



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA INSTITUTO DE ARTES

IARTE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM MÚSICA

**A aprendizagem musical de crianças: uma experiência de composição
de canções para um teatro musical**

Uberlândia, junho de 2023

Cíntia Regina Alessandri Alcântara

**A aprendizagem musical de crianças: uma experiência de composição
de canções para um teatro musical**

Dissertação de mestrado apresentada no programa de Pós Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Linha 2 – Práticas, processos e reflexões em pedagogias da música

Orientador: Prof. Dr. José Soares de Deus

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A349 2023	Alcântara, Cintia Regina Alessandri, 1977- A aprendizagem musical de crianças [recurso eletrônico] : uma experiência de composição de canções para um teatro musical / Cintia Regina Alessandri Alcântara. - 2023. Orientador: José Soares. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Música. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.378 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Música. I. Soares, José, 1970-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Música. III. Título. CDU: 78
--------------	---



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Música

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1V, Sala 5 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4522 - www.ppgmu.iarte.ufu.br - ppgmus@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Música				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, PPGMU				
Data:	30 de junho de 2023	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	12122MUS006				
Nome do Discente:	Cíntia Regina Alessandri Alcântara				
Título do Trabalho:	A aprendizagem de música em uma experiência de composição de um teatro musical na educação infantil				
Área de concentração:	Música				
Linha de pesquisa:	Práticas, processos e reflexões em pedagogias da música				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A formação inicial e continuada do professor de música para a atuação em diversos contextos educacionais				

Reuniu-se via webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Música, assim composta pelos Professores Doutores: Cintia Thais Morato (UFU); Cláudia Ribeiro Bellochio(PPGE/UFSM); e José Soares de Deus - orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). José Soares de Deus, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimeada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente

ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **José Soares de Deus, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/06/2023, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cintia Thais Morato, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/06/2023, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Ribeiro Bellochio, Usuário Externo**, em 18/07/2023, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4590675** e o código CRC **AA584205**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todas as pessoas que acreditaram em mim e me apoiaram nesta pesquisa.

A minha querida irmã de coração Daniela Rosante Gomes, que foi minha principal incentivadora, mostrou-me que era possível esta jornada e me orientou nos primeiros passos da elaboração do projeto de pesquisa. Agradeço também ao querido amigo professor Sérgio Rodrigues, por me ajudar a compreender as especificidades da pesquisa em artes.

Ao meu orientador professor José Soares de Deus, que me acompanhou nesta caminhada e esteve sempre ao meu lado com paciência e consistência nos ensinamentos.

Às Professoras Cíntia Morato e Cláudia Bellochio, por fazerem parte da banca e também pelas sugestões e reflexões sobre este trabalho.

À professora Lilia Neves Gonçalves, pelo auxílio na leitura e na estruturação do trabalho, e a todos os professores das disciplinas do curso de mestrado da UFU que contribuíram para a construção deste conhecimento.

Aos colegas Samuel Scarcela e João Paulo, pelo apoio na interpretação de dados específicos da análise musical presentes nesta pesquisa.

À Patrícia de Paulo e à Ariane Lopes, pelo apoio e permissão para que eu realizasse a coleta de dados da pesquisa, e a toda a equipe de professores e de auxiliares da escola Vila Camaleão, principalmente à professora Juliana Chierigato, pelo apoio e colaboração na coleta de dados.

Agradeço às crianças que embarcaram comigo nesta jornada pelo espaço sideral, por compartilharem sua alegria e inventividade, e também aos seus pais, que gentilmente autorizaram a realização desta pesquisa.

Aos meus pais, por me apoiarem e confiarem em mim, e aos meus filhos, pela paciência e compreensão pelas minhas horas de dedicação a este projeto.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender como o aprendizado musical acontece durante a composição colaborativa de canções para um teatro musical realizado por crianças do ensino fundamental 1 no contexto escolar. O referencial se apoia nos preceitos da pedagogia de projetos (HERNANDES, 1998; PRADO, 2005; BENDER, 2014; GUEDES et al., 2017), na aprendizagem criativa (CRAFT; JEFFREY; LEIBLING, 2001; ALENCAR, 2007; LUBART, 2007; MITJÁNS MARTINES, 2014; RESNICK, 2020) e nos processos de composição (BERKLEY, 2001; FAUTLEY, 2004). A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, e a coleta de dados foi realizada por meio de vídeos, fotografias e entrevistas com crianças (CHRISTENSEN; JAMES, 2017). Os resultados apontam para a capacidade das crianças em articular letra e música, em improvisar melodia e ritmos, em compreender a estrutura musical e, além disso, em aprender importantes recursos psicossociais e habilidades grupais, que são essenciais ao desenvolvimento humano e a uma vida adulta mais adaptada.

Palavras-chave: Aprendizagem musical, composição colaborativa, teatro musical, aprendizagem criativa

ABSTRACT

The aim of this study is to understand how musical learning takes place during a collaborative composition of songs for a musical theater by elementary school children in a school setting. The research framework is underpinned by pedagogical principles (HERNANDES, 1998; PRADO, 2005; BENDER, 2014; GUEDES et al., 2017), creative learning (CRAFT; JEFFREY; LEIBLING, 2001; ALENCAR, 2007; LUBART, 2007; MITJÁNS MARTINES, 2014; RESNICK, 2020) and the composition process (BERKLEY, 2001; FAUTLEY, 2004). The methodology which was employed consists of qualitative research and data collection was carried out by means of videos, photographs and interviews with pupils (CHRISTENSEN; JAMES, 2017). The findings highlighted the capacity the children had to articulate song lyrics, improvise melodies and rhythms and understand the structure of music. In addition, they were able to learn about key psycho-social factors and group skills which are essential for human development and acquiring a more suitable grown-up lifestyle.

Keywords: Musical learning, collaborative composition, musical theater, creative learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crianças em pé na sala ampla	44
Figura 2 – Parede da sala com cartazes e fotos do sistema solar	45
Figura 3 – Início da aula 1 com as crianças sentadas em linha rente à parede. Momento em que leio para as crianças o começo da história	46
Figura 4 – Trecho inicial da canção proposto para a atividade de composição	47
Figura 5 – Trecho inicial da canção “No espaço sideral”	49
Figura 6 – Crianças dançando, batendo palmas e cantando.....	51
Figura 7 – Pannel produzido pelas crianças com o sistema solar e fotos dos planetas compõem o ambiente da sala de aula	52
Figura 8 – Futão escreve no quadro os nomes dos planetas	53
Figura 9 – Utilização do quadro para escrita e organização das ideias.....	53
Figura 10 – Performance do trabalho em andamento	54
Figura 11 – Momento em que Invisible demonstra interesse e pede para tocar o violão	55
Figura 12 – Registo no quadro da canção finalizada.....	55
Figura 13 – Crianças dançando ao término da canção	56
Figura 14 - Pose final para comemorar a canção finalizada	56
Figura 15 – Delimitação das frases musicais da canção: No espaço sideral	58
Figura 16 – Crianças posicionadas em roda	59
Figura 17 – Desenho do Gosmador feito por Naru-í.....	61
Figura 18 – Início do Registro da letra da canção no quadro	64
Figura 19 – Registro da canção O Gosmador no quadro	65
Figura 20 – Natureba imitando o Gosmador.....	66
Figura 21 – Delimitação das frases musicais da canção: O Gosmador	67

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa	17
1.2 Estrutura da dissertação	19
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1 O teatro musical como forma de aprendizagem de música na escola	21
2.2 A atividade de composição na escola.....	23
3- REFERENCIAL TEÓRICO	26
3.1 A dimensão educacional da criatividade: a aprendizagem criativa no ambiente escolar	26
3.2 A pedagogia de projetos	31
4. METODOLOGIA.....	35
4.1 Pesquisa com crianças.....	36
4.2 Procedimento de coleta e análise de dados.....	37
4.2.1 Registro em vídeos.....	38
4.2.2 Registro em fotos	39
4.2.3 Entrevista com crianças.....	40
4.3 Procedimentos de análise.....	40
4.4 Procedimentos éticos na pesquisa com crianças	41
5. O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO COLABORATIVA PARA O TEATRO MUSICAL	43
5.1 Análise do processo de composição colaborativa da canção: No espaço Sideral	43
5.1.1 Discussão sobre o produto musical final – No espaço sideral	57
5.2 Análise do processo de composição colaborativa da canção: O Gosmador.....	58
5.2.1 Discussão sobre o produto musical final – O Gosmador	66
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	74

APÊNDICES	78
APÊNDICE A	78
APÊNDICE B	79
APÊNDICE C	80
APÊNDICE D	81
APÊNDICE E	83
APÊNDICE F	85
APÊNDICE G	88

1- INTRODUÇÃO

Era uma vez, uma menina que gostava de subir no telhado de sua casa para cantar. Ela olhava para o céu e imaginava um mundo de fantasias e um futuro em que era uma famosa cantora. Ela era muito pequena e muito inocente. Seus olhos brilhavam com a doçura da voz e os cabelos vermelhos da Ariel, com a delicadeza da Bela, da Branca de Neve e de tantos outros personagens dos desenhos animados a que ela gostava de assistir e de imitar em suas brincadeiras e imaginações.

Essa menina cresceu, estudou Psicologia e Marketing, e os sonhos infantis ficaram distantes, mas não se perderam por completo. De certa forma, esse desejo por cantar e interpretar sempre esteve presente em algum nível de sua alma, e ela, mesmo já grandinha, começou a estudar e a investir na aquisição de conhecimentos musicais.

Essa menina sou eu!

Desde então, tive a oportunidade de me apresentar em alguns palcos da cidade como cantora, realizei algumas parcerias como compositora e trabalhei como educadora musical no ensino infantil. E foi no ensino infantil que aconteceu minha aproximação com a aprendizagem criativa (e.g. CRAFT; JEFFREY; LEIBLING, 2001; ALENCAR, 2007; LUBART, 2007; RESNICK, 2020), quando fui convidada para ministrar aulas de musicalização infantil em uma escola de educação básica na cidade de Uberlândia.

Uma das tradições da escola em questão era a gravação de um CD com a performance das crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental 1. Para tal tarefa, era necessário selecionar um repertório de canções de domínio público e que ainda não haviam sido gravadas nos anos anteriores, o que a cada ano se tornava uma tarefa mais difícil, devido à limitação de repertório.

Trabalhar com canções fazia sentido para aproximar o repertório de sala de aula daquele vivenciado no dia a dia das crianças desde a tenra idade. Como afirma Ilari (2006, p. 291), as canções de ninar e de brincar estão presentes no universo musical dos bebês e das crianças em geral. E tais canções caracterizam-se pelo emprego de intervalos melódicos pequenos, ritmos simples e uma grande quantidade de repetições de frases musicais (Ibidem, p. 291).

As canções trabalhadas na escola tinham que estar em sintonia com os projetos que estivessem sendo trabalhados dentro de sala de aula com as crianças, já que a escola seguia a metodologia construtivista de Piaget/Vygotsky (e.g. PIAGET, 1971; JÓFILI, 2002; DE PAIVA SANCHIS e MAHFOUD, 2010) e da pedagogia de projetos, inicialmente pensada e formulada por John Dewey e Willian kilpatrick (e.g. HERNANDES, 1998;

PRADO, 2005; GIROTTO, 2006; PAULI, 2014; GUEDES et al., 2017).

Nesse raciocínio, o construtivismo é uma concepção que diz respeito ao aprendizado cujo foco está na forma como o indivíduo adquire o conhecimento. Ainda parte do pressuposto de que o método é construído ativamente pelo aluno via interação com os objetos - segundo algumas interpretações do trabalho de Piaget; e através da interação social - segundo contribuições de Vygotsky (JÓFILI, 2002, p. 193). Já a pedagogia de projetos tem como preceitos valorizar a participação do educando e do educador no processo de ensino-aprendizagem, tornando os educandos ativos e responsáveis pela elaboração e pelo desenvolvimento de seus projetos de trabalho. A concepção de projetos envolve algo desejável, que ainda não foi realizado, e, na elaboração de um projeto, a aprendizagem se dá por meio da pesquisa, levantando-se hipóteses, experimentando, investigando, refletindo e construindo (PAULI, 2014, p. 15).

De volta à proposta, era claro que todos os trabalhos realizados durante os anos letivos eram permeados por um projeto único que norteava a totalidade dos trabalhos pedagógicos das turmas. A pesquisa por repertório deveria, então, corresponder às expectativas e às necessidades dos temas do projeto escolar.

Quando iniciei meu trabalho na escola, percebi que estávamos ficando sem opções de repertório e entediados pela repetição do que já estava sendo trabalhado. Naquela época, eu participava de um grupo de cultura popular da cidade chamado “Balaio de Chita”¹ e possuía uma certa facilidade em improvisar versos para as canções que eram criadas nos momentos dos ensaios, de forma brincante e descompromissada, apenas ao som dos tambores e seguindo sempre uma mesma linha melódica. Então, comecei a introduzir essa prática junto aos alunos, e passamos a criar nossas próprias canções para o projeto da escola que, naquele ano, trabalhava o tema: “Os animais e outros bichos”. Fizemos isso no segundo ano de minha atuação e obtivemos um resultado muito satisfatório, pois estávamos trabalhando de forma criativa e produzindo material inédito, mas algo ainda me incomodava.

Naquele momento, percebi que as crianças ficavam muito mais envolvidas com as aulas de música e com o projeto da escola, em razão de se sentirem “donas” das canções, por isso cantavam com mais afeto e interesse e se sentiam mais livres para expressar suas ideias, tanto musicais quanto sobre o tema que estava sendo trabalhado. Podiam também expressar sua criatividade e consolidar os conhecimentos que adquiriam nas demais

¹ Balaio de Chita é um grupo de cultura popular e danças regionais da cidade de Uberlândia- MG.

disciplinas que forneciam uma base teórica para a escrita das letras das músicas. Porém, por mais que o trabalho tenha sido satisfatório, eu senti falta de uma conexão entre as músicas, algo que funcionasse como uma estrutura unificadora para que fizessem parte de algo maior.

Na mesma época, já estava atuando em outra escola, que apresentava a mesma linha pedagógica da anterior, porém com maior ênfase na pedagogia de projetos. Tratava-se de uma escola particular, recém inaugurada e que ainda estava em processo de crescimento e de ampliação das turmas e da quantidade de alunos por turma. Meu desafio era, portanto, o de proporcionar aulas criativas e estimulantes para as crianças, o que me fez recordar do meu gosto pessoal pelos musicais da época da minha infância. Surgiu, então, a ideia de criar e produzir um teatro musical como projeto para as aulas de música. Com isso, teríamos um roteiro que abarcaria o tema do projeto pedagógico da escola, o que daria maior sentido a todas as canções a serem trabalhadas no segundo semestre do ano letivo de 2022, dando oportunidade para que as crianças participassem ativa e criativamente de todo o processo de criação e de produção do musical.

Essa proposta de criação e de produção de uma peça de teatro musical como forma de aprender música nunca havia sido realizada por mim, e é o ponto de partida para a realização desta pesquisa, tendo em vista que o musical envolve o teatro, a dança e a música de forma multidisciplinar. Assim, sua criação se inicia com a elaboração do roteiro partindo para outras etapas, como a de composição das canções, de construção do cenário, de coreografias, de iluminação, de produção, de preparação, de montagem e de performance. Para esse projeto, as crianças elaboraram o roteiro e compuseram canções durante atividades de composição colaborativa em sala de aula.

A composição aqui pode ser entendida como o processo pelo qual a música é gerada (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8). Ou seja, acontece quando são elaboradas ideias musicais formando-se uma peça, que pode ter diferentes níveis de complexidade que vão desde simples improvisações realizadas por crianças até peças complexas criadas a partir de regras e de princípios estilísticos (SWANWICK, 1994, p. 140). Em ambos os casos, trata-se de uma atividade criativa, crítica e construtiva a qual, segundo Paynter (1997, p. 18, apud FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10) “é a maneira mais certa para os alunos desenvolverem o julgamento musical e a noção do ‘pensar’ musicalmente”.

Ainda sobre o assunto, França e Swanwick (2002, p. 10) complementam que, através do ato da composição, a criança desenvolve sua própria voz utilizando o discurso simbólico e transformando ideias musicais que adquirem novos significados, o que resulta

em articulação e em plasticidade para sua vida intelectual e afetiva.

Sendo assim, entender melhor as manifestações da criatividade no universo infantil e de que forma elas se dão no momento da composição de canções durante a criação e a produção de um teatro musical no contexto escolar como uma forma de aprendizagem criativa foi a motivação inicial para a realização desta pesquisa.

Esses são temas de interesse de muitos pesquisadores da educação musical (ver, por exemplo: FRANÇA; SWANWICK, 2002; SANTA ROSA; 2006; BRITO, 2009; BEINEKE, 2009, 2011). Nos últimos anos, percebe-se um crescimento deste campo de estudo, como pôde ser observado em recente revisão bibliográfica realizada por De Oliveira Pelizzon e Beineke (2019), apontando para uma crescente legitimação dos discursos, identidades e processos de significação que surgem das práticas criativas na educação musical.

Neste ponto, cabe destacar que as práticas criativas na escola vêm sendo estudadas com o foco na improvisação como modo de realização musical de crianças (BRITO, 2009), na composição como indicador da compreensão musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002), na articulação entre aprendizagem criativa e composição (FRANÇA; SWANWICK, 2002; BEINEKE, 2009; PINHEIRO MACHADO, 2013) e nas articulações pedagógicas no desenvolvimento do processo colaborativo da criação de um teatro musical em um coral juvenil (SANTA ROSA, 2006). Tais pesquisas, entretanto, não consideram a aprendizagem musical durante o processo de criação e de produção de um teatro musical a partir da ótica da pedagogia de projetos como uma prática criativa de composição de crianças de 7 a 8 anos de idade. Além disso, também não encontrei pesquisas que tratavam da forma como o aprendizado musical se dá a partir da composição de canções durante o processo de criação e de produção colaborativa de teatro musical que fosse realizada por crianças da faixa etária citada acima no contexto escolar do ensino fundamental 1.

Por isso, nesta pesquisa, tenho como foco o olhar para a composição colaborativa de crianças do segundo ano do ensino fundamental 1. A escolha dessa faixa etária em específico se deu por questões circunstanciais, já que a escola em que eu atuava na época era pequena e ainda estava abrindo novas turmas, sendo aquela a turma de alunos mais velhos. Ainda, a opção da composição colaborativa se deu pela possibilidade de se compreender como o grupo influencia o ato de compor. Dessa forma, as crianças têm a oportunidade de vivenciar a experiência composicional como atividade socioeducacional, pensando na atividade musical “para fazer com e para outras pessoas” (BEINEKE, 2011, p. 95).

Nesse raciocínio, trabalhar colaborativamente tem o potencial de produzir resultados mais significativos para as crianças, pois são acompanhados de fatores

emocionais presentes nas relações interpessoais. Esse fato foi descrito por Beineke (2011, p. 97), quando verificou que as crianças participantes de sua pesquisa desejavam que suas peças fossem aceitas pela turma e fizessem sucesso. Logo, o conteúdo emocional envolvido, como ansiedade e expectativa, que colaboram na aquisição de significado das atividades propostas, foi observado em diversos momentos pela autora.

