conhecimento. Jeffrey e Woods (2009)

salientam as transformações nas relações humanas que os alunos vivenciam e ampliam na aprendizagem criativa: uma experiência de igualdade, *status*, vivacidade com relação aos pares e outras pessoas e um compromisso em ocupar-se mais na aprendizagem social pelo bem que ela proporciona aos participantes.

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas por Santos (2006) e Brito (2007) focalizam as ideias de música elaboradas por crianças. Segundo Brito (2007: 14), o conceito ideias de música é dinâmico, tanto em relação à mobilidade do pensamento musical, em tempos e espaços distintos, quanto em relação ao pensamento da criança. A autora argumenta que a música é um sistema aberto e dinâmico elaborado e reelaborado continuamente pelas crianças, sendo necessário compreender o fazer/pensar musical delas como processos emergentes e singulares, não cartesianos de desenvolvimento.

Por outro lado, propostas que enfatizam o desenvolvimento da capacidade das crianças em realizar críticas musicais, segundo Woodford (2016), muitas vezes se baseiam em metodologias bastante restritas a atividades de apreciação musical, porque o modelo pedagógico é construído tendo como referência críticos musicais profissionais que consomem, mas não praticam música. O autor argumenta que tal abordagem é limitada, porque, para o desenvolvimento da capacidade crítica das crianças, é essencial que elas não recebam conhecimento passivamente, mas que sejam cocriadoras de conhecimento. "Isso implica que educadores musicais e crianças devem iniciar esse processo de crítica analisando as práticas musicais e pedagógicas nas suas experiências cotidianas" (pos. 10052). Este pensamento vem ao encontro dos objetivos deste artigo, que discute a construção da capacidade de crítica em atividades criativo-musicais em que as crianças são protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Em sintonia com essas ideias, a reflexão sobre as próprias experiências e a busca por espaços compartilhados de fazer/pensar música são compreendidas como alternativas para um ensino comprometido com os significados construídos, individual e coletivamente, a partir de experiências de composição em sala de aula. Nessa perspectiva, propomo-nos a refletir sobre os processos intersubjetivos de crítica musical estabelecidos por um grupo de crianças que compõe suas músicas, as apresenta para os colegas e interage coletivamente com esses trabalhos, avaliando, discutindo e dando sugestões aos colegas. A crítica musical, portanto, é entendida de forma mais ampla do que a avaliação, incluindo as análises e sugestões das crianças e da professora aos trabalhos apresentados em aula. Como nos faz refletir Woodford (2016), a ideia de que as crianças devam desenvolver a capacidade de realizar críticas musicais é um fundamento da educação musical contemporânea, o que implica aprender a perceber, analisar, avaliar, julgar e apreciar música.

Caminhos metodológicos

A discussão proposta neste artigo é realizada a partir de um recorte – e ampliação da análise e articulações teóricas – de pesquisa mais abrangente, realizada com o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical no contexto da escola básica (BEINEKE, 2009). Desse modo, a metodologia de pesquisa foi elaborada de acordo com este objetivo. Visando contemplar a complexidade do ensino e da aprendizagem musicais em sala de aula, foi realizado um estudo de caso com uma turma dos anos

iniciais do ensino fundamental, em uma abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006. BRESLER, 2006. BOGDAN; BIKLEN, 1994. STAKE, 2003).

A escola onde foi realizada a pesquisa estava localizada na região central da cidade de Porto Alegre (RS, Brasil), pertencia à rede particular de ensino e era administrada comunitariamente. A escola atendia desde o último nível da educação infantil até o 3° ano do ensino médio, totalizando aproximadamente 350 alunos. As aulas de música faziam parte da matriz curricular da educação infantil e de todo o ensino fundamental, com uma aula semanal de 50 minutos. As aulas de música aconteciam em uma sala equipada com vários instrumentos musicais de percussão, como xilofones, metalofones, pandeiros, triângulos, chocalhos, tambores e flautas doces, além de um violão e um piano. O espaço físico utilizado era pequeno – aproximadamente 20 m^2 –, mas, nas atividades de composição em pequenos grupos, as crianças utilizavam também o espaço do saguão, que ficava em frente à sala de música.

