

A criação musical coletiva na formação inicial de professores: experiências colaborativas de construção da aprendizagem profissional

Collective musical creation in initial teacher training: collaborative experiences in the construction of professional learning



Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Instituto Politécnico de Leiria, Ci&DEI, Leiria, Portugal

sandrina.milhano@ipleiria.pt

<https://cienciavitae.pt/portal/en/4E12-804B-3E3F>

Resumo: Este estudo aborda o tema da criação e composição musical na formação inicial de professores. Foca-se no contributo da formação inicial de futuros profissionais qualificados para a docência da música no jardim de infância e no primeiro ciclo do ensino básico, destacando seu papel no desenvolvimento mais consistente e consciente de ações estratégicas de ensino voltadas para a operacionalização de práticas criativas na escola. Analisam-se as fases da criação musical coletiva desenvolvidas ao longo de um programa de formação á luz dos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem profissional dos professores, no domínio da música. O modelo formativo assenta numa proposta pedagógica estruturada em processos de aprendizagem colaborativa baseada num desafio compositivo realizado em pequenos grupos. A concretização deste planeamento permitiu coletar e analisar dados de 15 portefólios de grupo e 58 reflexões individuais. Dois principais enfoques de investigação integram o processo analítico deste trabalho: identificar e refletir sobre as características dos processos de criação/composição coletiva desenvolvidos e compreender o que representa esta abordagem pedagógica para a prática pedagógica dos futuros professores. As implicações deste estudo visam contribuir para a reflexão e discussão dos processos

de construção do conhecimento e da aprendizagem profissional dos professores no âmbito da criação/composição em música.

Palavras-chave: criação musical coletiva; educação musical; formação de professores.

Abstract: This study addresses the topic of musical creation and composition in the initial training of teachers. It focuses on the contribution of initial training for future professionals qualified to teach music in kindergarten and the first cycle of primary education. It highlights its role in the more consistent and conscious development of strategic teaching actions to implement creative practices in schools. The phases of collective musical creation developed throughout a training program are analyzed in light of the processes of knowledge construction and professional learning of teachers in music. The training model is based on a pedagogical proposal structured in collaborative learning processes, centered on a compositional challenge carried out in small groups. The implementation of this plan allowed for the collection and analysis of data from 15 group portfolios and 58 individual reflections. Two main research focuses are integrated into the analytical process of this work: identifying and reflecting on the characteristics of the developed collective creation/composition processes and understanding the pedagogical implications of this approach for the pedagogical practice of future teachers. Implications of this study aim to contribute to the reflection and discussion of the processes of knowledge construction and professional learning of teachers in the music field of creation/composition.

Keywords: collective musical creation; music education; teacher training.

Submetido em: 4 de junho de 2024

Aceito em: 25 de junho de 2024

Publicado em: julho de 2024

1. Introdução

O desenvolvimento de práticas criativas no ensino da música constitui um domínio basilar na promoção de aprendizagens significativas e um tema central nas tendências pedagógicas de muitos países. Neste texto, sublinha-se o papel que a formação inicial de futuros profissionais qualificados para a docência da música no jardim de infância e no 1.º ciclo do ensino básico tem no desenvolvimento mais consistente e consciente de ações estratégicas de ensino direcionadas para a operacionalização de práticas criativas na escola. Assim, ao longo deste estudo, reflete-se sobre o contributo do desenvolvimento de uma proposta pedagógica, assente em desafios de criação musical coletiva, nos processos de construção do conhecimento e da aprendizagem profissional de futuros professores, no domínio da música.

Em Portugal, os educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico são profissionais com competências teóricas e operacionais que lhes permitem uma reflexão e intervenção em contextos educativos diversificados, nomeadamente com crianças e alunos entre os 3 e os 10 anos de idade. Estes profissionais são qualificados para a docência generalista no domínio de “Educador de infância e professor do ensino básico: 1.º ciclo” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro e Decreto-Lei n.º 79 /2014 de 14 de maio), e a sua formação contempla o aprofundamento de conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, como formação complementar ao curso de licenciatura em Educação Básica¹. Nestes cursos de mestrado, os futuros educadores e professores desenvolvem conhecimentos disciplinares em todas as áreas contempladas no currículo nacional do ensino básico (incluindo a música) e, também, competências profissionais. A prática pedagógica supervisionada permite a entrada dos estudantes da formação inicial de professores na prática profissional, de forma gradual. É uma prática

¹ No sistema educativo português, a formação de educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico contempla uma qualificação profissional estruturada em perfis de formação de professores (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2021), obtida após a frequência e aprovação num curso de licenciatura em Educação Básica. Estes cursos conducentes ao grau de mestre (ISCED 7) são ministrados em institutos politécnicos e universidades, de acordo com os termos estabelecidos na lei que regula as habilitações para a docência no ensino pré-escolar, básico e secundário.

acompanhada por um professor cooperante da escola e um professor supervisor da instituição de ensino superior. Assim, ao longo do processo, os estudantes combinam o conhecimento das disciplinas, a teoria pedagógica e a prática de sala de aula (Conselho da União Europeia, 2014).

