



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MODELO DE ENSINO FLUXO-CRIATIVO:
UMA PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA A PARTIR DE ESTUDO *CROSS-CULTURAL*
MULTICASOS COM PROGRAMAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

KAMILE SANTOS LEVEK

Salvador
2016

KAMILE SANTOS LEVEK

**MODELO DE ENSINO FLUXO-CRIATIVO:
UMA PROPOSTA TEÓRICO-PRÁTICA A PARTIR DE ESTUDO *CROSS-CULTURAL*
MULTICASOS COM PROGRAMAS DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Doutora em Música

Orientadora – Prof. Dra. Diana Santiago da Fonseca

Salvador
2016

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Escola de Música - UFBA

- L657 Levek, Kamile Santos
 Modelo de ensino fluxo-criativo: uma proposta teórico-prática a partir de estudo cross-cultural multicasos com programas de musicalização infantil / Kamile Santos Levek.- Salvador, 2016.
 135 f. : il. Color.
- Orientador: Profa. Dra. Diana Santiago da Fonseca
 Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2016.
1. Música - Instrução e estudo - Crianças. 2. Música - Psicologia da aprendizagem. 3. Desenvolvimento infantil - Música. I. Santiago, Diana. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD: 780.7

**MODELO DE ENSINO FLUXO-CRIATIVO: UMA PROPOSTA
TEÓRICO-PRÁTICA A PARTIR DE ESTUDO CROSS-
CULTURAL MULTICASOS COM PROGRAMAS DE
MUSICALIZAÇÃO**

KAMILE SANTOS LEVEK

*Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade
Federal da Bahia.*

Aprovada em 26 de agosto de 2016 .

Diana Santiago da Fonseca – Orientadora, UFBA
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Rosane Cardoso de Araújo
Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Tais Dantas da Silva
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Alda de Jesus Oliveira
Doutora em Música pela University of Texas - Austin

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que fazem parte da minha vida. Esse trabalho só foi possível pela presença e participação de cada um de vocês.

Meus agradecimentos à toda minha família. Em especial à minha mãe, Carmen Levek, e ao meu pai, José Sergio Levek, por todo o amor, e por sempre se preocuparem com a minha formação e por terem me proporcionado oportunidades; à minha irmã Karine Levek, por sempre me aconselhar, me ouvir e me apoiar nas alegrias e nas tristezas; ao meu irmão, Daniel Levek, que enche meu coração de amor; aos meus avós, vó Lourdes, tia Cota, vó Zélia e vô Fernando, que cuidaram de mim mostrando o verdadeiro amor e hoje me fazem perceber e valorizar a riqueza de todo o tempo que passo com eles.

À Carla Suzart, pelo amor, carinho, compreensão, incentivo, e por me dar uma família soteropolitana amorosa, incentivadora e cheia de alegria.

À Angelita Broock, por ter aberto os caminhos de Salvador, pela motivação e amizade. Ao Alexandre e Cauã Schultz, que também são minha família e me trazem muito amor.

À minha orientadora Dra. Diana Santiago, pela amizade, paciência e por acreditar e confiar no meu trabalho nesses anos que estivemos juntas. Aos professores e colegas do Curso, pela troca de experiências.

À CAPES, pelo incentivo e por proporcionar a experiência do Doutorado Sanduíche no Exterior. À minha supervisora no exterior, Dra. Beatriz Ilari, por compartilhar seus conhecimentos, pelo suporte, apoio e amizade durante todos esses anos de caminhada. Ao Dr. Peter Webster, por todas as conversas que tivemos sobre criatividade. A todos os professores que me acolheram em suas disciplinas na USC.

Às pessoas que aceitaram participar dessa pesquisa, por compartilharem seus conhecimentos, experiências e amizade.

Ao Grupo Canela Fina, por estarem sempre comigo mantendo viva a criança que existe em mim.

A todos meus amigos de Curitiba, Salvador e Los Angeles, pela amizade, carinho e apoio.

Às minhas gatinhas companheiras: Faísca, Lina, Govinda e Estrela, por todo o carinho e amor que fazem brotar do meu coração.

O que é criatividade para você?

(Kamile Levek)

- Criatividade é um estilo de vida.

(Entrevista 2, WeBop)

- Como você definiria criatividade em poucas palavras?

(Kamile Levek)

- Brincadeira estruturada (structured play).

(Peter Webster)

- O que te faz criar?

(Kamile Levek)

- A vontade de trazer o invisível.

(Rebeca Matta, cantora, compositora, artista plástica)

LEVEK, Kamile Santos. Modelo de ensino fluxo-criativo: uma proposta teórico-prática a partir de estudo *cross-cultural* multicasos com programas de musicalização infantil. 138 f. il. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, apresenta entrevistas com os(as) fundadores(as) de 4 programas de musicalização infantil localizados na Coreia, Austrália, Estados Unidos e Brasil. Os pressupostos teóricos abordaram os temas música na comunidade (WENGER, 1998; TURINO, 2008, HIGGINS, 2012), criatividade (WEBSTER, 1990), Teoria do Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990) e autonomia (BURNARD, 2013). Os objetivos foram: verificar que maneiras são utilizadas para estimular a criatividade em aulas de musicalização infantil; se a música é trabalhada de *maneira artística* nos programas; se existem atividades que envolvem os pais (ou cuidadores), as crianças e os educadores de forma que todos possam ter autonomia e trocar experiências; e o resultado social do trabalho de musicalização. A hipótese era que a criatividade, quando estimulada em aulas de musicalização proporciona experiências positivas para crianças, pais e cuidadores, professores e comunidade. O problema de pesquisa buscou descobrir de que forma a criatividade é trabalhada em programas de musicalização. Os resultados apontaram que a contação de histórias, a exploração, a improvisação e a composição são as maneiras mais utilizadas pelos programas para estimular a criatividade das crianças. A música é trabalhada de maneira artística e há atividades que envolvem os pais (ou cuidadores), as crianças e os educadores na maioria dos programas entrevistados. O resultado social do trabalho demonstrou que, apesar da diferença cultural existente entre os programas entrevistados, há muitas similaridades no ensino da música para crianças e que a criatividade, quando estimulada em aulas de musicalização, proporciona *experiências positivas* para as crianças, pais e cuidadores, professores e comunidade. O resultado das entrevistas e os pressupostos teóricos permitiram o desenvolvimento do Modelo de Ensino Fluxo-Criativo, que pode ser utilizado principalmente por educadores musicais e tem por finalidade nutrir a criatividade dos alunos através da autonomia, possibilitando oportunidades para que o estado de fluxo se faça presente durante atividades musicais, trazendo prazer e felicidade tanto para os alunos quanto para os educadores, tornando o aprendizado musical natural.

Palavras-chave: musicalização infantil, educação musical, psicologia da música, criatividade, Teoria do Fluxo, Modelo de Ensino Fluxo-criativo.

LEVEK, Kamile Santos. Creative-flow teaching model: a theoretical-practical proposal from a multicases cross-cultural study with music programs for children. 138 pp. il. 2016.– Thesis – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ABSTRACT

This qualitative research presents interviews with the founders of 4 music programs for children located in Korea, Australia, United States, and Brazil. The theoretical assumptions address community music (WENGER, 1998; TURINO, 2008, HIGGINS, 2012), creativity (WEBSTER, 1990), Flow Theory (CSIKSZENTMIHALYI, 1990), and autonomy (BURNARD, 2013). The goals were to verify which ways are used to stimulate creativity in music classes for children; if music is taught in an artistic way; if there are activities that involve parents (or caregivers), children and teachers in a way that everyone can have autonomy and can share experiences; and the music work's social results. The hypothesis was that creativity, when stimulated in music classes for children provides positive experiences for children, parents and caregivers, teachers and community. The research problem tried to discover in which ways creativity is addressed in music programs for children. The results demonstrated that story telling, exploration, improvisation, and composition are the ways most used to stimulate children's creativity. Music is taught in an artistic way and there are activities that involve parents (or caregivers), children, and educators in most of the interviewed programs. The music work's social results demonstrated that, besides the cultural differences between the interviewed programs, there are lots of similarities in the way music is taught for children, and that creativity provides positive experiences for children, parents and caregivers, teachers and community when it is stimulated. The interviews' results and the theoretical assumptions contributed to the development of the Creative-flow teaching model. The model can be used mainly for music educators and the goal is to nurture the student's creativity through autonomy, providing opportunities for the state of flow to be present in music activities, bringing pleasure and happiness for the students and for the educators, making the music learning natural and effective.

key words: music for children, music education, psychology of music, creativity, flow theory, Creative-flow teaching model.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Kamile Levek, 11 anos.....	12
Figura 2 - Grupo Canela Fina (Kamile Levek, Diogo Flórez, Angelita Broock, Carla Suzart)	14
Figura 3 - Relação entre Programas de Musicalização Infantil, <i>community music</i> , música participatória e <i>community of practice</i>	29
Figura 4 - Criatividade relacionada à brincadeira inteligente, pensamento, liberdade e individualidade.....	36
Figura 5 - Modelo do pensamento criativo	46
Figura 6 - Características do estado de fluxo.....	49
Figura 7 - Criatividade, autonomia e motivação.....	55
Figura 8 - Gráfico Maneiras para estimular a criatividade	105
Figura 9 - Modelo de Ensino Fluxo-criativo.....	109
Figura 10 - Passeando pela floresta	112
Figura 11 - Ensino da música de maneira artística	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de pesquisas com o resultado das entrevistas sobre criatividade.....	36
Quadro 2 - Relação entre motivações	55
Quadro 3 - Tópicos para o ensino criativo.....	58
Quadro 4 – Temas para o ensino criativo	59
Quadro 5 - Estrutura do <i>Audie</i>	67
Quadro 6 - Panorama geral do <i>Audie</i>	69
Quadro 7 - Panorama geral do <i>Magic Tree of Music</i>	75
Quadro 8 - Panorama geral do <i>WeBop</i>	79
Quadro 9 - Panorama geral do Musicalização para Bebês	83
Quadro 10 - Critérios para a escolha dos dois programas para a segunda entrevista	84
Quadro 11 - Resultados da entrevista 1	92
Quadro 12 - Resultados da entrevista 2	94
Quadro 13 - Respostas aos objetivos específicos da pesquisa.....	104

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 BACKGROUND DO PROJETO DE PESQUISA	12
2.1 <i>BACKGROUND</i> PESSOAL	12
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	16
1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
1.4 ESBOÇO DA TESE	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 MÚSICA NA COMUNIDADE.....	21
2.1.1 Música com crianças	21
2.1.2 Educação musical - arte	23
2.1.3 Programas de musicalização infantil	27
2.1.3.1 <i>Community Music</i>	29
2.1.3.2 <i>Música participatória</i>	31
2.1.3.3 <i>Community of practice</i>	32
2.2 CRIATIVIDADE.....	34
2.2.1 Criatividade musical	40
2.2.2 Pensamento criativo	44
2.3 TEORIA DO FLUXO.....	48
2.4 AUTONOMIA.....	52
2.4.1 Motivação	54
2.5 ENSINO DA MÚSICA: O CRIATIVO E O ARTÍSTICO	56
3 METODOLOGIA	61
3.1 HIPÓTESE.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
3.2 QUESTÃO DE PESQUISA	61
3.3 OBJETIVO GERAL	61
3.3.1 Objetivos específicos	61
3.4 MÉTODO	62
3.4.1 Participantes	63
3.4.2 Escolha dos programas e coleta de dados	63
3.4.3 Análise dos dados	65
4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	66
4.1 ENTREVISTA 1	66

4.1.1 Audie (Coreia)	66
4.1.2 Magic tree of music (Austrália)	70
4.1.3 WeBop (Estados Unidos)	75
4.1.4 Musicalização para bebês (Brasil)	79
4.2 ENTREVISTA 2	84
4.2.1 Audie - Entrevista 2	84
4.2.2 WeBop - Entrevista 2	89
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	92
4.3.1 Entrevista 1	92
4.3.2 Entrevista 2	94
5 DISCUSSÃO	99
6 MODELO DE ENSINO FLUXO-CRIATIVO	109
6.1 EXEMPLO 1: ATIVIDADE DE RODA	111
6.2 EXEMPLO 2: COMPOSIÇÃO	113
6.3 CONSIDERAÇÕES	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	118
ANEXO	127

1 INTRODUÇÃO

A criança é artista. Canta, dança, interpreta, desenha, cria suas próprias músicas e brincadeiras. A arte e a criatividade estão presentes na vida das crianças, e precisam ser nutridas, estimuladas. Aulas de musicalização infantil podem auxiliar nesse sentido e contribuir para a formação integral do indivíduo. Mas para isso acontecer, muitos fatores precisam ser discutidos e levados em consideração.

Ao longo do caminho como educadora musical estive envolvida em diversos contextos de ensino, onde pude observar formas de ensinar bastante tradicionais, ainda nos dias de hoje. Isso pode se dar devido a como os educadores que lecionam atualmente foram ensinados. Em outras palavras, é possível que exista uma reprodução na maneira de ensino. Muitas vezes uma "reconstrução" se faz necessária para dissolvermos posturas e condicionamentos que nos foram impostos anteriormente, assim como a reflexão acerca de como a música vem sendo ensinada e aprendida pelas novas gerações.

Decidi, então, discorrer sobre assuntos que ao meu ver merecem reflexão, já que um dos objetivos do educador é estar em constante movimento, buscando sempre aperfeiçoar a sua conduta e o resultado do trabalho. Música na comunidade, criatividade (pensamento criativo), teoria do fluxo e autonomia são alguns dos assuntos emergentes neste trabalho, que busca apontar caminhos para que os educadores possam atingir seu maior potencial, refletindo sobre a educação musical e possibilitando a interação do aluno para com o criar, assim como a autonomia para com o fazer musical. Para observar melhor como a música vem sendo ensinada e obter opiniões de educadores experientes que podem contribuir com os assuntos mencionados, resolvi entrevistar quatro fundadores(as) de programas de musicalização infantil em diferentes países: Coreia, Austrália, Estados Unidos e Brasil. A partir do referencial teórico, das entrevistas e da minha experiência como educadora, desenvolvi o Modelo de Ensino Fluxo-criativo, para ser utilizado principalmente por educadores musicais que esperam alcançar uma maneira de ensino mais eficaz, natural, artística, criativa, prazerosa e feliz.

2 *BACKGROUND* DO PROJETO DE PESQUISA

2.1 *BACKGROUND* PESSOAL

A música começou em minha vida desde cedo, ao som do piano e violão tocados por minha mãe que dedicava alguns desses momentos para suas filhas. Reconhecendo a importância da música na vida do ser humano, meus pais nos incentivaram a frequentar aulas de piano. Recusei. Queria mesmo era tocar violão. Então, aos 11 anos de idade, ingressei em um curso de violão popular a duas quadras de casa, curso que incentivava a performance de fim de ano, onde todos os alunos se apresentavam no teatro do clube. Aos 15 anos, mesmo sem ter a plena consciência, iniciei minha vida de educadora musical lecionando violão popular para amigos e crianças.

Figura 1 - Kamile Levek, 11 anos



Fonte: Arquivo da própria autora

Em minha prática como professora particular de violão encontrei muitos desafios e questões, primeiramente por lecionar sem estudar "como lecionar". Mas desde cedo percebi que meus alunos eram motivados quando tinham autonomia para realizar determinadas atividades, fossem elas uma simples escolha de repertório, mudança da rotina da aula (ex. música, depois escalas), elementos a serem trabalhados (ex. dinâmica, duração, andamento), entre outros. Como sempre gostei de compor (informalmente), e adorava tocar minhas músicas, levei esse desafio para meus alunos também. Alguns tinham mais habilidade que outros e havia aqueles que não queriam cantar e tocar ao mesmo tempo, pois tinham vergonha. Contudo, de maneira geral, a atividade de composição acabava sendo realizada por todos, música e letra. Essa atividade os motivava bastante a estudar determinados acordes, principalmente os mais difíceis para quem está aprendendo. Alguns alunos (8 a 11 anos de idade), tinham até a iniciativa de compor suas próprias canções mesmo sem ser uma exigência da aula, o que era bastante gratificante para mim, nessa época com 17 anos e aluna do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Paraná e integrante, como guitarrista,

de bandas locais de Curitiba. Paralelamente aos estudos na Universidade, frequentava aulas particulares de guitarra, e um dos meus professores me incentivou muito a improvisar, o que, com certeza, influenciou e influencia minha prática docente, assim como a área da performance.

Durante o curso de Licenciatura, tive a oportunidade de ser professora no programa de extensão universitária Musicalização Infantil, coordenado e fundado pela Profa. Dra. Beatriz Ilari. Durante essa prática docente, juntamente com o estágio obrigatório do curso, em escola regular, comecei a compor para as crianças, quando músicas surgiram especialmente para as aulas, com a finalidade de trabalhar conteúdos musicais, sociais, de estimular desenvolvimento motor, entre outros. A monografia da graduação foi sobre emoção em música (LEVEK, 2004).

Em 2005 tive a oportunidade de ir para a Filadélfia, onde adquiri o *Early Childhood Music Mastership Certification*. Foi um curso sobre a teoria de aprendizagem de Edwin Gordon. Lá pude trocar experiências com grandes educadores musicais, como Beth Bolton, e pude vivenciar o ensino musical em outra cultura, o que foi extremamente enriquecedor.

Ainda estudando, agora no curso de Especialização em Educação Musical, comecei a lecionar como professora de música em escolas regulares de Curitiba, trabalhando com a Educação Infantil até a 4a. série, na época (hoje 5o. ano do Ensino Fundamental I). Essas aulas permitiram a criação de diversas composições, já que trabalhávamos em parceria com projetos de sala de aula. Cada turma tinha seu projeto de sala, que muitas vezes eram sobre animais, frutas, entre outras coisas que as crianças vivenciam cotidianamente. Para contribuir com os temas dos projetos, continuei com a ideia de criar canções para e com as crianças, permitindo, novamente, mais autonomia por parte das crianças e também a criação de arranjos musicais para as composições. Meu trabalho de conclusão de curso foi sobre músicas com texto e sem texto, em modo maior e menor (LEVEK, 2007).

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação Musical da Universidade Federal da Bahia em 2010, voltei a trabalhar com minha companheira de universidade Angelita Broock, fundadora do curso de extensão universitária "Musicalização para Bebês" (2006), mais tarde agregado ao programa de musicalização fundado por Alda Oliveira, vindo a se chamar "Musicalização Infantil" (ver BROOCK, 2013).

As composições para e com as crianças continuaram. Sugeriu a Angelita para formarmos uma turma de Conjunto Instrumental (6 a 10 anos de idade), como continuidade do programa

de musicalização infantil (0 a 6 anos de idade), tendo por finalidade trabalhar com instrumentos de pequena percussão, além de outros instrumentos que poderiam ser utilizados caso algum aluno os trouxesse de casa. A turma do Conjunto Instrumental realiza arranjos musicais próprios de músicas já existentes, e as crianças são estimuladas também a improvisar e a compor. Minha dissertação de mestrado foi sobre emoção em música com relação a diferentes estilos musicais (LEVEK, 2012).

Particpei de diversas bandas locais em Curitiba, como guitarrista e baixista, e sempre me identifiquei com a área da performance. Angelita e eu nos apresentamos em alguns lugares em Curitiba, trabalhando com canções autorais, MPB e Pop Rock. Quando nos reencontramos em Salvador, em 2010, além do nosso trabalho de musicalização infantil vinculado à Universidade, formamos o Grupo Canela Fina, que desenvolve hoje um trabalho musical voltado ao público infantil.

Figura 2 - Grupo Canela Fina (Kamile Levek, Diogo Flórez, Angelita Brook, Carla Suzart)



Fonte: Arquivo da própria autora

O Grupo Canela Fina tem por objetivo principal apresentar músicas para o público infantil e levar a educação musical para a comunidade de uma maneira diferenciada, não apenas para os que estão matriculados em cursos regulares de musicalização. Acreditamos que as crianças podem e devem ouvir diversos estilos musicais e sonoridades variadas, portanto, levamos nossas influências de "adultos" para os arranjos "infantis", possibilitando que o instrumental agrade crianças de todas as idades incluindo adultos. Paralelamente às aulas no programa de extensão da UFBA, trabalhávamos com musicalização infantil em outros espaços da cidade, sem vínculo com a Universidade. Decidimos, então, no ano de 2013, criar o Canela Fina Musicalização Infantil, que na época trabalhava com crianças de 03

meses a 8 anos de idade. A vontade de ter um espaço próprio vinha crescendo, pois poderíamos dar mais identidade ao nosso trabalho e concentrar a energia em um só lugar. Em março de 2016 inauguramos a Casa do Canela Fina, que agora também abrange o ensino de instrumentos musicais para crianças e adultos, com turmas de conjunto instrumental (6 a 10 anos), formação de banda (a partir de 10 anos e adultos), além da musicalização infantil para bebês e crianças. Acreditamos que o trabalho que o Grupo Canela Fina (banda) desenvolve é complementar ao trabalho do Canela Fina Musicalização Infantil (escola de música) e vice-versa, pois as crianças experienciam a educação musical nas aulas e podem apreciar ao vivo (nos shows) algumas das canções que aprenderam durante o curso, com arranjos completamente diferentes aos que ouvem em sala de aula. Além disso, as crianças têm a experiência de serem artistas no fim do ano, pois realizamos apresentações anuais de todos os alunos no teatro, com gravação de DVD para poderem assistir posteriormente.

Principalmente devido às experiências com as composições e improvisações em sala de aula, e por já conhecer a teoria do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990), percebi a possibilidade das crianças experienciarem o fluxo em atividades criativas, nesse caso a improvisação e a composição. Resolvi, então, realizar um estudo piloto com alunos da turma de conjunto instrumental do programa de musicalização infantil da UFBA, para verificar se atividades de improvisação e composição poderiam provocar o estado de fluxo nas crianças. Contudo, algumas das características da teoria do fluxo não puderam ser observadas com os dados coletados (vídeos e entrevistas), pois são características internas do sujeito (ver Capítulo 2), além de serem características que as crianças de 6 a 11 anos (amostra) não conseguiriam verbalizar sobre, por não terem desenvolvido ainda esse vocabulário e percepção¹. Quando tive a oportunidade de viajar para o Doutorado Sanduíche na *University of Southern California* (USC), devido a conversas com Beatriz Ilari (minha supervisora no exterior), Peter Webster (*expert* em criatividade) e com minha orientadora Diana Santiago, decidi mudar meu projeto de pesquisa.

No decorrer desses anos de trabalho pude perceber que o perfil de muitos educadores musicais é de uma postura tradicional, onde a abordagem de ensino é, muitas vezes, ultrapassada para a geração atual. Em outras palavras, muitos educadores trabalham a música de maneira expositiva e tradicional, sem trabalhar com a criatividade e autonomia dos alunos, desconsiderando que a música é arte e que muitas vertentes artísticas (não apenas musicais)

¹ Apenas posteriormente ao estudo fui conhecer os indicadores de fluxo desenvolvidos por Custodero (2005).

podem ser trabalhadas junto com o ensino da música. Essa visão mais ampla de possibilidades, tanto para a formação do educador musical como para o resultado do trabalho com os alunos, que quero apresentar. Esta pesquisa envolve assuntos relevantes para a área da educação musical, proporcionando reflexões sobre maneiras de ensino da música nos dias de hoje.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

A área da educação musical infantil vem crescendo no Brasil e no mundo, e apesar de encontrarmos muitos educadores que apresentam um perfil tradicional em sua maneira de ensino, como foi dito anteriormente, outros estão cada vez mais engajados em novas pedagogias e formas de ensinar música. Conhecendo e analisando programas de musicalização infantil bem-sucedidos podemos criar reflexões interessantes e construtivas acerca do ensino da música com crianças. A presente pesquisa tem por objetivo investigar como a música é ensinada em 4 programas selecionados de musicalização infantil. Sabe-se da importância da criatividade nas artes, mas será que a música é ensinada de *maneira artística*² e criativa, considerando a autonomia das crianças? Como diria Keith Swanwick, será que a música está sendo ensinada musicalmente (SWANWICK, 2003)?

Além de influenciar a vida das crianças, sabemos que programas de musicalização mobilizam toda uma comunidade que se envolve com esse trabalho, tornando a música ainda mais presente na vida das pessoas (HIGGINS, 2012). Por exemplo, nas aulas de musicalização, os pais e cuidadores, que muitas vezes acompanham as crianças nas aulas, aprenderão canções e maneiras de interação com seus filhos, levando esse conhecimento para casa e para a vida toda.

A presente pesquisa tem por objetivos verificar que maneiras são utilizadas para estimular a criatividade em aulas de musicalização infantil; se a música é trabalhada de *maneira artística*; se existem atividades que envolvem os pais (ou cuidadores), as crianças e os educadores, de forma que todos possam ter autonomia e trocar experiências; e o resultado social do trabalho.

² *música trabalhada de maneira artística*: música trabalhada como arte e com a utilização de outras artes.

1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A prática como professora de música em escolas regulares e em programas de musicalização infantil, assim como os estudos que realizei na área da psicologia da música (LEVEK, 2004; ILARI; LEVEK, 2005; LEVEK; CASERTA, 2005; LEVEK, 2007; 2008; 2012; LEVEK; SANTIAGO, 2014) me motivaram a buscar mais sobre assuntos que acredito serem fundamentais para o ensino da música: música na comunidade, criatividade, Teoria do Fluxo e autonomia.

A música na comunidade apresenta um papel fundamental de interação. As pessoas, além de terem contato com a música de uma forma educativa, de maneiras diferentes das que estão acostumadas, aprendem sobre, experimentam sonoridades diversas, têm a oportunidade de tocar instrumentos musicais, etc. Em programas de musicalização, por exemplo, famílias se conhecem, trocam experiências e conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, aprendem a ver a música também como uma forma de interação social entre pais e filhos, cuidadores e crianças, e entre as famílias participantes (BROOCK, 2013). Desde pequeninas as crianças desenvolvem habilidades de perceber e respeitar as outras pessoas através da música, o que pode torná-los adultos mais sensíveis e cientes do próximo, influenciando diretamente a relação entre as pessoas. Além disso, como foi dito anteriormente, a música é capaz de proporcionar um sentimento de grupo, de união, já que para se fazer música com outras pessoas é preciso estar concentrado no que se está fazendo e ciente dos outros. A música na comunidade ultrapassa as barreiras da sala de aula, provocando um "efeito dominó", já que as pessoas aprendem músicas e as levam para casa, continuando o trabalho de musicalização em outros diversos ambientes. Programas de musicalização podem ser definidos por comunidade de prática (*Community of Practice*) (WENGER, 1998; ver ILARI, 2010), podendo ser relacionados com os termos Música Participatória (TURINO, 2008) e *community music* (HIGGINS, 2012), assuntos expostos no Capítulo 2.

A criatividade faz parte do ser humano. E foi criando com os alunos, aprendendo junto com eles, trocando conhecimentos e ideias que consegui os melhores resultados. A criatividade pode existir em qualquer momento, e quando permitimos que isso parta da criança o inesperado e o original podem aparecer acrescentando uma maneira nova e única de aprender e ensinar. Um dos principais referenciais referentes à criatividade que exponho neste trabalho é o modelo de pensamento criativo de Peter Webster (1990), desenvolvido com o objetivo de auxiliar professores e pesquisadores.

Buscando estudar a felicidade e a criatividade, o pesquisador Mihaly Csikszentmihalyi desenvolveu a *Teoria do Fluxo*, que aponta algumas características que definem o estado de *fluxo*, um estado que pode trazer felicidade e abrir as portas para a criatividade. A Teoria chamou minha atenção pois notei que as crianças, muitas vezes, ficam completamente imersas em determinadas atividades. Por exemplo, ao lecionar na turma do Conjunto Instrumental (6 a 10 anos), turma onde criamos arranjos, composições e incentivamos a prática musical em conjunto e a improvisação, questionei: Será que as crianças experienciam o *fluxo* ao compor e ao improvisar? Esta foi a questão de pesquisa de um estudo piloto exposto em anexo no presente trabalho (LEVEK; SANTIAGO, 2014). Ao estudar de maneira mais profunda a teoria, percebi a possibilidade de o estado de fluxo aparecer em atividades musicais que estimulam a criatividade de maneira geral, não apenas em atividades de improvisação e composição.

A autonomia e a motivação se complementam traçando um caminho de interesse por parte da criança. A música pode ser trabalhada de infinitas maneiras. Com autonomia as crianças podem escolher naturalmente a forma de aprender, o que as motivará a continuar aprendendo por si só, com a orientação do educador. O interesse por determinados assuntos será perceptível. Caberá ao educador acolher e compartilhar os interesses individuais das crianças, transformando-os em um interesse coletivo que possibilite a criação em conjunto. Assim, os alunos podem contribuir no processo de criação e desenvolvimento das atividades (BURNARD, 2013).

A revisão de literatura que constitui o Capítulo 2 está estruturada de modo a abordar esses temas, passando por outros tópicos importantes, como o ensino da música criativo e artístico, por exemplo.

1.4 ESBOÇO DA TESE

A presente pesquisa surgiu principalmente da vontade de saber se a música é ensinada de *maneira artística*³ em programas de musicalização e se atividades que estimulam a criatividade são realizadas e se trazem *experiências positivas*⁴ para as pessoas. Com o decorrer dos estudos, outros interesses foram surgindo, contribuindo para a formação do referencial teórico.

Iniciei o trabalho com uma breve introdução e *background* pessoal. No capítulo 2 exponho os pressupostos teóricos que foram escolhidos de acordo com meu interesse e por acreditar que são assuntos importantes para o ensino da música e para a vida das pessoas, de maneira geral. Como mencionei anteriormente, os pressupostos teóricos abordam música na comunidade, criatividade, Teoria do Fluxo e autonomia.

Sabemos dos inúmeros benefícios que a música pode trazer para o ser humano (ILARI, 2009; TURINO, 2008; HIGGINS, 2012; LEVEK, 2012). Mas, e com relação à criatividade? A criatividade, quando estimulada em aulas de musicalização, proporciona experiências positivas para as crianças, pais e cuidadores, professores e comunidade, e pode ir muito mais além do que isso. Se estimularmos a criatividade em música talvez possamos contribuir para a criatividade em outras áreas também (ver CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Mas, de que modo a criatividade é trabalhada em programas de musicalização? Para responder a esse problema de pesquisa elaborei 2 questionários que foram respondidos por fundadores(as) de programas de musicalização infantil. Queria saber também como a música é ensinada em outras culturas, portanto escolhi um programa da Coreia, um da Austrália, um dos Estados Unidos e outro do Brasil. Os programas foram escolhidos de acordo com meu conhecimento sobre as pesquisas e referências dos(as) fundadores(as), e de acordo com a disponibilidade dos(as) mesmos(as).

O Capítulo 3 apresenta a metodologia do trabalho, de caráter qualitativo (CRESWELL, 2013; YIN, 2009), assim como as questões das entrevistas. A coleta e análise dos dados são apresentados no Capítulo 4. A discussão é exposta no Capítulo 5. No Capítulo 6, apresento o Modelo de Ensino Fluxo-criativo, um modelo prático-teórico desenvolvido a partir do

³ música trabalhada de *maneira artística*: música trabalhada como arte e com a utilização de outras artes.

⁴ *experiências positivas*: experiências que tragam bem estar e benefícios para o sujeito. (ver LOPEZ; SNYDER, 2009)

referencial teórico, das entrevistas e da minha experiência como educadora, para ser utilizado principalmente por educadores musicais em suas atividades. As considerações finais são apresentadas no Capítulo 7 e por fim, as referências.

Espero que a leitura traga reflexões construtivas e positivas, já que, como educadores, buscamos nos aperfeiçoar e trocar experiências para melhor desenvolvermos nosso trabalho. Tudo está em constante movimento, e é isso que gera a transformação das práticas. Desejo que este trabalho possa contribuir para o pensamento criativo dos educadores, assim como para as áreas da Educação Musical e Psicologia da Música.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 MÚSICA NA COMUNIDADE

As experiências com a música acontecem diariamente, em diversos ambientes e entre diversas pessoas. A maioria das experiências musicais que temos, direta ou indiretamente, influenciam nossa percepção e educação musical. A música na comunidade tem um importante papel nesse sentido e pode apresentar vários pontos de vista. O que apresento neste trabalho é referente à educação musical, onde discorro sobre a música com crianças (seu desenvolvimento), a educação musical e a arte (como a música vem sendo ensinada e a importância do ensino artístico), e programas de musicalização infantil (benefícios e sua relação com alguns termos expostos por estudiosos).

2.1.1 Música com crianças

Sabemos da importância de aulas continuadas de música na infância e seus benefícios para o desenvolvimento musical da criança, assim como para o seu desenvolvimento integral, incluindo o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social, estético, entre outros. Muitos educadores musicais e estudiosos da área da educação musical, psicologia e psicologia da música tem dedicado seu tempo a estudos que contribuem e fortalecem a área, abordando questões fundamentais para melhorar o ensino e aprendizagem musicais (BURNARD; MURPHY, 2013; GORDON, 2003; ILARI, 2009).

A música faz parte do cotidiano do ser humano desde a vida intrauterina onde o bebê em desenvolvimento, por volta do sexto mês de gestação, já pode ouvir sons, sejam eles sons dos ambientes internos ou externos ao corpo da mãe, além de músicas e cantos direcionados ao bebê, podendo reconhecer a voz da mãe com dois dias de vida (SANTIAGO, 2011). Estudos demonstram que bebês já apresentam influência da cultura musical do meio em que estão inseridos (ver REIGADO, 2007; ROCHA, 2007; RODRIGUES et al., 2009), reforçando a importância da educação musical desde a primeira infância. Segundo alguns estudiosos, os primeiros cinco anos de vida são cruciais para o desenvolvimento musical das crianças (TEMMERMAN, 1998). No entanto, para esse desenvolvimento acontecer é necessário um ambiente propício que promova oportunidades (GORDON, 2003). Segundo Feirabend (1990 apud TEMMERMAN, 1998), a vivência musical que a criança recebe durante os primeiros

anos de vida pode ter um forte impacto no futuro, em seu sucesso e nível de envolvimento musical, assim como suas atitudes adultas para com a música (TEMMERMAN, 1998). É também o período onde as bases para o aprendizado são estabelecidas (BRIDGES, 1994 apud TEMMERMAN, 1998). A música é uma parte natural da vida e das atividades das crianças, que se divertem cantando, se movimentando, dançando, tocando instrumentos musicais e criando seus próprios sons.

A música está conectada com o brincar (TEMMERMAN, 1998) e, desde bem pequenas, as crianças iniciam suas brincadeiras musicais naturalmente, quando estão sozinhas, com amigos e com a família. Essas brincadeiras estimulam a imaginação e fazem parte do dia a dia, gerando prazer na participação musical, sendo assim também de uma maneira mais formal, quando atuam como *performers*, compositores ou improvisadores, por exemplo (BURNARD; MURPHY, 2013; PARIZZI, 2011).

