

*A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais**

Composition in music education:
research perspectives and current tendencies

Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
vivibk@gmail.com

Resumo. Atualmente, pode-se observar a ampliação das pesquisas sobre a composição no ensino de música, um tema complexo abordado segundo diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica de pesquisas sobre o assunto, com ênfase em composições de crianças no contexto escolar. Os trabalhos foram analisados segundo cinco abordagens: 1) processos composicionais; 2) avaliação da composição musical; 3) contexto e variáveis sociais na atividade de composição; 4) concepções e práticas dos professores; e 5) perspectivas das crianças sobre composição. Nessa sistematização, são situados os paradigmas predominantes e as abordagens emergentes. Nos trabalhos apresentados, pode-se perceber um movimento crescente que procura incluir as dinâmicas sociais e interativas da sala de aula e as perspectivas de quem aprende nas práticas educacionais e na investigação científica. Finalizando, saliento algumas implicações para a prática educativa.

Palavras-chave: composição musical de crianças, criatividade musical, educação musical na escola

Abstract. Presently, one can notice the development of a culture of research on composition in music education, a complex theme that is approached from different theoretical and methodological perspectives. This article brings a literature revision of researches that cover the subject, emphasizing the children's compositions in schools. The works have been classified under five different approaches: 1) compositional procedures; 2) composition assessment; 3) social context and variables in composing activities; 4) teachers' conceptions and practice; and 5) childrens' perspectives on composing. In creating this system, the prevalent paradigms and the emerging approaches were located. In the studied works it is noticeable the emergency of a growing movement towards the inclusion of social and interactive dynamics in the classroom and the perspectives of those who learn through educational practice as well as through scientific investigation. Last, I stress some of the consequences those approaches can have upon educational practices.

Keywords: childrens' music compositions, musical creativity, music education in the school

Introdução

A composição musical é uma atividade que vem sendo progressivamente valorizada no ensino de música, ampliando as pesquisas que focalizam experiências criativas e composicionais de crianças e adolescentes. Nesse campo, dependendo do enfoque de pesquisa, são feitas diferenciações entre a improvisação e a composição musicais, mas

neste trabalho a composição está sendo compreendida de forma ampla, incluindo trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas idéias organizadas espontaneamente com a intenção de articular e comunicar seus pensamentos musicais ou peças mais elaboradas, sem que seja considerada a necessidade de algum tipo de registro.

* O tema discutido no presente artigo integra a revisão bibliográfica da pesquisa de doutorado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da Prof^a Dr^a Liane Hentschke.

Apesar de haver certo consenso sobre a importância da composição no ensino de música, os objetivos e funções que ela desempenha variam segundo as concepções educacionais que as sustentam. Segundo Barret (2003, 2005), as experiências composicionais são introduzidas nos currículos escolares por quatro motivos principais: 1) proporcionar experiências criativas a todos os estudantes; 2) introduzir os estudantes em técnicas e materiais da música contemporânea; 3) desenvolver o pensamento e compreensão musical; e 4) ensinar a compor para formar compositores.

Na primeira abordagem, concebida por educadores progressistas na segunda metade do século XX, a expressão pessoal e o desenvolvimento individual do estudante são os objetivos centrais, não sendo valorizadas questões técnicas e o contexto sócio-cultural da produção musical (Barret, 2003). No outro extremo, Barret situa a quarta abordagem, que visa, desde a escola primária, a formação da próxima geração de compositores, focalizando fortemente as técnicas composicionais, em detrimento da expressão individual. A segunda e a terceira abordagens focalizam a compreensão e pensamento musical que podem ser desenvolvidos quando os estudantes manipulam materiais musicais e se engajam em processos de fazer música. Na segunda, são valorizadas as características estilísticas da música contemporânea (Barret, 1998), ou ainda, a possibilidade de ampliação das idéias de música das crianças (Santos, 2006), enquanto na terceira não são enfatizadas práticas musicais de uma tradição musical específica.

Educadores e pesquisadores reconhecem que através da composição os alunos podem manifestar de forma própria suas idéias musicais, revelando como pensam musicalmente (Brophy, 2005; França, 2006; Glover, 2000; Gould, 2006; Gromko, 2003; Maffioletti, 2004; Miller, 2004; Paynter, 2000; Tafuri, 2006; Wiggins, 2003). Outro aspecto salientado refere-se às possibilidades de construção de significados através das relações que o indivíduo estabelece com as culturas musicais nas atividades de composição (Barret, 2003). França e Swanwick (2002) ressaltam ainda a maior abertura à escolha cultural proporcionada pelas atividades de composição, articulando a vida intelectual e afetiva dos estudantes. A composição também permite a diversificação das experiências musicais dos alunos, que tradicionalmente tendem a favorecer atividades de apreciação e execução musicais.

Atualmente, pode-se observar um incremento das pesquisas sobre a composição na educação musical, investigando os processos e produtos de estudantes engajados na composição e a natureza do seu pensamento como compositores (Barret, 2006). Segundo Barret (2003), mesmo havendo certa concordância sobre a importância das experiências composicionais e criativas na escola, os fundamentos teóricos para essas crenças ainda são bastante difusos, constituindo um campo fértil para a pesquisa em educação musical.

Pesquisas sobre a composição musical

As pesquisas sobre a composição na área da educação musical, inicialmente, tinham o objetivo de contribuir nos estudos sobre o desenvolvimento musical. Por isso, os trabalhos das décadas de 1980 e 1990 focalizavam essencialmente medidas psicométricas sobre o pensamento criativo, o desenvolvimento da composição em crianças e a avaliação de produtos criativos (Burnard, 2006c). Nos trabalhos mais recentes, essas abordagens foram sendo ampliadas para enfoques teóricos e metodológicos que incluem estudos sobre o contexto de produção das composições em ambientes escolares, a interação e comunicação entre estudantes e professores na realização de composições e os significados subjetivos relativos aos processos e produtos composicionais segundo as perspectivas dos próprios participantes.

Apresentando uma revisão bibliográfica das pesquisas sobre a composição na educação musical, com ênfase na produção de crianças no contexto escolar, analiso os trabalhos segundo cinco abordagens: 1) processos composicionais; 2) avaliação da composição musical; 3) contexto e variáveis sociais na atividade de composição; 4) concepções e práticas dos professores; e 5) perspectivas das crianças sobre composição. Essas categorias incluem trabalhos realizados sob diferentes paradigmas, nem sempre excludentes, podendo ser identificados pontos de conexão e sobreposição entre eles. Nessa sistematização, procuro situar os paradigmas predominantes e as abordagens emergentes nas pesquisas.

Processos composicionais

Um enfoque das pesquisas sobre a composição musical está relacionado aos estudos da psicologia sobre os processos criativos,¹ investigando a

¹ Segundo Lubart (2007), o modelo clássico, formalizado por Wallas em 1926, descreve quatro etapas do processo criativo: as fases de preparação, incubação, iluminação e verificação. Esse modelo continua sendo referência nas pesquisas sobre a criatividade,

sucessão de pensamentos e ações que geram a produção de composições musicais (Bamberguer, 2006; Bunting, 1987; DeLorenzo, 1989; Kratus, 1994; Maffioletti, 2004). Nesse campo, as pesquisas de John Kratus são referência na área.² Uma das dificuldades para a compreensão de composições infantis, apontada por Kratus (1994, p. 129), é a atitude sobre a singularidade do trabalho criativo de cada indivíduo, o que supostamente inviabilizaria uma generalização desses processos musicais, sempre em transformação. O autor justifica que o professor não pode ensinar os processos de composição, mas pode compreender alguns conjuntos de processos composicionais que são utilizados pelas crianças, apesar de cada composição ser única.