O estudo foi realizado com uma turma da segunda série do ensino fundamental[1], composta por 23 alunos e alunas de 7 a 9 anos, e Madalena, a professora de música[2]. O desenho da pesquisa incluiu observação direta (OBS), entrevistas semiestruturadas (ESE) e de reflexão com vídeo (ERV) com a professora e de grupos focais (GF) com as crianças. As observações foram realizadas de outubro a dezembro, período em que foram observados dois conjuntos de atividades de composição musical: composição de um arranjo para a canção *Zabelinha* (tradicional brasileira) e composição de uma música pentatônica. As entrevistas semiestruturadas tiveram o objetivo de conhecer o contexto da prática educativa da professora. As entrevistas de reflexão com vídeo, realizadas em março e abril do ano seguinte, consistiram em uma reflexão retrospectiva, na qual a professora assistiu às próprias aulas, sendo incentivada a refletir sobre as atividades desenvolvidas e sobre as produções musicais dos alunos. Nos grupos focais com as crianças, foram abordadas questões sobre seus pensamentos a respeito da aula de música e das atividades de composição. Numa segunda etapa, as crianças assistiram à apresentação das composições da turma, sendo provocadas discussões sobre os próprios trabalhos e os dos colegas.

Este conjunto de instrumentos de produção e coleta de dados foi organizado conforme a Fig. 1. A metodologia permitiu valorizar as perspectivas das crianças e da professora sobre as práticas observadas, captando a complexidade dos processos dinâmicos estabelecidos em sala de aula e seus significados para os participantes da pesquisa.

Os dados coletados foram transcritos, e a análise foi realizada com apoio do software *NVivo*[3] para codificação do texto, com dois enfoques: o primeiro partindo das categorizações, do levantamento de temas e, posteriormente, da releitura desses temas a partir do referencial teórico. O segundo, buscando elos entre os acontecimentos da sala de aula e as reflexões daí derivadas, procurando contemplar a multiplicidade de olhares que um mesmo acontecimento permitia, a partir das perspectivas das crianças, da professora Madalena e das observações.

[1] No ano de 2007, quando foram realizadas as observações em sala de aula, o ensino fundamental ainda estava estruturado no sistema de oito anos.

[2] Madalena foi o pseudônimo utilizado pela professora participante. Em relação às crianças, também considerei mais adequado utilizar pseudônimos do que letras ou números para identificá-las, o que poderia, segundo Kramer (2002: 47), interferir na transcrição e na força dos diálogos das crianças. Para maior detalhamento da metodologia e dos procedimentos éticos, cf. Beineke (2009).

[3] *NVivo 8* é um dos programas disponíveis no mercado do sistema CAQDAS (*Computer-aided qualitative data analysis software*), elaborado para auxiliar o pesquisador na análise de dados qualitativos.