É em casa, na escola, em programas de musicalização, entre outras interações e ambientes, que a criança se desenvolve musicalmente. As experiências com o canto, apreciação musical e prática instrumental influenciarão em sua inteligência musical, estimulando também outras competências (ver ILARI, 2009; TURINO, 2008), além de permitir a interação diferenciada entre pais e filhos e com a comunidade de maneira geral (ver SANTIAGO; BROOCK; CARVALHO, 2011; BARNES; De FREITAS; GREGO, 2016).

A musicalidade se desenvolve através de interações continuadas de audição e prática musical, em diversos contextos, desde o hábito de se cantar músicas de ninar (que é musicalmente, cognitivamente, emocionalmente e socialmente benéfico) até jogos no parquinho. Fatores sociais como apoio dos pais, personalidade dos professores e interações com os colegas são centrais em como o cérebro se desenvolve. (BURNARD, 2013, p. 7)

Fazendo música em casa a criança aprende de maneira natural, com sua família e cuidadores. Músicas para brincar, para a hora do banho, no momento de dormir, etc., são muitas vezes inventadas, tornando a música mais presente e afetiva na vida dos pequenos. A criança pode experienciar essas canções criadas especialmente para ela, as músicas que a família escuta, músicas direcionadas a ela (músicas da categoria 'infantil'), as músicas que as próprias crianças inventam (sozinhas ou em grupo), entre outras.

Fazer música pode ser uma experiência prazerosa para a criança, considerando que ela é curiosa e se interessa em especial pelos jogos e brincadeiras prazerosos e criativos que a façam interagir com familiares e com o mundo que a cerca. É importante que o processo educativo, em especial aquele que envolve a música, seja prazeroso para todos que estão nele envolvidos. (JOLY, 2011, p.15)

Observando as crianças na escola regular podemos perceber que a música tem seu papel fundamental. Interações com os colegas são muitas vezes permeadas de música, onde brincam, cantam, inventam músicas brincando, cantam canções que acompanham brincadeiras, como pular corda e jogos de mãos, por exemplo. Com aula de música regular ou não, as crianças celebram datas comemorativas geralmente com músicas (dia das mães, páscoa, dia dos pais, etc.), além de atividades diversas que envolvem canções.

Aos poucos a educação musical na infância está tomando seu espaço e as pessoas estão cada vez mais cientes da importância dessa prática na vida das crianças. Programas de musicalização infantil vem sendo criados por educadores, proporcionando à comunidade experiências musicais diferenciadas. Quando pais e cuidadores participam das aulas e trazem músicas que são cantadas em casa, se unindo com a abordagem educacional do programa, é possível criar um ambiente musical extremamente valioso para o desenvolvimento infantil e para a comunidade. Em muitos programas bebês e crianças são acompanhadas de um adulto até determinada faixa etária, possibilitando que o acompanhante continue o trabalho em casa, reproduzindo as canções e recriando as atividades realizadas em aula.

Quando falamos sobre a educação musical formal, cabe refletir sobre como essa interação musical entre educadores e crianças vem sendo feita. A naturalidade do aprender musical é mantida? A criatividade é estimulada? A música é vista como arte? Existe espaço para exploração e expressão? Isso vale tanto para o ensino de instrumento quanto para aulas musicalização infantil de maneira geral.

2.1.2 Educação musical - arte

(...) Prevalece entre os artistas a noção de que a arte existe pelo objetivo de exibição de habilidades técnicas no domínio das dificuldades. Os grandes homens nunca cometeram esse erro: eles invariavelmente reconheceram que habilidade técnica nunca foi um fim, mas sempre um meio - glorioso - para algo além da técnica (...).⁵ (GRIGGS, 1913, p. 14)

Novas visões dos processos de aprendizagem apontam que algumas práticas tradicionais que vem sendo utilizadas na educação musical talvez não sejam as melhores formas de se

⁵ (...) prevailing among artist themselves - the notion that art exists for the sake of exhibiting technical skill in the mastery of difficulties. The great men have never made this mistake: they invariably have recognized that technical skill is never an end at all, but always a means - a glorious one - to something beyond itself (...)" (GRIGGS, 1913, p. 14)

ensinar música (WIGGINS, 2009). O educador musical e compositor Hans J. Koellreuter já mencionava a importância de transformar os métodos que oprimem os alunos, enfatizando a necessidade de proporcionar um ambiente de criação, que é o que move o artista (BRITO, 2011). Podemos reparar que em alguns ambientes de educação musical isso não acontece. Pesquisando sobre algumas definições de arte e do que é ser artístico me deparei com o seguinte trecho de um artigo da revista *Art Music and Literature*, datado de 1902:

Nós não nos limitamos muito ao significado da palavra "Arte"? Em seu mais amplo significado, arte deveria ser a *expressão do sentimento no trabalho*. Dois músicos tocam a mesma peça, com a mesma precisão, mesmo andamento, e a mesma adesão à marcação de dinâmica; mas suas execuções levam o ouvinte a um grau amplo de diferenciação. Um passou alguma coisa de sua essência na performance, seu sentimento; o outro não. Um é um artista; o outro um mecânico.⁶ (K., 1902)

Essa discussão permanece nos dias de hoje, e os estudos sobre expressividade contribuem para o tema (ver BRENNER; STRAND, 2013; SLOBODA, 1996; JUSLIN, 2005; TAN; PFORDRESHER; HARRÉ, 2010). Segundo Barret e Webster (2014), com frequência a música é considerada uma construção inerentemente humana de som, que se desdobra no tempo, intencionalmente desenvolvida para ser expressiva. Para algumas pessoas, a expressividade é o mais importante da música, o que alguns pesquisadores chamam de afeto (WADE, 2004 apud YOUNKER, 2014). O afeto pode ser evocado através de performances, regência, improvisação, composição e apreciação musical. O foco não é apenas no significado da música em si, mas também no seu significado como experiência afetiva, contextualmente entrelaçada, entendida e interligada a todo nosso conhecimento como indivíduos e como comunidade (YOUNKER, 2014). Pesquisas demonstram que mesmo crianças pequenas podem ser capazes de controlar aspectos de tempo e dinâmica em sua produção sonora sugerindo a possibilidade da expressividade ser um comportamento natural (THREHUB, 2001). Sabemos que a música transmite emoções, sensações, percepções e pensamentos que refletem a maneira de sentir, perceber e pensar das pessoas, de determinada cultura ou tempo (BALKWILL; THOMPSON, 1999; ESPOSITO; SERIO, 2007; GABRIELSSON; JUSLIN, 1996; HEVNER, 1936; LEVEK, 2012; LEVEK; ILARI, 2005; JUSLIN, 2001; JUSLIN; SLOBODA, 2001; TAN; PFORDRESHER; HARRÉ, 2010; BRITO, 1998 apud JOLY, 2011), e talvez isso possa acontecer desde a infância.

⁶ Do we not limit too much the meaning of the word "Art"? In its widest meaning, art should be the *expression of feeling in work*. Two musicians play the same piece, with the same accuracy, the same *tempo*, and the same adherence to the marked shading; but their renderings move you in widely differing degrees. One has passed something of the essence of himself into it, his feeling; the other has not. One is an artist; the other a mechanician. (K., 1902, p. 5)

Há pesquisadores que sugerem que a expressividade e comunicação em música estão diretamente ligadas com movimentos corporais e que, muitas vezes, é a habilidade de comunicar esses movimentos que distingue o artista e que possivelmente o destaca dentre os demais (LEE; SCHOGLER, 2010). Já ouvi algumas pessoas comentando sobre performances ao assistirem concertos e shows: "nossa, o instrumento é continuação do corpo dela"; "Ele toca com a alma"; "Esse cara tem o *feeling*", etc. O movimento e a expressão geram fluidez na música, e a habilidade de transformar o que se sente e está sentindo em música faz parte disso. A arte é a expressão do que não se pode expressar com palavras. Segundo Kandinsky (2002), a música tem sido por alguns séculos a arte que tem se devotado à expressão da alma do artista, em som musical.

De acordo com Griggs, em seu livro "A Filosofia da Arte" publicado em 1913, a arte, incluindo a música, é sempre uma expressão de alguma fase da vida do homem ou relação com a natureza, e é essa base universal, junto com a personalidade, que possibilita nossa apreciação de obras tão variadas, provenientes de diferentes regiões e épocas (GRIGGS, 1913). Segundo Barchana-Lorand (2015), a arte auxilia no desenvolvimento da saúde cognitiva e emocional da criança, criando uma sociedade estável e produtiva, onde a educação através da arte⁷ nutre o potencial individual das pessoas, fazendo-as levar a arte para qualquer caminho profissional que escolham futuramente (READ, 1974; BARCHANA-LORAND, 2015). Para Turino (2008), a música apresenta várias funções que satisfazem diferentes necessidades das pessoas, onde a participação e experiências musicais são importantes para os processos de integração pessoal e social (TURINO, 2008; BURNARD; MURPHY, 2013), assim como para a percepção e expressão de emoções (GABRIELSSON; JUSLIN, 1996; JUSLIN; SLOBODA, 2001; SANTIAGO, 2011; LEVEK; SANTIAGO, 2014; LEVEK; ILARI, 2005).

Considerando a importância das artes na vida das pessoas, e considerando que a criança é um ser artístico, a interação de outras artes além da música na educação musical infantil se faz relevante. Podemos citar algumas pedagogias musicais que trabalham com a música e com as artes há algum tempo (ver HARGREAVES, 1986; MATEIRO; ILARI, 2011). Um dos pioneiros no desenvolvimento de uma pedagogia inovadora nesse sentido, no início do século XX, foi Dalcroze, que desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, que despertou interesse no meio artístico, sobretudo entre dançarinos e

⁷ ETA - *Education Through Art*.

dramaturgos (MARIANI, 2011). Dalcroze queria levar a arte para a sala de aula e acreditava que qualquer ação artística pode ser educativa, não apenas quando relacionada à música.

Porém, arte é criação e criar com as crianças pode envolver outras questões. De acordo com Galton (1987, apud HARGREAVES; GALTON; ROBINSON, 1989), as atividades artísticas (criação de peças musicais, escrever poemas, pintar um quadro, entre outros), de maneira geral, envolvem um alto grau de exposição⁸ por parte dos alunos e apresentam uma situação delicada para o professor, já que o professor e os colegas podem não gostar do resultado, colocando a autoestima em questão. Cabe ao professor auxiliar nesse aspecto incentivando os alunos a terem mais confiança e a experimentarem de maneira mais livre (GALTON, 1987 apud HARGREAVES; GALTON; ROBINSON, 1989), pois o fazer musical ativo (criação musical) é um meio para o desenvolvimento musical, onde a composição e a representação do som são importantes, já que o pensamento reflexivo gerado por habilidades de performance unido à percepção permite que a experiência musical se estenda à interação social e ao desenvolvimento intrapessoal que a música pode promover (DAVIDSON; SCRIPP, 1989).

Estamos cercados de música e cientes de que a capacidade musical, assim como a criatividade, não são apenas privilégios de pessoas talentosas (BARRET, 2006 apud BURNARD; MURPHY, 2013). A música se manifesta de diversas maneiras e auxilia o entendimento do mundo e de nós mesmos, e tem o poder de nos tirar do lugar comum e elevar nossas experiências cotidianas (BURNARD; MURPHY, 2013). Segundo Barret e Webster (2014), a experiência musical é o resultado do engajamento na construção musical em suas diversas maneiras. Inclui o desenvolvimento de habilidades, conhecimento, atitudes, e valores que levam a profundos entendimentos da música como arte.

As crianças são artísticas, e o mundo infantil envolve todas as artes. As crianças desenham, dançam, cantam, criam amigos imaginários e interpretam histórias com eles, sentindo muita alegria e prazer ao fazer isso. Precisamos manter essa criatividade viva e aproveitar essas características das crianças na educação musical. Além da importância da colaboração das artes para o desenvolvimento de uma educação musical mais eficaz, é importante considerarmos o poder criativo das pessoas. Aprendemos com as experiências e estímulos interpessoais e do ambiente no qual estamos inseridos. Proporcionando momentos de autonomia e espaço para a fluência da criatividade, proporcionamos momentos de

⁸ *risk-taking*.

aprendizagem em que todos podem participar, além de podermos gerar prazer e felicidade (ver CSIKSZENTMIHALYI, 2013).

Segundo Barret e Webster (2014), vivemos hoje em uma sociedade conectada e com um ritmo de vida acelerado onde a música nunca esteve tão evidente na vida de crianças e adultos de todas as idades. Contudo, muitas maneiras de como ensinamos a música ficaram estagnadas em teorias e práticas ultrapassadas que não se enquadram mais tão bem. Precisamos de novas maneiras de conceituar e praticar o ensino da música que respeitem o que foi criado e realizado no passado, e que também busquem novos paradigmas para a área.

2.1.3 Programas de musicalização infantil

Cada vez mais programas de musicalização infantil estão se desenvolvendo no Brasil e no mundo, dentro e fora das universidades, o que é extremamente importante para a área e para a sociedade, de maneira geral. Sabe-se que aulas regulares em programas de musicalização infantil são extremamente benéficas para o desenvolvimento da criança, estimulando diversas competências que não são diretamente musicais, mas são trabalhadas através da música (ver ILARI, 2009). Relatos de pais, cuidadores e pesquisas apontam várias influências de aulas de música sobre a vida dos bebês, das crianças e de suas famílias.

As crianças aprendem mais e mais rápido nos primeiros anos de vida do que em qualquer outro período. Como foi dito anteriormente, estes anos iniciais representam um período significativo para promover o desenvolvimento musical, melhorar a performance intelectual, e estabelecer a base para um futuro aprendizado. Programas de musicalização infantil precisam reconhecer esses princípios e formular objetivos, planejamentos e atividades de aprendizagem utilizando estratégias de ensino, definindo também expectativas que são apropriadas ao desenvolvimento de determinada faixa etária e estabelecendo o tipo de fundamento musical, assim como o ganho para o crescimento ao longo da vida e seus benefícios. Talvez o mais importante seja construir tudo isso com relação à naturalidade e positividade que a criança tem com a música (TEMMERMAN, 1998).

Joly (2011), em uma pesquisa realizada em seu programa de musicalização, apontou que as crianças apresentaram um desenvolvimento significativo da capacidade de atenção, de coordenação motora e imaginação. Segundo a educadora e pesquisadora, as respostas de pais ao questionário elaborado demonstraram que "as crianças se tornaram mais tranquilas, mais

organizadas, mais integradas no seu meio social, e ampliaram seu universo cultural por meio das canções e jogos musicais utilizados no decorrer das aulas" (JOLY, 2011, p. 26).

Em diversos programas de musicalização infantil os familiares ou cuidadores participam das aulas até determinada faixa etária, o que desenvolve a relação afetiva entre adultos e crianças, e com a comunidade de maneira geral (ver SANTIAGO; BROOCK; CARVALHO, 2011; YOUM, 2013; CUSTODERO, 2005). Além disso, estudos demonstram que a interação musical entre as crianças, pais e cuidadores durante os anos iniciais é essencial, pois afeta positivamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, enriquecendo a vida das crianças, dos pais e cuidadores (ver YOUM, 2013).

Trazer os pais para que participem ativamente das aulas também parece ser uma alternativa eficaz para os professores que encontram dificuldade em conscientizar a família sobre as contribuições que um programa de musicalização traz para o desenvolvimento geral da criança, além de lhes dar a oportunidade de se aproximarem dos seus filhos, acompanhando o seu crescimento de uma forma prazerosa. (JOLY, 2011, p. 35)

O envolvimento ativo dos pais em programas de musicalização infantil também contribui positivamente para o senso de segurança da criança, assim como para sua autoestima de maneira geral. As crianças são encorajadas a participar das atividades, têm apoio, reconhecimento e aprovação, o que impacta positivamente o entusiasmo da criança pelas aulas (McLAUGHLIN, 1991 apud TEMMERMAN, 1998).

Os benefícios sociais do engajamento de membros da família, juntos na música, refletem a visão de que o fazer musical permite que exploremos, afirmando e celebrando nossas diversas, reais e simbólicas relações humanas (BATES, 2012). Além disso, pesquisas enfatizam os benefícios sociais do aprendizado intergeracionais, resultando em um melhor entendimento, aceitação, cuidado, respeito e apreciação de um grupo de determinada idade para outro (ALFANO, 2008 apud BATES, 2012). Muitas vezes, os pais, avós ou cuidadores levam para a aula canções que cantavam em sua infância, ou mesmo canções que tenham aprendido recentemente e que querem compartilhar. Esses momentos são muito importantes, pois através dessas canções podemos conhecer um pouco melhor as famílias, sua cultura, sua história, entre outros. Conhecendo a comunidade se conhece um pouco mais sobre a criança, e conhecendo a criança é possível realizar um trabalho mais eficiente e direcionado a ela. Cada vez mais precisamos estar atentos ao que acontece à nossa volta, e isto deve ser considerado na maneira de ensino dos educadores musicais, assim como na escolha de repertórios. Segundo Brito (2003), os diversos estilos musicais refletem "a consciência, o modo de

perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo histórico." (p. 28). Conhecendo a música da cultura das crianças, as conheceremos melhor. "A música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro - próximo ou distante." (BRITO, 2003, p. 28).

Para muitos idealizadores de programas de musicalização infantil, os programas surgiram da vontade de proporcionar à comunidade uma experiência musical educativa e diferenciada, levando a educação musical ao alcance das pessoas, assim como os benefícios trazidos por ela. Sendo assim, exponho três conceitos, dois que podem ser relacionados a programas de musicalização infantil (*community music*, **música participatória**) e o terceiro, considerado uma definição (*community of practice*).

Figura 3 - Relação entre Programas de Musicalização Infantil, *community music*, música participatória e *community of practice*.



Fonte: Própria Autora

2.1.3.1 *Community Music*

Community music é uma prática musical onde há uma intervenção ativa entre um "líder" musical ou facilitador e participantes⁹ (HIGGINS, 2012). Os "líderes" musicais apresentam habilidades que facilitam experiências de fazer musical em grupo, em ambientes que não tem

⁹ "(...) a musical practice that is an active intervention between a music leader or facilitator and participants (...)" (p. 21).

currículo definido. Músicos que trabalham dessa forma almejam criar experiências musicais relevantes e acessíveis que integram atividades de apreciação, improvisação, intervenção musical e performance (HIGGINS, 2012). É também uma expressão de democracia cultural, e músicos que trabalham dessa forma estão focados em proporcionar oportunidades de criação musical para um grupo amplo de pessoas de diversos grupos culturais (HIGGINS, 2012). De acordo com Higgins (2012), os *community musicians* (músicos da comunidade) são encontrados em centros de artes, escolas, prisões, hospitais, igrejas, festivais de música, nas ruas e em outros contextos.

Na *community music* existe uma ênfase na participação ativa, sensibilidade ao contexto, igualdade de oportunidade, e comprometimento com a diversidade. Muitos músicos e educadores musicais trabalham dessa forma ao redor do mundo. Contudo, o que os distingue dos engajados em *community music* é sua conexão com o local, organizações nacionais e internacionais que financiam, advogam e descrevem suas atividades através do termo *community music* (HIGGINS, 2012).

A seguir apresento algumas características dos *community musicians* que, ao meu ver, podem ser relacionadas com as características de alguns educadores de programas de musicalização infantil:

- São comprometidos com a ideia de que todo mundo tem o direito e capacidade de fazer, criar, e gostar da própria música
- Almejam proporcionar oportunidades acessíveis de fazer musical para membros de uma comunidade
- Conscientemente encorajam e desenvolvem conhecimento e fazer musical ativo com participantes
- Almejam desenvolver a confiança na criatividade dos participantes
- Reconhecem a autonomia¹⁰ tanto individual quanto em grupo e são comprometidos a celebrar o trabalho dos participantes
- Trabalham com modos flexíveis de facilitação e são comprometidos com múltiplas relações e processos entre o participante e o facilitador

¹⁰ *ownership*.

- Almejam¹¹ a excelência tanto nos processos quanto nos produtos do fazer musical relativo aos objetivos individuais dos participantes
- Reconhecem que os crescimentos social e pessoal dos participantes são tão importantes quanto o crescimento musical
- São comprometidos com o aprendizado musical ao longo da vida¹²
- Trabalham de maneira a demonstrar respeito pela propriedade cultural de determinada localidade e/ou comunidade
- Enfatizam a variedade e diversidade de músicas que refletem e enriquecem a vida cultural de uma comunidade, da localidade, e da individualidade dos participantes
- São particularmente atentos à necessidade de incluir indivíduos ou grupos de classe social menos favorecida
- Reconhecem o valor e o uso da música para promover aceitação e entendimento intercultural

(HIGGINS, 2012, p. 5)

Podemos refletir sobre essas características e perceber quais delas fazem parte do nosso cotidiano de educadores musicais e verificar se há alguma que não faz parte e, devido às possibilidades, agregá-las em nossa prática, como por exemplo, almejar e desenvolver a confiança na criatividade dos participantes.

2.1.3.2 *Música participatória*¹³

Segundo o musicólogo Thomas Turino (2008), podemos participar musicalmente de diversas maneiras. Essa participação pode ser simplesmente ouvir uma música com um fone de ouvido, ou como público em um show, por exemplo. O pesquisador utiliza a ideia de participação "em um senso restrito de contribuir ativamente para o som e movimento de um evento musical através da dança, do canto, do bater de palmas, e do tocar instrumentos

¹¹ *strive*.

¹² *lifelong musical learning*.

¹³ *Participatory music*.

musicais quando cada uma dessas atividades é considerada integral para a performance¹⁴" (p. 28). Segundo o estudioso, a música participatória é uma das formas que a música se apresenta. Para fazer música é necessário encontrar seu espaço dentro dela, dentro dessa arte temporal. Quando trabalhamos em grupos, a música unifica, se torna algo comum entre pessoas diferentes que, por aquele instante, têm o mesmo objetivo.

Em atividades completamente participatórias existem duas categorias: os participantes e os participantes potenciais (*potential participants*), não havendo distinção entre o artista e o público. A atenção está na interação sonora e cinésica entre os participantes (TURINO, 2008). Pode-se dizer que em muitos programas de musicalização infantil a música participatória se encaixa conforme o modo como as aulas são ministradas e a forma de participação dos adultos e das crianças. Existe uma enorme interação entre os cuidadores, as crianças e os educadores, tornando os cuidadores e crianças participantes e os educadores, participantes potenciais. No fazer da música participatória o foco principal é na atividade, no fazer, e nos demais participantes, e não no resultado final da atividade. Mas isso não quer dizer que a qualidade do produto final não é importante, já que esta reflete o nível de participação alcançado (TURINO, 2008).

2.1.3.3 *Community of practice*

Community of practice é um conceito que vem sendo estudado desde o início dos anos 90, e está diretamente ligado à teoria social de aprendizagem proposta por Wenger, baseada em 4 premissas: as pessoas são seres sociais; o conhecimento está relacionado à competência em empreendimentos socialmente valorizados; saber é se engajar ativamente no mundo, na busca de empreendimentos socialmente valorizados; o significado é um subproduto da aprendizagem e está diretamente ligado à nossa capacidade de experienciar o mundo de forma significativa (WENGER, 1998 apud ILARI, 2010, p. 44). Para o estudioso, a aprendizagem é definida como uma participação social, e participar significa ser ativo em práticas de comunidades sociais e construir identidades devido às relações com essas práticas (WENGER, 1988 apud ILARI, 2010). Wenger aponta ainda 4 componentes para que a participação social seja eficiente:

¹⁴ "(...) the idea of participation in the restricted sense of actively contributing to the sound and motion of a musical event through dancing, singing, clapping, and playing musical instruments when each of these activities is considered integral to the performance." (p. 28)

Significado é definido como a maneira de falar sobre a capacidade humana de mudar e experienciar a vida e o mundo de uma forma significativa. **Prática** refere-se a recursos compartilhados, estruturas e perspectivas que ajudam a sustentar o engajamento mútuo. **Comunidade** retrata as configurações sociais que definem os empreendimentos como sendo valiosos e valendo à pena serem empreendidos (...). E **identidade** refere-se às formas em que a aprendizagem transforma os modos de ser e cria histórias pessoais no contexto das comunidades. A integração de todos os componentes descritos resulta na noção de comunidade de prática.¹⁵ (WENGER, 1998 apud ILARI, 2010, p. 45)

O que diferencia comunidades de prática (*communities of practice*)¹⁶ de outras comunidades são seus objetivos, os participantes, o interesse pelo assunto, entre outros (WENGER, 1998, 2000 apud ILARI, 2010). Podem ser vistas como locais onde "o sistema de ensino-aprendizagem assume novas formas e dimensões, uma vez que a relação mestre-aprendiz não rege todas as experiências de aprendizagem." (LAMUR, 2014 p. 24).

Wenger aponta que a comunidade de prática é um contexto vivo que permite que os participantes tenham acesso à competência que está sendo trabalhada em determinada comunidade, permitindo que a experiência pessoal seja incorporada, trazendo uma identidade na participação (WENGER, 1998 apud GRAVEN; LERMAN, 2003).

Estudos sobre a teoria de Wenger podem ser encontrados em diversas áreas (ver GRAVEN; LERMAN, 2003; BOZART, 2008), assim como na área da Educação Musical (COUNTRYMAN, 2009; ILARI, 2010). Programas de musicalização infantil se enquadram nesse conceito, já que apontam práticas com significado, onde pessoas compartilham o mesmo interesse e objetivo, capazes de construir a individualidade a partir de experiências de aprendizagem (LAMUR, 2014).

¹⁵ "Meaning is defined as a way to talk about humans' ability to change and experience life and the world in a meaningful way. Practice relates to shared resources, frameworks and perspectives that help sustain mutual engagement. Community depicts the social configurations that define enterprises as being valuable, competence filled, and worth pursuing. And identity refers to the ways in which learning changes ways of being and creates personal histories within the context of communities. The integration of all of the outlined components results in the notion of community of practice."

¹⁶ Os termos originais estão em negrito para preservar o significado do idioma.

2.2 CRIATIVIDADE

Atualmente muitas pessoas falam sobre a criatividade e sobre a importância de estimular essa competência. Mas, por quê o interesse pelo tema? Se observarmos o mundo em nossa volta, estamos constantemente buscando novidades, nos mais diversos sentidos. Alguns pesquisadores justificam esse interesse devido à necessidade de resolução de problemas atuais. Segundo Alencar e Fleith (2003 apud BEINEKE, 2009),

a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora pode ajudar o profissional a lidar com desafios e complexidades da nossa época. Além disso, aprender de forma criativa contribui com o bem-estar emocional, proporciona satisfação e prazer e oferece possibilidades para resolver problemas futuros. Na área educacional, desde a década de 70 vem sendo constatada a necessidade de uma educação que possibilite formar cidadãos mais criativos e independentes, preparados para atuar frente às novas demandas e ao grande volume de produção de conhecimentos. (p.16)

Portanto, a criatividade permite o desenvolvimento de maneiras diferenciadas para se resolver problemas, o que alguns estudiosos chamam de pensamento divergente (WEBSTER, 2002). Julie Burstein (2012) aponta isso em um vídeo intitulado "4 lições em criatividade". A pesquisadora demonstra que a criatividade cresce de nossas experiências cotidianas, e que essas experiências, desafios e limitações são elementos fundamentais para a criatividade acontecer.

Mas o que é criatividade? Refletindo sobre suas definições questionei como as pessoas que não estudam diretamente o tema a definem. Perguntei, então, a quatro amigos: "O que é criatividade para você?", e, com o consentimento de que suas respostas poderiam ser usadas em minha pesquisa, responderam gerando respostas diversificadas e interessantes.

*Uma vez eu li uma coisa falando que a **criatividade** é a inteligência se divertindo, e eu achei isso o máximo, velho.. eu achei isso fantástico! Porque eu acho que a criatividade tem um "Q" de inteligência. Não dá pra ter criatividade.. porquê criatividade é uma invenção, né? É um criar e .. tipo.. pode ser a partir de alguma coisa, alguma fagulha, mas pode ser simplesmente de um insight do nada, assim.. E o se divertindo é porque.. assim... a inteligência pode ser muito dura, séria... e a criatividade se divertindo é porque coisas criativas são coisas mais lúdicas, né? Que pelo menos tem um pouco de ludicidade.. então .. como se fosse uma brincadeira. Eu achei essa frase fantástica. Eu achei incrível. E pra mim eu tomo isso como o que é criatividade. (Mulher, 32 anos, baterista, Salvador - Brasil)*

Criatividade. Para mim seria provavelmente algo como qualquer coisa que sua mente pode pensar sobre, não importa se é irracional, racional... que faça sentido (...) Criatividade (...) é algo que pode ser pensado sobre, não importa se funciona ou não. É por isso que criatividade é tão importante

(Homem, 24, estudante de Mestrado em Engenharia na USC, Filadélfia - Estados Unidos)¹⁷

*Para mim **criatividade** é criar algo.. alguma forma que expresse a maneira que você vê as coisas... Tem que ser parte de você. E também tem que ser.. sua própria criação. Criatividade é a capacidade de criar alguma coisa que expresse a maneira que você vê o mundo.. a única forma que você pode fazer.. deve expor seus próprios pensamentos, suas próprias lógicas, sua própria personalidade, ou não é criativo. (Mulher, 20, estudante de Estudos Narrativos na USC, Auburn - Estados Unidos)¹⁸*

***Criatividade** para mim tem a ver com... de certa forma com liberdade... com liberdade de auto-expressão... quando a gente se permite... é... ser um fluxo energético, quando a gente se permite que algo transpasse a gente, que não diz respeito só à nossa personalidade humana e individual... diz respeito com coisas mais sutis que vão além da gente. E por isso que eu acho que tem um pouco a ver com liberdade de auto-expressão, porque quanto mais a gente se permite se conhecer e quanto mais a gente se permite não se saber por completo também... mas a gente é permeável, mas a gente é poroso, mas a gente é perpassado por energias mais sutis que instrumentalizam a gente de certa forma para trilhar. (Mulher, 30 anos, musicista, Vitoria da Conquista - Brasil)*

A primeira resposta está relacionada com brincadeira, brincadeira com inteligência. A segunda resposta fala sobre o pensamento, o poder do pensar sobre algo. A terceira reflete a importância da individualidade, a forma de expressão individual. A quarta resposta está relacionada à liberdade, liberdade de autoexpressão.

¹⁷ "Creativity. For me that would probably be something along that lines of (it's something like) just anything that your mind can think of, it doesn't matter how irrational, rational.. that makes sense.. if it can work. Creativity just matters as to whether not... it's something that can be thought of, it doesn't matter if it works or not. That's why creativity is so important".

¹⁸ "For me creativity would be creating something.. some kind of outlet that expresses the way you see things.. It has to be part of you. Also has to be.. your own creation. Creativity is the ability to create something that expresses the way you see the world.. to the only way that you can do it.. like it has to example your own thinkings, your own logics, your own personality, or it's not creative."

Figura 4 - Criatividade relacionada à brincadeira inteligente, pensamento, liberdade e individualidade.



Fonte: Própria Autora

Todas as respostas condizem com aspectos que giram em torno da criatividade, podendo ser relacionadas com pesquisas da área, como mostra a seguinte tabela:

Quadro 1 - Relação de pesquisas com o resultado das entrevistas sobre criatividade

brincadeira inteligente	pensamento	liberdade	individualidade
jogos, naturalidade no ensino (BRITO, 2003; BROOCK, 2013; HICKEY, 2001)	o processo do pensamento pode gerar <i>insights</i> e novas ideias (WEBSTER, 1990, 2002)	liberdade de autoexpressão. Pode estar relacionada com a autonomia e controle. Liberdade para pensar, agir e criar (FREIRE, 2011; HICKEY; WEBSTER, 2001; KOUTSOUPIDOU; HARGREAVES, 2009)	cada ser humano é único, com suas características pessoais únicas, que devem ser valorizadas (CSIKSZENTMIHALYI (1990; 1996; 2013) O temperamento individual influencia a criatividade (CUSTODERO, 2005)

Fonte: Própria Autora

E como estudiosos da área definem criatividade? Muitas pessoas de diversas áreas utilizam a palavra de maneira duvidosa, podendo até utilizá-la excessivamente (WEBSTER, 1990). Segundo Cremin (2013), a definição de criatividade frequentemente utilizada é "atividade imaginatória elaborada de modo que produza resultados que sejam tanto originais quanto válidos" (NACCE, 1999, p. 30 apud CREMIN, 2013, p. vii)¹⁹. Outros pesquisadores apontam como a capacidade de gerar ideias ou produtos que são novidade e apropriados

¹⁹ "imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value" (NACCCE 1999, p. 30 apud CREMIN, 2013, p. vii). Cremin, T. Series editor's foreword. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. *Teaching Music Creativity*. Learning to teach in primary school series. New York: Routledge, 2013.

(OSCHE, 1990 apud MITCHELL, 2011). Cropley e colegas (2010) apontam como sendo uma força benéfica que fomenta o crescimento e a reconstrução em todos os sistemas orgânicos, sendo um princípio da natureza. Csikszentmihalyi (1996) define criatividade como um processo onde um domínio simbólico na cultura é modificado. Contudo, essas mudanças não acontecem automaticamente como na evolução biológica, por exemplo. Para criar algo novo deve-se conhecer e estudar o que já existe (CSIKSZENTMIHALYI, 1996). Segundo Burnard e Murphy (2013), criatividade é a invenção de um produto original (novo, inesperado) e útil (apropriado), incluindo ideias e objetos concretos. Pessoas criativas são aquelas que criam produtos novos e úteis, e processos criativos ocorrem quando um produto novo e útil é criado.

Com relação à natureza da criatividade, pode-se perceber que ainda é um assunto bastante controverso. Platão cita a criatividade como algo que ocorre devido à inspiração divina e alguns estudiosos defendem essa ideia. Segundo Fox (2002), existe um encontro especial com o divino onde a criatividade acontece, sendo esse o lugar mais íntimo que se pode estar, pois é onde somos mais verdadeiros, espontâneos e completos. A criatividade não é um nome nem um verbo - é um lugar, um espaço, uma união - onde os poderes divinos da criatividade e o poder humano da imaginação juntam forças (FOX, 2002). Segundo o autor, em nossa criatividade, não importa a maneira como é expressa, todos podemos nos sentir "afinados com as forças do universo" (FOX, 2002).

Segundo Csikszentmihalyi (2013), alguns estudiosos apontam a criatividade como um tipo de atividade mental, um *insight* que acontece apenas com pessoas especiais. Mas, de acordo com o pesquisador, essa suposição pode ser um tanto quanto enganosa, pois não há como saber se a pessoa tem essa habilidade ou não. A criatividade não acontece dentro da cabeça das pessoas, mas sim com a interação do pensamento e do contexto cultural no qual a pessoa está inserida, sendo um fenômeno sistêmico e não individual (CSIKSZENTMIHALYI, 2013). Davis (2004) sugere a combinação de três características para produzir criatividade: traços da personalidade (incluindo motivação), habilidades cognitivas e experiências de vida.

