



Especialização em
ARTES E
TECNOLOGIA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

RODRIGO LISBOA DA SILVA

Educação Musical e Base Nacional Comum Curricular:
considerações sobre a criatividade no Ensino Fundamental (Anos Finais)

Jaboatão dos Guararapes-PE

2023

RODRIGO LISBOA DA SILVA

**Educação Musical e Base Nacional Comum Curricular:
considerações sobre a criatividade no Ensino Fundamental (Anos Finais)**

Monografia apresentada junto à Unidade de Educação a Distância e Tecnologia – EADTec/UFRPE como requisito parcial para conclusão do curso de Especialização em Artes e Tecnologia.

Orientador: Dr. Maximiliano Wanderley Carneiro da Cunha

Jaboatão dos Guararapes-PE
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586e Silva, Rodrigo Lisboa da
Educação Musical e Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre a criatividade no Ensino Fundamental (Anos Finais) / Rodrigo Lisboa da Silva. - 2023.
62 f.
- Orientador: Maximiliano Wanderley Carneiro da Cunha.
Inclui referências.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Especialização em Artes e Tecnologia , Recife, 2023.
1. Educação Musical. 2. BNCC. 3. Criatividade. 4. Ensino Fundamental. I. Cunha, Maximiliano Wanderley Carneiro da, orient. II. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rodrigo Lisboa da Silva

Educação Musical e Base Nacional Comum Curricular:
considerações sobre a criatividade no Ensino Fundamental (Anos Finais)

Monografia apresentada junto à Unidade de Educação a Distância e Tecnologia – EADTec/UFRPE como requisito parcial para conclusão do curso de Especialização em Artes e Tecnologia.

Aprovada em 25/08/2023

Banca Examinadora:

Dr. Maximiliano Carneiro da Cunha (UFRPE)
Presidente e Orientador(a)

Ma. Olga Alves de Oliveira (SEE-PB/ SEDEC-João Pessoa)
Examinadora externa

Dr. Felipe de Brito Lima (UFRPE)
Examinador interno

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela paciência e vigor para superar os desafios cotidianos.

À minha família e aos meus amigos, pelo inestimável incentivo e por todo o apoio dado nas horas difíceis.

À minha noiva, pelo incentivo e apoio nessa jornada.

Aos meus colegas de curso, pelo apoio, companheirismo e por todas as aprendizagens vivenciadas nesta caminhada.

Aos professores do curso, pelos ensinamentos e aprendizados que tive durante disciplinas.

Ao professor Dr. Maximiliano Wanderley Carneiro da Cunha, pelas orientações e aprendizados que contribuíram para a minha formação profissional.

Aos professores Dr. Artur Torres de Araújo e Ma. Willderlânia Ximenes Cunha, pela atuação e apoio prestado enquanto coordenadores do curso.

Aos professores Ma. Olga Verônica Alves de Oliveira e Dr. Felipe de Lima Brito por aceitarem o convite para compor a banca de defesa deste trabalho, trazendo contribuições importantes para a versão final da pesquisa.

À Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE pela oportunidade de participar desta especialização.

EPÍGRAFE

“Se o objetivo da arte é crescer, precisamos viver perigosamente; essa é a razão por que digo a meus alunos que os seus erros são mais úteis que os seus sucessos, pois um erro provoca mais pensamentos e autocrítica” (Schafer, 2011, p. 270, 271).

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação básica brasileira, sendo, portanto, referência nacional para a elaboração dos currículos das redes e sistemas escolares, públicos ou privados. Além disso, a criatividade vem sendo estudada e discutida como conhecimento indispensável à formação humana por diversos autores das áreas de Educação e Educação Musical (Andrade, 2019; Beineke, 2019; Beghetto, 2008; Burnard, 2002; Kwang; Smith, 2004; Lassig, 2013; Lin, 2014; Oliveira; Sobreira, 2022; Pelaes, 2010; Valquaresma; Coimbra, 2013). Dessa maneira, esta pesquisa tem como objetivo investigar como a criatividade é abordada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro da área de Música para o Ensino Fundamental (Anos Finais). Seus objetivos específicos são: discutir o conceito de criatividade e suas possíveis relações e implicações no ensino de música; analisar possibilidades criativas apresentadas pela BNCC para a área de música; investigar como a criatividade vem sendo abordada na pesquisa acadêmica sobre educação musical e suas possibilidades de diálogo com a BNCC. De caráter qualitativo, essa pesquisa adotou como procedimento metodológico a pesquisa documental (Penna, 2015b; Penna; Ferreira Filho, 2019; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Partes da BNCC que tratam da criatividade em Música para os Anos Finais do Ensino Fundamental foram destacadas, problematizadas e discutidas com base nos referenciais bibliográficos apresentados. Os dados obtidos indicam que, embora a criatividade seja um elemento essencial a ser desenvolvido na educação básica, a BNCC, muitas vezes, não apresenta, enfatiza ou discute com profundidade a sua importância na formação do estudante. A pesquisa também mostra que a BNCC possui diversas fragilidades, superficialidades e inconsistências, sendo indispensável uma leitura e análise crítica e cuidadosa deste documento.

Palavras-chave: Educação Musical. BNCC. Criatividade. Ensino Fundamental

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (Brasil, 2018) is a normative document that defines the essential learning to be developed in Brazilian basic education, being, therefore, a national reference for the elaboration of curricula of school systems, public or private. In addition, creativity has been studied and discussed as essential knowledge for human development by several authors in the areas of Education and Music Education (Andrade, 2019; Beineke, 2019; Beghetto, 2008; Burnard, 2002; Kwang; Smith, 2004; Lassig, 2013; Lin, 2014; Oliveira; Sobreira, 2022; Pelaes, 2010; Valqueresma; Coimbra, 2013). Thus, this research aims to investigate how creativity is approached in the National Common Curricular Base (BNCC) within the area of Music for Middle School. Its specific objectives are: to discuss the concept of creativity and its possible relationships and implications in music teaching; to analyze creative possibilities presented by BNCC for the area of music; to investigate how creativity has been approached in academic research on music education and its possibilities for dialogue with the BNCC. Of qualitative perspective, this research adopted as methodological procedure the documentary research (Penna, 2015b; Penna; Ferreira Filho, 2019; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Parts of the BNCC that deal with creativity in Music for the Middle School were highlighted, problematized and discussed based on the bibliographic references presented. The data obtained indicate that, although creativity is an essential element to be developed in basic education, BNCC often does not present, emphasize or discuss in depth its importance in student education. The research also shows that the BNCC has several weaknesses, superficialities and inconsistencies, being indispensable a critical and careful reading and analysis of this document.

Keywords: Music Education. BNCC. Creativity. Middle School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares na BNCC para o Ensino Fundamental.....	34
Quadro 2: Extração dos dados dos estudos selecionados.....	48

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CRIATIVIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL	12
1.1 Conceito de criatividade	12
1.2 Arte, educação e criatividade: da tradição à liberdade.....	14
1.3 Perspectivas criativas em educação musical	20
1.4 Tecnologias e criatividade em música	27
2 BNCC, EDUCAÇÃO MUSICAL E CRIATIVIDADE: UM OLHAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	31
2.1 A Base Nacional Comum Curricular.....	31
2.2 Ensino Fundamental (Anos Finais)	32
2.3 Arte	35
2.4 Música.....	37
3 METODOLOGIA	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)¹, documento de caráter normativo, define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver na educação básica brasileira em suas diversas etapas e modalidades. Referência nacional para a elaboração dos currículos das redes e sistemas escolares (municipais, estaduais e federal), a BNCC² busca a superação da fragmentação das políticas educacionais, o fortalecimento do regime de colaboração e o alinhamento de políticas e ações de formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos, dentre outros aspectos (Brasil, 2018, p. 8).

Nessa perspectiva, a BNCC apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica. Essas competências podem ser entendidas como conhecimentos e habilidades relacionados ao desenvolvimento socioemocional e de valores por parte dos estudantes. Valorização de conhecimentos historicamente construídos, criatividade, diversidade cultural, diálogo, empatia, tecnologia, formação do pensamento crítico e reflexivo, cuidado físico e emocional, autonomia e ética, dentre outros, são alguns temas centrais apresentados no documento (Brasil, 2018, p. 7-9).

A criatividade, foco deste estudo, vem sendo discutida por autores da área da Educação Musical como uma habilidade a ser estimulada e desenvolvida em sala de aula (Andrade, 2019; Beineke, 2019; Burnard, 2002). Além disso, a criatividade é mencionada na BNCC como habilidade a ser abordada na educação escolar, embora o documento não apresente maiores discussões e aprofundamentos sobre sua potencialidade na formação do estudante. Por sua inserção relativamente recente como referência para o currículo escolar brasileiro, a BNCC também vem despertando o interesse de pesquisadores da área de Educação Musical que, a partir de suas análises, apontam e discutem as fragilidades, inconsistências e equívocos do documento (Oliveira; Sobreira, 2022).

Tendo como ponto de partida essas questões, apresento o seguinte

¹ Apesar de a BNCC para a educação infantil e ensino fundamental ter sido homologada em 2017, adotamos a data de homologação do ensino médio (2018). Esta informação pode ser consultada no site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

² Com vistas a facilitar a fluidez e a leitura do texto, adotamos a sigla BNCC como abreviação de “Base Nacional Comum Curricular”.

problema/questão: **como a criatividade é abordada na BNCC dentro da área de Educação Musical para o Ensino Fundamental (Anos Finais)?**

Com base nessa questão, este trabalho tem como **objetivo geral** investigar como a criatividade é abordada na Base Nacional Comum Curricular dentro da área de Música (Educação Musical) para o Ensino Fundamental - Anos Finais. Seus **objetivos específicos** são:

- Compreender o conceito de criatividade e suas possíveis relações e implicações no ensino de música;
- Analisar possibilidades criativas apresentadas pela BNCC para a área de música;
- Discutir como a criatividade vem sendo abordada na pesquisa acadêmica sobre educação musical e suas possibilidades de diálogo com a BNCC.

Este estudo foi conduzido a partir de uma perspectiva qualitativa (Bresler, 2007, p. 12), tendo como procedimento metodológico a análise documental (Penna, 2015b, p. 124-126). Dessa maneira, destacamos e analisamos criticamente trechos da BNCC referentes ao ensino de Arte/Música que mencionam a criatividade. Esses trechos foram analisados e discutidos com base em uma revisão de literatura das áreas de Educação, Arte e Educação Musical, sobretudo referências que abordam o tema da criatividade, currículo e educação (Andrade, 2019; Beineke, 2019; Beghetto, 2008; Burnard, 2002; Kwang; Smith, 2004; Lassig, 2013; Lin, 2014; Oliveira; Sobreira, 2022; Pelaes, 2010; Valqueresma; Coimbra, 2013). Nessa perspectiva, estruturamos esta pesquisa em quatro capítulos.

O Capítulo 1, *Criatividade: desafios e perspectivas para a Educação Musical*, de base bibliográfica, discute o conceito de criatividade, suas relações com a Educação em geral, bem como as perspectivas, possibilidades e os desafios para a implementação de abordagens criativas no ensino de música na educação básica. Apontamos e discutimos algumas possibilidades de ensino de música por meio da criatividade utilizando recursos tecnológicos – aplicativos para a criação de *Raps* e *mashups*, por exemplo.

O Capítulo 2, *BNCC, Educação Musical e criatividade: um olhar para o Ensino Fundamental (Anos Finais)*, analisa e discute trechos da BNCC que tratam da criatividade no componente Arte e, especificamente, no ensino de música. Assim, problematizamos e discutimos partes do documento com base na revisão de literatura

e nos procedimentos metodológicos apresentados no capítulo anterior.

Já no Capítulo 3, *Metodologia*, detalhamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, as motivações para a escolha e discussão do tema, bem como os critérios para o levantamento bibliográfico que sustenta a análise apresentada. Além disso, caracterizamos o Ensino Fundamental (Anos Finais) de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018).

No Capítulo 4, *Resultados e Discussão*, propomos uma análise desta pesquisa como um todo, sintetizando os principais pontos discutidos e apresentando nossas percepções e entendimentos sobre o problema investigado. Por fim, apresentamos as *Considerações Finais* com as possíveis implicações desse estudo para a Educação Musical.

Esperamos que este estudo colabore na compreensão da criatividade como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e, portanto, indispensável nas práticas educativas, sobretudo em Arte (Educação Musical). Além disso, esperamos colaborar com discussões e reflexões sobre a criatividade no ensino de música na educação básica e suas relações com a BNCC – documento que vem repercutindo nas discussões sobre currículo e educação. Dessa forma, esta pesquisa pode contribuir para uma maior compreensão da BNCC para a área da Artes (Música), sobretudo no que diz respeito à criatividade em sala de aula. Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende contribuir para a Educação Musical, apresentando um panorama sobre como estão as discussões sobre as questões aqui propostas, favorecendo perspectivas e possibilidades para uma atuação criativa em sala de aula que, por sua vez, poderão trazer implicações no planejamento e na prática de docentes da área que atuam na educação básica.

1 CRIATIVIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Durante a minha trajetória como professor de arte na educação básica, percebo que a criatividade é temática recorrente em cursos de formação – graduação, pós-graduação, cursos livres ou de formação continuada –, discutida, também, em congressos e encontros da área. A Música (área de Educação Musical) é a linguagem artística predominante em meu percurso acadêmico e docente. Outrossim, cabe destacar que o enfoque analítico desta pesquisa estará no Ensino Fundamental (Anos Finais), dada a minha experiência e atuação como professor do componente Arte nesta fase da Educação Básica. Além disso, a inserção relativamente recente da BNCC como documento norteador dos currículos da educação básica no Brasil vem provocando diversas problematizações, discussões e interpretações – muitas vezes, equivocadas. Esse meu percurso acadêmico e docente na área de Música, as discussões fomentadas na disciplina de “Processos criativos e meios digitais” desta especialização³, bem como a necessidade de uma maior compreensão e análise da BNCC motivaram-nos a conduzir essa pesquisa.

