

O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical: estudo sobre as actividades de composição no contexto da sala de aula no ensino básico - 3º ciclo

CONCEIÇÃO DIAS LEITE conceicaolobato@netc.pt

Este estudo tem como intenção estabelecer relações entre as actividades de composição em grupo, mais especificamente, os seus diálogos e o desenvolvimento da compreensão musical. Trata-se de uma investigação etnográfica cuja metodologia é a análise de conteúdo dos diálogos ocorrentes em todos os trabalhos de composição que se realizaram durante um ano lectivo em duas turmas do 7º ano de escolaridade.

As conclusões deste estudo sublinham a importância da realização da composição na educação musical: i) os alunos reflectem, avaliam e justificam ideias musicais, desenvolvendo assim a compreensão musical; ii) as planificações das propostas de trabalho são extremamente importantes para potenciar o valor que estas actividades têm; iii) o papel do professor como orientador é também crucial para o desenvolvimento dos trabalhos.

INTRODUÇÃO

As características da sociedade em que vivemos exigem-nos uma educação que prepare para uma constante adaptação às incessantes inovações e progressos tecnológicos que vão transformando o mundo. Com a complexidade de informação e conhecimentos que hoje existe, deparamo-nos com a impossibilidade e ineficácia de uma educação apenas como transmissora de conhecimentos. Por outro lado, é nessa mesma sociedade que a criatividade, como promotora da inovação, parece ser uma qualidade emergente da vida quotidiana.

Investigações mais recentes identificam a criatividade como convergência de múltiplos factores, entre os quais o cognitivo, os elementos de personalidade e o contexto (Amabile, 1983; Gardner, 1993; Weisberg, 1993; Csikszentmihalyi, 1998; Sternberg & Lubart, 1999, entre outros). Neste estudo, defende-se a ideia de que todo o ser humano é criativo (em maior ou menor grau). A criatividade manifesta-se em qualquer actividade humana e é passível de ser desenvolvida (Weisberg, 1987). A criatividade define-se sobretudo em duas dimensões num determinado contexto: a inovação e a validade.

No âmbito da educação, a questão da inovação é pertinente. Uma das técnicas criativas utilizadas na escola é a aprendizagem pela descoberta. Ao retomar os processos e os meios que proporcionaram a invenção inicial, o aluno realiza algo que para ele é inédito. Esta forma de desenvolver a criatividade no aluno, para além de promover a auto-confiança e a motivação, estimula a aprendizagem (Ibañez, 1991). Em relação à validade, e no que diz respeito aos

trabalhos criativos realizados por crianças, Amabile (1996) sugere que estes estão integrados num determinado contexto que inclui os conhecimentos e as capacidades que essas crianças já possuem.

O trabalho criativo que se pretende analisar nesta investigação é a composição. Partilha-se o conceito de composição, defendido por vários autores, como uma experiência artística em que se produzem acções generativas, nas quais o compositor/criança expressa ideias únicas e individuais, decisões e compreensão musical (Freed-Garrod, 1999a; Barrett, 1996; Paynter, 1972; Gamble, 1984).

A grande finalidade da educação musical é desenvolver a compreensão musical. As diferentes dimensões que a música tem implicam uma compreensão com características específicas. O conceito de compreensão musical é sublinhado por diversos autores, tais como Elliott (1995), Glover (1990), Gamble (1984), Swanwick & Taylor (1982), entre outros, como sendo um processo que se desenvolve essencialmente através da experiência musical, envolvendo diversos tipos de conhecimento. Considera-se que as orientações curriculares propostas pelo Ministério da Educação (2001) reflectem o conceito de compreensão musical em todas as dimensões mencionadas pelos mesmos autores. É através da prática artística que a compreensão se desenvolve e está subjacente nas competências artístico-musicais a desenvolver "...através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens" (Ministério da Educação, 2000:165). A composição na sala de aula é uma estratégia de ensino-aprendizagem que contribui para promover o pensamento e a compreensão musical.

No decorrer das últimas décadas, o discurso educacional tornou-se um foco de atenção prioritário para uma melhor compreensão das razões e do modo como os alunos aprendem e qual a contribuição dos professores para a promoção dessa aprendizagem (Coll & Derek, 1996). O modo como a linguagem, enquanto meio de comunicação, contribui para a aprendizagem, assim como o conhecimento do modo como os alunos aprendem, partindo do discurso tanto por parte destes como dos professores, são questões pertinentes para esta investigação.