Abreu (2003) afirma que o processo colaborativo busca uma horizontalidade entre as crianças. Nesse sentido, horizontalizar significa buscar a criação coletiva e sem hierarquias desnecessárias, permitindo a atuação da criança como autora de suas produções de forma menos direcionada, sendo o professor mediador do processo de aprendizagem. Nesse contexto da horizontalidade, tanto o professor/mediador quanto a criança precisam esperar a sua vez, necessitando aguardar a fala do outro em um movimento de respeito mútuo. Como diz Paulo Freire, “o professor autoritário que recusa escutar os alunos se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 141).

Durante as aulas, todo o projeto de criação e de produção da peça de teatro musical a ser realizado com as crianças foi acompanhado, porém o recorte desta pesquisa foi delimitado para o entendimento do aprendizado musical nas atividades de composição colaborativa de duas das canções que iriam integrar a peça. Além disso, busquei atuar de forma mais colaborativa, estimulando a autonomia e a criatividade das crianças por meio da abordagem da pedagogia de projetos.

A esse respeito, segundo Girotto (2006, p. 36), na abordagem da pedagogia de projetos podem ser elaborados dois tipos de projetos: os de investigação e os de empreendimentos. Os primeiros são aqueles em que há uma busca de conhecimento, ou seja, investigação de algo que causa curiosidade nos alunos. No segundo, a meta é um produto final.

No contexto em que se insere esta pesquisa, o projeto da construção e de apresentação do teatro musical se identifica como projeto de empreendimento. Sendo assim, tendo em vista a junção dos elementos: preceitos da pedagogia de projetos, aprendizagem criativa e composição colaborativa, formulo a seguinte pergunta de pesquisa: Como crianças do ensino fundamental 1 aprendem música por meio da composição colaborativa de canções para uma peça de teatro musical?

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é o de compreender como crianças do segundo ano do ensino fundamental 1 aprendem música durante a composição colaborativa de canções para uma peça de teatro musical. Além disso, tem-se como

objetivos específicos: entender de que forma as crianças realizam conexões entre letra e música; verificar como as crianças constroem diálogos musicais no grupo; entender de que forma o ambiente escolar pode auxiliar no desenvolvimento da imaginação e na ludicidade do pensamento musical infantil.

Vale ressaltar que esta pesquisa esteve inserida em um contexto escolar e que seguiu o projeto pedagógico da turma do segundo ano do fundamental 1 da escola em questão. Sendo assim, o tema escolhido para o teatro musical acompanhou os temas de projetos que já estavam sendo trabalhados pela turma com a professora regente (o espaço sideral e as histórias em quadrinhos). A aula de música, portanto, dialogou com esses temas e deu continuidade e conexão aos assuntos que já vinham sendo estudados pelas crianças.

1.1 Justificativa

Pensar a composição musical a partir dos preceitos da pedagogia de projetos - no caso desta pesquisa, a criação, a composição colaborativa e a produção de um teatro musical - é de grande importância para que se consolidem cada vez mais metodologias de ensino musical que tenham potencial para dar vazão à capacidade lúdica e criativa das crianças, assim como defende Scott (2006, p. 19), ao afirmar que os alunos precisam ter liberdade para desenvolver e resolver seus próprios problemas musicais, como decidir quais atributos musicais usar ou quais procedimentos implementar em busca de um significado musical. Dessa forma, segundo a autora, eles adquirem o pensamento musical similar ao usado pelos músicos do mundo real e formulam o que ela considera ser uma aprendizagem profunda.

Essas premissas dialogam positivamente com os preceitos da pedagogia de projetos, defendida por educadores que buscam pensar e promover uma nova escola que seja estimuladora da autonomia das crianças no processo de aprendizagem, já que, segundo Prado (2005, p. 18), a pedagogia de projetos deve permitir que o aluno aprenda fazendo de forma a reconhecer sua autoria naquilo que produz. Ao criar, compor e produzir para o teatro musical, a criança vivencia, na prática, uma experiência significativa em que sua autoria é o eixo central, trazendo afeto e valorização pessoal pelo que é produzido.

Esse modelo gera aprendizagem que, além de ter potencial para ser mais profunda, é mais satisfatória, uma vez que a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano. Sendo assim, a atividade criativa normalmente vem acompanhada de sentimentos de satisfação e de prazer, o que é fundamental para o bem-estar emocional e

a saúde mental (ALENCAR, 2007, p. 3).

Para além disso, muitos estudos buscaram entender padrões relativos à criatividade através da descrição dos padrões de comportamento e dos traços de personalidade do indivíduo criativo, chegando à conclusão de que a criatividade proporciona diversos benefícios ao indivíduo. Segundo Csikszentmihalyi (2007, p. 13), pessoas criativas possuem melhor qualidade de vida, melhor capacidade de solucionar problemas e, conseqüentemente, uma vida mais interessante e produtiva. O autor defende que estudar a criatividade é importante para “entender melhor uma maneira de ser que é mais satisfatória do que a maioria das vidas normalmente é” (Ibidem, p. 13, tradução minha)².

Outro estudo realizou uma meta-análise de um grande número de pesquisas empíricas sobre o perfil das pessoas criativas realizada por Feist (FEIST, 1998, apud LUBART, 2007, p. 36). O trabalho mostrou, como conclusão, o entendimento de que pessoas criativas tendem a ser mais abertas a novas experiências e a terem maior confiança em si mesmas, a ser menos convencionais, mais ambiciosas e dominantes. Portanto, ganhos de bem-estar e de autoestima durante o processo de composição colaborativa são aspectos importantes desta pesquisa.

De volta à proposta de criação e de produção do teatro musical, tem-se como foco principal a composição colaborativa das canções relativas à peça, que é entendida como uma atividade que promove o desenvolvimento da criatividade das crianças e, por se basear na pedagogia de projetos, é importante no sentido em que procura desenvolver também no aluno competências interpessoais, como aprender de forma colaborativa com seus pares, desenvolver a capacidade para tomar decisões, trabalhar em grupo e gerenciar confronto de ideias (PRADO, 2005, p. 18). Isso tem sido cada vez mais valorizado, à medida que educadores buscam mais práticas que desenvolvam habilidades de solução de problemas, de criatividade, de cooperação e de colaboração (BENDER, 2014, p. 15).

Ou seja, trabalhar colaborativamente é uma tendência para pessoas criativas, as quais, assim como afirma Csikszentmihalyi (2007, p. 13), ao contrário do que o senso comum poderia julgar, não são arrogantes, insensíveis e egoístas por terem sua atenção focada e buscarem se especializar em determinados assuntos, mas tendem a gostar de fazer conexões interpessoais e a serem atenciosas e sensíveis (Ibidem, p. 13).

Sendo assim, a proposta de criação e de produção de um teatro musical inspirado

² No original: “to understand better a way of being that is more satisfying than most lives typically are” (CSIKSZENTMIHALYI, 2007, p.13).

em desenhos animados produzidos pela Disney e por peças clássicas da Broadway pode resultar em uma prática educacional importante para o desenvolvimento da criatividade das crianças que participam deste projeto, já que, no teatro musical, as crianças realizam, em grupo e colaborativamente, a elaboração do roteiro, a composição das canções e a posterior produção e performance do musical, de forma a participar ativa e criativamente de todo o processo de criação e montagem.

Contudo, espero que esta pesquisa colabore para que se possa entender como o ato de compor, dentro do contexto de criação do teatro musical, pode ser compreendido pela abordagem da pedagogia de projetos e se consolidar como uma estratégia criativa de aprendizagem de música, auxiliando esta prática docente. Ademais, este projeto pode vir a desenvolver nas crianças capacidades sociais, psicológicas e emocionais a partir das interações sociais, que implicam a necessidade de desenvolvimento da capacidade de negociação, de ouvir o outro, de esperar sua vez, de respeitar a opinião do outro, entre outras. Como afirma Lubart (2007, p. 9), a compreensão da criatividade é interessante tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, pois ajuda na vida cotidiana de cada um, promovendo melhora no ambiente afetivo e profissional. Assim, uma sociedade de pessoas criativas oferece, sem dúvida, as melhores possibilidades de que respostas mais eficazes sejam encontradas para as questões que afetam indivíduo e sociedade.

Essa vantagem se amplia para o plano social. Por isso, faz-se importante incentivar o pensamento criativo desde a infância entendendo-se a importância de se:

promover a criatividade no sistema educacional, que se esforça em ensinar aos alunos e aos estudantes a resolver os problemas seguindo procedimentos preestabelecidos e bem-definidos, em detrimento de aprendizagens que permitiram ao indivíduo encarar os problemas de modo mais criativo e menos limitado, e de procurar soluções mais adaptadas (LUBART, 2007, p. 9).

Enfim, pensar a ideia de como a aprendizagem musical se desenvolve na educação para crianças em uma situação que articula criação, composição e produção de uma peça de teatro musical a partir da ótica da pedagogia de projetos, pode lançar luz sobre o entendimento do potencial educativo da participação ativa da criança em um contexto significativo conseguido através da metodologia do projeto.

1.2 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está dividida em seis partes.

Nesta primeira, a introdução, é apresentado o objeto de estudo, a perspectiva teórica da construção deste objeto, a problematização e a relevância do estudo.

Na segunda parte, é apresentada a revisão de literatura, que é construída a partir dos estudos que tratam da aprendizagem de música na escola por meio do teatro musical e a atividade de composição na escola.

Na terceira parte, é apresentado o referencial teórico apoiado na aprendizagem criativa e na abordagem da pedagogia de projetos.

Na quarta parte, discorre-se sobre a metodologia adotada e o caminho metodológico percorrido, no que diz respeito à coleta e à análise de dados.

Na quinta parte, apresenta-se e analisa-se o processo de composição colaborativa das crianças de duas canções para o teatro musical.

Na sexta, expõem-se as considerações finais deste trabalho e a possibilidade de futura investigação.

2- REVISÃO DE LITERATURA

A fim de proporcionar um entendimento mais adequado sobre a aprendizagem de música em atividades de composição colaborativa de canções de um teatro musical por crianças do ensino fundamental 1, foi realizado um levantamento da literatura sobre o tema em revistas e anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), contemplando ainda as dissertações e as teses produzidas nos últimos dez anos, disponibilizadas no repositório de dissertações e teses.

Foram encontrados oito artigos, três dissertações e duas teses que apresentam consonância com o assunto tratado nesta pesquisa. As buscas foram realizadas com as seguintes palavras-chave: teatro musical, criatividade, aprendizagem criativa, pedagogia criativa, composição e composição e educação musical.

2. 1 O teatro musical como forma de aprendizagem de música na escola

O teatro musical é uma manifestação artística que reúne música, teatro e dança. Conforme Cardoso, Fernandes e Cardoso Filho (2016, p. 31), o teatro musical surgiu no Brasil nos moldes do teatro de revista francês, o qual, na década de 1859, no Rio de Janeiro, ganhava o gosto popular apresentando características de humor, dança, música e irreverência.

Cardoso, Fernandes e Cardoso Filho (Ibidem, p. 31) fazem uma análise abrangente do surgimento do teatro musical no Brasil. Segundo os autores, o estilo passou por várias fases, tendo menor expressão na época da ditadura militar, período em que sofreu censura e fomentou o surgimento de peças com caráter político, como aqueles compostos por Chico Buarque: “Roda Viva” (1968), “Calabar” (1973), “Gota d’Água” (1975) e “Ópera do Malandro” (1978); e maior expressão com o surgimento de adaptações de peças oriundas dos Estados Unidos (Broadway) e Londres (West End).

Atualmente, o estilo tem obtido grande apreciação, com montagens mais modernas de cenários e figurinos e até efeitos especiais, tendo “a prerrogativa de trazer um movimento contínuo ao espetáculo de forma criativa e emocionante” (Ibidem, p. 34).

Sobre o tema, Santa Rosa (2006) foi uma das pesquisadoras da área de educação musical que lançou um olhar sobre a produção de teatro musical como forma de ensino-aprendizagem de música no contexto escolar para jovens. Em sua dissertação de

mestrado, realizou uma observação participante do processo de construção e desenvolvimento da prática educacional através do musical “Lamento Sertanejo”. O trabalho foi realizado com 14 alunos, na faixa etária de 14 a 20 anos de idade, participantes do coral juvenil da escola de música da Universidade Federal da Bahia – UFBA (Salvador, BA). A autora concluiu que a prática interdisciplinar da construção do musical contribuiu para o desenvolvimento de aspectos musicais e artísticos: performance e percepção rítmica, melódica e harmônica, expressão corporal, desenvoltura de palco e coordenação motora (SANTA ROSA, 2006, p. 6).

Interessante observar que, em seus resultados, a pesquisadora relata benefícios tanto no aspecto musical e artístico (percepção e performance rítmica, melódica e harmônica, expressividade musical, corporal e teatral), como também nas áreas psicossociais (entrosamento no grupo, desbloqueio emocional e autoestima) e cognitivas (criatividade, memória e aprendizado de conteúdos culturais) (Ibidem, p. 120).

A mesma pesquisadora retoma o tema em sua tese de doutorado (SANTA ROSA, 2012), que trata da utilização do teatro musical enquanto prática pedagógica voltada para a educação musical de jovens. Para isso, ela realizou uma pesquisa-ação durante a criação colaborativa da peça musical “Com a perna no mundo” com jovens do coral juvenil da UFBA em 2008. Nesse trabalho, Santa Rosa notou que existe uma carência de estudos sobre o teatro musical como espaço educativo e pretende colaborar com o preenchimento dessa lacuna. Para tal, relacionou algumas conclusões obtidas em sua pesquisa, dentre elas: a importância da promoção de um espaço que seja acolhedor para as ideias e as expressões do pensamento dos jovens e do papel do educador musical como mediador na transmissão do conhecimento musical e do processo de criação. Tais conclusões me causaram interesse, pois dialogam com os preceitos da pedagogia de projetos, que é centrada na formação global dos alunos, buscando colaborar para a formação de indivíduos capazes de atuar na sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva, autônoma, solidária, entre outras (GUEDES et al., 2017, p. 242).

Santa Rosa (2012 p. 208) também destaca a relevância da objetividade, da naturalidade, da positividade e da atitude desafiadora, que contribuem para que sejam estabelecidos laços de afetividade que desenvolvem a autoconfiança e encorajam a superação de metas. Para a autora, a prática artística realizada através do teatro musical, que envolve diferentes manifestações, como o teatro, a música e a dança, possibilita um grande canal de expressão e é um importante recurso para a educação dos jovens.

Com o objetivo de entender como se dá o ensino-aprendizagem de música no processo de montagem (preparação e apresentação) do musical *Wicked*, Scandar (2018)

realizou um estudo de caso com alunos do Colégio Cenecista Dr. José Ferreira, em Uberaba-MG, na faixa etária entre 10 e 20 anos de idade. Em sua pesquisa, a pesquisadora pôde notar que a prática foi positiva, nesta em que ensina os alunos a cantar e a desenvolver outras habilidades relacionadas ao teatro e à dança, além de habilidades sociais e de desenvolvimento afetivo (SCANDAR, 2018, p. 8).

A pesquisadora relata características de uma “mistura” entre o coletivo e o individual que são inerentes ao teatro musical, com alternância entre o protagonista e as práticas em grupo. Constatou também que, em muitos momentos, os alunos aprendem de forma inconsciente ao assistirem aos colegas performando, ou por meio de deduções em sala de aula, ou de brincadeiras e conversas entre eles (Ibidem, p. 212).

Essas pesquisas, apesar de tratarem do público jovem, são importantes para pensar sobre o processo de composição colaborativa de canções para um musical feito, nesse caso, por crianças menores na escola, pois acredito haver similaridades entre os processos nas diferentes faixas etárias, como os benefícios de oferecer um ambiente acolhedor para que as ideias e expressões dos pensamentos e emoções das crianças sejam contemplados.

2.2 A atividade de composição na escola

A atividade de composição em aulas de música na Educação brasileira é um tema tratado pela literatura da área. Dentre as pesquisas com ênfase nessa atividade, destaco as que possuem o foco na improvisação como modo de realização musical (BRITO, 2009), no desenvolvimento da compreensão musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002) e na articulação entre aprendizagem criativa e composição (BEINEKE, 2009). A saber, todas elas dialogam com esta pesquisa.

Brito (2009) afirma que o fazer musical infantil engloba várias possibilidades como o cantar, o tocar, o movimentar-se, o improvisar, o desenhar e o registrar sons, entre outros, e que é importante que os “territórios da educação agenciem o acontecimento do jogo musical infantil” (Ibidem, p. 13) através da escuta respeitosa que encaminha e facilita as experimentações musicais das crianças. Para a autora, a improvisação como modo de realização musical se aproxima do pensamento musical da criança no sentido de que dá prioridade ao processo e não ao produto final, e que improvisar tem o potencial de transformar qualitativamente a relação da criança com a música, ampliando sua capacidade de perceber, de escutar e de realizar música.

Já França e Swanwick (2002) observaram a produção musical de 20 alunos com

idade entre 10 e 13 anos, levando em consideração os três aspectos principais do modelo C(L)A(S)P desenvolvido por Swanwick: composição, apreciação e performance. A autora concluiu que a composição foi uma atividade que trouxe grande diversidade musical e capacidade imaginativa, fortalecendo o entendimento de que a composição é o “propulsor do desenvolvimento musical” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 33).

Beineke (2009), por sua vez, pesquisou a aprendizagem criativa e como ela se articula em atividades de composição musical em dois eixos: o primeiro, a partir da perspectiva das crianças e orientado pelo modelo sistêmico de Csikszentmihalyi, que focaliza três dimensões da criatividade (domínio, campo e indivíduo); e o segundo, sob a perspectiva dos professores e a forma como eles atuam na construção das relações sociais na sala de aula, e as dimensões que caracterizam o ensino criativo. A pesquisadora se propôs a ouvir as vozes das crianças e dos professores da segunda série do ensino fundamental que participaram da pesquisa através de observações e registro em vídeo, grupos focais e entrevistas. Os resultados mostraram que a participação ativa das crianças contribuiu para a construção da sua identidade no grupo, constituindo-se agentes de sua própria aprendizagem através da construção coletiva do conhecimento que sustenta sua ideia de música. A autora também concluiu que cabe aos professores proporcionar ambientes e situações propícias e estimulantes para que o aprendizado aconteça com colaboração mútua e valorização das contribuições das crianças.

Outra pesquisadora que estudou o tema foi Visnadi (2013). A autora investigou como crianças da escola básica compreendem a composição através de um estudo de caso com crianças do quarto ano do ensino fundamental que não frequentavam aulas de música. A partir de observação, de gravações em vídeos e de entrevistas semiestruturadas, a pesquisadora pôde observar que as crianças entendem a atividade de composição musical de forma abrangente, realizando paródias, composições, arranjos e improvisações. Percebeu também a importância do grupo como receptor e avaliador do material produzido e uma relação com o corpo, visto que as crianças utilizavam gestos e coreografias em suas composições.