Há aqueles que defendem que existe mais de um tipo de criatividade. Segundo Kaufman e Beghetto (2009), a maioria dos estudos tendem a ir para 2 direções: a criatividade do dia-a-dia, chamada de *little-c* (pequeno-c), que pode ser encontrada em quase todas as pessoas; e a criatividade eminente, chamada de *Big-C* (Grande-C), presente apenas em pessoas consideradas gênios, por exemplo. Além do *little-c* e do *Big-C* os autores sugerem mais 2 tipos de criatividade: o *mini-c*, a criatividade inerente ao processo de aprendizagem; o *Pro-c*, o desenvolvimento e esforço da progressão além do *litte-c*, que representa o nível profissional

e de *expertise* em qualquer área criativa. Os autores apontam que muitas questões sobre criatividade ainda estão em debate, e a maioria dos estudos que apresentam crianças por sujeitos de pesquisa focam na criatividade *little-c*, a criatividade do dia-a-dia (ver KAUFMAN; BEGHETTO, 2009).

Em meados do séc. XX pesquisadores começaram a sugerir que atividades que facilitam a expressão do ser e o desenvolvimento e implementação de idéias originais durante a infância podem ter uma influência positiva para a criatividade na vida adulta (ver KOUTSOUPIDOU; HARGREAVES, 2009).

Segundo Koutsoupidou e Hargreaves (2009), “Criatividade tende a ser associada com imaginação, com o inconsciente, com nosso intrínseco espírito livre. É um meio de expressão não apenas para profissionais hábeis, mas também para qualquer ser humano”. (p. 251)²⁰

Além de ser associada com a imaginação, é também relacionada ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, trazendo diversos benefícios ao ser humano. Essa ideia vem sendo reforçada por estudos da psicologia e da área terapêutica. Na visão de Nise da Silveira (1986, apud MELLO, 2014) por exemplo, "a criatividade é o catalisador por excelência das aproximações de opostos. Por seu intermédio, sensações, emoções e pensamentos são levados a reconhecerem-se entre si, a associarem-se (...)" (p. 175). A criatividade também pode influenciar em habilidades de tomada de decisão, resolução de problemas e pode promover também habilidades matemáticas (ver GRUEHN, 2005; FOX; GARDINER, 1997; KOUTSOUPIDOU; HARGREAVES, 2009). Além disso, é geralmente relacionada a características pessoais positivas (CROPLEY et. al., 2010).

A criatividade pode ser vista também como um fator determinante para a evolução da humanidade. Quando não há criatividade, as coisas se repetem, não se transformam, não evoluem para algo diferente, novo. Além disso, quando estamos executando uma ação criativa somos tomados por grande prazer e satisfação. É como se fosse a fonte central do significado de nossas vidas (ver CSIKSZENTMIHALYI, 2013). Portanto, a criatividade pode estar presente em qualquer área, em qualquer atividade, podendo gerar prazer e felicidade. Segundo Sloboda (1985), o prazer prolongado que qualquer pessoa vive, provocado pela criatividade, pode ser a fonte essencial de motivação que o mantém envolvido com seu próprio trabalho.

²⁰ "*Creativity tends to be associated with imagination, the unconscious, our intrinsic free spirit. It is a means of expression not only for skilful professionals, but also for any human being.*"

O ambiente social é fundamental para a criatividade na visão de Csikszentmihaly (1997 apud BURNARD; MURPHY, 2013). Segundo ele, para ser criativa a pessoa precisa ter um produto ou ideia "aprovada" e reconhecida pela sociedade. Sendo assim, a criatividade é caracterizada pela interação da pessoa com o meio. Contudo, as práticas da criatividade tanto pessoal quanto social são importantes (BURNARD; MURPHY, 2013).

Um caminho para se entender o significado de criatividade é analisá-la por 4 diferentes pontos de vista que envolvem a pessoa, o processo, o produto e o ambiente (HICKEY; WEBSTER, 2001). Os estudiosos sugerem que a pessoa considerada criativa pode possuir as seguintes características: gostar de correr riscos (*risk taking*), ter senso de humor, atração por ambiguidade, mente aberta (*open-mindedness*), capacidade de fantasiar e acuidade (*perceptiveness*). Algumas características negativas também são mencionadas: indiferença, distração²¹, compulsão, sentimentalismo²² e rebeldia (HICKEY; WEBSTER, 2001). Os pesquisadores apontam que nem todas as pessoas criativas apresentam todas as características mencionadas, já que elas podem variar de pessoa para pessoa. Com relação às crianças, os autores sugerem que todas têm potencial para o desenvolvimento criativo, e o conhecimento das características pessoais criativas por parte dos professores pode auxiliar na maneira de como agir e perceber tais alunos (HICKEY; WEBSTER, 2001).

Com relação ao processo criativo, "pode ser descrito como o pensamento que surge enquanto uma pessoa planeja produzir um produto criativo."²³ O produto criativo é algo original (único) e apropriado para o contexto (HICKEY; WEBSTER, 2001). É importante citar que os termos 'original' e 'válido' são relativos ao contexto social e ao grupo cujo o produto é proveniente (HICKEY; WEBSTER, 2001; HICKEY, 2002; MAYER, 1999). A pessoa criativa, portanto, é aquela que produz produtos criativos. Essa definição sugere que a criatividade envolve a criação de um produto original e que o pensamento criativo é uma ação cognitiva. O esquema do pensamento criativo desenvolvido por Webster (1990) será apresentado mais adiante. O ambiente criativo é um espaço bastante importante para a criatividade fluir. Uma sala de aula de música, por exemplo, que instiga o pensamento criativo ao invés de inibi-lo, que contém diversas fontes sonoras para frequentes explorações, e que promove uma atmosfera para os alunos tentarem²⁴ permitindo o 'erro' pode ser considerada

²¹ *distractability.*

²² *sloppiness.*

²³ *The creative process can be described as the thinking that takes place as a person is planning to produce a creative product.* (HICKEY; WEBSTER, 2001 p. 20).

²⁴ *risk taking.*

um ambiente criativo.

A criatividade é extremamente importante para o ser humano, podendo proporcionar, de maneira geral, pensamentos diferenciados capazes de criar produtos inovadores, que podem vir a ser responsáveis pela transformação da sociedade, realçando as características individuais e maneiras de expressão de cada um, gerando motivação, prazer e felicidade. Muitas questões sobre a criatividade estão em debate e estudos vem sendo realizados para contribuir com o tema (ver ROYSTON, 2016; KAUFMAN; BAER, 2004), assim como estudos sobre criatividade na área da Educação Musical, expostos no item a seguir.

2.2.1 Criatividade musical

A criatividade pode ou não acontecer em todas as situações musicais. Mesmo sendo abordadas de forma criativa, as situações podem não ser criativas por si só. Mas a resposta criativa deve acontecer o tempo todo e apenas assim estamos fazendo conexões musicais com a qualidade necessária para o crescimento musical da criança, que é o objetivo principal da educação musical. O professor é o centro disso. Para termos criatividade musical é necessário um "ensino criativo, para mapear o caminho futuro, encorajar, guiar e engajar respostas criativas na criança." (BURNARD; MURPHY, 2013, p. 7)

Como vimos anteriormente, sabemos que a criatividade faz parte da vida do ser humano e se apresenta de diversas maneiras, em diversas atividades, e seu papel quando está relacionada às artes é diferenciado (NACHMANOVITCH, 1990). Pode-se dizer que a criatividade é a raiz do artista. Sem a criatividade o artista não cria.

Especificamente com relação à música, há quem diga que todas as pessoas têm potencial para serem musicalmente criativas (BLACKING, 1974). O nível dessa criatividade pode variar de acordo com a predisposição a habilidades específicas, assim como o interesse pelo assunto, além das condições e estímulos apropriados do ambiente (HARGREAVES, 1989).

Sabe-se que as crianças já nascem com a capacidade para criar música (ver ETOPIO; CISSOKO, 2003; FERREIRA, 2011). Vários estudos com bebês demonstraram que as primeiras manifestações vocais aparecem por volta dos 2 a 3 meses de vida (TAFURI, 2005 apud FERREIRA, 2011). Por volta dos 7 meses os bebês iniciam o chamado **balbucio canônico** (PAPOUSEK, 1996; PARIZZI, 2016), que é caracterizado pela repetição de sílabas

como ‘da-da-da’, por exemplo. O cantar de músicas inventadas ou imitadas aparece entre os 3 e 4 anos de idade, e essa atividade é bastante natural, associada a brincadeiras e atividades cotidianas. Por volta dos nove anos as crianças empregam os mesmos processos usados por compositores profissionais (WEINBERGER, 1998). Segundo Brito (2003),

A partir dos três ou quatro anos, as crianças costumam inventar canções. Na maior parte dos casos elas improvisam, cantando e contando histórias, casos etc. Algumas vezes, no entanto, podem fixar e repetir muitas vezes a mesma ‘invenção’. É importante estimular a atividade de criação, e, a princípio, é preferível deixar que a criança invente – letra e melodia – sem a interferência do adulto. (p. 135)

Portanto, desde a primeira infância as experiências das crianças exemplificam as diversas formas de criatividade musical que são praticadas e evidentes em suas interações espontâneas em músicas consideradas 'de brincar', por exemplo (MARSH, 2008 apud BURNARD, 2012), e em suas canções inventadas (BARRETT, 2006).

Alguns pesquisadores da psicologia e da psicologia da música buscam saber como a criatividade emerge em atividades musicais e em quais processos musicais ela é mais evidente (ver GRAHAM, 1998; HARGREAVES; HARGREAVES; NORTH, 2012; HICKEY, 2012; WEBSTER, 2002, 1990). Há quem diga que a improvisação e a composição são formas básicas para gerar novas ideias em música, apesar de estudiosos sugerirem que a criatividade pode aparecer também na apreciação musical e na performance (KOUTSOUPIDOU; HARGREAVES, 2009; GRAHAM, 1998).

O pesquisador David Graham (1998) comenta sobre a importância da criatividade na performance, na forma de expressão para a interpretação, e questiona se os professores de música auxiliam seus alunos nesse sentido. Segundo o pesquisador, a criatividade pode e deve ser estimulada em todos os níveis de educação musical, até mesmo com crianças bem pequenas. Por exemplo, perguntar à criança de que forma ela pode cantar uma canção de diferentes maneiras já é uma forma de estimular a criatividade. (GRAHAM, 1998). Sugere que, se temos por objetivo formar músicos capazes de fazer da música um veículo para a expressão pessoal refletindo sua individualidade, devemos focar na criatividade da performance e em atividades complementares relacionadas a ela. Isso possibilita que os alunos criem música de maneira inteligente, sensível e envolvente. (GRAHAM, 1998).

Outros pesquisadores apontam a criatividade na apreciação musical (escuta musical - *listening*). Segundo Hargreaves, Hargreaves e North (2012), estudos demonstram que os adultos experienciam música 40% do tempo em que estão acordados (SLOBODA; O'NEILL; IVALDI, 2001; HARGREAVES; HARGREAVES; NORTH, 2004). Lamont (2006 apud

HARGREAVES; HARGREAVES; NORTH, 2012) realizou outro estudo com crianças de 3 a 4 anos de idade, onde os resultados demonstraram que em 80% do tempo em que as crianças estão acordadas elas experienciam música, já que estão expostas a diversos brinquedos sonoros, à música via multimídia, entre outras maneiras de exposição. Os pesquisadores apontam que cada vez mais as pessoas estão em ambientes sonoros, e isto pode ser determinante para o comportamento e desenvolvimento do ser humano. Além disso, discorrem sobre a diferença entre "escutar" e "ouvir" música (*listening and hearing*). O "escutar" música é categorizado como um nível alto de engajamento, é uma escolha do ouvinte experienciar determinada música, em outras palavras, é o ouvinte que está no controle. Já o "ouvir" é categorizado como um nível baixo de engajamento, por exemplo, quando se está em um restaurante ouvindo uma "música de fundo" onde o ouvinte se torna passivo e não ativo, o ouvinte não tem controle sobre a música que está sendo ouvida (HARGREAVES; HARGREAVES; NORTH, 2012).

Os estudiosos consideram as diversas maneiras de apreciação musical (*escuta musical*) como um processo de construção cognitiva criativa. Segundo eles, em poucas palavras, as pessoas combinam suas experiências musicais pessoais (culturais, sociais), e essas associações - que podem estar em constante movimento devido ao surgimento de novas músicas, estilos, entre outros - formam a base da imaginação e criatividade musicais do indivíduo, ou seja, sua identidade musical (HARGREAVES; HARGREAVES; NORTH, 2012). Para os pesquisadores,

a apreciação musical (*escuta musical*) é um processo ativo e criativo que existe em diferentes níveis de engajamento: pessoas apresentam diferentes características e estilos de ouvir música, e conscientemente utilizam a música em diversas situações para produzir diferentes estados psicológicos nelas mesmas.²⁵ (HARGREAVES; HARGREAVES; NORTH, 2012, p. 169).

Discorrem sobre diversos estudos que versam sobre a apreciação musical criativa (ver HARGREAVES; HARGREAVES; NORTH, 2012, p. 161), considerando a individualidade na escuta musical, sugerindo que cada ser humano pode ser criativo na maneira que escuta música, nas conexões realizadas com experiências já vividas e novas, assim como sua relação

²⁵ "*Listening to music is an active, creative process which exists at different levels of engagement: people display characteristically different listening styles, and they consciously use music in different situations in order to produce different psychological states in themselves.*" (HARGREAVES; HARGREAVES; NORTH, 2012, p.169)

com o conhecimento musical adquirido culturalmente, suas emoções, funções da música para si mesmo, entre outros aspectos.

Com relação à composição e improvisação musical, Hickey (2012) faz uma comparação com a leitura e a escrita. Comenta que se queremos que as crianças leiam melhor pedimos a elas que escrevam histórias; se queremos que se tornem poetas pedimos a elas que escrevam poesias; e o mesmo se dá com a música. Se queremos que as crianças se tornem músicos criativos devemos criar oportunidades para a composição e improvisação, pois atividades criativas proporcionam um melhor entendimento para todos os conceitos musicais (HICKEY, 2012). A composição musical e a improvisação podem ser consideradas criativas quando comparadas ao que os outros criaram previamente naquela época e lugar específicos (HICKEY; WEBSTER, 2001). Cabe citar que um produto musical criativo é melhor produzido em situações onde não existe "certo" ou "errado". Portanto, professores devem proporcionar oportunidades para os alunos criarem com o mínimo possível de influência externa (HICKEY; WEBSTER, 2001).

De acordo com Webster (2002), uma abordagem mais compreensiva da educação musical está surgindo, que engloba a improvisação, a composição, a apreciação musical, a performance, o contexto cultural e as relações com outras artes. Segundo o estudioso, currículos de música estão mudando devido à percepção de que não é possível desenvolver um senso estético e independência musical nas crianças apenas ensinando-as a tocar música dos outros (WEBSTER, 2002). Existem muitas formas de experienciar música e, como educadores musicais, é nossa responsabilidade engajar os alunos em todas as experiências musicais possíveis, sempre que possível (JAFFURS; YOUNKER, 2010).

Enquanto existe uma grande ênfase no desenvolvimento de habilidades musicais criativas na educação musical, há evidências de que educadores musicais apresentam um certo receio no ensino de composição e improvisação (BYRNE; SHERIDAN, 1998a; MacDONALD; MIELL, 2000 apud MacDONALD et al., 2006). Como foi dito anteriormente, a improvisação e a composição estão diretamente ligadas com a criatividade e é imprescindível que os educadores musicais tenham consciência de que suas atividades podem promover ou inibir o potencial criativo dos alunos (TAFURI, 2006).

A criatividade musical existe de maneira real ou virtual no cotidiano de crianças e jovens como resultado de práticas sociais (BURNARD, 2012). Em outras palavras, vivenciam a música de forma concreta (com instrumentos, canto, etc.) e de forma virtual (iPods, internet, etc.). Portanto, quando crianças entram na sala de música da escola pela primeira vez, muitas

apresentam atitudes positivas com relação a atividades criativas. Muitas aparentemente não gostam de cantar ou tocar instrumentos em aula, mas relatos de pais apontam que criam canções e se divertem com o fazer musical espontâneo em casa (BURNARD, 2012).

Enquanto alguns educadores musicais valorizam atividades criativas na educação de seus alunos, pesquisas apontam que outros dedicam pouquíssimo tempo, se é que dedicam, à composição, arranjos e improvisação (ver NORRIS, 2010).

Britto (2001) escreveu um livro sobre o educador e compositor Koellreutter, que desenvolveu diversos jogos, os chamados por ele de "modelos de improvisação". Segundo Koellreutter (apud BRITO, 2001),

a criação ocupa lugar importante e a improvisação é uma ferramenta fundamental. Sua prática permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. (...) por meio do trabalho da improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim, introduzir os conteúdos adequados. (p. 47)

Menciona também que a improvisação é algo sério, e que precisa ter objetivos definidos, e seus benefícios vão além dos musicais, apresentando também benefícios sociais.

É importante que, durante os anos pré-escolares, a criança esteja envolvida em um ambiente rico em materiais musicais assim como exposta a diversas músicas e estilos musicais (HICKEY; WEBSTER, 2001; GORDON, 2003; ILARI, 2009). Isso poderá ajudar nutrir sua criatividade, pois, como foi dito anteriormente, o ambiente criativo é muito importante para a fluência da criatividade (ver HICKEY; WEBSTER, 2001).

Para alguns educadores, aprender a cantar, tocar violino ou compor é predominantemente uma maneira de garantir que a naturalidade criativa e a curiosidade da criança tenham ampla oportunidade de expressão (DAVIDSON; SCRIPP, 1989). Essas atividades de performance e composição podem se unir a atividades de improvisação (e exploração) e apreciação, fazendo com que a criança tenha ampla oportunidade para trabalhar sua criatividade musical, de diversas maneiras.

2.2.2 Pensamento criativo

Diversos estudos realizados por educadores musicais e por estudiosos da área da psicologia abordam a criatividade, dando o enfoque no processo mental associado à produção criativa. Contudo, um dos maiores problemas desses estudos é a utilização da palavra

criatividade. Ela tem sido usada em diversos contextos, perdendo seu poder e significado, especialmente quando relacionada à música e à criança. No contexto educacional, Webster (1990) sugere que seja utilizado o termo pensamento criativo (*creative thinking*), pois possibilita a ênfase no processo e no seu papel no ensino e aprendizagem da música. “Essa abordagem desmistifica a criatividade, colocando-a em um contexto com diferentes tipos de habilidades e influências externas, e – talvez o mais importante – torna nosso trabalho de educadores mais claro.” (WEBSTER, 1990, p. 2). Aponta também a existência de 4 características existentes na literatura sobre o pensamento criativo, que devem ser consideradas:

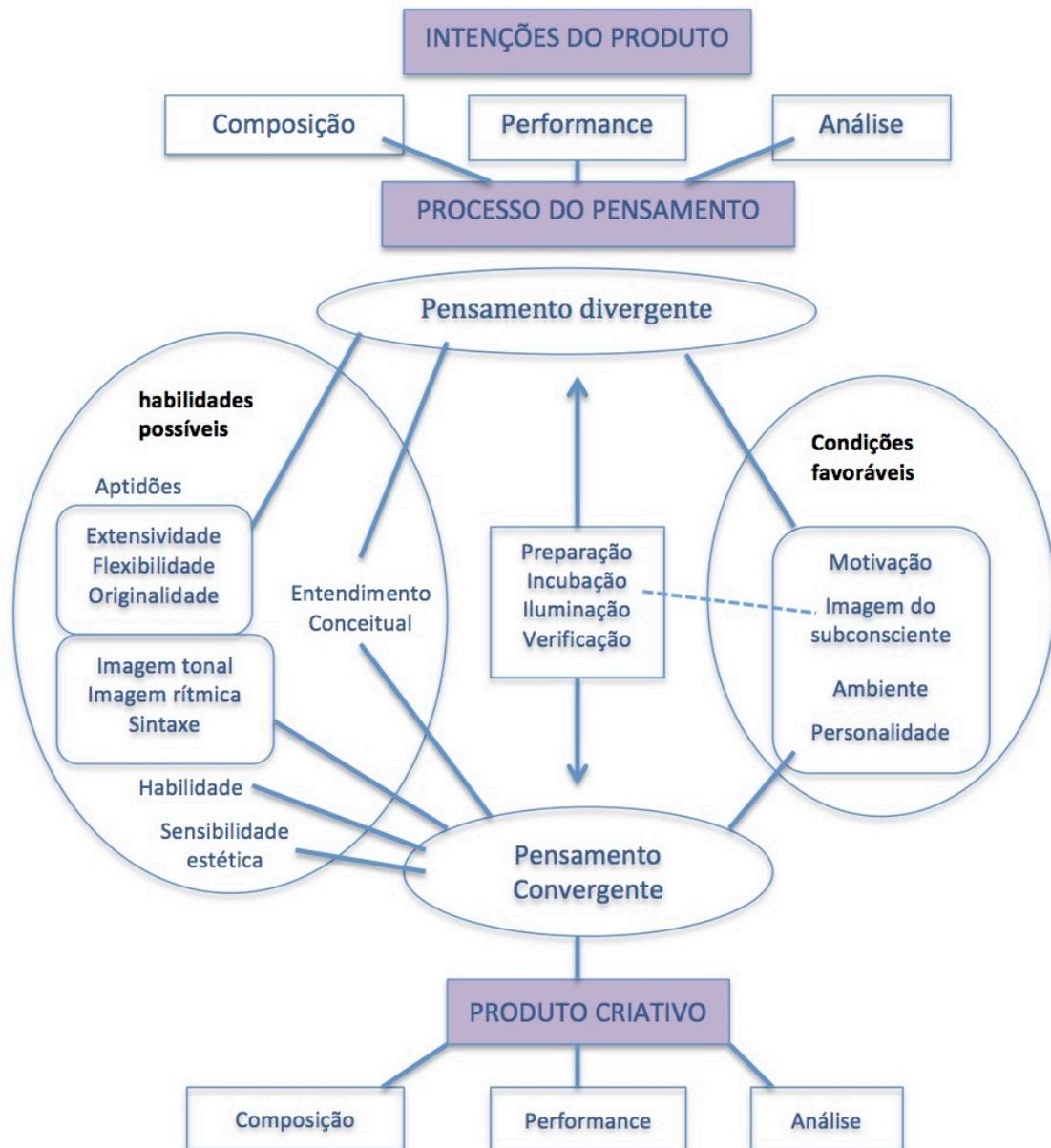
1. ênfase no papel da imaginação musical ou imagem musical
2. modelo teórico do processo criativo
3. novas abordagens na mensuração da aptidão criativa
4. observação sistemática do comportamento criativo, geralmente em ambientes naturais

De acordo com Webster, uma nova característica vem surgindo, e faz o uso de computadores e tecnologias de áudio como ferramentas para registrar e estimular o pensamento criativo. Sugere que essas características são bastante importantes para a prática e podem auxiliar no significado da criatividade.

Outro ponto importante que o autor menciona é sobre a imaginação musical. Comenta que essa habilidade não é importante apenas para a aquisição musical e para tarefas convergentes (apenas uma resposta é esperada), mas também para o pensamento criativo e tarefas divergentes (várias respostas são possíveis). Muitas vezes a imaginação musical é utilizada para resolver problemas, por exemplo, imaginar diferentes harmonias para uma determinada melodia antes de tocá-la. Esse tipo de imaginação musical é bastante importante para o processo criativo, despertando interesse de muitos profissionais que estudam a criatividade de maneira formal (WEBSTER, 1990).

Peter Webster (1990) desenvolveu um modelo do pensamento criativo em música com o objetivo de auxiliar professores e pesquisadores. O modelo sugere relações que implicam em uma possível estratégia de ensino e de direção para a pesquisa:

Figura 5 - Modelo do pensamento criativo



Fonte: Adaptado e traduzido de Webster (1990).

A **intenção do produto** se refere à composição, performance/improvisação e análise (escrita e escuta) que podem ser consideradas o início do pensamento, como objetivos ou intenções do criador. Ao mesmo tempo, representam o produto final da criação. Cada intenção do produto resulta em súbitas diferenças durante o processo criativo, mas os trabalhos internos do processo são possivelmente similares. Com a intenção estabelecida, o criador deve contar com uma variedade de habilidades que permitem que o processo do pensamento ocorra (**habilidades possíveis**²⁶). Essas habilidades formam a base de uma inteligência musical e interagem com o processo do pensamento de diversas formas. Por entre

²⁶ *enabling skills*.

essas habilidades, primeiramente se fazem necessárias as **aptidões musicais**, que são habilidades individuais capazes de ser influenciadas pelo ambiente durante os anos iniciais do desenvolvimento, e possivelmente até o início da vida adulta. Elas incluem tanto habilidades de pensamento convergente, assim como habilidades de reconhecer padrões rítmicos e tonais e sintaxe musical (sensibilidade à música como um todo). Algumas habilidades divergentes e imaginativas são também cruciais, como a **extensividade** musical (a quantidade de tempo investida na imaginação criativa), a **flexibilidade** (a 'amplitude'²⁷ da expressão musical em termos de dinâmica, tempo e altura), e a **originalidade** (expressão incomum). De acordo com Webster (1990), outra habilidade existente é o **entendimento conceitual**²⁸, ou seja, o conhecimento de conteúdos e experiências musicais que permitem a compreensão musical. Assim sendo, o conhecimento dos fatos²⁹ leva a outros dois tipos de habilidades: 1. aplicar o conhecimento musical em determinada tarefa (**habilidade**³⁰); 2. a capacidade de moldar estruturas sonoras para capturar o mais profundo sentimento pessoal (**sensibilidade estética**³¹). O pesquisador aponta que o entendimento conceitual, a habilidade e a sensibilidade estética se desenvolvem com a experiência e com a idade, contudo, nem sempre essas características são naturalmente 'transferidas' para o pensamento criativo e que esse pode ser um importante objetivo da educação musical formal (WEBSTER, 1990).

Existem outros fatores, não necessariamente musicais, que influenciam o pensamento criativo (**condições favoráveis**), juntamente com habilidades e conhecimentos individuais. O autor aponta a **motivação**, que auxilia o criador a permanecer focado em determinada atividade; a **imagem subconsciente**, que é a atividade mental que acontece paralelamente à mente consciente, e que pode auxiliar o processo criativo enquanto a mente consciente está ocupada com outras demandas; a **personalidade**, que descreve características pessoais que podem ser importantes para a realização do processo criativo, como espontaneidade, 'coragem'³², senso de humor, perspicácia, entre outros; e o **ambiente**, que define as condições do criador, como o apoio da família, a condição financeira, disponibilidade de instrumentos musicais, entre outros (WEBSTER, 1990).

²⁷ *range.*

²⁸ *conceptual understanding.*

²⁹ *knowledge of facts.*

³⁰ *craftsmanship.*

³¹ *aesthetic sensitivity.*

³² *risk-taking.*

O modelo indica movimento entre o pensamento convergente e o pensamento divergente. Esses estágios envolvem tempo para 'brincar' com as ideias (**preparação**), algum tempo longe da tarefa (**incubação**), e tempo para trabalhar de maneira estruturada com as ideias (**verificação**), após soluções terem sido apresentadas por si só (**iluminação**) (WEBSTER, 1990). Contudo, podemos perceber que, para que o pensamento criativo ocorra, é necessário tempo suficiente para o processo.

Entendendo o modelo do pensamento criativo de Webster podemos perceber melhor o que acontece com nossos alunos em atividades musicais criativas. Assim, podemos estimular essas atividades com mais coerência acompanhando suas etapas e dando tempo suficiente para que elas ocorram da melhor forma possível. A criatividade está presente nas crianças, assim como a criatividade musical, e é preciso nutri-la.

2.3 TEORIA DO FLUXO

A *Teoria do Fluxo*, conceito da psicologia positiva, começou a ser desenvolvida por volta da década de 70, quando Csikszentmihalyi iniciou estudos sobre os elementos capazes de provocar a felicidade no ser humano (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Pesquisas sobre o **fluxo** foram desenvolvidas nos anos 80 e 90 em laboratórios de Csikszentmihalyi e colegas na Itália (ver ADESSI et al, 2006). As pesquisas nessa época adotaram o "Experience Sampling Method" (ESM), que utilizava *paggers* para coletar amostras cotidianas, aleatoriamente. Por exemplo, os sujeitos de pesquisa relatavam experiências que os faziam sentir determinadas características do **fluxo**, descrevendo a atividade que causou aquela determinada sensação (características do estado de fluxo) através de *paggers*.

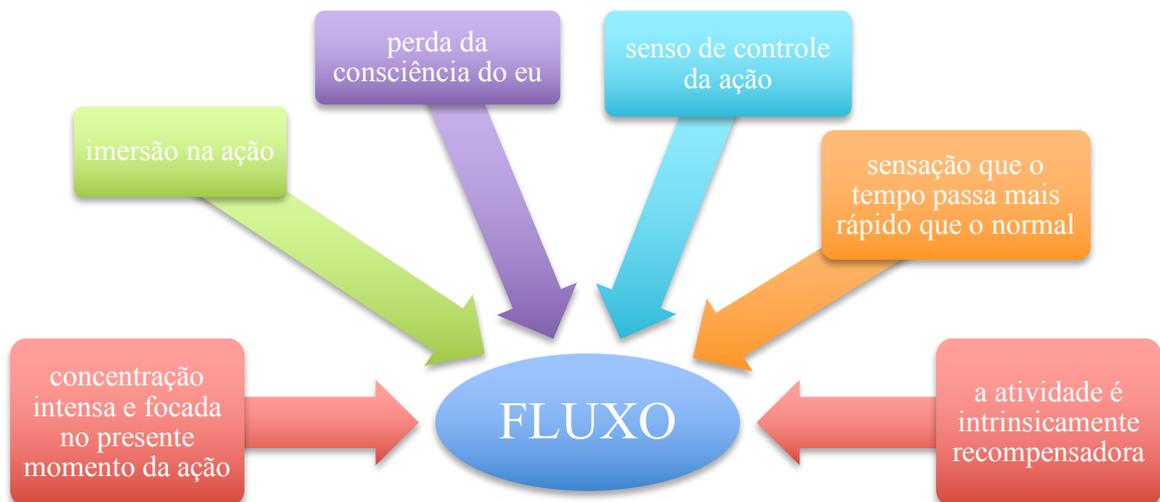
Outras áreas também se interessaram pelo conceito do **fluxo**, apresentando também um grande impacto fora da academia, como no esporte profissional (VIEIRA et al, 2011), na cultura popular, no comércio, na política e entre outros. Há pesquisadores que estudam a teoria também para o desenvolvimento de jogos educativos (ver ABRANTES; GOUVEIA, 2007; ADESSI et al, 2006).

O estado de fluxo é um estado de concentração, baixa autoconsciência³³ e prazer que ocorre durante atividades que são desafiadoras, mas com uma dificuldade possível de ser superada pelas pessoas que as executam. As pessoas ficam tão imersas na atividade que a percepção do tempo pode ser alterada. O estado de fluxo é altamente prazeroso, já que o desempenho de determinada atividade é acompanhado por uma sensação de bem-estar (CSIKSZENTMIHALYI; CSIKSZENTMIHALYI, 1988).

Segundo Csikszentmihalyi (1990), o estado de fluxo acontece a partir de elementos afetivos diretamente envolvidos com a motivação, guiando uma atividade realizada com bastante concentração e emoção. O pesquisador aponta que algumas atividades são capazes de provocar o fluxo mais facilmente, como fazer música, dançar, jogar xadrez, escalar montanhas, velejar, entre outras. Para realizar essas atividades o sujeito deve seguir regras, que são possíveis apenas com o desenvolvimento de habilidades específicas, com objetivos claramente traçados, que promovem um retorno a quem a executa (*feedback*) e possibilitam um senso de controle.

Algumas características são observadas quando se está no estado de fluxo conforme pode ser observado no diagrama a seguir:

Figura 6 - Características do estado de fluxo



Fonte: Nakamura e Csikszentmihalyi (2009)

³³ *low self-awareness.*

Como foi dito anteriormente, essas características podem emergir em atividades cotidianas e naturais do ser humano, mas alguns estudiosos estudam o **fluxo** no contexto de educação musical (CUSTODERO, 2005; CARDOSO; ANDRADE, 2012).

Lori Custodero, estudiosa da área da educação musical infantil e da Teoria do Fluxo, buscou, em algumas de suas pesquisas, verificar a experiência de fluxo por crianças. Contudo, o "*Experience Sampling Method*" (ESM), utilizado com adultos por Csikszentmihalyi (1990) não poderia ser aplicado com crianças, ainda mais com crianças pré-verbais. Portanto, a pesquisadora desenvolveu os indicadores de fluxo³⁴, que podem ser observados mesmo em crianças pequenas. São os chamados indicadores de **busca de desafios**, de **monitoramento de desafios** e de **contexto social** (CUSTODERO, 2005).

Os **indicadores de busca de desafios** (*challenge seeking indicators*) apresentam 3 componentes: autodesignação (*self-assignment*), autocorreção (*self-correction*) e gesto deliberado (*deliberate gesture*). A autodesignação é vista como uma atividade iniciada voluntariamente pela criança. Está de acordo com o senso de controle da ação, uma das características da Teoria do Fluxo. A autocorreção é a percepção do "erro" e autocorreção realizada pela criança sem a utilização de palavras ou interferência do adulto. Esse indicador está relacionado a duas características do **fluxo**: o *feedback* imediato e objetivos claros. O gesto deliberado é o movimento focado e controlado, muitas vezes exagerado, mas apenas com gestos referentes à atividade proposta. Esse indicador reflete a característica da concentração intensa e focada no presente momento da ação.

Os **indicadores de monitoramento de desafios** (*challenging monitoring indicators*) também apresentam 3 componentes: a **antecipação** (*anticipation*), a **expansão** (*expansion*) e a **extensão** (*extension*). A antecipação se refere à antecipação verbal ou gestual da criança para demonstrar qual é o próximo passo da atividade. Este indicador pode estar relacionado à perda da consciência do eu, à percepção dos objetivos e como uma manifestação da imersão na ação. A expansão é quando a criança transforma, de alguma maneira, a atividade, deixando-a mais desafiadora. É onde o impulso criativo é melhor reconhecido. A improvisação representa a expansão no momento da performance, e está relacionada à percepção dos objetivos e ao senso de controle da ação. A extensão é quando a atividade é estendida mesmo depois de encerrada pelo professor. Este indicador está relacionado com a

³⁴ Os termos originais estão em itálico para preservar o significado do idioma.

sensação de que o tempo passa mais rápido que o normal e que o conteúdo musical ainda é desafiador.

Os **indicadores de contexto social** (*social context indicators*) apontam a consciência de colegas e adultos (*awareness of peers and adults*). Esse componente pode ser percebido pela observação de interações que envolvem um olhar prolongado, uma virada de cabeça, movimentos em direção a outra pessoa e tentativas de engajar alguém na atividade de maneira física ou verbal.