A linguagem é o principal meio de comunicação entre professores e alunos. Como processo de adquirir conhecimento, a linguagem, e por isso, o diálogo é fulcral nas práticas pedagógicas. No contexto deste estudo, Freire (1996) e as suas propostas pedagógicas assumem um grande relevo, na medida em que se realça o valor do diálogo nos trabalhos criativos em grupo. A pedagogia do diálogo preconizada pelo autor fundamenta-se numa

filosofia pluralista, em que o pluralismo “significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais” (Macedo et al 2001:17). É através do diálogo e do *pensar crítico* que a educação é possível. A importância dos trabalhos de grupo, partilhando conhecimentos, partilhando compreensões, desenvolvendo assim um pensamento reflexivo através do diálogo, está de certa forma incluída na proposta de educação de Freire (1996) quando este afirma a importância de:

“Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não competição (...) que dê valor à ajuda mútua (...) que desenvolva o espírito crítico e a criatividade (...) que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive o educando a pensar certo.” (Freire, 1996:86)

O diálogo como produção de reflexão e de conhecimento é também abordado na área da educação musical (Barrett, 1990; Auker, 1991; Wiggins, 1999; Freed-Garrod, 1999). É importante proporcionar às crianças ampla oportunidade e tempo para falarem acerca da música em que estão envolvidas, pois é através da articulação verbal do conhecimento que o processo de aprendizagem musical e a criatividade podem ser desenvolvidos. Na sala de educação musical, onde o *fazer música* é central, é difícil compreender a importância do diálogo. Auker preconiza a ideia de que os trabalhos realizados em pequenos grupos conduzem a um trabalho musical eficaz, na medida em que as crianças ao conversarem, realizam um “diálogo exploratório” que, nos termos de Bullock (1975), significa um processo de adquirir conhecimento sobre um assunto falando sobre ele (Bullock, 1975; in Auker, 1991). O diálogo é de importância fulcral no processo de ensino-aprendizagem, porque “o que as crianças dizem acerca da sua música é um barómetro importante para nós, professores, quando tentamos observar os seus progressos. A linguagem que os nossos alunos usam quando estão a inventar ou a interpretar uma música é uma chave importante para o nível do seu conhecimento e o alento das suas atitudes.” (Auker, 1991:161)

A pedagogia do diálogo tem ligação com alguns princípios básicos do construtivismo, entre os quais as ideias de Vygotsky sobre o papel do meio e da comunicação na estruturação do conhecimento. Os princípios fundamentais da teoria de Vygotsky são um contributo para a reflexão sobre o valor dos diálogos nos trabalhos criativos enquanto trabalhos realizados em grupo.

Para Vygotsky (1962), o desenvolvimento da linguagem é de importância fulcral para o processo de ensino-aprendizagem. A interacção social mais eficiente para a construção de conhecimento e progresso no desenvolvimento é aquela que possibilita à criança resolver

conjuntamente tarefas sob orientação de uma pessoa mais competente. Essa interacção social acontece, segundo Vygotsky, na *zona de desenvolvimento próximo*, ZDP, onde o diálogo (através da linguagem verbal) e cooperação com um parceiro mais competente proporcionam a apropriação de competências cognitivas. Apoiando a nossa argumentação na perspectiva de Vygotsky, o trabalho de grupo é uma forma de partilhar e construir conhecimento.

Ainda no âmbito do conceito de zona de desenvolvimento próximo, outros autores desenvolveram a sua perspectiva. Rogoff (1993), defensora de uma aprendizagem socio-construtivista, enfatiza a ideia de que é através da *participação orientada* na actividade sociocultural que o desenvolvimento cognitivo acontece. Inspirando-se largamente na teoria sócio-histórica de Vygotsky, Rogoff determina que o desenvolvimento cognitivo está concentrado no contexto das relações sociais, dos instrumentos e das práticas socioculturais. As crianças são como “aprendizes do conhecimento”, activas nas suas tentativas de aprender, a partir da observação e da participação nas relações com os seus pares e com os membros mais hábeis do seu grupo social (Rogoff, 1993).

Esta perspectiva trata o meio social de forma privilegiada como uma parte integrante do processo de mudança cognitiva. Saliencia-se, assim, a importância do contexto na educação, em que as tarefas realizadas na sala de aula deverão ir ao encontro de uma interacção significativa, com intenção de criar zonas de desenvolvimento próximo. Neste tipo de trabalhos, para as crianças, falar é simples, faz parte da sua natureza. Segundo Barrett (1990), a interacção existente entre os pares para a resolução de tarefas criativas requer o uso da linguagem de forma efectiva e significativa, proporcionando o uso de capacidades comunicativas de ouvir e falar.