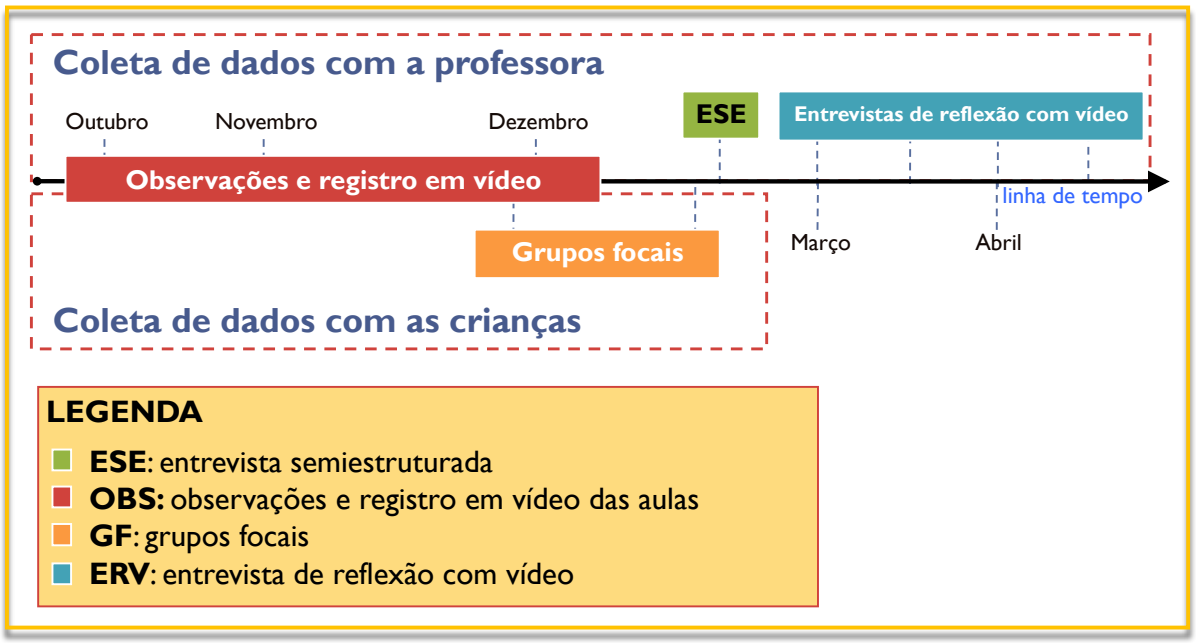


Fig. 1: Esquema metodológico da pesquisa. Fonte: Adaptado de Beineke (2009: 102).

Processos intersubjetivos de crítica musical

Nas aulas de música observadas nesta pesquisa, o trabalho era norteado por atividades de composição musical em grupo – primeiro apresentadas à turma e, depois, analisadas e avaliadas conjuntamente pelas crianças e pela professora. No processo desta pesquisa, as análises e críticas sobre a produção musical da turma foram potencializadas nos grupos focais (quando cada composição foi revista pelas crianças) e nas entrevistas com a professora (que refletiu sobre as suas aulas a partir das gravações em vídeo). Dessa maneira, foi possível aprofundar a compreensão dos significados das experiências na óptica dos participantes – professora e crianças.

No decorrer das apresentações das composições para a turma, a professora Madalena conversava com as crianças sobre o papel do público ao avaliar, analisar e compreender o trabalho dos colegas que estavam se apresentando. Assim, ao mesmo tempo em que esperava que as crianças trouxessem seus conhecimentos para a sala de aula – oportunizando um espaço para que elas se manifestassem, fazendo música e falando/pensando sobre a sua produção –, Madalena preocupava-se em fazer esses conhecimentos retornarem ao grupo, provocando a coparticipação nos trabalhos.

A apresentação, assim, não era relevante apenas para quem estava mostrando o seu trabalho: todo o grupo participava da apresentação como compositor, executante ou audiência crítica, como afirmava a própria Madalena:

> Eles precisam ouvir de uma forma construtiva, valorizando o que o grupo fez, porque aquele trabalho é seu também, é de quem está ouvindo, porque numa outra ocasião eles podem usar algo daquele grupo, para uma nova elaboração. Então esse conceito de que aquilo que o outro faz me serve é importante, porque é aprendizado também (MADALENA, 2007: 8).

Por outro lado, as falas das crianças mostravam que elas também já tinham uma consciência da função das apresentações na aprendizagem da turma, criando uma dinâmica em que umas aprendem com os trabalhos das outras, como revelam Dalila e Rebeca.

> Dalila: Eu presto muita atenção [nas apresentações dos colegas] e ouço, porque eu posso ter uma ideia de música.
> Rebeca: Sim, porque eles [os colegas] podem escutar e podem ter outras ideias. Não é só por causa disso também. É porque eles podem escutar e ver se tá bom, como no caso deles também pode estar (GRUPO FOCAL 1, 2007: 63-64).

Estas ideias se aproximam da proposição de Sawyer (2008), de que os estudantes são socializados em comunidades de prática musical na sala de aula, quando todos colaboram na aprendizagem do grupo. Como salientam McDonald e Miell (2000), é fundamental que os alunos aprendam a se ouvir e a colaborar entre si, pois o trabalho em grupo exige o estabelecimento de trocas intersubjetivas que favoreçam novas combinações de ideias e sugestões imaginativas. Nesse processo, era possível perceber que as crianças entendiam a aprendizagem como uma construção coletiva da qual todos poderiam participar, dar sugestões e aprender umas com as outras. Após as apresentações das composições em classe, as crianças também davam sugestões sobre como o outro grupo poderia ter conduzido a composição:

> Joana: Podia ter outras coisas...
> Marisa: Tipo... a Larissa podia fazer uma coisa... um...
> Maiara: É, a Larissa fazer [faz o gesto de tocar um glissando].
> Joana: E o pandeiro... tocar bem devagarinho: trrrrrraammm...
> Maiara: A Julieta e a Marcela podiam... bater na mão e fazer assim...
> [...]
> Marcela: Um pouquinho devagar, porque a música é devagar (GRUPO FOCAL 2, 2007: 39).