Nas atividades de composição, os estudantes são confrontados com problemas musicais, engajando-se em ações que incluem a geração, desenvolvimento, testagem e julgamento de idéias musicais (Kratus, 1994). Realizando suas pesquisas em ambientes experimentais, Kratus identificou três processos essenciais de composição infantil: exploração (busca por novas idéias), desenvolvimento (revisão de idéias) e repetição (reiteração das idéias musicais). Para o autor, "todos os processos composicionais podem ser vistos como combinações variadas da exploração, desenvolvimento e repetição" (Kratus, 1994, p. 131, tradução minha).

Uma das conclusões mais questionadas nas pesquisas de Kratus refere-se à afirmação do autor de que na fase de exploração, as crianças com menos de 7-8 anos tocam os instrumentos sem compreender o resultado de suas ações, sendo incapazes de compor com significado. Davies (1992) afirma que as crianças menores de 5 anos já são capazes de compor com significado, enquanto Barret (1998) argumenta que a não utilização dos processos de desenvolvimento e repetição de motivos por crianças menores nas pesquisas de Kratus poderia acontecer por vários motivos, tais como: lacunas de familiaridade com experiências prévias de composição, com os instrumentos utilizados e com os gêneros musicais associados aos instrumentos; tempo

insuficiente e lacunas no objetivo do trabalho, não relacionado a nada do que as crianças já fizeram antes. Esses questionamentos dizem respeito, essencialmente, a problemas intrínsecos de pesquisas conduzidas em ambientes artificiais, descontextualizados para as crianças, apontados também por Hargreaves (1986), DeLorenzo (1989), Maffioletti (2004) e Young (2003).³

No Brasil, Maffioletti (2004) pesquisou os processos de composição musical de crianças utilizando como referencial teórico a epistemologia genética de Piaget. A autora investigou o nível de compreensão que as crianças têm sobre os trabalhos que realizam, concluindo que o desenvolvimento da composição caracteriza-se por um processo longo e gradativo, em que novas formas de combinar ou organizar sons e segmentos musicais surgem em momentos de síntese, aumentando as possibilidades de compreensão musical da criança.

Ampliando o foco das pesquisas sobre os processos de composição de crianças, Wiggins (2003) procurou situá-los em relação ao significado e intenção no contexto social dos estudantes. Com esse trabalho, o autor questiona a idéia de que os processos psicológicos implicados na composição são suficientes para que se compreenda a complexidade do tema, que precisa contemplar também aspectos relacionados às vivências dos estudantes, à situação interativa da aula e aos contextos de produção das composições.

Avaliação da composição musical

Nas pesquisas que focalizam os produtos composicionais de crianças, a maior questão que se apresenta é como as composições podem ser avaliadas. A partir de orientações teóricas diversas, são feitos questionamentos sobre quais conhecimentos e habilidades devem ser avaliados, sob quais critérios, ou ainda, quem pode avaliar as composições musicais produzidas em contextos educativos. Esses trabalhos estão situados em diferentes campos teóricos, sendo predominantes os estudos sobre criatividade e desenvolvimento musical.⁴

apesar de ser constantemente revisado e modificado, incluindo novas fases ou apresentando processos que acontecem simultaneamente e de forma não linear. Os trabalhos de Ryans e Torrance (1962) e Torrance (1981) são referências históricas importantes nas pesquisas sobre o pensamento criativo de crianças. Para uma perspectiva mais recente sobre o pensamento criativo em música, ver Webster (2003).

² Para detalhamento e discussão das pesquisas de John Kratus, ver Maffioletti (2004).

³ O grupo de pesquisas sobre os processos composicionais inclui também muitos trabalhos com foco em habilidades específicas relacionadas à composição, como, por exemplo, o estudo do efeito do acompanhamento harmônico na realização tonal em improvisos de crianças (Guilbault, 2004). Pesquisas dessa natureza não serão abordadas neste artigo, tendo em vista os limites de espaço e o enfoque deste na composição enquanto atividade musical na escola.

⁴ Para uma ampla revisão das pesquisas sobre avaliação da criatividade nas décadas de 1970, 1980 e início da década de 1990, ver Webster (1992).

Na década de 1980, uma preocupação demonstrada nos trabalhos é a necessidade de serem estabelecidos critérios que permitam a avaliação da produção dos estudantes. Segundo Salaman (1988) os objetivos da composição deveriam ser técnicos e possíveis de serem avaliados, incluindo critérios como: variedade no uso do ritmo, duração e tempo, altura, melodia, harmonia ou forma. Questionando essa abordagem, Swanwick (1988) alerta para a fragmentação da experiência musical decorrente da avaliação de elementos musicais isolados. Como afirma Davies (1992), os conceitos musicais podem ser úteis quando as crianças vão organizar sua compreensão ou comunicar idéias, mas o significado da música não pode ser encontrado na altura, duração, timbre ou intensidade. Mellor (2000) adverte também que o uso de critérios fixos para avaliar os trabalhos dos alunos “fecha os ouvidos” do professor à música.

Green (1990) contribuiu com o debate acerca da avaliação, questionando critérios universais para avaliar composições produzidas dentro de diferentes estilos musicais. Em trabalhos mais recentes, Custodero (2007) e Young (2003) também identificam esse problema, observando que as convenções da música ocidental tonal muitas vezes são os únicos critérios para avaliar as produções de crianças. De outra perspectiva, Elliott (1995) adverte que esse tipo de avaliação pode conduzir à homogeneização da experiência musical, impondo uma única forma de resposta à música. É importante considerar que as composições dos estudantes podem ser analisadas e compreendidas de diferentes maneiras, pois a análise sempre inclui uma interpretação do ouvinte, que precisa atribuir significados à composição (Beineke, 2003). Para Green (2000), o ideal seria que as avaliações das composições incluíssem tanto os elementos intrínsecos ao discurso musical quanto o significado e o valor da música nas suas condições de produção e recepção.⁵

Visando superar as críticas feitas aos critérios de avaliação de composições infantis, baseados na fragmentação dos elementos musicais, Swanwick e Tillman (1986) pesquisaram a seqüência de de-

envolvimento musical. Partindo da análise de composições produzidas por crianças, os autores propuseram uma teoria de desenvolvimento musical que parte de dimensões de crítica musical – materiais, expressão, forma e valor – para a compreensão das composições. Com base nessa teoria, Swanwick e França (1999) destacam ainda que uma abordagem integrada da composição, apreciação e *performance* favorece o desenvolvimento musical, à medida que engaja os estudantes em todas as camadas de compreensão musical.

Ainda na década de 1990, Glover (1990) propõe que a avaliação configure um processo saudável no qual professores e alunos reflipam sobre as músicas produzidas e ouvidas em aula, visando a compreensão mútua. Mellor (2000) salienta a complexidade dos sistemas de valores e julgamentos de composições musicais em sala de aula, revelando uma série de fatores subjetivos e extramusicais que permeiam as avaliações dos alunos. A participação dos alunos nos processos avaliativos das composições são aspectos destacados também nas pesquisas de Fautley (2005), Freed-Garrod (1999), Major (2007) e Younker (2003). Esse diálogo, denominado por Hilton (2006) como conversação reflexiva, caracteriza-se pelo discurso questionador energizado pela troca de experiências entre professor e alunos, uma prática que deveria fazer parte das aulas, em um ciclo de criação e reflexão.

Com a inclusão dos alunos no processo avaliativo e, também, por influência das contribuições teóricas de Amabile (1996) para as pesquisas sobre a avaliação da criatividade, passou a ser questionado também quem é que pode estabelecer critérios e julgar os produtos criativos dos estudantes. Amabile argumenta que um produto ou resposta é criativo na medida em que observadores apropriados concordam que ele é criativo, propondo a Técnica de Avaliação Consensual (TAC).⁶ Os pressupostos apresentados por Amabile colocaram em dúvida os resultados de muitas pesquisas, na medida em que os próprios avaliadores foram questionados.

⁵ Para detalhamento dessa discussão, ver Beineke (2003).