O ensino-aprendizagem musical por meio da composição no contexto escolar foi também investigado em outros países. Barrett (2006, p.195), por meio de um estudo de caso, pesquisou este processo em atividades composicionais que ocorreram durante o período de um semestre entre um professor de composição e dois de seus alunos. O objetivo da pesquisa foi descrever e compreender as experiências dos participantes durante os processos de ensino aprendizagem com ênfase em suas crenças individuais e no entendimento próprio do processo composicional. As observações realizadas pela

pesquisadora trouxeram uma compreensão de que o processo de ensino aprendizagem da composição é um processo criativo que tem características colaborativas, esforço mútuo e que abrange também apoio social caracterizado por reciprocidade e diálogo.

Em uma perspectiva diferente, Burnard (2000, p. 227) analisou a diferença entre o processo de improvisação, por ela entendido como a criação espontânea e de performance única, e o de composição, por ela compreendido como a criação de peças revisadas. Para isso, a autora realizou observações de dezoito crianças de doze anos de idade durante um período de seis meses no contexto escolar de Londres. Burnard identificou que, durante a improvisação, as crianças agiram com mais naturalidade e seguiram seus instintos e impulsos, já que não tinham tempo para pensar, enquanto que, durante o processo de composição, havia um reflexo do que as crianças traziam como conhecimento musical prévio e que envolvia um processo de geração de ideias, foco, fixação e finalização de forma cíclica.

A forma como o pensamento criativo acontece durante o processo de solução de problemas e a composição foi ainda o objeto de estudo de Burnard e Youker (2004, p. 59), em um estudo que reavaliou dados de trabalhos anteriores das autoras realizados no Reino Unido, no Canadá e na Austrália. Tais trabalhos continham dados de seis estudantes de onze a vinte anos de idade. As autoras concluíram que o pensamento criativo é dinâmico e envolve estágios que nem sempre são lineares e que apresentam resultados de pensamento em níveis que vão do mais simplificado ao mais elaborado. As autoras concluíram também que o caminho utilizado para a composição tem como característica a diversidade, que varia de acordo com diferentes fatores, incluindo os sociais e de práticas culturais, e que o contexto em que o aprendizado acontece produz uma diferença na forma como os alunos compõem.

Berkley (2001) procurou também entender se a prática de composição contribuía para o aprendizado musical de jovens da faixa etária de 9 a 16 anos, enquanto Fautley (2004) discorreu sobre o papel do professor no processo de composição de seus alunos. O autor observou práticas de composição para alunos de 11 a 14 anos de idade do Reino Unido, que ocorriam majoritariamente em grupos e de forma prática, utilizando os instrumentos da sala de aula. Ele identificou que a notação não era pré-requisito para o sucesso do trabalho que estava sendo desenvolvido.

Os trabalhos de Berkley (2001) e Fautley (2004) são descritos mais detalhadamente no referencial teórico-metodológico da presente pesquisa, a fim de contribuir com a análise dos dados apresentados.

3 - REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa, situada no campo da educação musical, estabelece como foco de atenção as práticas educativas que buscam valorizar a criatividade como ferramenta pedagógico-musical. Dessa forma, o referencial teórico que a embasa está fundamentado na aprendizagem criativa (CRAFT; JEFFREY; LEIBLING, 2001; ALENCAR, 2007; LUBART, 2007; RESNICK, 2020) e na abordagem da pedagogia de projetos (HERNANDES, 1998; ALMEIDA; FONSECA JÚNIOR, 2000; PRADO, 2005; BENDER, 2015; GUEDES et al., 2017).

Apesar de não se referirem à composição de teatro musical por crianças na escola, a aprendizagem criativa e a abordagem da pedagogia de projetos podem auxiliar na compreensão do processo de composição colaborativa para o musical, pois ambas preconizam o trabalho em grupo, as interações sociais e a autoria da criança sobre suas produções.

3.1 A dimensão educacional da criatividade: a aprendizagem criativa no ambiente escolar

Segundo Lubart (2007, p. 16), a conceituação de criatividade é discutida por vários autores, que concordam que ela é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo inédita e que tenha o potencial de ser adaptada ao contexto na qual ela se manifesta. O autor complementa dizendo que essa produção pode ser, entre outras, “uma ideia, uma composição musical, uma história ou ainda uma mensagem publicitária” (Ibidem, p. 16).

A respeito disso, os estudos sobre criatividade, em seus estágios iniciais na década de 1950, apresentavam foco nos determinantes psicológicos de indivíduos considerados gênios ou que possuíam um “dom”. Tais estudos consideravam aspectos, como a personalidade, a cognição e as formas de se estimular a criatividade (e.g., TORRANCE, 1968). Porém, outros elementos foram agregados a esse entendimento e, na década de 1980, as condições do meio em que o indivíduo está inserido passaram a ser consideradas relevantes para a compreensão da criatividade (CRAFT; JEFFREY; LEIBLING, 2001, p. 01).

Segundo Craft, Jeffrey e Leibling (Ibidem, p. 02), os focos de estudo passaram a ser direcionados para a pessoa que cria, o processo criativo, os fatores ambientais e os resultados obtidos. Os autores afirmam que, na década de 1980, com o desenvolvimento

da psicologia social, os estudos sobre criatividade ficaram mais compreensíveis e começaram a focar mais na criatividade de pessoas comuns situadas no contexto educacional.

Lubart (2007, p. 17) relata ainda que essa forma de pensar configura a abordagem múltipla da criatividade que engloba diferentes aspectos como fatores relevantes do indivíduo. Sendo assim, as ideias formuladas pelos autores que pensam sobre a aprendizagem criativa permitem analisar as dimensões macro e micro do processo criativo (individual e colaborativo), estabelecendo relações entre o ambiente, o processo-produto criativo e o indivíduo criativo.

A partir dessa premissa, Lubart (Ibidem, p. 21) lista sete capacidades intelectuais consideradas essenciais para o ato criativo: (1) a capacidade de identificar, de definir e de redefinir o problema ou tarefa; (2) a capacidade de revelar, dentro do ambiente, as informações relativas ao problema, ou seja, de realizar uma codificação seletiva; (3) a habilidade para comparar seletivamente, para realizar metáforas e analogias, observando semelhanças entre as diferentes áreas que clareiam o problema; (4) a habilidade para combinar seletivamente, agrupar elementos para formar uma nova ideia; (5) a capacidade de pensar de forma a gerar várias possibilidades, ou seja, desenvolver um pensamento divergente ; (6) a capacidade de autoavaliar sua evolução no sentido da solução do problema; (7) a capacidade de ser flexível para se libertar da ideia inicial e explorar novas possibilidades.

A fim de entender como essas capacidades acontecem nas atividades cotidianas no contexto escolar, devemos atentar para uma diferenciação entre a criatividade com “c” minúsculo da Criatividade com “C” maiúsculo. Lubart considera que a primeira é a criatividade do dia a dia, ou a criatividade cotidiana. A Criatividade com “C” maiúsculo é a referente aos grandes atos e feitos notáveis, a qual Lubart chamou de criatividade eminente (Ibidem, p. 104).

No ambiente escolar, faz-se importante incentivar e valorizar a criatividade com “c” minúsculo, pois é através dela que a criança vai desenvolvendo essa habilidade e se torna cada vez mais confiante em seus processos e na qualidade dos seus produtos criativos. Esse aspecto é o foco de atenção desta pesquisa.

Ao falarmos em aprendizagem criativa, devemos considerar que o ambiente em que o indivíduo está inserido também influencia sua capacidade criativa. No tocante ao ambiente escolar, vários estudos empíricos têm mostrado que os professores podem ter seu próprio entendimento do aluno ideal, valorizando a obediência e o conformismo, em detrimento de traços que estão em maior sintonia com a criatividade, como a curiosidade

ou a independência. Para Lubart, “o aluno ideal é frequentemente uma criança que segue as instruções, trabalha de modo silencioso e faz perguntas de compreensão ou de precisão sobre as matérias ensinadas” (LUBART, 2007, p. 68). Por isso, nem sempre o ambiente escolar é propício e estimulante à criatividade.

Segundo Resnick (2020), as crianças nascem com a capacidade para serem criativas, mas devem ser nutridas e incentivadas para que tal capacidade floresça, e essa nutrição se dá por meio de uma aprendizagem propícia.

O universo da criança está muito ligado ao lúdico, à imaginação, ao faz de conta e à criatividade. Desde muito pequena, a criança é capaz de criar e de se expressar em suas brincadeiras e jogos em maior ou menor grau, de acordo com sua personalidade e o ambiente em que está inserida, ou seja, de acordo com suas subjetividades individual e social. Esse conceito de subjetividade foi amplamente discutido por Mitjáns Martínez (2004) que amplia o entendimento da criatividade para além de aspectos puramente individuais, ou seja, abarca aspectos do contexto em que o indivíduo está inserido. Ou seja, a autora relata que, quando observamos o contexto social em que a criança está inserida, podemos perceber estímulo ou barreira à expressão criativa.

A autora alerta, contudo, que uma determinada postura, ou a fala dos pais, dos professores e de colegas pode ser estimulante para uns e não estimulante para outros. Assim, uma postura considerada autoritária e limitadora para uma criança pode ser encarada como um desafio a ser vencido por outra e, por conseguinte, estimular sua atividade criativa. Nesse sentido, as experiências vividas pela criança não apresentam um sentido objetivo, mas sim uma subjetividade a partir de uma produção de sentido diferenciada (Ibidem, p. 78).

Segundo Hoyer (2010, p. 32), a possibilidade de expressão criativa depende de uma complexa inter-relação entre as subjetividades individual e social, sendo a primeira referente aos recursos pessoais do sujeito, como sua personalidade, e a segunda referente à sua história de vida e ao meio em que está inserido.

No entanto, mesmo ao levar em consideração a complexidade das subjetividades inerentes a cada situação, a escola, como ambiente de aprendizado e de interação social, exerce um papel essencial no estímulo ou barreira à criatividade, e sua atuação deve ser pensada no sentido de favorecê-la da melhor forma possível. Para alguns autores, como Torrance (1968) e Robinson e Aronica (2018), por exemplo, a escola tradicional tende a limitar a criatividade dos alunos.

Sobre essa discussão, cabe ressaltar que novas formas de pensar a aprendizagem criativa para além do jardim de infância foram trabalhadas por Resnick em seu grupo de

pesquisa. Foram desenvolvidos quatro princípios orientadores para ajudar os alunos a se desenvolverem como pensadores criativos: projetos, paixão, pares e pensar brincando. Assim, os 4Ps da aprendizagem criativa se baseiam na crença de que a melhor maneira de se cultivar a criatividade é ajudando os alunos a trabalharem em projetos baseados em suas paixões, em um movimento colaborativo com seus pares e tendo a liberdade de pensar brincando (RESNICK, 2020).

Tendo como base as atividades realizadas no jardim de infância, Resnick (Ibidem) propõe o conceito de espiral da aprendizagem criativa. Ele oferece uma visão de como as crianças se envolvem em todos os aspectos do processo criativo enquanto brincam e contam histórias. Esse modelo inclui o criar, o brincar, o compartilhar, o refletir e o imaginar. Segundo o autor, a espiral da aprendizagem criativa é o motor do pensamento criativo, porém ele lamenta que muitas escolas, passado o jardim de infância, afastam-se deste modelo e aplicam o velho e tradicional paradigma, em que as crianças passam a maior parte do tempo sentadas em suas cadeiras ouvindo lições e preenchendo planilhas.

Diferentemente disso, conforme salienta Alencar (2007, p. 2), na aprendizagem criativa, a criatividade é fundamental para a formação de indivíduos com capacidade para expressar diversos talentos, resolver problemas e produzir ideias inovadoras. Segundo essa autora, práticas pedagógicas que enfatizam apenas reprodução e memorização de conhecimento, que utilizam exercícios que admitam apenas uma resposta correta, que cultuam o certo e o errado sem possibilidade de reflexão e que cultivam o medo do erro e do fracasso, são inibidoras da criatividade.

Ainda conforme Alencar (Ibidem, p. 3), na aprendizagem criativa, o professor exerce um papel ativo no processo de pensar e criar ideias das crianças, porém muitos desconhecem que a criatividade está presente em todos os indivíduos, sendo diferenciada apenas por seu grau, podendo, portanto, ser estimulada ou não, dependendo do ambiente e do apoio recebido pelo indivíduo. Alencar (Ibidem, p. 4) complementa que os professores desconhecem o fato de que a capacidade de criar pode ser expandida através de estímulos positivos em “atitudes, comportamentos, valores, crenças e outros atributos pessoais que predispoem o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa.” Para a autora, é papel da escola “maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino- aprendizagem.” (Ibidem, p. 4).

Sendo assim, os conceitos relativos à importância do ambiente como estimulador ou não da criatividade apresentados por Lubart (2007) Alencar (2007) e Resnick (2020) nos auxiliam a compreender a aprendizagem criativa e podem ser aplicados ao processo de composição colaborativa de canções para um teatro musical pelo fato de proporcionarem

uma maior atenção ao ambiente estruturado para a criação das crianças, as quais têm o professor como mediador e estimulador de novas ideias musicais. Além disso, o processo de composição no contexto escolar está baseado na prática da escuta respeitosa, da prioridade ao processo e não apenas ao produto final (BRITO, 2009) e no entendimento de que a composição propulsiona o desenvolvimento musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002), e proporciona que a criança seja agente da sua própria aprendizagem (BEINEKE, 2009).

Além dessas teorias, destacam-se as pesquisas de Berkley (2021) e Fautley (2004) que auxiliam na compreensão do processo criativo de crianças e, também, na compreensão e análise dos dados desta pesquisa.

Berkley (2001, p. 122) descreve o processo de criação de novas composições por jovens no contexto escolar em quatro fases: (1) desenvolvimento e identificação de ideias musicais; (2) manipulação das ideias de acordo com a técnica de composição escolhida; (3) modificação de ideias existentes e criação de novas em justaposição, de acordo com o julgamento dos alunos do desenvolvimento da música e (4) determinação da versão final da música, avaliação e edição em sua completude.

Segundo a autora, as fases identificadas formariam um modelo que poderia ser aplicado tanto para composições em uma única sessão, quanto para aquelas que tomam um período de semanas. Nesse contexto, os alunos que demonstram mais dificuldade precisam ainda mais da intervenção do professor, principalmente nas fases 2, 3 e 4 (Ibidem, p. 122).

Como afirma Berkley (Ibidem, p. 124), a capacidade de compor varia para cada aluno e envolve três atividades e habilidades necessárias no processo de composição: a Geração, que envolve brincar com ideias, explorando, inventando e improvisando; a Realização, que envolve a prática, o tocar, estabelecendo uma versão fixada, o gravar e o escrever; e a Edição, que envolve a manipulação, a modificação, o ajuste, o senso crítico e o julgamento auditivo. A autora comenta sobre o fato de alguns alunos de sua pesquisa já praticarem instrumentos em aulas particulares, e que os alunos que tocam bem tendem a compor melhor.

Berkley (Ibidem, p. 131) afirma ainda que a performance e a improvisação com instrumentos ou com a voz são uma forma eficiente de se ensinar composição para iniciantes, e que a confiança dos jovens vai sendo construída ao longo do processo. Na minha prática docente com a turma de crianças participantes da pesquisa, percebo que elas não dispõem de habilidades com instrumentos e ainda são tímidas para cantar, portanto a estratégia de ensino da composição foi a de oferecer um estímulo musical e

permitir (e incentivar) que as crianças desenvolvessem ideias musicais sobre ele.

A compreensão acerca dos momentos de intervenção do professor no processo de composição é também um elemento importante na presente pesquisa, a qual se orienta segundo o modelo desenvolvido por Fautley (2004, p. 204) que, ampliando as fases de Berkely, descreve as seguintes fases no processo de composição:

- 1- Fase inicial confirmatória, quando os alunos discutem a tarefa.
- 2- Geração e produção de ideias.
- 3- Exploração das ideias e investigação de potencialidades.
- 4- Organização das ideias.
- 5- Performance do trabalho em andamento.
- 6- Revisão do que foi produzido.
- 7- Transformação/modificação das ideias.
- 8- Extensão e desenvolvimento das ideias existentes.
- 9- Performance final.

Durante essas fases, Fautley (Ibidem, p. 211) observa que, em quatro estudos de caso, dois tipos de intervenções dos professores foram mais eficazes. Uma intervenção menos invasiva, que ele rotula de “aparente **Laissez-faire**” (Ibidem, p. 211, grifo do autor). Neste caso, o professor não intervém, ou intervém o mínimo possível no processo de composição dos alunos, deixando essas intervenções para um momento posterior do trabalho ou para próximas atividades. A outra abordagem observada é a que o professor interrompe e questiona o aluno durante o processo de composição com o objetivo de liderar ou de estimular o aluno em sua tarefa. Fautley também cita o momento em que essas intervenções acontecem e relata que a maioria está presente na fase 4, a da organização das ideias (Ibidem, p. 212).

Em meu trabalho com as crianças, busco utilizar a segunda abordagem, em que oriento e conduzo os alunos durante o processo de composição das canções para o musical.

3.2 A pedagogia de projetos

A proposta desta pesquisa teve como princípio fundamental a criação de um “projeto” que fosse tanto elo quanto elemento norteador das produções musicais das crianças. Assim, pensar o processo colaborativo na criação de ideias musicais durante a

composição colaborativa de canções para o musical sob a ótica da pedagogia de projetos foi natural e essencial.

Segundo Girotto (2006, p. 36), na abordagem da pedagogia de projetos são elaborados dois tipos de projetos: os de investigação e os de empreendimento. A autora descreve os projetos de investigação como sendo aqueles que têm como meta a busca de um conhecimento, ou seja, investigar algo que causa curiosidade nas crianças. Nessa busca, o professor e as crianças transitam por diferentes áreas do conhecimento que colaboram para o entendimento da questão. E isso revela um movimento de transdisciplinaridade que exige o apoio do professor para que esses conhecimentos sejam organizados e mediados junto à criança.

Nessa modalidade, segundo a autora, pode ser organizado, juntamente às crianças, um quadro em que serão anotados: “O que sabemos? O que queremos saber? Como faremos para saber o que não sabemos? (etapas, meios, recursos) e quando faremos?” (Ibidem, p. 38).

Já nos projetos de empreendimento, a meta é um produto final. Nesse caso, a sua principal característica é o conjunto das atividades necessárias para realização da atividade ou a solução do problema determinado pela realidade. Tais projetos permitem trabalhar aspectos importantes que estão sendo pouco trabalhados na prática pedagógica, como o teatro, a dança, a música e a fala, e que são muito importantes tanto na aquisição do conhecimento quanto na formação da identidade e da inteligência da criança (Ibidem, p. 39). Dessa forma:

O fator de mobilização das crianças nesse tipo de projeto de empreendimento é o “fazer”. No entanto, na busca de “fazer”, as crianças deparam-se com problemas cognitivos reais para os quais necessitam pesquisar informações, refletir, construir e reconstruir seus conhecimentos. Assim, nos projetos de empreendimento, o “conhecer” é decorrente da necessidade de “fazer” (Ibidem, p. 39).