Quando as crianças davam sugestões sobre as composições dos colegas, elas revelavam, cada qual a seu modo, a concepção sobre como a música deveria ser, que orientava os seus julgamentos sobre os trabalhos. Ao mesmo tempo, novas ideias de música eram introduzidas e incorporadas aos conhecimentos elaborados coletivamente. Nesta perspectiva, os critérios de avaliação das composições eram construídos intersubjetivamente em sala de aula a partir das ideias de música que fundamentavam[4] as análises e críticas musicais da turma naquele momento, quando todos refletiam e dialogavam sobre suas composições. Cabe destacar que a intersubjetividade encontra na linguagem uma mediadora dos entendimentos que, na base do diálogo, buscam consensos mínimos, ainda que sempre provisórios (MARTINAZZO, 2005). Este autor explica que o entendimento intersubjetivo é fruto de um processo que supõe a escuta do outro, abrindo-lhe a possibilidade de falar e argumentar, ações que, nas aulas de música investigadas, foram privilegiadas nos momentos da análise e da crítica das composições musicais pelos alunos(as) e pela professora.

[4] Utiliza-se aqui o conceito de fundamento exposto por Martinazzo (2005: 88), compreendendo razões, motivos e justificações a que os sujeitos recorrem para validar seus pontos de vista.

Segundo Mardell, Otami e Turner (2008: 118), as crianças, quando recebem espaço para partilhar ideias e refletir a respeito delas mesmas, conseguem construir um corpo de conhecimento coletivo sobre o objeto em questão. Isto lhes permite seguir modificando e adicionando ideias e construindo compreensões coletivas sobre como o grupo trabalha. Além disso, no processo intersubjetivo de aprendizagem, o entendimento não significa adesão cega à ideia do outro ou submissão ao discurso hegemônico e legitimador, mas um princípio central no estabelecimento de solidariedade, de interação e de socialização (MARTINAZZO, 2005).

Madalena observava que as análises das crianças também eram baseadas em questões afetivas, como "o menino que está lá tocando é meu amigo", o que não impedia que a plateia, em seu conjunto, fosse muito crítica. É importante, por isso, que o(a) professor(a) procure compreender como as relações sociais em sala de aula influenciam a crítica das crianças, para que possa mediar as discussões na turma, relativizando a análise delas em algumas situações. Esta questão é salientada por Mellor (2000) quando afirma que os processos de participação em sala de aula são complexos e mediados pela estrutura social dos grupos de alunos. Segundo a autora, é preciso construir um nível de subjetividade que não só considere, mas também transcenda os sistemas de valor que permeiam os julgamentos da produção musical em sala de aula. Além disso, como enfatizou Madalena, é necessário entender as análises das crianças em seu conjunto, valorizando suas participações como plateia crítica, reforçando o senso de responsabilidade e de confiança na sua capacidade de avaliar com propriedade a produção dos colegas.

Refletindo sobre suas experiências, as ideias de música das crianças eram revisadas em processos de reiteração, aceitação ou rejeição, negociando sentidos e atualizando critérios de crítica musical. A professora Madalena participava desse processo, podendo ampliar as concepções musicais das crianças quando, por exemplo, ressaltava novas ideias de música introduzidas em uma composição. Em determinados momentos, músicas inicialmente rejeitadas pela turma eram questionadas pela professora, que propunha novas escutas visando ampliar a compreensão das crianças. Baseando-se em seus conhecimentos e vivências, ela também contextualizava musicalmente novas ideias, propondo a apreciação de repertórios variados e novas formas de escuta musical. Já as composições avaliadas de maneira mais consensual não geraram tanto aprofundamento nas críticas musicais, reafirmando no grupo as ideias de música mais estáveis. Como argumenta Santos (2006), atribuindo significados às suas escutas, as crianças podem ampliar e atualizar suas ideias de música, indo além de significados preconcebidos.