⁶ A TAC, divulgada por Amabile em 1982 e revisada em 1996, foi elaborada a partir da concepção de que o contexto social e cultural é fundamental para a compreensão do produto criativo, sendo que esse contexto envolve as pessoas que conhecem e compreendem esses produtos criativos. A essência da TAC é o princípio de que os especialistas em uma área podem reconhecer a criatividade quando a vêem e que eles concordam entre si nessa avaliação. Segundo Amabile (1996, p. 42, tradução minha), “Se o especialista (confiável) diz que algo é altamente criativo, nós devemos aceitar isso como verdadeiro”. Os critérios para o procedimento de avaliação são os seguintes: 1) todos os avaliadores devem ter experiência no domínio em questão, apesar de que o nível de experiência não precisa ser idêntico para todos os avaliadores; 2) os avaliadores devem fazer seus julgamentos de forma independente; 3) em um trabalho preliminar, os avaliadores devem ser solicitados a julgar algum outro critério dos produtos em avaliação, além da criatividade; 4) os avaliadores devem ser instruídos a comparar os produtos entre si, ao invés de julgá-los por critérios absolutos da área de domínio; 5) cada um dos avaliadores deve analisar os produtos em uma ordem diferente, definida aleatoriamente.

Na área da educação musical, as investigações realizadas por Hickey (2001), Hickey e Lipscomb (2006) e Priest (2001, 2006) partem da TAC para perguntar: quem são os “especialistas” ou “juizes apropriados” quando são julgadas composições de crianças? Os especialistas são os professores ou os compositores? As crianças podem ser avaliadoras confiáveis dos produtos criativos de outras crianças? Os resultados encontrados por Hickey (2001) sugerem que os professores de música formam um grupo confiável de avaliadores das composições de crianças, enquanto que compositores e teóricos não evidenciaram consistência nas avaliações. Priest (2006), por outro lado, considera plausível que a auto-avaliação seja uma maneira viável para nutrir e compreender a aprendizagem expressa através da composição, apontando um caminho frutífero para o desenvolvimento da composição musical em sala de aula.

As pesquisas sobre a avaliação da composição musical, tanto na abordagem da TAC, quanto nos trabalhos que focalizam o olhar das crianças sobre as práticas musicais, revelam que os critérios utilizados por professores, músicos (teóricos ou compositores) e estudantes são distintos (Barret, 2003; Folkestad, 2004; Hickey, 2001; Mellor, 2000; Priest, 2001, 2006; Young, 2003), aspecto que precisa ser considerado quando são avaliadas as produções musicais dos estudantes. Sintetizando essa abordagem, pode-se observar que, partindo do ensejo de construir critérios universais para avaliar os produtos musicais, as pesquisas foram gradativamente reconhecendo que as composições dos estudantes poderiam ser avaliadas segundo outras perspectivas, incluindo o contexto de produção, a auto-avaliação e avaliações colaborativas entre professor e alunos.

Contexto e variáveis sociais na atividade de composição

No final da década de 1990 e na atual, observa-se um incremento das pesquisas que focalizam o

contexto de composição e o impacto de variáveis sociais na realização de composições musicais, tais como amizade e influência do grupo; *status* social dos alunos na classe; processos de diálogo e comunicação; o papel das experiências prévias e mundos sonoros dos estudantes e a influência da apreciação no processo de composição. Os trabalhos situados nesse grupo de pesquisas têm em comum o reconhecimento das dimensões sócio-afetivas, de interação e o contexto educativo no qual a composição está inserida como determinantes do processo e resultados composicionais.⁷ Dado esse enfoque, a maior parte das pesquisas foram realizadas em ambientes escolares, favorecendo a análise dos contextos educativos através de metodologias naturalistas ou trabalhos de pesquisa-ação.

Nessa abordagem, um aspecto focalizado refere-se às relações entre a formação de grupos e os resultados qualitativos das composições. Procurando identificar algumas variáveis sociais que afetam a criatividade no fazer musical, McDonald e Miell (2000) observam que grupos formados por crianças com relação de amizade produzem composições de melhor qualidade, enquanto Burland e Davidson (2001) concluem que a qualidade de interação foi melhor em grupos formados com critérios de amizade e gênero. Outra questão, revelada na pesquisa de Mellor (2000), refere-se à relação das análises que as crianças fazem das composições dos colegas com as dinâmicas sociais estabelecidas na sala de aula, como a percepção do grau de domínio musical, *status*, amizade e competição.⁸ Investigando composições colaborativas realizadas por *e-mail*, Seddon (2006) observou engajamento crítico e diálogos complexos entre os estudantes, sugerindo que a tecnologia facilita a comunicação nos níveis musicais e textuais.⁹

Analisando as estratégias sociais empregadas por crianças de 4-5 anos em atividades de com-

⁷ Apesar dessas semelhanças, é relevante salientar que as pesquisas com foco nas variáveis sociais tendem a isolar variáveis específicas na realização da pesquisa (por exemplo, utilizando critérios de amizade, gênero, inteligência, etc.), enquanto outras pesquisas entendem o contexto de forma mais ampla, focalizando as características e a natureza do contexto no qual a atividade de composição se desenvolve.

⁸ Como exemplo, Mellor (2000) cita o caso de um aluno que tem alto status frente ao grupo e tem sua composição avaliada positivamente por 21 colegas, de um total de 22. Somente uma aluna responde que a canção que ele compôs é bonita, mas que não é original. Essa aluna tinha um alto status e credibilidade perante a turma, além de autoconfiança, o que possibilitou que ela sustentasse uma opinião divergente.

⁹ O uso de recursos tecnológicos aplicados à música e à educação configura um amplo campo de pesquisas na área da educação musical (Addressi; Pachet, 2005; Bautista, 2007; Byrne, 2003; Fritsch et al., 2003; Krüger et al., 2003; Leme; Bellochio, 2007). Segundo essa perspectiva, a atividade de composição musical também vem sendo abordada, incluindo estudos sobre composições interativas pela Internet (Seddon, 2006), a utilização de ferramentas digitais e softwares em atividades de composição (Bolton, 2008; Delalande, 2007; Dillon; Miell, 2003; Mellor, 2003; Nilsson; Folkestad, 2003; Savage, 2005; Savage; Challis, 2001; Söderman; Folkestad, 2003) e recursos de gravação aplicados à composição musical (Lorenzi, 2007; Söderman; Folkestad, 2003). Considerando a amplitude do tema, situado na interface de pesquisas sobre tecnologias na educação e atividades de composição, o mesmo não será abordado neste artigo.

posição, St. John (2006) observou que as interações entre os pares influenciam grandemente a qualidade da experiência, na medida em que os variados contextos sociais e culturais das crianças convergem em sala de aula. Nesse sentido, a autora considera as tarefas de criação colaborativa fundamentais para expandir e desenvolver a construção de significados musicais. Por outro lado, Stauffer (2003) destaca que os alunos também precisam ter oportunidades para compor individualmente, desenvolvendo a sua voz e identidade musical, que emergem muito cedo nas suas composições, refletindo seu universo e vidas individuais.¹⁰

Em pesquisa com adolescentes, McGillen e McMillan (2005) sugerem que o sucesso das composições coletivas surge da clara percepção que cada participante tem sobre sua função no grupo, o que possibilita que o resultado final transcenda as influências estilísticas de um ou outro participante. McGillen (2004) discute também a significância do uso de abordagens cooperativas com adolescentes músicos e o alto grau de investimento pessoal na identificação com o produto musical que emerge das suas práticas. Como analisa Espeland (2003a, 2003b), o resultado final de uma composição na escola é essencialmente uma parte integral do processo que está por trás dela, refletindo a maneira como a composição foi construída pelos grupos.