Nos projetos de empreendimento, segundo a autora, pode ser organizado, juntamente às crianças, um quadro em que serão anotados: O que vamos fazer? Para que vamos fazer? Como vamos fazer? E Quando? (detalhamento das ações necessárias à realização do empreendimento) (Ibidem, p. 40).

Segundo a autora, a avaliação é realizada durante todo o processo, porém, ao final, é mais sistematizada pelo professor junto aos alunos em um momento de avaliação do processo de desenvolvimento e do produto final, “incluindo a questão: O quê, quando e como aprendemos?” (Ibidem, p. 40).

A pedagogia de projetos tem sido cada vez mais valorizada, à medida que

educadores buscam mais práticas que desenvolvam habilidades de solução de problemas, criatividade e cooperação (BENDER, 2015, p. 25). Segundo Girotto (2006, p. 33), o termo pedagogia de projetos foi difundido principalmente por autores como Jolibert e colaboradores (1994a, 1994b), Hernández (1998) e Hernández e Ventura (2000), retomando clássicos como Freinet, Dewey, Decroly, Bruner, Kilpatrick, Ausubel, entre outros.

Para Hernández (1998, p. 25), um dos objetivos dos projetos de trabalho era o de incorporar à sala de aula questionamentos sobre problemas reais que fazem parte do universo do aluno. Além dessa percepção de sentido para o aprendizado, outro fator importante é o da compreensão do que está sendo aprendido, em detrimento de uma simples repetição e memorização do que era ensinado pelo professor (Ibidem, p. 25).

A capacidade de questionamento também é citada por Hernández (Ibidem, p. 27) como sendo importante para um modelo de aprendizagem baseada em projetos de trabalho. Segundo o autor, o questionamento consiste em não perceber o conhecimento como estável e na capacidade de buscar respostas para questões, como: “Como se produziu esse fenômeno? Qual é a origem dessa prática? Sempre foi assim?” (Ibidem, p. 28).

Já segundo Prado (2005, p. 18), na abordagem da pedagogia de projetos, o aluno aprende fazendo de forma a reconhecer sua autoria naquilo que produz. Por meio de autoria-autonomia e de seus questionamentos sobre problemas a resolver, os alunos são incentivados a contextualizar conceitos já conhecidos e motivados a descobrir outros que podem emergir durante o desenvolvimento do projeto de trabalho. A autora explica sobre as competências que as crianças precisam desenvolver quando comenta: “Nesta situação de aprendizagem, o aluno precisa selecionar informações significativas, tomar decisões, trabalhar em grupo, gerenciar confronto de ideias, enfim desenvolver COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS³ para aprender de forma colaborativa com seus pares” (Ibidem, p. 7).

No caso da presente pesquisa, as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver tais competências ao praticar tomadas de decisões, no momento da redação das letras das músicas e de suas propostas de encaixe nas melodias.

Prado (2005, p. 07) esclarece que o professor tem um papel importante na criação de situações de aprendizado, à medida que estimula o aluno a atuar de forma ativa na solução dos problemas.

A MEDIAÇÃO do professor é fundamental, pois ao mesmo tempo em que o aluno

³O recurso de caixa alta utilizada pela autora foi mantida nesta transcrição.

precisa reconhecer a sua própria autoria no projeto, ele também precisa sentir a presença do professor que ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção de conhecimento do aluno. A mediação implica a CRIAÇÃO DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM que permitam ao aluno fazer regulações, uma vez que os conteúdos envolvidos no projeto precisam ser sistematizados para que os alunos possam formalizar os conhecimentos colocados em ação. (PRADO, 2005, p. 18).⁴

Segundo Guedes et al. (2017, p. 243), por meio da pedagogia de projetos, crianças e jovens não entram em contato com o conhecimento como algo acabado, mas como algo que permite reflexão e atitude ativa, à medida que vai percebendo o seu sentido para a vida e a visão de mundo. Isso estaria de acordo com as percepções de Hernández (1998, p. 25) sobre pontos determinantes da pedagogia de projetos: a capacidade de questionar a realidade sob diferentes óticas e de dar sentido ao aprendizado a partir de questões que fazem parte do universo do aluno.

Em se tratando dos conteúdos, Prado (2005, p. 19) explica que a pedagogia de projetos é capaz de potencializar a interdisciplinaridade, pois o trabalho com projetos “permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem” (p. 19). Sem que um desqualifique o outro, o conhecimento específico, ou seja, o conhecimento disciplinar oferece ao aluno a possibilidade de compreender as particularidades de um determinado conteúdo, e o conhecimento integrado, ou interdisciplinar, oferece a possibilidade de estabelecer relações significativas entre conhecimentos. Segundo a autora, ambos se realimentam, e um não existe sem o outro.

Os princípios estabelecidos na pedagogia de projetos podem estar, portanto, incorporados na prática de composição colaborativa de canções para uma peça de teatro musical escrito por crianças, por estas constituírem grupos etários que mantêm práticas questionadoras e exploratórias em sua forma de manifestar curiosidade e aprender brincando através da ludicidade e da imaginação. Isso acontece, pois o processo de composição colaborativa se desenvolve de forma sistemática/sistêmica, seguindo os mesmos processos vivenciados por crianças que os desenvolvem.

⁴ O recurso de caixa alta utilizada pela autora foi mantido nesta transcrição.

4 - METODOLOGIA

A fim de compreender como crianças do ensino fundamental 1 aprendem música por meio da composição colaborativa de canções para uma peça de teatro musical, utilizo como abordagem a pesquisa qualitativa, a qual, segundo Bresler (2007), compreende um termo geral que se refere a diferentes estratégias de pesquisa que compartilham de algumas características em comum, como a:

“1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; [...] 2) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; e 3) validação da informação através de processos de triangulação” (Ibidem, p. 11).

No caso desta pesquisa, procuro realizar uma descrição detalhada das aulas em que as crianças realizam a tarefa da composição colaborativa, utilizando-me dos recursos de coleta de dados a serem aplicados.

A compreensão do fenômeno da composição colaborativa das crianças perpassa as minhas impressões e avaliação na condição de pesquisadora, assim como das impressões das crianças do processo, fato que ficará mais aparente na entrevista com elas, uma das formas de coleta de dados desta pesquisa. Dessa forma, entende-se que a minha subjetividade de pesquisadora faz parte da análise dos dados produzidos nesta pesquisa, tornando-se não apenas uma variável interferidora no processo de interpretação, mas também como parte do processo de pesquisa (FLICK, 2009, p. 150).

Na pesquisa qualitativa, a triangulação dos dados é importante para que as fontes de dados possam complementar umas às outras e colaborar umas com as outras e, nesta pesquisa, dá-se através da avaliação das diferentes formas de coleta de dados utilizadas neste estudo. São elas: filmagens, fotografias e entrevistas com crianças.

A pesquisa qualitativa possui ainda a característica de ser empírica e dirigida para um caso, sendo o campo o local em que o caso a ser investigado acontece, neste caso, o contexto da sala de aula. E os dados são coletados no próprio local da pesquisa, o que a faz ter uma característica mais naturalista. Além do mais, apresenta uma ênfase no que pode ser observado, sendo que a informação pode vir tanto do próprio pesquisador quanto de informantes (BRESLER, 2007, p. 11).

Outra característica da pesquisa qualitativa é a de que ela envolve um compromisso prolongado com seu campo de pesquisa. Isso significa que os pesquisadores qualitativos costumam passar grandes períodos de tempo em escolas, casas, bairros e

demais locais em que se pretende realizar a investigação (BRESLER, 2007, p. 11). Acredito que o tempo para a coleta de dados varia de pesquisa para pesquisa, de acordo com o objetivo a ser atingido, e, nesta pesquisa, o período de tempo no campo de pesquisa foi de quatro meses (de agosto a novembro de 2022).

Por ser interpretativa e empática, a pesquisa qualitativa também tem seu foco nos diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas. Busca-se captar as perspectivas e as percepções dos participantes, as quais são analisadas juntamente à interpretação do investigador, o qual se torna um instrumento fundamental. Por estar sempre situado, o investigador participa com sua subjetividade, valores e crenças, sendo a objetividade, nesse contexto, impossível (Ibidem, p. 11). Essa característica está presente nesta pesquisa a partir do momento em que minha subjetividade se apresenta durante a interpretação dos dados coletados.

Além disso, a presente pesquisa teve como foco de observação um ambiente escolar que se apoia em uma abordagem construtivista da aquisição do conhecimento, o que compactua com um observar mais subjetivo e não linear. Esse modo de pensar está de acordo com o entendimento de Allsup (2020), que afirma que as crianças não aprendem de forma sistematizada pelo método educacional ou por seu estágio de desenvolvimento. Por isso, o olhar para a forma como se dá este aprendizado dialoga positivamente com os preceitos da pesquisa qualitativa, que se depara com particularidades e contradições, expande-se e torna-se mais complexa, à medida que respeita dimensões sociais e culturais (Ibidem, p. 38).

Esse olhar parte do pressuposto de que o conhecimento é fonte de múltiplas verdades, e não uma verdade universal, como citado por Allsup (Ibidem, p. 37). Segundo o autor, a pesquisa qualitativa tem o propósito de estudar e de observar a riqueza e a variedade da realidade humana, o que faz sentido para a busca de respostas que foram propostas nesta pesquisa.

4.1 Pesquisa com crianças

É importante levar em consideração os objetivos da pesquisa e a forma de se abordar o universo infantil. Christensen (2017, p. 23) relata a experiência de Piaget, em suas pesquisas com crianças, para demonstrar uma abordagem de estudo, de pesquisa e de observação que são todas construtivistas e mais centradas na criança com maior capacidade de entendimento da forma como ela entende e vê o mundo, ou seja, sua forma de pensar.

Em concordância com esta abordagem, nesta pesquisa, busquei também esse olhar e a compreensão do pensar e do fazer da criança, entendendo-a como participante, e não como mero objeto de pesquisa. O entendimento da criança como participante, em detrimento de objeto ou até mesmo de sujeito de pesquisa, foi se desenvolvendo, principalmente, nas pesquisas da psicologia que buscavam compreender as questões da infância e nas quais foram surgindo tendências metodológicas com preferências para estudos qualitativos, etnográficos e análises de discursos, por exemplo (CHRISTENSEN, 2017, p. 30). Nesse sentido, ouvir a voz da criança da forma como ela se apresenta de modo respeitoso foi um dos principais cuidados metodológicos desta pesquisa.

Além disso, um cuidado também importante foi o de respeitar o limite e a capacidade de desenvolvimento de cada criança e entender que, assim como afirma Christensen (Ibidem, p. 31), respeitar a criança em seu status de ator social, ou seja, entender que ela tem um papel ativo nos ambientes de que participa, não significa aplicar sobre ela responsabilidades de adultos, e sim oferecer um ambiente guia para seu desenvolvimento individual e social.

A pesquisa com crianças em uma abordagem construtivista implica buscar uma forma mais autêntica de ouvir a voz dela, e os recursos tecnológicos cada vez mais dão suporte para os pesquisadores nesta tarefa. Além disso, a coleta de dados através de imagens e vídeos auxilia o processo de entendimento do fenômeno observado que vai além da linguagem, assim como afirma Yamanda-Rice (2017, p. 74), a comunicação se dá além do que é dito e pode ser observada em gestos, olhares e movimentações. Assim, procurei obter informações oriundas da linguagem verbal nas entrevistas semiestruturadas, e não verbal nas gravações e fotografias das crianças.

4.2 Procedimentos de coleta e análise dos dados

O processo de aprendizagem musical através da composição colaborativa de canções nesta pesquisa ocorreu dentro de um contexto de educação musical mais amplo que contemplou todo o processo de criação do teatro musical estabelecido pelo meu plano de aula para a turma e que seguiu as seguintes etapas:

1. Tarefa direcionada (a): Criar um roteiro para um musical com o tema: O espaço sideral e os planetas do sistema solar.
2. Tarefa direcionada (b): Realizar a composição colaborativa de uma canção que seria um resumo da história que foi criada para o teatro.
3. Pesquisar sobre os ritmos das canções populares do Brasil.

4. Conversar sobre os ritmos que pesquisamos e escolher aqueles de que as crianças mais gostaram para as novas composições.
5. Realização de mais duas composições colaborativas.
6. Registro do resultado final das composições (produto) através de gravação em vídeo.
7. Performance da composição (produto final).
8. Entrevista semiestruturada com as crianças sobre a experiência de composição colaborativa das canções para o teatro.
9. Ensaio e preparação das canções para a apresentação de final de ano da escola.
10. Performance final do musical.

O recorte realizado para a pesquisa foi o das etapas 5, 6, 7 e 8 desta programação. No total, foram necessárias três aulas para totalizar a coleta de dados para esta pesquisa. As duas primeiras aulas foram destinadas à composição em si (etapas 5, 6 e 7), e a terceira destinada às entrevistas com as crianças (etapa 8).

Os participantes da pesquisa foram alunos do segundo ano do ensino fundamental 1 da Escola Vila Camaleão, os quais têm entre 7 e 8 anos de idade. A turma é composta por 6 alunos, sendo todos meninos. Para garantir o anonimato das crianças, foi utilizado o nome do personagem que cada uma delas escolheu para a peça. São eles: Invisible, Futão, Naru-í, Tony, Mike e Natureba.

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada através de registros em vídeos do processo de composição colaborativa, fotos do ambiente escolar e entrevista semiestruturada com as crianças. Esse processo se deu ao longo de três aulas, que ocorreram no mês de outubro de 2022.

Durante todo o processo de composição, as crianças contaram com o meu auxílio as acompanhando com o violão, porém buscando deixá-las o mais livre possível para expressar suas ideias musicais.

4.2.1 Registro em vídeos

A opção por registro audiovisual, nesta pesquisa, é importante no sentido de que oferece uma captação do fenômeno para que pudesse ser analisado a posteriori por mim, uma vez que estive inserida no processo de composição juntamente às crianças e também dada a sua capacidade de apreensão do fato a ser observado com riqueza de detalhes.

O Registro audiovisual, segundo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 251),

permite captar aspectos difíceis de serem captados por outros recursos, como a observação sistemática, por exemplo. Tais aspectos incluem expressões corporais, faciais ou verbais utilizadas no cotidiano.

Para Honorato e colaboradores (2006, p. 06), o vídeo, por capturar som e imagem integradas, é especialmente útil na pesquisa com crianças, pois tem o potencial de ajudar a compreender a cultura infantil, suas manifestações, gestos e relações interpessoais.

Além da possibilidade de riqueza de detalhes oportunizada pela gravação em vídeo, outros benefícios são a possibilidade de revisão de informações a posteriori e o afastamento emocional entre o observador e o objeto analisado (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 253).

Para esta pesquisa, foram realizados dois registros em vídeo das aulas em que foram realizadas as composições colaborativas das crianças. Foi utilizado para a gravação um celular modelo Samsung A22. O primeiro registro do processo de composição colaborativa da canção “No espaço sideral” aconteceu no dia 05 de outubro de 2022 e teve duração de 33:16 minutos. Já o segundo registro, do processo de composição colaborativa da canção intitulada “O Gosmador”, ocorreu no dia 19 de outubro de 2022 e teve duração de 48:26 minutos. Os vídeos gerados durante as filmagens foram transcritos minuto-a-minuto para análise posterior.

4.2.2 Registro em fotos

O Registro fotográfico também foi utilizado como fonte de dados para esta pesquisa. Tal registro é entendido como importante para que se possa compreender e ilustrar o fenômeno observado, visto que apresenta uma nova possibilidade de interpretação, ainda que subjetiva. Como afirma Manini et al. (2008, p. 12), na fotografia, sabemos que algo aconteceu, mas também devemos ter em mente que existem várias interpretações possíveis e diferentes pontos de vista sobre o assunto.

Segundo a autora: [...] “ao descrever uma fotografia, ainda que obedeça a todas as regras contrárias à subjetividade, este profissional aplica, na análise da imagem, conhecimento, experiência e juízos próprios” (Ibidem, p. 12).

Assim, como no registro em vídeo, a fotografia foi importante para a compreensão a posteriori do fenômeno, contribuindo para que se pudesse, respeitando a subjetividade do observador, obter dados mais autênticos.

As fotografias da pesquisa foram da sala com os cartazes na parede, os primeiros momentos do processo de composição para demonstrar o posicionamento da professora e

dos alunos, do produto final escrito no quadro, do desenho do “Gosmador” realizado por Naru-í e do final do primeiro processo de composição com foto da professora/pesquisadora com os alunos. Foram tiradas trinta e sete fotos do primeiro processo de composição, em que foi composta a canção “No espaço sideral”, e nove fotos do segundo momento, em que foi composta a canção “O Gosmador”. As fotos foram tiradas por mim, antes do início do processo de composição, e pela professora regente durante os primeiros minutos dos dois momentos com os alunos.

4.2.3 Entrevista com crianças

Também foi realizada uma entrevista com as crianças, sendo o objetivo da entrevista compreender o ponto de vista das crianças sobre o processo de composição e sobre o conteúdo musical que foi aprendido durante o processo.

Segundo Einarsdóttir (2007, p. 04), a entrevista com crianças é diferente da entrevista com adultos, pois elas não possuem a experiência do adulto e podem não compreender o que é uma entrevista, não conseguir se expressar ou explicar o que sabem. Assim, para esta pesquisa, foi escolhida a entrevista em grupo pelo fato de promover um ambiente mais acolhedor e menos ameaçador para que a criança se expressasse. No grupo, as crianças podem interagir e se ajudar lembrando uns aos outros de detalhes.

A entrevista com as crianças participantes da pesquisa ocorreu na aula seguinte após o término das duas composições realizadas na presente pesquisa. A entrevista foi dividida em duas partes separadas, para que as crianças não confundissem as composições sobre as quais estavam discutindo. Foi também apresentada a gravação de cada uma das canções finalizadas antes da respectiva entrevista para facilitar a recordação das crianças sobre o momento vivenciado. A entrevista foi realizada no dia 26 de outubro de 2022 e teve duração de 7:18 minutos no total somando-se as duas partes.

As perguntas realizadas às crianças foram pensadas com o objetivo de serem de fácil compreensão, para que as crianças se sentissem estimuladas a responder (ver o roteiro de entrevista no Apêndice A).

4.3 Procedimentos de análise

Para a análise dos dados, foi realizada a transcrição do vídeo de forma detalhada, minuto-a-minuto, das duas primeiras aulas em que foram realizadas as composições colaborativas das duas canções, que são produtos finais do processo de composição e abordado nesta pesquisa (ver exemplo da transcrição no Apêndice B). Nesse processo de

transcrição, foram sendo identificados ações/eventos das crianças e da pesquisadora, as quais foram utilizadas para a interpretação dos dados e considerações finais desta pesquisa.