À medida que os participantes estão engajados em ações cujos significados são negociados uns com os outros, o grupo deixa de ser percebido como um agregado de pessoas (WENGER, 2008: 73). O engajamento mútuo, segundo o autor, não entalha a homogeneidade, mas cria interações entre as pessoas na sua diversidade. Wenger (2008) argumenta que, quando se acredita que o conhecimento envolve a participação em comunidades sociais, é importante que o(a) professor(a) promova formas inventivas de engajar os estudantes em práticas significativas, proporcionando-lhes acesso a recursos que aumentem sua participação. Em tais relações, constroem-se significados para o fazer musical, entendendo-se que os significados não são preexistentes, não estão nas pessoas nem no mundo, mas são sempre históricos e dinâmicos, contextuais e únicos, construídos na relação dinâmica de viver no mundo (WENGER, 2008) através dos processos de entendimento intersubjetivo, vivenciados nos processos de criação, análise e crítica musicais oportunizados nas aulas.

Nas aulas observadas, as atividades de composição, incluindo as explicações iniciais da professora, o momento de trabalho em pequenos grupos, as apresentações, as discussões e críticas aos trabalhos, pareciam contemplar a ideia de aprendizagem como participação social. Também incluíram as dimensões que caracterizam uma comunidade de prática: o engajamento mútuo, a colaboração empreendedora e um repertório compartilhado de ideias de música, rotinas, ações, vocabulário e histórias que se tornaram parte das suas práticas escolares (WENGER, 2008).

Essas características provocavam, neste estudo de caso, um alto senso de pertencimento e comprometimento mútuo que ancoravam a aprendizagem criativa. Cabia à professora, no processo, mediar as discussões entre as crianças na construção da aprendizagem em sala de aula, garantindo espaço para as suas falas e um ambiente de relações sociais de engajamento, de compromisso e de respeito mútuo para que as crianças se sentissem seguras para expressar suas ideias. Ao mesmo tempo, também era sua atribuição ampliar as ideias de música das crianças, a partir das suas próprias referências e conhecimentos musicais. Segundo Martinazzo (2005), o processo de entendimento compartilhado está na base da constituição de construções sociais e pedagógicas, emancipadoras e democráticas, em que professores e alunos podem transformar-se em sujeitos/atores do aprender juntos.

Considerações finais

Nesta pesquisa, refletir conjuntamente – crianças e professora – sobre as composições produzidas em aula foi uma atividade fundamental para construir intersubjetivamente critérios de crítica das composições musicais das crianças, à medida que se negociavam os sentidos atribuídos aos trabalhos produzidos. Nestes momentos – de analisar, refletir, falar, avaliar e dar sugestões – foi possível conhecer as ideias de música que orientavam os comentários e os julgamentos das crianças sobre as suas composições.

Durante as aulas de música, as crianças ressignificaram suas experiências como compositoras, executantes e audiência crítica, podendo, por um lado, incorporar novas ideias de música aos seus trabalhos e críticas musicais e, por outro, incorporar às suas composições os critérios estabelecidos intersubjetivamente em classe.

Focalizando a perspectiva das crianças, observou-se que a construção dos critérios de crítica ocorreu em um processo dinâmico de atualização, afirmação, reiteração e ampliação das ideias de música na comunidade de prática musical estabelecida em sala de aula, processo acionado através das atividades de composição, apresentação e crítica. Com base no estudo realizado, foi possível concluir que a aprendizagem criativa é potencializada em atividades musicais que não apenas promovem a realização de composições nas aulas, mas que também incentivam a construção coletiva de conhecimentos, valorizando diferentes escutas das produções da turma. Os processos intersubjetivos de avaliação – sob o enfoque que inclui a análise, a reflexão e a crítica musical, bem como a aceitação e a rejeição de trabalhos – abriram espaço para a ampliação das ideias de música das crianças, acionando a aprendizagem criativa. Talvez esse olhar sobre os processos de ensino e de aprendizagem, bem como sobre sua avaliação, possa indicar caminhos quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua para a formação de pessoas mais sensíveis, críticas e transformadoras.