As artes, a par das ciências e tecnologias, do desporto e das humanidades são componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas com lugar na documentação curricular em Portugal, designadamente nos princípios orientadores no âmbito da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). O ensino da música está consagrado nas ofertas educativas do ensino básico, designadamente no ensino básico geral e nos cursos artísticos especializados de música e no ensino secundário. No ensino básico, o ensino da música enquadra-se na área da Educação Artística². Neste sentido, o papel das artes na educação é reconhecido no plano institucional, quer pelo seu contributo específico, quer transversal numa abordagem educativa globalizante. As artes são, ainda, identificadas como potenciadoras do desenvolvimento de competências centrais à resolução de problemas e ao pensamento crítico e criativo, nomeadamente através da participação em experiências de aprendizagem promotoras da sensibilidade estética e artística, nas quais a estética e a arte são, simultaneamente, instrumento e objetivo (Milhano, 2021).

Assim, no âmbito do presente estudo, os participantes são estudantes dos cursos de mestrado profissionalizantes para a docência generalista nos domínios da educação de infância e do 1.º ciclo do ensino básico. São estudantes que se encontram na “fronteira” entre a formação na instituição de ensino superior e as escolas cooperantes nas práticas pedagógicas supervisionadas (Nóvoa, 2017). Esta fronteira abrange o tempo das práticas criativas na

² A educação artística está consagrada no currículo nacional português desde a primeira etapa da educação básica. É enquadrada nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* na área de “Expressão e Comunicação” - área que comporta diferentes domínios (Educação Física, Linguagem Oral, Abordagem à Escrita, Matemática e Educação Artística). O domínio da Educação Artística contempla os subdomínios das artes visuais, do jogo dramático/teatro, da música e da dança (Lopes da Silva et al, 2016).

formação e a expectativa da sua aplicação na profissão. A formação dos estudantes nessa “fronteira”, junto com as experiências e visões que constroem sobre a música e, em particular, sobre a criação /composição, podem moldar as suas práticas criativas em sala de aula (Odena & Welch, 2009), durante a profissionalização, e ao longo da carreira.

2. Enquadramento teórico

Individualmente ou em grupo, a operacionalização de ações estratégicas de ensino orientadas para o desenvolvimento de práticas criativas no domínio da criação/composição tornou-se um domínio das tendências pedagógicas em muitos países (Lã & Milhano, 2023), sobretudo a partir do trabalho de John Paynter, na década de 1970. Em Portugal, a abordagem a estas práticas criativas estão consagradas no currículo nacional português desde cedo, nomeadamente desde a Educação Pré-Escolar. No ensino genérico, constitui uma das três grandes áreas interdependentes do modelo curricular da Música para os diferentes ciclos de ensino, colocando a Audição e a Interpretação a par com a Criação/Composição (Ministério da Educação, 2018). Como referido nas Aprendizagens Essenciais para o Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), trata-se de um domínio basilar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e que pretende que os alunos desenvolvam competências de “exploração/experimentação sonoro-musicais, improvisação (tanto no sentido de variação sobre uma estrutura musical pré-existente, como de criação/composição em tempo real) e composição musical” (Ministério da Educação, 2018, p. 2–3).

As crianças compõem e desenvolvem o seu pensamento criativo através da composição musical desde cedo, como sustentam Glover (2004) e Hickey (2003). A pesquisa sobre a criatividade musical em crianças pequenas assenta, predominantemente, na observação de processos criativos centrados na prática da criação musical espontânea, envolvendo canções e jogos instrumentais ou sonoros (M. S. Barrett, 2006). Esses processos criativos incluem a

capacidade de improvisação de letras para melodias existentes ou a invenção de melodias, ritmos e acompanhamentos originais (M. S. Barrett, 2006; M. S. Barrett & Gromko, 2007; Glover, 2004). Tanto a improvisação como a composição são utilizadas, neste contexto, como instrumentos de expressão da criatividade. Frisam a importância do acesso a uma variedade de meios e atividades para a experimentação sonora, facilitadoras da descoberta de elementos musicais que se entrecruzam com os interesses individuais (Stauffer, 2013).

O domínio da composição não é considerado exclusivo do pensar e fazer criativo em música, dado que esta arte performativa assume uma muito singular forma de criatividade (Ministério da Educação, 2018). Criar música é, também, ampliar e diversificar. É reconhecer a natureza multidimensional da música e a capacidade de se ser musicalmente criativo de múltiplas formas (Stauffer, 2013). Assim, no contexto educativo, alguns autores sugerem a utilização do termo “criador” em vez de “compositor” (Milhano, 2023; Stauffer, 2013) para enfatizar a importância de cultivar o pensamento musical e a capacidade de pensar criativamente sobre a música (Hickey & Webster, 2001).

O desenvolvimento e a aprendizagem musical são inseparáveis do processo educativo e da construção do conhecimento musical. Assim, a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes no âmbito da composição/criação, enquanto prática musical criativa, não nasce de um vazio. Numa perspetiva sociocultural da educação musical (MacDonald et al., 2012; North & Hargreaves, 2008), são influenciadas pelas múltiplas experiências e interações musicais vivenciadas em diferentes ambientes e contextos de participação e aprendizagem (Milhano, 2012, 2023). Como refere o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018, p. 1-2), “a música existe no conjunto, no fazer e partilhar com os outros, no dialogar, na pergunta-resposta, e em inúmeros pequenos rituais que fazem parte do nosso quotidiano coletivo”.