Para tais ações, foram estabelecidos rótulos que serviram de orientação para a interpretação das fases que foram interpretadas utilizando-se o modelo proposto por Fautley (2004, p. 204). A metodologia utilizada foi a de identificação da sequência das fases e do tempo destinado para cada uma delas.

Também foi realizada a transcrição da entrevista com as crianças, que aconteceu na terceira aula, cujos dados foram analisados e triangulados com os dados obtidos através das filmagens e das fotografias para uma melhor qualidade da interpretação e da formulação das considerações finais.

A interpretação dos dados coletados foi realizada com apoio do referencial teórico previamente citado e da literatura revisada neste projeto.

4.4 Procedimentos éticos na pesquisa com crianças

Ao se tratar de pesquisas com crianças, faz-se necessário citar uma série de padrões éticos para pesquisas com esse público, como os definidos pela “Society for Research in Child Development (SRCD1990)” (CHRISTENSEN; JAMES, 2000, p. 18), a qual enfatiza a prioridade dos direitos da criança em relação às necessidades do pesquisador, a importância de se comunicar à criança sobre os procedimentos utilizados e que poderiam afetar sua aceitação em participar da pesquisa, bem como ser inaceitável qualquer procedimento que possa prejudicar física ou psicologicamente a criança.

Para a realização desta pesquisa, foram observadas e respeitadas as questões éticas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Conselho Nacional de Saúde (CNS) (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996) que incluem: Participação voluntária com consentimento através de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” a ser elaborado com linguagem simples e acessível garantindo esclarecimentos antes, durante e depois da pesquisa, além de fornecer o contato (e-mail e telefone) do pesquisador e dar liberdade para que os participantes retirem sua autorização a qualquer momento da pesquisa e informar a não remuneração pela participação na pesquisa (ver o Termo de Consentimento da Escola no Apêndice C).

No caso desta pesquisa, por se tratar de crianças, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de Uso de Imagens foram assinados pelos pais, porém com o cuidado de se utilizar uma linguagem adequada para a faixa etária que

permitisse compreensão dos objetivos da pesquisa (ver Apêndices D e E).

Foi também esclarecido que as imagens e as filmagens obtidas para a pesquisa poderiam ser utilizadas somente em atividades acadêmicas e científicas relacionadas à pesquisa, sendo, portanto, autorizada sua utilização para este fim.

5 - O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO COLABORATIVA PARA O TEATRO MUSICAL

A fim de facilitar a compreensão do processo de composição colaborativa das crianças participantes da pesquisa, farei uma breve síntese da história do teatro musical (disponível na íntegra no Apêndice F).

A história proposta traz a aventura de seis alunos com poderes especiais e que se conhecem no ônibus espacial indo para uma escola mágica localizada em Plutão. Nesta escola, os alunos ficam amigos, praticam e desenvolvem seus poderes mágicos, até que um dia um vilão invade a escola: era um monstro jogador de gosmas chamado “Gosmador”.

Os amigos, então, unem-se usando seus poderes para salvarem a escola até que descubrem que o monstro era, na verdade, uma criança normal que havia sido enfeitiçada. Trabalhando em grupo, os amigos conseguem reverter o feitiço e salvam a escola e a criança.

Para construir a narrativa, a história musical contempla quatro canções, duas delas são registradas para o escopo desta pesquisa, são elas: a primeira (“No espaço sideral”) e a terceira canção (“O Gosmador”). A quarta canção foi a primeira a ser composta juntamente às crianças, com o objetivo de apresentar a estratégia escolhida pela pesquisadora para o exercício da composição, ou seja, uma preparação antes da aula que seria destinada à coleta de dados. O roteiro desta quarta canção traz um resumo da história para a peça teatral. A segunda foi inserida na história por último e foi criada pelas crianças espontaneamente, sem o meu auxílio, e traz os nomes dos planetas em inglês.

5.1 Análise do processo de composição colaborativa da canção “No espaço sideral”

Na primeira composição, “No espaço sideral”, as crianças demonstraram um grande envolvimento com o projeto do musical. Ao entrar na sala de aula, percebi que Tony havia faltado, e que estavam presentes Naru-í, Futão, Mike, Natureba e Invisible. Eles vieram na minha direção e falaram que não iriam “fazer bagunça” e que era uma aula muito importante. Isso pode ter acontecido, pois eu já os havia avisado de que, nesta aula, eu iria fazer a gravação em vídeo da nossa atividade de composição da canção e, também, pelo apoio da professora regente da turma, que os preparou para este momento explicando que o projeto de mestrado é algo importante.

O vínculo da professora regente com as crianças é maior do que o do professor especialista, visto que ela passa mais tempo com as crianças, e a validação dela para as atividades é significativa para o sucesso dos projetos pretendidos, o que demonstra a importância do trabalho interdisciplinar, preconizado pela pedagogia de projetos, como nos

explica Prado (2005, p. 19).

Particularmente, no caso desta pesquisa, obtive muito apoio da professora regente, o que me proporcionou melhor capacidade de atuação, facilitando o processo de coleta de dados. Esse apoio se deu no momento em que ela preparou as crianças com antecedência à coleta de dados, reforçando a explicação que eu já havia dado sobre a tarefa que seria realizada e enfatizando para as crianças a importância do projeto que faria parte de uma pesquisa de mestrado.

A interdisciplinaridade está presente também no tema a ser trabalhado com a turma, que tem como projeto central o espaço sideral e as histórias em quadrinhos. Sendo assim, o tema da narrativa do teatro musical foi o mesmo.

Em relação ao ambiente da sala de aula, este pode ser entendido como outro fator positivo que influenciou o processo criativo das crianças, nesse caso a composição da canção para o teatro musical. Nota-se que a sala de aula das crianças (ver Figuras 1 e 2 abaixo) é ampla e possui diversos cartazes na parede com o tema do espaço sideral, fotos dos planetas e histórias em quadrinhos.

Figura 1 - Crianças em pé na sala ampla.



Fonte: Fotografia de Juliana Chieragato.

Figura 2 – Parede da sala com cartazes e fotos do sistema solar.



Fonte: Fotografia de Cíntia Alessandri.

A posição em que ficamos na sala de aula para a realização da atividade de composição também apresenta relevância para o processo composicional colaborativo. Por isso, no início, oriento as crianças que se sentem comigo em roda, para que possamos ficar o mais próximo possível uns dos outros. O sentar-se em círculo é uma forma de estar em uma posição mais horizontalizada com as crianças, diminuindo a hierarquia entre professor e aluno. Dessa forma, assim como defende Abreu (2003), assumo uma postura de mediadora, menos autoritária, em relação à turma que tem a possibilidade de assumir melhor a autoria para o trabalho realizado. Porém, as crianças automaticamente se sentaram em linha rente à parede (ver Figura 3) e, entendendo que essa posição era mais habitual para elas, dou início à leitura da história que já havíamos criado em aulas anteriores.

Ao longo do processo de composição colaborativa da canção, como será visto, levantamo-nos e continuamos em pé para permitir a livre movimentação corporal das crianças. Essa estratégia também foi usada por Visnadi (2013), que percebeu a relação entre o processo de composição com o corpo, visto que as crianças utilizavam gestos e coreografias em suas composições. Para a criança, o movimento corporal é intuitivo, e gestos e falas se misturam constantemente na sua forma de expressão.

Figura 3 - Início da aula 1 com as crianças sentadas em linha rente à parede. Momento em que leio para as crianças o começo da história.



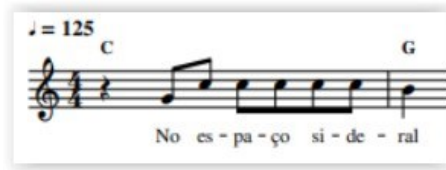
Fonte: Fotografia de Juliana Chieregato.

Nos primeiros três minutos da aula, é possível identificar a primeira fase do processo composicional descrito por Faultley (2004, p. 204). A fase inicial, confirmatória, dá-se no início da aula, quando explico o que será realizado, ou seja, que iremos fazer a composição de uma das canções para o nosso teatro musical, e leio o início da história. Trata-se, portanto, de um momento de explicação e de contextualização com o trabalho que já havia sido produzido anteriormente com a turma.

Ainda, a identificação dos personagens para a canção envolveu a fase inicial do processo criativo das crianças e ajudou a despertar nelas a compreensão do momento em que elas se conhecem indo para a escola mágica no ônibus espacial e sua aventura até chegar à escola.

Nessa fase inicial, além do fazer sentido à tarefa, que, para esta canção, foi a de compor uma canção que representasse uma viagem à Plutão, foi fundamental a apresentação de um estímulo musical. Para esta canção, o estímulo dado por mim foi produzido no violão por meio da intercalação dos acordes C e G, com um ritmo de pop rock, vocalizando a frase “no espaço sideral” (Figura 4). A melodia proposta utilizava uma repetição de notas que compõem os próprios acordes com uma repetição também das células rítmicas, o que trouxe uma ideia de movimento e de continuidade.

Figura 4 – Trecho inicial da canção proposto para a atividade de composição.



Realizo aqui a minha primeira intervenção no processo de composição ao sugerir a repetição da primeira frase musical quatro vezes. Nesse momento, faço uma pausa e aguardo as sugestões de letra das crianças para a continuação da canção com a expectativa de que elas apresentassem as sugestões da letra de forma cantada, dando sequência à melodia proposta.

Segundo Fautley (2004, p. 211), existem duas formas de intervenção do professor/mediador, uma menos e uma mais participativa. Eu escolhi para a atividade trabalhar com o modelo mais participativo, devido à faixa etária das crianças. Nesta idade, sete e oito anos, minha percepção é de que eles são mais dispersos e se desconectam da atividade com mais facilidade, a qual, se for percebida como de grande dificuldade, é abandonada mais facilmente.

Importante relembrar que Fautley (Ibidem, p. 204) lista nove etapas do processo de composição, das quais a formação do primeiro diálogo musical pode ser identificada como pertencente às fases dois (geração e produção de ideias) e três (exploração de ideias e investigação de potencialidades). O trecho abaixo exemplifica essas fases:

Futão: Havia uma linguíça especial - cantando



Cíntia: Havia uma linguíça espacial! - cantando



Futão: Não, não, não - falando

Natureba: Havia o quê? - falando

Cintia: Uma linguíça espacial (rs rs) - falando

Mike: Havia um ônibus espacial - falando

Cíntia: Havia um ônibus espacial, né? - falando

Cíntia: Havia um ônibus espacial - cantando



Mike: que foi buscar os alunos - falando

[...]

Futão: para uma escola especial. - falando

Cíntia: para uma escola especial – confirmando

Acesse o QR code para assistir ao vídeo do trecho descrito acima:

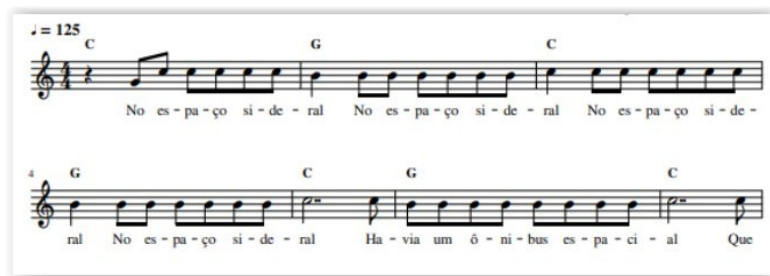


Esse diálogo demonstra como Futão traz sua ideia para a canção já de forma cantada, demonstrando compreensão da frase melódica que foi apresentada e sua capacidade de reprodução dela com uma nova letra. Ele faz uma brincadeira com a palavra “linguiça”, o que mostra sua liberdade para brincar durante o processo criativo, o que é validado por mim quando repito a canção usando a mesma palavra, entrando na brincadeira e deixando o ambiente descontraído.

Nesse diálogo, podemos observar as ideias sendo geradas de forma musical ou de forma falada, e eu interagindo com eles o tempo todo, confirmando, questionando e estimulando que continuem a sugerir novas ideias. Meu objetivo é realizar uma mediação que auxilie no reconhecimento das crianças da sua autoria no trabalho realizado, sendo uma presença que ouve, questiona e orienta (PRADO, 2005, p. 18).

Realizo uma nova intervenção, ao propor que façamos uma recapitulação do que já está composto, objetivando a quarta e a quinta fases identificadas por Fautley (2004, p. 204), que são, respectivamente, a organização das ideias e a performance do trabalho em andamento. Repito cantando novamente toda a canção produzida até aquele momento, como demonstra a Figura 5:

Figura 5 – Trecho inicial da canção “No espaço sideral”.



Uma característica da composição colaborativa é a aceitação ou a rejeição das ideias musicais para a consolidação do produto final. Nesse processo de composição da canção “No espaço sideral”, foi possível perceber como as crianças expressaram suas ideias musicais, discutindo, argumentando e nem sempre concordando umas com as outras, como podemos observar no trecho a seguir:

Mike: Não, buscou os alunos... – falando

Naru-í: Assim não fica legal -falando

Natureba: Não, eles já “tava” - referindo-se ao fato de que os alunos já estavam dentro da nave neste momento da história.

Futão: Que foi buscar os alunos nos planetas - cantando



Naru-í: Não, não, não - falando

Cíntia: Que foi buscar... que foi buscar? - falando

Mike: Que foi pra uma escola especial – falando

Natureba: Não, que foi buscar...que foi buscar - falando

Naru-í: Que foi buscar os alunos... na escola... no planeta espacial - cantando



Natureba: Ah, não, gente, porque [incompreensível] , eu estava gostando daquela

parte - falando

Naru-í: Tá bom, vai, continua - falando direcionado a mim

Cíntia: da escola especial? - falando

Cíntia: tá bom, vamos lá... - falando

Mais uma vez, como mediadora, busquei conduzi-las ao denominador comum, às vezes orientando para frases que melhor resolviam a métrica da música. Esse processo foi bem rico, visto que as crianças, em diferentes momentos, ficavam cantando a melodia da canção, brincando com as frases e com as rimas, como pode ser observado no trecho a seguir:

Naru-í: Foi pra uma escola espacial - cantando

Naru-í ... não sabe se você assistiu até o final - cantando

Na moral, au, você é muito legal - cantando

Mike: Se inscreve no canal - cantando



Esse brincar com as palavras mostrou ser muito importante para que as crianças entendessem a articulação entre letra e música realizada durante o processo de composição. Por se tratar de uma melodia simples e de fácil compreensão e memorização, que é repetida várias vezes na canção, as crianças assimilaram com facilidade a melodia, podendo improvisar e trabalhar variações de letra dentro de um mesmo trecho melódico, como foi feito por Naru-í e Mike que, no final deste diálogo, improvisam várias letras brincando com as rimas.

Nessa fase do processo de composição, as crianças brincaram com as rimas e improvisaram com a melodia. Procurei manter meu papel de mediadora, percebendo que eles mesmos vão sugerindo e descartando as ideias musicais. A importância da promoção de um espaço que seja acolhedor para as ideias e as expressões do pensamento do aluno

e do papel do educador musical como mediador da transmissão do conhecimento musical e do processo de criação também foi observada por Guedes et al. (2017, p. 242) e por Santa Rosa (2012 p. 208), que também destaca a relevância do estabelecimento de laços de afetividade que desenvolvem a autoconfiança.

Como forma de organização e revisão das ideias musicais (quarta e sexta fases do modelo proposto por Fautley, 2004), escrevi no quadro as três primeiras frases da canção, a saber:

No espaço sideral(4x)

Havia um ônibus espacial

Que foi pra uma escola especial...

Nesse momento, realizo uma nova intervenção, propondo uma performance do trabalho em andamento (fase cinco do modelo proposto por Fautley (2004, p. 204) batendo palmas e marcando o ritmo, como podemos observar na Figura 6. Acrescento à canção a seguinte frase musical: *Passou por mercúrio....* seguida de uma pausa para que as crianças continuassem a partir do ponto em que estávamos.

Figura 6 - Crianças dançando, batendo palmas e cantando.



Fonte: Print do vídeo da canção “No espaço sideral”.

Acesse o QR code para assistir ao vídeo do trecho descrito acima:



Ampliando e desenvolvendo a ideia musical apresentada ao grupo de crianças, Futão começa a cantar os nomes dos planetas em inglês, assim como em uma música que eles inventaram previamente, fora da aula de música, e que eles haviam me apresentado no início da aula. Esse ato demonstra a capacidade das crianças de articular o pensamento musical, encontrando padrões, similaridades e os articulando de forma a criar novos elementos. Essas ações correspondem a um elemento de transformação/modificação das ideias e de extensão e desenvolvimento das ideias existentes (fases sete e oito do modelo proposto por Fautley (2004), respectivamente).

Essa habilidade em combinar seletivamente, em agrupar elementos para formar uma nova ideia e o pensamento divergente foram também relatados por Lubart (2007, p. 21), dentre as sete capacidades intelectuais que ele considera essenciais dentro do ato criativo.

Porém, como a combinação das duas canções traria dificuldade para o entendimento das crianças, sugiro colocarmos os nomes dos planetas em português e, para auxiliar no processo de listagem dos nomes dos planetas, aponto para o quadro para mostrar um painel que eles produziram sobre o sistema solar e que servia de apoio visual para os projetos da sala de aula. Esse apoio visual, que pode ser observado na Figura 7, foi muito importante para que as crianças pudessem se lembrar dos nomes dos planetas e se concentrar em encaixá-los na melodia da canção. Nesse sentido, Craft, Jeffrey e Leibling (2001) e Lubart (2007) pontuam a importância do ambiente como elemento estimulador da criatividade.

Figura 7 – Painel produzido pelas crianças com o sistema solar e fotos dos planetas compõem o ambiente da sala de aula



Fonte: Fotografia de Cíntia Alessandri.

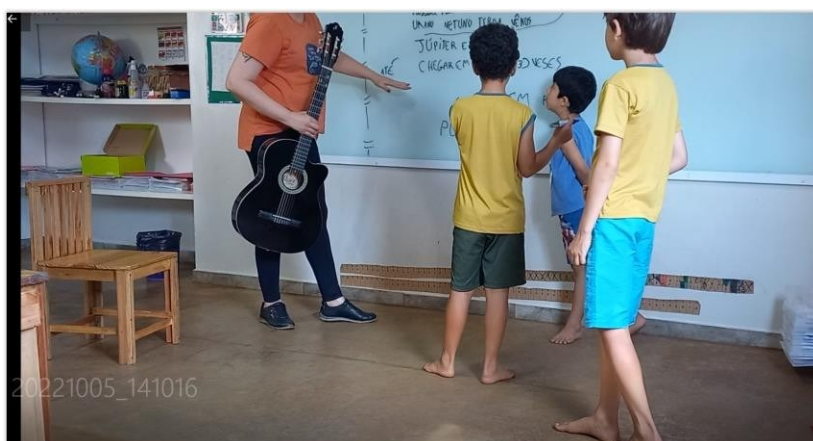
A sugestão de continuar com os nomes dos planetas em português foi feita de forma respeitosa, sendo aceita pelas crianças, que não se desestimularam e continuaram com o processo de composição ainda se sentindo autoras do trabalho. Futão lidera o processo me pedindo para escrever no quadro os nomes dos planetas, como mostram as figuras 8 e 9, o que eu permito e vou auxiliando a definir a ordem dos planetas que vão sendo acrescentados na canção. Nesse momento, as crianças vão falando os nomes dos planetas, e eu vou cantando para que eles aprendam a pensar letra e música sincronizadamente, percebendo qual letra se encaixa melhor na métrica.