A criatividade é um conceito que vem sendo discutido pela literatura acadêmica das áreas da Educação e Educação Musical. Apesar de sua potencialidade para a concepção de uma educação ativa, colaborativa, problematizadora e reflexiva, existem vários desafios e receios quanto a implementação dessa abordagem em sala de aula. Nesse sentido, esse capítulo discute o conceito de criatividade, suas contribuições e dilemas na formação dos estudantes, bem como apresenta perspectivas criativas em educação musical.

1.1 CONCEITO DE CRIATIVIDADE

Com base na problemática apontada e nas discussões propostas neste estudo, faz-se essencial compreendermos o conceito de “criatividade”. De acordo com o dicionário online Houaiss, criatividade relaciona-se à capacidade de inventar, à inteligência e ao talento – natos ou adquiridos – para criar e inovar nos campos artísticos, científicos, esportivos, dentre outros⁴. Andrade (2019, p. 54), por sua vez, aponta que “criatividade” pode ser compreendida como o ato de dar existência,

³ A referida disciplina foi ministrada pelo professor Dr. Felipe de Lima Brito (UFRPE).

⁴ Ver: <https://houaiss.uol.com.br>

produzir e expressar ideias.

Entretanto, desde a Antiguidade a criatividade esteve associada à loucura, à genialidade, a um dom ou “presente divino” (Andrade, 2019, P. 51-54; Pelaes, 2010, p. 6). Nessa perspectiva, estudos apontam que nossa sociedade contemporânea ainda reverbera o mito do dom e do talento inatos, rotulando determinados indivíduos como “talentosos” sem considerar suas vivências e interações sociais, culturais e familiares (Burnard, 2012, p. 25; Gomes, 2009, p. 41; Schroeder, 2004, p. 112).

Dessa forma, concepções equivocadas e superficiais sobre “dom” e “talento” acabam, muitas vezes, determinado quem está “apto” ou não a fazer arte, reforçando, assim, estereótipos que desestimulam e privam diversos indivíduos de se envolverem, se expressarem e criarem em diversas linguagens artísticas – como a música, por exemplo⁵.

A criatividade é um fenômeno humano adquirido e expresso por meio das experiências subjetivas de cada indivíduo. Ao discutirem as relações entre criatividade e educação, Valqueresma e Coimbra (2013, p. 131) compreendem que o ato criativo é um componente fundamental para o desenvolvimento humano, estando diretamente relacionado não apenas às dimensões cognitivas, mas a elementos afetivos e contextuais – experiências adquiridas. Para os autores, o conceito de criatividade não pode estar limitado à ideia de “imaginação”, mas precisa ser compreendido como um constructo complexo, em constante transformação, estimulado por uma diversidade de fatores psicológicos e sociais (Valqueresma; Coimbra, 2013, p. 133).

A criatividade não é um fenômeno restrito às dimensões cognitivas e psicológicas, pois relaciona-se ao contexto social, cultural e histórico em que o sujeito está imerso⁶. Além disso, seu exercício depende de fatores motivacionais, estímulos e condições materiais para que se manifeste (Valqueresma; Coimbra, 2013, p. 142). Dessa maneira, Schroeder (2004, p. 115), ao discutir concepções do senso comum que validam o músico como um “gênio” dotado de “talento natural”, alerta para a necessidade de considerarmos os aspectos históricos e socioculturais do indivíduo, sem reducionismos biológicos, psíquicos ou até sobrenaturais. A autora concorda com

⁵ Alguns estudos discutem a realização de testes de seleção musical baseados em concepções como “mito” e “talento” para o ingresso em corais e bandas escolares. Para maiores discussões, ver: Lima (2017) e Silva (2020, 110-115).

⁶ Cabe mencionar que outras abordagens compreendem a criatividade a partir de elementos como inteligência, cognição, personalidade, motivação, *insight*, originalidade, dentre outros aspectos. Para maiores discussões, ver: Alencar e Fleith (2003).

Andrade (2019, p. 70) quando considera que produtos criativos – como criações e composições musicais, por exemplo – não surgem do nada, mas estão sempre em diálogo com o contexto em que foram produzidas.

Seguindo essa linha de pensamento, Burnard (2012, p. 8-10) denuncia a idealização do compositor (criador) como um gênio individual, um mortal extraordinário e divinamente inspirado – Bach, Mozart e Beethoven, por exemplo. Nesse sentido, a autora alerta para a existência de mal-entendidos que desconsideram a criação artística como um produto imerso na cultura e na história, variando de lugar para lugar e de tempos em tempos. Esses “mitos” influenciam nossos pensamentos, legitimam um pequeno grupo social e fazem com que muitas pessoas acreditem que não são capazes de se relacionar com as artes. Nessa mesma direção, Vygotsky (1987, p. 37-38, *apud* Schroeder, 2004, p. 117)⁷ destaca que:

Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. [...] Nenhum descobrimento nem invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo, onde cada nova forma se apoia nas precedentes.

Com base nessas questões, consideramos que a criatividade é um elemento inerente ao ser humano e indissociável dos percursos históricos e das vivências socioculturais de cada indivíduo – na família, nas amizades, nas mídias sociais, etc. Sendo assim, acreditamos que a criatividade não está restrita a poucos considerados “talentosos” ou “abençoados”, mas pode ser estimulada e desenvolvida na educação escolar, fomentando perspectivas, experiências enriquecedoras e significativas aos estudantes.

1.2 ARTE, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE: DA TRADIÇÃO À LIBERDADE

A Arte na educação básica é um componente propício ao exercício das individualidades dos sujeitos, colaborando no desenvolvimento humano através da compreensão e criação de/sobre diversas estéticas (Valqueresma; Coimbra, 2013, p. 142-144). Além disso, são diversas – ou deveriam ser – as possibilidades para que os estudantes possam exercer a criatividade no contexto escolar, expressando, assim,

⁷ VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginación y el arte em la infancia**. Cidade do México: Hispánicas, 1987.

seus sentimentos, pensamentos e experiências de vida.

Ao perceber a carência de pesquisas sobre a criatividade na adolescência, Lassig (2013) conduziu um estudo com o objetivo de descrever diferentes abordagens para o engajamento de adolescentes em atividades de criativas. Dessa maneira, 20 adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, estudantes de duas escolas de ensino médio na Austrália – uma especializada em Artes e a outra em Ciências, Matemática e Tecnologias – participaram do estudo compartilhando suas experiências e percepções através de fóruns discussão, questionários online, grupos focais, entrevistas semiestruturadas e e-mails (Lassig, 2013, p. 4, 5). Como resultado, a autora identificou e categorizou quatro abordagens criativas mais utilizadas pelos adolescentes pesquisados: “Adaptação”, “Transferência”, “Síntese” e “Gêneses”.

De acordo com Lassig (2013, p. 6), a “Adaptação” ocorre quando o processo criativo se baseia em outros trabalhos já existentes, buscando criar algo diferente da obra original – releituras de pinturas e rearranjos musicais, por exemplo. A “Transferência” envolve uma nova aplicação para um produto, uma performance ou uma ideia já existente, ou seja, transformar orações escritas em canções, por exemplo. Já a “Síntese” implica a combinação de duas ou mais ideias e/ou conhecimentos para criar uma produção. Um exemplo disso é a articulação de técnicas da pintura expressionista alemã com conhecimentos de animação para criar um filme. Por outro lado, a “Gêneses”, quarto processo criativo identificado pela autora, não consiste em adaptar, transferir ou sintetizar trabalhos já existentes, mas gerar novos produtos, performances, ideias e métodos. Nessa abordagem, as criações são influenciadas pelas experiências dos indivíduos que, assim, expressam suas subjetividades geralmente a partir de estímulos internos (LASSIG, 2013, p. 6-8).

Como exemplificação de um processo criativo categorizado como “Gêneses”, um dos estudantes participantes da pesquisa conduzida por Lassig (2013, p. 9, tradução nossa) relata como suas experimentações e improvisações o estimularam a criar novas composições musicais:

Bem, digamos que eu estou escrevendo uma peça para uma banda [que ele toca com os amigos]. Geralmente a ideia inicial surgirá por acidente. Quando eu toco piano, metade do tempo eu estou improvisando, sabe? E se eu me deparar com uma ideia legal, eu vou mantê-la. Outras vezes, começa a partir de experimentos teóricos [...]. Geralmente, a música que eu escrevo irá começar sutilmente e você não escutará a ideia original no produto final. E é assim que começa,

eu penso⁸.

O estudo conduzido por Lassig (2013, p. 10, 11) identificou uma maior prevalência das abordagens criativas de “Adaptação”, “Transferência” e “Síntese” em relação à “Gêneses”. Nesse sentido, a autora destaca que muitos estudantes se sentem mais confortáveis em adaptar, assimilar e/ou sintetizar ideias e produtos já existentes. Nessa direção, ela destaca a necessidade de construção de uma educação mais ousada, que encoraje e desafie os estudantes a criar e expressar ideias e sentimentos, sem receios de cometer erros (*ibid.*). Dessa maneira, o ambiente escolar é fundamental, podendo estimular a criatividade ou não.

É preciso destacar que as quatro abordagens apresentadas por Lassig (2013) não são hierárquicas. Nesse sentido, a combinação dessas quatro perspectivas - “Adaptação”, “Transferência”, “Síntese” e “Gêneses” – no contexto escolar pode proporcionar experiências significativas aos estudantes, favorecendo também o entendimento de como os adolescentes – indivíduos em período de transição entre a infância fantasiosa e a vida adulta mais racional – podem exercer a criatividade (Lassig, p. 4, 11). Em consonância, Carmo (2022, p. 2) destaca a importância da criatividade como abordagem que poderá trazer autonomia e autocompreensão a estudantes adolescentes que convivem com mudanças físicas, psicológicas, inseguranças e emoções típicas desse período de suas vidas.

Nessa perspectiva, ao discutir o conceito de criatividade e suas relações com o ensino de arte, Pelaes (2010) concorda com Valqueresma e Coimbra (2013) ao considerar a Arte como um componente fértil para o desenvolvimento de atividades criativas no contexto escolar. Logo, Pelaes aponta que perspectivas criativas na educação podem colaborar na formação de indivíduos mais reflexivos, aptos à solução de problemas e, assim, abertos ao “pensamento divergente” (Pelaes, 2010, p. 11).

De acordo com Andrade (2019, p. 57), no **pensamento divergente** são apresentadas respostas diferentes e não convencionais a um dado problema. Portanto, não existe uma única conclusão, mas diferentes soluções e pontos de vistas

⁸ “Well, let’s say for example I’m writing a piece of music for the band [that he plays in with friends]. Um, usually the, the idea will, at its absolute beginning, it will sprout from an accident. You know, because when I play the piano, half the time I’m just improvising. And if I come across something that’s, that’s, you know, it’s a cool idea, um, you know, I’ll keep that. Other times it’ll start from theoretical experimentation [...]. Usually, the song that I write will start with a subtlety and you may not even hear the original idea in the finished product [original work]. And that’s how it sort of arises, I think”.

que, muitas vezes, são imprevisíveis. Em contrapartida, o **pensamento convergente** implica uma única solução correta. No contexto musical, ela está presente em abordagens tradicionais em que o regente decide o repertório, os músicos executam de acordo com as indicações na partitura, não havendo muito espaço para a criação de ideias. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a educação brasileira, muitas vezes, valoriza o pensamento convergente – presente em exames de múltipla escolha e na verticalidade das relações entre professores e estudantes, por exemplo – ao mesmo tempo em que não estimula o desenvolvimento do pensamento divergente presente em atividades criativas que podem possibilitar momentos de descobertas, discussões, reflexões, colaboração, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, propostas criativas podem estimular o desenvolvimento do pensamento divergente que, por sua vez, implica no estímulo à curiosidade, à experimentação, à criatividade, à liberdade, à descoberta, dentre outros fatores importante para a formação dos estudantes. Tendo em mente essas questões, cabe-nos duas perguntas: 1) por que a criatividade (pensamento divergente) ainda é pouco explorada na educação escolar? 2) quais as percepções de professores e alunos a respeito de propostas baseadas no desenvolvimento da criatividade em sala de aula? Para tentar respondê-las, apresentamos alguns estudos acadêmicos que refletem sobre a temática.

A criatividade vem sendo reconhecida como uma habilidade essencial a ser abordada e desenvolvida na escola, ganhando ênfase no discurso educacional de diversos países asiáticos como: China, Japão, Taiwan, Coreia do Sul e Singapura, por exemplo (Lin, 2012, p. 207; 2014, p. 44; Kwang; Smith, 2004, p. 308).

Lin (2014) conduziu um estudo de caso em duas escolas de educação básica de Taiwan, com alunos entre 11 e 12 anos de idade. Foram oferecidas dez semanas de aulas de teatro com base em propostas criativas, utilizando como material de análise as gravações dessas aulas, os diários e anotações dos estudantes, as observações e percepções dos dois professores titulares das turmas, bem como conversas e questionários aplicados aos participantes. As aulas foram baseadas em jogos, improvisações, criações, exercícios de voz, encenações, movimentações dentro da sala de aula, dentre outras. Como resultado, foi possível perceber que a maioria dos estudantes apresentou um *feedback* positivo quanto às propostas criativas conduzidas pelo pesquisador. Assim, os estudantes apontaram que a criatividade colabora no desenvolvimento pessoal, na socialização e na cooperação

entre os pares. Além disso, Lin (2014, p. 48) percebeu que os estudantes destacaram os momentos de criação, experimentação de ideias e movimentação em sala de aula como os mais divertidos. Entretanto, também foi possível identificar a relutância de alguns estudantes, uma vez que apontaram sentimento de culpa e medo de que as aulas criativas não os ajudassem na aprovação em exames (*ibid.*).