Custodero (2005) observou então, utilizando vídeos, a experiência de fluxo por crianças em quatro ambientes de aprendizagem musical: bebês e crianças de 2 anos de idade em creches, e crianças em idade escolar em aulas com o método Dalcroze e com o método de violino Suzuki. Os resultados do estudo demonstraram que comportamentos relacionados ao fluxo podem ser observados em diversas formas de instrução musical, e que o engajamento nas atividades é influenciado pelo próprio desenvolvimento infantil, pelas condições do ambiente e pelo temperamento individual. Segundo a autora, a manipulação de instrumentos musicais e a interpretação de sons através de movimentos promove uma maneira bastante eficaz de observar a qualidade do gesto nas diversas idades testadas. A antecipação não pôde ser observada de maneira consistente. A expansão foi evidente em respostas de movimento para determinadas idades³⁵. A extensão pode ser observada por imitação atrasada, mas ainda no contexto da aula de música. Em todos os grupos o contexto social apresentou um papel relevante. Diferenças na maneira com que crianças interagem com adultos e colegas com relação ao seu aprendizado também foram observadas.

Segundo a autora, para considerar a experiência de fluxo como uma estrutura para observar e analisar o engajamento musical requer o reconhecimento do fazer musical como uma atividade atrativa e recompensadora. Considerar a experiência de fluxo sob a ótica de desenvolvimento é colocar os alunos como agentes do seu próprio desenvolvimento. Sob a ótica pedagógica, professores que apoiam a autonomia artística colocando à disposição materiais musicais e recursos humanos se encontrarão engajados nas atividades, o que pode ser infinitamente complexo e recompensador (CUSTODERO, 2005). Alguns educadores musicais defendem pontos de vista que podem ser agentes para a experiência do fluxo acontecer, como a naturalidade no ensino (ver BROOCK, 2013) e a realização de atividades

³⁵ *infants, toddlers.*

musicais que envolvem jogos e brincadeiras, permitindo que o ambiente de ensino seja um espaço mais livre (BRITO, 2003), por exemplo.

Os indicadores de fluxo de Custodero podem trazer benefícios para o educador musical, pois este poderá verificar se os alunos estão realmente envolvidos nas atividades. Os indicadores podem sugerir também que tipo de atividade é mais atrativa para determinado grupo, permitindo que o educador crie atividades específicas para seus alunos, de acordo com o seu envolvimento. Este é apenas um exemplo. Os indicadores podem ser utilizados também para inúmeras reflexões.

O estado de fluxo se faz presente na vida das pessoas e, se entendermos a Teoria do Fluxo e nos observarmos, saberemos quais atividades provocam este estado em nós. Ensinar pode ser uma dessas atividades, já que pode nos envolver por completo, que nos faz perder a noção do tempo e nos traz prazer e felicidade. Sabemos dos momentos de dificuldade que o educador musical encontra, que não envolve apenas o ensino da música, mas quando estamos imersos no momento e temos o *feedback* imediato das crianças, a sensação do estado de fluxo se mostra contribuindo para que o ensino aconteça da melhor forma possível.

2.4 AUTONOMIA

De acordo com Wiggins (2009), para o aprendizado ocorrer deve haver uma estrutura em comum entre professor e aluno, onde os dois operam. A compreensão compartilhada ou mútua é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, já que para ter sucesso na aprendizagem é preciso que os alunos tenham um pouco de autonomia e controle (WIGGINS, 2009). O aprendiz é envolvido na experiência de aprendizagem através da participação guiada³⁶, onde os alunos e professores trabalham juntos em processos colaborativos, fazendo pontes para o atual entendimento da criança e suas habilidades, para alcançar novos entendimentos e habilidades, agrupando e estruturando a participação das crianças em atividades (ROGOFF, 1990 apud WIGGINS, 2009).

Para estarem dispostos e capazes de aprender, os aprendizes devem ter um senso de agência pessoal. Devem acreditar que são capazes de aprender e sentir que são um elemento de controle sobre sua própria situação. Eles devem acreditar que suas ideias serão valorizadas. Para os aprendizes serem capazes de construir seu próprio entendimento, nós, como professores,

³⁶ *guided participation.*

precisamos aprender a sair do caminho deles.³⁷ (WIGGINS, 2009, p. 23).

A autonomia dos alunos no ambiente de aprendizagem pode trazer benefícios não apenas para o aprendizado naquele momento, mas pode ter efeitos positivos na aprendizagem para toda a vida (GREEN, 1988 apud WILLIAMS, 2014).

Williams (2014) sugere que os novos modelos de educação musical devem permitir que os alunos experienciem autoaprendizagem, aprendizagem com os colegas e em pequenos grupos³⁸. Podemos citar um exemplo de autonomia nas brincadeiras das crianças. Podemos perceber que as crianças têm autonomia para escolherem suas brincadeiras, com regras determinadas por elas. Algo as motiva a escolherem determinada brincadeira, naquele determinado momento. Quando brincam, as crianças estão concentradas, perdem a noção do tempo, sentem prazer. Estas são algumas das características da **teoria do fluxo**. A melhor maneira da criança aprender é brincando, e isso serve também para o ensino da música.

De acordo com as descrições de brincadeiras colaborativas, o brincar musical das crianças está dentro de comunidades de prática. Baseada no trabalho de Wenger (1998), Barret (2005 apud MARSH, 2013) descreve as comunidades de prática musical das crianças como "comunidades onde as crianças são os agentes ativos na determinação da localização, dos participantes e da natureza e do âmbito das atividades envolvidas" (p.12).

Mas de que forma é possível dar autonomia para as crianças em aulas de musicalização infantil, por exemplo, sem que a aula perca seu objetivo, ainda mais quando o tempo é curto? Existem diversas formas de trabalhar junto com a criança, e não apenas expor atividades prontas. Estudiosos apontam a importância da autonomia e de se construir a aula com a criança (BURNARD, 2013; BRITO, 2003; WIGGINS, 2009). Não estamos falando de ausência de planejamento, mas sim do fato de que podemos proporcionar à criança escolhas, e que essas escolhas podem motivá-la e fazê-la ser realmente parte do que está sendo realizado. Segundo Smith (2014), uma atividade que pode dar aos alunos autonomia é a composição, onde eles se comunicam de acordo com sua individualidade, e pode ser trabalhada, de certa forma, com crianças pequenas, já que a partir dos 3 ou 4 anos de idade as crianças já inventam músicas (BRITO, 2003). Atividades de exploração, improvisação, apreciação e performance também podem ser estruturadas para que as crianças tenham autonomia.

³⁷ *To be willing and able to learn, learners must have a sense of personal agency. They must believe that they are capable of learning and must feel an element of control over their own situation. They must believe that their ideas will be valued. In order for learners to be able to construct their own understanding, we, as teachers, need to learn how to "get out of their way" (Wiggins, 2009 p. 23).*

³⁸ *self-directed learning, peer-directed learning, and small group learning.*

2.4.1 Motivação

A motivação está diretamente ligada com a criatividade (RUSCIO; WHITNEY; AMABILE, 1998), já que pode influenciar o pensamento criativo, uma vez que auxilia quem cria a permanecer focado em determinada atividade (WEBSTER, 1990). A motivação leva à persistência e ao direcionamento da atenção (BZUNEK, 2001 apud ARAÚJO; PICKLER, 2008), apresentando um papel relevante para o estado do **fluxo** (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2009). Segundo Campbell e Scott-Kassner (2014), a motivação pode ser definida por qualquer fator que aumenta o vigor de uma atividade realizada por alguém (CAMPBELL; SCOTT-KASSNER, 2014).

As pesquisadoras Campbell e Scott-Kassner (2014) apontam três fontes de motivação: a **motivação intrínseca**, a **motivação interna** e a **motivação externa**. Algumas atividades, como por exemplo fazer um *hobby*, são prazerosas por si só, e podem ser consideradas intrinsecamente motivadoras (CAMPBELL; SCOTT-KASSNER, 2014). Csikszentmihalyi (1990) também se refere à uma experiência intrinsecamente motivadora como sendo uma experiência autotélica, ou seja, a realização da atividade não tem por objetivo um benefício externo, onde o fazer da atividade é a própria recompensa. Contudo, sabemos que as atividades não têm a mesma **motivação intrínseca** para todas as pessoas, por isso professores precisam conhecer outros tipos de motivação. A **motivação interna**, por exemplo, tem seu foco na pessoa e não na atividade. Algumas pessoas são motivadas internamente, com seus próprios objetivos, valores e crenças. Já a **motivação externa** envolve algum tipo de recompensa, como um *feedback*, notas em avaliações, dinheiro, elogios, entre outros. De acordo com as pesquisadoras (CAMPBELL; SCOTT-KASSNER, 2014), técnicas de motivação externa podem auxiliar no engajamento dos alunos enquanto a motivação intrínseca é construída, considerando que o objetivo é fazer com que os alunos sintam e percebam a importância do aprender, e como ele pode ser divertido. As pesquisadoras demonstram as diferenças e relações entre motivação intrínseca, interna e externa na tabela a seguir:

Quadro 2 - Relação entre motivações

	A PESSOA ESTÁ MOTIVADA	A PESSOA NÃO ESTÁ MOTIVADA
A atividade é motivadora	A melhor de todas. A pessoa acredita que a atividade irá auxiliá-la a atingir seus objetivos (motivação interna) e a atividade é divertida (motivação intrínseca). Pouca, talvez nenhuma, recompensa externa se faz necessária.	A pessoa não percebe a relevância da atividade (sem motivação interna) mas a realiza porque é divertida (motivação intrínseca).
A atividade não é motivadora	A pessoa compreende que a atividade é necessária para atingir um maior objetivo (motivação interna) e realiza a tarefa, mesmo a considerando entediante (sem motivação intrínseca)	O pior cenário. A pessoa não percebe a relevância da atividade, e a atividade não é prazerosa. recompensas externas provavelmente serão necessárias para completar a atividade.

Fonte: Campbell; Scott-Kassner, 2014, p. 291

A autonomia e a motivação andam juntas e podem gerar criatividade, e vice-versa. Segundo Burnard e Murphy (2013), atividades que estimulam a criatividade geram autonomia, ou seja, a participação musical e criativa das crianças pode abrir oportunidades para tomadas de decisão (autonomia) com as crianças e professores engajados na música juntos (BURNARD; MURPHY, 2013), assim como a autonomia das crianças pode gerar pensamentos divergentes sugerindo ações criativas.

Figura 7 - Criatividade, autonomia e motivação

Fonte: Própria Autora

(...) a capacidade de aprendizagem musical da criança pode ser ativada e expandida em toda sua rica variedade e complexidade (através da construção de suas habilidades, confiança, imaginação, curiosidade e inventividade na música), pelo ensino da música de maneira criativa e planejamento de experiências e oportunidades que promovem engajamento profundo; experiências que preenchem a criança com um senso de autonomia (*agency*), as dotando de criatividade, motivação, coragem e crença na sua capacidade como pensadores musicais, *performers* e criadores. (BURNARD, 2013, p. 2)

2.5 ENSINO DA MÚSICA: O CRIATIVO E O ARTÍSTICO

Estudos demonstram que a criatividade (pensamento criativo) e a expressividade são fundamentais para o ensino da música nos dias de hoje. A necessidade de novas abordagens se faz presente, que estimulem a criatividade do aluno, assim como sua expressividade, não apenas em música, mas de uma maneira geral. Estudiosos reconhecem o pensamento criativo envolvendo o mais alto grau do processo de aprendizado cognitivo e, assim sendo, algo que se deseja alcançar (BLOOM, 1999 apud GUDERIAN, 2014).

Davidson e Scripp (1989) sugerem que aprender consiste na repetição de etapas que levam ao domínio de determinada tarefa ou habilidade. Há aqueles que defendem que aprender reflete na capacidade do aluno de resolver cada vez mais problemas complexos de forma independente. Já de acordo com Kohlberg e Mayer (1972 apud DAVIDSON; SCRIPP, 1989), as premissas da educação contemporânea podem ser observadas de 3 diferentes perspectivas de desenvolvimento. Sob a ótica **maturacional**, a criança apresenta vontades que podem ser positivas para a aprendizagem, que devem ser acolhidas, e outras indesejáveis que devem ser controladas. Consiste em ser capaz de expressar o entendimento da pessoa e controlar seu comportamento. Do ponto de vista da **transmissão cultural**, a criança recebe valores convencionais, habilidades e conhecimentos apresentados pela cultura. A transmissão **cultural** acontece na escola, pois é o lugar onde a criança internaliza as habilidades e conhecimentos da sua cultura. Pela visão do **desenvolvimento cognitivo**³⁹, a criança interage com um ambiente estruturado onde essas interações estimulam cada vez mais transformações cognitivas complexas no desenvolvimento dela, apresentando o nível mais alto de interações com o ambiente, colocando as crianças em situações de "conflito". O aprendizado acontece, portanto, com o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas que são necessárias para resolver conflitos cognitivos. Em outras palavras, a aprendizagem resulta na transformação de padrões de pensamento que desabrocham com o desenvolvimento cognitivo

³⁹ *Cognitive-developmental view.*

(DAVIDSON; SCRIPP, 1989). Essa transformação de padrões de pensamento pode gerar pensamentos divergentes, ou seja, pensamentos originais, que podem ser considerados criativos.

Os estudos de John Dewey influenciaram o desenvolvimento da aplicação da criatividade em práticas de ensino na educação musical, já que se acreditava que o ambiente de aprendizagem é um ambiente onde os alunos podem explorar e seguir seus interesses e capacidades (GUDERIAN, 2014). Dewey (1900/1990 apud GUDERIAN, 2014, p. 187) sugere quatro características de interesse da criança:

1. Conversação ou comunicação
2. Questionamento
3. Construção ou criação de coisas
4. Expressão artística que deve seguir como uma expressão natural e como consequência das experiências da criança

De acordo com o estudioso (DEWEY, 1900/1990 apud GUDERIAN, 2014), o desenvolvimento da criança depende de suas experiências, interesses, e bem-estar emocional, pois é fluido e está em transição. Como foi dito anteriormente, os adultos assumem o papel de organizadores e facilitadores de maneira colaborativa no ensino e aprendizagem. Educadores sensíveis são capazes de perceber em que momento a criança está na aprendizagem e qual o nível de sua compreensão, a guiando e fazendo com que seus interesses desabrochem.

Segundo Burnard (2013, p. 4), ensinar música de maneira criativa traz benefícios tanto para as crianças quanto para os professores:

Benefícios para as crianças

- Desenvolver um senso prático, e com princípios, e um senso positivo de autonomia (*agency*) como aprendizes musicais
- Desenvolver mentes críticas e a capacidade de gerar e inovar com a música
- Desenvolver habilidades musicais e aumentar sua capacidade como músicos
- Construir as características de músicos autodidatas
- Ter a oportunidade de criar uma linguagem compartilhada para se envolver de maneira criativa com música
- Assegurar o envolvimento criativo do professor

Benefícios para os professores

- Experienciar maneiras de aprender e trabalhar junto com a criança para que mudanças ocorram;
- Agir para construir e expandir oportunidades de envolvimento com a música;
- Aumentar a confiança e competência musical, comprometimento e criatividade;
- *Insights* que aumentam e apoiam o desenvolvimento profissional;
- Desenvolvimento de práticas que melhoram a vida das pessoas.

Além dos ganhos para os alunos e professores a autora sugere benefícios para a escola, entre eles a criação de uma visão educativa baseada na capacidade das crianças e professores de construir um ambiente de aprendizagem que seja musical e criativo para todos através de uma ação coletiva (BURNARD, 2013). Sugere também tópicos e temas para se ensinar criativamente, apontando que esses tópicos e temas estão relacionados entre si, como demonstram as tabelas a seguir:

Quadro 3 - Tópicos para o ensino criativo

TÓPICOS - PRIMEIRO PRINCÍPIO	
Desenvolver uma cultura de oportunidades criativas, assegurando o envolvimento criativo do professor	Pode envolver a colaboração entre crianças e professores para um entendimento compartilhado de qual é a melhor maneira de participar e aprender. O profissional que está em constante aprendizado, motivado a aprender cada vez mais valoriza a criatividade e faz conexões entre suas respostas pessoais e experiências e o ensinar.
Observar e ouvir as crianças	Ouvir as crianças e levar em consideração suas ideias, pensamentos e sentimentos.
Construir ambientes de aprendizagem que apresentem possibilidades, confiança, e oportunidade de questionamentos	A relação de aprendizagem precisa se desenvolver de forma que estimule a liberdade para aprender e nutra a criatividade.
Fomentar o aprendizado através de brincadeiras/jogos imaginativos, exploração e experimentação	O professor deve confiar na criança, sabendo que ela tem vontade e potencial para explorar e experimentar com a música.

Fonte: Burnard (2013, p. 8)

Quadro 4 – Temas para o ensino criativo

TEMAS - SEGUNDO PRINCÍPIO	
Criando uma comunidade de prática musical	Professores e crianças precisam compartilhar a responsabilidade pelas atividades criativas, sabendo que as experiências e o apoio da comunidade proporcionarão o desenvolvimento musical de todos.
Fazendo conexões e trabalhando com o inesperado e com o familiar	As crianças estão constantemente crescendo e se transformando, buscando novos desafios e novos aprendizados. Isso também vale para professores criativos. Vendo a criatividade como um conjunto de dimensões e comportamentos que tem por foco conexões - explorando o inesperado assim como o familiar - práticas desenvolvidas na sala de aula e trazidas para a sala de aula por padrões externos criativos e culturais podem desafiar tanto os alunos quanto os professores.
Valorizando abertura à novas ideias, curiosidade e questões	Professores precisam estar abertos às experiências criativas do fazer musical das crianças, explorando sons, utilizando vocabulário expressivo e desenvolvendo habilidades manipulativas em resposta a específicos ambientes culturais. As experiências tecnológicas das crianças de hoje permitem que elas tracem suas próprias experiências musicais acessando diversas fontes sonoras que apoiam o fazer musical criativo.
Perfil de autonomia (tomada de decisão musical/ escolha/ interesses musicais)	O que pode ser criativo no mundo infantil pode não necessariamente ser visto, julgado ou definido como criativo no mundo adulto. O que constitui uma escolha criativa, e a liberdade de tomar decisões onde dinâmicas culturais interagem com os mundos sociais das crianças onde a criatividade musical cresce, é importante. Isso envolve inclusão criativa, escolha criativa e como a criança constroi e traz repertórios das possibilidades de interação, experiências e expressões da interação com os colegas.

Fonte: Burnard (2013, p. 9)

O professor criativo não é um instrutor, mas um cocriador que apoia a criança enquanto esta desenvolve seu próprio aprendizado musical, constantemente buscando maneiras de engajar a imaginação e a invenção das crianças, **incentivando-as** a experimentar novas possibilidades, assim como encorajando-as na avaliação do seu próprio trabalho e na avaliação do trabalho dos seus colegas (BURNARD, 2013). Professores criativos produzem aprendizagem criativa e, conseqüentemente, resultados de aprendizagem criativos.

A participação criativa na música auxilia a criança a aprender mais efetivamente, além de desenvolver suas habilidades musicais e inspirar novas formas de pensamento, experienciando e fazendo música. Também trabalha a paixão das crianças pela cultura e cria ambientes onde elas se sentem valorizadas, poderosas e motivadas. As atividades criativas

também proporcionam oportunidades para as crianças trabalharem colaborativamente, compartilhando ideias (REPORT, 1967 apud HARGREAVES; GALTON; ROBINSON, 1989).

Com a criatividade a expressão tem seu espaço e a criança tem oportunidade de transformar suas emoções e sentimentos em música. Sabe-se que fazendo música sozinhos ou em grupos as crianças usam a música para ajudar a manter o bem-estar emocional e social (BURNARD; MURPHY, 2013). Segundo Bateson (1972 apud TURINO, 2008), se a linguagem comum tivesse tudo o que precisamos para nos comunicarmos, as artes teriam desaparecido há muito tempo.

A importância de se trabalhar o ensino da música de maneira criativa e artística é evidente, pois podemos alcançar um lugar único, onde as crianças podem se expressar ressaltando sua individualidade e tendo espaço para serem elas mesmas através da música, através da arte.

3 METODOLOGIA

Atualmente o meu trabalho como educadora musical envolve a faixa etária de 0 a 11 anos de idade, e é em contexto de programa de musicalização infantil extracurricular. O programa se chama Canela Fina Musicalização Infantil, onde eu sou uma das fundadoras. O envolvimento com esse trabalho gerou conversas com minha orientadora, Diana Santiago, e com professores e pesquisadores que tive o imenso prazer encontrar durante o doutorado sanduíche (bolsista CAPES), Beatriz Ilari e Peter Webster (professores na USC - *University of Southern California*). A crença nos benefícios que a criatividade pode trazer para a vida do ser humano e a vontade de buscar caminhos para poder trabalhar mais essa competência na educação musical infantil, assim como a visão de que a música pode ser trabalhada de maneira mais artística, me estimulou a analisar 4 programas de musicalização infantil em contextos e culturas diferentes.

3.2 QUESTÃO DE PESQUISA

De que modo a criatividade é trabalhada em programas de musicalização infantil?

3.3 OBJETIVO GERAL

Investigar as relações existentes entre criatividade (pensamento criativo), teoria do fluxo e autonomia na educação musical infantil.

Para isso, foram escolhidos 4 programas de musicalização infantil de diferentes culturas.

3.3.1 Objetivos específicos

a) Verificar:

- que maneiras são utilizadas para estimular a criatividade
- se a música é trabalhada de *maneira artística*⁴⁰

⁴⁰ Como foi visto anteriormente, *música trabalhada de maneira artística*: música trabalhada como arte e com a utilização de outras artes.

- se existem atividades que envolvem os pais (ou cuidadores), as crianças e os educadores, de forma que todos possam ter autonomia e trocar experiências
- o resultado social do trabalho

b) Elaborar um modelo de ensino de musicalização fundamentado na criatividade (pensamento criativo), na teoria do fluxo e na autonomia.

3.4 MÉTODO

Para a realização da presente pesquisa, de caráter qualitativo, foram realizadas entrevistas. O principal objetivo da pesquisa qualitativa não é olhar para o todo, mas sim apresentar um "recorte" de um participante ou um pequeno grupo de participantes em relação a algum critério. A pesquisa qualitativa é uma forma de pesquisa onde a qualidade da experiência é mais importante que a quantidade. Além disso, reflete a sensibilidade do autor com relação ao que está sendo estudado (PHILLIPS, 2008) e a interpretação é múltipla e contínua (MATSUNOBU; BRESLER, 2014). O resultado final ou discussão inclui a voz dos participantes, a reflexão do pesquisador, a descrição e interpretação do problema, sua contribuição para a área e/ou sugestão para mudanças (ver CRESWELL, 2013).

Como a pesquisa analisou mais de um programa, pode ser considerada um estudo multicaso. Segundo Creswell (2013), muitas vezes o pesquisador escolhe o estudo multicaso porque este possibilita diferentes perspectivas do assunto. Os procedimentos são replicados para cada caso (YIN, 2009), apesar de muitos pesquisadores considerarem a diferença de contexto entre eles (CRESWELL, 2013).

3.4.1 Participantes

Foram realizadas entrevistas com os(as) fundadores(as) de 4 programas de musicalização infantil. A partir dessas 4 entrevistas, 2 programas foram escolhidos para uma segunda entrevista.

3.4.2 Escolha dos programas e coleta de dados

A pesquisa apresenta como instrumento de coleta de dados a entrevista, que foi realizada com os(as) fundadores(as) dos programas analisados.

A primeira entrevista foi realizada com os(as) fundadores(as) de 4 programas de musicalização infantil, que foram escolhidos de acordo com o conhecimento da pesquisadora devido a artigos publicados, congressos, conversas com os(as) educadores(as) e mídia. Posteriormente a essa entrevista, foram adotados critérios para escolher 2 dos programas entrevistados para a segunda entrevista:

- tempo de existência do programa,
- faixa etária abrangente,
- repertório utilizado,
- se a música é trabalhada de maneira artística (como arte e com arte),
- a disponibilidade dos(as) fundadores(as) para a entrevista.

A primeira entrevista realizada com os(as) fundadores(as) dos 4 projetos apresentou as seguintes perguntas:

1. Como foi sua trajetória musical até chegar no programa? Fale um pouco a respeito.
2. O que o(a) levou a criar o programa?
3. Descreva o programa. (Ex. público alvo, como a música é trabalhada, cursos oferecidos, etc.)
4. Que benefícios o programa traz para a sociedade?
5. O que faz da música uma atividade extracurricular diferenciada?
6. Como a música é trabalhada no seu programa? E há uma relação com as outras artes? Explique.
7. A Música é trabalhada de maneira artística (como arte e com arte) em seu programa? Explique.

8. O que você mudaria em seu programa para melhorá-lo?
9. Existe algum programa (além do seu) que você considera modelo no ensino da música com criatividade? Por quê?

A segunda entrevista, realizada com os(as) fundadores(as) dos projetos escolhidos apresentou as seguintes questões:

1. Você considera importante a prática artística no ensino da Música? Por quê?
2. O educador musical precisa ter outras habilidades (não apenas musicais) para ensinar música? Se sim, quais?
3. O que é criatividade para você?
4. Até que ponto você se considera um educador musical criativo? Por quê? E até que ponto você considera os educadores que trabalham no projeto criativos? Por quê?
5. A criatividade faz parte do seu programa? De que modo?
6. Os participantes (alunos) do programa desenvolvem a criatividade durante o curso? Como você, ou os educadores responsáveis pelo curso, têm esse conhecimento (*feedback*)?
7. Que tipo de atividades musicais estimulam a criatividade para você? Explique e exemplifique.
8. Comente sobre a autonomia dos participantes do programa durante as atividades? Se tiver exemplos, cite-os.
9. Você considera a autonomia um fator importante para a educação musical? Por quê?
10. Como é feita a escolha de repertório? Os educadores compõem as músicas que são ensinadas?
11. Os educadores musicais do programa são instrumentistas? Se sim, quantos?
12. Se apresentam em grupos musicais ou em carreira solo? Se sim, quantos? Que tipo de música (estilo musical)?
13. Já se dedicaram a apresentar algum trabalho voltado ao público infantil fora do programa? Fale sobre.
14. Existe mais alguma coisa que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência e/ou programa?

Os programas que participaram da pesquisa foram o **Audie** (Coreia do Sul), **Magic Tree of Music** (Austrália), **WeBop** (Estados Unidos), **Musicalização para Bebês** (Brasil).

3.4.3 Análise dos dados

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica chamada de **síntese de casos cruzados** (*cross-case synthesis*). Essa técnica é utilizada para a análise de dois ou mais estudos de caso, resultando em uma interpretação argumentativa (YIN, 2003). Segundo Yin (2003), uma possibilidade para esse tipo de análise é criar tabelas de palavras que apresentam os dados dos estudos individuais de acordo com uma estrutura uniforme. Nesse caso, as próprias questões das entrevistas serviram para criar essa estrutura (ver Capítulo 4).

De acordo com Bauer e Gaskell (2013), "o objetivo da análise da argumentação é documentar a maneira como afirmações são estruturadas dentro de um texto discursivo, e avaliar sua solidez." (p. 219).

A análise foi realizada baseada nos pressupostos teóricos do presente trabalho.

4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Como foi dito anteriormente, foram escolhidos 4 programas de musicalização infantil para a primeira entrevista. Todas as entrevistas foram realizadas via Skype, mesmo a entrevista realizada em Salvador, onde resido, para manter a uniformidade.

4.1 ENTREVISTA 1

4.1.1 *Audie* (Coreia)

A primeira entrevista foi realizada com a fundadora e coordenadora do programa *Audie*, situado na Coreia. Assim que consegui contato com a pessoa responsável, foi-lhe enviado o termo de consentimento e as questões da Entrevista 1, assim sendo nas outras 3 entrevistas. Agendamos então a entrevista via *Skype*, para o dia 18.08.2015. A entrevista e o contato foram realizados utilizando a língua inglesa.

Quando iniciamos o contato pelo *Skype*, a participante relatou que não se sentia tão confortável para responder as questões em inglês, justificando que eu poderia não entender todas as respostas, já que o Inglês não é sua língua materna. Portanto, optou por responder as questões por escrito, e aguardou minha leitura caso eu tivesse alguma dúvida ou questões adicionais. A seguir exponho as respostas das questões em Português, em formato de texto.

Audie

Minha trajetória musical começou bastante cedo, aos 4 anos de idade, em aulas regulares de piano. Me formei na *Seoul High School of Music and Art*, cursando o mestrado na *Seoul National University em Musicologia*. Mais tarde obtive o título de Ph.D em Educação Musical na *Temple University*.

O interesse pela educação musical infantil surgiu devido a uma reação de minha filha, que aos dois anos de idade não quis mais me ouvir cantar para ela, sendo que, antes desse pedido, gostava de ouvir as canções que eu cantava por 2 ou 3 horas por dia. Quando Edwin Gordon foi convidado a vir até a Coreia e falou sobre o seu interesse em ensinar recém-nascidos e crianças bem pequenas, me atraiu para aprender novas possibilidades e quem sabe, descobrir o porquê de os interesses musicais de minha filha terem se movido para o lado

pessoal⁴¹. Eu queria construir profissionalmente uma nova educação infantil acadêmica e prática, para outras mães e crianças que tiveram o mesmo problema que eu.

O Programa

O programa é estruturado da seguinte forma:

Quadro 5 - Estrutura do *Audie*

Audie Music Learning Program	
Para crianças	<p>Aulas de Sensibilidade Musical (Music Sensitivity classes)</p> <p>0-12 meses Balucio Musical (Music Babble) Rico ambiente musical com diferentes tonalidades e tempos (compassos)</p> <p>12- 24 meses Mostra Musical (Music Shower) Orientação Musical através de movimento e adereços baseada no processo de desenvolvimento infantil</p> <p>24- 36 meses Tocar Música (Play Music) Imaginação e jogos, tocar instrumentos, cantar padrões melódicos e rítmicos, desenvolvimento da voz cantada</p> <p>3-4 anos "Boom" Musical (Music Thunder) Alegria da música, imitação para a assimilação, construção da sintaxe tonal e rítmica</p> <p>Mais de 4 anos Pensar Música (Think Music) Prontidão para a música instrumental, piano, violino, etc. Discriminação entre métricas (binário, terciário) e tonalidades (maior, menor) Associação verbal</p> <p>Expressão Musical (Express Music) Aulas de piano em grupo baseadas na Audie Piano Pedagogy: Audie Piano Piano Audie book I, II, III</p>

Cont...

⁴¹ "move to story personally"

Para professores	Curso de treinamento especializado Audie de 60 horas Audiação de diferentes tonalidades e métricas Técnicas de orientação (Guidance techniques) Curso teórico especializado Audie de 60 horas na Chung Ang University Filosofia básica, diferentes áreas acadêmicas da <i>Audie Music</i>
Para Pais	Aula para o relacionamento entre a criança e os pais em 8 encontros
Para Kindergarten (Infantil)	Vivências para 3-5 anos (visiting class for ages 3-5)
Para creches	Vivências para 2-5 anos (visiting class for ages 2-5)

Fonte: Fundadora do *Audie*

Sobre os benefícios que o programa pode trazer para a sociedade, aponto aqueles relacionados ao ambiente de educação musical. O programa traz mudanças inovadoras, existindo a vontade de trazer para crianças e professores um ambiente de aprendizagem criativo e espontâneo. O programa apresenta também mudanças com relação à mente musical, pois a música pode ser usada para a felicidade da criança e deve ser ensinada baseada em como as crianças a aprendem. Pode ser ensinada de diversas maneiras interessantes, e os professores de música devem ser os melhores músicos, já que não há departamento de Educação Musical na Universidade em Seoul, na Coreia do Sul, onde moro.

Acredito que a música é uma atividade extracurricular diferenciada, pois influencia a atitude da criança e sua sensibilidade para ouvir. A música pode fazer com que as crianças possam ter uma linguagem diferente que elas gostem, a linguagem musical. Muitas pessoas pensam que a música pode envolver emoções, relações sociais e equilíbrio interior (*self-regulation*). Os esportes também podem fazer isso, por exemplo, mas de uma maneira diferente.

Com relação ao repertório utilizado no trabalho, trabalhamos com diversas composições minhas. Além das composições, a música clássica também é utilizada: Bach, Handel, Mozart, Beethoven, por exemplo. A música latina também tem o seu espaço no *Audie*, com Piazzola. Trabalhamos também com temas de clássicos da Disney, como o de Cinderella, Mary Poppins, entre outros.

As aulas de música são ministradas geralmente com 2 professores. A música é guiada com a combinação de contação de histórias, materiais alternativos, instrumentos e movimento: integração baseada na filosofia de "centro na criança", "centro na atividade", e "centro na música" (*child-centered, activity-centered, and music-centered*).

O *Audie* cria espetáculos (oito por ano) que são apresentados no teatro. Essas apresentações são aulas públicas no teatro, criadas baseadas em livros, histórias, pinturas, e lendas tradicionais, entre outros, envolvendo diversas artes. Com relação ao ensino da música, a perfeição musical é almejada. O objetivo do currículo não é o número de canções ou o conteúdo da atividade criativa, mas a qualidade do canto afinado, da sintaxe rítmica, das expressões e fluidez.

Sobre o que eu poderia melhorar no programa, estou tentando expandir as idades das crianças para crianças mais velhas como no ensino fundamental (*elementary school*). O *Audie* também tem interesse em idosos.

Quero construir um programa para crianças que necessitam de auxílio com a linguagem, habilidades sociais, socioemoção⁴², educação multicultural, criatividade, personalidade, através do poder da música mais precisamente.

Com relação a programas que considero modelo no ensino da música com criatividade, não conheço outros programas muito bem, e não tenho um modelo "total" de criatividade. Contudo, estou aberta para expandir meu ponto de vista e aprender novas coisas.

Quadro 6 - Panorama geral do *Audie*

Audie	
faixa etária	0 a 5 anos
alunos por turma	10 a 12
total do programa	6.000 alunos em 2015
duração do programa	5 anos
repertório	composições autorais, músicas eruditas, músicas latinas
objetivo principal	A qualidade do canto afinado, da sintaxe rítmica, das expressões e fluidez
criação do programa	1997

Fonte: Própria Autora⁴³

⁴² (socio-emotion)

⁴³ O quadro foi desenvolvido pela própria autora, a partir dos dados da entrevista, para proporcionar um panorama geral ao leitor.

4.1.2 *Magic tree of music (Austrália)*

A segunda entrevista foi realizada no dia 02.09.2015. A entrevistada foi a idealizadora do programa *Magic Tree of Music*, situado na Austrália. O *Magic Tree of Music* surgiu como desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado. Em seguida, baseada nas respostas da entrevista, passo a narrar, de forma resumida, a tradução da entrevista, dando voz à responsável pelo programa.

Magic tree of music

Iniciei meus estudos musicais desde cedo, tendo o piano como primeiro instrumento. Também estudei violino nos anos escolares e sempre estive envolvida com atividades relacionadas à música. Fui líder da orquestra, do coral, fiz parte de várias peças teatrais. Tive educação musical tradicional, sem muita improvisação, sem explorar outros tipos de música. Me formei em Performance (piano) e em Economia (*Math Economics*). Segui a carreira de Economia depois da Universidade, mas nunca deixei de me envolver com música.