Figura 8- Futão escreve no quadro os nomes dos planetas.



Fonte: Print do vídeo da canção “No espaço sideral”.

Figura 9: Utilização do quadro para escrita e organização das ideias.



Fonte: Print do vídeo da canção “No espaço sideral”.

Durante o processo, é possível notar o envolvimento emocional das crianças com a música através de verbalizações e sinalização das partes das quais eles mais gostaram, e com a importância que eles dão às ideias musicais que ficam ou que são descartadas,

como pode ser observada nos trechos dos diálogos destacados a seguir:

Trecho 1:

Futão: Eu gostei mais desta parte aqui, ó

Trecho 2:

Futão: A ordem dos planetas ficou boa.

Trecho 3:

Mike: Até eu gostei dessa música.

Trecho 4:

Natureba: Ah, não, gente, porque [incompreensível], eu estava gostando daquela parte.

Outro momento importante acontece quando eu dou uma sugestão de pausa em um determinado momento da canção, e as crianças não aceitam, propondo uma nova ideia musical como prolongamento de uma nota da palavra “até”. Essa alteração proposta pelas crianças demonstra o quanto elas estão se sentindo autoras da canção e que não se sentem na obrigação de seguir todas as sugestões da professora. Elas se sentem livres para propor e defender as suas ideias e demonstram estar envolvidas com a atividade, como mostra a figura 10, o que é muito importante na maximização das oportunidades de expressão como processo de aprendizagem (ALENCAR, 2007, p. 04).

Figura 10 – Performance do trabalho em andamento.



Fonte: Print do vídeo da canção “No espaço sideral”.

A descrição das cenas do processo de composição da canção demonstrou o

envolvimento e a criação das crianças, mesmo eu não estando ativamente interagindo com elas, como era o caso do momento de minha interação com Invisible (Figura 11), que, em um determinado momento, pede-me para tocar o violão. Apesar de eu não estar participando diretamente com eles, continuaram pensando em como as palavras poderiam se encaixar na métrica, discutindo entre eles a melhor forma de encaixar letra e música.

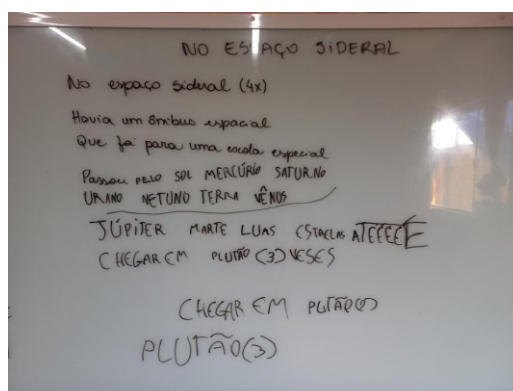
Figura 11 – Momento em que Invisible demonstra interesse e pede para tocar o violão.



Fonte: Print do vídeo da canção “No espaço sideral”.

Tal envolvimento com a melodia, improvisando, resolvendo, sugerindo e consolidando ideias musicais pode ser associado aos 4Ps da aprendizagem criativa, em que a melhor maneira de cultivar a criatividade é ajudando os alunos a trabalharem em projetos baseados em suas paixões, em um movimento colaborativo com seus pares e tendo a liberdade de pensar brincando (RESNICK, 2020).

Figura 12 – Registro no quadro da canção finalizada.



Fonte: Fotografia de Cíntia Alessandri.

Após o registro da canção finalizada (Figura 12) (partitura disponível no Apêndice G), realizamos a performance final (Figura 13), o que corresponde à nona fase do modelo proposto por Fautley (2004). Percebo o quanto as crianças estão satisfeitas com o trabalho

realizado (Figura 14). Essa vivência está em sintonia com a pedagogia de projetos que, segundo Prado (2005, p. 18), defende o quão é importante que a criança se sinta autora do trabalho realizado, e que este não seja uma obrigação, e sim um prazer em realizar. Dar sentido ao que é feito, segundo Hernández (1998, p. 25), é importante para a compreensão do que está sendo aprendido, ao contrário de uma simples repetição e memorização do que é ensinado pelo professor.

Acesse o Qr Code para assistir à performance final da canção :



Figura 13 - Crianças dançando ao término da canção.



Fonte: Print do vídeo da canção “No espaço sideral”.

Figura 14 – Pose final para comemorar a canção finalizada.



Fonte: Fotografia de Juliana Chierregato.

5.1.1 Discussão sobre o produto musical final – No espaço sideral

A canção “No espaço sideral” foi composta em 4/4 com uma estrutura harmônica centrada nos I e V graus da tonalidade de C. Essa estrutura é típica de várias canções classificadas como pop rock e de muitas canções infantis como “Cai cai balão”, “Marcha Soldado” e “O sapo não lava o pé”, ou seja, apresentam uma estrutura harmônica com poucos acordes, quando comparadas a outros gêneros musicais, como o jazz, o choro e a bossa nova, por exemplo.

A melodia é caracterizada pelo uso quase que constante de notas que fazem parte dos próprios acordes (intervalos de 3^{as} e 5^{as}), e as frases musicais terminam na tônica, produzindo uma sensação de fechamento.

A primeira frase musical (melódica) da composição (Figura 15) vai dos compassos 1 a 18 e sugere uma ideia de movimento cadenciado e previsível pela repetição rítmica e do uso das colcheias. Já no trecho que corresponde aos compassos 10-18, há uma mudança da estrutura da melodia com uma expansão da duração das notas, ou seja, o ritmo não apresenta um padrão tão definido como o da primeira frase e acontece o uso de diferentes células rítmicas de forma que a melodia se molda para se encaixar nas palavras que vão sendo trabalhadas na canção, que, neste caso, são os nomes dos planetas. A melodia é alterada novamente a partir do compasso 18, introduzindo um novo padrão rítmico e saltos intervalares maiores. Essa estrutura se mantém até o final.

A canção é, portanto, composta por duas frases (A e B) como demonstrado na Figura 15. A primeira “A”, que vai do compasso 1 a 18, está estruturada em duas partes (A e A’): a primeira do compasso 1 ao 9, e segunda, compasso 10 ao 18. A variação rítmica é o fator de diferenciação entre A e A’. A segunda fase musical vai do compasso 18 ao 26, momento em que acontecem as alterações intervalares.

Quanto à forma, diferentemente do modelo padrão do pop rock, que tem uma estrutura de A, B, A, essa canção tem apenas as formas A e B.

Quanto ao timbre, como o meu instrumento de trabalho é o violão, a canção teve um aspecto mais acústico com a voz, o violão e a percussão corporal realizada pelas crianças durante a performance final.

A partir dos elementos destacados no produto final, é possível perceber que as crianças usaram a estrutura do ritmo quaternário através do canto e da percussão corporal. Outro aspecto musical utilizado que pode ser destacado foi o da interação entre a letra e a melodia, de forma a adequar as ideias de texto com a forma musical que estava sendo

trabalhada, finalizando com rimas que se adequavam dentro da métrica proposta.

Melodicamente, as crianças conseguiram improvisar com as notas dos acordes de C e G, respectivamente, os I e V graus.

Figura 15 – Delimitação das frases musicais da canção: No espaço sideral

No espaço sideral

Composição: Invisible, Futão, Naru-i, Tony, Mike e Natureba. Arranjo: Cíntia Alessandri

$\text{♩} = 125$

The musical score is written in 4/4 time with a tempo of 125 bpm. It features a melody in treble clef with lyrics in Portuguese. Chords C and G are indicated above the staff. The score is divided into two main sections:

- Frase 1 - A** (measures 1-15): This section is enclosed in a red box. It contains the lyrics: "No es - pa - ço si - de - ral No es - pa - ço si - de - ral No es - pa - ço si - de - ral No es - pa - ço si - de - ral Ha - via um ô - ni - bus es - pa - ci - al Que foi pra u - ma es - cola espe - ci - al pas - sou pe - lo Sol Mer - cú - rio Sa - tur - no U - ra - no e Ne - tu - no Ter - ra e Vê - nus Jú - pi - ter Mar - te lu - as es - tre - las a - té che - gar em Plu -".
- Frase 2 - B** (measures 19-22): This section is enclosed in a blue box. It contains the lyrics: "tão Plu - tão Plu - tão che - gar em Plu - tão Plu - tão Plu - tão che - gar em Plu - tão Plu - tão Plu - tão che - gar em Plu - tão".

5.2 Análise do processo de composição colaborativa da canção “O Gosmador”

Assim como na primeira composição “No espaço sideral”, as crianças demonstraram grande interesse no trabalho de composição da segunda canção, a qual denominamos posteriormente de “O Gosmador”.

O ambiente utilizado foi a sala de aula das crianças, o mesmo que havia sido utilizado na primeira composição, sendo que usufruímos novamente da decoração com os cartazes e todos os estímulos visuais disponíveis sobre o espaço sideral.

As crianças se posicionaram novamente na área da sala próxima ao quadro, porém, desta vez, elas se sentaram em um formato de roda, como eu havia orientado na aula anterior. No entanto, desta vez, foi de forma espontânea, sem que eu precisasse direcionar. Neste dia, todas as crianças estavam presentes e sentadas na roda, com exceção de Invisible, que ficou andando pela sala, como é do seu costume.

Iniciamos, então, o processo de composição. Assim como descrita por Fautley (2004, p. 204), na fase inicial confirmatória, eu oriento as crianças que, nesta aula, iremos compor a canção do personagem Gosmador do nosso teatro musical, assim como estava previsto no roteiro. Pego o violão e me sento junto a eles na roda, para manter a horizontalidade proposta em todo o projeto (ver Figura 16).

Figura 16 – Crianças posicionadas em roda.



Fonte: Fotografia de Juliana Chieregato.

As crianças estão muito envolvidas com os personagens e discutem entre elas a participação de cada um na história. Percebo uma grande necessidade de buscar igualdade e justiça na participação de cada um dos personagens, para que um não tenha uma participação maior ou tenha mais poderes que os demais.

Retomo a leitura da história para começarmos, e as crianças questionam que não

sabem como é o Gosmador. Então, inicia-se uma nova discussão, agora sobre como são os aspectos físicos do Gosmador. Nota-se aqui o quanto a imaginação das crianças é significativa e o quanto elas precisam dar forma ao que estão imaginando. Nesse momento, pude perceber a importância da contação de histórias para o aprendizado infantil, que passa pelo exercício imaginativo lúdico descrito por Resnick (2020). Para o autor, o exercício imaginativo lúdico é uma característica do pensamento infantil desde a tenra idade, e que as crianças apresentam uma grande capacidade de aprendizado por meio da contação de histórias, visto que não diferenciam muito a história da realidade. Essa mistura da história com a realidade foi observada por mim nos momentos em que as crianças se identificavam tanto com os personagens a ponto de se sentirem pessoalmente afetadas com o desenvolver da história e o destino de cada um deles.

Nesse sentido, elas tiveram a necessidade de trazer a imagem do Gosmador para o mais concreto possível, buscando descrevê-lo com o máximo de detalhes que conseguiam. Nesse momento, identifico as fases de geração e de exploração de ideias, descritas por Fautley (2004, p. 204). Ou seja, nesse processo de composição colaborativa da canção, a geração das ideias se deu através da descrição pormenorizada das características do personagem Gosmador e o quanto esse exercício de imaginação foi se tornando o elemento de exploração das ideias, as quais, posteriormente, seriam transformadas em ideias musicais.

Naru-í parecia já estar com a imagem do Gosmador formada em sua mente. Ele comanda a discussão dizendo que o Gosmador se parece com o “Venom”⁵, que era da cor verde e gosmento.

Proponho, então, que comecemos a canção com o seguinte verso musical *“Muito grande, é um gigante...Solta gosmas sem parar...”*

Mas, as crianças não concordam com a minha sugestão, pois não percebem o Gosmador como um gigante. Novamente aqui fica claro o quanto a imagem do personagem interfere na criação da canção e na aceitação das ideias. Naru-í, então, me fala que irá desenhar o personagem para que eu compreenda como ele é. E assim o fez.

Futão também quer desenhar o personagem fazendo um desenho no quadro, e inicia-se uma disputa entre eles sobre qual era o melhor desenho do Gosmador. Vários pontos já discutidos aqui nesta pesquisa podem ser observados nesse momento: discussões respeitosas, um ouvindo a opinião do outro, mas sem deixar de lado a sua própria, e a

⁵ Venom é um personagem da Marvel Comics.

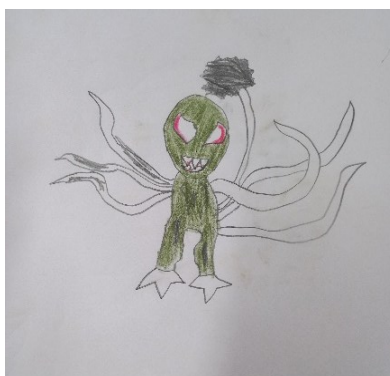
negociação. Nesse momento, foi possível observar a importância da aplicação da horizontalidade, a qual, segundo Abreu (2003), é o resultado do processo colaborativo entre as crianças, em que se busca a criação coletiva e sem hierarquias desnecessárias, permitindo a participação da criança como autora de suas produções, sendo o professor mediador do processo de aprendizagem.

Outra confirmação da horizontalidade e da postura de mediadora da professora-pesquisadora que pôde ser observado nesse momento foi a capacidade das crianças em discordar da minha sugestão, o que demonstrou a liberdade oferecida no formato de horizontalidade. Essa permissão e liberdade também foram descritas por Alencar (2007, p. 04), quando salienta a importância da abertura para o erro, e o quanto a criatividade é inibida quando se está com medo de errar.

Percebo que uma interação social com contratos bem definidos acontece nesse grupo, quando há um objetivo em comum. Pude observar essa interação com regras e combinados entre eles acontecendo independentemente do ato da composição em si ou no ato de criação e de definição do personagem. Alguns contratos e combinados pré-estabelecidos foram observados por mim, quando as crianças dizem que todos devem concordar com alguma decisão e que, quando não chegam a um acordo, deve ser feito um sorteio. Esse tipo de consenso entre as crianças já havia sido observado por mim em outras aulas da turma com a professora regente, que definiu com as crianças regras de negociação e acordos diante de divergências.

Grande parte dessa aula foi dedicada à formação desse personagem, quando, finalmente, chegou-se a um acordo sobre o aspecto dele, como mostra a Figura 17.

Figura 17 – Desenho do Gosmador feito por Naru-í.



Fonte: Fotografia de Cíntia Alessandri.

Após chegarmos ao consenso sobre como seria a forma do Gosmador, pudemos dar início ao processo da composição da canção.

Continuei as orientações pedindo para que Naru-í colocasse o desenho no meio da nossa roda com a intenção de mostrar alguns acordes e pedir para que eles escolhessem aqueles de que eles mais gostaram para a canção. Eu não havia pensado em como começar a música. Assim, intuitivamente toquei os acordes de Em e A e eles já demonstraram interesse. Portanto, ficamos com esta primeira proposta.

Voltei a sugerir a primeira frase, que já tinha sugerido anteriormente, mas eles novamente discordaram, então propus outra para iniciarmos a canção, aqui também de forma intuitiva e espontânea.

Cíntia: “Cheio de tentáculos?”... Seus tentáculos são gigantes? - falando

Vigamer sugere a continuação: Soltador de gosmas... - falando

Naru-í: Não! Uma mistura de animais! - falando

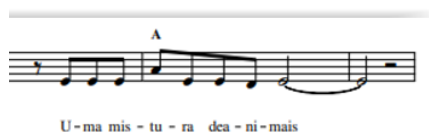
Cíntia: Uma mistura de animais? - falando

Naru-í: Sim, porque ele é quase uma mistura de animais - falando

Eu então começo a cantar: “Cheio de tentáculos...”- cantando



Vigamer :Uma mistura de animais” - cantando



Naru-í : Lançador de gosmas... - cantando



Acesse o QR code para assistir ao vídeo do trecho descrito acima:



A proposta era de que a canção passasse uma ideia de mistério, por isso iniciamos cantando de forma bem suave, quase sussurrada, trabalhando uma repetição da melodia com pequena variação rítmica.

Nesse momento, como percebi que as crianças gostaram da melodia que comecei a cantar, cantei novamente as primeiras duas frases e fiz uma pausa para que as crianças pudessem completar a letra e a música. Naru-í sugeriu que repetíssemos a primeira frase mais de uma vez, mas eu sugeri que eles tentassem criar outra letra para dar continuidade à canção. Pedi para que eles pensassem em uma frase que tivesse uma palavra que rimasse com animais, e então comecei a tocar novamente, dando a pausa para que eles completassem o final da frase.

Percebi que as crianças opinaram livremente, gerando e explorando as ideias que foram surgindo (FAUTLEY, 2004, p. 204) e se sentiram realmente autoras desse projeto, o que pode ser observado em várias frases como as descritas abaixo:

Futão: Assim tá legal

Naru-í: Vamos repetir quatro vezes

Futão: Vai de novo...

Eles começaram a dar várias ideias para a canção, o que corresponderia às fases de geração e organização das ideias, bem como as fases de exploração e performance em andamento (FAULTLEY, 2004, p. 204), momento em que eu estimei e ouvi com atenção.

Em um certo momento, Futão comentou que o ritmo estava assustador, e que ele gostava disso, e os demais continuaram a dar ideias para a continuação da canção. Repetimos várias vezes as primeiras frases musicais, e Mike e Natureba participaram ativamente, acompanhando o ritmo com palmas e batendo as mãos nas pernas enquanto Vigamer, Naru-í e Futão atuam mais na geração de ideias musicais sobre a letra.

Até aquele momento, elaboramos a seguinte letra:

Cheio de tentáculos
Uma mistura de animais
Lançador de gosmas
Coisas espaciais
Seus dentes são pontudos,
Seus olhos são aranhudos
Seus pés são de galinha

Percebemos que a canção estava descrevendo o personagem, portanto continuamos com as características físicas do Gosmador, para compor a letra da canção, até que chegamos a um ponto em que Futão sugeriu que devíamos escrever, pois, ao contrário, iríamos esquecer. Ele então pegou a caneta para escrever no quadro (Figura 18).

Figura 18 – início do registro da letra da canção no quadro.