Práticas criativas na educação musical que valorizam e destacam o valor das atividades de composição no processo de aprendizagem musical encontram ressonância e respaldo nas pedagogias marcadas por preocupações de ordem social, que colocam as crianças como sujeitos ativos da própria aprendizagem, que as consideram não apenas consumidoras de cultura, mas também produtoras de cultura. Nesse sentido, o estudo aponta a importância de os professores e professoras não apenas contemplarem a atividade de composição no ensino de música, mas também reconhecerem que as crianças têm muito a dizer sobre os significados que atribuem a essas práticas, criando e recriando argumentos para justificar suas ideias – provisórias – de música: as crianças como críticos musicais.

Referências

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. *Criatividade:* múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

AMABILE, Teresa M. *Creativity in Context.* Update to The Social Psychology of Creativity. Oxford: Westview Press, 1996.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRESLER, Liora. Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Traducción Andrea Giráldes. In: DÍAZ, Maravillas (Coord.). *Introducción a la investigación en Educación Musical.* Madrid: Enclave Creativa Ediciones, 2006. p. 31-82.

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.

BURNARD, Pamela. Investigating Children's Meaning-Making and the Emergence of Musical Interaction in Group Improvisation. British Journal of Music Education, v. 19, n. 2, p. 157-172, 2002. http://dx.doi.org/10.1017/S0265051702000244

_____. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. Improving Schools, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2004. http://dx.doi.org/10.1177/13654802040421111

_____. 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. 353-374.

BELL, 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.

CRAFT, Anna. *Creativity in Schools:* Tensions and Dilemmas. London: Routledge, 2005.

CUSTODERO, Lori A. Origins and Expertise in the Musical Improvisations of Adults and Children: A Phenomenological Study of Content and Process. *British Journal of Music Education,* n. 24, p. 77-98, 2007. http://dx.doi.org/10.1017/S0265051706007236

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

ELLIOTT, David J. *Music Matters:* A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press, 1995.

FAUTLEY, Martin. Baseline Assessment of Pupil Composing Competencies on Entry to Secondary School: A Pilot Study. *British Journal of Music Education,* n. 22, v. 2, p. 155-166, 2005. http://dx.doi.org/10.1017/S0265051705006121

_____. *Assessment in Music Education.* Oxford: Oxford University Press, 2010.

FREED-GARROD, Joi. Assessment in the Arts: Elementary-Aged Students as Qualitative Assessors of their Own and Peers' Musical Compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* v. 139, p. 50-63, 1999.

GLOVER, Jo. Undestanding Children's Musical Understanding. *British Journal of Music Education,* v. 7, n. 3, p. 257-262, 1990. http://dx.doi.org/10.1017/S0265051700007865

GREEN, Lucy. The Assessment of Composition: Style and Experience. *British Journal of Music Education*, v. 7, n. 3, p. 191-196, 1990. http://dx.doi.org/10.1017/S0265051700007774

_____. Music as a Media Art: Evaluation and Assessment in the Contemporary Classroom. In: SEFTON-GREEN, Julian; SINKER, Rebecca (Eds.). *Evaluating Creativity:* Making and Learning by Young People. London: Routledge, 2000. p. 89-106.

GRUPO FOCAL 1. Grupo focal com crianças participantes da pesquisa realizado por Viviane Beineke em 23 nov. 2007. Documento de pesquisa elaborado a partir da transcrição de arquivo de vídeo.

GRUPO FOCAL 2. Grupo focal com crianças participantes da pesquisa realizado por Viviane Beineke em 13 dez. 2007. Documento de pesquisa elaborado a partir da transcrição de arquivo de vídeo.

HICKEY, Maud. An Application of Amabile's Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children's Musical Compositions. *Journal of Research in Music Education,* v. 49, n. 3, p. 234-244, 2001.

_____. Creative Thinking in the Context of Music Composition. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to Teach Music Composition*: A New Horizon for Music Education. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 31-53.

HICKEY, Maud; LIPSCOMB, Scott D. How Different is Good? How Good is Different? The Assessment of Children's Creative Musical Thinking. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Eds.). *Musical Creativity:* Multidisciplinary Research in Theory and Practice. New York: Psychology Press, 2006. p. 97-110.