O estudo conduzido por Lin (2014, p. 50) também mostrou que os professores titulares das duas turmas investigadas destacaram que a criatividade em sala de aula é um elemento importante para a formação dos estudantes, oportunizando momentos de liberdade, expressão de ideias, tomada de decisões e resolução de problemas. Entretanto, esses professores também apresentaram algumas apreensões relacionadas ao medo de perderem a autoridade e o controle da turma e, ainda, de as aulas criativas não serem suficientemente “sérias” (Lin, 2012, p. 211).

Ao realizarem estudos baseados em questionários com professores da educação básica de Singapura, Kwang e Smith (2004, p. 308-314) perceberam que, embora tenha ganhado destaque na educação de diversos países asiáticos, a criatividade é, muitas vezes, desencorajada na prática pedagógica dos professores. Assim, as análises dos questionários mostraram que muitos professores acabam optando por uma postura conservadora e autoritária, estimulando a formação de estudantes “desejáveis” – passivos, obedientes e bons ouvintes – mas não criativos.

Nesse sentido, Kwang e Smith (2004, p. 319, 320) apontam que questões culturais específicas dessa região da Ásia, como o Confucionismo, acabam influenciando a atuação pedagógica e a representação social dos professores como autoridades inquestionáveis, detentoras do conhecimento e exemplos morais a serem seguidos. Nessa relação hierárquica, é esperado que os alunos permaneçam sentados, escutem e anotem tudo o que o professor diz. Além disso, Lin (2012, p. 207-210) aponta que países asiáticos como a China, por exemplo, acabam valorizando a memorização e o desempenho acadêmico em detrimento de práticas criativas. Todavia, o foco na memorização não é uma característica restrita à educação de países asiáticos.

Beghetto (2008, p. 137-140), ao conduzir um *survey* com 176 graduandos da área de Educação de uma universidade nos Estados Unidos, constatou que a maioria desses futuros professores (68,5%) acreditava que a memorização de fatos, conceitos e de respostas corretas são essenciais, especialmente nas séries de transição

escolar⁹. Além do mais, o estudo revelou que, muitas vezes, a criatividade e o exercício da imaginação em sala de aula não são vistos como atividades “sérias”. Tal desvalorização provoca o enrijecimento das práticas pedagógicas escolares. Dessa maneira, Beghetto (2008, p. 141) aponta para a necessidade de investimento em programas de formação continuada que colaborem na desconstrução crenças e mal-entendidos sobre a criatividade e que estimule práticas que conduzam o aluno a pensar, investigar, experimentar, descobrir e apresentar ideias inesperadas.

No contexto brasileiro, Andrade (2019, p. 82-83) aponta que a ausência de práticas criativas em espaços onde o ensino de música ocorre – como em corais, por exemplo – não se justifica pela falta de materiais, mas por nossa herança sociocultural europeia que legitima modelos conservatoriais de formação direcionada à execução instrumental. Assim, é possível pensar que nossa sociedade enfatiza o perfeccionismo das práticas artísticas baseado, muitas vezes, em um sistema binário certo/errado que oferece poucas oportunidades para experimentar, descobrir e (re)criar.

Com base nessa discussão, é possível perceber que, embora a criatividade em sala de aula favoreça o desenvolvimento de diversas habilidades essenciais ao percurso formativo dos estudantes – aprendizado ativo, engajamento, cooperação, formação do pensamento crítico, estímulo à pesquisa e à experimentação, curiosidade, capacidade expressar-se e solucionar problemas, dentre outras –, existem receios e resistências por parte de alunos e professores quando propostas criativas são apresentadas em sala de aula. Isso pode decorrer de fatores culturais – como o Confucionismo em países asiáticos – e pela tradição que hierarquiza as relações entre professores e alunos, legitima a passividade dos estudantes, engessa o currículo escolar e desvaloriza a criatividade em detrimentos da memorização conteudista e da aquisição de bons resultados em exames avaliativos. Além disso, é preciso destacar que perspectivas economicistas e imediatistas que incentivam a competitividade e a produtividade acabam relegando a arte e a criatividade a segundo plano, fazendo com que as escolas prefiram avaliar a qualidade do ensino com base em outros indicadores (Carmo, 2022, p. 1; Valqueresma; Coimbra, 2013, p. 134).

Com base nessa discussão, é preciso destacar que os estudantes não são “caixas vazias” a serem preenchidas. Nesse sentido, Freire (2020, p. 79-80) critica as

⁹ No contexto educacional brasileiro, essas séries de transição podem ser entendidas como o 5º e o 9º ano do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio.

relações entre educadores e educandos que, muitas vezes, são estabelecidas de maneira narradora, conteudista e verticalizada. Nessa perspectiva, o professor tem o direito exclusivo da fala e é tido como o detentor de todo o saber. Por outro lado, o aluno é visto como um recipiente vazio a ser preenchido com conteúdos desconectados de sua realidade, escutando passivamente o que o professor diz. Essa concepção “bancária” valoriza a verbalização do professor e, por sua vez, conduz à memorização mecânica por parte do aluno, não prevendo o estímulo à criatividade, à transformação, à reinvenção, ao pensamento crítico e à inquietação investigativa.

Dessa maneira, Freire (2020, p. 101) propõe uma educação problematizadora e libertadora que estimule a relação dialógica entre educandos e educadores, superando as suas contradições e considerando ambos como sujeitos do processo educativo. Assim, o autor defende uma educação comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico e o estímulo à criatividade, à reflexão e à transformação do homem sobre a realidade. Além disso, os indivíduos precisam ser encarados como seres históricos e imersos em uma determinada realidade que apresenta diversas particularidades: organização social, cultura, economia, educação, filosofia, dentre outros aspectos. Dessa forma, a aprendizagem necessita ser estimulada através de situações-problema pertinentes à realidade sociocultural e histórica em que os indivíduos estão inseridos.

Nesse sentido, é preciso destacar que esta pesquisa não pretende condenar a memorização no currículo escolar ou desconsiderar a importância do pensamento convergente na formação dos estudantes. Longe disso, esperamos colaborar nas discussões e reflexões que fomentem novas perspectivas para o ensino de Arte na educação básica, sobretudo tratando-se de educação musical. Dessa maneira, estamos convictos de que abordagens criativas podem colaborar na formação de cidadãos mais ativos, conscientes, críticos, expressivos, colaborativos e abertos a experimentações e descobertas, à diversidade, à divergência e ao diálogo.

1.3 PERSPECTIVAS CRIATIVAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Para a construção da discussão apresentada nesse item, tomamos como referência as concepções de Beineke (2018, p. 154) e Andrade (2019, p. 88) que entendem “criação musical” como um conceito amplo que envolve arranjos musicais, exploração sonora, improvisações, produção de pequenas ideias musicais e/ou peças

mais complexas com o objetivo de comunicar pensamentos, com ou sem o uso de sistemas de notação musical. Além disso, optamos pelo uso do termo “criação” em detrimento de “composição”. De acordo com Penna (2001, p. 124), no “senso comum ‘composição’ remete a peças musicais elaboradas segundo padrões culturalmente dominantes”. Assim, neste trabalho, evitamos o termo “composição”, uma vez que pode “dar margem a expectativas desproporcionais, permitindo que o professor venha a ser pressionado, por exemplo, a realizar na escola, ao final de um ano de trabalho, um ‘festival de música’ com as ‘composições’ de seus alunos” (Penna, 2001, p. 124). Nesse sentido, apresentamos e discutimos algumas investigações acerca do ensino e aprendizagem criativos na área de Educação Musical.

Andrade (2019) conduziu uma pesquisa-ação no contexto de um projeto de extensão do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com o objetivo de “compreender que dimensões da formação em música podem ser trabalhadas a partir de uma ação pedagógica que estimule a criatividade e envolva experiências de criação musical no contexto da prática de canto coral” (Andrade, 2019, p. 18). Os participantes desse estudo foram alunos¹⁰ e professores do CAp, licenciandas em música da UFPE e a própria pesquisadora. Dessa forma, Andrade (2019) apresentou novas perspectivas para a educação musical no contexto do canto coral com base em jogos, momentos de exploração sonora e compartilhamento de ideias, oportunizando assim, a construção de um espaço livre de julgamentos e favorável à expressão de pensamentos, sentimentos e vivências.

Como exemplificação dessas questões, Andrade (2019, p. 160) apresenta o jogo intitulado “Construção sonora” que, como sugere seu nome, buscou estimular os alunos a criarem ideias musicais melódicas e rítmicas. Com base em um ritmo apresentado por um dos estudantes, a autora relata que os participantes do estudo foram incentivados a explorarem diferentes possibilidades sonoras – percussão corporal e voz, por exemplo – que pudessem ser sobrepostas à ideia original. Nesse percurso, foram essenciais as gravações dos ensaios, uma vez que permitiam momentos de apreciação em que os alunos podiam analisar os resultados, avaliar e apontar contribuições, sugestões e modificações na construção do produto musical

¹⁰ Os alunos participantes do projeto eram crianças e adolescentes matriculados no CAp entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental. Dessa maneira, a autora aponta que um dos critérios essenciais para a participação no estudo foi a assinatura escrita do termo de autorização dos pais/responsáveis (Andrade, 2019, p. 136).

(Andrade, 2019, p. 170).

Dessa maneira, Andrade (2019, p. 163-170) aponta que o estudo, inicialmente de caráter exploratório, tornou-se um ato intencional que culminou em uma produção musical intitulada “Em volta do amor”¹¹, sendo apresentada em eventos da UFPE. Nesse sentido, o processo criativo relatado pela autora oportunizou aos alunos momentos de compartilhamentos de ideias e colaboração. Além disso, os alunos foram sujeitos ativos nas diversas fases do processo de criação – exploração sonora, definição de forma musical, inclusão de letra, escolha do nome da música, dentre outros.

Nessa perspectiva, Andrade (2019, p. 196-201) destaca quatro dimensões da formação em música presentes no percurso criativo e investigativo da pesquisa que conduziu: “estética”, “colaborativa”, “cognitiva” e, por fim, “crítica”. A dimensão **estética** relaciona-se à exploração de elementos sonoros e estruturais durante o ato criativo: ritmos, melodias, letras, andamentos, divisão de voz, forma musical, dentre outros. A dimensão **colaborativa** fez-se presente nas interações sociais e no engajamento dos estudantes no processo de criação. Nesse sentido, foram essenciais os momentos de compartilhamento de ideias sem restrições ou julgamentos de “certo/errado”. A terceira dimensão, **cognitiva**, esteve presente no envolvimento afetivo dos estudantes com a criação “Em volta do amor”. Além disso, a autora destaca que foi possível perceber uma maior compreensão e facilidade de memorização dessa música por parte dos alunos em relação às composições de outros autores dado o envolvimento no processo criativo. Dessa maneira, a dimensão **crítica** oportunizou aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à tomada de decisões, escolhas, resolução de problemas, estimulando o pensamento divergente – sem respostas prontas e/ou previsíveis –, oportunidade de compartilhar e escutar ideias, experimentar e criar coletivamente.

Andrade (2019, p. 164) reconhece algumas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da pesquisa. Como exemplificação dessas questões, aponta a apreensão inicial dos estudantes em participarem das “tempestades de ideias”, dado o receio de possíveis julgamentos por parte de seus colegas de turma. Além disso, aponta como limite o registro final de “Em volta do amor” que foi realizado em notação

¹¹ Para acessar a partitura dessa criação e as informações sobre seus compositores, ver: Andrade (2019, p. 186-192).

musical ocidental. Dessa maneira, o registro poderia envolver a criação de símbolos, desenhos, gráficos e notações não-convencionais que rompessem com os padrões da partitura ocidental tradicional. Entretanto, a autora também destaca que o registro em partitura tradicional pode favorecer que outros grupos corais executem a peça o mais próximo possível do que foi idealizado e concebido pelos participantes do estudo (Andrade, 2019, p. 204).

É preciso destacar que o estudo conduzido por Andrade (2019) ocorreu em um projeto de extensão específico para a prática do canto coral em que a participação dos estudantes era voluntária. Todavia, suas discussões fomentam novas perspectivas para a educação musical, rompendo com o modelo tradicional de ensino e aprendizagem que, geralmente, são baseados na memorização e na reprodução de repertórios prescritos pelos regentes/professores, sem muito espaço para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

Beineke (2017, p. 32-33) realizou um estudo de caso em uma escola na Baviera (Alemanha) como o objetivo de “compreender como a participação em projetos criativo-musicais contribuiu na construção de processos colaborativos na aprendizagem criativa” (tradução nossa)¹². Com base no planejamento, implementação e observação de projetos criativo-musicais durante um ano letivo, a autora percebeu que atividades de criação musical desenvolvidas em pequenos grupos – de quatro a cinco integrantes – possibilitam a colaboração, a negociação de ideias e a capacidade de decisão entre os estudantes. Assim, o trabalho colaborativo torna-se uma construção coletiva que permite o intercâmbio de ideias e significados, interações sociais e a possibilidade de diversas respostas para um mesmo problema (BEINEKE, 2017, p. 33-36), articulando-se, portanto, à “dimensão colaborativa” apresentada apontada por Andrade (2019, p. 197).

Do mesmo modo, Beineke (2017, p. 36) destaca que projetos colaborativos de criação musical são ferramentas propícias ao desenvolvimento de uma educação musical mais significativa, ativa, dialógica, prazerosa e que amplie os horizontes estéticos e musicais dos estudantes. Nessa perspectiva, constitui-se o que Schafer (2011, p. 274) denomina de “comunidade de aprendizes”, ou seja, quando o professor deixa de ser o sujeito que transmite conhecimento e apresenta respostas prontas,

¹² “El objetivo de esta investigación es comprender cómo la participación en proyectos creativo-musicales contribuyó a la construcción de proceso colaborativos en el aprendizaje creativo en una clase de música, dentro de un contexto escolar” (Beineke, 2017, p. 32-33).

assumindo uma postura de provocador de inquietações e situações problemas, participando, inclusive, dos processos de descobertas. Dessa forma, ambos – professor e aluno – são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, superando as verticalizações do ensino tradicional e favorecendo o diálogo, a problematização, a criatividade e a libertação (Freire, 2020, p. 111).