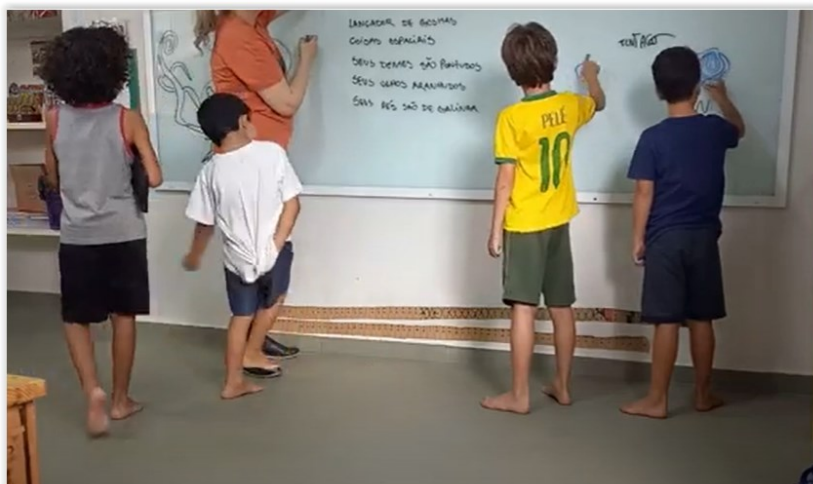
Fonte: print do vídeo da aula 2.

Assim que completamos o registro do que já tínhamos pronto da canção (Figura 19), passamos para um momento em que deixei o violão de lado e estimei as crianças a completarem a letra cantando à capela, enquanto eu marcava o ritmo batendo com a mão no quadro. Esse momento é muito rico, pois as crianças participam ativamente, cantando, batendo palmas e fazendo movimentos corporais.

Percebe-se aqui a fase descrita por Fautley (2004, p. 204) como performance do trabalho em andamento. Notei o quanto as crianças puderam introjetar o ritmo que estava sendo trabalhado por meio da percussão corporal, da dança e do canto. Nesse momento, a

performance se torna um treino e uma repetição do que está sendo musicalmente apreendido, o que prepara as crianças para a performance final.

Figura 19– Registro da canção O Gosmador no quadro.



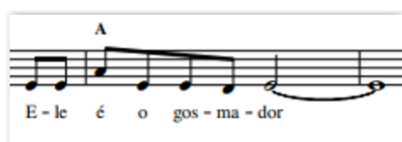
Fonte: print do vídeo da aula 2.

Acesse o QR code para assistir ao trecho descrito acima:



Estávamos quase completando a canção, quando eu estimulei que eles encontrassem uma palavra que rimasse com “galinha” para terminar a última frase. Eles tentaram várias combinações, até que Futão sugeriu: *Aquele rabo te espinha!* Todos concordaram e Naru-í acrescentou: *Ele é o Gosmador!* Eu acatei a sugestão dele e reafirmei:

Cíntia: “Ele é o Gosmador!” - cantando



Futão pediu para que eu, naquele momento, pegasse o violão para acompanhá-los, o que eu fiz e cantamos juntos a canção completa.

Ficamos muito satisfeitos com a canção e decidimos que iríamos repeti-la inteira duas vezes na performance final.

Natureba decidiu imitar o Gosmador criando o som de seu urro e trazendo um ar mais teatral à performance (Figura 20).

Figura 20 – Natureba imitando o Gosmador.



Fonte: Print do vídeo da aula 2.

No final, decidimos fazer a performance final mais uma vez, agora com a imitação do Gosmador, que já havia sido preparada por Natureba. Foi emocionante assistir às crianças alegres performando a obra que construíram colaborativamente.

Acesse o QR code para assistir à performance final da canção “O Gosmador”:



5.2.1 Discussão sobre o produto musical final – O Gosmador

O objetivo desta canção era o de apresentar o personagem monstruoso da história, portanto ela precisava ter um aspecto meio tenebroso e assustador. Para isso, foi proposta para as crianças uma combinação dos acordes Em e A. Trata-se de uma canção em modo “mi dórico”, sendo sustentada melodicamente pela pentatônica de E menor.

Assim, encontram-se 2 frases melódicas que se repetem e criam uma tensão que não

se resolve (Figura 21). O objetivo é que o ouvinte se sinta apreensivo com a possibilidade da chegada do Gosmador, um ser misterioso, desconhecido e de outro planeta. O ritmo da canção apresenta pequena variação, porém é bem estruturado com um padrão de frase para cada dois compassos.

A fim de criar uma dinâmica na canção, a intensidade e o timbre da voz se alteram em um movimento crescente, começando com uma voz mais sussurrada, quase falada, no início da canção, para uma voz gritada e mais rouca, no final da canção, em que as crianças também acrescentaram gritos e urros, imitando o som do Gosmador.

Destaca-se que as crianças puderam utilizar novamente o ritmo quaternário por meio do canto e da percussão corporal, porém, aqui nesta canção, o elemento da dinâmica foi o mais trabalhado, no momento em que as crianças iam aumentando a intensidade da voz, à medida que a canção ia se desenvolvendo, até culminar na chegada do Gosmador, em que há uma mudança mais radical de intensidade e de timbre da voz.

Melodicamente, as crianças conseguiram improvisar com as notas dos acordes de Em e A, ajustando a letra proposta à melodia, que se repetia ao longo da canção.

Figura 21 – Delimitação das frases musicais da canção: O Gosmador

O Gosmador

Composição: Invisible, Futão, Nuru-I, Tony, Mike e Natureba. Arranjo: Cíntia Alessandri

Frase 1 →

→ **Frase 2**

Em A

mf

Che - io de ten - tá - cu - los U - ma mis - tu - ra dea - ni - mais

5 Em A

Lan - ça - dor de gos - mas Coi - sas es - pa - ci - ais Seus

9 Em A

den - tes são pon - tu - dos Seus - o - lhos a - rin - hu - dos Seus

13 Em A

pés são de ga - lin - ha A - que - le ra - bo de es - pin - ha

16 Em A

f

E - le é o gos - ma - dor E - le é o gos - ma - dor E - le

21 Em A

é o gos - ma - dor E - le é o gos - ma - dor

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa foi, para mim, uma experiência rica e prazerosa. Permiti-me entrar no universo infantil e usar a minha imaginação, à medida que ia acompanhando, maravilhada, todo o processo de desenvolvimento musical e do pensamento criativo das crianças que estavam participando dela.

A atuação educacional embasada pelos princípios da pedagogia de projetos sempre foi relevante e essencial no meu trabalho dentro da sala de aula, e trazer contextos significativos, bem como primar pela participação ativa das crianças, é uma filosofia de trabalho para mim. Essa postura eu procurei reproduzir no meu papel de pesquisadora, procurando valorizar a atividade das crianças e interferir o mínimo possível.

Por isso, a busca do entendimento do potencial educativo dessa prática, aliando os preceitos da pedagogia de projetos à aprendizagem criativa, fez sentido e serviu como elemento norteador de toda a pesquisa.

Aliás, em se tratando da questão norteadora desta pesquisa, evidencia-se a busca por compreender como a aprendizagem musical acontece durante o processo de composição colaborativa de duas canções para uma peça de teatro musical. O objetivo geral se propôs a compreender como crianças de 7 a 8 anos de idade do ensino fundamental 1 aprendem música por meio da composição colaborativa de canções para uma peça de teatro musical. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender de que forma as crianças realizam conexões entre letra e música, verificar como as crianças constroem diálogos musicais no grupo e compreender a forma como o ambiente escolar pode auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da ludicidade do pensamento musical infantil.

A revisão de literatura apresentada contribuiu para a percepção de como a aprendizagem ocorreu no processo colaborativo das composições propostas. Como foi detectado no trabalho de Santa Rosa (2006) e de Visnadi (2013), esta pesquisa também demonstrou o desenvolvimento de aspectos musicais e artísticos pela performance e pela percepção rítmica (principalmente observadas nos momentos em que as crianças batiam palmas ou faziam outros tipos de percussão corporal), melódica e harmônica (principalmente observadas nos momentos de improvisações para criação das frases melódicas) e também de expressão corporal, de desenvoltura de palco e de coordenação motora.

A compreensão de todo o processo de composição foi possível com o apoio do referencial teórico, que contribuiu para a coleta e posterior análise dos dados levantados

nesta pesquisa. Assim, por ter sido pensada a partir dos preceitos da pedagogia de projetos (GIROTTI, 2006; HERNÁNDEZ, 1998; PRADO, 2005; GUEDES ET AL., 2017), a proposta de criação da narrativa para o teatro musical foi apresentada para as crianças, buscando conquistar seu envolvimento e sua autoria, e, para isso, sugeri que cada uma delas representasse um personagem na história, o qual, em sintonia com a atividade que estavam trabalhando junto à professora regente, era um herói e tinha superpoderes.

O fato de elas estarem “inseridas” na história foi a estratégia mais adequada para buscar um maior envolvimento da turma, o que demonstrou ser positivo, visto que ficaram conectadas à atividade do início ao fim do processo, demonstrando interesse e interação ativa. Percebo aqui a importância do aprender fazendo, citada por Prado (2005, p. 18), e o quanto esse fator é relevante para a aquisição da aprendizagem profunda (SCOTT, 2006, p. 20).

Em contribuição, com a observação do processo e posterior análise dos dados, o referencial teórico ofereceu, ainda, suporte para o entendimento das fases da composição colaborativa, seguindo o modelo proposto por Fautley (2004, p. 204) e por Berkley (2001, p. 122). Tais fases foram identificadas durante todo o processo de composição das duas canções e auxiliaram na compreensão de como as crianças aprenderam música durante o processo de composição colaborativa de canções para um teatro musical.

No processo de composição da primeira canção, “No espaço sideral”, as crianças aprenderam e manipularam conceitos musicais (por exemplo, ritmo, métrica, dinâmica) por meio da atividade da composição colaborativa, à medida que demonstraram liberdade para articular rimas, sugerir letras para a melodia proposta, realizar modificações na melodia de forma adequada, compreender e reproduzir o ritmo proposto por elas.

Na segunda composição, “O Gosmador”, as crianças já estavam mais familiarizadas com o processo de criação, e a composição em si foi bem mais rápida e fluida. Nesta canção em específico, que tratava do personagem Gosmador do teatro musical, a formatação e a idealização das características físicas do personagem foram muito relevantes, e, quando estavam bem definidas, a canção praticamente já estava pronta, ou seja, a tarefa maior das crianças foi a de organizar as características do personagem, encaixando a letra na música que estávamos trabalhando.

A partir dessas experiências, os produtos musicais revelaram que as crianças puderam aprender a forma como é estruturado o ritmo quaternário ao cantar e fazer o acompanhamento rítmico com a percussão corporal. Outro elemento de aprendizagem musical que pôde ser constatado foi o que diz respeito à interação entre a letra e a melodia.

Nesse aspecto, as crianças trabalharam a adequação das ideias de texto com a forma musical da canção que estava sendo proposta, finalizando as frases musicais com rimas que se adequavam dentro da métrica sugerida.

Melodicamente, na canção “No espaço sideral”, as crianças aprenderam a improvisar com as notas dos acordes de C e G, respectivamente, os I e V graus, enquanto que na canção “O Gosmador”, as crianças improvisaram ideias musicais utilizando os acordes de Em e A, em uma estrutura melódica que trazia um aspecto de repetição e de não resolução. A melodia da canção procurou manter o aspecto de tensão, sem que houvesse uma sensação de relaxamento. Isso propiciou a representação de um clima de suspense para a entrada do Gosmador.

Quanto à dinâmica musical, as crianças aprenderam sobre a importância da mudança de intensidade da voz e do timbre para trazer o aspecto desejado na canção, como foi o caso do crescimento da intensidade durante a canção “O Gosmador”.

Ao final do processo das composições das duas canções, a análise demonstrou que as crianças conseguiram desenvolver fluidez e boa capacidade rítmica ao acompanhar bem os compassos com movimentação e percussão corporal. Uma das minhas primeiras constatações dessa fluidez se referiu ao desenvolvimento da imaginação e da ludicidade durante o processo criativo, a partir do apego emocional que as crianças adquiriram com a história, visto que cada uma delas tinha um personagem que participava da narrativa, o que trouxe um sentido de pertencimento e de envolvimento com a pesquisa.

Outro fator de conexão entre as crianças e o processo de composição colaborativa foi o ritmo escolhido, o pop rock, o qual, em uma aula anterior, havia sido identificado como sendo de interesse das crianças, e foi escolhido por ser de mais fácil compreensão e performance, comparado a outros ritmos, como o samba ou a bossa nova, por exemplo. Essa escolha foi bem assertiva ao acompanhar o movimento corporal das crianças, as quais ficavam movimentando a cabeça para cima e para baixo no ritmo da canção. Além dessa demonstração de compreensão do ritmo, em outros diferentes momentos da dinâmica, percebi como ele já estava consolidado para as crianças, como no momento em que cantamos sem o violão e apenas acompanhados por nossas palmas, atividade que as crianças acompanharam sem dificuldades.

Na segunda canção, o ritmo teve um andamento mais lento, e a escolha de acordes buscou trazer um aspecto assustador, como pode ser observado na análise do produto final. Esse ritmo assustador foi de grande apreço das crianças que chegaram a verbalizar durante o processo de composição que este era do que elas mais estavam gostando.

A análise posterior das fotos e vídeos dos processos de composição corroborou o fato observado nos vídeos, de que as crianças estavam alegres, descontraídas e à vontade durante todo o processo. O contentamento também foi constatado na entrevista realizada a posteriori, em que as crianças, mesmo com poucas palavras e de forma sucinta, como é o esperado de crianças dessa idade, afirmaram que gostaram do processo de composição e que estavam satisfeitas com os produtos finais que foram criados. Na entrevista em grupo, elas confirmaram a preferência pela canção “O Gosmador”.

Um dos objetivos específicos desta pesquisa foi o da observação da relevância do ambiente escolar no processo composicional colaborativo. Nesse processo, a sala de aula decorada com cartazes e fotos, que traziam informações sobre o tema que estávamos trabalhando, foi muito importante no processo criativo, principalmente na primeira canção, em que listamos os nomes dos planetas, os quais as crianças iam lendo no cartaz que estava afixado na sala de aula.

Compreender a relação entre música e letra foi outro objetivo específico da pesquisa, e os resultados demonstraram que, em diversos momentos do processo de composição colaborativa, as crianças improvisaram e relacionaram diferentes letras às melodias que estavam sendo trabalhadas. Por serem melodias de simples compreensão, devido ao fato de se utilizarem de notas pertencentes aos acordes, com finalização dominante-tônica e de uma estrutura que era repetida várias vezes durante as canções, as crianças ficaram seguras para improvisar e brincar com as ideias musicais, assim como salienta Alencar (2007), quando afirma que a capacidade de criar pode ser expandida por estímulos positivos, que incitam o indivíduo a pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa (Ibidem, p. 04).

Na primeira canção, “No espaço sideral”, pôde ser verificada uma particularidade na relação letra e música. A partir do décimo compasso, há uma variação na melodia com uma estrutura que se utilizava de diferentes células rítmicas. Essa variação acontece no momento em que as crianças procuram encaixar os nomes dos planetas na melodia que estava sendo criada. Para tal, as crianças não seguem a lógica da métrica 4/4 e também não se preocupam com a sílaba tônica das palavras, demonstrando que ainda não têm desenvolvida essa consciência para encaixar o ritmo em um padrão comumente utilizado na forma de canção.

No tocante aos diálogos em grupo, foram observadas questões que diziam respeito à capacidade de escuta respeitosa das crianças em determinados momentos e, em outros, à impaciência e à ansiedade, características da idade. A horizontalidade, parte da proposta, proporcionou uma melhor capacidade de espera da fala do outro, sem que deixassem de

ser observados jogos de poder e o estabelecimentos das lideranças no grupo.

Outro fator relevante notado nos diálogos do grupo se deu quando as necessidades de aprovação das opiniões e ideias musicais nem sempre eram atendidas e geravam necessidades de adaptações psicossociais, como a capacidade de tolerar a frustração e o desapego de ideias iniciais, para abertura da possibilidade de uma nova geração de ideias. Tais adaptações aconteceram durante diferentes momentos do processo de composição colaborativa e demonstram uma particularidade do trabalho em grupo.

Na proposta realizada, a discussão da tarefa era realizada no início do processo sendo prosseguida pelas fases de geração, de exploração e de organização das ideias. Nós utilizamos a escrita no quadro como forma de organização das ideias e íamos repetindo a performance várias vezes durante a composição das partes que já estavam prontas, para inspirar novas ideias. Assim, as fases descritas por Fautley (2004, p. 204) iam se intercalando, nem sempre linearmente, até chegarmos à fase de revisão, para obtermos o resultado final.

Os processos de geração, de exploração e de organização das ideias foram acontecendo para cada parte, estrofe, da canção e, normalmente, precediam uma performance do trabalho em andamento, a qual revisávamos e, quando aprovada, passávamos para a próxima estrofe. Quando notávamos que ainda tínhamos que evoluir, começava-se novamente o ciclo de geração, de exploração, de organização e, posteriormente, de performance do trabalho em andamento. Ao final da criação de todas as estrofes, passamos para a revisão e a performance final.

Nas canções que compusemos, a fase de transformação das ideias aconteceu ao longo de todo o processo, intercalando-se com as demais fases. Essa transformação foi importante no processo colaborativo, visto que, quando alguma criança não gostava ou não concordava com a ideia gerada anteriormente, as demais se adaptavam e transformavam a ideia, produzindo algo novo até que todos concordassem.

Essa observação das dinâmicas interpessoais evidenciaram aprendizados que vão além do domínio musical e que se ampliam para a área psicossocial, ou seja, nos momentos em que foram necessárias habilidades sociais de resolução de problemas, característicos de dinâmicas de jogos de poder das atividades em grupo, foram constatados capacidade de espera da vez do outro e respeito pela opinião do colega, trazendo ganhos de autoestima, de autoconfiança e de senso de merecimento nos momentos em que demonstravam orgulho pelo trabalho realizado. Nota-se que o aprendizado é um processo complexo, e que o aprender musical não está desconectado de outros tipos de aprendizado, como os psicossociais, que ocorrem em atividades colaborativas em grupo.

Os resultados desta pesquisa também evidenciaram uma postura de liberdade de improvisação, demonstrada pela desenvoltura criativa expressa pelas crianças, que se posicionavam sem medo de errar, o que permitia uma leveza na relação da criança com o produto que ia sendo produzido.

Essas práticas e observações reforçam o conceito de aprendizagem significativa e profunda apresentada por Scott (2006, p. 17). A partir dessa compreensão, foi possível constatar a retenção das canções que foram criadas na memória das crianças, sendo que elas mesmas conseguiram reproduzi-las em aulas subsequentes sem dificuldades.

Os resultados identificaram que o processo de composição colaborativa das crianças aponta para uma experiência rica, prazerosa e com potencial para aquisição de conteúdo musical de forma profunda e significativa para a criança. Contando histórias, criando personagens, imaginando situações, expressando-se corporalmente, emitindo sons, rindo, brincando, às vezes brigando e trocando experiências, as crianças aprendem música, mas não é só isso, elas também aprendem importantes recursos psicossociais e habilidades grupais, que são essenciais ao desenvolvimento humano e a uma vida adulta mais adaptada.