Kennedy (2002) focalizou três elementos que interferem na composição de adolescentes de 15 a 18 anos: a importância da apreciação musical, a necessidade de tempo individual para pensar e o caráter improvisatório do produto final. O estudo revela que a apreciação, tanto de coleções de CDs dos participantes quanto a escuta da composição no decorrer do processo, desempenha um papel fundamental no processo composicional. No Brasil, Lorenzi (2007) também abordou essa questão, analisando como o *feedback* auditivo proporcionado pela gravação das composições de um grupo de adolescentes ampliou suas escutas, alargando seus horizontes perceptivo-musicais. Segundo Kennedy (2002), isso não quer dizer que os professores devam trazer mais músicas para ouvir nas suas aulas, e sim considerar que os estudantes trazem seus próprios mundos sonoros nas atividades de composição.

Analisando características da interação musical em jogos cantados no contexto informal de parques, Marsh (1995) considera evidente que os

processos composicionais das crianças são influenciados pela colaboração interativa entre elas. A autora observa que as composições são reguladas através de um ciclo interdependente de composição e *performance* em grupo, em um processo cíclico de execução e criação relacionado à tradição das músicas orais. Focalizando a improvisação, Burnard (2002) também constata que as interações entre os alunos na sala de aula são determinantes dos trabalhos produzidos, na medida em que as crianças aprendem coletivamente a transpor seus potenciais individuais, negociando funções e papéis que acontecem dentro e fora da *performance*. Burnard (2006b), Campbell (2006) e Sawyer (1999, 2006) concordam que as crianças são socializadas dentro de práticas musicais coletivas que permitem a participação de todos em seu próprio nível, propelindo as crianças naturalmente para uma crescente apropriação, mestria e participação central. Nessa perspectiva, pode-se observar um redimensionamento do próprio conceito de processo de composição, na medida em que se entende que o processo não pode ser destacado da situação do fazer musical/contexto (Young, 2003). Segundo Young, quando as músicas das crianças são separadas do contexto de produção, o conceito de processo torna-se abstrato e objetificado, distante das músicas das crianças.

Concepções e práticas dos professores

Nessa abordagem, as pesquisas discutem questões em torno da atuação do professor, metodologias de ensino e concepções sobre composição e criatividade que orientam as práticas em sala de aula.

Um aspecto considerado relevante nas pesquisas é o ambiente de aprendizagem estabelecido pelo professor. Dogani (2004) salienta a necessidade dos professores estabelecerem condições para que a aula se torne um ambiente de trabalho instigante, valorizando as relações humanas e as perspectivas dos alunos nas práticas musicais. Nesse sentido, as pesquisas destacam a necessidade dos professores valorizarem os conhecimentos, experiências e mundos musicais dos estudantes (Burnard, 2002, 2006b; Kennedy, 2002; Mellor, 2000; Ockelford, 2007), estabelecendo pontes entre as experiências prévias dos alunos e as propostas do professor (Savage, 2003).¹¹ Berkley (2001, 2004) e Leite (2003) enfatizam também a importância de estilos abertos de ensino, que estimulem o desenvolvimento da

¹⁰ Stauffer (2003) pesquisou a voz e identidade em composições musicais de crianças de 5 a 11 anos.

¹¹ Sobre esse assunto, também pode ser vistas as pesquisas de Moore (2003) e Savage (2003) sobre a composição de canções e o trabalho de Söderman e Folkstad (2003) sobre a composição no ambiente de comunidades de hip-hop.

autoconfiança e exploração de novas idéias, promovendo a espontaneidade, flexibilidade e pensamento divergente dos alunos. Segundo Craft et al. (2008), o equilíbrio entre estrutura e liberdade é um dilema constante na prática educativa, pois muita determinação pelo adulto restringe a autodeterminação das crianças, enquanto que muita liberdade pode ser confuso para elas.

A pesquisa realizada por Fautley (2004) demonstra como a composição pode ser trabalhada de diferentes formas pelo professor no ensino “geral” de música. Analisando as práticas de dois professores, o autor observa que as maneiras como eles interagem e participam do processo composicional dos alunos são bastante distintas. Um dos professores praticamente não intervém durante o processo de composição, mas utiliza essas informações para uso futuro, como em uma plenária pós-composição ou na estruturação de uma próxima tarefa de composição. Esse tipo de intervenção é menos intrusivo e não intervir é entendido como uma abordagem apropriadamente sensível à composição. Na outra abordagem, o professor intervém diretamente no processo de composição, dando um retorno imediato aos alunos, demonstrando capacidade para compreender, comentar e partilhar com eles os elementos que a *performance* requer. Sem julgar uma das abordagens como mais eficaz do que a outra, Fautley revela um universo complexo de interações que tomam lugar durante as composições em grupos.

Observando como as metodologias de ensino influenciam os resultados das composições musicais, Blom (2003) constata que os professores que adotam posturas mais restritivas, realizando mais atividades não relacionadas especificamente à composição, como *performance*, notação, programas de computador e informações culturais, levam os alunos a compor peças “pastiche”. Por outro lado, os professores que focalizam o trabalho na composição em si mesma levam os estudantes a expandir os conceitos composicionais dados¹² e a compreender de forma ampla o significado da tarefa de composição. Segundo Tafuri (2006), os resultados das composições de crianças estão fortemente relacionados à natureza da tarefa solicitada, sendo o potencial criativo maximizado em tarefas que incluem restrições sem serem prescritivas. Essa também é uma constatação da pesquisa de Weichselbaum

(2003), realizada no Brasil. Tomando como referencial teórico o Modelo Espiral de Swanwick para avaliar composições musicais, a autora percebeu uma tendência de serem obtidos modos mais elevados do Espiral quando os professores solicitavam tarefas composicionais menos restritivas.

Por outro lado, questionando os resultados de pesquisas sobre didática da educação musical, os professores investigados por Odena¹³ (Odena, 2005; Odena Caballol, 2007b) comentaram que alguns alunos obtêm melhores resultados quando as tarefas de composição são definidas passo a passo, enquanto outros preferem atividades mais livres. O autor conclui que os professores precisam considerar os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, propondo atividades que possam potencializar sua aprendizagem. Odena Caballol (2007b) explora as concepções de criatividade dos professores, valorizando as suas perspectivas, um enfoque ainda pouco explorado nas pesquisas sobre a composição no ensino. Os resultados revelam que existe uma relação problemática entre as percepções dos professores sobre criatividade e as pesquisas prévias sobre o assunto, que muitas vezes estão distantes das situações educativas concretas.

Também focalizando o pensamento do professor, Dogani (2004) realizou seis estudos de caso com professores da escola primária que valorizam trabalhos de composição nas aulas, investigando as concepções que orientam a condução de atividades de composição na escola. A autora encontrou padrões pelos quais os professores vêem a sua prática e constata que, apesar da composição sempre estar presente, muitas vezes eles interpretam a criatividade para compor como um procedimento essencialmente técnico e racional, percepção que contrasta com o fazer musical intuitivo das crianças, baseado na interação social. Por outro lado, Dogani também encontrou o que ela chama de “práticas excepcionais”, que acontecem quando o professor desempenha um papel que permite às crianças tempo para uma aprendizagem independente através da experimentação e tempo de reflexão durante o processo criativo, possibilitando que elas abordem a criação musical de forma pessoal e significativa.

A pesquisa de Dogani (2004) revelou também que um enquadramento compreensivo e efetivo dos

¹² Segundo Blom (2003), os professores “expansivos” trabalharam a atividade de composição sem distração, discutindo estrutura e construção, possibilitando que os alunos compusessem em grupos e individualmente e encorajando que dessem títulos às suas composições.

¹³ Óscar Odena Caballol utiliza o sobrenome Odena nas publicações em inglês e Odena Caballol em algumas publicações em espanhol, o que justifica as duas formas de referência ao autor.

professores em relação à atividade de composição na escola depende da sua familiaridade com a experiência artística, que vai capacitá-los a trabalhar, intuitivamente, a partir da sua experiência como indivíduos criativos, músicos criativos e professores criativos. De acordo com Odena Caballol (2007a) e Odena e Welch (2007), os professores com experiências em composição e conhecimento prático em diferentes estilos musicais são mais articulados para descrever o ambiente para a criatividade e avaliar os trabalhos dos alunos, apontando necessidades formativas dos educadores musicais.