Nesse sentido, Beineke (2018, p. 181) aponta que aprender música criativamente possibilita a valorização dos conhecimentos e das experiências musicais dos estudantes que, assim, tornam-se agentes ativos, produtores de cultura e não apenas consumidores. Além disso, a aprendizagem criativa está aberta a inúmeras possibilidades e ideais que favorecem o engajamento dos estudantes no processo colaborativo de criação musical, oportunizando, momentos de discussão, análise e reflexão sobre as práticas (Beineke, 2019, p. 183, 190). Nessa perspectiva, o trabalho criativo em grupo possibilita a superação do individualismo através da cooperação e do compartilhamento e discussão de ideias. Assim, o processo de criação musical é uma proposta que envolve negociações, encontros, tensões e trocas intersubjetivas entre os alunos (Beineke, 2015, p. 49, 55).

Ainda sobre possibilidades criativas na educação musical, Penna e Marinho (2015, p. 173, 174) apresentam a proposta do “re-arranjo”¹³ como atividade que possibilita a exploração ativa de sons e, portanto, o desenvolvimento da expressão, do pensamento e da percepção através da reapropriação de músicas populares do cotidiano do aluno. Nesse sentido, os autores apontam como objetivos pedagógicos do re-arranjo: “a) desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se através de elementos sonoros; b) promover uma reapropriação ativa e significativa da experiência musical” (Penna; Marinho, 2015, p. 174).

Dessa maneira, Penna e Marinho (2015, p. 192-193) apresentam um roteiro que orienta a condução da atividade do rearranjo em sala de aula. Primeiro, ocorre a escolha da música. Nessa etapa, cabe ao professor orientar os alunos – podendo estabelecer critérios de seleção – e solicitar que cantem trechos da canção escolhida. Em seguida, o professor conduz uma “tempestade de ideias”, ou seja, um levantamento significações em que tudo o que é falado é anotado, sem censurar ou reprimir as ideias dos alunos. Depois disso, é iniciada a etapa de estruturação conjunta

¹³ Penna e Marinho (2015, p. 173) optam pela grafia do termo “re-arranjo” com hífen para referir-se a uma prática pedagógica específica de reapropriação e ressignificação musical ativa. Apesar de a palavra “rearranjo” estar dicionarizada, mantivemos a grafia apresentada pelos autores.

em que os alunos são estimulados a experimentar os sons e registrar a produção em grafia alternativa. O resultado é gravado, escutado, avaliado e repensado, havendo a possibilidade de mudanças posteriores, considerando as sugestões da turma e a avaliação dos integrantes do grupo.

Nesse sentido, o rearranjo possibilita aos estudantes repensar e atribuir novos significados às músicas de seus cotidianos. As possibilidades e os resultados são diversos e dependem da escolha da música, do tempo e dos materiais disponíveis para a estruturação e execução do projeto, das vivências dos estudantes, dentre outros fatores (Penna; Marinho, 2015, p. 178, 183). Além disso, os autores destacam que o rearranjo não visa a simples reprodução das vivências dos alunos, mas a ampliação de seus universos culturais e de suas respectivas experiências musicais. Dessa forma, propostas de rearranjo são atividades criativas que precisam ser bem planejadas, estruturadas, fundamentadas e conduzidas (Penna; Marinho, 2015, p. 173-175).

O ato criativo não pode ser visto como uma “tarefa burocrática” em que as produções dos alunos ficam “engavetadas” e não são compartilhadas entre os pares e a comunidade escolar. Beineke (2018) conduziu um estudo de caso no contexto da educação básica (Ensino Fundamental - Anos Iniciais) em Porto Alegre (RS) com o objetivo de discutir processos intersubjetivos de crítica musical. Dessa maneira, a autora destaca que os momentos de apresentação das criações musicais pelos estudantes são essenciais, uma vez que permitem o compartilhamento, a escuta, a valorização e a atualização das produções. Assim sendo, favorecem a troca de conhecimentos, situações de análise e diálogo em que as sugestões dos colegas e do professor são negociadas, podendo ser incorporadas ou não (Beineke, 2018, p. 160). As apresentações tornam-se então ocasiões desafiadoras que oportunizam o reconhecimento das práticas criativas dos estudantes que, por sua vez, criam expectativas de terem suas produções ouvidas (Beineke, 2015, p. 51-52).

Conseqüentemente, o professor precisa garantir um ambiente de respeito e confiança para que os estudantes se sintam seguros e confortáveis para falar e apresentar suas ideias, mediando as discussões e os aprendizados e apresentando outras referências e ideias musicais. Nesse cenário, é função do professor criar condições para o estabelecimento de relações sociais positivas, estimulando o engajamento, a colaboração, a empatia e o foco entre os grupos (Beineke, 2018, p. 160-162; 2019, p. 184; 2015, p. 50; Burnard, 2002, p. 168).

Além das propostas apresentadas anteriormente, a improvisação coletiva é

uma possibilidade criativa a ser abordada no contexto escolar. Burnard (2002, p. 158, 159) investigou um grupo de improvisação musical formado por crianças de 12 anos de idade, estudantes de uma escola de educação básica localizada em Londres, Inglaterra. Com base em observações, entrevistas e análises das performances das crianças que se reuniam para improvisar na hora do almoço, a autora percebeu a existência de processos de negociação, antes e durante a improvisação, em que elas se tornavam responsáveis por suas produções coletivas. Assim, Burnard (2002, p. 167-169) aponta que a improvisação coletiva ultrapassa as potencialidades individuais, uma vez que os sujeitos assumem o papel de protagonistas de suas práticas musicais e são desafiados e estimulados a tocar juntos, coordenar, interagir, explorar diferentes possibilidades sonoras, escolher, correr riscos, errar, atribuir significado à criatividade, dentre outros aspectos.

Apesar das potencialidades da improvisação coletiva na formação dos indivíduos, Burnard (2002, p. 57, 168) aponta que esta raramente vem sendo abordada nos currículos e nas práticas musicais escolares, dado o receio de muitos professores e a falta de confiança em correr riscos. No contexto brasileiro, Pereira (2014, p. 93, 94) aponta que, muitas vezes, os cursos de licenciaturas em música focam no individualismo, na aquisição de técnicas performáticas e em conhecimentos teóricos da música erudita europeia. Assim, a formação de professores de música, diversas vezes, está baseada em modelos tradicionais e “engessados” de ensino e aprendizagem que desconsideram a pluralidade de manifestações musicais e o desenvolvimento de habilidades criativas a serem trabalhadas com os estudantes da educação básica.

Com base na discussão apresentada, é preciso destacar que uma aula de música “musical” não ocorre colocando canções como pano de fundo, enquanto os alunos estudam matemática, por exemplo. Além disso, Pelaes (2010, p. 6-8) e Penna (2015a, p. 176) alertam para a utilização inadequada do termo “criatividade” baseado em um espontaneísmo sem orientação, ou seja, na livre expressão – *laissez faire*¹⁴. Assim, as práticas criativas dentro do ensino de arte precisam ser pedagogicamente planejadas, fundamentadas e apresentadas aos estudantes. Seus objetivos precisam estar claros e definidos com vistas a contribuir no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, na capacidade de solucionar problemas, possibilitando momentos

¹⁴ *Laissez faire*: expressão francesa que significa “deixe fazer”.

de descoberta e expressão sentimentos e pensamentos através da arte. Ademais, as tecnologias contemporâneas podem possibilitar aos estudantes o exercício da criatividade musical.

1.4 TECNOLOGIAS E CRIATIVIDADE EM MÚSICA

As tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de diversos indivíduos na contemporaneidade. Elas estão presentes nos aparelhos celulares, televisões, rádios, computadores, plataformas e aplicativos – YouTube e Spotify, por exemplo – dentre outras possibilidades. Diante desse cenário, as tecnologias têm provocado mudanças na maneira como a sociedade cria, compartilha, consome, aprende e se relaciona com a música. Assim, crianças e adolescentes do século XXI estão expostos às tecnologias e, portanto, crescem utilizando aparelhos celulares e tablets, acessando aplicativos e plataformas de áudio de vídeo, etc¹⁵. Dessa maneira, as tecnologias possibilitam outras formas de aprender, socializar e realizar atividades cotidianas, implicando em novas visões de mundo (Arroyo; Bechara; Paarmann, 2017, p. 69-70).

Os recursos e dispositivos tecnológicos contemporâneos – smartphones, tablets, computadores, aplicativos, internet, redes sociais, plataformas de áudio e vídeo, dentre outros, estão presentes no cotidiano de parte da população¹⁶, possibilitando o acesso a diversas experiências musicais, sociais e de produção de identidade e sentido (Souza, 2016, p. 8-9; Souza; Freitas, 2014, p. 59). No contexto escolar, podem favorecer momentos de exploração, descobertas, criação, colaboração e comunicação, conectando pessoas de diferentes lugares. Nesse sentido, os estudantes podem se apropriar de músicas de diversas maneiras, rompendo com padrões tradicionais (Burnard, 2012, p. 229).

Beltrame (2019) discute o *mashup* como atividade possível de ser trabalhada em sala de aula. O *mashup* é a criação musical a partir da junção de duas ou mais

¹⁵ É preciso destacar que tal afirmação não pretende generalizações, uma vez que muitos jovens carentes e em situações de vulnerabilidade, em todo o mundo, não possuem acesso à internet e condições financeiras para adquirir um aparelho celular, por exemplo. Assim, as relações dos indivíduos com as tecnologias digitais não são homogêneas, sendo influenciadas por questões históricas, econômicas, sociais, culturais, dentre outras.

¹⁶ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, a internet era acessível a 90% dos domicílios brasileiros, sendo o celular o principal dispositivo de acesso. Para maiores detalhes: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>.

músicas¹⁷. Esse processo criativo envolve diversas habilidades e conhecimentos sobre estrutura musical, tonalidade, harmonia, andamento, ritmo, ajuste de som, dentre outros. Além disso, trata-se de uma proposta que necessita de pesquisa por parte dos estudantes que, por sua vez, precisam escolher as músicas que serão combinadas. Logo, a criação de *mashup* pode partir do repertório dos estudantes com vistas a ampliá-lo, favorecendo processos de escuta, diálogo, colaboração e criação e ressignificação musical (Beltrame, 2019, p. 64-69). Beltrame apresenta diversas aprendizagens imbricadas que estão relacionadas à escuta atenta para possíveis combinações, ao desenvolvimento de conhecimentos técnicos e musicais e, ainda, à possibilidade desafiar e envolver diferentes grupos no fazer musical (Ibid).

Ainda sobre as relações entre educação musical, criatividade e tecnologias, Fialho e Araldi (2009, p. 77) abordam o *rap* como gênero musical presente na vida do jovem contemporâneo que pode favorecer o diálogo entre a escola e o cotidiano dos estudantes. As autoras apontam que a criação do *rap* na sala de aula, por suas características, pode estimular o debate e a conscientização da comunidade com base em suas denúncias sociais e problematizações.

Em sala de aula, a criação de *rap* possibilita o trabalho em equipe para a definição da temática e a criação da letra, apreciação de diferentes grupos que aos quais os alunos poderão inspirar-se, situações de performance nos ensaios e nas apresentações, dentre outros. As bases rítmicas podem ser construídas a partir de sons corporais – palmas, pés, peito, etc. – sons vocais, aplicativos de celulares, playbacks específicos para *rap*, dentre outras possibilidades. Nesse sentido, a criação de *rap* na escola é uma atividade que requer pesquisa, experimentação sonora e diálogo entre os estudantes (Fialho; Araldi, 2009, 79, 80). Os estudantes são estimulados a refletir, problematizar e propor melhorias em suas comunidades, na escola, no país, etc. Dessa maneira, o *rap* em sala de aula, proposto por Fialho e Araldi (2009), dialoga com Freire (2020, p. 137) que aponta que as temáticas a serem abordadas no contexto educativo precisam ser pensadas em consonância com a realidade dos sujeitos, pois “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”.

¹⁷ Como exemplificação, Beltrame (2019, p. 73) apresenta e discute um *mashup* criado pelo músico Victor Hugo Mafrá a partir das músicas “Juízo Final” (Nelson Cavaquinho) e “I U She” (Peaches). Link para ouvir: <https://soundcloud.com/victorhugomafra/nelson-cavaquinho-ju-zo-final>.

Concordamos com Souza e Freitas (2014, p. 61) ao apontarem que as tecnologias possibilitaram novas formas de produção e divulgação musical, possibilitando aos jovens criarem, improvisarem e executarem músicas juntos. Nessa perspectiva, as tecnologias permitem aproximações virtuais, colaborando na construção de identidades e no senso de pertencimento através das músicas (Souza; Freitas, 2014, p. 72, 75).

Apesar dos avanços nas discussões, ainda há muito caminho a ser trilhado para a compreensão e concepção de alternativas para o aprendizado de música que envolva as tecnologias. Além disso, é preciso que a formação dos professores esteja atenta a tais demandas da contemporaneidade. Dessa forma, embora muitos educadores musicais mostrem-se relutantes em adotar novas ideias – preferindo ensinar como foram ensinados – é essencial reconhecer as formas emergentes de se fazer música através das tecnologias digitais, repensando, assim, nossas práticas de ensino de música.

Muitos jovens não precisam de educadores musicais para aprender música atualmente. Para estes, o acesso ao YouTube, por exemplo, possibilita aprender música, tocar, gravar, compartilhar, apreciar diferentes estéticas, avaliar, ser reconhecido, etc. Ignorar a realidade atual pode tornar a educação musical formal, em sala de aula, obsoleta e pouco significativa. Por outro lado, o reconhecimento das potencialidades das tecnologias para o aprendizado, ensino e relacionamento com a(s) música(s) no cotidiano pode contribuir para a concepção de uma educação musical mais aberta à criatividade e não restrita aos legados do sistema colonial ocidental: teoria musical separada da prática instrumental; supervalorização da notação musical tradicional e do repertório da música europeia de concerto; foco no desenvolvimento técnicas do instrumento, etc. (Gouzouasis; Bakan, 2011, p. 8-11)¹⁸.