A implementação da composição musical na escola é influenciada por contextos estéticos, históricos, sociais, culturais e curriculares (Vasconcelos et al., 2023) que podem ser absorvidos e enriquecidos (Silva, 2022). A natureza não linear e multifacetada dos seus processos envolve não apenas a criação de música, mas, também, a exploração de ideias, a experimentação com diferentes técnicas e estilos, e expressão. Implica alunos e professores numa variedade de desafios e decisões, enquanto conjunto de ações estratégicas distintas daquelas que incidem num universo musical gramatizado, escrito, textualizado, formatado e criado (Lino & Cardoso, 2021). Portanto, considera-se que as práticas musicais criativas requerem uma abordagem pedagógica flexível (M. S. Barrett et al., 2019; Glover, 2004) e a conscientização das conceções dos alunos e professores. Desta forma, é essencial que as oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores, atuais e em formação, promovam a construção de uma identidade musical positiva e atitudes adequadas ao ensino da música (Milhano, 2021), reforçando o seu sentido de adequação (Hallam et al., 2009; Holden & Button, 2006) e de autoeficácia (Bautista, 2017; Wong & Bautista, 2017).

3. Metodologia

Este estudo reflete sobre os processos de composição/criação musical coletiva desenvolvidos por estudantes num programa de formação de professores generalistas. Pretende: 1) caracterizar os processos criativos desenvolvidos pelos professores em formação nas atividades de criação/composição musical; 2) identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos professores generalistas e as suas implicações para a construção da sua profissionalidade docente; e, 3) identificar indícios de transferibilidade das aprendizagens desenvolvidas no âmbito da criação/composição para a prática pedagógica.

Este estudo, de natureza exploratória (Yin, 2017), adotou uma abordagem de pesquisa qualitativa interpretativa (Bogdan & Biklen, 2013). A análise temática concentrou-se nos tópicos mais

discutidos nas reflexões individuais ao final do processo de formação e nos processos evidenciados nos 15 e-portefólios de grupo. As ferramentas digitais usadas nos e-portefólios são amplamente aplicadas nas artes e educação (H. C. Barrett, 2007) e na formação de professores (Totter & Wyss, 2019), podendo funcionar como coleções digitais de materiais, incluindo demonstrações, recursos e realizações (Lorenzo & Ittelson, 2005), além de apoiar a aprendizagem e avaliação (Meyer et al., 2010), produzindo dados em forma de palavras, imagens, figuras, áudios e vídeos.

Participantes

Os 58 estudantes foram divididos em dois turnos para a Unidade Curricular (UC) de Complementos de Expressões Artísticas, parte integrante de quatro mestrados profissionalizantes: Educação Pré-Escolar; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB; e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A UC faz parte da Formação Educacional Geral desses planos de estudo, ocorrendo junto com as UC de Didática e Ensino Supervisionado. Todos os estudantes tiveram experiências formativas em Música durante a sua licenciatura em Educação Básica, porém, diferentes entre si dependendo da instituição de origem.

A proposta pedagógica

Priorizou-se uma proposta pedagógica assente em processos de aprendizagem cooperativa estruturados num desafio compositivo realizado ao longo de 15 horas. Ao conceptualizar a proposta pedagógica como resolução de problemas (Berkley, 2004; Vasconcelos et al., 2023), procurou-se promover a identificação e reflexão crítica sobre as características próprias da criação/composição coletiva e o desenvolvimento de uma estrutura mental para a sua implementação nas escolas (Milhano, 2024).

Consistiu na criação de uma obra musical assente numa estrutura formal tripartida de 16 pulsações cada. A atividade começou com a partilha de aprendizagens musicais prévias, seguida por experiências colaborativas de audição, interpretação e comunicação. Houve exercícios guiados de exploração sonora e musical utilizando voz, instrumentos e objetos sonoros. O professor orientou e facilitou os processos, incentivando a partilha, cooperação e diálogo, com reflexões semanais.

4. Resultados

Caracterização dos processos criativos

Os processos criativos dos estudantes são evidentes nos e-portefólios de grupo, destacando-se diferentes fases, cada uma com durações variadas entre os 15 grupos.

Fase 1. Ponto de partida

Identificaram-se três categorias que caracterizam as abordagens iniciais dos estudantes: pesquisa, audição e seleção de repertório; exploração e identificação de sonoridades e ambientes sonoros e; escolha e seleção de rimas, narrativas e textos breves.

A pesquisa, audição e seleção de repertório incidiu, essencialmente, sobre canções e lengalengas musicadas potenciando a discussão e seleção de repertório e de universos musicais, tendo em conta as preferências estéticas e a sua adequação às ideias do grupo. Outros grupos iniciaram o seu processo através da seleção e identificação de sonoridades e ambientes sonoros resultantes da exploração tímbrica de instrumentos musicais e objetos sonoros, evidenciando um processo mais espontâneo na geração de ideias musicais, conforme expresso no seguinte excerto: “Explorámos, livremente, o material sonoro disponível na sala de música (...) e escolhemos um instrumento musical que achámos interessante [...], o Jumbie Jam” (Grupo 8).

Salienta-se a importância da seleção intencional dos ambientes sonoros e musicais tendo em conta a finalidade da criação e a reflexão sobre os seus conhecimentos musicais e competências, como ilustra o seguinte excerto:

“Explorámos vários instrumentos musicais (...) tivemos em conta alguns fatores como a harmonia sonora dos instrumentos quando tocados em conjunto, a associação do som dos instrumentos com a mensagem que gostaríamos de transmitir, a associação entre o próprio som e o andamento lento da composição, sendo que tivemos ainda em conta o gosto e o conhecimento instrumental de cada elemento do grupo” (Grupo 1).