Perspectivas das crianças sobre composição

A partir do foco inicial das pesquisas sobre a composição musical nos processos e produtos, atualmente se pode perceber uma tendência em investigar questões mais subjetivas sobre a relação que as crianças estabelecem com a atividade de composição musical e os significados que elas atribuem aos seus processos e produtos composicionais. Essa perspectiva enriquece as pesquisas sobre o tema, na medida em que envolve o pensamento do próprio autor/compositor sobre a sua produção.

Campbell (2006) percebe um movimento da comunidade científica, em diversas disciplinas, como a antropologia e sociologia, em saber como as crianças agem em seus contextos sociais e culturais, com a finalidade de conhecê-las de forma mais ampla, reconhecendo que elas aprendem de uma forma que é unicamente delas. Segundo a autora, tradicionalmente a antropologia estava mais concentrada em saber o que os adultos faziam ou ofereciam às crianças, assumindo que elas recebiam passivamente as expressões artísticas e lingüísticas dos adultos.¹⁴ Na sociologia, por outro lado, o foco das pesquisas eram os processos de socialização das crianças e como elas eram influenciadas e modeladas pelo mundo adulto, ao invés de examinar os processos pelos quais elas constroem seus próprios mundos sociais. Atualmente, vêm sendo elaboradas metodologias de pesquisa que visam compreender as crianças como crianças, reconhecendo que elas têm suas próprias identidades, estabelecidas na interação com seus pares, sua família e interagindo com diversas forças. Contrariando as perspectivas de pesquisa “adultocêntricas” (Campbell, 2006), vêm sendo realizados esforços para compreender os pontos de vis-

ta das crianças e suas experiências, entendendo-as como agentes da sua aprendizagem.

Kanellopoulos (1999), através de um estudo etnográfico com uma classe de crianças de oito anos de idade, buscou compreender as concepções de improvisação das crianças como manifestadas em seus discursos e práticas. O trabalho revela como elas criam um ambiente significativo para o engajamento em suas produções musicais, sustentadas na interação e acumulação de experiências. A autora observa que as crianças não fazem música a partir de um conceito de “obra de arte”, entendendo que o valor musical não está na peça ou no estilo, e sim na forma como as pessoas se relacionam para ouvir e tocar. Da mesma maneira, o importante não são as habilidades técnicas para fazer música, mas os conceitos inerentes à natureza da música e do fazer musical, ações sociais imersas em um processo coletivo de negociações sutis (Kanellopoulos, 1999).

Comparando as concepções de uma professora sobre a aprendizagem dos seus alunos e como a aprendizagem é percebida pelos estudantes, Burnard (2004) percebe que, enquanto a professora se preocupa em compreender “como” a aprendizagem ocorre e “o que” é aprendido, os alunos concentram suas reflexões no “quando” e “onde” a aprendizagem ocorre. As falas das crianças demonstram a importância que elas atribuem à sua autonomia como aprendizes, às vantagens de aprender com os colegas e ao engajamento na aprendizagem. Esses são os momentos em que elas participam de atividades coletivas, trabalham com os amigos, participam ativamente e não estão sendo controladas. Refletindo sobre esses resultados, que apontam divergências entre as concepções de aprendizagem entre professores e alunos, Burnard considera necessário que sejam pensadas formas de estabelecer maior diálogo nas aulas sobre as perspectivas de aprendizagem das crianças, tornando mais claros os papéis de professores e alunos no processo de aprendizagem.

Relacionando as pesquisas sobre composição na educação musical e as pesquisas sobre criatividade, Burnard (2006b) argumenta que o desenvolvimento criativo não está na criança, na medida em que depende de fatores sociais e culturais que interagem na sua formação. Entendendo a criatividade dessa forma, o foco é deslocado das fases e processos criativos para as práticas musicais,

¹⁴ Segundo essa orientação, são importantes as contribuições teórico-reflexivas de estudos emergentes na antropologia entre crianças, nas quais “a criança é reconhecida como sujeito social ativo, interlocutora diante do mundo social e da produção acadêmica, não mais vista como um adulto em miniatura, sujeito receptor de transmissões culturais e reproduções sociais” (Stein, 2007, p. 59).

situadas culturalmente, nas quais a criatividade ocorre (Burnard, 2006b; Burnard; Younker, 2004). Burnard sugere que a visão sistêmica de criatividade desenvolvida por Csikszentmihalyi (1997) oferece um suporte para que a criatividade seja observada como um construto cultural.¹⁵

Situar as pesquisas sobre composição dentro de um modelo que considera as diferentes dimensões que interagem no desenvolvimento criativo permite ressignificar esses trabalhos em uma perspectiva não fragmentada, revelando as interfaces entre eles. Burnard (2006b) entende que as crianças iniciam suas vidas no contexto familiar e, progressivamente, vão ampliando suas experiências de forma a incluir múltiplas culturas e esferas de influência. Dessa forma, as culturas das crianças vão se dilatando, em círculos concêntricos cada vez mais amplos que representam os mundos individuais e sociais da supracultura da criatividade musical de crianças¹⁶ (ver Figura 1).

Ampliando o foco para compreender como a criatividade das crianças é mediada culturalmente, são iluminadas as interseções entre a “supracultura” (tanto das crianças como de modo geral), as “subculturas” (como idade, gênero, etnia), as “microculturas” (da sala de aula, da comunidade do coro ou banda de garagem) e as “interculturais” (que constituem, por exemplo, ouvintes de música popular de massa) (Burnard, 2006b, p. 368). Burnard sugere que a criatividade musical toma lugar como uma atividade contextualizada, compreendida nas dinâmicas entre os diferentes contextos, que incluem os mundos individuais e culturais da criança. Entende-se que as crianças podem estar engajadas musicalmente de forma criativa dentro de uma grande variedade de comunidades de prática, como a aula de música na escola, uma banda comunitária, ambientes recreativos, praças e parques, no ambiente familiar e um sem-número de outras comunidades musicais das quais elas possam participar (Burnard, 2006b, p. 358).

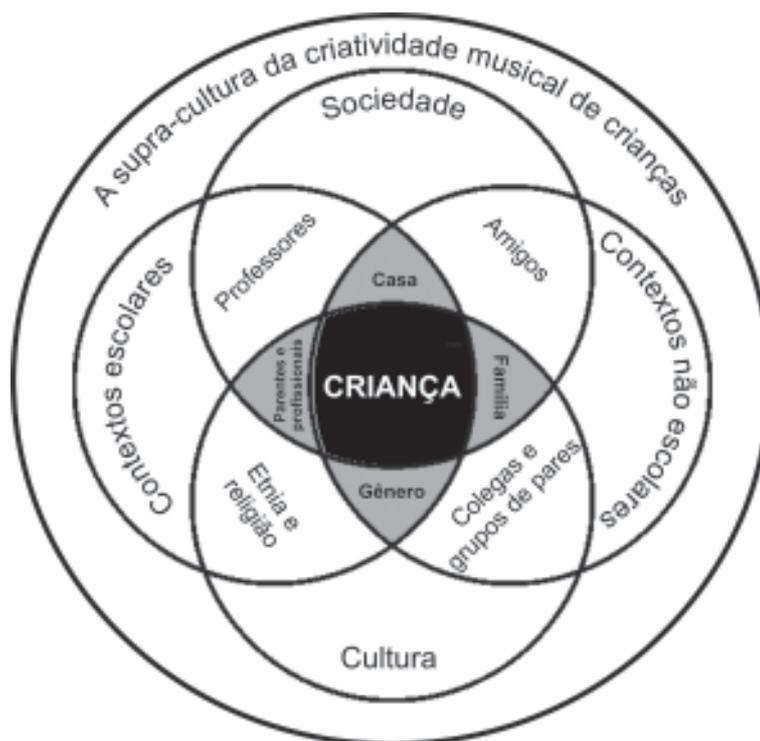


Figura 1. A supracultura da criatividade musical de crianças (adaptado de Burnard, 2006b, p. 368).