Consequentemente, as tecnologias podem ser úteis ao ensino de música na educação básica, oportunizando momentos de colaboração, exploração, criação e produção musical, (res)significação, improvisação, performance, divulgação e comunicação. As tecnologias podem possibilitar aproximações virtuais e conexões com diversas estéticas musicais, colaborando na construção de identidades e no

¹⁸ Aplicativos como o *GarageBand* e o *Groovepad*, por exemplo, possibilitam aos estudantes o exercício da criatividade através da produção musical e manipulação de diversos elementos sonoros: ritmo, timbre, volume, etc. Além disso, plataformas como o YouTube e o Facebook favorecem o compartilhamento dessas produções e contato com diversas culturas musicais pelo mundo, dentre outros aspectos.

senso de pertencimento dos estudantes através da(s) música(s). Além disso, as tecnologias aliadas à Educação Musical podem favorecer uma abordagem interdisciplinar com outros conhecimentos e campos do saber, como a informática, programação, técnicas de gravação audiovisual, sociologia, etc.

As tecnologias digitais fazem parte do cotidiano de nossa sociedade, provocando mudanças nas formas de se relacionar com o mundo. Portanto, enquanto educadores críticos e reflexivos, não podemos ignorá-la. A educação – e não só o ensino de música – precisa ser atualizada, estando cada vez mais aberta as outras possibilidades de ensinar e aprender. Assim, torna-se essencial que os currículos dos cursos de formação de professores – as licenciaturas em música, por exemplo, e as capacitações continuadas ofereçam espaço para a discussão e desenvolvimento de propostas educativas relacionadas às tecnologias. Além disso, é fundamental a criação de políticas públicas para o investimento em tecnologias de qualidade na educação básica e no ensino superior, tais como computadores, internet, *wi-fi*, dentre outras, com vistas a democratizar e incentivar o seu acesso e uso. Dessa forma, poderemos almejar uma educação musical mais significativa para estudantes de diversos espaços – formais e/ou não formais – e que esteja em consonância com as demandas da sociedade atual.

A revisão aqui apresentada pretendeu mostrar a importância da criatividade na formação musical dos estudantes. Além disso, discutimos alguns desafios e possibilidades para a implementação de abordagens criativas em educação musical na educação básica utilizando as tecnologias contemporâneas como recursos didáticos. Entretanto, cabe destacar que esta pesquisa não tem caráter prescritivo, nem almeja intervir ou propor práticas educativas criativas para a sala de aula. Por outro lado, pretendemos discutir, analisar e apresentar reflexões sobre o conceito de “criatividade” e como a BNCC vem tratando-o no que diz respeito à educação musical no Ensino Fundamental (Anos Finais). No próximo capítulo, contextualizamos o Ensino Fundamental (Anos Finais), apresentamos, analisamos e discutimos trechos da BNCC que tratam da criatividade para o ensino de Arte e, especificamente, Música.

2 BNCC, EDUCAÇÃO MUSICAL E CRIATIVIDADE: UM OLHAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Este capítulo apresenta uma análise sobre como a criatividade é abordada na Base Nacional Comum Curricular na área de Arte (Música) para o Ensino Fundamental (Anos Finais). Após realizar a leitura do documento, destacamos alguns pontos relevantes aos objetivos gerais e específicos desta pesquisa que serão aqui analisados e discutidos com base na revisão de literatura apresentada no capítulo anterior e em outras referências pesquisadas.

Com base na BNCC, apresentamos o contexto do Ensino Fundamental (Anos Finais), analisando as possíveis relações entre o ensino de música e o desenvolvimento da criatividade nesta etapa da educação básica, destacando e problematizando como o documento aborda esta temática.

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens indispensáveis a serem desenvolvidas com os estudantes durante a Educação Básica. Iniciada em 2015, no então governo Dilma Rousseff, a BNCC passou por uma conturbada troca de governo, trocas de conselheiros do CNE, mudanças de texto, dentre outras questões (Oliveira, 2018, p. 55). Trata-se de uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 7, 8). Nessa perspectiva, espera-se que a BNCC contribua na superação da fragmentação da educação brasileira ao afirmar a importância do regime de colaboração entre o governo federal e os governos estaduais e municipais no alinhamento de políticas de formação de professores, práticas pedagógicas, avaliações, dentre outros aspectos (Brasil, 2018, p. 8).

A BNCC define dez competências gerais que precisam ser asseguradas aos estudantes durante a Educação Básica. Dentre elas, destacamos a segunda:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a **criatividade**, para investigar causas, elaborar e testar

hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Dessa maneira, é possível perceber que a formação do pensamento crítico e reflexivo e o estímulo à curiosidade, à investigação e à criatividade estão presentes nas competências gerais que alicerçam a BNCC. Todavia, interessa-nos investigar como a criatividade é abordada neste documento no que se refere ao ensino de música durante o Ensino Fundamental nos Anos Finais.

Nessa perspectiva, propomos uma análise sobre como a criatividade é apresentada na Base Nacional Comum Curricular na área de Educação Musical para o Ensino Fundamental nos Anos Finais. Dessa forma, contextualizamos o Ensino Fundamental - Anos Finais, analisando as possíveis relações entre o ensino de música e o desenvolvimento da criatividade nessa etapa da educação básica.

2.2 ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

O Ensino Fundamental atende estudantes entre 6 e 14 anos de idade, sendo a etapa mais longa da educação básica, com duração de nove anos. Além disso, está dividido em duas etapas: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ano a 9º ano) (Brasil, 2018, p. 57). Por razões anteriormente apresentadas, esta pesquisa terá como foco analítico o Ensino Fundamental (Anos Finais).

O Ensino Fundamental (Anos Finais) é uma etapa que lida com um momento de transição de seus estudantes, da infância à adolescência. Portanto, é um período em que ocorrem mudanças significativas em aspectos biológicos, físicos, cognitivos, psicológicos, sociais, emocionais e afetivos (Brasil, 2018, p. 60). Assim, lidamos com indivíduos em desenvolvimento e em (trans)formação de diversos aspectos de suas vidas.

Uma das características desta etapa da educação básica é a presença de professores especialistas, diferente dos Anos Iniciais em que um pedagogo fica encarregado de diversos componentes curriculares. Apesar dessa mudança na organização do quadro docente que ficará responsável pelas turmas, a BNCC destaca a necessidade de promover integração e evitar rupturas entre as duas fases. Dessa maneira, o documento aponta que é importante ao Ensino Fundamental (Anos Finais) **“retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos**

Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 60 - grifo dos autores). Além disso, aponta que é papel dos Anos Finais colaborar no fortalecimento da autonomia dos estudantes, no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, na educação para o uso consciente das tecnologias digitais, dentre outras questões. Dessa forma, esta etapa da educação básica, de acordo com o documento, auxilia na construção do projeto de vida do estudante, preparando-o para o Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 61).

Ao analisar este trecho do documento que trata dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018), constatamos que a criatividade não é mencionada como conhecimento e habilidade necessários à formação do estudante. Além disso, percebemos que o texto em questão é curto, superficial, não discute com profundidade os pontos destacados – fortalecimento da autonomia, desconstrução de violências simbólicas, tecnologias e cultura digital na educação, por exemplo – nem apresenta referências e um diálogo claro e fundamentado em pesquisas acadêmicas em Educação e áreas afins, isto é, Arte, Música, Sociologia, Psicologia, Antropologia, dentre outras.

Dessa maneira, constatamos que o texto da BNCC que caracteriza o Ensino Fundamental (Anos Finais) não dá conta da complexidade desta etapa da educação básica. A não profundidade com que são tratados os conhecimentos e habilidades apontadas no documento e a falta de fundamentação na literatura acadêmica pode implicar em interpretações superficiais, generalistas, excludentes e pouco críticas. Assim, apesar de ser o atual documento norteador dos currículos da educação básica no Brasil, é preciso examiná-lo com cuidado, evitando tomá-lo de maneira acrítica, por modismos ou discursos de autoridade.

A BNCC organiza o Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Como podemos observar no quadro abaixo, o componente Arte está inserido na área de Linguagens junto a outros três componentes: Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa – este último específico para os Anos Finais:

Quadro 1: Organização das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares na BNCC para o Ensino Fundamental.

	COMPONENTES CURRICULARES	
	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
		Língua Inglesa
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: (Brasil, 2018, p. 27).

De acordo com a BNCC, a área de **Linguagens** precisa possibilitar ao aluno a expressão artística, corporal e linguística, aprofundando os conhecimentos conquistados em etapas anteriores. Ela apresenta seis competências específicas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental que estão relacionadas ao desenvolvimento da capacidade de questionar, descobrir, argumentar, posicionar-se, reconhecer e respeitar a diversidade, expressar ideias e sentimentos de maneira verbal, visual, sonora e digital, dentre outras (Brasil, 2018, p. 63-65).

Apesar de apresentar verbos como “explorar” e “expressar”, esta parte do documento não enfatiza o ato de “criar” ou o termo “criação”. No ensino de música, por exemplo, compreendemos que “explorar” os sons em suas diversas nuances (timbres, alturas, intensidades, texturas, etc.) e por meio de diversas fontes (instrumentos musicais, corpo, objetos do cotidiano, recursos tecnológicos, etc.) é essencial para o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade. Assim, a exploração faz parte do processo criativo. Entretanto, o ato de “explorar”, da forma como está apresentado pela BNCC, pode conduzir a interpretações limitadas à curiosidade, não garantindo que a ação criativa ocorra de fato. Além disso, o “expressar” pode limitar o ensino de música à execução de composições de terceiros,

não deixando claro aos professores a necessidade da adoção de práticas educativas que estimulem os estudantes a criarem e compartilharem suas próprias produções.

2.3 ARTE

Sobre a Arte no Ensino Fundamental nos Anos Finais, a BNCC aponta a necessidade de assegurar aos estudantes a ampliação de suas experiências artísticas – com base em repertórios de diferentes épocas e contextos socioculturais – possibilitando, ainda, o desenvolvimento da autonomia (Brasil, 2018, p. 205). De acordo com a BNCC, o componente curricular Arte está centrado em cinco “unidades temáticas”: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas (Brasil, 2018, p. 193).

Oliveira (2018, p. 58, 59) e Oliveira e Sobreira (2022, p. 10) apontam que o documento reduz as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) – com suas particularidades metodológicas, avaliativas, epistemológicas, dentre outras – a “unidades temáticas”. Além disso, uma quinta unidade denominada “Artes integradas” pode dar margem à polivalência, uma vez que a própria BNCC não deixa clara a necessidade de formação específica do professor nas áreas da Arte (Oliveira; Penna, 2019, p. 18-19). O texto da BNCC, primeiramente, centra-se nas quatro linguagens das artes, apresenta um pouco mais de informações sobre elas, e só depois de alguns parágrafos propõe as Artes Integradas como quinta unidade temática (Brasil, 2018, p. 195-197).

De acordo com a BNCC, é papel das Artes Integradas explorar “as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2018, p. 195-197). Percebemos que apesar de, a princípio, propor uma abordagem interdisciplinar entre as linguagens das artes, o texto que trata das Artes Integradas é superficial, pouco aprofundado e, portanto, pode conduzir a leituras equivocadas.

De acordo com a BNCC, as linguagens precisam estar articuladas envolvendo:

[...] práticas de **criar**, ler, **produzir**, **construir**, **exteriorizar** e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (Brasil, 2018, p. 193, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o documento destaca algumas contribuições do ensino de Arte na formação dos educandos, como o desenvolvimento do pensamento crítico, o respeito à diversidade e o reconhecimento das diferenças, por exemplo. Além disso, aponta que o ensino de Arte não pode estar limitado a produções historicamente legitimadas pela sociedade ou à aquisição de técnicas artísticas. Dessa maneira, destaca que a Arte precisa possibilitar a criação e o protagonismo dos estudantes, favorecendo momentos de compartilhamento de saberes e produções ao longo do ano letivo (Brasil, 2018, p. 193).

Como discutido no Capítulo 1, o compartilhamento das criações dos estudantes oportuniza a valorização de suas produções, favorecendo ainda, o desenvolvimento da escuta, análise, reflexão, diálogo, dentre outros aspectos (Beineke, 2018, p. 160). Nesse sentido, os estudantes são encarados como sujeitos criadores e ativos, não apenas como consumidores ou intérpretes de músicas de outros compositores ou do repertório imposto pelo professor da turma ou pelo currículo. Igualmente, torna-se essencial estimular o compartilhamento das produções artísticas dos estudantes não só em eventos da escola e/ou para a comunidade – apresentações, exposições, concertos, saraus, mostras culturais, performances, etc. – mas durante todo o ano letivo, ou seja, o processo de criação e compartilhamento é contínuo, não restrito a eventos específicos.

Ao tratar especificamente da área de Arte, a BNCC enfatiza a necessidade de tal componente curricular permitir o protagonismo e o exercício da criatividade por parte dos estudantes. Assim, a BNCC propõe **seis dimensões do conhecimento** que norteiam as práticas educativas no componente Arte. São elas: **criação**, crítica, estesia, **expressão**, fruição e reflexão (Brasil, 2018, p. 194, 195). Nesse sentido, a “criação” ganha destaque ao ser apresentada como a primeira dimensão, envolvendo processos de produção individual e/ou coletiva, investigação, tomada de decisão, desafios, negociações, materialização de ideias, sentimentos e acontecimentos. Além do mais, a “expressão” refere-se ao ato de os estudantes exteriorizarem suas criações subjetivas (Brasil, 2018, p. 194).