Outros grupos de estudantes iniciaram os seus processos criativos através da escolha, seleção ou criação de rimas, narrativas, poemas ou textos breves, explorados e adaptados em termos da sua forma ou totalmente criados pelos estudantes. Neste processo, as letras constituíram o ponto de partida para o processo criativo, tal como expresso nos seguintes excertos:

“Acabámos por escolher a lengalenga do ‘Lagarto’, pois todas achámos que não é uma letra muito curta nem comprida e tem uma estrutura em dístico, com um possível refrão, o que nos ajuda a definir uma parte A e uma parte B” (Grupo 12).

“A criação da nossa canção surgiu numa troca de ideias entre o grupo. Dessa partilha, surgiu a análise e seleção do poema “A palavra mágica”, escrito por um dos elementos do grupo. Ao longo do processo de criação, procurámos adaptar e ajustar o poema” (Grupo 11).

Tendo em conta os diferentes pontos de partida identificados nos processos de criação/composição musical desenvolvidos pelos grupos de estudantes face ao desafio compositivo proposto,

emergem, ainda, associações com a revisão da literatura. Esta associação é pertinente na medida em que as ideias iniciais tendem a relacionar-se com a natureza e as capacidades da fonte sonora, com a relação entre a função da sonoridade pretendida e a secção ou parte da obra e, com o texto, se existente. Como refere Wiggins (2007), os processos criativos desenvolvidos pelos grupos de estudantes iniciaram com a geração de um pensamento musical, informado pelo som, pela função da música ou, pelo texto. Os estudantes experimentaram ideias nos instrumentos e objetos disponíveis, avaliando e selecionando ou descartando sonoridades de forma, por vezes, aparentemente confusa e incoerente, mas entendida como pensamento musical em ação.

Fase 2. Elaboração sonora e musical ou textual

Conforme as abordagens iniciais dos grupos, o processo envolveu a exploração e definição inicial dos materiais sonoros, musicais e textuais. Houve avanços, recuos, tentativas e erros, às vezes, reinícios, tornando-o circular ou recursivo (Wiggins, 2007).

O excerto seguinte, extraído dos e-portefólios, ilustra evidências de elaboração textual e associados à dimensão comunicativa e emocional do processo:

“Quando estávamos no processo de alteração da letra [...], deparámo-nos com alguns dilemas [...]. Assim surgiu a ideia de ligar as cores às emoções. Então, começámos de início a reescrita da letra” (Grupo 3).

Os processos de elaboração sonora e musical incluíram a definição de sequências e combinações sonoras, tímbricas, rítmicas e melódicas. Os excertos seguintes ilustram os processos de decisão que caracterizaram esta fase:

“Como não estávamos a conseguir relacionar os instrumentos com o ritmo da música, tentámos utilizar vários estilos musicais, desde uma versão mais clássica, até ao rap” (Grupo 7).

“Começámos por explorar os vários sons dos instrumentos musicais disponíveis e experimentando combinações e melodia. [...] a primeira melodia que criámos pareceu-nos demasiado lenta, então optámos por continuar a explorar e chegámos a uma nova melodia” (Grupo 1).

“Nova tentativa de adaptação da música, onde já obtivemos resultados positivos. Desta vez, tivemos como base um estilo mais tradicional [...], contudo, ainda não tínhamos conseguido adicionar os instrumentos que desejávamos” (Grupo 2).

“Pensámos nas potencialidades de cada um dos instrumentos, acabando por perceber que a ideia inicial da realização de um ritmo igual para toda a lengalenga não era a mais indicada, pois a criação musical iria ficar muito monótona” (Grupo 14).

Vários grupos utilizaram registos sonoros, audiovisuais e/ou escritos, incluindo breves trechos contendo anotações relativas a elementos musicais como sequências melódicas, rítmicas e/ou tímbricas através do recurso a notação convencional ou não convencional, evidenciando as realizações alcançadas pelos grupos. O excerto seguinte exemplifica estes processos e as mudanças nas opções criativas inicialmente definidas:

“O grupo sentiu que voltou ao início, onde tentamos criar um ritmo e uma melodia que fossem da nossa autoria e que se adequassem à nossa música. Começamos por trabalhar a base da nossa melodia com o xilofone, onde tivemos o cuidado de fazer corresponder as notas a cada sílaba das nossas estrofes, isto é, por baixo da letra, escrevemos as notas musicais que melhor se adequaram” (Grupo 12).

Fase 3. Estruturação e organização sonora e musical

Esta terceira fase caracterizou-se pela definição, estruturação e organização dos ambientes sonoros e das sequências e combinações musicais, rítmicas, melódicas, timbricas, harmónicas e textuais elaboradas na fase anterior. Os estudantes exploraram e adicionaram novos elementos às suas criações/composições musicais coletivas e fixaram as suas escolhas, fundamentando-as em função de elementos estéticos, técnicos e comunicacionais, conforme evidenciado no testemunho seguinte:

“De seguida, o grupo integrou um piano eletrónico digital na música, uma vez que, o piano físico já se encontrava a ser utilizado por outro grupo. Neste sentido, juntá-mos os restantes instrumentos que desejávamos usar, nomeadamente, o reco-reco, as maracas e um adufe, que posteriormente, foi substituído pelo cájon” (Grupo 10).