¹⁵ O modelo sistêmico proposto por Csikszentmihalyi parte da idéia de que, ao invés de tentar definir a criatividade, é necessário observar onde ela está, com a finalidade de compreender como um produto chega a ser considerado criativo e é incorporado à cultura. Segundo o Modelo Sistêmico (Csikszentmihalyi, 1997), a criatividade pode ser observada somente na inter-relação de um sistema composto por três elementos: o domínio (área de conhecimento na qual a criatividade se desenvolve), o campo (especialistas que julgam os produtos ou idéias criativas) e o indivíduo.

¹⁶ Ao focalizar a criatividade, o modelo de Burnard (2006b) inclui qualquer modalidade de prática musical na qual a criatividade pode se manifestar, incluindo atividades de composição.

Com essa perspectiva teórica, Burnard (2006b, p. 369) propõe que, ao invés de focalizar o desenvolvimento em uma perspectiva relacionada a estágios ou idades, as pesquisas devem se concentrar nas práticas musicais em que a criatividade musical emerge, considerando toda a gama de práticas culturais, qualidades de interação e relações entre os indivíduos e seus ambientes sociais. Como um caminho para essa compreensão, a autora sugere que sejam contempladas as crenças e significados atribuídos pelas próprias crianças à criatividade musical.

Os trabalhos de Custodero (2007) e Gould (2006) também procuram romper com as perspectivas desenvolvimentistas, baseadas na progressão de idades, para explicar o desenvolvimento musical. Focalizando improvisações colaborativas de crianças, Custodero (2007) argumenta por uma visão fenomenológica das improvisações das crianças, revelando processos não lineares de significação e aprendizagem musicais. Custodero conclui que a construção do significado musical resulta, principalmente, da troca de conhecimentos e sistema de valores, experiências que são únicas por causa dessas inter-relações. Gould (2006) observa que nas atividades de composição as crianças estão engajadas em um processo de criação de conceitos,¹⁷ tomando decisões em resposta a problemas musicais vividos no processo de composição. Assim, outras perspectivas e formas de ouvir música são geradas, introduzindo novos conhecimentos e práticas, fortemente fundamentados em suas vidas cotidianas (Gould, 2006).

No Brasil, as pesquisas desenvolvidas por Santos (2006) e Brito (2007) discutem as “idéias de música” elaboradas por crianças.¹⁸ Focalizando a ampliação de idéias de música a partir de exercícios de escuta e composição de paisagens sonoras, Santos (2006) entende a criação como um ato de resistência, que faz proliferar as diferenças. Atribuindo significados às suas escutas, as crianças podem ampliar e atualizar suas idéias de música, indo além de modelos preconcebidos. Compartilhando a proposição de que “as criações das crianças atualizam suas idéias de música”, Brito (2007, f. 183) procura compreender o fazer/pensar musical das crianças como processos emergentes e singulares, não

cartesianos de desenvolvimento. A autora considera necessário que os educadores musicais reconheçam que a música é um sistema aberto e dinâmico que as crianças elaboram e reelaboram continuamente para que possam reconhecer e respeitar a produção musical infantil. Ao mesmo tempo, entende que aproximar as crianças de proposições estéticas do universo adulto também é uma maneira de contribuir para o redimensionamento das suas idéias de música e de considerar suas produções musicais (Brito, 2007).

As pesquisas que analisam as perspectivas e significados das atividades musicais para as crianças vêm demonstrando que suas práticas musicais, incluindo a composição, precisam ser compreendidas segundo os parâmetros das próprias crianças, que muitas vezes não correspondem aos critérios dos adultos. Como salienta Burnard (2006b, p. 357), nem sempre o que representa um esforço ou uma realização criativa no mundo musical das crianças precisa, necessariamente, ser entendido ou julgado como “criativo” no mundo musical adulto no qual a criança está inserida. Nessa mesma direção, Barret (2003, 2005) argumenta que as experiências composicionais e criativas das crianças não são versões das experiências dos adultos, na medida em que as funções que essas experiências desempenham nas vidas das crianças diferem de forma crucial daquelas dos adultos. Entendendo que a aprendizagem acontece através da participação em comunidades de prática musical, ao invés de buscar processos lineares de aprendizagem, esses trabalhos revelam a multiplicidade de sentidos que podem ser construídos em atividades de composição musical.

Implicações educacionais

Apesar do reconhecimento da importância da composição no ensino de música e da tradição de pesquisas sobre o tema, ainda é constatada a dificuldade dos professores em trabalhar com essa atividade (Barret, 2006; Berkley, 2004; Stand, 2006; Stephens, 2003). Como pôde ser visto nas pesquisas relatadas, o tema é complexo e pode ser abordado sob várias perspectivas, tornando difícil a articulação desses conhecimentos na prática pedagógica. Um dos principais motivos parece ser a frag-

¹⁷ Gould (2006) destaca que nesse contexto a expressão “conceitos musicais” não está sendo utilizada no sentido dos elementos musicais, tais como melodia, ritmo e harmonia, que muitas vezes são a base do ensino de música nos EUA. A autora entende os materiais musicais criados pelos estudantes (melodias, harmonias e padrões rítmicos e sua manipulação) como o “assunto” do ensino e aprendizagem, enquanto que nas abordagens tipicamente mediadas pela linguagem e métodos prescritivos, os conceitos musicais são entendidos como o “objeto” do ensino e aprendizagem (Gould, 2006, p. 205).

¹⁸ Segundo Brito (2007, f. 14), o conceito “idéias de música” é dinâmico, tanto em relação à mobilidade do pensamento musical, em tempos e espaços distintos, quanto ao pensamento da criança.

mentação dos conhecimentos produzidos, que não contemplam a complexidade do ensino de música. Nesse sentido, saliento algumas implicações para as práticas educacionais.

Uma postura aberta e flexível do professor, considerando a complexidade das dimensões sócio-afetivas e de comunicação estabelecidas em aula, favorece a construção de um ambiente colaborativo. É necessário que os interesses, conhecimentos e mundos sonoros dos estudantes sejam reconhecidos, estabelecendo pontes entre as propostas de sala de aula e as experiências musicais dos alunos fora da escola. A participação dos alunos na avaliação das suas composições também possibilita que eles expressem seus posicionamentos, que precisam ser reconhecidos e respeitados. O conhecimento do professor sobre as competências mais amplas dos alunos, os diferentes estilos de aprendizagem e a articulação da composição com práticas de *performance*, reflexão e escuta – das próprias composições e de outras obras – permite ampliar a compreensão e possibilidades de expressão musical.

Segundo Dogani (2004), o professor que se engaja em um processo contínuo de reflexão-na-ação e sobre-a-ação¹⁹ poderá mais facilmente realizar atividades de composição que se tornem, para o professor, uma improvisação criativa do material pessoal e uma resposta às experiências trazidas pelas crianças. Craft et al. (2008) também salientam a relevância da habilidade do professor em perceber como as crianças respondem e se engajam nas atividades, refletindo sobre o que está acontecendo em aula e ajustando sua pedagogia de acordo.

Observar o fazer musical dos alunos, buscando compreender os seus processos composicionais, é fundamental para o planejamento e condução das aulas. Mais do que isso, é necessário dar voz aos alunos, valorizando suas idéias de música, crenças e significados que atribuem às suas experiências musicais. Reconhecer a singularidade nas crianças abre espaço às diferenças que permitem o “fazer música juntos”. A meta dos educadores é estabelecer comunidades de prática na sala de aula, fundadas nos princípios da criatividade e colaboração musical (Barret, 2005; Sawyer, 2006; Webster, 2005), entendendo que a aprendizagem criativa é mediada culturalmente nas atividades de composição.