Trabalhei, morei e viajei por diversos lugares do mundo. Talvez o interesse por todos os tipos de música possa ter vindo dessa experiência de compartilhar diversas culturas. Quando estava na Itália participei de um coral que se apresentava frequentemente. Em Londres fiz parte de um coral de Jazz. Quando retornei para a Austrália senti necessidade de me reconectar ao passado, escolhendo a música como carreira principal. Comecei a construir meu estúdio musical, que tinha por objetivo principal o estudo do piano, onde lecionava aulas de piano particulares. Iniciei o Mestrado em *Creative Industries* na Universidade, e me interessei sobre como a música pode influenciar as pessoas de diversas maneiras, questionando: como podemos usar a música para auxiliar na comunicação, na expressão emocional, em questões de autoestima? Entre outros interesses.

Como parte do mestrado, também estudei psicologia da música. Paralelamente a essas atividades, ainda estava trabalhando com consultoria, realizando *workshops* para colegas sobre como poderiam se engajar com a música, e como isso poderia estimular a criatividade. Contudo, não queria trabalhar com adultos, pois já havia trabalhado nesse ambiente por muitos anos.

Resolvi então estudar mais além, cursando o doutorado. A ideia que tive para o doutorado foi: como a música pode auxiliar as pessoas a serem criativas não apenas em um

tipo específico de música, mas quando expostas a variedades? O que chamo de músicas do mundo, ou músicas diversas. Portanto, a ideia por trás dessa questão é a de que:

"Quando as pessoas são expostas a diferentes experiências, se tornam mais abertas a novas ideias"

Geralmente as pessoas não tem familiaridade com diferentes estruturas, diferentes instrumentos, diferentes ritmos, e fazer com que a criança trabalhe com isso a faz ganhar um conhecimento que ela não tinha antes, começando então a fazer conexões de uma maneira diferente. E é esse o poder da criatividade: o pensamento original.

Desenvolvi um programa piloto como parte do trabalho do Ph.D., para crianças de 5 a 11 anos. Escolhi essa faixa etária porque muitas evidências demonstram que por volta dos 9 anos de idade, quando as crianças estão na escola e começam a se engajar em grupos de amigos, a escola é muito mais estruturada e não dá a oportunidade de as crianças explorarem muito, a criatividade então começa a diminuir. Muitos estudos demonstram isso. Então considerei esse um grupo interessante.

Um dos meus objetivos, portanto, é o de tentar usar o programa para ajudar as crianças a nutrir sua criatividade. Sinto que muito da minha experiência, não apenas do lado musical, mas do meu trabalho de consultoria realizando workshops e palestras me ajudaram a ter esse pensamento, assim como minha experiência de viajar e morar em diferentes países e ver diferentes culturas e músicas.

Muitas músicas do mundo têm grande foco na improvisação, e quando se tem uma formação tradicional e clássica não se tem muito espaço para improvisar, e a improvisação apresenta muitos benefícios que auxiliam as pessoas a entenderem, na prática, como o processo criativo funciona.

O público-alvo do projeto são crianças de 5 a 11 anos de idade, contudo, quem toma a decisão de ter as crianças envolvidas são os pais. Portanto é importante que eles entendam o conceito do programa e acreditem nele, apesar de não participarem das aulas. É importante que as crianças tenham sua independência. Os pais podem observar as aulas, mas não se envolver diretamente.

O programa

Um dos objetivos principais é trabalhar com músicas de diferentes culturas (*cross-cultural*) e inspirar o desenvolvimento da criatividade das crianças. Para isso, temos instrumentos musicais de 5 diferentes culturas, acompanhados de danças, arte e artesanato, contação de história e poesia, teatro, improvisação e performance. O programa também apresenta uma parte dedicada ao olhar criativo e a resolução de problemas de maneira criativa. Automaticamente as crianças se divertem.

Existem três vertentes que estou trabalhando. Uma delas é um programa em um formato menor, para férias escolares, que é um programa de 4 dias, das 9h às 15:30h cada dia, onde as crianças vivenciam um pouco de tudo o que é trabalhado. Nesse programa eu incluo música indígena australiana. Também estou trabalhando música brasileira, além de músicas africanas e javanesas. Busco músicas que são de fácil acesso para as crianças, e que podem aprender em um curto espaço de tempo. Portanto, nos concentramos muito em percussão, mas trabalhamos também com dança e canto. Nesse programa de 4 dias trabalhamos com 4 diferentes culturas.

Ainda não realizei o programa a longo prazo nas escolas, mas a ideia é de concretizá-lo em 2016. Este programa seria de 6 meses e seria em formato de workshop semanal com duração de 1 hora e 30 minutos, onde as crianças experienciarão muitas coisas que já foram mencionadas, mas de maneira mais profunda. Existe a ideia também de adicionar a cultura chinesa.

Ainda realizo poucos programas, já que tenho meu estúdio para ensinar piano. Mas assim que eu terminar o Ph.D. focarei mais no programa de criatividade (*Magic Tree of Music*). Cabe citar que minha maneira de ensinar piano mudou muito com os meus estudos sobre criatividade. Eu sempre gostei da ideia de o programa ser mais criativo e improvisatório, e de trabalhar com diferentes tipos de música também, então tento trazer isso para os meus alunos de piano.

Com relação a quantidade de alunos do projeto, cada aula tem aproximadamente 20 a 25 crianças, mas o número total depende da quantidade de turmas para as férias. Geralmente acontecem de 2 a 3 workshops, então são em torno de 75 crianças.

Com relação aos benefícios que o programa pode trazer para a sociedade, acredito que pode ajudar as crianças a promover sua individualidade, o senso de autoconfiança, entre outros fatores. Os pais que reconhecem a importância desse trabalho querem que seus filhos sejam cidadãos globais, querem que seus filhos sejam capazes de sobreviver quando as coisas

são diferentes, quando as coisas não são um padrão. Existem muitas evidências positivas em torno das habilidades comunicativas durante as aulas, que conseqüentemente apresentam uma extensão quando as crianças crescem, começam a trabalhar e a interagir. Podem se tornar mais flexíveis, mais originais, mais imaginativos em determinados pensamentos, auxiliando na maneira com que se relacionam com o mundo. Além disso, o curso traz um entendimento de outras culturas e isso também é importante. Existem outras evidências além das mencionadas que também me fazem acreditar em como a criatividade é importante.

Contudo, não adianta apenas ter conhecimento, é preciso ser capaz de ser criativo e trazer novas ideias e soluções de como utilizar determinado conhecimento. Acredito que aprender música pode fazer isso.

Acerca da música ser uma atividade extracurricular diferenciada, acredito que pode ser mais poderosa do que outras atividades no sentido de poder influenciar e afetar a mente das crianças, assim como influenciar suas emoções. Portanto, o aprendizado acontece em um nível mais profundo. Outras atividades, outras artes podem apresentar isso também, mas acredito que a música funciona em diversos níveis além de ser prazerosa para as crianças.

No programa piloto que criei como parte do meu Ph.D. eu tinha um pouco das outras artes. As crianças relacionam as outras artes de maneira particular, como por exemplo, na contação de histórias. Elas conseguem visualizar essas histórias e isso auxilia na imaginação. As histórias ajudam as crianças a criar improvisações e elas gostam disso. No meu atual programa estendi às outras artes porque auxiliam na criação de coisas diferentes, ajudam no aprendizado mais profundo. As artes vêm junto com a música, por exemplo, na música africana a arte é parte da cultura, o movimento é parte da cultura. Cabe citar também que no *Magic Tree of Music* tentamos deixar que a criança direcione seu próprio aprendizado o máximo possível, apesar de existirem conteúdos que ensinamos de maneira mais tradicional, mas há momentos onde o ensino é realizado de maneira mais exploratória.

Desenvolvi o programa piloto no Ph.D. e agora estou realizando-o nas férias escolares. O objetivo futuro é o de fazer esse programa de férias em formato maior, com maior duração. Portanto, do estudo de caso surgiu o *Magic Tree of Music*. Eu comecei o Ph.D. no início de 2012, e os primeiros programas aconteceram em 2013.

Eu gosto de ver a música de maneira holística, penso assim ao ensinar meus alunos de piano. O ensino não deve ser apenas técnico, mecânico. A técnica faz parte, mas é preciso considerar o sentimento e a emoção que a música traz.

Com relação a possíveis mudanças no programa, penso que seria bom se a criança participasse do curso por 2 anos, para ter a oportunidade de realmente entender mais profundamente sobre as diferentes músicas e culturas. Acredito que isso traria maiores benefícios. Além disso, proporcionaria mais tempo para trabalhar com mais tranquilidade. O programa de férias (4 dias) é bastante corrido e as crianças vivenciam apenas um pouco das culturas.

No programa piloto juntei as crianças de 5 a 11 anos de idade. Mas dividimos em dois grupos: o grupo dos menores (5 a 7, algumas vezes 8 anos) e o grupo dos maiores (8 a 11 anos). No programa mais extenso que quero desenvolver, pretendo dividir por faixa etária, apesar dessa divisão apresentar prós e contras. Em minha prática, pude perceber que o grupo das crianças mais novas consegue aprender as coisas mais rápido. Talvez isso aconteça porque elas estão mais abertas a novas experiências e sem medo de experimentar coisas que elas não sabem. Elas gostam de experimentar, e vão direto para o ponto criativo. Elas se encontram mais no modo exploratório, portanto são mais abertas para explorar. É claro que as crianças mais velhas podem entender as coisas mais rapidamente, por exemplo, se você apresenta um ritmo complexo as crianças mais velhas poderão executar mais facilmente, mas a criatividade das crianças mais novas geralmente se apresenta de maneira mais destacada.

Quando trabalho com alunos que já tiveram 3 anos de ensino tradicional, por exemplo, é muito mais difícil para eles improvisarem. Eles já estão "conformados" com estruturas, etc. Esse é um dos motivos pelo qual o ensino em meu programa é oral, além de grande parte das músicas tradicionais serem ensinadas dessa forma. As crianças mais novas aprendem tudo de maneira oral, portanto é mais natural para eles.

A respeito de programas que considero modelo em criatividade, posso dizer que se o Jazz for ensinado de maneira apropriada pode apresentar muito de criatividade, porque é necessário aprender estrutura e utilizar esse conhecimento para fazer combinações de diferentes maneiras. Essa é a essência da criatividade. Não é simplesmente não ter conhecimento nenhum e experimentar qualquer coisa. O conhecimento básico se faz necessário e o ponto é como a combinação dos elementos é feita, como são associados. Portanto, acredito que cursos de Jazz realmente refletem programas criativos dignos.

Quadro 7 - Panorama geral do *Magic Tree of Music*

Magic Tree of Music	
faixa etária	5 a 11 anos
alunos por turma	20 a 25 crianças
total do programa (2 a 3 workshops)	75 crianças
duração do programa	4 dias (programa de férias) 9h às 15:30h por dia
repertório	músicas do mundo
objetivo principal	trabalhar com músicas de diferentes culturas (<i>cross-cultural</i>) e inspirar o desenvolvimento da criatividade das crianças.
criação do programa	2013

Fonte: Própria Autora

4.1.3 *WeBop* (Estados Unidos)

A terceira entrevista foi realizada no dia 01.10.2015 com a criadora do *WeBop*, um programa de Jazz para crianças de 0 a 5 anos de idade.

WeBop

Estudando educação infantil notei como as crianças sabiam como ser expressivas, não se atentavam em julgamentos entre elas, apenas viviam, era como se improvisassem a vida. Portanto, as crianças me ensinaram como ensiná-las, e isso acabou me levando de volta à escola, no meu doutorado, estudando-as com mais profundidade e alcançando essa posição na *Columbia University*.

Há mais ou menos 13 anos atrás, o Jazz Lincoln Center inaugurou um auditório e instalações para a *Jazz Lincoln Orchestra*. Eles tinham três bandas diferentes, um espaço para shows (*night club*), entre outros espaços. Como parte do trabalho de instituição do Jazz nesses lugares eles queriam oferecer um programa educacional, e eles queriam isso para crianças bem pequenas. Me convidaram para uma conversa onde falei do meu *background*, da minha experiência de 12 anos de ensino com crianças na Califórnia, de meus trabalhos com diversos grupos, minhas pesquisas, entre outras coisas. Então disseram: vamos começar.

Fiquei muito empolgada com a oportunidade de poder criar o programa livremente, verificar se as ideias que eu tinha realmente funcionariam. Ainda mais utilizando o Jazz, que tende a ter mais improvisação livre do que muitas músicas ocidentais.

O Programa

Os grupos são divididos por idade. O programa é voltado para crianças de 8 meses a 5 anos de idade e foi construído para 3 semestres⁴⁴, em 3 seções, e cada uma focada em diferentes variedades do Jazz. A primeira seção aborda o vocabulário do Jazz, como o Blues, improvisação, entre outros. A segunda seção é sobre as pessoas do Jazz como Ella Fitzgerald, Louis Armstrong, Charles Mingus, etc. A terceira seção foca nos instrumentos do Jazz, as diferenças entre saxofone, baixo, clarinete, etc. Isso é uma visão geral do currículo. O currículo acontece em uma sequência, porque as crianças gostam de ter uma rotina, mas o desafio de escrever e desenvolver o currículo foi o de fazê-lo para que os professores pudessem ser eles mesmos enquanto ensinam, ao mesmo tempo que utilizam materiais similares aos outros professores. Os pais acompanham a criança, e essa é uma parte muito importante do trabalho. As aulas têm duração de 45 minutos e os pais participam até as crianças completarem cinco anos de idade.

O programa pode trazer muitos benefícios para a sociedade, um deles é o conhecimento e a apresentação do trabalho de musicalização aos que não conhecem. A música faz parte da cultura americana, da história americana, e isso é maravilhoso, especialmente aqui em Nova Iorque, que é cena desses acontecimentos. Também fornece 'modelos' para os pais de como interagir com seus filhos, mostra a natureza colaborativa de brincar junto, proporciona *jam sessions*, etc. Às vezes os pais não se veem como músicos, mas escrevemos *blues* juntos e eles ficam animados com o talento e as formas de interagir com suas crianças.

Acredito que a música é uma atividade extracurricular diferenciada. Por si própria, é diferente de esportes ou de outro tipo de atividades artísticas. Acontece no tempo, portanto é preciso que seja trabalhada com muito cuidado. Demanda muito mais atenção do que se alguém estivesse pintando algo que pode parar e continuar, parar e continuar. Além disso, é bastante colaborativa, os esportes também são, mas a música é colaborativa de uma maneira que precisa ser, e não é competitiva, é o oposto. Para se fazer música em grupo é preciso

⁴⁴ Os períodos do outono, inverno e primavera são de 8 semanas, com 2 semanas de banda, uma na semana 4 e uma na semana 8. O período do verão é de 4 semanas, com uma semana de banda na semana 4.

"The Fall, Winter, and Spring terms are 8 weeks, with two band weeks at week 4 and week 8. The Summer term is a 4-week term, with one final band week at week 4." <http://academy.jazz.org/webop/>

encontrar o seu lugar onde um apoia o outro. Também provoca a organização do cérebro de uma maneira diferente de outras atividades porque demanda um envolvimento muito grande. Temos que ouvir, temos que ver se for possível, temos um senso tátil do nosso instrumento, da nossa voz, integramos movimento e produção de som, temos laços emocionais, expressão, etc. Demanda tanto de nós que queremos dar, porque as recompensas são grandes.

É difícil ensinar sem ter algum tipo de conexão com outras artes. No programa, observamos pinturas bonitas de pessoas famosas na sala, nos movemos e dançamos, algumas vezes representamos histórias em aula, etc. Acredito que para aprender música realmente é necessário trabalhar com outras artes, mas não o fazemos muito porque o tempo é curto. Fazemos música como arte, trabalhamos mais performance artística⁴⁵. Também utilizamos livros para cantar canções, e outras coisas que podem aparecer de acordo com a sugestão das pessoas.

As aulas acontecem uma vez por semana, por oito semanas, e depois temos uma pausa. Temos três semanas de tópicos relacionados e na quarta semana é a semana da 'banda'. Fazemos uma revisão do que foi trabalhado nas três semanas em um contexto real de Jazz, onde músicos se apresentam para as crianças. Após essa revisão, as crianças têm mais três lições, e na oitava semana acontece a mesma coisa, revisão com Jazz ao vivo. Os alunos são expostos a ótimos músicos de Jazz de uma forma bastante amigável. Eles podem encostar nos instrumentos e algumas vezes participar da *Jam*. É muito divertido. No *WeBop* utilizamos apenas repertório de Jazz, mas existem todos os tipos de Jazz em nosso repertório. Fazemos a versão de Ella Fitzgerald de *Old MacDonald. The Yellow Basket* é uma canção tradicional que fazemos em estilo Jazz. Tudo no programa é no contexto do Jazz.

Com relação à música ser ensinada de maneira artística (como arte e utilizando arte), posso dizer que o coração do programa é baseado na improvisação. Os professores vêm muito bem preparados para ensinar e consideram o que está acontecendo ao seu redor. Se a criança faz algo interessante é possível que sua ação seja aproveitada. As aulas são bastante 'musicais', pois temos pessoas que tocam as canções acompanhando o professor. Os acompanhadores aprendem as qualidades dos professores e têm seu próprio *background*, acrescentando muito nas aulas. Porém, também cantamos muitas canções *a capella*, e o professor pode trazer outros instrumentos para tocar, além do instrumento utilizado pelo acompanhador. Algumas vezes usamos gravações de músicas, porque também é importante

⁴⁵ Detalhado a seguir.

observar como Louis Armstrong soa, por exemplo. Mas a maior parte das canções são trabalhadas ao vivo.

O programa existe há 10 anos, mas no momento não estou mais envolvida. O que eu faria para melhorar o programa seria um trabalho maior com os professores para estes serem mais responsivos e conhecerem melhor as formas de arte. Trabalhar realmente para ensinar a pedagogia responsiva, que permite o fluxo com a criança e com os pais, aproveitando o que eles trazem de uma maneira com que toda a aula pareça um milagre improvisatório no mundo. Eu gostaria que tivesse algo depois do *WeBop* para as crianças. O *WeBop* vai até os 5 anos, depois disso tem programa apenas para os 12 anos de idade. Estou agora desenvolvendo outro programa de 5 a 7 anos de idade. Tem um total aproximado de 400 crianças no projeto, com no máximo 12 por turma.

Com relação a um programa que seja modelo no ensino da música com criatividade, prefiro falar sobre pessoas, ao invés de programas ou instituições, porque existem pessoas em todos os tipos de situação que fazem lindas coisas criativas, pessoas que trabalham com a pedagogia de Dalcroze, algumas delas estão fazendo muitas coisas criativas. Criatividade é como se fosse um estilo de vida e é difícil institucionalizar isso. É bastante desafiador com o *WeBop*. Como fazer o programa criativo? Para mim, é dando autonomia aos professores e permitindo que eles construam o que eles estão fazendo, e tendo certeza de que eles são bons músicos.

Acho que muitos professores têm medo de dar muita autonomia para as crianças porque isso não é muito uniforme⁴⁶. Portanto, pense sobre a relação de como os programas tratam seus professores e como os professores tratam os alunos. Autonomia é importante porque os professores sentem que são responsáveis por fazerem as coisas que pertencem a eles, eles levam mais a sério quando têm propriedade na aula⁴⁷ e quando têm material para fazer isso, eles fazem. Não acho que a uniformidade é o caminho. Diferentes características podem trazer diferentes qualidades e metas para qualquer situação e não queremos que todo mundo ensine da mesma forma porque ninguém é musical da mesma forma. Portanto, para convencer os professores que essa é a maneira que eles devem ensinar os alunos, acredito que os superiores que os supervisionam precisam estar cientes que eles devem tratá-los da mesma forma, para honrar sua criatividade, com confiança em seu trabalho, e acompanhá-los, fazendo

⁴⁶ *I think a lot of teachers are afraid to give children too much autonomy because it's not very uniform.*

⁴⁷ *have ownership in the class.*

observações e avaliações para auxiliá-los a serem eles mesmos e a trazer suas qualidades para o trabalho. Voltando para programas que considero criativos, posso citar o *Little Kids Rock*⁴⁸, por exemplo. As pessoas estão tentando, e isso é construído pela sociedade também.

Quadro 8 - Panorama geral do *WeBop*

WEBOP	CARACTERÍSTICAS
faixa etária	8 meses a 5 anos
alunos por turma	12 crianças
total do programa	400 crianças
duração do programa	18 meses 1x por semana (45 minutos por aula)
repertório	Jazz
objetivo principal	Trabalhar o Jazz em suas diferentes variedades, vocabulário, improvisação, pessoas famosas do Jazz, instrumentos utilizados
criação do programa	2005

Fonte: Própria Autora

4.1.4 Musicalização para bebês (Brasil)

A quarta entrevista foi realizada no dia 09.12.2015 com a fundadora do programa de extensão universitária **Musicalização para bebês**, criado em 2006, em continuidade ao Programa que já existia na Universidade Federal da Bahia desde a década de 70, para crianças de 4 e 5 anos. Segundo a fundadora do programa, já existiu na universidade anteriormente projetos de pesquisa com bebês liderados pela Profª. Diana Santiago, mas não como um curso de musicalização de maneira regular.

Musicalização para Bebês

Iniciei minha trajetória musical quando criança, cantando em corais na cidade de Curitiba, onde nasci. Antes de ingressar na universidade, fiz alguns cursos de instrumentos como percussão, piano e violão. Foram várias experimentações. Foi na universidade que vi como era bacana ensinar para crianças. E foi dentro da universidade, através de cursos de extensão, que tive a oportunidade de lecionar para as crianças e colocar em prática o que vinha aprendendo nas aulas do curso de licenciatura em música.

⁴⁸ Organização fundada em 2002 que tem por objetivo garantir que todos os estudantes tenham oportunidade de explorar a prática musical. O *Little Kids Rock* desenvolveu um material didático acessível a professores e alunos que aborda o ensino da música popular americana (rock, pop, blues, reaggae, etc.) <http://www.littlekidsrock.org/>

A primeira motivação que me levou a criar curso de musicalização para bebês em Salvador foi meu desejo de fazer o curso de Mestrado em Música na UFBA. Como eu já trabalhava com crianças na Universidade Federal do Paraná, no curso de extensão, sugeri um curso de musicalização para bebês na UFBA, curso que não existia na época em Salvador. O público da musicalização para bebês era meu foco de pesquisa, então eu vi a necessidade de criar um curso também para ter um espaço para pesquisa. Portanto, surgiu inicialmente com a motivação para a pesquisa, que futuramente também foi meu tema de doutorado.

O Programa

O Programa é um projeto de extensão, da Universidade Federal da Bahia. É um curso que atende a comunidade soteropolitana, e percebemos que esse público é principalmente o que tem um poder aquisitivo maior. Contudo temos a possibilidade de fornecer bolsas, conseguindo atingir também uma comunidade que é mais carente, no sentido de não ter recursos para custear um curso como esse. Sendo um curso de extensão, os alunos pagam uma taxa que é mais acessível do que um curso de uma escola de música, por exemplo.

Os professores do curso são estudantes. Contamos com professores experientes que já são formados e com professores em formação, que são alunos do curso de graduação. O Programa é direcionado inicialmente para os estudantes de licenciatura⁴⁹, no entanto, acabamos atingindo outros interessados não apenas da área da licenciatura, como por exemplo, alunos de graduação em percussão, em composição, que também têm interesse em lecionar. O principal requisito é que a pessoa tenha interesse e que seja aluno da universidade. Existe também o grupo de professores que já são formados. A maioria são professores que estavam no curso enquanto eram estudantes e continuaram depois que se formaram. As aulas são ministradas em duplas, sempre um professor mais experiente que o outro então, geralmente, os professores que são já formados dão aula com os estudantes da graduação.

O Programa também tem um caráter de formação de professores. Portanto, formamos os alunos da graduação para serem professores de música. É a parte prática complementar a que eles aprendem na teoria. Há relatos de que na prática os professores aprendem muito, às vezes até mais do que na teoria da sala de aula.

A música é ensinada através dos conhecimentos dos métodos ativos da educação musical. Sendo um projeto de extensão temos a oportunidade de fazer experimentações. Por

⁴⁹ A autora se refere à parte de formação profissional do programa e não às crianças.

exemplo, tivemos um curso com Wuytack e utilizamos um pouco da metodologia Orff. Em outras palavras, pudemos experimentar várias coisas que aprendemos no curso. Utilizamos um pouco de Willems também devido a um curso que fizemos com Carmen Mettig. Outro educador com o qual tivemos contato foi Ricardo Freire, que esteve aqui apresentando um pouco de Gordon para nós, e assim por diante. Mas a forma de organizar o curso é pensando em objetivos micro e macros. Os objetivos macro, os "maiores", são os objetivos musicais, por exemplo, os conteúdos musicais que queremos trabalhar como pulsação, andamento, intensidade, entre outros. Já os objetivos micro representam conteúdos mais específicos, por exemplo, trabalhar altura em uma determinada aula.

A aula é muito dinâmica e abrange um pouco de cada conteúdo, e organizamos a aula também por repertório. Temos 14 turmas no total atualmente, então cada dupla de professores trabalha as mesmas músicas, portanto temos esse direcionamento de repertório. Por exemplo, nesse semestre trabalhamos com músicas de Caetano e Gil, então fizemos uma seleção de músicas que consideramos legais para as crianças vivenciarem, escolhendo uma música para cada aula. Portanto, a escolhida era o tema principal da aula, sendo trabalhada juntamente com os conteúdos musicais.

Um dos benefícios do Programa é fazer com que as pessoas tenham acesso ao ensino musical através da Universidade, de um curso de extensão que é um dos pilares da Universidade. Essa aproximação das pessoas com a Universidade é importante. Outro benefício é para os professores, que têm a oportunidade de vivenciar essa prática, de lecionar em duplas, o que não acontece em escolas regulares. Os professores aprendem muito dando aulas em duplas, e têm a oportunidade de dar aula com o coordenador que pode dar suporte na maneira de ensinar. É um lugar onde se tem a oportunidade de experimentar, de errar, de conversar e depois refletir. Os participantes do programa, os responsáveis que matriculam suas crianças, estão cientes de que os professores estão ali para aprender. Há também os benefícios musicais. Atualmente não estamos realizando, mas havia uma parte do Programa que se chamava Concertando. O Concertando era uma apresentação onde as crianças podiam assistir espetáculos musicais, podiam ver outras pessoas tocando, não necessariamente músicas voltadas para o público infantil, apresentando a ideia de formação de plateia. Não fazemos atualmente devido às condições um pouco precárias da Universidade. Estamos passando por um momento difícil no projeto e não temos recursos necessários para realizar essa atividade. Esse é outro benefício que o projeto trazia para a comunidade, pois sempre foi um evento aberto, não somente para alunos matriculados no Programa.

Acredito que a música é uma atividade extracurricular diferenciada. Quando as crianças são bem pequenas, até os 3 anos de idade, fazem a aula acompanhadas dos pais ou responsáveis. Portanto, já é diferente nesse sentido. Nem sempre as atividades extracurriculares são realizadas com a presença dos pais, sendo trabalhada muito a musicalização também com os pais. Por ser uma aula muito dinâmica as crianças acreditam que estão ali brincando. Isso também é um diferencial por não ser algo rígido. Também pensamos muito em aproveitar ideias que as crianças propõem, e as inserimos na aula, o que por vezes gera até uma mudança no plano de aula. Por exemplo, quando as crianças estão gostando muito de uma música podemos alongar a atividade, ou seja, os alunos têm voz no processo da aula.

Com relação ao ensino da música estar relacionado com outras artes, quando trabalhamos com o tema do circo, por exemplo, usamos muita dança, e pudemos contar com a participação de uma professora de dança para elaborar a apresentação de fim de ano. Ela deu um workshop para as mães e criou coreografias. Embora a apresentação fosse uma apresentação da musicalização, foi uma apresentação com as músicas do tema circo, com coreografias e com figurino. Mas essa apresentação, nesse formato, foi um momento pontual. Não contamos sempre com o auxílio de profissionais de outras artes dessa forma. Trabalhamos movimento e outras coisas também, mas de forma mais intuitiva e pensando mais no ensino da música mesmo, com elementos que possam facilitar a nossa atuação em sala de aula. Trabalhamos com desenhos, disponibilizamos giz de cera e papel para as crianças pintarem enquanto ouvem música. Quando trabalhamos com o tema Zoológico, por exemplo, as crianças maiores desenhavam o animal correspondente à música trabalhada. Escolhemos alguns desenhos e fizemos uma exposição no saguão do teatro, no dia da apresentação de fim de ano.

Acredito que o professor precisa lidar com a música de maneira artística. Temos muitos professores que estão buscando se aperfeiçoar. Mas quando falamos sobre bebês, pensamos em contar histórias, em falar de forma mais exagerada, expressiva, para atrair sua atenção. Ter cuidado com a afinação ao cantar e saber a maneira de como vai realizar a atividade é muito importante. O professor deve apresentar a música na sala de aula de forma artística, e esperamos que a resposta das crianças seja artística também. Podemos trabalhar uma música de diversas formas, inserindo outros elementos. Por exemplo, cantamos a música fraca, cantamos forte, cantamos fazendo modificações que possam de alguma forma também deixar a atividade mais dinâmica e mais artística. Com as crianças maiores a possibilidade de se

obter uma resposta mais artística é maior, no sentido de arranjo musical mesmo, de expressividade musical.

Sempre podemos melhorar. Acredito que, para isso, poderíamos fazer um pouco mais de vivências com os professores, deixá-los mais "afiados" para a sala de aula. A frequência dessas vivências diminuiu um pouco nos 2 últimos semestres, pela carga horária, pelo tempo que se tinha para estar com eles em reunião. Eu não sei, talvez eu tivesse que pensar um pouco mais sobre isso, ter um *feedback* dos pais, ouvir o que eles têm pra dizer sobre o curso, ouvir o que os professores têm a dizer sobre o curso e, a partir disso, ter uma noção melhor do que as pessoas que estão ativamente no Programa acham, para ter um *feedback* melhor e saber como lidar.

Com relação a um programa que eu considero modelo no ensino da música com criatividade posso citar o programa de Ricardo Freire, pelo qual tenho grande admiração. Também é um projeto universitário que acaba sendo diferente de um projeto particular porque nos deparamos com situações sobre as quais não temos controle. Ele passa pelos mesmos problemas que eu, de organização da universidade, entre outros. E eles trabalham muito criativamente mesmo, criam muito em sala de aula, criam música na hora, falam cantando, e fazem as crianças participar desse processo de criação.

Quadro 9 - Panorama geral do Musicalização para Bebês

MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS	CARACTERÍSTICAS
faixa etária	0 a 10 anos
alunos por turma total do programa	10 a 12 crianças 150 crianças
duração do programa	semestral 45 minutos de aula aulas semanais
repertório	a depender do tema do semestre
objetivo principal	promover o ensino da música para a comunidade, formar professores
criação do programa	2006

Fonte: Própria Autora

4.2 ENTREVISTA 2

A entrevista 2 surgiu da vontade de aprofundar um pouco mais as perguntas realizadas na entrevista 1, abordando mais a criatividade, o ensino da música com a utilização de outras artes, a autonomia, entre outros.

Como foi dito anteriormente (ver Capítulo 3), alguns critérios foram adotados para a escolha dos programas para seguirem com a entrevista 2, e, de acordo com esses critérios os programas *Audie* e *WeBop* foram escolhidos para a segunda entrevista.

Quadro 10 - Critérios para a escolha dos dois programas para a segunda entrevista

CRITÉRIOS PROGRAMAS	TEMPO DE EXISTÊNCIA	FAIXA ETÁRIA	REPERTÓRIO UTILIZADO	MÚSICA TRABALHADA DE MANEIRA ARTÍSTICA	DISPONIBILIDADE DOS PARTICIPANTES
Audie	19 anos	0 a 5	autorais, eruditas, latinas	sim	sim
Magic Tree of Music	3 anos	5 a 11	músicas do mundo	sim	sim
WeBop	13 anos	0 a 5	jazz	sim	sim
Musicalização para bebês	9 anos	0 a 10	diversas	sim	sim

Fonte: Própria Autora

4.2.1 *Audie* - Entrevista 2

A segunda entrevista com o *Audie* foi realizada no dia 27.12.2015, também via Skype.

A prática da arte no ensino da música é muito importante porque as crianças nascem para serem artistas de muitas maneiras. Acredito que é muito importante nutrir de maneira artística a música, a pintura, a literatura, entre outros, para ajudar as crianças na sua formação integral.

O educador musical precisa ter outras habilidades, não apenas musicais, para ensinar música. Precisamos entender a vida das crianças pois elas não estão estagnadas, estão crescendo e os sentidos estão crescendo também. A comunicação delas não é apenas musical. A linguagem delas são todas as artes. Acredito que devemos compreender o desenvolvimento das linguagens, habilidades sociais, emocionais e físicas e das outras artes também. Precisamos de todas as "direções" de aproximação: audição, olfato, tato, sentimentos, algumas vezes o paladar também. Isso para auxiliá-los a ouvir profundamente no sentido de

compreensão musical. Se queremos que eles desenvolvam a compreensão musical temos que construir alguns ambientes com as outras artes também. Não podemos abordar a música apenas com música. Precisamos considerar a vida da criança. Não precisamos ser pintores ou dançarinos, precisamos ter uma noção das artes. Precisamos gostar das outras artes. Isso é suficiente para nos envolvermos com dança e literatura, por exemplo. Minha definição do bom professor não é aquele que possui um monte de informações, ou títulos, mas aquele que quer doar algo, que quer doar algo que faz bem a ele.

Sobre criatividade, eu não sei o que é, mas é! Não estou falando sobre a teoria. Provavelmente todas as teorias sobre criatividade estão corretas, mas o momento da criatividade é muito frágil, raro, precioso e difícil de "segurar". O momento da criatividade é algo novo, algo fluido, algo diferente, algo que me faz sentir feliz. O momento da criatividade é vivo, porque posso ajudar as crianças a se sentirem felizes. Posso fazê-las fluir, fazê-las se sentirem diferentes, únicas, focadas. Em outras palavras, posso ajudá-las a se tornarem criativas. E é assim que eu vejo a criatividade. A criatividade me faz feliz. Precisamos de criatividade. Mas sei que a criatividade tem outras vertentes diferentes. Muitas pessoas pensam que deixar a criança fazer qualquer coisa estimula a criatividade, mas não acredito que este seja um ambiente criativo.