Rogoff (1993:221) sugere que “o processo pelo qual se chega a um acordo e se consegue um consenso pode levar a reconsiderar a sua própria perspectiva, por parte dos que interagem”. Essa colaboração, designada por compreensão partilhada, “parece conduzir a um nível de compreensão dificilmente alcançável mediante tentativas individuais ou formas de interacção não cooperativa” (Rogoff, 1993:227). O diálogo existente em trabalhos de grupo permite um envolvimento dos alunos nos conhecimentos e compreensões dos outros. A riqueza que pode advir destes trabalhos, segundo a autora, parte da compreensão partilhada, na medida em que:

“A comunicação e resolução de problemas partilhados, pela sua própria natureza, atravessa o vazio entre o conhecimento anterior e o novo conhecimento, assim como as diferentes formas de compreensão dos participantes (quer a compreensão se situe no mesmo nível ou em níveis diferentes), à medida que os indivíduos tentam resolver contradições ou procurar o terreno comum da compreensão partilhada.” (Rogoff, 1993:249)

A compreensão partilhada é também uma questão enfatizada por autores no âmbito da educação musical. É o caso de DeLorenzo (1989) e Wiggins (1999) que sugerem que um dos factores que influencia o sucesso dos trabalhos de composição é o nível de compreensão partilhada entre os membros do grupo.

O ESTUDO

O estudo realizou-se numa escola do ensino básico, do 2º e 3º ciclos, durante o ano lectivo de 2000/01. A professora que participou nesta experiência é docente do Quadro de Nomeação Definitiva de uma escola oficial do ensino básico 2º e 3º ciclo, com vinte e seis anos de tempo de serviço. O conhecimento da sua experiência docente foi um factor determinante, já que a filosofia e princípios de ensino-aprendizagem que se realçam nas suas actuações pedagógicas valorizam uma aprendizagem significativa. Foram observadas duas turmas que a professora leccionava, designadas para a investigação por turma X e turma Y, sendo estas respectivamente do mesmo ano de escolaridade, 7º ano, com alunos de idades compreendidas entre os 13 e 16 anos. Na sua maioria, têm uma formação musical que se limita apenas à educação musical do ensino básico, 5º e 6º ano de escolaridade, sendo escassas as experiências em actividades de composição. A turma X nunca realizou trabalhos de composição. É também de salientar que a turma Y, no 5º e 6º ano de escolaridade, foi uma turma de currículo alternativo ao abrigo do despacho 22/96¹.

No ano lectivo em que se procedeu ao estudo, 2000/01, a escola estava em regime de experimentação do currículo flexível, instituído pelo Dec.–Lei nº 6/2000, o que significa que, por deliberação do conselho pedagógico, as aulas de educação musical para o 7º ano de escolaridade funcionaram em períodos de 90 minutos, de quinze em quinze dias, alternando com a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Esta alternância implicava que a turma estivesse dividida em dois turnos, funcionando cada turno com aproximadamente metade da turma. Os grupos de trabalho foram escolhidos pelos próprios alunos, sem qualquer intervenção da professora, tendo havido apenas a imposição do limite de 6 alunos por grupo.

Ao longo do ano lectivo, foram propostos e realizados 3 trabalhos de composição em grupo. O tempo de realização das composições foi diferente em todas elas e mesmo até nos diferentes turnos das turmas. Na sua maioria, as composições foram realizadas num período de duas aulas de noventa minutos, incluindo a apresentação das mesmas aos restantes colegas da turma e a sua gravação. As composições foram precedidas de aulas de audição e análise, cujos conteúdos e competências a desenvolver estavam directamente relacionados com os mesmos

objectivos dos trabalhos de composição sugeridos. Apenas a 3ª Composição não foi precedida de qualquer actividade motivadora do trabalho em questão porque se tratava de uma composição livre. Essas propostas foram apresentadas por escrito, em fichas de trabalho com as respectivas sugestões e regras a cumprir.

1ª Composição

As orientações sugerem a elaboração de uma composição com carácter de música representativa. Os alunos tiveram algumas “regras” para a composição que incluíram determinados parâmetros musicais: Dinâmica, Tempo e Timbre. Como última sugestão, a composição deveria ter um título aprovado pelo grupo, entre os seguintes: “O Amanhecer no Pântano”; “A Relojoaria”; “Movimento Repetido”. Esta proposta incluiu também uma ficha de trabalho que consistia em fazer o registo da composição por escrito.

2ª Composição

A ficha de trabalho para a 2ª composição propunha a realização de uma composição em que o elemento musical, a Forma, estivesse em destaque. Entre as diferentes propostas apresentadas nas fichas de trabalho, os alunos deveriam elaborar uma composição na forma musical ABA ou ABACA. Foi-lhes sugerido também que os restantes elementos musicais apresentados, Dinâmica, Tempo e Timbre, fossem da escolha do grupo. Como última regra, a composição tinha também que ter um título.