Destacamos essas duas dimensões, “criação” e “expressão”, por estarem diretamente relacionadas aos objetivos investigativos dessa pesquisa. Entretanto, as dimensões apresentadas na BNCC para o ensino de Arte não podem ser estanques ou hierárquicas, mas precisam articular-se na construção do conhecimento (Brasil, 2018, p. 194). Dessa forma, ao propormos uma atividade ou um projeto que envolva

“criação” e “expressão” em sala de aula, espera-se que outras dimensões como a “crítica”, a “estesia” (experiência sensível), a “fruição” (prazer ou estranhamento) e a “reflexão”, dentre outras, sejam contempladas.

Apesar de não aparecer de maneira explícita nas “competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 65), a criatividade – não só a “expressão” – surge como um dos elementos essenciais para o percurso formativo dos estudantes no componente Arte. As “competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental” (Brasil, 2018, p. 198) destacam algumas ações que precisam ser garantidas aos estudantes: pesquisar, reelaborar criações em Arte, experimentar, expressar, desenvolver autonomia, crítica e autoria, utilizar tecnologias para a criação em artes, dentre outras.

Portanto, é possível perceber que a BNCC não restringe o ensino de Arte ao desenvolvimento de técnicas específicas ou à reprodução de repertórios historicamente validados pela sociedade. Ela menciona – mesmo que superficialmente – o protagonismo criativo, a formação do pensamento crítico e a autonomia dos estudantes em sala de aula. Nessa perspectiva, o próximo item discute como essas questões surgem no ensino de música (Educação Musical) para o Ensino Fundamental - Anos Finais.

2.4 MÚSICA

A Música é uma das “unidades temáticas” – assim como as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e as Artes Integradas – que constituem o componente curricular Arte na BNCC. De acordo com o documento, a Música pode ser compreendida como:

[...] a **expressão artística** que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (Brasil, 2018, p. 196, grifo nosso).

França (2020, p. 38-39) apresenta críticas à sutil mudança entre a 2ª versão da BNCC, de 2016, e a versão homologada no que diz respeito ao termo “expressão artística”. “Música como expressão artística” antes era apresentada como “música como expressão humana”, esta última relacionada a formas de se perceber a música de maneira intercultural, cotidiana e como uma prerrogativa de todos. De acordo com

a autora, tratar a música apenas como expressão artística pode conduzir a interpretações equivocadas e conservatoriais¹⁹ que restringem o fazer musical aos “poucos” que apresentam aptidão. Como destacado no capítulo anterior, é preciso questionarmos correntes que limitam o fazer musical a quem supostamente apresenta “dom” ou “talento”, implicando em exclusão e violência simbólica (Burnard, 2012; Schroeder, 2004).

Apesar de a música ser, de fato, uma expressão artística, ela é, antes de tudo, expressão humana e relaciona-se, portanto, a questões culturais, sociais e históricas. Assim, defendemos que todos têm direito ao fazer musical a partir de uma diversidade de estéticas musicais. Dessa maneira, França (2020, p. 39, grifo da autora) aponta que **“não é porque a versão da BNCC que foi homologada enfraquece a concepção de música como expressão humana que nós, educadores musicais, temos que fazer o mesmo na nossa prática”**.

A BNCC propõe que a Música promova experiências de experimentação e criação que possam contribuir na atuação ativa e no desenvolvimento crítico dos estudantes (Brasil, 2018, p. 196). Assim, é importante destacar que a BNCC não ressalta apenas a “reprodução” como habilidade a ser abordada nas práticas educativas, o que ainda é bastante comum em aulas de música que visam a reprodução de repertórios musicais consolidados.

Outrossim, a BNCC aponta a importância de considerar o universo cultural do estudante, ampliando-o com base em outras referências musicais e através de propostas de experimentação e criação em música. Nesse sentido, Bourdieu e Darbel (2003, p. 110, 111) enfatizam a necessidade de a escola oferecer meios para que todos os indivíduos se familiarizem com as diversas linguagens artísticas, desenvolvendo instrumentos de percepção adequados à sua compreensão. A escola poderia compensar a falta de acesso às artes na família, contribuindo para a ampliação estética dos estudantes através da diversidade e possibilitando que estes possam criar e expressar ideias, sentimentos, pensamentos e vivências.

Penna (2015a, p. 177) aponta que a educação musical precisa permitir que os estudantes dialoguem com a diversidade de manifestações musicais, ampliando as possibilidades de criar e se relacionar com a(s) música(s): exploração de parâmetros

¹⁹ Para maiores discussões sobre as características do ensino conservatorial em música, ver: Pereira (2014).

do som; exploração sonora com o corpo, a voz e diferentes materiais; criação de grafias alternativas; improvisações coletivas, dentre outras.

Além disso, a BNCC salienta a necessidade de diálogo entre diferentes estéticas e linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Teatro, dentre outras (Brasil, 2018, p. 196). De acordo com este documento, apesar de suas especificidades, as linguagens artísticas não podem ser abordadas de maneira fragmentada e estanque. Todavia, destacamos que a formação de professores de Arte no Brasil, muitas vezes, ocorre de maneira fragmentada, o que dificulta a integração entre as linguagens. Nesse cenário, ao decidir cursar uma licenciatura na área de Arte, o futuro professor, geralmente, opta por uma das linguagens apresentadas pela BNCC: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

Com base em meu percurso como graduando em Licenciatura em Música em uma instituição pública brasileira, foi possível perceber a insularidade entre os cursos na área de Arte, uma vez que, raramente, eram ofertadas disciplinas da Dança ou do Teatro, por exemplo, ou a coordenação incentivava a execução de projetos interdisciplinares que conduzisse o aluno ao diálogo com outras linguagens artísticas diferentes de sua formação. Ademais, minha experiência como docente fez-me perceber a dificuldade de encontrar escolas que tenham em seus quadros de funcionários uma equipe de professores de Arte formados nas quatro linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Além disso, devido à falta de profissionais licenciados, professores de outros componentes curriculares são “improvisados” e autorizados a completarem a carga horária ministrando aulas de Arte na escola, mesmo sem formação na área.

Nesse cenário, muitas vezes, um professor – formado na área ou não – acaba sendo pressionado a trabalhar conteúdos de outras áreas artísticas diferentes de sua formação dada a inexistência de uma equipe interdisciplinar e/ou por questões de cumprimento de carga horária de trabalho. Dessa maneira, é possível pensar que o ensino de Arte, muitas vezes, é comprometido pela falta de professores licenciados na área, tornando-se refém de concepções generalistas que fazem com que um único professor ministre as quatro linguagens artísticas ou, pior, que relegam o componente a outro profissional sem formação específica. É essencial a valorização e o incentivo à carreira docente em Arte na educação básica, podendo acarretar uma maior procura por cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro, e, conseqüentemente, uma maior inserção desses professores nas escolas.

Dentro dessa discussão, Figueiredo e Meurer (2016, p. 518) apontam que a polivalência ainda “se encontra fortemente arraigada nas concepções curriculares e nas práticas de ensino de artes nas escolas brasileiras nos dias de hoje”. Oliveira e Penna (2019, p. 2) também destacam que a polivalência em Arte marca a legislação brasileira e, portanto, trata-se de uma questão ainda não resolvida. Dessa forma, defendemos que a formação de professores de arte ocorra em linguagens específicas, mitigando generalizações e abordagens superficiais que uma formação polivalente pode acarretar.

Entretanto, ressaltamos a necessidade de esses cursos de formação não serem vistos como isolados e/ou incomunicáveis. Cursos de licenciatura em música, por exemplo, poderiam ofertar disciplinas que dialoguem com outras linguagens artísticas, favorecendo a construção de uma formação mais holística e interdisciplinar em artes. Nesse sentido, concordamos com Oliveira e Sobreira (2022, p. 14-15) ao destacarem que a luta contra a polivalência em Arte não pode ser confundida com uma visão pedagógica fragmentada e estanque que não permite a comunicação responsável entre as áreas, inclusive em sala de aula.

As linguagens artísticas que compõem a BNCC – Música, Artes Visuais, Teatro e Dança – são reduzidas a “unidades temáticas” que, por sua vez, apresentam os “objetos de conhecimento”. Em Música, são apresentados cinco objetos do conhecimento: contextos e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical, processos de criação. Cada uma dessas unidades é constituída por habilidades e enumeradas por códigos.

Ao tratar dos “Elementos da linguagem” em Música, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 208, 209, grifo nosso) aponta como habilidade a ser desenvolvida:

Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de **recursos tecnológicos** (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de **composição/criação**, execução e apreciação musicais (EF69AR20)²⁰.

Neste sentido, o texto aponta a necessidade de exploração de elementos sonoros (altura, intensidade, timbre, dentre outros) e de práticas de criação em sala

²⁰ Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico. Nesse caso, “EF69” indica a etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); “AR” refere-se ao componente Arte; “20” é numeração da habilidade.

de aula, enfatizando o uso de tecnologias, dentro outros recursos. Entretanto, como Penna (2015a, p. 24, 25) aponta, o som é o material básico da música, mas não é o único e exclusivo. Assim, a autora salienta que a performance musical é constituída por outros elementos, como os aspectos cênicos, expressões corporais, gestos, dentre outros, podendo incorporar poesias, ruídos, exploração de fontes sonoras alternativas, etc. Além disso, o próprio silêncio faz parte da música.

Sobre as “Materialidades”, “Notação e registro musical” e “Processos de criação”, o documento (Brasil, 2018, p. 208 - 209, grifo nosso) apresenta, respectivamente, as seguintes habilidades:

Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de **composição/criação**, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos (EF69AR21).

Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, **partituras criativas** e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual (EF69AR22).

Explorar e **criar improvisações**, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (EF69AR23).

Percebemos a ênfase no verbo “explorar” no início do texto de cinco das oito habilidades propostas pela BNCC para o ensino de Música em Arte (Ensino Fundamental - Anos Finais). Como discutido anteriormente, reconhecemos que “explorar” os sons em diferentes fontes – instrumentos musicais, corpo, objetos cotidianos, recursos tecnológicos, etc. – é importante para o desenvolvimento percepção auditiva, da sensibilidade, dentre outros aspectos. Apesar de “explorar” ser parte do processo criativo, o termo pode ser interpretado de maneira generalista e limitada à curiosidade “sem compromisso”, não conduzindo o trabalho pedagógico a momentos de criação musical de fato.

Sobre o registro musical (EF69AR22), destacamos a abertura de possibilidades de notação não convencional, ou “partitura criativa”, como apresenta o texto. Além disso, a respeito dos processos de criação (EF69AR23), a BNCC enfatiza as habilidades de criar, improvisar, compor, arranjar, utilizar a voz, o corpo e instrumentos musicais convencionais e não convencionais como fonte de criação e expressão de

ideias.

Penna (2015a, p. 25-27) destaca que as correntes da música erudita contemporânea ampliaram as possibilidades sonoras para o fazer musical, incorporando ruídos, sons de recursos tecnológicos e de objetos do cotidiano, novas maneiras de produzir sons em instrumentos musicais convencionais, inovações no registro musical, dentre outras²¹. A música contemporânea amplia as perspectivas para um ensino de música que não esteja necessariamente preso ao domínio de técnicas de instrumentos musicais, leitura de notação tradicional, regras de harmonia e contraponto, dentre outros (Penna, 2015a, p. 27). Assim, é função da educação musical enriquecer o repertório musical dos estudantes, oportunizando o contato com a diversidade de manifestações e a criação e expressão de ideias, vivências e pensamentos por meio de diferentes estéticas e possibilidades.

No entanto, como discutido no capítulo anterior, o termo “composição” – nesse caso, especificamente relacionado a *jingles*, arranjos ou trilhas sonoras (EF69AR23) – pode provocar expectativas idealizadas e desproporcionais na equipe escolar com relação a diretores, coordenadores, professores, etc. (Penna, 2001, p. 124). Assim, enfatizamos que “criação” seria mais coerente ao se pensar em uma educação musical aberta à diversidade de estéticas e não restrita aos cânones da música erudita europeia ou às músicas populares de consumo, geralmente tonais.

Apesar de ser um documento relativamente recente e que orienta a educação básica brasileira, a BNCC apresenta diversas fragilidades e retrocessos que são discutidos pela Educação Musical. Oliveira (2018, p. 59-61) problematiza a BNCC como documento de caráter prescritivo que induz à centralização e homogeneização do currículo, sem considerar as dimensões territoriais e a diversidade sociocultural brasileira. Assim, Oliveira e Sobreira (2022, p. 10) questionam:

Afinal, seria realmente possível delimitar, para um país como o Brasil, – que abarca uma enorme diversidade cultural – conhecimentos musicais necessários para todos os indivíduos? Se a resposta for sim, o que entra e o que sai? Por quais motivos? Quem teria o poder de definir?

²¹ A partir do século XX, diversas tendências – como o Impressionismo, Expressionismo, Dodecafonismo, Música eletrônica, por exemplo – romperam com os padrões estéticos da música tonal diante da incorporação dissonâncias radicais, polirritmias, cromatismos, sons inusitados retirados de instrumentos já conhecidos ou de recursos tecnológicos, dentre outros aspectos. Para maiores detalhes, ver: Bennet (1986).

Nessa perspectiva, Silva (2021, p. 2-6) tece críticas à BNCC, documento normativo “comum”, a nível nacional, em um país diverso. A autora aponta que a BNCC, muitas vezes, serve como instrumento de dominação e de verticalização hegemônica, moldando os currículos escolares e tratando o ensino de música com superficialidade. Ela questiona a postura de muitas instituições de ensino que adotam rigorosamente a BNCC como referência para a construção de seus currículos, desconsiderando os regionalismos e as singularidades da comunidade escolar (Silva, 2021, p. 6).