É claro que precisamos ter um ambiente livre, mas se quero que a criança desenvolva sua criatividade musical, ela precisa de um vocabulário primeiro, isso quer dizer que precisa de habilidades tonais, rítmicas, harmônicas, para poder utilizar, misturar e criar outras coisas. De maneira geral, eu quero doar meu momento de felicidade, meu momento de criatividade para a criança, como se fosse um tipo de oceano feliz e livre. Um tipo de atmosfera é criado, e está lá, o tempo todo. Em outras palavras, deixar a criança fazer o que ela quer não "constrói" sua criatividade, especialmente se considerarmos a cultura do meu país, onde a instrução deve ser clara e organizada. Por exemplo, se dissermos para os professores adultos fazer o que quiserem eles não saberão o que fazer, mas se você der um vocabulário e processos específicos para usarem eles conseguirão trabalhar. Contudo, o processo da criatividade é muito difícil, pois é necessário se sentir livre e confortável, se sentir livre para cometer erros. Ao mesmo tempo, como professores precisamos ser guias para as crianças serem criativas.

Ao meu ver, existem 3 condições para ser criativo: 1. Você pode criar canções e músicas sem texto? 2. Você pode criar atividades para ensinar essas composições de maneira adequada? 3. Você pode criar soluções para os problemas? Nessas condições posso dizer que sou uma educadora criativa. O que quero dizer com a terceira condição é criar atividades para

solucionar os problemas das crianças, ou algum problema que, por determinado motivo, os pais pedem meu auxílio. Uma vez tive um aluno que estava com problemas para ir ao banheiro e os pais pediram minha ajuda. Criei canções que pudessem ajudá-lo, foi divertido de compor. Os pais relataram que as canções ajudaram muito. Então, no sentido dessas 3 condições acredito que posso ser criativa.

Todo educador musical precisa ser criativo porque toda criança é diferente. Deve buscar saber quando as crianças estão felizes ou as direções para solucionar eventuais problemas, por exemplo. Situações podem acontecer em sala de aula onde não se tem prévia solução, portanto o professor precisa ser criativo para criar músicas na hora e resolver essas situações. Se o professor memoriza a atividade a ser trabalhada ele pode ser um professor, mas não um bom professor. Para isso é preciso ser criativo, pois precisamos ensinar as crianças, não apenas o grupo. Mesmo para ensinar o grupo precisamos conhecer a individualidade de cada um. Alguns dos meus professores são criativos, não todos.

A criatividade faz parte do *Audie*. Criei um material de música com contação de história, onde a música está por trás da história. Ela é tocada junto com a história, então as crianças pensam que estou contando a história, mas estou ensinando música. Utilizo histórias antigas, histórias ocidentais, histórias tradicionais da Coreia, ou crio minhas próprias histórias, que podem ser utilizadas para desenvolver atividades. São apresentadas no teatro onde as crianças atuam realmente, tocando instrumentos no palco. Temos 8 performances nesse formato ao longo de cada ano.

Com relação ao desenvolvimento da criatividade durante o curso, acredito que há evidências. Podemos perceber as mudanças que ocorrem nas crianças durante as aulas e alguns pais relatam isso para nós também. Por exemplo, um dia realizamos uma *jam* de música com história. Recebi uma ligação dos pais dizendo que depois da aula sua filha ficou 20 minutos cantando e conversando sobre a música da aula no carro. Mais tarde, ao encontrar suas tias, estendeu a história e a música por mais 40 minutos. E depois, ao encontrar sua mãe e outra criança, brincaram com a música e a história por mais 1 hora. Portanto, acredito que a história e a música revelaram sua criatividade e que esse relato é uma boa evidência disso.

Com relação a atividades musicais que estimulam a criatividade, quando me movo ao som de determinada música, esse movimento e a música me fazem fluir. Acredito que isso me faz criativa. Minha criatividade se torna alta quando estou em aula. Eu penso mais criativamente. O movimento e a música, quando se tornam um, é mágico! Me faz pensar criativamente e fico realmente imersa na atividade e sinto o fluxo. Sinto que isso me torna

criativa e quando eu me comunico musicalmente com uma criança ou entre as crianças e pais, essa comunicação é musical, sem linguagem. O sentimento de me comunicar sem palavras dentro e através da música me faz criar. É algo diferente da linguagem. Existe uma conexão profunda com as crianças, eu as entendo e elas me entendem, sem palavras. A composição e a improvisação são um caminho para estimular a criatividade, como disse anteriormente. Mas criatividade é mais do que isso. Isso é um caminho para ser criativo na linguagem musical, mas a criatividade tem uma essência imprevisível. Não precisa ser estimulada apenas musicalmente, se estimularmos de outras formas estaremos estimulando musicalmente também. Por exemplo, existem pinturas que são muito inspiradoras, mas não quero pintar, quero compor uma canção. Em outras palavras, a estimulação pode ser abordada de outra maneira artística. A composição e a improvisação são um caminho, mas as outras artes estão conectadas, especialmente para crianças pequenas, e isso não pode ser descartado.

Com relação à autonomia dos participantes durante as atividades, quando meus objetivos são alcançados na atividade, abro caminho para as crianças fazerem algo mais, sem utilizar palavras. Elas sentem e percebem que podem ir mais além, então sugerem atividades, como se fossem o professor. Percebo que por vezes a proposta dos colegas traz mais efeito para o desenvolvimento da criança, construindo sua criatividade. Eles são mais estimulados. É assim que "abraço" a autonomia das crianças.

No meu programa, a autonomia das crianças é muito importante. E é por isso que temos dois professores por turma. Com apenas um professor, é necessário orientar, mostrar o caminho e dar instrução verbal. Dois professores brincam com as crianças, com a música, de uma maneira muito interessante, e assim constroem o que eles querem fazer, é o que espero de dois professores. Eles constroem a autonomia das crianças. Nosso país exige muito dos alunos, o que resulta em um alto score em quase todas as áreas. Mas as estatísticas mostram que as pessoas são infelizes. Elas têm "sucesso" no que fazem, mas são infelizes. É uma sociedade bastante competitiva, então nós "perdemos" as crianças, pois o que elas querem fazer não é importante, apenas o que elas alcançam. Esse tipo de mentalidade vem crescendo por parte dos pais e do sistema educacional. Acredito que se as crianças têm autonomia elas terão sucesso. Repetirão o que querem fazer muitas vezes, porque querem aquilo.

Com relação ao repertório utilizado, minhas músicas são as mais utilizadas no programa, mas os professores podem compor também seguindo os princípios de Gordon: contraste, repetição e silêncio. Para uma aula eu escolho a música que será contrastada, com diferentes tonalidades e diferente métrica, e faço repetições. Assim a criança conseguirá

audiar melhor e cada vez melhor. Por exemplo, um mês atrás eles ouviram a música focada na melodia, uma semana ou duas depois puderam ouvir a música novamente, mas dessa vez focada no ritmo ou focada na forma. Trabalhamos também com canções tradicionais. Trabalhamos também com algumas músicas gravadas, como Bach, Handel, Mozart, entre outros. Não muitas, apenas algumas. Às vezes trabalhamos com as gravações de minhas músicas também, mas não sempre.

Os professores do programa utilizam flautas doce e outros tocam ukulele, e tocam esses instrumentos na aula. Alguns professores tocam mais de um instrumento. Geralmente pedimos para tocarem flauta doce, ukulele, violão ou um tipo de guitarra elétrica com botões. Mas a escolha é livre. A maioria dos educadores não são *performers*, mas no futuro gostaria de convidar cada vez mais músicos.

Não temos grupos dedicados a apresentar músicas para crianças em nossa cultura. Apenas desenvolvemos o ensino da música voltado para a criança. Esse ensino não se espalhou ainda por todo o país. Desconheço a existência de grupos ou artistas que apresentam música para crianças. Talvez essa sua questão não seja apropriada à nossa cultura. Mas eu gostaria de ter esse tipo de ambiente na Coréia.

Temos outro programa voltado ao ensino de piano para crianças pequenas, de 30 ou 40 meses de idade. É um programa bastante criativo, pois as aulas são brincar com o piano, gostar do piano. Nossas aulas tradicionais são rígidas e difíceis. Então busquei essa cultura de ensinar o piano de uma maneira gentil, divertida e alegre para a felicidade da criança, assim como audição e sensibilidade musical.

O livre fluxo de movimento (*free-flowing movement*) do Gordon é próximo ao momento de fluxo do Csikszentmihaly. Uma maneira de estar em fluxo é o *free-flowing movement*⁵⁰ para mim.

⁵⁰ *Free-flowing movements*: movimentos fluidos realizados com o canto. (ver Gordon, 2003; Runfola & Taggart, 2005)

4.2.2 *WeBop* - Entrevista 2

A segunda entrevista com o **WeBop** foi realizada no dia 27.12.2015.

A prática das artes é importante para o ensino da música. Professores precisam ser artistas. Não se pode ensinar o que não se sabe, e se você não sabe como é criar música, como é se sentir criativo e artístico e o que isso significa quando você ouve algo bonito ou interessante, você provavelmente não poderá compartilhar isso com alguém. É necessário ter o conhecimento.

Existem diferentes tipos de habilidades que diferentes professores possuem, e precisamos de todos os tipos de professores. É importante que os professores sejam ouvintes abertos para não se atentarem em apenas palavras, mas em movimentos também. É preciso ouvir e ver tudo o que é possível sobre os alunos e ter certeza do que se está percebendo. É necessário aprender a desenvolver a habilidade de "ler" os alunos para poder ensiná-los. São diferentes almas que precisam de diferenciação. Eles tem diversas maneiras de captar mensagens, portanto o professor precisa ter várias "cartas na manga"⁵¹ em seu repertório, com diferentes propósitos e significados. A habilidade de "ler" os alunos é um pouco como intuição. Não se pode necessariamente ensinar intuição, mas é possível sensibilizar as pessoas que estão procurando uma forma de evoluir, de ensinar melhor. Não se pode tornar alguém um bom professor se esse alguém não quer ser um bom professor. Venho desenvolvendo essas habilidades por anos e pretendo continuar desenvolvendo-as. Aprendemos toda a vez que nos aproximamos de alguém que vamos ensinar, aprendemos deles. Acredito que se a pessoa estiver aberta a vários pontos de vista poderá ser ensinada, poderá ensinar a ela mesma e aprender dos seus alunos. Não são apenas palavras de sabedoria que passam de uma pessoa para outra, mas também modelos que são observados. Ser um bom professor é provavelmente a ferramenta mais poderosa que temos. Não quero dizer modelar o ensino para outras pessoas, mas sim modelar o ensino para as pessoas que irão ensinar outras pessoas.

Com relação à criatividade, para mim é vida. Muito do que fazemos na vida demanda de nós ações reflexivas e alternativas, independentemente formadas, de alguma maneira que não

⁵¹ "(...) *to have lots of things in your repertoire to different means.*"

apenas seguindo a maioria das pessoas. Criatividade é um modelo de vida. Não é algo que algumas pessoas têm e outras não. É uma disposição para viver.

Eu me considero muito criativa e algumas vezes isso é um problema porque posso pensar em ideias, maneiras para realizar determinadas ações, mas não sei exatamente os recursos para fazê-las. É como se precisássemos ser improvisadores. Eu tento não recriar. Tudo parece novo para mim, o que algumas vezes é problemático. Mas eu sinto como se toda situação de ensino fosse uma oportunidade para descobrir novas coisas sobre as crianças, sobre as pessoas, sobre os professores, sobre música.

Com relação aos professores que trabalham no *WeBop*, os considero criativos também, e eles tem diferentes maneiras de manifestar essa criatividade. Acredito que se estamos sintonizados com quem ensinamos, tendemos a usar suas maneiras de conhecimento para refletir o que estamos ensinando. As crianças pequenas são muito criativas e estão sempre inventando e descobrindo coisas por si só, e para elas isso é um ato criativo. Quando as ensinamos, de alguma forma estamos oportunizando a disposição da criatividade. Os professores do programa tendem a estar bastante sintonizados com as crianças, sendo um tipo de espelho da criatividade que eles observam nas crianças.

A criatividade é uma grande parte do programa. Temos improvisação como parte de cada aula, assim como exploração. Nesse caso, a exploração é perguntar o que o instrumento ou a voz pode fazer, o que o corpo pode fazer, o que as crianças podem fazer e então: criatividade. A improvisação é utilizar o que pode ser feito musicalmente com aquilo que foi descoberto, de uma maneira mais artística ou reflexiva. Terminamos a maioria dos encontros com uma *jazz session* onde eles ouvem e encontram seus lugares na *jam*. Encorajamos o pianista que acompanha o professor a ser criativo e compomos canções juntos.

Acredito que a criatividade pode ser desenvolvida pelos alunos durante o curso. Existe a criatividade inata, aquela que é estimulada, a florada. É o que *educare*, educação significa. Retirar, a florar, e não colocar. É colocar para fora o que já existe; portanto, a criatividade pode se desenvolver, porque é o conhecimento da pessoa que permite que ela floresça. Se o conhecimento fosse colocado nos alunos não seria criativo, mas possuímos a criatividade e acho que esse é o caminho do desenvolvimento.

Com relação ao *feedback* das crianças, podemos vê-las de uma forma mais confortável e mais confiante para tentar coisas em público. Elas gostam dessa parte social. Alguma coisa

atinge as crianças e elas são incapazes de evitar o criar, e esses momentos são muito divertidos⁵². Elas ficam excitadas para participar.

Considero ouvir música uma experiência bastante criativa para mim. Se eu escuto algo, penso como poderia me movimentar a esse som, como poderia fazer uma pequena peça de karaokê para as crianças brincarem juntas, por exemplo. Ouvir é real. É muito estimulante para mim. Existem músicas ao vivo e gravações que me estimulam muito. Tocar com outras pessoas também, pois escuto diversas ideias, além dessa prática proporcionar diferentes habilidades.

Com relação à autonomia ser importante para a educação musical, de acordo com as pesquisas que já realizei sobre a experiência de fluxo, as crianças precisam sentir que têm uma escolha e o que elas escolhem faz diferença, importa. Isso está diretamente relacionado à criatividade. Se você permite que os alunos escolham, isso representa uma tarefa mais ampla, e se eles podem realizá-la por si próprios podem ter um senso de eles mesmos como músicos⁵³. As crianças que estão na experiência do fluxo estão absolutamente gostando muito da atividade porque foi ideia delas. Acredito que é importante que o educador não faça tudo. Se não dermos às crianças escolhas suficientes elas não se sentirão parte, e isso para as idades de 0 a 100 anos. Eu tento dar aos meus alunos na Universidade escolhas. Nosso projeto final, por exemplo, é escolher algo relevante e escrever sobre isso, não apenas "faça isso ou aquilo". E eles fazem muito mais para aquele projeto do que fariam se eu dissesse "faça desse jeito". Todos temos que ter um senso de que aquilo é nosso. É alguma coisa que nós escolhemos fazer, e não somos forçados a isso.

Com relação ao repertório utilizado, eu componho muitas coisas no programa. Isso estimula minha criatividade. O foco é jazz, então existe um repertório que é mais importante para o *Jazz Lincoln Center*. Portanto, eles também determinam o repertório a ser utilizado sendo esta uma decisão coletiva.

Os educadores do programa tocam mais de um instrumento musical. Têm sua especialidade, mas podem pegar quase tudo e fazer música. Alguns tocam piano, outros cantam profissionalmente. A maioria é músico de jazz e todos se apresentam. Alguns tocam

⁵² "Something will hit them and they would be unable to resist jumping in the creating, and those moments are really fun".

⁵³ *They may have a sense of themselves as musicians.*

em pequenos grupos, outros cantam em coral, alguns tocam clássico, outros Gospel, mas a maioria jazz.

Como o programa é meio período, alguns professores têm outros empregos, ensinam instrumento ou tem outros trabalhos em escolas. Com relação a grupos voltados para o público infantil, acho que não existe. Não que eu tenha conhecimento.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise multicasos, de acordo com a técnica de síntese de casos cruzados (*cross-case synthesis*) (Yin, 2003), foram criados quadros referentes às entrevistas 1 e 2. No quadro da entrevista 1, as questões 1 - "Como foi sua trajetória musical até chegar no programa? Fale um pouco a respeito." - e 3 - "Descreva o programa. (Ex: público-alvo, como a música é trabalhada, cursos oferecidos, etc.)" - foram omitidas, sendo questões que se referem apenas à contextualização. Cabe citar que os resultados deste estudo não devem ser generalizados.

4.3.1 Entrevista 1

Quadro 11 - Resultados da entrevista 1

	AUDIE	MAGIC TREE OF MUSIC	WEBOP	MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS
O que o(a) levou a criar o programa?	Filha. Influência de Edwin Gordon.	Doutorado. Interesse em como a música pode auxiliar as pessoas a serem criativas.	Convite da Universidade. As crianças me ensinaram como ensiná-las, e isso me levou a estudá-las com mais profundidade e a alcançar essa posição.	Mestrado. Público do curso seriam sujeitos de pesquisa.
Que benefícios o programa traz para a sociedade?	Ambiente criativo para crianças e professores. Felicidade das crianças.	Auxiliar as crianças a desenvolver a individualidade, senso de autoconfiança. Flexibilidade, originalidade, imaginação, comunicação.	Apresentação da musicalização aos que não conhecem. Modelos para os pais interagirem com seus filhos	Acesso ao ensino da Música através da Universidade. Formação de professores. Benefícios musicais. Formação de plateia.
O que faz da música uma atividade	Influencia atitude e sensibilidade da	Afeta a mente e influencia as	Demanda mais atenção.	Pais acompanham até os 3 anos.

Cont...

extracurricular diferenciada?	criança. Pode envolver emoções, relações sociais e equilíbrio interior. Linguagem diferente.	emoções das crianças. Aprendizado em nível mais profundo.	Atividade colaborativa. Organização do cérebro de maneira diferente.	Aprendem brincando. Os alunos tem voz no processo da aula.
Há uma relação da música com outras artes?	sim. Teatro, literatura, artes visuais, etc.	sim. Contaço de histórias, movimento (dança)	sim. Movimento, artes visuais, literatura, etc.	sim. Dança, movimento, desenhos, contaço de histórias, etc.
A Música é trabalhada de maneira artística (como arte e com arte) em seu projeto/programa?	sim. 8 espetáculos por ano.	sim. É preciso considerar o sentimento e emoção que a música traz.	sim. <i>Jam sessions</i> ao vivo.	sim. Utilização de elementos musicais (ex. dinâmica) para trabalhar a expressividade.
O que você mudaria para melhorá-lo?	Expandir a faixa etária. Interesse em idosos.	Deixar o programa mais extenso.	Trabalhar melhor a pedagogia responsiva e para que conheçam melhor as formas de arte.	Vivências com os professores, deixá-los mais "afiados". <i>Feedback</i> dos pais.

Fonte: Própria Autora

De acordo com a entrevista 1 podemos perceber que:

A Universidade pode ser a principal motivação para a criação de programas de musicalização - 3 dos 4 programas entrevistados surgiram devido à Universidade.

Programas de musicalização trazem diversos benefícios para a sociedade - os principais são:

- Ambiente criativo para crianças e professores
- Desenvolvimento de diversas habilidades
- Apresentação da musicalização aos que ainda não conhecem e acesso ao trabalho
- Modelo para pais interagirem com seus filhos

A música é uma atividade extracurricular diferenciada⁵⁴

⁵⁴ A palavra "diferenciada", nesse sentido, significa: diferente das outras atividades extracurriculares como futebol, capoeira, ballet, entre outras.

- Trabalha com a sensibilidade, emoções, relações sociais
- É uma linguagem diferenciada
- Envolve a organização do cérebro de maneira diferenciada
- É uma atividade colaborativa
- Os alunos tem autonomia nas aulas

Há relação da música com outras artes no ensino da música em programas de musicalização infantil - teatro, literatura (contação de histórias), dança, movimento e artes visuais.

A música é trabalhada de maneira artística em programas de musicalização infantil - 2 programas entrevistados apontaram apresentações artísticas (performance) e os outros 2 comentaram sobre emoção e expressividade.

Mudanças podem ser realizadas para melhorar a qualidade dos programas de musicalização infantil - os 4 programas apontaram ações para melhorar a qualidade do programa, entre essas ações, 2 programas consideraram atitudes para melhorar o desempenho dos educadores.

4.3.2 Entrevista 2

Assim como para análise da Entrevista 1, foi criada uma tabela para a análise da entrevista 2.

Quadro 12 - Resultados da entrevista 2

	AUDIE	WEBOP
Você considera importante a prática artística no ensino da Música? Por quê?	Sim. As crianças nascem para serem artistas de muitas maneiras.	Sim. Professores precisam ser artistas. É preciso saber como é se sentir criativo e artístico para poder compartilhar isso com alguém.
O educador musical precisa ter outras habilidades (não apenas musicais) para ensinar música? Se sim, quais?	Sim. Compreensão do desenvolvimento das linguagens, habilidades sociais, emocionais, físicas e das outras artes.	Sim. O desenvolvimento da habilidade de "ler" os alunos.

Cont...

Cont. Quadro 12

O que é criatividade para você?	É algo novo, fluido, diferente, que me faz sentir feliz.	Um modelo de vida, com ações reflexivas e alternativas, formadas de maneira independente.
Até que ponto você se considera um educador musical criativo? Por quê?	Sou criativa de acordo com 3 condições: posso criar músicas sem texto, posso criar atividades para ensinar essas composições de maneira adequada e posso criar soluções para os problemas.	Sim. Sinto como se toda situação de ensino fosse uma oportunidade para descobrir coisas novas sobre as crianças, pessoas, professores e sobre música.
E até que ponto você considera os educadores que trabalham no projeto criativos? Por quê?	Alguns são criativos, outros não. Situações podem acontecer onde não se tem prévia solução e o professor precisa ser criativo para resolver essas questões. Não basta apenas memorizar a atividade a ser trabalhada.	São criativos. Devido à sintonia que desenvolvem com as crianças que os faz considerar a criatividade que observam nas crianças.
A criatividade faz parte do seu programa? De que modo?	Sim. Contação de história, criação de histórias, composições, apresentações no teatro.	Sim. Improvisação, exploração, composição, apreciação musical ao vivo (<i>jazz sessions</i>).
Os participantes (alunos) do programa desenvolvem a criatividade durante o curso?	Sim.	Sim.
Como você, ou os educadores responsáveis pelo curso, têm esse conhecimento (<i>feedback</i>)?	Mudanças ocorrem nas aulas. Relatos de pais.	As crianças se sentem mais confortáveis e confiantes para tentar coisas em público.
Que tipo de atividades musicais estimulam a criatividade para você?	Movimento, composição, improvisação, outras artes.	Escutar música, tocar com outras pessoas.
Comente sobre a autonomia dos participantes do programa durante as atividades? Se tiver exemplos, cite-os.	Quando os objetivos são alcançados abro caminho para as crianças fazerem algo mais, sem utilizar palavras. As crianças sugerem atividades.	As crianças precisam sentir que têm escolhas e que o que elas escolhem importa. Dar oportunidade de escolhas para os alunos.
Você considera a autonomia um fator importante para a educação musical? Por quê?	Sim. Se as crianças têm autonomia, elas terão sucesso. Repetirão o que querem fazer muitas vezes.	Sim. Está diretamente relacionada à criatividade. Dar oportunidade de escolha para os alunos faz com que possam realizar determinada tarefa por si próprios, o que proporciona um senso deles mesmos como músicos.

Como é feita a escolha de repertório?	Músicas de minha autoria são mais utilizadas, além de canções tradicionais e eruditas.	Eu componho muitas músicas no programa. A escolha do repertório é coletiva.
Os educadores compõem as músicas que são ensinadas?	Sim, de acordo com os princípios de Gordon: contraste, repetição e silêncio.	-
Os educadores musicais do programa são instrumentistas? Se sim, quantos?	Sim. Todos.	Sim. Todos.
Se apresentam em grupos musicais ou em carreira solo? Se sim, quantos? Que tipo de música (estilo musical)?	A maioria não é <i>performer</i> .	Sim. A maioria. Jazz.
Já se dedicaram a apresentar algum trabalho voltado ao público infantil fora do programa? Fale sobre.	Não temos grupos dedicados a apresentar músicas para crianças em nossa cultura.	Não tenho conhecimento de nenhum grupo voltado ao público infantil.

Fonte: Própria autora

De acordo com a entrevista 2 podemos perceber que:

A prática artística é importante no ensino da música - confirma o que algumas pedagogias musicais já sugerem (ver HARGREAVES, 1986; MATEIRO; ILARI, 2011). As crianças se comunicam de maneira artística, e não se deve desconsiderar as outras linguagens artísticas da criança no ensino da música (*Audie*), pois elas são complementares. Os educadores também precisam ser artistas, pois não se pode ensinar o que não se sabe (*WeBop*).

O educador musical precisa ter habilidades que não são apenas musicais - o educador musical trabalha com pessoas, e cada uma é um ser único, que possui seu próprio universo e cultura particular. É necessário desenvolver a habilidade de "ler" o aluno (**WeBop**), observá-lo de maneira que se possa aprender mais sobre ele e perceber a melhor maneira de ensiná-lo, pois suas características pessoais são únicas, e devem ser valorizadas (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, 2013). Além disso, é necessário que o professor seja criativo, pois ensinar música de maneira criativa traz diversos benefícios (BURNARD, 2013). Para isso, precisa estar aberto e aproveitar as oportunidades para aprender, já que toda situação de ensino é uma oportunidade para aprender (ver BURNARD, 2013). Deve ser criativo para lidar com eventuais situações imprevisíveis que possam ocorrer durante as aulas, perceber a criatividade existente nas crianças e aproveitá-la.

A criatividade é algo novo, diferente, fluido, que faz sentir feliz (*Audie*) - Algo novo e diferente pode ser relacionado com as definições de criatividade (ver CSIKSZENTMIHALYI, 2013; WEBSTER, 1990), principalmente com originalidade (BURNARD; MURPHY, 2013). Algo fluido, que faz sentir feliz pode ser relacionado com a teoria do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Muitas vezes, no estado de fluxo, é como se as ações fossem automáticas e realizadas sem esforço (CSIKSZENTMIHALYI; CSIKSZENTMIHALYI, 1988) e o estado pode gerar felicidade.

A criatividade é um modelo de vida, com ações reflexivas e alternativas, formadas de maneira independente (*WeBop*) - as ações reflexivas e alternativas podem ser relacionadas também com as definições de criatividade, assim como ao modelo do pensamento criativo de Webster (1990), onde a reflexão ("reflexivas") e o pensamento divergente ("alternativas") fazem parte do processo. Estamos sempre tomando decisões e resolvendo situações. A criatividade pode estar presente no nosso dia-a-dia, a chamada criatividade *little-c* (KAUFMAN; BEGHETTO, 2009).

A criatividade pode ser trabalhada em programas de musicalização infantil de diversas maneiras

Contação de histórias, exploração, improvisação, composição, apreciação musical, apreciação musical ao vivo, performance, performance em grupo, movimento e outras artes além da música podem ser utilizadas para estimular a criatividade em programas de musicalização infantil. (ver BRITO, 2003; BARRET, 2006; KOUTSOUPIDOU; HARGREAVES, 2009; GRAHAM, 1998; HARGREAVES, HARGREAVES; NORTH, 2012; HICKEY, 2012).

A criatividade pode ser desenvolvida durante cursos de musicalização infantil

A criatividade pode se desenvolver, porque é o conhecimento da pessoa que permite que ela floresça (*WeBop*). Sabe-se que o ambiente é um fator importante para o desenvolvimento da criatividade (ver WEBSTER, 1990; HARGREAVES, 1989). Programas de musicalização infantil podem ser considerados ambientes estimulantes e apropriados para esse desenvolvimento. De acordo com as entrevistas, mudanças ocorrem nas aulas, há relatos de pais, as crianças se sentem mais confortáveis e confiantes para experimentar coisas em público demonstrando o desenvolvimento da criatividade nas aulas.

A autonomia é um fator importante para a educação musical

Para ter sucesso na aprendizagem é preciso que os alunos tenham um pouco de autonomia e controle (WIGGINS, 2009), e que experienciem a autoaprendizagem,

aprendizagem com os colegas e em pequenos grupos (WILLIAMS, 2014). As crianças precisam sentir que têm escolhas e que o que elas escolhem importa (*WeBop*). Se elas têm autonomia, terão sucesso, pois repetirão o que querem fazer muitas vezes (*Audie*).

Músicas autorais podem ser um caminho para o repertório em programas de musicalização infantil.

Além de estimular a criatividade dos educadores, o que pode trazer benefícios para os mesmos (ver BURNARD, 2013), compor especialmente para as aulas pode ter vários pontos positivos. Um deles é que uma canção pode ser composta especialmente para um determinado grupo de crianças, com determinado objetivo.

Pode haver diferença cultural com relação à educadores musicais serem também *performers*.

No *Audie* (Coreia do Sul) os educadores não são *performers*, apesar de tocarem instrumentos musicais nas aulas. No *WeBop* (Estados Unidos), a maioria dos educadores se apresentam em grupos de Jazz, como cantores ou instrumentistas.

Os (as) entrevistados(as) não têm o conhecimento de grupos voltados a apresentações musicais para o público infantil na Coreia e nos Estados Unidos.

Isso também pode ser um fator cultural. Pode ser que haja poucos grupos que se dedicam a esse tipo de trabalho. Futuros estudos sobre o tema podem contribuir para a discussão desse resultado.

5 DISCUSSÃO

O presente trabalho buscou, além dos objetivos mencionados, trazer para educadores musicais, que se dedicam a trabalhar principalmente com a primeira infância, a vivência de educadores e pesquisadores experientes que trabalham com a educação musical infantil em contexto de programa de musicalização para crianças. Os pontos analisados referentes ao problema de pesquisa, à hipótese e aos objetivos resultaram em uma reflexão acerca do ensino da música com crianças, expondo pontos de vista das pessoas entrevistadas, em relação ao referencial teórico do presente trabalho.

As entrevistas e a literatura demonstram que a criatividade exerce um papel fundamental na vida do ser humano, e que é indispensável para a educação musical infantil.

Existe a criatividade inata, aquela que é estimulada, a florada. É o que educare, educação significa. Retirar, a florar, e não colocar. É colocar para fora o que já existe, portanto a criatividade pode se desenvolver, porque é o conhecimento da pessoa que permite que ela floresça. Se o conhecimento fosse colocado nos alunos não seria criativo, mas possuímos a criatividade e acho que esse é o caminho do desenvolvimento. (WeBop, Entrevista 2)

Como foi dito anteriormente, a criança aprende de maneira natural, brincando. O ensino da música deve seguir o mesmo caminho. Em uma conversa que tive com Peter Webster, durante meu doutorado sanduíche na *University of Southern California*, pedi a ele que definisse criatividade em poucas palavras. Ele pensou e me respondeu, brincando com o tamanho da frase que eu queria: brincadeira estruturada (*structured play*).

Definindo os objetivos de acordo com o desenvolvimento infantil e de acordo com a cultura dos alunos podemos criar atividades que proporcionem autonomia para as crianças. Tendo autonomia, pensarão criativamente. Pensando criativamente, experienciarão o Fluxo. Experienciando o Fluxo, sentirão prazer e felicidade. Sentindo prazer e felicidade, terão o auxílio dessas emoções positivas para compreender o que está sendo trabalhado e aprender de maneira natural. "A música pode ser usada para a felicidade da criança e deve ser ensinada baseada em como as crianças a aprendem." (Audie, Entrevista 2). Além disso,

As crianças pequenas são muito criativas e estão sempre inventando e descobrindo coisas por si só, e para elas isso é um ato criativo. Quando as ensinamos, de alguma forma estamos oportunizando a disposição da criatividade. (WeBop, Entrevista 2).

É importante mencionar que a criatividade nas pessoas pode ser estimulada de diversas maneiras, e o que estimula uma pessoa, por exemplo, pode não estimular outra. O educador precisa levar isso em consideração.

Quando me movo ao som de determinada música, esse movimento e a música me fazem fluir. Acredito que isso me faz criativa. Minha criatividade se torna alta quando estou em aula. Eu penso mais criativamente. O movimento e a música, quando se tornam um, é mágico! Me faz pensar criativamente e fico realmente imersa na atividade e sinto o fluxo. (Audie, Entrevista 2)

Considero ouvir música uma experiência bastante criativa para mim. Se eu escuto algo, penso como poderia me movimentar a esse som (...). Ouvir é real. É muito estimulante para mim. Existem músicas ao vivo e gravações que me estimulam muito. Tocar com outras pessoas também, pois escuto diversas ideias, além dessa prática proporcionar diferentes habilidades." (WeBop, Entrevista 2)

Cada pessoa é única. E única vai ser sua maneira de aprender e de vivenciar a música. É fundamental que o educador esteja completamente imerso nas aulas, apenas assim poderá perceber as necessidades dos alunos e se comunicar musicalmente com as crianças.

(...) quando eu me comunico musicalmente com uma criança ou entre as crianças e pais, essa comunicação é musical, sem linguagem. O sentimento de me comunicar sem palavras dentro e através da música me faz criar. É algo diferente da linguagem. Existe uma conexão profunda com as crianças, eu as entendo e elas me entendem, sem palavras. (Audie, Entrevista 2)

(...) É preciso ouvir e ver tudo o que é possível sobre os alunos e ter certeza do que se está percebendo. É necessário aprender a desenvolver a habilidade de "ler" os alunos para poder ensiná-los. (...) A habilidade de "ler" os alunos é um pouco como intuição. Não se pode necessariamente ensinar intuição, mas é possível sensibilizar as pessoas que estão procurando uma forma de evoluir, de ensinar melhor. (WeBop, Entrevista 2)

O desenvolvimento da capacidade de resolver problemas de diversas maneiras (pensamento divergente) (ver WEBSTER, 1990) é fundamental para o educador musical que trabalha com crianças e que propõe uma educação musical que visa estimular o pensamento criativo. Apesar de se ter um planejamento, atividades podem acontecer de maneira imprevisível, já que se espera que as crianças tenham autonomia nas aulas.

Todo educador musical precisa ser criativo porque toda criança é diferente. Precisa saber quando as crianças estão felizes ou as direções para solucionar eventuais problemas, por exemplo. Situações podem acontecer em sala de aula onde não se tem prévia solução, portanto o professor precisa ser criativo para criar músicas na hora e resolver essas situações. Se o professor memoriza a atividade a ser trabalhada ele pode ser um

professor, mas não um bom professor. Para isso é preciso ser criativo, pois precisamos ensinar as crianças, não apenas o grupo. Mesmo para ensinar o grupo precisamos conhecer a individualidade de cada um." (Audie, Entrevista 2)

Sendo assim, o educador precisa estar imerso nas atividades e, tendo conhecimento dos conteúdos, do nível de desenvolvimento infantil dos seus alunos, e certo dos seus objetivos, deve ser o guia para o caminho que deseja alcançar, proporcionando maneiras inteligentes e criativas de se chegar a determinado objetivo, de acordo com o caminho que as crianças estão traçando também. Isso pode ser um tanto quanto subjetivo, mas na prática é uma maneira de construir junto com a criança, aprender com ela, respeitar seu desenvolvimento e naturalidade, criando um ambiente afetivo de comunicação e aprendizagem, onde tanto a criança quanto o educador podem experienciar o fluxo, assim como os pais e cuidadores que acompanham as crianças nas aulas, aproveitando o máximo potencial daquele momento musical, que pode gerar prazer e felicidade (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

(...) as crianças precisam sentir que têm uma escolha e o que elas escolhem faz diferença, importa. Isso está diretamente relacionado à criatividade. (...) As crianças que estão na experiência do fluxo estão absolutamente gostando muito da atividade porque foi ideia delas. (...) Se não dermos às crianças escolhas suficientes elas não se sentirão parte, e isso para as idades de 0 a 100 anos. (WeBop, Entrevista 2)

Porém é preciso estarmos atentos a como iremos proporcionar autonomia para a criança. A autonomia pode ser considerada a voz do aluno (**Musicalização para bebês**, Entrevista 1), ou até mesmo um senso de agência pessoal (ver WIGGINS, 2009).