3ª Composição

A proposta para este trabalho foi sugerida oralmente pela professora, dado que se tratava de uma composição livre. Foi dada a oportunidade aos alunos de escolherem livremente todas as características da sua composição.

A recolha de informação, do ponto de vista técnico, foi feita através das gravações áudio e vídeo dos diálogos ocorridos durante os trabalhos de grupo. A metodologia de análise da informação recolhida por que se optou foi a *análise de conteúdo*. Trata-se de um instrumento de interpretação do texto de forma organizada e sistemática, tendo em vista a procura de significado (Bardin, 1977).

A partir da análise, os excertos foram divididos em dois grandes temas - **O processo da composição** e **A Participação da Professora**, expostos nos quadros apresentados. No Quadro I – Análise do processo da composição, são analisadas as diferentes actividades que fizeram parte da elaboração do trabalho criativo. Assim, foram definidas dimensões referentes às acções que os alunos realizaram: “**Decisão**”, “**Reflexão**”, “**Procura de apoio da professora**”, “**Exploração**”, “**Criação e imaginação**”, “**Direcção**”, “**Treino**” e “**Comentários**”. Foi também definida a

dimensão “**Entusiasmo**”, sendo esta de diferente carácter, já que não se tratou de uma acção realizada pelos alunos, mas sim a revelação de emoções relacionadas com o gosto e a motivação pela tarefa. A interpretação de certas dimensões proporcionou a divisão em categorias e sub-categorias, tendo em conta uma maior objectividade.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
DECISÃO	Sobre o título	De acordo com... Sem reflexão
	Sobre os instrumentos	De acordo com... Sem reflexão Distribuição dos instrumentos
	Sobre a estrutura/forma musical	
	Sobre o ritmo	
	Sobre a melodia	
	Sobre a dinâmica	
REFLEXÃO	Sobre as tarefas e passos a dar	
	Outras decisões	
	Sobre conceitos musicais	
	Sobre outros conceitos	
PROCURA DE APOIO DA PROFESSORA	Sobre conhecimentos anteriores	
	Sobre critérios estéticos	
	Questões sobre os instrumentos	
	Questões sobre a proposta	
EXPLORAÇÃO	Questões sobre execução	
	Outras questões	
CRIAÇÃO E IMAGINAÇÃO		
DIRECÇÃO		
TREINO		
ENTUSIASMO		
COMENTÁRIOS	Sobre o trabalho e os colegas	
	Sobre a gravação	
	Cómicos e outros	

Quadro 1
Análise do processo da composição

O mesmo procedimento foi efectuado para o Quadro II – Análise da participação da professora, cujo tema diz respeito a todas as intervenções realizadas pela professora no âmbito do acompanhamento das actividades de composição. As suas acções foram definidas nas dimensões: “**A Professora orienta**”, “**A Professora incentiva**”, “**A professora apoia**” e “**A professora faz comentários**”. Assim como anteriormente, certas dimensões foram categorizadas partindo da interpretação realizada. No trabalho de análise indutiva, apenas não surgiram categorias para a dimensão – “**A Professora faz comentários**”.

DIMENSÕES	CATEGORIAS
A PROFESSORA ORIENTA	a proposta os conceitos a criação e imaginação o treino a técnica instrumental outras questões
A PROFESSORA INCENTIVA	a criação o treino outras questões
A PROFESSORA APOIA	responde a questões
A PROFESSORA FAZ COMENTÁRIOS	

Quadro 2
Análise participação da professora

ANÁLISE E DISCUSSÃO: OS DIÁLOGOS EM DIRECÇÃO À CRIATIVIDADE E COMPREENSÃO MUSICAL

1 - Em relação às propostas de composição:

Na **1ª Composição**, cuja proposta era a elaboração de uma música com carácter representativo, observa-se de forma significativa que os grupos, na sua maioria, elaboram a composição de acordo com o título escolhido. É também muito relevante a reflexão sobre conceitos relacionados com a proposta.

Na **2ª Composição**, em que a proposta era a elaboração de uma música com as formas ABA e ABACA, a preocupação dos alunos na escolha do título, assim como a adequação dos instrumentos e da composição a este, é ainda muito relevante. O conceito de forma, ABA e forma rondó, destaca-se em relação a qualquer outro conceito.