Os processos desenvolvidos nesta fase incorporaram a realização de ajustes e melhorias relativos aos materiais sonoros, musicais e textuais organizados na fase anterior, como ilustrado pelos seguintes excertos:

“Fomos aprimorando o início e o fim da melodia, perceber quando e que instrumentos entravam em ação. Depois de vários treinos, tentativas e muitos risos, chegámos a uma melodia final. Fizemos a gravação nas ilhas isoladas” (Grupo 7).

Nesta fase, foram utilizados registos sonoros, audiovisuais e escritos para documentar processos, resultados e decisões. Os registos sonoros e audiovisuais foram efetuados com recurso a telemóveis e *tablets* e a equipamento de estúdio. Por sua vez, os registos escritos incluíram diferentes formas de representação gráfica das suas criações, incluindo registos com evidências de aplicação de estratégias inspiradas em ideias e práticas de pedagogos como Dalcroze, Kodály, Schafer e Wuytack. Assim, alguns grupos

utilizaram desenhos melódicos para representar a altura de som das suas melodias e representações visuais de sons e silêncios, fazendo recordar elementos da pedagogia de Dalcroze no que se refere ao solfejo, antes da fase de introdução do pentagrama (Lã & Milhano, 2023). Outros grupos utilizaram o solfejo com o nome das notas musicais, sem o uso do pentagrama à semelhança de uma das formas de grafismo musical utilizada por Kodály nos seus livros com canções infantis que formaram o *Kodály Choir Method* (Choksy, 1974, citado por Lã & Milhano, 2023, p. 60). O recurso a suportes visuais através do uso de formas e cores aproximou-se das propostas de Schafer, nomeadamente enquanto ferramenta pedagógica que apoia o processo de conceptualização e consolidação da aprendizagem musical das crianças, particularmente aquelas com pouca experiência na utilização da notação musical convencional (Hennessy, 2005, citada por Lã & Milhano, 2023, p. 77). Por fim, outros grupos utilizaram o musicograma enquanto sistema que permite o registo gráfico de acontecimentos musicais, ou seja, o registo do desenvolvimento dinâmico das suas criações musicais (Wuytack & Boal-Palheiros, 2008, citados por Lã & Milhano, 2023, p. 79). Assim, em linha com os contributos pedagógicos de Wuytack, discípulo de Carl Orff, os grupos usaram cores, figuras geométricas e símbolos para representarem elementos da música, focando-se, essencialmente, no ritmo, na textura, no timbre, na dinâmica e no tempo.

Fase 4. Interpretação e comunicação da criação/composição

Em consonância com os objetivos traçados, tendo em conta a interdependência das práticas criativas de Audição e Interpretação e Criação/Composição no processo de ensino e aprendizagem da música (Ministério da Educação, 2018), os estudantes foram convidados a apresentar as suas criações/composições musicais na sala de aula, para os seus colegas. Este processo de interpretação e comunicação das suas obras musicais foi efetuado nas duas últimas aulas e incluiu um ensaio geral e a apresentação final.

Esta fase caracterizou-se pela importância da manutenção de um ambiente educativo seguro, potenciador da expressão e da partilha, como evidenciado pelo excerto seguinte:

“A apresentação final foi muito interessante e foi concretizada de uma forma muito interativa e dinâmica, o que, para além de permitir a partilha de todas as produções, permitiu-nos muitas gargalhadas e aprendizagens” (Grupo 15).

Para ultrapassar alguns receios que as práticas de interpretação musical suscitaram, alguns estudantes enfatizaram o contexto social e a agência pessoal no que se refere ao grau de controlo sentido sobre as próprias circunstâncias e capacidade de agir (Wiggins, 2007), como ilustrado neste excerto:

“[...] fez-me sair “fora da caixa” e ultrapassar um pouco os meus receios [...] e, em determinadas alturas, são fatores que não estou habituada a fazer, mas que com esforço e apoio dos restantes colegas, assim como da professora, consigo ultrapassar” (Estudante 32).

As apresentações fomentaram a discussão, a experimentação e a reflexão construtiva sobre soluções relativas ao planeamento da performance musical e à própria criação: “[...] realizámos algumas alterações à nossa composição, tendo em conta as sugestões recebidas na aula anterior e adicionámos instrumentos não convencionais” (Grupo 10).

Os estudantes sublinharam o papel do treino e da concentração na qualidade da interpretação musical das suas criações, como expressos nestes excertos: “Treinámos diversas vezes a nossa proposta musical de forma a perceber quais os pormenores que poderíamos melhorar” (Grupo 1). “[...] compreendemos que a concentração e a sincronização foram fundamentais para que cada elemento do grupo conseguisse realizar a sua tarefa e não perdesse o seu foco” (Grupo 2).

O papel atribuído à turma, enquanto público ouvinte, foi evidenciado e associado a uma perspectiva formativa da avaliação e de aprendizagem. Foi entendido como parte de um processo alimentado pelo *feedback*, promotor da autoconsciência, do autoensino, da autorregulação e da autoavaliação (Zorzal, 2015). Os seguintes excertos ilustram estas ideias: “Foi importante poder contactar com outros trabalhos de modo a desenvolver a minha capacidade de observação, interpretação e reflexão, potenciando o meu pensamento crítico relativamente a outras manifestações artísticas” (Estudante 6). “[...] foi extraordinário ver a criatividade de todos nós” (Estudante 54).

Salienta-se, ainda, nesta última fase, o emergir da satisfação, do prazer e do orgulho na conclusão do desafio, entendido, por alguns, como “impossível”, “complexo”, “desafiante”, “fora da caixa”, mas superado com dedicação, empenho, persistência, apoio e colaboração entre pares.