Considero que tenha sido uma rica experiência de aprendizado para as crianças, e que esta pesquisa abre novas possibilidades de desdobramento e de ampliação da oportunidade de construção de conhecimento musical podendo ser aplicado a outras faixas etárias de crianças ou de adolescentes no contexto do ensino médio. Outro fator de possibilidade de investigação é o de compreender como ocorre a aprendizagem por meio da composição colaborativa em turmas mistas, visto que, neste projeto, por questões circunstanciais, a turma era composta apenas por meninos.

O fato de se tratar de uma escola particular e em uma turma de poucos alunos também foi um fator circunstancial que influenciou os resultados obtidos na pesquisa. Sendo assim, uma outra possibilidade de pesquisa pode ser a de buscar compreender como a composição colaborativa de canções para um teatro musical aconteceria em um contexto de escolas públicas.

Desse modo, considero importante a realização de novas investigações, para se compreender mais especificamente como a composição colaborativa pode ser utilizada como estratégia de aprendizagem criativa musical nas demais faixas etárias, levando-se em consideração sua fase de desenvolvimento cognitivo e social, para turmas mistas e/ou no contexto da escola pública.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos da escola livre de teatro de Santo André**, Santo André, n. 0, p. 33-41, 2003. Disponível em: <https://escolalivredeteatro.blogspot.com/search?q=processo+colaborativo> Acesso em: 21 de abril de 2022
- ALENCAR, Eunice ML. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. **Psicologia: teoria e pesquisa**, 2007. v. 23, p. 45-49.
- ALLSUP, Randall Everett. Epistemology and qualitative research in music education. **Approaches to Qualitative Research: An Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education**. New York: Oxford University Press, 2020. v. 1, p. 37-56,
- ALMEIDA, Fernando José; FONSECA JÚNIOR, Fernando M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância–SEED/Proinfo–Ministério da Educação, 2000.
- BARRETT, Margaret. Creative Collaboration: an "eminence" study of teaching and learning in music composition. **Psychology of Music**, 2006, disponível em: <http://pom.sagepub.com/cgi/content/abstract/34/2/195> Acesso em: 20 de abril de 2023.
- BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 290f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- _____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011.
- BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.
- BERKLEY, Rebecca. Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. **British Journal of Music Education**, v. 18, n. 2, p. 119-138, 2001.
- BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 7-16, 2007.
- BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, 2009.
- BURNARD, Pamela. Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. **British journal of music education**, v. 17, n. 3, p. 227-245, 2000.
- BURNARD, Pamela; YOUNKER, Betty Anne. Problem-solving and creativity: Insights from students' individual composing pathways. **International Journal of Music education**, v.

22, n. 1, p. 59-76, 2004.

CARDOSO, Adriana Barea; FERNANDES, Angelo José; CARDOSO FILHO, Cassio. Breve história do Teatro Musical no Brasil, e compilação de seus títulos. **Revista Música Hodie**, v. 16, n. 1, 2016.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Research with children: Perspectives and Practices**. 3ª. ed. London: Taylor & Francis, 2017.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs.). **Research with children: Perspectives and Practices**. London: Taylor & Francis, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996. Aprova as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. **Dário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, v. 134, n. 201, out. 1996. Seção 1, p.21.082-21.085. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em 30 de outubro de 2022.

CRAFT, Anna; JEFFREY, Bob; LEIBLING, Mike (Ed.). **Creativity in education**. London: Continuum, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: Flow and The Psychology of Discovery and Invention**. London: HarperCollins e-books, 2007.

DE OLIVEIRA PELIZZON, Lia Viégas Mariz; BEINEKE, Viviane. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 8-35, jan./jun. 2019.

DE PAIVA SANCHIS, Isabelle; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 1, p. 18-33, 2010.

EINARSDÓTTIR, Jóhanna. Research with children: Methodological and ethical challenges. **European early childhood education research journal**, v. 15, n. 2, p. 197-211, 2007.

FAUTLEY, Martin. Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. **International Journal of Music Education**, v. 22, n. 3, p. 201-218, 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed editora, 2009.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em pauta**, v. 13, n. 21, p. 5, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Production and analysis of video recordings in qualitative research. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 249-261, 2011.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático- pedagógico com crianças pequenas. **Educação em Revista**, Marília, v. 7, n. 1/2, 2006, p. 31-442.

GUEDES, José Demontier.; SOUZA, Aantonielle.Serafim; SIDRIM, Francisca Maraysa Luciano.; LIMA, Quenilda .Fernandes de Oliveira. Pedagogia de Projetos: Uma ferramenta para a Aprendizagem. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Janeiro de 2017, vol.10, n.33, Supl 2. p. 237-256.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HONORATO, Aurélia et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caixambu: Anped v. 29, 2006.

HOYER, Alice Rodrigues. **A expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas**. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8499> Acesso em 16 de abril de 2022

ILARI, Beatriz (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002.

JOLIBERT, Josette et al (orgs.). **Formando crianças leitoras**. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____ (orgs.). **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

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

MANINI, Miriam Paula et al. A fotografia como registro e como documento de arquivo. **Gestão em Arquivologia: abordagens múltiplas**. Londrina: EDUEL, v. 1, p. 119-183, 2008.

MITJÁNS MARTINEZ, A. O outro e a sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTINEZ, A. (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thompson, 2004, p. 77-99.

PAULI, Amarília da Penha Feijó. **A relevância da pedagogia de projetos no contexto educacional**. Priscila Maria Pauli. – Serra: Faculdade Capixaba da Serra, 2014.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança. Mental**. Coleção: Plural, n.º 10. Paris: Delachaux & Niestlé S.A., 1971. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1830296&forceview=1> Acesso em 17 de maio de 2022.

PINHEIRO MACHADO, Cecília Marcon. **“No nosso mundo a gente inventa”**: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. p. 13-23.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Tradução de Mariana Casetto Cruz. Porto Alegre: Penso Editora, 2020.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2018.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. **A construção do musical como prática artística interdisciplinar na educação musical**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006

_____. **O processo colaborativo no musical "com a perna no mundo"**: identificando articulações pedagógicas. 244 f. Tese (Doutorado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12467> Acesso em: 21 de janeiro de 2022

SCANDAR, Mariana Faria. **O ensino-aprendizagem de música no Musical Wicked**. 228 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SCOTT, Sheila. A constructivist view of music education: perspectives for deep learning. **General Music Today**, v. 19, n. 2, p. 17-21, 2006.

Society for Research in Child Development (SRCD). Ethical standards for research with children, SRCD, Newsletter, Winter: 5-7.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge**: Intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

TORRANCE, E. Paul. A longitudinal examination of the fourth-grade slump in creativity. **Gifted Child Quarterly**, v. 12, n. 4, p. 195-199, 1968. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001698626801200401?journalCode=gqcb> Acesso em: 21 de janeiro de 2022

VISNADI, Gabriela Flor. **"A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração": perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica**. 155 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

YAMANDA-RICE, Dylan. Using visual and digital research methods with young children. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (orgs.). **Research with children. Perspectives and Practices**. London: Taylor & Francis, 2017, p. 71-86.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro para entrevista com crianças

Como foi para você participar do grupo de composição da canção para o teatro musical?

O que você acredita que aprendeu de música durante a atividade de composição?

O que você achou da música que nós criamos?

De qual vocês mais gostaram?

APÊNDICE B

Amostra da transcrição dos vídeos do processo de composição das canções para o teatro musical.

Vídeo 1: transcrição do processo de composição colaborativa da canção "No espaço sideral"

Local: Escola Vila Camaleão

Data: 05/10/22

Hora: 14h-14h45

Minutagem	Descrição da ação/evento	Codificação	Fase do processo de composição
0' - 0'42"	Explico o que será realizado, que passei a história que estamos criando a limpo, ou seja, na linguagem deles, que eu escrevi novamente a história corrigindo alguns detalhes e consolidando as ideias e que iremos fazer a composição de duas canções para ela. Mas, que poderíamos criar mais músicas se as crianças quisessem em um outro momento.	Fase inicial	Fase inicial confirmatória- discussão da tarefa
0'49" - 1'18"	As crianças começam a me apresentar outras canções que eles já criaram sozinhas, cantando com empolgação.	Intervenção das crianças	Geração e produção de ideias
1'19" - 5'35"	Leio para eles a história que já estava escrita. As crianças ouvem atentamente a leitura e opinam quando acham necessário. Neste momento as crianças vão complementando a história com mais detalhes a partir da sua imaginação.	Organização e orientação inicial	Fase inicial confirmatória- discussão da tarefa

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMU

TERMO DE CONSENTIMENTO

Este termo refere-se à participação desta instituição de ensino Escola Vila Camaleão na pesquisa de mestrado intitulada “**A aprendizagem de música em uma experiência de composição de um teatro musical na educação infantil**” sob a responsabilidade da pesquisadora Cíntia Regina A. Alcântara, orientada pelo Prof. Dr. José Soares de Deus, da Universidade Federal de Uberlândia.

Pretende-se com esta pesquisa compreender como crianças do ensino fundamental 1 aprendem música durante a composição colaborativa de canções para uma peça de teatro musical. Com essa finalidade, serão realizadas gravações de vídeos, fotos e entrevistas com as crianças do 2º ano do ensino fundamental 1. Isto acontecerá no mês de outubro de 2022.

Os dados serão utilizados somente para fins de publicação em meio acadêmico-científico.

Uma cópia deste Termo de Consentimento ficará para a Escola.

Caso haja qualquer dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com Cíntia Regina A. Alcântara.

Uberlândia, 20 de agosto de 2022.

Cíntia Regina A. Alcântara (pesquisadora)

Prof. Dr. José Soares de Deus (orientador)

Aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida. Concordo com a identificação da escola em publicações acadêmicas.

Diretora da Escola

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMU

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pedimos autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa **“A aprendizagem de música em uma experiência de composição de um teatro musical na educação infantil”** desenvolvida como projeto de mestrado de Cíntia Regina A. Alcântara, sob orientação do Prof. Dr. José Soares de Deus, pelo Programa de Pós- Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa é um trabalho de cunho acadêmico que tem por objetivo compreender como crianças do ensino fundamental 1 aprendem música durante a composição colaborativa de canções para uma peça de teatro musical. O trabalho de campo será realizado na aula de música da turma do seu filho(a), pelo qual pedimos assinatura no presente termo de consentimento. Junto com este documento apresentamos proposta em exposição oral esclarecendo as informações que se seguem.

Informamos que a coleta de dados para a pesquisa envolve a realização de filmagens da atividade de composição da qual seu filho(a) participa, fotos da sala de aula, entrevistas e conversas individuais e coletivas com os colegas, a serem realizadas após as aulas. As filmagens terão fins científicos e acadêmicos; garantimos a privacidade e confidencialidade das informações, sendo utilizados pseudônimos para garantir o anonimato das crianças. A participação na pesquisa não oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza, podendo ser solicitadas informações a qualquer momento.

Avisamos que, embora aceite participar desta pesquisa, há a possibilidade de desistência a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando para isso informar tal decisão à pesquisadora. Para isso, e quaisquer dúvidas ou questionamentos, os contatos estão fornecidos abaixo. Esclarecemos ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, os participantes não terão direito a nenhuma remuneração.

A autorização envolve a participação do seu filho(a) na pesquisa, o que inclui filmagens das aulas de música, participação voluntária do seu filho(a) em conversas e entrevistas, e a utilização dos dados coletados em forma de desenhos, fotos, filmagens e depoimentos pela pesquisa, para fins de publicação em meio acadêmico- científico.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Uberlândia, 20 de agosto de 2022.

Cíntia Regina A. Alcântara

Email: cintiaalessandripsi@gmail.com

Celular: (34) 99171-0432

Orientador Prof. Dr. José Soares de Deus

jsoares@ufu.br

Programa de Pós-Graduação em Música

Autorizo a participação do meu filho(a) _____ na
pesquisa de mestrado **“A aprendizagem de música em uma experiência de composição de um
teatro musical na educação infantil”** e a publicação da imagem, dos relatos, e dos desenhos
que serão produzidos para essa pesquisa de Cíntia Regina A. Alcântara.

Uberlândia, _____ agosto de 2022.

Nome do responsável: _____

Assinatura do Responsável: _____

RG: _____

APÊNDICE E
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - PPGMU

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS

(MENOR DE IDADE)

Neste ato, e para todos os fins de direito admitidos, eu, _____, menor, neste ato devidamente representado pelo meu responsável _____, portador da cédula de identidade RG nº _____, CPF nº _____, residente e domiciliado à _____, na cidade de Uberlândia – MG, autorizo expressamente a utilização da imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação na pesquisa **“A aprendizagem de música em uma experiência de composição de um teatro musical na educação infantil”**, realizada por **Cíntia Regina A. Alcântara**, carteira de identidade, RG: MG. M7. 727.499, CPF: 038.293.716-32, aluna do Curso de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia.

As imagens e a voz poderão ser exibidas: nos relatórios parcial e final do referido projeto; na apresentação audiovisual deste; em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa, e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro

_____, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do responsável

Nome do menor: _____

RG: _____ CPF: _____

APÊNDICE F

Roteiro do teatro musical: No espaço sideral

Título: A escola mágica do espaço sideral

Em um planeta distante, havia uma escola muito especial. Uma escola de magia, onde crianças com poderes especiais iam para estudar e desenvolver seus poderes.

No primeiro dia de aula, o ônibus especial passou por vários planetas do espaço sideral para pegar as crianças que iriam começar naquele ano.

Seis meninos com poderes incríveis embarcaram nesse ônibus e logo ficaram amigos.

Tony tinha o poder de controlar o tempo, ele podia voltar para qualquer momento no passado ou avançar para qualquer momento no futuro.

Futão apresentava uma super velocidade e, quando corria, todas as coisas pareciam estar em câmera lenta.

Naru-í sabia imitar qualquer personagem de anime.

Mike tinha a incrível capacidade de se teletransportar.

Natureba conseguia manipular os elementos da natureza, terra, fogo, ar e água, e Invisible conseguia ficar invisível.

Eles estavam muito animados com a escola e com as aulas, em que poderiam treinar e melhorar seus poderes.

A viagem para chegar à escola foi muito legal, pois eles passaram por diferentes planetas no espaço sideral:

Música 1 - No espaço sideral

No espaço sideral (4x)

Havia um ônibus espacial

Que foi pra uma escola especial

Passou pelo Sol, Mercúrio, Saturno

Urano, Netuno, Terra, Vênus, Júpiter,

Marte, Luas estrelas....

Atéeeeeeee.... Chegar em Plutão

Plutão, Plutão....

Chegar em Plutão, Plutão, Plutão (3x)

Chegando na escola, os amigos logo se acomodaram e começaram as aulas. Um dia, eles estavam tocando um tambor que tinha a capacidade de tornar seus poderes ainda mais fortes.

Música 2 –

The sun, mercure...

Mas, de repente, ouviram um grande estrondo....

Era um monstro gigante que estava tentando destruir a escola.

Eles já tinham ouvido falar desse monstro, era o mostro de gosma. Seus braços viravam tentáculos gigantes soltando gosmas e destruindo tudo ao seu redor.

Era o Gosmador!!

Música 3 – O Gosmador

Cheio de tentáculos

Uma mistura de animais

Lançador de gosmas Coisas
espaciais

Seus dentes são pontudos

Seus olhos aranhudos Seus

pés são de galinha Aquele rabo

te espinha

Ele é o Gosmador (4 vezes)

Os meninos sabiam que podiam ajudar a proteger a escola. Era hora de usar seus poderes!

Naru-í foi o primeiro a chegar e se transformou em Naruto para combater o monstro.

Depois dele, chegou Mike, que se teletransportou para o outro lado de forma a cercar o Gosmador e impedir que ele fugisse.

Futão, com sua super velocidade, começou a correr em volta do monstro criando um grande redemoinho enquanto Natureba criou uma ventania deixando o redemoinho gigante para cegar o Gosmador.

Enquanto isso, Tony voltou no tempo e descobriu o passado do Gosmador, ele viu que, na verdade, ele não era malvado, mas havia sido enfeitiçado por uma bruxa malvada. A poção para salvá-lo estava dentro de uma sala secreta que ficava escondida na escola mágica.

Era a vez de Invisible entrar em ação, entrando na escola sem ser visto para não levantar suspeitas e pegando a poção mágica.

Os meninos conseguiram dar a poção para o Gosmador que voltou a ser um menino normal.

Os amigos perceberam que trabalhando juntos eram muito mais fortes e se tornaram heróis.

A escola foi salva e os meninos continuaram amigos sempre praticando e desenvolvendo seus poderes.

Música 4 – A escola mágica

Na escola mágica
Havia seis alunos
Que se conheceram
Numa nave espacial

Eles tinham superpoderes
Eles se conheceram
No espaço sideral
Um dia um vilão

Invadiu a escola
Eles não tiveram medo
E lutaram contra o mal

Então os seis amigos Se
tornaram heróis
Sempre defendendo
O espaço sideral

O espaço sideral (4x)

APÊNDICE G

Partituras das canções compostas para o teatro Musical e escopo da pesquisa.

No espaço sideral

Composição: Invisible, Futão, Nari-i, Tony, Mike e Natureba.

Arranjo: Cíntia Alessandri

$\text{♩} = 125$

The musical score is written on a single staff in 4/4 time. It consists of seven lines of music, each with a measure number at the beginning. The melody is composed of eighth and quarter notes, with some measures containing rests. The lyrics are written below the staff, and guitar chords (C and G) are indicated above the staff. The score ends with a double bar line.

Measures 1-3: No es - pa - ço si - de - ral No es - pa - ço si - de - ral No es - pa - ço si - de -

Measures 4-6: ral No es - pa - ço si - de - ral Ha - via um ô - ni - bus es - pa - ci - al Que

Measures 7-9: foi pra u - ma es - cola espe - ci - al pas - sou pe - lo Sol Mer - cú - rio Sa -

Measures 10-12: tur - no U - ra - no e Ne - tu - no Ter - ra e Vê - nus Jú - pi - ter

Measures 13-15: Mar - te lu - as es - tre - las a - té che - gar em Plu -

Measures 16-18: tão Plu - tão Plu - tão che - gar em Plu - tão Plu - tão Plu - tão

Measures 19-21: che - gar em Plu - tão Plu - tão Plu - tão che - gar em Plu - tão

O Gosmador

Composição: Invisible, Futão, Naru-i, Tony, Mike e Natureba.

Arranjo: Cíntia Alessandri

Em A

mf

Che - io de ten - tá - cu - los U - ma mis - tu - ra dea - ni - mais

5 Em A

Lan - ça - dor de gos - mas Coi - sas es - pa - ci - ais Seus

9 Em A

den - tes são pon - tu - dos Seus o - lhos a - ran - hu - dos Seus

13 Em A

pés são de ga - lin - ha A - que - le ra - bo de es - pin - ha

16 Em A

f

E - le é o gos - ma - dor E - le é o gos - ma - dor E - le

21 Em A

é o gos - ma - dor E - le é o gos - ma - dor