Na **3ª Composição**, cuja proposta era a elaboração de uma composição livre, apesar de não haver quaisquer indicações ou regras a cumprir, alguns grupos mantêm a escolha de um título e os instrumentos adequados a este, tal como aconteceu na 1ª e 2ª Composição. Do mesmo modo se preocupam com a organização do carácter expressivo, nomeadamente os elementos de dinâmica a incluir na composição. A criação e imaginação da composição, assim como o treino da música que vão elaborando, são as actividades mais relevantes nesta última composição.

2 - O diálogo como produção de reflexão e de conhecimento pode ser observado nesta análise. O acto de compor é fundamentalmente a selecção e rejeição de ideias musicais através da exploração do material sonoro. Quando este é realizado em grupo, partindo da colaboração dos seus membros, os alunos exprimem as suas ideias, opções e justificam as suas posições, decidindo em grupo as características da sua composição, assim como a sua própria criação. Estas acções realizadas pelos alunos durante o processo de composição parecem proporcionar a criação de Zonas de Desenvolvimento Próximo, ZDP, definidas por Vygotsky, no sentido da progressão na aprendizagem. É neste contexto de interacção entre alunos que se observa a compreensão partilhada. Através da discussão, os alunos elaboram em conjunto algo que advém da partilha de conhecimentos e competências. Por exemplo:

- Eu acho que isso é um decrescendo.
 - É um diminuendo, nós queremos um diminuendo.
 - Depois um forte, um fraquinho depois um diminuendo... um diminuendo não é assim!
 - O que é que eu estou a fazer? (toca nos pratos)
 - Olha um diminuendo (e faz um diminuendo no seu instrumento) (1ªC, gD, p5)
- Daniela – Vamos fazer assim. Primeiro vamos discutir os instrumentos e depois seleccionamos

aqueles que achamos que...

Sara – Tem mais a ver com o tipo de música!

Daniela – Então, uma flauta, xilofone, não foi? Mais?

Sara – Caixa chinesa.

Daniela – Não.

Sara – Flauta também dá, a parte mais aguda, para o vento. Para os animais e para os pássaros." (1^oC, gD, p1)

3 - A procura de apoio da professora e a sua participação foi observada ao longo de todas as composições, confirmando a possibilidade de existirem momentos de ZDP. Os alunos, partindo das propostas que a professora lhes sugeriu, procuram tirar dúvidas para poderem elaborar a composição. Por exemplo:

Prof.- Não é devagar. Pianíssimo é uma coisa, devagar é outra. E depois tu vais logo para muito forte, Sandra. Pianíssimo, crescendo. Isso. (...)

Prof.- Pianíssimo.

- É assim, ó stora?

Prof.- Cada vez que fazes, fazes um bocadinho mais forte. Isso, vai aumentando aos bocadinhos, isso, continua a crescer. Isso, está ótimo. (1^oC, gA, p9)

4 - A linguagem é de importância fulcral nos diálogos analisados. Os alunos dominam muito empiricamente o vocabulário musical no sentido em que os termos utilizados para referir conceitos musicais não são os específicos. Através dos diálogos, deduz-se que os alunos têm dificuldades em expressar as suas opiniões com termos específicos da linguagem musical formal. Como é o caso de "bater" que parece significar "tocar" no instrumento e "barulho" que se pode inferir querer dizer "som" ou "nota musical".

Sónia – Olha, está bem, deixa-me bater.

Daniela - Não tens que bater, é ela.

Sónia - Era este barulho?

- Era.

- Era.

- Não era, era no ré.

- Eu acho que era no fá.

- Eu acho que era no ré.

Daniela – temos que escolher bem as notas, deste aqui também... (1^oC, gD, p10)

Este facto poderá estar directamente relacionado com a pouca experiência musical deste alunos no ensino regular. A sua experiência musical na escola advém unicamente dos dois anos

anteriores, 5º e 6º anos, parecendo não ser suficiente para desenvolver uma linguagem musical mais satisfatória.

5 – De acordo com o observado, o trabalho de composição parece proporcionar o desenvolvimento de competências musicais, possibilitando assim o próprio desenvolvimento da compreensão musical. Nomeadamente, o trabalho de composição parece proporcionar o desenvolvimento de competências no âmbito dos conceitos. Por exemplo:

- Intérprete, o que é isso?
- Sandra – Depois, o intérprete, é quem vai tocar o instrumento. (...)
- É a família dos instrumentos, será?
- Sopros é uma família.
- Cordas é outra.
- Flauta.
- Se for violino, Cláudia, se for violino, por exemplo, é cordas.
- Pois, é isso!" (1ªC, gA, p2)

O trabalho de composição parece proporcionar também o desenvolvimento de competências no âmbito da interpretação. Por exemplo:

- Vamos tocar.
- Tânia – 1, 2, 3, 4. (começam a tocar)
- Eu acho que está tudo bem.
- Tânia – Ó Marta, tens que tocar piano. Tanto tocas forte como piano. Tocas às vezes muito de força, muito alto, percebes? Não estou a dizer que tocas mal. Toda a gente me ouve.
- Daniela – O reco-reco.
- Tânia – O reco-reco está rigorosamente mal. Mas muito mal. Tem que estar mais com atenção e não continuar depois a tocar. É a única coisa que tenho a dizer.
- Daniela – Está bem.
- Tânia – E a mim, há certas vezes que me engano. Peço muita desculpa.
- Daniela – Ah!
- Tânia – Tenho um bocadinho de culpa. Daniela, agora (...) vamos fazer outra vez a música. (3ªC, gE, p6)

6 - Partindo da análise dos diálogos, observa-se que a linguagem utilizada pela professora é uma linguagem informal, muito próxima da linguagem dos alunos, visto tratar-se de um discurso oral. Apesar disso, a professora emprega sempre termos específicos da linguagem e vocabulário musical nas suas participações. Poder-se-ia inferir que as características do discurso empregue pela professora, tais como a sua acessibilidade, o apelo a uma liberdade de escolha e

decisão, uma orientação e incentivo com base nas sugestões, proporcionam aos alunos uma grande abertura para colocarem questões, defenderem as suas ideias e exporem as suas opiniões de forma desinibida e sem preocupações. Nesse sentido, destaca-se uma de várias situações: a professora parece ter a preocupação de os alunos aplicarem conhecimentos adquiridos anteriormente, como é o caso do conceito de Forma, desenvolvido na 2ª Composição. Quando os alunos fazem a 3ª Composição, uma composição livre, a professora em vários grupos pergunta: “Qual é a forma? Já pensaram numa forma?”, como este exemplo:

Prof.- Digam-me uma coisa, já pensaram na vossa estrutura, de que forma... (...)

Prof.- É? Nem uma ideia têm de...

Alexandre – Só depois de ver a música é que a gente prefere...

Prof.- A forma.

- Forma rondó.

Prof.- Podem pensar antes. Têm que ter duas partes contrastantes. Têm que ver como é que contrastam. Ou se querem fazer (...) agora, vocês podem repetir isto várias vezes para dar um certo corpo à música.

Diogo – Estes 4, uma parte eram só estes 4 instrumentos, depois entrava o Rui sozinho e depois era outra vez estes 4 instrumentos. (3ªC, gB, p3)

CONCLUSÕES

A melhoria da qualidade de ensino está directamente relacionada com uma melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. A investigação realizada no âmbito da sala de aula centrou-se na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da composição e de que forma esta actividade contribui para o desenvolvimento da compreensão musical, tendo em consideração os diálogos existentes entre os alunos e entre os alunos e a professora durante estes trabalhos em grupo. Do estudo da bibliografia existente sobre este tema e da análise dos dados recolhidos na investigação realizada, chegou-se às seguintes conclusões:

Compreender através do diálogo

O diálogo existente entre a professora e os alunos e os alunos entre si durante os trabalhos de grupo proporcionou momentos de reflexão, de escolha, de justificação e de decisão de ideias, parecendo ser um processo de ensino-aprendizagem muito eficaz.

A linguagem é um meio de comunicação indispensável nos trabalhos criativos em grupo. Nesta investigação, há um discurso relacionado com a especificidade da actividade que os alunos dificilmente levariam a cabo noutras circunstâncias. A professora, no discurso que utiliza, emprega termos e conceitos musicais enquadrados no contexto específico desta disciplina.

Nesta actividade, o diálogo merece especial destaque porque guia decisivamente o processo intelectual da compreensão e do intercâmbio de ideias, bem como o processo prático que vai desde as decisões a tomar, segundo a proposta da composição, à escolha dos instrumentos, ao esclarecimento de dúvidas quanto a conceitos, à denominação de certos instrumentos, à técnica instrumental, entre outras questões. Como processo de adquirir conhecimento, o diálogo é fulcral nas práticas pedagógicas. A linguagem musical parece ter um papel importante na progressão do trabalho, quer ao nível da participação da professora, quando orienta e incentiva, quer entre os alunos quando discutem entre si as escolhas a fazer e as decisões a tomar.