As diferentes fases apresentadas ilustram os desafios e as decisões que caracterizaram os processos de criação musical desenvolvidos pelos grupos de estudantes ao longo da proposta pedagógica. Importa, no entanto, sublinhar como a operacionalização desta proposta constituiu não só um desafio para os estudantes, mas também um desafio significativo para o professor. Ao longo das várias fases, vivenciaram-se momentos de tensão e de algum desconforto, nomeadamente face à frustração expressa por alguns estudantes decorrente das dificuldades em encontrar ideias e soluções alinhadas com suas expectativas e capacidades. A manutenção de uma abordagem pedagógica de proximidade, promotora da reflexão crítica sistemática, revelou-se fundamental no apoio, motivação e aconselhamento necessários face às diferentes situações, dúvidas, tentativas e recuos experienciadas em cada fase. Além disso, a operacionalização desta proposta implicou, em alguns momentos, a utilização simultânea de vários espaços, dimensão essencial na organização do ambiente pedagógico. Esta organização contribuiu para limitar a ocorrência de experiências menos positivas entre estudantes e entre estudantes e professor

e um eventual contágio entre os grupos. A utilização simultânea de vários espaços em determinados momentos permitiu limitar, também, que momentos de exploração e experimentação musical coletivos se tornassem demasiado confusos ou incoerentes, nomeadamente decorrentes da mistura e da intensidade sonoras resultantes da realização dessas atividades.

Aprendizagens desenvolvidas e construção da profissionalidade docente

A reflexão escrita individual possibilitou aos estudantes uma maior consciencialização e sistematização das suas aprendizagens, integrando a prática criativa com a sustentação teórica. A análise temática relativa às suas aprendizagens incidiu sobre os tópicos mais discutidos pelos estudantes e que se apresentam de seguida:

- Aplicação e mobilização de conceitos musicais.
- A interdependência dos processos de criação/composição musical.
- O desenvolvimento do pensamento criativo, autodescoberta, expressão pessoal, imaginação e sensibilidade estética.
- O desenvolvimento de atitudes como persistência, escuta ativa, autoconfiança, capacidade de inovação e superação de receios e autolimitações. Um estudante relatou: “Teve uma grande influencia na superação de algumas inseguranças e conseqüentemente, sinto-me uma pessoa mais confiante, criativa e motivada” (Estudante 14).
- O desenvolvimento de competências sociais e interpessoais, como expresso no excerto que se segue: “Exigiu uma comunicação eficaz e a capacidade de trabalhar em equipa em prol de um objetivo comum, bem como, respeitar ideias distintas” (Estudante 18).
- A compreensão de características inerentes ao processo de criação/composição musical.

- A promoção de transformações, interiores e exteriores, tal como ilustrado no excerto seguinte: “[...] mais do que criar coisas, é mudar o nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos – e transformar a nossa vida e a de outros” (Estudante 56).
- O papel de um ambiente pedagógico adequado, como ilustrado nos seguintes excertos:

“Com essa abordagem, a educação transforma-se num espaço de estímulo à diversidade de estilos criativos, promovendo um ambiente que prepara verdadeiramente os alunos para enfrentar os desafios e oportunidades que o futuro lhes reserva” (Estudante 15).

“É possível dizer que foi surpreendente, na medida em que existiu uma quebra de paradigma daquilo que pensava que seriam as aulas” (Estudante 38).

- O carácter inclusivo do desafio e a sua adequação aos interesses e características dos participantes. “Algo que valorizo bastante [...] foi o facto de nos ter sido dada a liberdade de criarmos a partir dos nossos interesses” (Estudante 37); “[...] demonstrou que toda a gente consegue criar/compor” (Estudante 12).
- 10. A importância das atividades de criação/composição para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em síntese, valorizou-se a compreensão de que os processos de criação/composição coletiva pressupõem uma forma de “colaboração criativa” (Barrett, 2006a). Pressupõem, ainda, a valorização participada desses esforços criativos, como ilustrado pelo estudante no excerto que se segue:

“[...] acabou por reunir o que para mim se tornou a palavra-chave desta componente, participação, que me levou a “sair da caixa (..) e a dar o melhor de mim, explorando a minha criatividade e a imaginação” (Estudante 11).

Transferibilidade das aprendizagens para a prática profissional

As reflexões individuais dos estudantes espelharam uma atitude que evoluiu na construção de uma consciência pedagógica que privilegia a prática musical criativa, expressiva e livre. Sublinharam a adaptabilidade do desafio, quer para os contextos de prática pedagógica enquanto professores em formação, quer para a sua prática profissional futura, como ilustrado pelo seguinte excerto: “[...] não só me ensinou a mim, como me deu ideias para poder implementar nas minhas práticas” (Estudante 33).

Destacaram a pertinência das aprendizagens face aos novos perfis de professores e á complexidade da profissão, pois “[...] o processo de composição musical irá ser útil para o nosso futuro como educadoras de infância, profissão que requer muita criatividade, criação e sentido estético” (Estudante 29).

Nestas aprendizagens, os estudantes destacaram, também, o papel dos e-portefólios, que funcionaram não apenas como arquivo ou coleção digitalizada de materiais e que incluíram vídeos do processo, registos escritos diversificados e realizações do grupo (Lorenzo & Ittelson, 2005) mas, também, como estratégia de apoio à aprendizagem e à avaliação (Meyer et al., 2010). O excerto seguinte espelha esta ideia: “Tendo em conta o processo inerente à realização deste portefólio e das aulas, foi crucial para conseguirmos descobrir ferramentas e instrumentos para a criação de ambientes mais criativos, lúdicos e exploratórios” (Estudante 28).