HILTON, Mary. Reflective Creativity: Reforming the Arts Curriculum for the Information Age. In: BURNARD, Pamela; HENNESSY, Sarah (Eds.). *Reflective Practices in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2006. p. 33-43.

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

KANELLOPOULOS, Panagiotis A. Children's Conception and Practice of Musical Improvisation. *Psychology of Music Education,* n. 27, p. 175-191, 1999. http://dx.doi.org/10.1177/0305735699272008

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, 2002.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade.* Tradução: Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MADALENA (pseudônimo). Entrevista concedida a Viviane Beineke em 12 dez. 2007. Documento de pesquisa elaborado a partir da transcrição de arquivo de vídeo.

MAJOR, Ângela E. Talking about Composing in Secondary School Music Lessons. *British Journal of Music Education,* n. 24, v. 2, p. 165-178, 2007.

MARDELL, Ben; OTAMI, Salome; TURNER, Terri. Metacognition and Creative Learning with American 3-8 Year-Olds. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). *Creative Learning 3-11:* And How to Document it. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 113-121.

MARTINAZZO, Celso José. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo:* razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 2005.

McDONALD, Raymond A. R.; MIELL, Dorothy. Creativity and Music Education: The Impact of Social Variables. *International Journal of Music Education,* n. 36, p. 58-68, 2000.

MELLOR, Liz. Listening, Language and Assessment: The Pupils' Perspective. *British Journal of Music Education,* n. 17, v. 3, p. 247-263, 2000.

ODENA, Oscar; WELCH, Graham. F. The Influence of Teacher's Backgrounds on their Perceptions of Musical Creativity: A Qualitative Study with Secondary School Music Teachers. *Research Studies in Music Education*, v. 28, p. 71-81, 2007. http://dx.doi.org/10.1177/1321103X070280010206

PRIEST, Thomas. Using Creativity Assessment Experience to Nurture and Predict Compositional Creativity. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 3, p. 245-257, 2001. http://dx.doi.org/10.2307/3345710

_____. Self-Evaluation, Creativity, and Musical Achievement. *Psychology of Music*, v. 34, n. 1, p. 47-61, 2006. http://dx.doi.org/10.1177/0305735606059104

SALAMAN, W. Objectives and the Teaching of Composition. *British Journal of Music Education,* n. 5, v. 1, p. 3-20, 1988. http://dx.doi.org/10.1017/S026505170000629X

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade:* exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de Música. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

SAWYER, R. Keith. Learning Music From Collaboration. *International Journal of Educational Research,* v. 47, p. 50-59, 2008. http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.004

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry.* 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. p. 134-164.

SWANWICK, Keith. *Music, Mind, and Education.* London: Routledge, 1988.

_____. *Musical Knowledge:* Intuition, Analysis and Music Education. London: Routledge, 1994.

WENGER, Etienne. *Communities of Practice:* Learning, Meaning, and Identity. 18th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

WOODFORD, Paul. The Child as Music Critic. In: McPHERSON (Ed.). *The Child as Musician:* A Handbook of Musical Development. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. [Kindle]

YOUNG, Susan. Time-Space Structuring in Spontaneous Play on Educational Percussion Instruments Among Three- and Four-Year-Olds. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 1, p. 5-59, 2003. http://dx.doi.org/10.1017/S0265051702005284

YOUNKER, Betty Anne. The Nature of Feedback in a Community of Composing. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and How to Teach Music Composition:* A New Horizon for Music Education. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 233-242.

Viviane Beineke é professora do Departamento de Música e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestra e doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou Pós-Doutorado na Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), na Alemanha. É editora da *Revista Música na Educação Básica*, da Associação Brasileira de Educação Musical. Autora da coleção "Canções do mundo para tocar", com arranjos para grupo instrumental de canções de diferentes países e do livro/CD/CD-Rom para crianças "Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos", publicado no Brasil, em Portugal e no Uruguai. Desenvolve pesquisas sobre práticas criativas em educação musical, didática e metodologia do ensino de música, produção de material didático e formação do professor de música. vivibk@gmail.com