As dificuldades observadas na escassez de vocabulário e no uso da linguagem musical, nas primeiras composições, mostram a necessidade de existência de diálogo na sala de aula. A denominação correcta de conceitos musicais, por sua vez, é uma ferramenta fundamental para poder pensar e reflectir sobre a música e dar possibilidade, através de um processo dinâmico, de desenvolver a compreensão desses mesmos conceitos. Na educação musical em geral, utilizam-se vários termos musicais cuja distinção, por parte dos alunos, parece ser difícil devido, em certa medida, ao facto de normalmente se utilizarem outros termos, não musicais. Na linguagem corrente, utilizam-se termos muito idênticos para conceitos musicais distintos e na linguagem musical formal os termos não são os mesmos, ou têm outros significados. É importante, por isso, realizar experiências musicais assentes numa linguagem e vocabulários específicos.

Nesta investigação, está bem evidente, nos trabalhos de grupo, o apoio e a orientação da professora, assim como a colaboração dos pares na resolução das tarefas criativas. O estudo demonstra que os diálogos que se desenvolvem durante os processos da composição em grupo, de acordo com a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1962, 1978), proporcionam zonas de desenvolvimento próximo (ZDP), tanto entre os alunos do grupo como entre alunos e professora, na medida em que ajudam a perceber melhor, entre outras questões, os conceitos musicais. O trabalho em grupo é, assim, uma forma de partilhar e construir conhecimento.

Partilha-se a ideia de Rogoff (1993:227) quando se salienta o valor da compreensão partilhada na medida em que "parece conduzir a um nível de compreensão dificilmente alcançável mediante tentativas individuais ou formas de interacção não cooperativa". Verifica-se que um dos factores que influencia o sucesso dos trabalhos é o nível de compreensão partilhada entre os membros do grupo, na medida em que enriquece o pensamento musical e a aprendizagem dos indivíduos em grupo.

A importância do contexto

Ao longo do trabalho, foi várias vezes focada a importância da contextualização, quer

para os processos de ensino-aprendizagem, quer para o desenvolvimento da criatividade. O desenvolvimento da criatividade de cada um não depende somente de capacidades intrínsecas, mas também da existência de condições contextuais adequadas. Existem factores que parecem influenciar significativamente o contributo das actividades de composição para o desenvolvimento da criatividade e, conseqüentemente, da compreensão musical. São eles: a proposta, o ambiente da sala de aula e a professora.

Dependendo da proposta, o diálogo apresenta determinadas características, entre as quais a linguagem utilizada e os conceitos musicais envolvidos. As sugestões da proposta influenciam também a ocorrência de determinado tipo de actividades, tais como reflexão, criação e imaginação, entre outras. A sequência de várias propostas diferentes parece influenciar a existência de determinados padrões do processo de composição, na medida em que os alunos recorrem a tarefas de propostas anteriores na elaboração das composições seguintes, sem que as mesmas sejam solicitadas. Como se verificou nesta investigação, a 1ª composição condicionou as estratégias que os alunos utilizaram na elaboração das composições posteriores. Consta-se, então, que a planificação das propostas de composição é extremamente importante, nomeadamente, entre outras questões, o conteúdo e a sequência de diferentes propostas, para que os alunos desenvolvam ferramentas e estratégias conducentes a um trabalho satisfatório.

Para que o ambiente da sala de aula seja favorável do ponto de vista do desenvolvimento da criatividade na educação musical, é importante proporcionar um contexto de carácter humanista, estimulando o desenvolvimento da auto-confiança como uma força motivadora. A valorização da criatividade dos alunos por parte dos professores promove a motivação no contexto escolar. Uma participação da professora como orientadora, incentivadora, aberta e flexível de modo a não interferir na liberdade de criação e imaginação dos alunos, é promotora de um ambiente da sala de aula adequado para estas actividades.

A professora deve ter em consideração que a qualidade dos trabalhos criativos só pode atingir os seus níveis mais altos quando os alunos sentem liberdade de expressão, dispõem de opções de escolha e quando se lhes disponibiliza tempo suficiente para a elaboração dos seus trabalhos. A planificação das actividades de composição, de acordo com o que atrás foi referido, inclui-se numa filosofia de ensino-aprendizagem de carácter construtivista, que apoia uma aprendizagem pela descoberta, de forma significativa.

Este estudo procurou compreender, através de uma investigação naturalista, as actividades de composição na sala de aula. Pensa-se que as suas conclusões poderão ser

também um contributo para identificar as condições mais favoráveis à realização de trabalhos criativos em grupo de forma mais notória na escola. A contribuição deste estudo poderá residir na importância de uma abordagem que permita à criança compreender-se melhor a si própria e tomar as suas próprias decisões num contexto musical específico: a composição. Esta investigação pretende dar um exemplo, no contexto da educação musical em geral e em particular, no contexto educativo português, da importância da composição na educação musical.