Por fim, as reflexões evidenciaram que ampliar o leque de “competências” ou “conhecimentos processuais” associados à variedade instrucional de processos, procedimentos e estratégias, melhora as suas práticas pedagógicas. Os futuros professores aprenderam a criar repertório musical adaptado à sua ação educativa, conforme expresso pelos estudantes nos seguintes excertos: “[...] consegui entender que não necessito apenas de me limitar às músicas existentes e posso fazer as minhas próprias composições musicais indo ao encontro dos interesses dos meus alunos” (Estudante 17); “Ser educadora, implica criar, inventar e adaptar, sempre a pensar nos interesses e necessidades das crianças” (Estudante 18).

5. Conclusões

A análise e reflexão sobre os processos de composição/criação musical coletiva desenvolvidos por estudantes num programa inicial de formação de professores permitiu identificar diferentes fases por eles desenvolvidos, com durações variadas. A primeira, caracterizou-se pela identificação de três abordagens iniciais: a) pesquisa, audição e seleção de repertório; b) exploração e identificação de sonoridades e ambientes sonoros e; c) escolha e seleção de rimas, narrativas e textos breves. Seguiu-se o processo de elaboração das ideias sobre a exploração e definição de materiais sonoros, musicais ou textuais. A fase da estruturação e organização sonora e musical caracterizou-se pela definição, estruturação e organização dos ambientes sonoros e das sequências e combinações musicais, rítmicas, melódicas, tímbricas, harmónicas e textuais elaboradas na fase anterior. A última fase incidiu sobre a interpretação e comunicação da criação/composição musical, fazendo emergir a importância do processo vivenciado, alimentado pelo feedback, promotor da autoconsciência, do autoensino, da autorregulação e da autoavaliação (Zorzal, 2015).

As oportunidades de aprendizagem impulsionaram o desenvolvimento integrado de competências musicais e pedagógicas, promovendo uma atitude positiva em relação à música e às práticas criativas. Os estudantes participaram ativamente na resolução de problemas criativos e na tomada de decisão, o que aumentou a compreensão dos processos inerentes à criação musical.

Importa sublinhar como a operacionalização desta proposta constituiu não só um desafio para os estudantes, mas também um desafio significativo para o professor. A abordagem pedagógica de proximidade, promotora da reflexão crítica sistemática, a organização do ambiente pedagógico e a possibilidade de utilização simultânea de vários espaços desempenharam um papel crucial na implementação da proposta e na mitigação de alguns desconfortos e tensões vivenciados. No entanto, estas características também evidenciam limitações na replicação desta proposta

noutros contextos educativos. A necessidade de espaços e recursos múltiplos e adequados, a exigência de uma intensa e constante supervisão por parte do professor, e a implementação de uma abordagem pedagógica flexível, mas estruturada, podem não ser viáveis em todas as instituições. Estes fatores sugerem que podem ser necessárias adaptações para replicar esta proposta em diferentes ambientes pedagógicos.

Em síntese, como Wiggins (2007 pp. 465-466) e Lupton & Bruce (2010) destacam, considera-se que o desenvolvimento desta proposta pedagógica, baseada em desafios de criação musical coletiva, contribuiu para o desenvolvimento de ideias musicais e para a valorização do conhecimento e das experiências dos futuros educadores e professores. Neste sentido, considera-se que o desenvolvimento da proposta pedagógica, assente em processos de aprendizagem colaborativa, estruturados num desafio compositivo, foi relevante para o processo de construção da aprendizagem profissional docente destes estudantes, influenciando a sua capacidade de organizar e operacionalizar experiências de aprendizagem musical criativa nas escolas.

Referências

BARRETT, H. C. Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 50, n. 6, p. 436–449, 2007.

BARRETT, M. 'Creative collaboration': an 'eminence' study of teaching and learning in music composition. **Psychology of Music**, v. 34, n. 2, p. 195–218, 29 abr. 2006a.

BARRETT, M. S. Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. **International Journal of Early Years Education**, v. 14, n. 3, p. 201–220, out. 2006b.

BARRETT, M. S.; GROMKO, J. E. Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition. **Psychology of Music**, v. 35, n. 2, p. 213–230, 15 abr. 2007.

BARRETT, M. S.; ZHUKOV, K.; WELCH, G. F. Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. **Music Education Research**, v. 21, n. 5, 2019.

BAUTISTA, P. El futuro maestro generalista ¿preparado para utilizar la música en su enseñanza? **Educación y Ciencia**, v. 6, n. 47, p. 32-44, 2017.

BERKLEY, R. Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy. **British Journal of Music Education**, v. 21, n. 3, p. 239-263, 17 nov. 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education**, OJ C 183, 14.6.2014., 2014. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)

DECRETO-LEI n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. **Diário da República**, n.º 38/07, Série I. Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 1320-1328.

DECRETO-LEI n.º 79/2014, de 14 de maio. **Diário da República**, n.º 92/14, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2014. p. 2819-2828.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. **Diário da República**, n.º 129, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 2018. p. 2928-2943.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2021). **Portugal. Teachers and Education Staff**. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-59_en

GLOVER, J. **Niños Compositores (4 a 14 años)**. Barcelona: Editorial Graó, 2004.