Com base em minha experiência docente, percebo que a BNCC vem orientando os currículos, os planejamentos e as ações de professores, escolas e redes de educação básica. Inclusive, os próprios livros didáticos estão sendo atualizados e fundamentados segundo os descritores apresentados no documento. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2018, p. 59-61) e Silva (2021, p. 6) ao notarmos a descontextualização da produção de materiais didáticos que, muitas vezes, não consideram as particularidades regionais. Ademais, percebemos que, apesar buscarem apresentar uma diversidade de manifestações musicais do Brasil nos capítulos que tratam da área de música (samba de roda, capoeira, frevo, dentre outras), muitas vezes, os livros didáticos pouco incentivam o desenvolvimento de práticas criativas²². De tal modo, concordamos com Swanwick (2003, p. 54) ao alertar para práticas de educação musical que reduzem as aulas ao que chamou de “turismo musical global”. Apesar de o diálogo com a diversidade em prol de uma educação musical plural e intercultural ser essencial, não é suficiente para o engajamento ativo e criativo dos estudantes em seus percursos formativos. As habilidades propostas na BNCC precisam ser planejadas e adaptadas levando em consideração o contexto sociocultural da escola e as particularidades de cada turma – motivação, engajamento, repertório ao qual os estudantes se relacionam, dentre outras questões. Além disso, o professor precisa buscar outras referências para o desenvolvimento de práticas criativo-musicais em sala de aula.

Em suma, a análise do documento mostrou-nos a escassa discussão – para não dizer inexistente – sobre as potencialidades do fazer criativo na formação dos

²² Analisar materiais didáticos e suas relações com a BNCC não é objetivo desse estudo. Para maiores discussões, ver: Pereira (2016).

estudantes. Apesar de verbos como “explorar” e “criar” constituírem o texto que trata do ensino de Arte, concordamos com França (2020, p. 34-46) que, ao propor reflexões sobre a BNCC no cenário da educação básica, defende que o ensino de música não pode estar limitado aos descritores que constituem o documento, uma vez que as habilidades e competências são apresentadas de maneira abstrata, fragmentada e generalizada. A autora aponta ainda que “outros arranjos” são possíveis dado o caminho imprevisível que as atividades musicais podem tomar e a diversidade de possibilidades de se relacionar com a música. Assim, os currículos só adquirem sentido na prática pedagógica, havendo a necessidade de leitura crítica dos documentos normativos – como a BNCC, por exemplo – e as devidas adequações para a elaboração do projeto pedagógico curricular da escola e do planejamento do professor (FRANÇA, 2020, p. 46).

Apesar das fragilidades e inconsistências, a BNCC pode mitigar desigualdades educacionais, oportunizando o acesso de estudantes a conhecimentos sistematizados e colaborando, ainda, na consolidação da música no currículo brasileiro (Oliveira; Penna, 2019, p. 21). Além disso, o documento menciona, mesmo que de forma superficial, a necessidade de uma educação musical que possibilite o engajamento ativo dos estudantes em atividades como: criar, executar, movimentar-se, apreciar, refletir, etc. Entretanto, como discutido, a falta de aprofundamento e compreensão sobre a função das artes e da criatividade na formação dos estudantes, a pretensão de normatizar o currículo a nível nacional e a falta de clareza sobre a formação dos profissionais da área podem acarretar equívocos na leitura e interpretação do documento, comprometendo as práticas educativas e musicais na educação básica.

Apresentada a nossa interpretação sobre as relações entre a BNCC e a criatividade na área de música nos anos finais do Ensino Fundamental, no próximo capítulo, detalhamos o percurso metodológico que norteou esta investigação.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa foi desenvolvida por meio de uma perspectiva **qualitativa** que, de acordo com Bresler (2007, p. 12), caracteriza-se como descritiva, interpretativa e contextual. Como procedimento metodológico, foi realizada uma **análise documental** sobre a BNCC com vistas a alcançar os objetivos definidos para este estudo.

De acordo com Sá-Silva, Almeida de Guindani (2009, p. 5) “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Dessa maneira, os autores apontam que os pesquisadores precisam interpretar e analisar as informações do documento em questão considerando seus sentidos, significados, argumentos e bases conceituais, identificando, apontando e discutindo lacunas e elementos que necessitam de maior aprofundamento (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 10-11). Penna (2015b, p. 124-126) destaca que, ao analisar um documento, é preciso considerar o contexto em que foi produzido, assumindo uma postura interpretativa através do diálogo com estudos que tratam da temática abordada. Assim, é fundamental realizar uma análise crítica da fonte, evitando interpretá-la apenas com base em nossas percepções cotidianas ou em discursos de autoridade.

A pesquisa documental é indispensável para estudos de caráter histórico e/ou sobre políticas educacionais (Penna, 2015b, p. 118). Todavia, é preciso considerar que nenhum documento é “puro”, pois envolve relações de poder, interesses, discursos, ideologias, culturas, dentre outras questões. Assim, é imprescindível que o pesquisador realize uma análise crítica e cuidadosa, considerando o contexto – histórico, social, político, cultural – em que foi produzido (Penna, 2015b, p. 124; Penna; Ferreira Filho, 2019, p. 622-623; Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 8). Além disso, concordamos com Penna e Ferreira Filho (2019, p. 604) ao apontarem ser essencial consultar as fontes primárias, ou seja, as próprias leis, resoluções e documentos normativos. Os autores destacam que:

Sem dúvida, as fontes documentais são essenciais, tanto para pesquisas de caráter histórico quanto para as que tratam de política educacional. Neste campo, por mais que sejam válidos diferentes estudos que analisam termos legais e infralegais, cabe sempre consultar e comparar com tais textos a fonte primária – ou seja, a própria lei ou documento normativo [...]. (Penna; Ferreira Filho, 2019, p. 603-604).

Este trabalho incorpora elementos da “revisão sistemática integrativa” com vistas a localizar o problema proposto dentro da produção acadêmica e fundamentar a discussão e a análise da fonte documental. Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 125), este tipo de revisão de literatura busca selecionar, analisar e discutir textos já publicados que possam contribuir para a compreensão de uma pergunta específica. Dessa forma, a construção dessa investigação exigiu o diálogo entre fontes primárias – neste caso, a BNCC – e secundárias – capítulos de livros, artigos publicados em periódicos ou anais de congressos, dissertações e teses.

Para a busca de referências bibliográficas pertinentes ao desenvolvimento desse estudo, foram utilizados sites destinados à pesquisa acadêmica, como o “Google Scholar”, “SciELO”, “Portal de Periódico da Capes”, “Amplificar”, repositórios de teses e dissertações de universidades brasileiras e anais de encontros e congressos da área de música como a ABEM e a ANPPON, por exemplo²³. Dessa maneira, utilizamos combinações de palavras-chaves, como: “criatividade”, “educação musical”, “ensino de arte”, “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, “currículo”, “educação básica”. Além disso, as referências disponibilizadas pelo professor Dr. Felipe de Brito Lima – disciplina de “Processos Criativos e Meios Digitais” – foram essenciais para a compreensão do significado de “criatividade” e sobre como esta vem sendo abordada no contexto escolar de diferentes países (Beghetto, 2008; Kwang; Smith, 2004; Lassig, 2013; Lin, 2014; Pelaes, 2010; Valqueresma; Coimbra, 2013).

O material bibliográfico levantado foi lido, analisado, entrecruzado e discutido de maneira crítica e cuidadosa com vistas a favorecer a compreensão do fenômeno estudado (cf. Capítulo 1). Em seguida, realizamos a leitura, análise e interpretação de partes da BNCC referentes ao ensino de Arte, especificamente Música, caracterizando e localizando a área dentro do documento, destacando as partes que tratam da criatividade ou de outros termos correlatos, como “expressão”, “criação” e “exploração”. Além disso, delimitamos este estudo ao contexto do Ensino Fundamental (Anos Finais) dada a minha experiência e atuação como professor do componente Arte nesta etapa da Educação Básica. Assim, as partes destacadas foram analisadas e discutidas com base na revisão bibliográfica apresentada (cf. Capítulo 2). Nessa perspectiva, precisamos voltar diversas vezes ao documento da

²³ ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical; ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

BNCC com vistas a construir uma análise mais crítica, criteriosa e coerente com os objetivos da pesquisa.

Além de minha experiência com esta etapa da educação básica, outras questões motivaram-me a propor esta discussão. Durante a minha trajetória acadêmica e docente, percebo que a criatividade é temática recorrente em cursos de graduação, pós-graduação e de formação continuada, sendo discutida, também, em congressos e encontros da área de Arte e Música. Na disciplina “Processos criativos e meios digitais” que compõe o curso de especialização em Arte e Tecnologia, ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, tivemos a oportunidade de discutir o conceito de criatividade e suas possíveis relações e implicações com a educação e as tecnologias contemporâneas. Apesar de ser uma disciplina curta, em que não foi possível aprofundar o tema, as discussões provocaram-me inquietações que estão relacionadas diretamente a minha formação acadêmica e atuação docente²⁴. Além disso, a recente inserção e repercussão da BNCC como documento norteador do currículo da educação básica no Brasil acarretou-me a necessidade de melhor estudá-la e compreendê-la.

Com base no levantamento bibliográfico e na análise aqui apresentada, sintetizamos, no próximo capítulo, os principais pontos discutidos, bem como nossas compreensões e percepções acerca da problemática proposta.

²⁴ Sou Graduado em Música (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal da Paraíba. Possuo Mestrado em Música (Educação Musical) pela mesma universidade. Atuo como professor de Arte no Ensino Fundamental (Anos Finais) na rede estadual de educação básica da Paraíba.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como apresentado anteriormente, este trabalho buscou investigar como a criatividade é abordada na BNCC dentro da área de Educação Musical para o Ensino Fundamental nos Anos Finais. Para tanto, foram feitas buscas em diversos bancos de dados, como visto anteriormente. Dessa maneira, apresentamos, no quadro a seguir, uma síntese dos principais pontos de discussão levantados nesta pesquisa baseando-se nos estudos selecionados para o processo de revisão e análise de dados:

Quadro 2: Extração dos dados dos estudos selecionados

Referências	SÍNTESE DO CONTEÚDO
Valqueresma; Coimbra (2013); Pelaes (2010); Andrade (2019).	<ul style="list-style-type: none"> • A criatividade está relacionada às experiências psicológicas, sociais e culturais dos indivíduos; • A criatividade precisa estar inserida no ambiente escolar como meio para que o estudante possa expressar sentimentos, pensamentos e experiências.; • Contribuições da criatividade no ambiente escolar: possibilidade de expressar pensamentos e sentimentos; formação de indivíduos aptos a solucionar problemas; incentivo à cooperação, curiosidade, ao diálogo e à troca de conhecimentos; aprendizado ativo e participativo.
Burnard (2012); Gomes (2009); Schroeder (2004).	<ul style="list-style-type: none"> • A criatividade depende de estímulos e está diretamente articulada às dimensões históricas, sociais e culturais em que os sujeitos estão inseridos; • Concepções de dom e talento inato são equívocos que desconsideram as vivências e experiências sociais e culturais dos sujeitos.
Andrade (2019); Beineke (2018; 2017); Penna; Marinho (2015); Beltrame (2019).	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam possibilidades criativas em práticas de educação musical na educação básica: coro criativo; projetos colaborativos de criação musical; “re-arranjos” e ressignificações musicais; uso de tecnologias digitais para a criação musical.

<p>França (2020); Oliveira; Penna (2019); Oliveira; Sobreira (2022).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a BNCC, foram levantados os seguintes pontos: <ul style="list-style-type: none"> ➤ documento curricular que dá margem à polivalência em Arte; ➤ redução das linguagens artísticas – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – a unidades temáticas; ➤ Apresentação de uma quinta unidade temática, as “Artes Integradas”, de maneira superficial, podendo dar espaço a interpretações equivocadas; ➤ pode induzir à centralização e homogeneização do currículo brasileiro, desconsiderando as singularidades de cada região; ➤ descritores superficiais e apresentados de maneira fragmentada e descontextualizada;
--	--

Fonte: elaboração própria.

Com base nessas questões, podemos compreender que a criatividade é um fenômeno humano relacionado à capacidade de inventar, criar e produzir ideias. Além disso, não está situada apenas na dimensão cognitiva do indivíduo, mas abrange experiências psicológicas, sociais, históricas, culturais, dentre outras (Andrade, 2019; Pelaes, 2010; Valqueresma; Coimbra, 2013) É preciso ter cuidado com reducionismos biológicos ou crenças que rotulam um grupo restrito de pessoas como criativas por, supostamente, possuírem talento, um grau de inteligência mais elevado ou por serem “abençoadas”. Esses estereótipos desconsideram as vivências dos sujeitos – relações com a família, cultura, sociedade, momento histórico – fazendo com que muitos sintam-se desacreditados ou incapazes de exercerem sua criatividade nos mais variados campos, como a Arte (Burnard, 2012; Gomes, 2009; Schroeder, 2004). Dessa forma, posicionamo-nos a favor da criatividade, não como uma característica de um grupo restrito de indivíduos, mas como um fenômeno humano relacionado às dimensões sociais, culturais, históricas e psicológicas, podendo inclusive, ser estimulado e desenvolvido na escola.

Dessa maneira, a Arte é um componente curricular propício ao desenvolvimento da criatividade em diferentes estéticas, possibilitando-nos momentos de expressão de sentimentos, pensamentos e experiências vivenciadas. Atividades de releituras e rearranjos, musicalização de versos, improvisação musical, criação de

pequenas ideias musicais e de notações e grafias musicais alternativas, etc., são possibilidades para que os alunos criem e ressignifiquem repertórios musicais em sala de aula. Como discutido anteriormente, a BNCC para a área de Música abre espaços para possibilidades criativas por meio do corpo, de instrumentos musicais, de improvisações e uso de notações não convencionais (Brasil, 2018, p. 209). Apesar da superficialidade do texto, essa abertura pode ser vista como positiva na medida em que não se prende a abordagens tradicionais, conservatoriais, focadas na performance e na leitura de partituras.