NOTAS

¹ A turma Y é uma turma de currículo alternativo por razões diversas, entre as quais: abandono, falta de assiduidade, entrada tardia no circuito escolar, desempenho escolar irregular e insuficiente. O currículo alternativo é uma das modalidades e estratégias de apoio educativo definidas no Despacho 178-A/ME/93. Trata-se de adaptar toda a estrutura curricular em função das necessidades educativas específicas e diferenciadas, na procura de soluções alternativas ajustadas à diversidade de casos que não se enquadram quer no ensino regular, quer no ensino recorrente. O Despacho nº22/SEEI/96 determina que “é permitida a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular ou recorrente”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABILE, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- AMABILE, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Oxford: Westview Press.
- AUKER, P. (1991). Pupil talk, Musical learning and Creativity. *British Journal of Music Education*, vol.8, 161-166.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRETT, M. (1990). Music and Language in Education. *British Journal of Music Education*, vol.7, nº1, 58-64.
- BARRETT, M. (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, 1996, 28, 37-62.
- COLL, C. e DEREK, E. (1996) (eds). *Ensino Aprendizagem e discurso em sala de aula. Aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad – El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- DELORENZO, L. (1989). A Field Study of Sixth-Grade Students' Creative Music Problem-Solving Processes. *Journal of Research in Music Education*, vol.37, nº3, 188-200, 1989.
- DE LA TORRE, S. e IBÁÑEZ, R. M. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- ELLIOTT, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- FREED-GARROD, J. (1999a). A Framework For Investigating Self-described Decisions And Value Judgements For Composing music: An Illustrative Case Study. *Bulletin for Research in Music Education Summer, 1999*, nº141.

- FREED-GARROD, J. (1999b). Assessment in the Arts: Elementary-Aged Students as Qualitative assessors of Their Own and Peers' Musical Composition. *Bulletin for Research in Music Education Winter*, 1999, nº139.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Ed. Paz e Terra.
- GAMBLE, T. (1984). Imagination and Understanding in the Music Curriculum. *British Journal of Music Education*, 1, 1, 7-25.
- GARDNER, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- GLOVER, J. (1990). Understanding Children's Musical Understanding. *British Journal of Music Education*, 7, 3, 257-262.
- GÓMEZ, A. I. (2000). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje, in J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez (orgs.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- IBÁÑEZ, R. M. (1991). Definición de la creatividad, in S. De La Torre & R. M. Ibáñez (orgs.), *Manual de la Creatividad – Aplicaciones Educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- MACEDO, E.; VASCONCELOS, L.; EVANS, M.; LACERDA, M. e VAZ PINTO, M. (2001). *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação*. Porto: Edições Asa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (2001). *Reorganização Curricular. Princípios, Medidas e Implicações do Decreto-Lei: 6/2001*.
- PAYNTER, J. (1972). *Hear and Now*. London: Universal Edition.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- STERNBERG, R. J. (ed) (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. e LUBART, T. I. (1999), in R. J. Sternberg (ed.) (1999). *Handbook of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWANWICK, K. e TAYLOR, D. (1982). *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Bastford Academic and Educational.
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Massachusetts Institute of Technology: M.I.T.Press.
- WEISBERG, R. W. (1987). *Creatividad: El genio y otros mitos*. Barcelona: Labor.
- WEISBERG, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the myth of genius*. New York: W. H. Freeman.
- WIGGINS, J. H. (1999). The Nature of Shared Musical Understanding and its Role in Empowering Independent Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Winter, nº 143, 65-90.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINALS

1. Devem ser enviados três exemplares do artigo, bem como o artigo em suporte digital (Macintosh, PC) para CIPEM, Rua Dr. Roberto Frias, 4200 PORTO. Na primeira página do trabalho deve constar o título do artigo, nome e afiliação institucional, morada e e-mail (para correspondência) do autor ou autores.
2. Os artigos não devem exceder as 5000 palavras processadas em espaço duplo e serão acompanhados em folhas separadas de um resumo em português, inglês e francês com a extensão máxima de 150 palavras.
3. As notas de rodapé são processadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.
4. As citações e referências bibliográficas deverão adoptar o estilo utilizado no presente número da Revista.
5. Os quadros e figuras devem ser apresentados em folhas separadas, numerados sequencialmente (numeração árabe) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto.
6. Os exemplos musicais (aceites apenas no programa Finale ou em imagem digitalizada) serão apresentados cada um em sua folha, com os respectivos textos e legendas exactamente como devem figurar no artigo impresso.

Todos os originais são submetidos anonimamente à emissão de parecer por especialistas da área.