HALLAM, S.; BURNARD, P.; ROBERTSON, A.; SALEH, C.; DAVIES, V.; ROGERS, L.; KOKATSAKI, D. Trainee primary-school teachers'

perceptions of their effectiveness in teaching music. **Music Education Research**, v. 11, n. 2, p. 221–240, jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>

HICKEY, M. Creative thinking in the context of music composition. Em: HICKEY, M. (Ed.). **How and why to teach music composition: New horizons for music education**. VA, Reston: MENC, 2003. p. 31–54.

HICKEY, M.; WEBSTER, P. Creative Thinking in Music. **Music Educators Journal**, v. 88, n. 1, p. 19–23, 9 jul. 2001.

HOLDEN, H.; BUTTON, S. The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. **British Journal of Music Education**, v. 23, n. 1, p. 23–38, 13 mar. 2006.

LÃ, F. M. B.; MILHANO, S. Bases metodológicas de Educación Musical en Infantil. Em: **Didáctica de la música y la expresión corporal en educación infantil**. Madrid: NARCEA, 2023. p. 49–89.

LINO, D. L.; CARDOSO, B. de O. Práticas criativas na formação de professores. **Orfeu**, v. 6, n. 2, p. 130–163, 10 set. 2021.

LOPES DA SILVA, I. (Coord.). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2016.

LORENZO, G.; ITTELSON, J. An overview of e-portfolios. Em: OBLINGER, D. (Ed.). **Educause Learning Initiative**. 1(1), p. 1–27.

LUPTON, M.; BRUCE, C. Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. **British Journal of Music Education**, v. 27, n. 3, p. 271–287, 22 nov. 2010.

MACDONALD, R.; HARGREAVES, D. J.; MIELL, D. Musical identities mediate musical development. Em: MCPHERSON, G.; WELCH, G. (Eds.). **Oxford Handbook of Music Education**. Oxford: Oxford University Press, 2012. v. 1.

MEYER, E.; ABRAMI, P. C.; WADE, C. A.; ASLAN, O.; DEAULT, L. Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. **Computers & Education**, v. 55, n. 1, p. 84-91, ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.005>

MILHANO, S. Primary school children's opportunities and motivations in music: a research in different contexts of music education. Em: GÓMEZ CHOVA, L.; CANDEL TORRES, I.; LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (Eds.). **EDULEARN12 Proceedings**. Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2012, p. 6591-6600.

MILHANO, S. In-service elementary classroom teachers training in the pedagogical use of technologies in music education. **Proceedings of the International Conference on Future of Education, Vol. 4, Issue 1**. Sri Lanka: The International Institute of Knowledge Management, 24 dez. 2021. p. 34-37. DOI: <https://doi.org/10.17501/26307413.2021.4104>

MILHANO, S. Entornos y supuestos del aprendizaje musical. Em: **Didáctica de la música y la expresión corporal en educación infantil**. Madrid: NARCEA, 2023. p. 93-115.

MILHANO, S. O potencial educativo da composição musical coletiva na formação de professores generalistas. Em: SOUSA, J.; SANTOS, M. J.; MAGUETA, L.; LOPES, M. S. P.; BRITES, L. (Eds.). **Livro de Atas da 4.ª Conferência Internacional Emoções, Artes e Intervenção: Abordagens colaborativas e participação em espaços educativos**. Leiria: ESECS/Instituto Politécnico de Leiria, CICS.NOVA, Ci&DEI, Universidade Feevale, Universidade Santiago Compostela, abr. 2024. p. 128-132. Disponível em: https://sites.ipleiria.pt/ceai2024/files/2024/04/Livro_Resumos_CIEAI2024.pdf. Acesso em: 7 maio. 2024

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil dos Alunos. 1.º CICLO | Educação Artística - Música**. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2018.

NORTH, A.; HARGREAVES, D. **The Social and Applied Psychology of Music**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, dez. 2017.

ODENA, O.; WELCH, G. A generative model of teachers' thinking on musical creativity. **Psychology of Music**, v. 37, n. 4, p. 416–442, 26 out. 2009.

STAUFFER, S. L. Preparing to engage children in musical creating. Em: SMITH, J.; KASCHUB, M. (Eds.). **Composing our future: Preparing music educators to teach composition**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 75–108.

TOTTER, A.; WYSS, C. Opportunities and challenges of e-portfolios in teacher education. Lessons learnt. **Research on Education and Media**, v. 11, n. 1, p. 69–75, 2019.

VASCONCELOS, M. J.; CASPURRO, H.; COSTA, N. Aprendizaje basado en problemas: la composición en el aula como desafío para aprender música. **Revista Electronica de LEEME**, v. 52, p. 111–140, 2023.

WIGGINS, J. Compositional Process in Music. Em: BRESLER, L. (Ed.). **International Handbook of Research in Arts Education**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2007. v. 16p. 453–476.

WONG, J.; BAUTISTA, A. How do teachers define the notion of professional development? The case of primary music teachers. **Professional Development in Education**, v. 44, n. 4, 539–556. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1369450>.

YIN, R. **Case Study Research and Applications: Design and Methods**. Washington DC: SAGE, 2017.

ZORZAL, R. Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. **Opus**, v. 21, n. 3, p. 83–110, dez. 2015.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^a UIDB/05507/2020 com o identificador DOI <https://doi.org/10.54499/UIDB/05507/2020>. Agradecemos, adicionalmente, ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&DEI) e ao Politécnico de Leiria pelo apoio prestado.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.