Tendências e perspectivas atuais: à guisa de conclusão

A revisão bibliográfica apresentada revela a construção de um corpo de conhecimentos considerável sobre o tema, ampliado de forma não linear pela multiplicidade de abordagens teóricas que orientam as pesquisas sobre composição musical, com enfoque nas crianças, nos processos e produtos composicionais, nos contextos de ensino e aprendizagem, concepções dos professores e aspectos subjetivos de significação musical das crianças.

Os estudos sobre a composição musical no ensino também são alimentados pelas pesquisas sobre criatividade, na medida em que grande parte dos trabalhos sobre criatividade em música focaliza a composição. Revisando pesquisas sobre a criatividade nas áreas artísticas e, mais especificamente, em música, Hickey (2002, 2003) avalia que o campo que mais tende a crescer na atualidade é o das abordagens múltiplas, também chamadas de estudos confluentes, que partem da hipótese de que vários componentes, como as características do domínio e do campo, contextos sócio-culturais, questões históricas ou eventos, convergem para que a criatividade possa emergir.

Os trabalhos que focalizam os olhares e construção de significados musicais pelas crianças em atividades criativas, incluindo a composição musical, representam tendências emergentes na área. No âmbito das pesquisas em educação, esses trabalhos podem ser situados dentro de um campo ainda em construção, que busca conceituar e compreender a aprendizagem criativa (Burnard, 2006a; Craft, 2005). Nessa abordagem, o foco investigativo é direcionado às atividades das crianças, mais do que na ação do professor. Os adultos dão valor ao agenciamento das crianças e espaço/tempo para que elas tenham idéias, de forma que a atividade dos estudantes conduza a ação pedagógica (Craft; Cremin; Burnard, 2008).

Nos trabalhos analisados, pode-se perceber um movimento crescente que procura compreender as dinâmicas sociais e interativas da sala de aula e as perspectivas de quem aprende nas práticas educacionais e na investigação científica. A reflexão sobre as próprias experiências e a busca por espaços compartilhados de fazer/pensar música surgem como alternativas para um ensino comprometido com os significados construídos individual e coletivamente a partir de experiências de composição musical.

¹⁹ Conforme conceituado por Schön (1983).

Referências

- ADESSI, A. R.; PACHET, F. Experiments with a musical machine: musical style replication in 3 to 5 year old children. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 22, p. 21-46, 2005.
- AMABILE, T. M. *Creativity in context*. Oxford: Westview Press, 1996.
- BAMBERGUER, J. What develops in musical development? In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 69-91.
- BARRET, M. Researching children's compositional processes and products: connections to music education practice? In: SUNDIN, B.; MCPHERSON, G.; FOLKESTAD, G. (Ed.). *Children composing*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University, 1998. p. 10-34.
- _____. Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 3-27.
- _____. A systems view of musical creativity. In: ELLIOT, D. J. (Ed.). *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 177-195.
- _____. 'Creative collaboration': an 'eminence' study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, v. 2, n. 34, p. 195-218, 2006.
- BAUTISTA, F. La grabación de sonido en el marco de la educación musical: usos y funciones. In: DÍAS GÓMEZ, M.; RIAÑO GALÁN, M. E. (Ed.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007. p. 77-95.
- BEINEKE, V. A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 91-105.
- BERKLEY, R. Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 18, p. 119-138, 2001.
- _____. Teaching composing as creative problem solving: conceptualizing composing pedagogy. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 21, p. 239-263, 2004.
- BLOM, D. Engaging students with a contemporary music – minimalism – through composing activities: teachers' approaches, strategies and roles. *International Journal of Music Education*, v. 40, p. 81-99, 2003.
- BOLTON, J. Technologically mediated composition learning: Josh's story. *British Journal of Music Education*, v. 25, n. 1, p. 41-55, 2008.
- BRITO, M. T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BROPHY, T. S. A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education*, v. 53, n. 2, p. 120-133, 2005.
- BUNTING, R. Composing music: case studies in the teaching and learning process. *British Journal of Music Education*, v. 5, n. 3, p. 269-310, 1987.
- BURLAND, K.; DAVIDSON, J. W. Investigating social processes in group musical composition. *Research Studies in Music Education*, n. 16, p. 46-56, 2001.
- BURNARD, P. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 19, p. 157-172, 2002.
- _____. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. *Improving Schools*, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2004.
- _____. Creative learning and the nature of progression in musical composition: do children cross a watershed? In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 27., 2006, Kuala Lumpur. *Proceedings...* Kuala Lumpur: Isme, 2006a. 1 CD-ROM.
- _____. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006b. p. 353-374.
- _____. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006c. p. 111-133.
- BURNARD, P.; YOUNKER, B. A. Problem-solving and creativity: insights from students' individual composing pathways. *International Journal of Music Education*, v. 22, n. 1, p. 59-76, 2004.
- BYRNE, C. VENI, VIDI, MIDI (Symposium 1: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 1). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- CAMPBELL, P. S. Global practices. In: MCPHERSON, G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.
- CRAFT, A. *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge, 2005.
- CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. xix-xxiv.
- CRAFT, A. et al. Possibility thinking with children in England aged 3-7. In: CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 65-73.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial, 1997.
- CUSTODERO, L. A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, n. 24, p. 77-98, 2007.

- DAVIES, C. Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, v. 9, n. 1, p. 19-48, 1992.
- DELALANDE, F. De la exploración sonora a la invención musical. In: DÍAS GÓMEZ, M.; RIAÑO GALÁN, M. E. (Ed.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007. p. 71-76.
- DeLORENZO, L. C. A field study of sixth-grade students' creative music problem-solving processes. *Journal of Research in Music Education*, v. 37, n. 3, p. 188-200, 1989.
- DILLON, T.; MIELL, D. What types of practices, skills and interactions occur when young people collaborate on keyboard and computer technologies? (Symposium 2: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 2). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- DOGANI, C. Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, v. 6, n. 3, p. 263-279, 2004.
- ELLIOTT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- ESPELAND, M. Compositional process as discourse and interaction – a study of small group composition processes in a school context. In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003a. 1 CD-ROM.
- _____. The African drum: the compositional process as discourse and interaction in a school context. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003b. p. 167-192.
- FAUTLEY, M. Teacher intervention strategies in the composing processes of lower secondary school students. *International Journal of Music Education*, v. 22, n. 3, p. 201-218, 2004.
- _____. Baseline assessment of pupil composing competencies on entry to secondary school: a pilot study. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 22, p. 155-166, 2005.
- FOLKESTAD, G. Students' assessment criteria of compositions. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 26., 2004, Tenerife. *Proceedings...* Tenerife: Isme, 2004. 1 CD-ROM.
- FRANÇA, C. C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, n. 15, p. 67-79, 2006.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- FREED-GARROD, J. Assessment in the arts: elementary-aged students as qualitative assessors of their own and peers' musical compositions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 139, p. 50-63, 1999.
- FRITSCH, E. F. et al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHEKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 141-157.
- GLOVER, J. Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, v. 7, n. 3, p. 257-262, 1990.
- _____. *Children composing 4-14*. London: Routledge Falmer, 2000.
- GOULD, E. Dancing composition: pedagogy and philosophy as experience. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 3, p. 197-207, 2006.
- GREEN, L. The assessment of composition: style and experience. *British Journal of Music Education*, v. 7, n. 3, p. 191-196, 1990.
- _____. Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, J.; SINKER, R. (Ed.). *Evaluating creativity: making and learning by young people*. London, Routledge, 2000. p. 89-106.
- GROMKO, J. E. Children composing: inviting the artful narrative. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 69-90.
- GUILBAULT, D. M. The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade. *Journal of Research in Music Education*, v. 1, n. 52, p. 64-76, 2004.
- HARGREAVES, D. J. *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- 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.
- _____. Creativity research in music, visual art, theater, ad dance. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 398-441.
- _____. Creative thinking in the context of music composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 31-53.
- HICKEY, M.; LIPSCOMB, S. D. How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 97-110.
- HILTON, M. Reflective creativity: reforming the Arts Curriculum for the information age. In: BURNARD, P.; HENNESSY, S. (Ed.). *Reflective practices in arts education*. Dordrecht: Springer, 2006. p. 33-43.
- KANELLOPOULOS, P. A. Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music Education*, n. 27, p. 175-191, 1999.
- KENNEDY, M. A. Listening to the music: compositional processes of High School Composers. *Journal of Research in Music Education*, v. 50, n. 2, p. 94-110, 2002.