Muitas pessoas pensam que deixar a criança fazer qualquer coisa estimula a criatividade, mas não acredito que este seja um ambiente criativo. (...) deixar a criança fazer o que ela quer não "constrói" sua criatividade (...) (Audie, Entrevista 2)

A autonomia faz também com que a criança expresse o que ela é dentro de uma comunidade, e demonstre quais são as características dessa comunidade. De acordo com a definição de *Community of Practice*, isso permite que a experiência pessoal de cada aluno seja incorporada, trazendo identidade na participação (WENGER, 1998 apud GRAVEN; LERMAN, 2003). Isso envolve o crescimento social e pessoal de todos os participantes, tão importantes quanto o crescimento musical (HIGGING, 2012).

Mas **de que modo a criatividade é trabalhada em programas de musicalização infantil?** O problema da presente pesquisa demonstrou que, de acordo com as entrevistas

realizadas, a contação de histórias é um elemento bastante utilizado na educação musical infantil para estimular a criatividade das crianças, assim como a exploração, a improvisação, a composição e a autonomia. A improvisação, por exemplo, apresenta muitos benefícios que auxiliam as pessoas a entenderem, na prática, como o processo criativo funciona (*Magic Tree of Music*, Entrevista 1). Segundo a Entrevista 2 do programa *Audie*,

(...) a criatividade não precisa ser estimulada apenas musicalmente, pois se estimularmos de outras maneiras estaremos estimulando musicalmente também. (...) a estimulação pode ser abordada de outra maneira artística. A composição e a improvisação são um caminho, mas as outras artes estão conectadas, especialmente para crianças pequenas, e isso não pode ser descartado. (Audie, Entrevista 2)

A hipótese do presente trabalho é que **a criatividade, quando estimulada em aulas de musicalização, proporciona experiências positivas⁵⁵ para as crianças, pais e cuidadores, professores e comunidade.**

De maneira geral, quando a criatividade é estimulada em aulas de musicalização ela toma uma proporção não apenas musical. Realizando atividades que provocam o pensamento criativo, estamos exercitando essa competência nas pessoas, independente de sua faixa etária. A "criatividade é um modelo de vida. Não é algo que algumas pessoas têm e outras não. É uma disposição para viver." (*WeBop*, Entrevista 2). Sendo assim, as pessoas em geral levam consigo a maneira de pensar criativamente para todas as áreas.

De acordo com as entrevistas e com a revisão de literatura, a criatividade traz experiências positivas assim como pode potencializar os benefícios que aulas de música trazem para as crianças, pais e cuidadores, professores e comunidade. Relatos demonstram que aulas de musicalização infantil podem nutrir a criatividade das crianças (*Magic Tree of Music*, Entrevista 1), e que a criatividade as auxilia a se sentirem felizes, que as fazem fluir, sentirem-se diferentes, únicas e focadas (*Audie*, Entrevista 2). Além disso, "ajuda as crianças a promover sua individualidade, o senso de autoconfiança, entre outros fatores." (*Magic Tree of Music*, Entrevista 1).

Os pais que reconhecem a importância desse trabalho querem que seus filhos sejam cidadãos globais, querem que seus filhos sejam capazes de sobreviver quando as coisas são diferentes, quando as coisas não são um padrão. Existem muitas evidências positivas em torno das habilidades comunicativas durante as aulas, que conseqüentemente apresentam uma extensão quando as crianças

⁵⁵ Conforme a definição apresentada anteriormente consideramos *experiências positivas* como sendo os resultados de experiências que tragam bem-estar e benefícios para o sujeito (ver LOPEZ; SNYDER, 2009).

crecem, começam a trabalhar e a interagir. Podem se tornar mais flexíveis, mais originais, mais imaginativos em determinados pensamentos, auxiliando na maneira com que se relacionam com o mundo. Além disso, o curso traz um entendimento de outras culturas e isso também é importante. (Magic Tree of Music, Entrevista 1)

Com relação aos pais e cuidadores, a criatividade nas aulas de música pode influenciar a maneira como percebem a música, assim como na interação com seus filhos. De acordo com a Entrevista 2 realizada com o programa **WeBop**, por vezes os pais não se veem como músicos, mas ao compor juntos nas aulas eles ficam animados com essa possibilidade e com as formas de interagir com suas crianças. As aulas de musicalização também podem servir como um modelo de interação entre pais e filhos (**WeBop**), possibilitando que criem atividades musicais com as crianças em casa.

As experiências positivas que a criatividade proporciona aos **professores** também são evidentes.

É como se precisássemos ser improvisadores. (...) sinto como se toda situação de ensino fosse uma oportunidade para descobrir novas coisas sobre as crianças, sobre as pessoas, sobre os professores, sobre música. (WeBop, Entrevista 2)

Professores criativos trabalham como geradores de criatividade. Trabalham com as ferramentas e recursos que lhes foram dados para o processo de estender o aprendizado e o fazer musical das crianças para a composição, performance, improvisação, como consumidores, entre outros. Ajudam as crianças a se expressarem efetivamente e a criar música, assim como a avaliar criticamente seu próprio trabalho (BURNARD; MURPHY, 2013). Vivendo a criatividade em sala de aula, o professor trará benefícios para si mesmo, pois entrará em sintonia com os alunos e poderá experienciar o fluxo com eles. Segundo a Entrevista 2 realizada com o programa **WeBop**, o educador aprende sempre que se aproxima de alguém que irá ensinar.

Com relação às experiências positivas para a **comunidade**, as aulas de música podem ter uma dimensão além da sala de aula, assim como as atividades realizadas nas aulas que estimulam o pensamento criativo. As pessoas que participam da aula (crianças e adultos) carregarão consigo a experiência criativa que vivenciaram. Quando criamos em conjunto estamos expostos a aprovação ou não das pessoas, o que nos faz desenvolver um senso de respeito e crítica. "O processo da criatividade é muito difícil, pois é necessário se sentir livre e confortável, se sentir livre para cometer erros." (**Audie**, Entrevista 2). Isso pode gerar autoconfiança nas pessoas, assim como uma ação mais crítica perante as atitudes dos outros,

mas com respeito e senso de grupo. Segundo algumas características de *Community Music* expostas por Higgins (2012) (ver Capítulo 2), o desenvolvimento da confiança na criatividade dos participantes e o comprometimento com a ideia de que todo mundo tem o direito e capacidade de fazer, criar e gostar da própria música são importantes.

De acordo com os objetivos específicos da presente pesquisa (ver Capítulo 4), foi criada a seguinte tabela que resume os itens mais importantes que constam nas entrevistas:

Quadro 13 - Respostas aos objetivos específicos da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AUDIE (COREIA DO SUL)	MAGIC TREE OF MUSIC (AUSTRÁLIA)	WEBOP (ESTADOS UNIDOS)	MUSICALIZAÇÃO PARA BEBÊS (BRASIL)
Que maneiras são utilizadas para estimular a criatividade?	Material de música com contação de história. Composição e improvisação são um caminho, mas as outras artes estão conectadas. Movimento.	Histórias com improvisação. Exploração.	A improvisação é o coração do programa. Crianças e pais improvisam e compõem. Exploração. Apreciação.	Contação de histórias. As crianças têm autonomia para alongar e sugerir atividades.
A música é trabalhada de maneira artística⁵⁶?	sim	sim	sim	sim
Existem atividades que envolvem os pais (ou cuidadores), as crianças e os educadores, de forma que todos possam ter autonomia e trocar experiências?	sim	não diretamente nas aulas ⁵⁷	sim	sim

Cont...

⁵⁶ Conforme dito anteriormente, a *música trabalhada de maneira artística* é a música trabalhada como arte e com a utilização de outras artes.

⁵⁷ Os pais (ou cuidadores) não participam das aulas, contudo, a entrevistada aponta que estes estão cientes da importância do trabalho de musicalização.

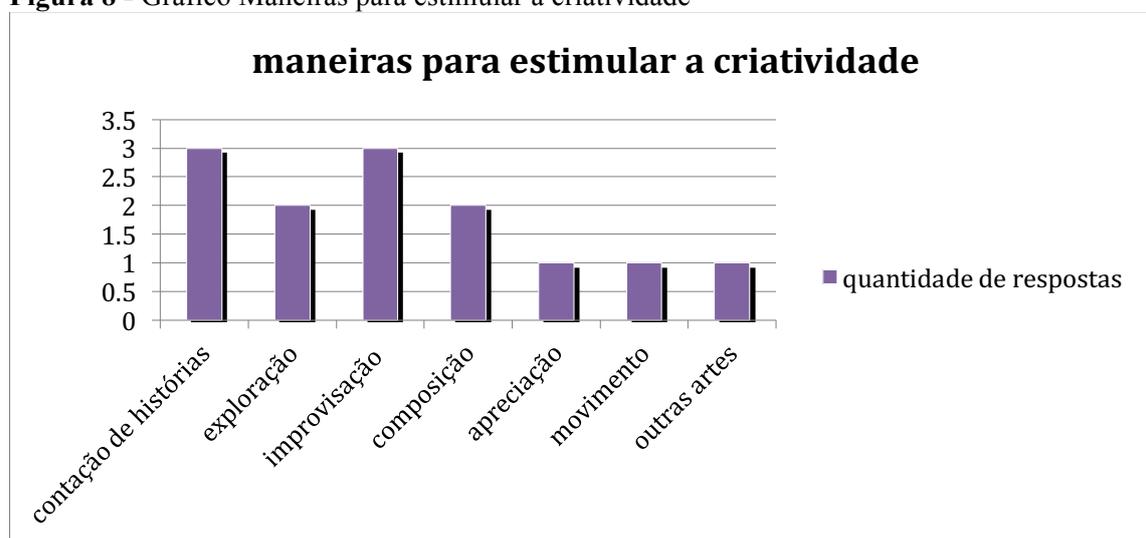
O resultado social do trabalho	A música pode envolver emoções, relações sociais e equilíbrio interior (<i>self-regulation</i>).	A música pode ajudar as crianças a promover sua individualidade e o senso de auto-confiança. Auxilia no desenvolvimento de habilidades comunicativas, flexibilidade, originalidade, imaginação. Proporciona o entendimento de outras culturas. Pode influenciar também as emoções.	o conhecimento e a apresentação do trabalho de musicalização aos que não conhecem. Também fornece 'modelos' para os pais de como interagir com seus filhos, mostra a natureza colaborativa de brincar junto, proporciona <i>jam sessions</i> , etc. A música é uma atividade colaborativa.	fazer com que as pessoas tenham acesso ao ensino musical através da Universidade. Formação de professores. Formação de plateia com apresentações musicais periódicas para as crianças e adultos
---------------------------------------	--	--	--	---

Fonte: Própria Autora

Os resultados das entrevistas demonstraram que, apesar da diferença cultural existente entre os programas entrevistados, existem alguns pensamentos e abordagens que são similares no ensino da música com crianças.

Com relação à primeira questão, "**Que maneiras são utilizadas para estimular a criatividade?**", a contação de histórias, a composição, a improvisação, a exploração, a apreciação, movimento e a utilização de outras artes foram as respostas encontradas, como demonstra o gráfico a seguir.

Figura 8 - Gráfico Maneiras para estimular a criatividade



Fonte: Própria Autora

Podemos perceber que a contação de histórias e a improvisação são as maneiras mais utilizadas pelos programas entrevistados para estimular a criatividade das crianças, reafirmando a importância dessas atividades em contextos de musicalização infantil. A contação de histórias permite que a imaginação das crianças vá além da imaginação musical, contribuindo para formar uma atmosfera propícia para a criatividade fluir. Sabe-se que a improvisação é uma ferramenta extrema importante para a educação musical (BRITO, 2001), pois a liberdade de expressão gerada pela autonomia que a criança tem ao improvisar é fundamental para seu desenvolvimento musical e emocional (YOUNKER, 2014; LEVEK, 2012).

A música é trabalhada de maneira artística em todos os programas entrevistados, ou seja, os programas abordam a música como arte e com a utilização de outras artes, o que contribui para a formação integral do ser (BARCHANA-LORAND, 2015). Além disso, gera mais naturalidade e prazer na aprendizagem, pois sabemos que as artes fazem parte do cotidiano infantil, e podem contribuir para uma educação musical mais completa (ver TEMMERMAN, 1998). Esse resultado reafirma também a influência de algumas pedagogias que trabalham com a música e outras artes (ver ILARI; MATEIRO, 2011).

A maioria dos programas apresenta atividades que envolvem os pais ou cuidadores, as crianças e os educadores, o que representa o envolvimento em uma comunidade de prática (*community of practice*) (ver ILARI, 2010; LAMUR, 2014). Como foi dito anteriormente, a interação entre crianças e adultos é de extrema importância pois desenvolve a relação afetiva entre eles (SANTIAGO; BROOCK; CARVALHO, 2011; YOUM, 2013; CUSTODERO, 2005), assim como estimula os adultos a interagirem musicalmente com as crianças em outros ambientes além da aula de musicalização. Pode também criar oportunidades para que todos os envolvidos no trabalho possam experimentar o fluxo através da música.

O resultado social do trabalho de musicalização infantil, segundo as entrevistas, aponta diversos benefícios, os listados a seguir:

A música pode influenciar emoções, relações sociais e equilíbrio interior (*self-regulation*) - o resultado corrobora com alguns estudiosos da psicologia da música e da sociologia (JUSLIN; SLOBODA, 2001; TURINO, 2008), sugerindo a importância de trabalhar as emoções em música na educação musical (LEVEK, 2012).

A música pode ajudar as crianças a promover sua individualidade e o senso de autoconfiança - nas aulas de musicalização, as crianças são encorajadas a participar das atividades, recebendo apoio, reconhecimento e aprovação (McLAUGHLIN, 1991 apud TEMMERMAN, 1998), o que permite que sua individualidade aflore no processo das aulas, fortalecendo a autoconfiança.

Auxilia no desenvolvimento de habilidades comunicativas, flexibilidade, originalidade e imaginação - muitas vezes as aulas de musicalização infantil são o primeiro contato do bebê com outros colegas em um grupo específico de comunidade de prática, o que com certeza irá desenvolver suas habilidades comunicativas, que corresponde ao desenvolvimento social (ver YOUM, 2013). A flexibilidade, a originalidade e a imaginação são elementos que fazem parte do modelo de pensamento criativo de Webster (1990). Isso demonstra que as atividades de musicalização infantil podem estimular o pensamento criativo, desenvolvendo essas competências não apenas de maneira musical.

Proporciona o entendimento de outras culturas - podemos considerar a cultura de cada família, assim como a cultura de outra região, e isso pode se dar devido aos estilos musicais trabalhados e ao que as pessoas ouvem em casa. A música 'reflete' a cultura das pessoas (BRITTO, 2003). No **Magic Tree of Music**, por exemplo, músicas de diferentes regiões são trabalhadas, proporcionando um entendimento melhor daquela cultura estudada, agindo de maneira positiva nos participantes das aulas, que podem valorizar as características musicais e de vida de determinada cultura, valorizando-a e respeitando-a, unificando as pessoas através da música.

Conhecimento e apresentação do trabalho de musicalização aos que não conhecem - Muitas pessoas ainda não têm o conhecimento do trabalho realizado em programas de musicalização infantil. Isso está mudando gradativamente com a formação de profissionais especializados na área e com a conscientização dos benefícios que a música pode trazer para o ser humano no início da vida (ver ILARI, 2007; ILARI, 2010).

Modelos de interação entre pais e filhos - as aulas acontecem de maneira interativa, onde pais podem reproduzir em casa as atividades que aprenderam em aula, e até mesmo recriá-las, proporcionando momentos afetivos e musicais em casa, pois sabe-se que aulas de musicalização podem estreitar os laços afetivos familiares (BROOCK, 2013).

A música é uma atividade colaborativa - existe uma grande interação entre as crianças, cuidadores, pais e educadores nas aulas, onde existe o brincar e o fazer música junto. Além disso, fazer música em grupo requer colaboração, onde a música apenas acontece quando todos do grupo estão envolvidos, trabalhando também as relações humanas (BATES, 2012).

Acesso ao ensino da música através da Universidade - os programas de extensão universitários de musicalização infantil permitem que a comunidade tenha acesso à aulas de musicalização através da Universidade, o que, além de proporcionar um valor mais acessível para a comunidade permitindo que pessoas menos favorecidas financeiramente possam frequentar as aulas, proporciona que os universitários tenham contato com as crianças e com o trabalho de musicalização infantil, com a oportunidade de lecionar no programa (ver SANTIAGO; BROOCK; CARVALHO, 2013), que pode vir a ser também um ambiente de **formação de professores**.

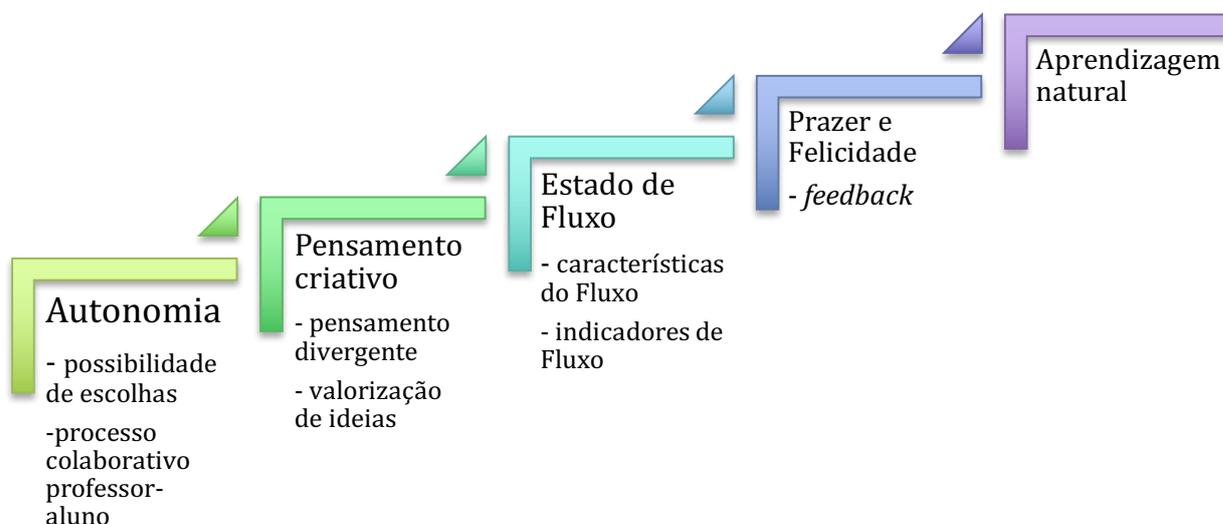
Formação de plateia - muitos programas realizam apresentações musicais periódicas, tanto dos próprios alunos quanto de músicos convidados, o que pode favorecer a formação de plateia, permitindo que as crianças e adultos assistam apresentações musicais juntos.

Além desses benefícios expostos como resultado das entrevistas, podemos citar que aulas de música proporcionam um ambiente criativo para crianças e adultos (WEBSTER, 1990; BURNARD, 2013), o que também é um resultado social do trabalho, pois, como foi dito anteriormente, a criatividade nas aulas é estimulada, o que por consequência irá influenciar outras áreas além da música.

6 MODELO DE ENSINO FLUXO-CRIATIVO

O referencial teórico, a pesquisa realizada e minha experiência como educadora musical geraram reflexões acerca do ensino da música com crianças. A partir dessas reflexões desenvolvi o **Modelo de Ensino Fluxo-criativo**, modelo criado principalmente para ser utilizado por educadores musicais no planejamento e execução de suas atividades. É um modelo que une a autonomia, a criatividade e a teoria do fluxo, com o objetivo de nutrir a criatividade das pessoas, assim como proporcionar a felicidade e o prazer que podem vir juntos com o aprender através do estado de fluxo. A autonomia e o pensamento criativo são capazes de provocar o estado de fluxo, que por sua vez pode provocar prazer e felicidade e fazer com que a aprendizagem ocorra de maneira natural e eficaz.

Figura 9 - Modelo de Ensino Fluxo-criativo



Fonte: Própria Autora

A **autonomia**, na presente pesquisa, foi entendida pela independência que o aluno tem para realizar algo, existindo um processo colaborativo entre professor e aluno, onde dar autonomia é dar oportunidade para a criatividade acontecer. O nível de autonomia dado aos alunos vai de acordo com o objetivo da atividade, e uma simples possibilidade de escolha já pode ser considerada autonomia.

O **pensamento criativo** é o processo de pensamento sobre determinado assunto, onde espera-se que pensamentos divergentes aflorem, o que pode gerar originalidade, flexibilidade, entre outros (ver item 2.2.2 do presente trabalho). A valorização desses pensamentos ou ideias proporciona a ação das mesmas. Apesar do pensamento criativo ser possível sem a execução do mesmo, a realização das ideias é muito importante, pois as crianças se sentirão parte da atividade e terão um *feedback*, o que as motivará a realizar novamente as atividades ou atividades similares.

O **estado de fluxo** se dá pelo pensamento criativo e execução do mesmo. Para verificar se os alunos estão realmente em estado de fluxo devido à determinada atividade, é preciso que o educador conheça as características do estado de fluxo (ver item 2.3 do presente trabalho), assim como os indicadores de fluxo (CUSTODERO, 2005).

O **prazer e felicidade** gerados por determinada atividade é consequência do estado de fluxo, podendo ser considerados um *feedback* imediato tanto para os alunos quanto para o professor. Se as crianças estão se divertindo com a atividade, o aprendizado será mais eficiente. Há quem diga que o pensamento é mais rápido quando se está feliz (FILLIOZAT, 1998).

O prazer e a felicidade podem ser considerados indicadores, pois demonstram que a **aprendizagem** está sendo **natural**. As crianças já vivem as artes com naturalidade, e assim deve ser o ensino da música. Como foi dito anteriormente, o importante é construir a educação musical com relação à naturalidade e positividade que a criança tem com a música (TEMMERMAN, 1998).

Esses componentes do modelo interagem entre si e possuem graduações em sua utilização. Além disso, apesar da autonomia ser considerada o início do processo, também pode decorrer de outros elementos do modelo. Por exemplo, atividades criativas podem gerar autonomia ao invés da autonomia gerar atividades criativas.

O professor que estiver utilizando este modelo deve estar consciente de cada um desses elementos, sobre os quais já existe literatura específica, de modo a entendê-los para assim utilizá-los da melhor maneira possível.

O Modelo de Ensino Fluxo-criativo pode apresentar benefícios inclusive para o educador. Dando autonomia para as crianças, o educador irá experienciar momentos imprevisíveis na sala de aula, onde precisará contar com sua criatividade (pensamento criativo), improvisando para resolvê-los no momento. Isso tornará a atividade desafiadora

para o educador, que precisará estar completamente imerso e concentrado na atividade, o que poderá gerar o estado de fluxo. Como foi dito anteriormente, professores que apoiam a autonomia artística colocando à disposição materiais musicais e recursos humanos se encontrarão engajados nas atividades, o que pode ser infinitamente complexo, recompensador e gratificante (CUSTODERO, 2005).

Contudo, o Modelo de Ensino Fluxo-criativo sugere um trabalho colaborativo entre o educador e o aluno, onde ambos nutrem a criatividade e experiências positivas com a música, construindo juntos o conhecimento com criatividade.

A seguir, exponho 2 exemplos de como o Modelo de Ensino Fluxo-criativo pode ser aplicado em aulas de musicalização infantil. Contudo, as atividades podem ser aplicadas também em escola regular, a depender do número de alunos e faixa etária dos mesmos.

6.1 EXEMPLO 1: ATIVIDADE DE RODA

A atividade de roda significa que a canção é trabalhada em formato de roda, com todos os alunos em pé.

faixa etária: 03 meses a 2 anos/ 3 e 4 anos

canção: Passeando pela floresta (Kamile Levek)

objetivos gerais: movimento com a música, socialização, descontração, brincadeira

objetivos musicais: movimentos com a música, dinâmica (forte e fraco)

Figura 10 - Passeando pela floresta

Passeando pela floresta

Kamile Levek

Voz

Es - ta - va pas - se - an - do pe - la flo - res - ta Es - ta - va pas - se -

6 an - do pe - la flo - res - ta Quan - do eu vi

12 um le - ão um le - ão

19 Es - ta - va pas - se - an - do pe - la flo - res - ta Es -

25 ta - va pas - se - an - do pe - la flo - res - ta Quan - do eu vi

31 um sa - po um le - ão

39 Es - ta - va pas - se - an - do pe - la flo - res - ta Es (...)

Fonte: Própria Autora

A música continua e outros animais podem ser acrescentados na canção, dando continuidade ao pensamento criativo.

Modelo de Ensino Fluxo-criativo

- **autonomia:** as crianças ou pais e cuidadores (a depender da faixa etária) escolhem os animais que irão encontrar na floresta, sugerindo movimentos e sonoridades para serem realizados de acordo com os animais escolhidos.
- **pensamento criativo:** as crianças ou pais e cuidadores pensarão em movimentos que poderão ser executados junto com a música trabalhada. As sugestões são acolhidas pelo educador.
- **fluxo:** durante o pensamento criativo e ao perceberem que o movimento sugerido é acolhido e a ação é realizada, as crianças, pais ou cuidadores se sentirão parte da atividade, o que poderá provocar o estado de fluxo.
- **prazer e felicidade:** são consequências do estado de fluxo.
- **aprendizado natural:** O prazer e a felicidade da criança ou pais e cuidadores permitirão que o aprendizado ocorra naturalmente e de maneira eficaz, pois estarão se divertindo na aula. E a melhor forma de se aprender é brincando.

6.2 EXEMPLO 2: COMPOSIÇÃO

Um outro exemplo é uma atividade de composição com crianças de 6 anos. Cabe citar que essa atividade pode ser feita em mais de uma aula, sendo destinado a ela apenas um momento da aula.

faixa etária: 6 anos

objetivos gerais: performance musical, criação musical, socialização

objetivo musical: composição, performance

- **autonomia:** tema da música a ser criada. Nesse momento o educador pode conversar com as crianças sobre a criação da música, e perguntar sobre o que a música poderia 'ser', o que ela pode 'falar', qual o seu tema. Caso não haja nenhuma resposta, o educador pode perguntar o que cada um mais gosta de fazer. Isso poderá ser um gatilho para as crianças adquirirem confiança na atividade que está sendo realizada.
- **pensamento criativo:** é importante que todas as crianças participem de alguma forma. Cabe ao educador "ler" as crianças (termo utilizado na Entrevista 2, *WeBop*), suas atitudes e movimentos, pois demonstrarão se já estão imersas na atividade ou não (características e indicadores de fluxo). Assim que as ideias para

a letra da canção vão surgindo, o educador pode escreve-las em um papel, como um *brainstorm* (pode ser apenas um trecho para a atividade não ficar cansativa). Com a letra da futura canção escrita no papel, o educador pode perguntar às crianças como aquela letra pode ser cantada (melodia). Caso não haja nenhuma resposta, o educador pode sugerir uma melodia e perguntar às crianças o que elas acham da melodia sugerida (se gostam ou não, o que poderia ser modificado, etc.). Esta atividade continuará por algumas aulas, a depender do tempo disponível de cada aula para esta atividade. Os alunos devem ser encorajados a refletir sobre a música fora da sala de aula (**incubação**) (ex. pensarem em outra melodia, continuação da letra, instrumentos musicais que poderão ser utilizados, etc.). A composição, dessa forma, é um trabalho colaborativo das crianças entre si e das crianças com o professor, que tem o papel de cocriador (BURNARD, 2013), podendo sempre perguntar a opinião das crianças sobre a harmonia, dinâmicas, entre outros elementos musicais. Quanto mais envolvidas as crianças estiverem, melhor o processo e resultado do trabalho.

- **fluxo**: o pensamento criativo e a execução desse pensamento poderá gerar o estado de fluxo.
- **prazer e felicidade**: consequências do estado de fluxo.
- **aprendizado natural**: O prazer e a felicidade das crianças deixará o aprendizado ocorrer naturalmente, pois estarão se divertindo na aula. E a melhor forma de se aprender é brincando. É importante que a composição seja gravada, pois as crianças e o professor poderão apreciar o resultado do trabalho, assim como avaliá-lo criticamente (ver BURNARD; MURPHY, 2013), desde a performance das crianças até a letra e arranjo.

6.3 CONSIDERAÇÕES

Como foi dito anteriormente, o Modelo de Ensino Fluxo-criativo permite que o educador musical também experiencie o estado de fluxo, já que proporcionar momentos de autonomia para as crianças gera respostas inesperadas, onde o professor precisa estar imerso no que está fazendo, atento para observar as crianças (é nesse momento que conhecemos melhor nossos alunos e sua cultura), acolher suas ideias da melhor maneira possível, e aprender a lidar com o imprevisível de forma criativa. Estando aberto para isso e criando com

as crianças, o educador pode entrar em estado de fluxo, sentindo prazer e felicidade, o que o motivará a criar cada vez mais com os alunos e proporcionará tanto a aprendizagem quanto o ensino em seu maior potencial.

Convido os educadores para refletirem sobre o Modelo de Ensino Fluxo-criativo, experimentando enquadrar suas atividades no modelo, assim como criar atividades seguindo-o. Um simples momento de autonomia e oportunidade para as crianças criarem é um grande diferencial. Dessa forma estamos estimulando várias competências, não apenas musicais, mas também sociais, que os pequenos poderão levar para a vida. Futuros estudos poderão verificar os benefícios e eficácia do Modelo de Ensino Fluxo-criativo, bem como contribuir para o seu fortalecimento na área da educação musical.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo *cross-cultural* multicasos com programas de musicalização infantil buscou compreender de que modo a criatividade é trabalhada em programas de musicalização infantil, de modo a verificar que maneiras são utilizadas para estimular a criatividade; se a música é trabalhada de maneira artística; se existem atividades que envolvem os pais (ou cuidadores), as crianças e os educadores, de forma que todos possam ter autonomia e trocar experiências; e o resultado social do trabalho. Isso foi realizado a partir de pontos de vista de educadores e pesquisadores experientes na área da educação musical infantil, de acordo com um referencial teórico relevante para a área.

Através de tópicos que fazem parte da música na comunidade, desde o desenvolvimento musical infantil, passando pelo ensino da música como arte e citando pontos importantes sobre programas de musicalização infantil, pudemos ter uma visão geral do ensino da música com crianças nesses contextos (programas de musicalização infantil).

A criatividade apareceu com suas diversas definições, abordando a criatividade musical e o pensamento criativo, provocando reflexões importantes que vão além do ensino da música.

A teoria do fluxo veio mostrar que o estado de fluxo pode estar presente em aulas de musicalização infantil, sendo um estado que gera prazer e felicidade tanto para o educador quanto para os alunos, pais e cuidadores. A autonomia e a motivação apontaram a importância de dar 'voz' aos alunos. Essa 'voz' pode gerar criatividade, que pode gerar o estado de fluxo, que pode gerar prazer e felicidade, e conseqüentemente, uma aprendizagem natural em seu maior potencial. Isso me levou a conceber o Modelo de Ensino Fluxo-criativo, como forma de contribuir para a prática e reflexão dos educadores musicais.

O presente estudo demonstrou também que o ensino da música deve ser criativo e artístico e quanto mais experiências musicais proporcionarmos às nossas crianças, melhor. Apreciação musical ao vivo, performance, integração com as demais artes e o estímulo à expressividade são pontos que devem ser levados em consideração no ensino da música para crianças, assim como a comunicação dos sentimentos e emoções através da música. É importante termos essa consciência e abrir espaço para esse tipo de expressão em nossa maneira de educar musicalmente.

A música pode e deve ser trabalhada de maneira artística com as crianças, ou seja, ao aluno é dada a oportunidade de se portar como artista (performance), de presenciar artistas (apreciação musical ao vivo), de se expressar musicalmente (expressão) e de integrar a música com outras artes (ex. dança, teatro, artes visuais, etc.). Possibilitando essas relações, desde a primeira infância, a educação musical se fará mais completa na vida das crianças. Além disso, se a criança estiver imersa em atividades que estimulam sua criatividade e lhe trazem felicidade e prazer, é possível que ela atinja seu maior potencial de aprendizagem.

Figura 11 - Ensino da música de maneira artística



Fonte: Própria Autora

A educação musical infantil ainda está em seus anos iniciais no Brasil (ILARI, 2007). Nós, educadores musicais que nos dedicamos principalmente à educação musical de bebês e crianças, precisamos refletir sobre a vivência de educadores mais experientes e acolhê-la, de acordo com nosso contexto de trabalho, cultura e possibilidades.

Precisamos estar sempre em transformação, acolhendo assuntos que acrescentam em nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Busquei expor pensamentos de estudiosos que vêm contribuindo para a área da psicologia da música e da educação musical, com a finalidade de gerar reflexões e conhecimento sobre os assuntos abordados. A pesquisa realizada com os(as) fundadores(as) dos programas de musicalização infantil buscou expor como a música vem sendo trabalhada em culturas diferentes. A experiência dos(as) entrevistados(as) soma-se com o referencial teórico do presente trabalho, unindo a prática e a teoria, resultando no Modelo de Ensino Fluxo-criativo.

Os resultados dessa pesquisa não devem ser generalizados e futuros estudos poderão contribuir com os temas abordados, assim como para com o Modelo de Ensino Fluxo-criativo.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, S.; GOUVEIA, L. **Será que os jogos são eficientes para ensinar?** Um estudo baseado na experiência de fluxo. In: ACTAS CONGRESSO CHALLENGES, Portugal, Universidade do Minho, 17 maio de 2007. Disponível em: <http://homepage.ufp.pt/lmbg/com/salbg_challenges07.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- ADESSI, A. et al. **Young Children's musical experiences with a flow machine.** In: 9th INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, Itália, Universidade de Bologna, 22-26 ago. 2006, p. 1658-1665.
- ARAÚJO, R. C.; ANDRADE, Margaret A. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. **DAPesquisa**, v. 8, p. 553-563, 2011.
- ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. In: IV SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. v. 1. p. 01-06.
- BALKWILL, L.; Thompson, W. A cross-cultural investigation of the perception of emotion in music: psychophysical and cultural cues. **Music Perception**, v. 17, p. 43- 64, 1999.
- BARCHANA-LORAND, Dorit. Art Conquers All? Herbert Read's Education through Art. **International Journal of Art & Design Education**. v. 34, n. 2, 2015, p. 169-179, 2015.
- BARNES, G.; DeFREITAS, A.; GREGO, J. Parental involvement and home environment in music: current and former students from selected community music program in Brazil and the United States. **International Journal of Music Education**, v. 34, n. 2, p. 208-218, 2016.
- BARRET, J.; WEBSTER, P. New thinking for the study of music teaching and learning. In: _____. **The musical experience: rethinking music teaching and learning.** New York: Oxford University Press, 2014b. p. 1-9.
- BARRET, J.;WEBSTER, P. (Eds.) **The musical experience: rethinking music teaching and learning.** New York: Oxford University Press, 2014a.
- BARRET, M. Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. **International Journal of Early Years Education**, v. 14, n. 3, p. 201-220, 2006.
- BATES, C. A family music project in the North of England: a study of the pedagogical methodologies employed and the outcomes achieved. **International Journal of Community Music**, v. 5, n. 2, 2012, p. 131-146.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.
- BEINEKE, V. Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BLACKING, J. **How musical is man?** Seattle, Washington: University of Washington Press, 1974.