- KRATUS, J. The ways children compose. In: LEES, H. (Ed.). *Musical connections: tradition and change*. Tampa, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, 1994. p. 128-141.
- KRÜGER, S. E. et al. Dos receios à exploração das possibilidades: formas de uso de software educativo-musical. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 158-175.
- LEITE, C. L. D. 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. *Música, Psicologia e Educação*, Porto: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, n. 5, p. 69-83, 2003.
- LEME, G. R.; BELLOCHIO, C. R. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da Abem*, n. 17, p. 87-96, 2007.
- LORENZI, G. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- LUBART, T. *Psicologia da criatividade*. Trad. Márcia Conceição Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MAFFIOLETTI, L. de A. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- MAJOR, A. E. Talking about composing in secondary school music lessons. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 24, p. 165-178, 2007.
- MARSH, K. Children's singing games: composition in the playground? *Research Studies in Music Education*, n. 4, p. 2-11, 1995.
- McDONALD, R. A. R.; MIELL, D. Creativity and music education: the impact of social variables. *International Journal of Music Education*, n. 36, p. 58-68, 2000.
- McGILLEN, C. W. In conversation with Sarah and Matt: perspectives on creating and performing original music. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 21, p. 279-293, 2004.
- McGILLEN, C.; McMILLAN, R. Engaging with adolescent musicians: lessons in song writing, cooperation and the power of original music. *Research Studies in Music Education*, n. 25, p. 1-20, 2005.
- MELLOR, L. Listening, language and assessment: the pupils' perspective. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 17, p. 247-263, 2000.
- _____. 'Composition', 'Creativity' and ICT: developing a methodology to investigate the use of the CD-ROM *Dance eJay* in music higher education contexts. (Symposium 1: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 1). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- MILLER, B. A. Designing compositional tasks for elementary music classrooms. *Research Studies in Music Education*, n. 22, p. 59-71, 2004.
- MOORE, B. The birth of song: the nature and nurture of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 193-207.
- NILSSON, B.; FOLKESTAD, G. The practice of composing. (Symposium 1: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 1). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- OCKELFORD, A. Exploring musical interaction between a teacher and pupil, and her evolving musicality, using a music-theoretical approach. *Research Studies in Music Education*, n. 28, p. 51-70, 2007.
- ODENA, O. Creatividad en la educación musical: teoría y percepciones docentes. *Eufonia: Didáctica de la Música*, n. 35, p. 82-94, 2005.
- ODENA CABALLOL, O. Experiencias de un estudio del pensamiento del profesorado sobre creatividad musical en escuelas de secundaria de Inglaterra. Implicaciones educativas. In: DÍAS GÓMEZ; M.; RIAÑO GALÁN, M. E. (Ed.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007a. p. 61-70.
- _____. La creatividad en la educación musical: la relación entre la teoría y la práctica educativas. In: DÍAS GÓMEZ; M.; RIAÑO GALÁN, M. E. (Ed.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria, 2007b. p. 47-60.
- ODENA, O.; WELCH, G. F. The influence of teacher's backgrounds on their perceptions of musical creativity: a qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*, v. 28, p. 71-81, 2007.
- PAYNTER, J. Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 17, p. 5-31, 2000.
- PRIEST, T. Using creativity assessment experience to nurture and predict compositional creativity. *Journal of Research in Music Education*, v. 49, n. 3, p. 245-257, 2001.
- _____. Self-evaluation, creativity, and musical achievement. *Psychology of Music*, v. 34, n. 1, p. 47-61, 2006.
- RYANS, D. G.; TORRANCE, P. E. Creative thinking of children. *Journal of Teacher Education*, v. 13, p. 448-460, 1962.
- SALAMAN, W. Objectives and the teaching of composition. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 5, p. 3-20, 1988.
- SANTOS, F. C. dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de Música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SAVAGE, J. Informal approaches to the development of young people's composition skills. *Music Education Research*, v. 5, n. 1, p. 81-85, 2003.
- _____. Working towards a theory for music technologies in the classroom: how pupils engage with and organize sounds with new technologies. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 22, p. 167-180, 2005.
- SAVAGE, J.; CHALLIS, M. *Dunwich revisited: collaborative composition and performance with new technologies*. *British Journal of Music Education*, v. 2, n. 18, p. 139-149, 2001.

- SAWYER, R. K. Improvised conversations: music, collaboration, and development. *Psychology of Music*, n. 27, p. 192-205, 1999.
- _____. Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, v. 2, n. 34, 2006, p. 148-165.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SEDDON, F. A. Collaborative computer-mediated music composition in cyberspace. *British Journal of Music Education*, n. 23, p. 273-283, 2006.
- SÖDERMAN, J.; FOLKESTAD, G. How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making (Symposium 2: Composing and creating on music technologies – individual & collaborative perspectives 2). In: RIME – INTERNATIONAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION CONFERENCE, 3., 2003, Exeter. *Summaries of paper presentations, symposia, workshops and posters...* Exeter: University of Exeter, 2003. 1 CD-ROM.
- ST. JOHN, P. A. Finding and making meaning: young children as musical collaborators. *Psychology of Music*, v. 2, n. 34, p. 238-261, 2006.
- STAND, K. Survey of Indiana Music Teachers on using composition in the classroom. *Journal of Research in Music Education*, v. 54, n. 2, p. 154-167, 2006.
- STAUFFER, S. Identity and voice in young composers. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 91-111.
- STEIN, M. R. A. Kyringüé mborai: os caminhos de uma etnografia musical entre crianças Mbyá-Guarani na terra indígena tekoá Nhundy (Rio Grande do Sul). *Em Pauta*, v. 18, n. 31, p. 51-80, 2007.
- STEPHENS, J. Imagination in education: strategies and models in the teaching and assessment of composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 113-138.
- SWANWICK, K. *Music, mind, and education*. London, Routledge, 1988.
- SWANWICK, K.; FRANÇA, C. C. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, v. 16, n. 1, p. 5-19, 1999.
- SWANWICK, K.; TILLMAN, J. The sequence of music development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.
- TAFURI, J. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 134-157.
- TORRANCE, E. P. Predicting the creativity of elementary school children (1958-80) and the teacher who "made a difference". *Gifted Child Quarterly*, n. 25, p. 55-62, 1981.
- WEBSTER, P. Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: COLWELL, R. (Ed.). *Handbook of research in music teaching and learning*. New York: Schirmer, 1992. p. 266-280.
- _____. "What do you mean, make my music different"? Encouraging revision and extensions in children's music composition. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 55-65.
- _____. Fostering revision and extension in student composing. *Music Educators Journal*, v. 91, n. 3, p. 35-42, 2005.
- WEICHSELBAUM, A. S. Análise das composições musicais de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento de alunos com perfis distintos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 17-28, 2003.
- WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.
- YOUNG, S. Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 20, p. 45-59, 2003.
- YOUNKER, B. A. The nature of feedback in a community of composing. In: HICKEY, M. (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education, 2003. p. 233-242.

Recebido em 16/07/2008

Aprovado em 10/08/2008