BOZARTH, J. **The usefulness of wenger's framework in understanding a community of practice.** 2008, 330p. Tese (Doutorado em Educação). North Carolina State University, Raleigh, North Carolina, Estados Unidos, 2008.

BRENNER, B.; STRAND, K. A case study of teaching musical expression to young performers. **Journal of Research in Music Education**, v. 61, n. 1, 2013, p. 80-96.

BRITO, T. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

BRITO, T. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Fundação Peirópolis, 2003.

BRITO, T. **O humano como objetivo da educação musical: o pensamento pedagógico-musical de Hans Joachim Koellreutter.** 2011. Disponível em: <http://www.galileo.edu/esa/files/2011/12/3.-O-HUMANO-COMO-OBJETIVO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-MUSICAL-Teca-Brito.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2015.

BROOCK, A. Crianças na Universidade? In: ILARI, Beatriz; BROOCK, Angelita (Orgs.). **Música e educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, 2013a. p. 147-166.

BROOCK, A. **Formação de professores para a educação musical infantil: o papel da extensão universitária.** 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BURNARD, P. Teaching music creatively. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Eds.). **Teaching music creatively.** London and New York: Routledge, 2013. p. 1-11.

BURNARD, P.; MURPHY, R. **Teaching music creatively: learning to teach in the primary school series.** London and New York: Routledge, 2013.

BURSTEIN, J. **4 lessons in creativity.** fev. 2012. Disponível em: https://www.ted.com/talks/julie_burstein_4_lessons_in_creativity?language=pt-br. Acesso em: 20 abr. 2016.

BYRNE, C.; SHERIDAN, M. Music: A source of deep imaginative satisfaction?, **British Journal of Music Education**, v. 15, n. 3, p. 295–301, 1998.

CAMPBELL, P. S.; SCOTT-KASSNER, C. **Music in childhood: from preschool through the elementary grades.** Boston: Schirmer, 2014.

COUNTRYMAN, J. High school music programmes as potential sites for communities of practice- A Canadian study. **Music Education Research**, v. 11, n. 1, p. 93-109, 2009.

CREMIN, T. Series editor's foreword. In: BURNARD, P.; MURPHY, R. **Teaching music creatively: learning to teach in the primary school series.** London and New York: Routledge, 2013.

CRESWELL, J. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage Publications, 2013.

CROPLEY, D.; et al. **The dark side of creativity**. New York: Cambridge University Press, 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity**. New York: HarperCollins, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: the psychology of discovery and invention**. New York: HarperCollins, 2013.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I. **Optimal experience**. Psychological studies of flow in consciousness. New York: Cambridge University Press, 1988.

CUSTODERO, L. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. **Musical Education Research**, v.7, n. 2, p. 185-209, 2005.

DAVIDSON, L.; SCRIPP, L. Education and development in music from a cognitive perspective. In D. J. Hargreaves (Ed.) **Children and the arts**. Bristol: Open University Press, 1989. p. 59-86.

DAVIS, Gary. **Creativity is forever**. Universidade da Virgínia: Kendall/Hunt Pub, 2004.

ESPOSITO, A.; SERIO, M. Children's perception of musical emotional expressions. In: ESPOSITO, A. et al (Eds.). **Verbal and nonverbal commun behaviors**. Berlin: Spring Verlag. 2007. p. 51-64.

FERREIRA, C. H. L. J. **A criatividade na aprendizagem da formação musical**. Dissertação (Mestrado em Música). 2011. 56 f. Departamento de Comunicação e Artes, Universidade de Aveiro, Portugal, Aveiro, 2011.

FILLIOZAT, I. **Inteligência do coração: a nova linguagem das emoções**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

FOX, M. **Creativity: where the divine and the human meet**. Los Angeles: Jeremy Tarcher/Putnam, 2002.

FREIRE, R. A criança e o outro: interações significativas na infância. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Orgs.). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 74-86.

GABRIELSSON, A.; JUSLIN, P. Emotional expression in music performance: between the performer`s intention and the listener`s experience. **Psychology of Music**, v. 24, p. 68-91, 1996.

GORDON, E. *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GIA Publications, 2003.

GRAHAM, David. Teaching for creativity in music performance. **Music Educators Journal**, v. 84, n. 5, p. 24-28, 1998. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3399126>. Acesso em: 20 out. 2015.

GRAVEN, M.; LERMAN, S. Book Review. Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning and identity. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 6, n. 2, p.185-194, june 2003.

GRIGGS, Edward. The philosophy of art: the meaning and relations of sculpture, painting, poetry and music. New York: B.W. Huebsch, 1913. Disponível em: <<https://archive.org/details/philosophyfartm00grig>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

GUDERIAN, L. Creative application: a way to include music composition and improvisation in the general music curriculum. In: BARRET, J.; WEBSTER, P. (Eds). **The musical experience: rethinking music teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2014. p.183-204.

HARGREAVES, D. J. Developmental psychology and the arts. In: HARGREAVES, D. J. (Ed.) **Children and the arts**. Buckingham, UK: Open University Press, 1989. p. 3-21.

HARGREAVES, D. J. **The developmental psychology of music**. New York: Cambridge University Press, 1986.

HARGREAVES, D.; GALTON, M.; ROBINSON, S. Developmental psychology and arts education. In: HARGREAVES, D. J. (Ed.) **Children and the arts**. Buckingham, UK: Open University Press, 1989. p. 141-158.

HARGREAVES, D.; HARGREAVES, J.; NORTH, A. Imagination and creativity in music listening. In: HARGREAVES, D.; MIELL, D.; MacDONALD, R.(Eds). **Musical Imaginations: multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception**. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2012. p. 156-172.

HEVNER, K. Experimental studies of the elements of expression in music. **American Journal of Psychology**, v. 48, p. 246-268, 1936.

HICKEY, M. An Application of Amabile's Consensual Assessment Technique for Rating the Creativity of Children's Musical Compositions. **Journal of Research in Music Education**, v. 49, n. 3, p. 234-244, 2001. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/3345709>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

HICKEY, M.; WEBSTER, P. Creative thinking in music. **Music Educators Journal**, v. 88, p. 19-23, 2001.

HIGGINS, L. **Community music: in theory and in practice**. New York: Oxford University Press, 2012.

ILARI, B. A community of practice in music teacher training: the case of Musicalização Infantil. **Research Studies in Music Education**. v. 32, n. 1, p. 43–60, 2010.

ILARI, B. Music and early childhood in the tristes tropiques: the brazilian experience. **Arts Education Policy Review**, v. 109, n. 2, 2007.

ILARI, B. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Ibepe, 2009.

ILARI, B.; LEVEK, K. Emoção em música: a influência de andamento e tonalidade na resposta emocional à música por crianças e adolescentes. In: 1 SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2005, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: DeArtes UFPR, 2005. p. 460-466.

JAFFURS, S.; YOUNKER, B. Music in cyberspace: exploring new models in education. In: CLEMENTS, Anna C. (Ed.). **Alternative Approaches in Music Education**: case studies from the field. Plymouth, United Kingdom: MENC and Rowman & Littlefield Education, 2010.

JOLY, I. Música e educação: reflexões sobre a importância da música nos processos educativos. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Orgs.). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS, 2011. p. 15-37.

JUSLIN, P. Communicating emotion in music performance: a review and theoretical framework. In: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (Eds.). **Music and emotion**: theory and research. New York: Oxford University Press, 2001. p. 309-337.

JUSLIN, P. From mimesis to catharsis: expression, perception and induction of emotion in music. In: MIELL, D.; MCDONALD, R.; HARGREAVES, D. (eds.). **Musical communication**. New York: Oxford University Press, 2005.

JUSLIN, P.; SLOBODA, J. **Music and emotion**: theory and research. New York: Oxford University Press, 2001.

K. The art of life: a broader definition. *Art, Music and Literature*. **American Periodicals**, v. 5, n. 50. p. 5, 1902.

KANDINSKY, W. **Concerning the spiritual in art**. 2002. Disponível em: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/5321/pg5321.txt>. Acesso em: 15 abr. 2015.

KAUFMAN, J. C.; BEGHETTO, R. A. Beyond big and little: the four c model of creativity. **Review of General Psychology**, v. 13, n. 1, p.1-12, 2009.

KAUFMAN, J.; BAER, J. The Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity. **The Korean Journal of Thinking and Problem Solving**, v. 14, n. 2, p. 15-25, 2004.

KOUTSOUPIDOU, T.; HARGREAVES, D. J. An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. **Psychology of Music**. v. 37, n. 3, p. 251-278, 10 mar. 2009.

LAMUR, J. A. **Práticas educacionais do programa de musicalização infantil da Universidade Federal do Paraná**: leitura e análise de fichas de planejamento. 2014, 51 f. Monografia (Licenciatura em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LEE, D.; SCHOGLER B. Tau in music expression. In: MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (Orgs.). **Communicative musicality**: exploring the basis of human companionship. New York: Oxford, 2010.

- LEVEK, K. **A percepção de emoção em música por crianças de 6 a 11 anos de idade**: sua relação com estilos musicais. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- LEVEK, K. As reações de crianças de 2 a 5 anos à música com texto e sem texto, em tom maior e menor. In: III SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS - Internacional, 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: Escola de Música da UFBA, 2007. p. 672-673.
- LEVEK, K. **Emoção em música**: a influência de andamento e tonalidade na resposta emocional à música por crianças brasileiras. 2004. 109 f. Monografia (Licenciatura em Música) –Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- LEVEK, K. Música e cores: a resposta por crianças de 5 e 6 anos à música e sua relação com as cores. In: XVIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (ANPPOM), 2008, Salvador. **Anais...** Salvador, 2008.
- LEVEK, K.; CASERTA, J. Emoção em música: pesquisa experimental com adultos brasileiros. In: 1 SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, Curitiba. **Anais...** Curitiba: DeArtes, 2005. p. 424-429.
- LEVEK, K.; SANTIAGO, D. Teoria do fluxo, educação musical e a percepção de emoção em música por crianças de 6 a 10 anos. In: X SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2014, Campinas. **Anais...** 2014.
- LOPEZ, S.; SNYDER, C. (Eds.). **The oxford handbook of positive psychology**. New York: Oxford University Press, 2009.
- MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. (Eds.). Curitiba: Editora Ibepe, 2011.
- MARSH, K. Exploring children's musical play. In: BURNARD, P.; MURPHY, R. (Eds.) **Teaching music creatively**: learning to teach in the primary school series. New York: Routledge, 2013.
- MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Editora Ibepe, 2011.
- MATSUNOBU, K.; BRESLER, L. Qualitative research in music education: concepts, goals and characteristics. In: **The oxford handbook of qualitative research in american music education**. New York: Oxford, 2014. p. 21-29.
- MAYER, R.. Fifty years of creativity research. In: STERNBERG, R. (ed.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999. p.449-460.
- MELLO, L. C. **Nise da Silveira**: caminhos de uma psiquiatria rebelde. Rio de Janeiro: Automática Edições Ltda, 2014.
- MITCHELL, N. What impact does expected evaluation have on the creativity of music students? **Canadian Music Educator**, v. 52, n. 3, 2011. Disponível em: <http://online.uncg.edu/courses/mue704/readings/unit8/mitchell2011.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.
- NACHMANOVITCH, S. **Free play**: the power of improvisation in life and the arts. New York: G.P Putnam's Sons, 1990.

NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow theory and research. In: LOPEZ, S.; SNYDER, C. (Eds.) **The oxford handbook of positive psychology**. Second Edition. New York: Oxford University Press, 2009. p. 195-206.

NORRIS, C. Introducing creativity in the ensemble setting: national standards meet comprehensive musicianship. **Music Educators Journal**, n. 97. p. 57-62, 2010.

PAPOUSEK, H. Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: DELIÉGE I.; SLOBODA J. (Eds.) **Musical beginnings**. New York: Oxford University Press, 1996. cap. 2, p. 38-55.

PARIZZI, M. B. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. **Revista da ABEM**, n. 15, 2016.

PARIZZI, M. B. Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Orgs.). **Educação Musical Infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 15-37.

PHILLIPS, K. **Exploring research in music education and music therapy**. New York: Oxford, 2008.

READ, H. **Education through art**. New York: Pantheon Books, 1974.

REIGADO, J. P. L. **Análise acústica das vocalizações de bebés de 9 a 11 meses face a estímulos musicais e linguísticos**. Portugal, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Edições Colibri, 2009.

ROCHA, A. V. M. de A. **As vocalizações de bebés de 9 a 11 meses face à música e à linguagem: análise efectuada por juízes especializados**. Tese (Mestrado em Ciências Musicais /Psicologia e Pedagogia Musical) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2007.

RODRIGUES, H.; RODRIGUES, P.; CORREIRA, J. Communicative musicality as creative participation: from early childhood to advanced performance. In: MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (Orgs.). **Communicative musicality: exploring the basis of human companionship**. New York: Oxford, 2009.

ROYSTON, R. P. The relationship between big-c, little-c, and pro-c creativity and fixed and malleable creative mindsets. 2016. 136 p. Tese (Mestrado em Artes) – Department of Psychology and the Faculty of the Graduate College, University of Nebraska, Omaha, 2016.

RUNFOLA, M.; TAGGART, C. (Eds.). The development and practical application of music theory. Chicago: GIA Publications, 2005.

RUSCIO, J.; WHITNEY, D. & AMABILE, T. Looking inside the fishbowl of creativity: verbal and behavioral predictors of creative performance. **Creativity Research Journal**. n. 3, v. 11. p. 243-263, 1998.

SANTIAGO, D. Educação musical infantil e neurociência. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Orgs.). **Educação musical infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 38-48.

SANTIAGO, D.; BROOCK, A.; CARVALHO, T. (Orgs.). **Educação musical infantil**. Salvador: PPGMUS UFBA. 2011. p. 38-48.

SILVEIRA, Nise. **Casa das Palmeiras**: a emoção de lidar, uma experiência em psiquiatria. Rio de Janeiro: Alhambra, 1986.

SLOBODA, J. A. The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the “talent” account of individual differences in musical expressivity. In: ERICSSON, K. A. (Ed.). **The road to excellence**: the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 107–126

SLOBODA, J. A. *The musical mind*. New York: Oxford University Press, 1985.

SLOBODA, J. A.; O’NEILL, S. A.; IVALDI, A. Functions of music in everyday life: an exploratory study using the experience sampling method. **Musicae Scientiae**, v. 5, p. 9-32, 2001.

SMITH, J. Spaces for student voices: composition in schools and issues of social justice. In: BARRET, J.; WEBSTER, P. (Eds). **The musical experience**. New York: Oxford, 2014.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAFURI, J. **Processes and teaching strategies in musical improvisation with children**. Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (Eds.) New York: Psychology Press, 2006.

TAN, S.; PFORDRESHER, P.; HARRÉ, T. **Psychology of music**: from sound to significance. New York: Psychology Press, 2010.

TEMMERMAN, N. A survey of childhood music education programs in Australia. **Early Childhood Education Journal**, v. 26, n.1, 1998.

TREHUB, S. Musical predispositions in infancy. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 93, p.1–16, 2001.

TURINO, T. **Music as social life**: the politics of participation. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

VIEIRA, L.; et al. Estado de fluxo em praticantes de escalada e skate downhill. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 4, p. 591-599, 2011.

WEBSTER, P. Creative thinking in music: advancing a model. In: SULLIVAN, T.; WILLINGHAM, L. (Eds). **Creativity and music education**. Canadá/Toronto: Canadian Music Educators’ Association, 2002. p. 16-34.

WEBSTER, P. Creative as creative thinking. **Music Educators Journal**, v. 76, n. 9, p. 22-28, 1990.

WEINBERGER, N. M. **Musical composition by schoolchildren**. v. 5 n. 3, fall, 1998. Disponível em <<http://www.musica.uci.edu/mrn/V5I3F98.html#compositions>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. 18th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

WIGGINS, J. **Teaching for musical understanding**. 2nd edition. Rochester: Oakland University, 2009.

WILLIAMS, David. Music education: relevant and meaningful. In: BARRETT, J. R.; WEBSTER, P. R. (Eds.). **The musical experience**. Rethinking music teaching and learning. New York: Oxford University Press, 2014.

YIN, R. K. **Case study research**: design and method. Los Angeles: Sage, 2009.

YOUM, H. Parents' goals, knowledge, practices, and needs regarding music education for their young children in south korea. **Journal of Research in Music Education**, v. 61, n. 3, p. 280–302, 2013.

YOUNKER, B. Philosophical musing: reflexions and directions. In: BARRETT, J. R.; WEBSTER, P. R. (Eds.). **The musical experience**. Rethinking music teaching and learning. New York: Oxford University Press, 2014.

ANEXO

ANEXO A – ARTIGO TEORIA DO FLUXO

TEORIA DO FLUXO, EDUCAÇÃO MUSICAL E A PERCEPÇÃO DE EMOÇÃO EM MÚSICA POR CRIANÇAS DE 6 A 10 ANOS: um estudo piloto com alunos do Programa de Musicalização Infantil da UFBA

Kamile Levek
Universidade Federal da Bahia
Diana Santiago
Universidade Federal da Bahia

Resumo

A presente pesquisa buscou observar características da *teoria do fluxo* em atividades musicais de improvisação, composição e execução com alunos da turma de Conjunto Instrumental do curso de Musicalização Infantil da UFBA, do ano de 2013. O estudo também verificou a percepção de emoção em música pelas crianças ao ouvirem suas próprias composições. De acordo com a observação de vídeos gravados durante algumas aulas, 3 das 6 características do *fluxo* foram identificadas: 1) Concentração intensa e focada no presente momento da ação; 2) Imersão na ação; 3) Senso de controle da ação. Com relação à percepção de emoção em música, a maioria das crianças participantes (87,5%) perceberam a emoção de alegria ao ouvirem suas próprias composições. Portanto, é possível que a atividades musicais como composição, execução e improvisação, que estimulam a criatividade, sejam capazes de gerar características relevantes do *fluxo*, e possivelmente gerar emoções positivas.

Palavras-chave: educação musical, teoria do fluxo, percepção, criatividade, emoção em música

Introdução

Quando se está envolvido em criatividade, o ser humano se sente mais completo que em outros momentos (Csikszentmihalyi, 2013). Muitos educadores musicais e pesquisadores de outras áreas vêm estudando o fenômeno da criatividade, pois é criando e inovando que a sociedade evolui, em diversos aspectos. Sendo arte, a música está diretamente relacionada com a criatividade. Estudiosos e educadores musicais buscam maneiras de estimular essa competência em seus alunos. Sabe-se que a educação musical pode e deve ser criativa, sendo possível explorar e desenvolver a capacidade das crianças em sua melhor maneira, motivando-as e realizando atividades capazes de estimular essa competência. Muitos estudiosos da psicologia e da psicologia da música vêm contribuindo para o tema (ver Csikszentmihalyi, 2013; Nakamura, Csikszentmihalyi, 2009; Simonton, 2009; Coleman, 2010), como o pesquisador húngaro Mihalyi Csikszentmihalyi, que desenvolveu a *teoria do fluxo*, teoria esta que envolve a criatividade, a motivação, a emoção, entre outros elementos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Teoria do Fluxo

Vários pesquisadores de áreas distintas têm estudado a Teoria do Fluxo - *Flow Theory*. Segundo Adessi et al (2006), pesquisas sobre a teoria foram desenvolvidas nos anos 80 e 90, em laboratórios de Csikszentmihalyi e colegas na Itália. As pesquisas nessa época adotaram o "Experience Sampling Method" (ESM), que utilizava *paggers* para coletar amostras cotidianas, aleatoriamente. Outras áreas também se interessaram pelo conceito do *fluxo*, que teve também um grande impacto fora da academia, como no esporte profissional, na cultura popular, no comércio, e na política. Atualmente, alguns pesquisadores estudam também o *fluxo* para o desenvolvimento de jogos educativos (ver Abrantes & Gouveia, 2007; Adessi et al, 2006).

O estado de *fluxo* é a experiência na qual o prazer no desenvolvimento de determinada atividade é proporcionado por meio do equilíbrio entre as habilidades do sujeito e o nível dos desafios enfrentados, a ponto de gerar um alto grau de concentração e satisfação pessoal (ver Araújo & Andrade, 2010). Permite também, a quem está sob o seu efeito, sentir-se divertido, envolvido e satisfeito com o que está a fazer. Esta satisfação tem como efeito positivo fazer com que o indivíduo seja encorajado a repetir e a concentrar-se na tarefa proposta (Abrantes & Gouveia, 2007).

Segundo Nakamura & Csikszentmihalyi (2009), o estado é provocado a partir de elementos afetivos diretamente envolvidos com a motivação, que direcionam uma determinada atividade, executada com bastante concentração e emoção. O *fluxo* aparece quando o sujeito está completamente envolvido na realização dessa atividade, que lhe gera um desafio capaz de ser cumprido (Araújo & Andrade, 2010).

Algumas características são observadas quando se está no estado de *fluxo*:



Fonte: Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009

Teoria do Fluxo e a Educação Musical

Como foi dito anteriormente, o *fluxo* pode estar diretamente ligado com a criatividade, com a motivação e com a emoção. Com relação à educação musical, pode-se considerar a improvisação e a composição atividades que estimulam a criatividade (Tafari, 2006), o que pode ser observado no segundo semestre de 2013, nas aulas de Conjunto Instrumental do Programa de Musicalização Infantil da UFBA. Portanto, existe a possibilidade de crianças experienciarem o *fluxo* em aulas de musicalização, já que as características da teoria condizem com algumas reações das crianças durante as aulas. O presente estudo, piloto, buscou verificar a experiência do *fluxo* por crianças de 6 a 10 anos de idade, em atividades de composição, improvisação e execução, assim como a percepção de emoção em música com relação às suas próprias composições criadas em aula.

Metodologia

Amostra

Participaram do estudo 8 crianças matriculadas no Programa de Musicalização Infantil da UFBA, especificamente da turma de Conjunto Instrumental (6 a 10 anos de idade) do segundo semestre de 2013.

Procedimento

Durante o processo composicional e de execução, alguns vídeos foram feitos com a finalidade de observar as características da *teoria do fluxo* por parte dos alunos. Para verificar a percepção de emoção em música foi utilizada uma folha de respostas. Todos os participantes foram testados em sala de aula, na presença da professora (e pesquisadora) e do professor, já que as aulas do Conjunto Instrumental são ministradas em duplas. Cada criança recebeu uma folha de respostas, giz de cera, e instruções verbais para a realização da atividade. O teste foi realizado com o consentimento dos pais ou responsáveis.

Instrumento de coleta de dados

Os vídeos foram captados pela professora (pesquisadora) com a finalidade de registrar atividades de composição, improvisação e execução, o que resultou na gravação de pequenos trechos das aulas.

A folha de respostas foi baseada em um estudo realizado anteriormente (ver Levek, 2012), contendo quatro carinhas expressivas, correspondentes a cada estímulo musical,

desenvolvidas pela artista Mayli Colla. As carinhas expressivas foram desenvolvidas com o intuito de representar as quatro emoções consideradas básicas: alegria, tristeza, medo e raiva, respectivamente.



Figura 1: carinhas expressivas (fonte: Levek, 2012)

As crianças deveriam marcar a carinha correspondente à emoção percebida de acordo com o estímulo musical ouvido.

Estímulos musicais

Os estímulos musicais utilizados no estudo foram compostos por crianças, em aula. Um dos estímulos foi composto pela própria turma participante (*Composição 2*), já que o curso de Conjunto Instrumental envolve criação de arranjos, composições e improvisações. O outro estímulo foi composto pela turma de Conjunto Instrumental do semestre anterior (composição 1), sendo que alguns alunos participaram da composição das duas músicas, pois cursaram os dois semestres. As músicas compostas pelos alunos foram gravadas durante uma das aulas, pela professora (pesquisadora) e executadas pelos próprios alunos. O programa de gravação utilizado foi o Logic Express 9. A captação foi realizada com dois microfones (Shure SM58, Shure SM57).

Instrumentação das composições

Os instrumentos musicais utilizados na *Composição 1* (semestre 2013.1) foram: 1 xilofone baixo, 1 xilofone contralto, 1 xilofone soprano, 1 surdo, 1 caixa clara, 1 metalofone, 2 metalofone sopranos, 1 escaleta. Nove alunos estavam presentes no dia da gravação.

Os instrumentos musicais utilizados na *Composição 2* (semestre 2013.2) foram: 2 triângulos, 2 tambores em forma de "pirulito", 1 bongô, 1 cajon, 1 xilofone baixo. Sete alunos estavam presentes no dia da gravação.

Cabe citar que nem todos os alunos do curso participaram da gravação, mas todos os que realizaram o teste haviam participado da *Composição 2*.

Resultados

Resultados - vídeos

VT1 (IMG_0521. MOV) - Composição em pequenos grupos

O grupo filmado continha 4 crianças e a eles foi dada a tarefa de realizar uma composição rítmica, utilizando apenas a semínima, pausa de semínima e colcheia, em 8 tempos. O grupo decidiu que cada criança iria compor dois tempos.

Os alunos mostraram-se bastante imersos na atividade, especialmente uma das crianças que repetia sua célula rítmica diversas vezes. Pode-se perceber com a observação do vídeo que os alunos apresentaram 3 das 6 características da *teoria do fluxo* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009): 1) Concentração intensa e focada no presente momento da ação; 2) Imersão na ação; 3) Senso de controle da ação.

VT2 (IMG_0522. MOV), VT3 (IMG_0523. MOV) - Execução das composições realizadas em pequenos grupos

Aos alunos foi solicitado que tocassem suas composições, com instrumentos de percussão à sua escolha (de acordo com a disponibilidade), com a finalidade de se ouvirem e de mostrar o que tinham feito para os colegas do outro grupo, e vice versa. Nessa atividade, também foi possível reconhecer algumas características do *fluxo*, perante os dois grupos, de maneira similar. As características identificadas foram: 1) Concentração intensa e focada no presente momento da ação; 2) Imersão na ação; 3) Senso de controle da ação.

VT3 (IMG_0806.MOV) - Improvisação Individual

Ao fim das aulas do Conjunto Instrumental as crianças têm um momento de relaxamento, onde, por vezes, era solicitado a uma das crianças que tocasse uma música criada por ela, para aquele momento. Pode-se observar, neste momento de improvisação, as mesmas características identificadas nos vídeos 1 e 2 (VT1 e VT2): 1) Concentração intensa e focada no presente momento da ação; 2) Imersão na ação; 3) Senso de controle da ação.

VT4 (MOV07147MPG) - Composição do grande grupo

Às crianças foi dito que iriam criar uma música. Alguns alunos questionaram, pois queriam criar a música em dupla. Houve um pouco de discussão por parte das crianças para a escolha dos instrumentos que cada um iria tocar na composição, já que muitos alunos queriam tocar o mesmo instrumento (nesse caso, o cajon). A brincadeira do Uni-duni-tê resolveu a questão. Para organizar o grupo a professora (pesquisadora) criou um diálogo com os alunos, perguntando:

- O que uma música precisa para ser música?

Aluno 1: Notas musicais.

- O que mais?

Aluno 1: Sentido.

Aluno 2: Ritmo.

Aluno 3: Um nome.

- Mas vocês vão começar essa música como?

Alunos 4 e 5: Com triângulo.

A criação seguiu com pequenas orientações, sendo direcionada por meio de perguntas, para os próprios alunos definirem a forma, células rítmicas, texto, melodia, etc. Durante o processo de composição, que durou aproximadamente 17 minutos, pode-se observar as mesmas características do *fluxo* observadas nos outros vídeos: 1) Concentração intensa e focada no presente momento da ação; 2) Imersão na ação; 3) Senso de controle da ação.

Resultados - percepção de emoção em música

De acordo com o teste realizado em aula sobre a percepção de emoção em música pelas crianças alunas do Conjunto Instrumental, pode-se verificar que 7 das 8 crianças testadas (87,5%) perceberam (ou sentiram) alegria ao ouvir as duas músicas, enquanto apenas 1 criança (12,5%) percebeu a emoção do medo ao ouvir a música composta pelas crianças do semestre anterior, assim como apenas 1 criança (12,5%) percebeu a emoção de raiva ao ouvir a composição de sua própria turma.

Cabe citar que a criança que percebeu a emoção de medo não havia participado da composição da música ouvida, já que a criança era uma das que não faziam parte da turma do semestre anterior (semestre 2013.1).

Discussão

De acordo com a observação dos vídeos, pode-se sugerir que as atividades musicais de composição, execução e improvisação com crianças as levam a experienciar características relevantes da *teoria do fluxo*. Contudo, não se pode afirmar que durante essas atividades as crianças realmente experienciaram o *fluxo*, já que três das características da *teoria* não puderam ser percebidas (1. perda da consciência do eu; 2. a atividade é intrinsecamente recompensadora; 3. sensação que o tempo passa mais rápido que o normal).

Com relação à análise das folhas de resposta sobre a percepção de emoção em música, pode-se verificar que a grande maioria dos alunos percebeu alegria ao ouvir as composições feitas por crianças. Portanto, é possível que a atividade de composição seja capaz de gerar alegria nas crianças, já que quando ouviram suas composições perceberam a emoção de alegria. É possível também que as crianças reconheçam e se identifiquem com composições de outras crianças, já que nem todos os alunos que ouviram as músicas da presente pesquisa eram os seus compositores (composição do semestre anterior).

Contudo, sabe-se que a criatividade está diretamente ligada com a emoção. É possível que o ser humano possa atingir seu maior potencial se estiver imerso em atividades que estimulam sua criatividade e lhe trazem alegria e prazer. O presente estudo buscou analisar a experiência do *fluxo* (que está diretamente ligada com a criatividade, motivação e emoção) nas aulas de Conjunto Instrumental do curso de Musicalização Infantil da UFBA, do ano de 2013, assim como a percepção de emoção em música por crianças, ao ouvirem composições próprias e de outras crianças. Futuros estudos deverão ser realizados a fim de contribuir ainda mais com o tema, que é bastante espinhoso e de difícil mensuração e avaliação. Além disso, existem poucos estudos relacionados quando os sujeitos de pesquisa são crianças, o que torna fundamental novas pesquisas na área.

Referências

Abrantes, S. & Gouveia, L. (2007). Será que os jogos são eficientes para ensinar? Um estudo baseado na experiência de fluxo. *Actas Congresso Challenges*.
Extraído de http://homepage.ufp.pt/lmbg/com/salbg_challenges07.pdf

Adessi, A. *et al.* (2006). Young Children's musical experiences with a flow machine. *International Conference on Music Perception and Cognition*. (pp. 1658 -1665). University of Bologna.

Araújo, R. & Andrade, M. (2010). Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *Revista do Centro de Artes da UDESC*. p. 553-563. Extraído de http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/edicoes_anteriores/8/musica/index.html

Coleman, C. (2010). Creativity, Comedy and Composition. *Proceeding of An International Conference on Arts-Based Education*. Kean University, New Jersey.

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: the psychology of discovery and invention*. First Harper Perennial Modern Classics. New York.

Levek, K. (2012). *A percepção de emoção em música por crianças de 6 a 11 anos de idade: sua relação com estilos musicais*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música.

Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. *In The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Edited by Lopez, S. & Snyder, C. Second Edition. p. 195-206. Oxford University Press, New York.

Simonton, D. (2009). Creativity. *In The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Edited by Lopez, S. & Snyder, C. Second Edition. p. 195-206. Oxford University Press, New York.

Tafari, J. (2006) Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. *Musical Creativity: multidisciplinary research in Theory and Practice*. Edited by Deliège, I. & Wiggins G. Psychology Press, New York.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO EM PORTUGUÊS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Escola de Música da UFBA
Programa de Pós-graduação em Música – Doutorado em Educação Musical

Termo de Consentimento

Pesquisa: " **MUSICAL, CRIATIVA E ARTÍSTICA: o ensino da música em projetos de musicalização infantil** "

Pesquisadoras: Kamile Santos Levek; Profa. Dra. Diana Santiago

Estou realizando uma pesquisa de Doutorado em Educação Musical e o objetivo é analisar como é o ensino da música em programas/projetos de musicalização infantil. Será realizada uma entrevista com os coordenadores ou diretores de 5 programas de musicalização infantil. A partir desses 5 programas serão escolhidos 2 para entrevista e análise mais profundas. Os participantes receberão as perguntas com, no mínimo, 1 semana de antecedência da entrevista.

Ao assinar este termo de consentimento, os participantes estão cientes de que:

- A participação na pesquisa é voluntária;
- Os objetivos do estudo foram explicados e estão claros;
- A coleta de dados será feita para fins de pesquisa e os dados poderão ser utilizados, de forma que não identifique os participantes;
- Ninguém terá acesso aos dados adquiridos, a não ser as pesquisadoras;
- O participante poderá ter acesso aos resultados da pesquisa, se desejar.

Nome do participante:

E-mail (apenas se gostaria de ter, posteriormente, acesso aos dados da pesquisa):

Assinatura: _____

local e data: _____, _____.

Kamile Levek
kamile.levek@gmail.com
+55 71 9112 8106
Diana Santiago
disant@ufba.br

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO EM INGLÊS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Music School
Music Postgraduate Programmes - Doctor in Music Education Degree

Consent Form

Research study: "**MUSICAL, CREATIVE AND ARTISTIC: music teaching in music programs for children**"

Researchers: Kamile Levek; Dr. Diana Santiago

I'm doing a research study as a part of my doctoral studies in Music Education and its goal is to analyze how music is taught in music programs/projects for children. An interview will be done with the coordinators or directors of 5 music programs for children. It will be chosen only 2 for further analyzes and interview. The participants will receive the questions at least one week before the interview.

Signing this consent form, the participants agree that:

- The participation in the research is volunteer;
- The goals of the research were explained and are clear;
- The data will be collected for research purposes and will be used in a way that doesn't identify the participants;
- No one will have access to the collected data besides the researchers;
- The participant may have access to the research results if wanted.

Participant's name:

E-mail (only if willing to receive the results of the research study):

Signature: _____

Local, date: _____.

Kamile Levek
kamile.levek@gmail.com
+55 71 9112 8106
Diana Santiago
disant@ufba.br