Além do mais, as tecnologias digitais vêm possibilitando novas formas de acessar músicas, criar, aprender, socializar, compartilhar e ser reconhecido (Fialho; Araldi, 2009; Beltrame, 2019; Arroyo; Bechara; Paarmann, 2017). Atividades de mixagem e criações de *rap* na escola, por exemplo, podem estimular a pesquisa, a problematização sobre questões sociais e o desenvolvimento de conhecimentos musicais (andamento, ritmo, harmonia, melodia, etc.). Trata-se de uma proposta que pode ser desenvolvida de maneira interdisciplinar, envolvendo áreas como a Música, a Programação e a Informática. História e Geografia, por exemplo, podem colaborar na criação de *raps* que denunciem a violência e a pobreza no Brasil. Dessa maneira, as habilidades EF69AR20 e EF69AR35 destacam essa necessidade de abarcar diferentes recursos tecnológicos (games e jogos, por exemplo) para os processos de criação artística (Brasil, 2018, p. 209-211). Todavia, a falta de formação de muitos professores para lidarem com as tecnologias digitais contemporâneas e a dificuldade de muitas escolas em estabelecer uma cultura cooperativa e interdisciplinar acabam sendo limites para a implantação desses projetos de criatividade.

Atividades e propostas que visam estimular habilidades criativas podem colaborar no desenvolvimento da autonomia do estudante, capacidade de dialogar e tomar de decisões. Assim, atividades criativas em música, por exemplo, podem incentivar o aprendizado ativo do estudante, oportunizando momentos de pesquisa, experimentação, expressão de ideias e sentimentos, crítica, reflexão, escuta e diálogo com o divergente (diferentes pontos de vista), cooperação e intercâmbio de ideias na busca por solução de problemas. Abordagens criativas podem estimular a curiosidade, o engajamento e os momentos de descoberta do estudante, tornando o aprendizado de conteúdos musicais – ritmo, melodias, andamentos, divisão de vozes, dentre outros – mais significativo.

Quando conduzida por uma perspectiva colaborativa e cooperativa – em pares

ou pequenos grupos, por exemplo – o trabalho criativo favorece as interações sociais, mitigando o individualismo característico de nossa sociedade. Nessa perspectiva, atividades criativas em grupos envolvem tensões, processos de negociação, trocas de conhecimentos entre os pares, resolução de problemas, dentre outros aspectos. O professor torna-se um orientador e provocador de inquietações, valorizando as experiências e conhecimentos dos estudantes e incentivando-os a “correr riscos” (Beineke, 2018; 2017).

Embora seja uma abordagem que, a princípio, rompe com os padrões tradicionais de ensino, atividades e projetos criativos precisam ser bem planejados, fundamentados e executados com base em objetivos pedagógicos claros. Dessa forma, é preciso ter cuidado com o espontaneísmo em que “qualquer prática vale”. É preciso também que as produções musicais dos estudantes não sejam tomadas como atos burocráticos. É essencial que essas criações possam ser compartilhadas e apresentadas à comunidade escolar, colaborando na valorização e reconhecimento pelos pares (família, amigos, professores, dentre outros). Dessa maneira, apresentadas todas estas possíveis contribuições da criatividade na formação do indivíduo, cabe-nos perguntar: por que ela ainda é pouco explorada na escola?

Com base na discussão apresentada, vimos que muitas das práticas educativas são orientadas exclusivamente pela memorização de conteúdos que visam a preparação dos alunos para os exames oficiais, como o ENEM²⁵ no Brasil. Outra questão é que muitos professores se sentem mais seguros em ensinar como foram ensinados, replicando, assim, práticas educativas engessadas, sem maiores reflexões e que primam pela formação de “estudantes desejáveis”, ou seja, bons ouvintes, obedientes e passivos. Além disso, muitos professores não utilizam abordagens criativas por receio de perderem o controle de suas turmas ou de suas aulas não serem consideradas “sérias” (Beghetto, 2008; Lin, 2012).

Questões culturais também podem ser indicadores de uma possível resistência à criatividade na escola. O Confucionismo, presente em países como a China e Singapura, tem o professor como uma autoridade inquestionável, sendo poucos os espaços disponíveis ao diálogo e à divergência (Kwang; Smith, 2004, p. 319- 320). No caso do Brasil, nossa herança colonial europeia e sua primazia pelo perfeccionismo

²⁵ ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, utilizado como critério para o ingresso no ensino superior de muitas universidades brasileiras.

técnico na execução do instrumento musical, dentre outros aspectos, pode ajudar-nos a explicar essa dificuldade em assumirmos outras abordagens de ensino de música não baseadas em um sistema binário (certo ou errado). Logo, somos condicionados à falta de confiança para correr riscos, dado o receio de termos nossas ideias e criações julgadas pelos pares e censuradas pelo professor. As consequências dessa pouca exploração da criatividade na sala de aula da educação básica podem ser percebidas no engessamento e empobrecimento das práticas educativas, geralmente de caráter reprodutivista e centradas no professor. Assim, os estudantes continuam sendo tratados como indivíduos passivos, consumidores, não produtores de cultura.

Nesse sentido, defendemos uma educação mais significativa, ousada, dialógica, participativa e problematizadora. Uma educação que busque superar práticas pedagógicas e modelos curriculares inflexíveis, conteudistas, verbalizadores e mecânicos. Uma prática pedagógica mais criativa, aberta à diversidade, à experimentação, à curiosidade, à criatividade e à descoberta. Um ensino de música que considere a realidade sociocultural em que os indivíduos estão inseridos, suas vivências e saberes. É essencial o investimento em cursos de formação continuada que colaborem na desconstrução de equívocos sobre a criatividade que circulam em nossa sociedade. Na mesma direção, é fundamental o investimento em tecnologia na escola (computadores, internet, *wi-fi*, projetores de áudio e vídeo) e em cursos de formação que auxiliem os professores que têm dificuldade de acessar ou planejar aulas considerando essa realidade contemporânea.

Cabe destacar que não pretendemos condenar a memorização. Entretanto, posicionamo-nos a favor de uma educação mais criativa, participativa, aberta e diversa. Outrossim, esta pesquisa não tem caráter prescritivo. Portanto, não analisa práticas criativas específicas, como em pesquisas etnográficas e estudos de caso, ou apresenta um conjunto de atividades criativas para professores de música na educação básica, como em um método, por exemplo. Este é um estudo qualitativo que busca analisar e interpretar criticamente como a criatividade é abordada na BNCC dentro da área de Educação Musical para o Ensino Fundamental (Anos Finais). Para tanto, realizamos a análise deste documento em diálogo com a literatura acadêmica das áreas de Educação e Educação Musical, apontando e destacando significados e lacunas existentes.

Como discutido, a BNCC é um documento de caráter normativo que apresenta as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação básica. Dessa

forma, tornou-se referência curricular para as redes de educação básica e sistemas de ensino no Brasil, públicos ou privados. A BNCC reconhece os Anos Finais do Ensino fundamental como uma etapa de transição para os estudantes, da infância à adolescência, sendo um período marcado por diversas mudanças biológicas, psicológicas, sociais, emocionais e afetivas (Brasil, 2018, p. 60-62).

Entretanto, nossa análise mostrou que o texto que trata desta etapa da educação básica é superficial, não apresenta referências acadêmicas que fundamentem os conceitos apresentados e, portanto, abre brechas para interpretações generalistas e equivocadas. Por ser uma etapa essencial da educação básica brasileira, esperávamos que o documento apresentasse uma discussão mais profunda e fundamentada dada a complexidade dos temas expostos, como o “fortalecimento da autonomia”, o “protagonismo”, a “cultura digital” e “desnaturalização da violência”. Além disso, este trecho que trata dos Anos Finais não enfatiza a importância da criatividade na formação do educando, ficando subentendida nas partes em que são mencionados o uso das tecnologias digitais e o estímulo ao protagonismo do estudante.

Na mesma direção, o item que aborda as competências específicas para a área de Linguagens no Ensino Fundamental não apresenta a criatividade com clareza. São utilizados verbos como “explorar” e “expressar” que, de acordo com nossa análise, podem dar margens a interpretações equivocadas (Brasil, 2018, p. 65). Explorar é parte importante do processo criativo em música, mas não garante que a criatividade ocorrerá de fato. Por exemplo, em uma aula, podemos “explorar” sons do corpo ou de objetos cotidianos – copos, garrafas plásticas, papéis usados, etc. Porém, tal atividade poderá limitar-se ao plano da imitação de padrões rítmicos elaborados pelo professor ou à experimentação livre e descomprometida, não culminando em um processo de criação musical. Muitos educadores podem interpretar que cantar ou tocar músicas de outros artistas é suficiente para garantir o “expressar”. Dessa forma, é fundamental uma maior clareza e reflexão quando à inserção de práticas criativas na educação básica, evitando cair em espontaneísmos livres e descomprometidos ou em abordagens limitadas à reprodução de obras de terceiros.

Apesar das ambiguidades e imprecisões nos textos que caracterizam o Ensino Fundamental (Anos Final) e a área de Linguagens, o item que aborda o componente Arte apresenta, mesmo que de forma superficial, seis dimensões do conhecimento, dentre elas a “criação” e a “expressão” (Brasil, 2018, p. 193-195). Todavia, as

linguagens que compõe a Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – são reduzidas a “unidades temáticas” constituídas por objetos do conhecimento (Brasil, 2018, p. 2010). Como discutido anteriormente, essa redução pode ser considerada um retrocesso, uma vez que menospreza as particularidades metodológicas, epistemológicas e avaliativas de cada linguagem (Oliveira; Sobreira, 2022, p. 10; Oliveira e Penna, 2019, p. 18).

No caso da Música, percebemos a predominância do verbo “explorar” que, como discutido, pode dar margem a um fazer musical sem compromisso com a criatividade de fato (Brasil, 2018, p. 208-209). “Criar” é abordado apenas na habilidade EF69AR23 que menciona improvisações, composições²⁶, uso de vozes, sons corporais, instrumentos musicais, recursos eletrônicos, dentre outros. Cabe destacar o termo “partitura criativa”, habilidade EF69AR22. Essa abertura a outras perspectivas para se criar música a partir de novos sons, registrando-as com base em grafias alternativas, é uma das contribuições da música contemporânea. Assim, destacamos este fato como positivo, uma vez que pode enriquecer as metodologias e ampliar as possibilidades para se ensinar, aprender e criar músicas na escola.

Além dessas questões, nossa análise mostrou que uma quinta unidade temática, “artes integradas”, pode dar margem à polivalência, assunto ainda não resolvido em nosso país (cf. Oliveira; Penna, 2019, p. 18-19). A BNCC não deixa clara a necessidade formação específica para atuar em cada uma das linguagens, ou “unidades temáticas”, em Arte. Dessa forma, posicionamo-nos contra a persistência da polivalência no ensino de Arte no Brasil, uma vez que a formação do professor e a prática pedagógica baseada nesse modelo tende a ser superficial, genérica, não abrangendo a complexidade e as particularidades de cada linguagem artística. Contudo, também consideramos inapropriadas a fragmentação e a falta de diálogo entre as linguagens artísticas.

Nesse sentido, cursos de Licenciatura em Música, por exemplo, poderiam romper o caráter insular de seus currículos, possibilitando a criação de projetos e módulos interdisciplinares em diálogo com as demais linguagens das artes. As práticas pedagógicas em Arte na educação básica precisariam ocorrer de maneira interdisciplinar por meio do diálogo e planejamento de uma equipe de professores

²⁶ Como discutido anteriormente, preferimos adotar o termo “criação” em vez de “composição”, dado que este último pode acarretar mal-entendidos e expectativas desproporcionais na comunidade escolar (Penna, 2001, p. 124).

especialistas em suas linguagens – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Apesar de essas propostas aspirarem o enriquecimento do ensino de Arte na educação básica brasileira, infelizmente, professores de outras áreas ainda são improvisados e autorizados a completarem a carga horária em Arte, dada a insuficiência de profissionais da área. Dessa forma, infelizmente, ainda nos parece utópico contar com uma equipe de especialistas nas linguagens artísticas em cada escola.

Diante do exposto, é possível perceber que os itens da BNCC aqui analisados apresentam diversas inconsistências e fragilidades: superficialidade no tratamento de etapas, itens e conceitos essenciais apresentados no texto; não clareza da necessidade de formação específica nas linguagens da Arte, reforçando a polivalência; Artes Visuais, Dança, Música e Teatro reduzidos a “unidades temáticas”; não clareza da “criatividade” – comprometida, fundamentada e bem planejada – como elemento essencial à formação do educando; dentre outras questões. Trata-se de um documento que, a princípio, busca centralizar e homogeneizar o currículo de uma país tão diverso culturalmente. Dessa maneira, é essencial ler e analisar a BNCC, e documentos similares, de maneira crítica e reflexiva, evitando tomá-lo por modismos ou discursos de autoridade. Portanto, o ensino de música não pode estar limitado a descritores superficiais e fragmentados. É imprescindível nossa ação a favor de uma educação mais ousada, problematizadora, crítica e, portanto, significativa. Uma educação que estimule a criatividade de maneira contínua, planejada, fundamentada e pedagogicamente orientada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar como a criatividade é abordada na Base Nacional Comum Curricular dentro da área de Música (Educação Musical) para o Ensino Fundamental (Anos Finais). Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental que analisou trechos da BNCC que abordam a criatividade no ensino de Arte/Música referentes a esta etapa da educação básica. Esses trechos foram problematizados e discutidos com base em uma revisão de literatura das áreas de Educação e Educação Musical, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado.

Dessa maneira, este estudo mostrou que a criatividade é um fenômeno humano permeado por aspectos sociais, culturais, históricos e psicológicos. Além disso, enfatizamos a criatividade como elemento imprescindível a ser desenvolvido na escola, podendo trazer diversas contribuições para o percurso formativo dos estudantes: aprendizado ativo, desenvolvimento da capacidade de escolha e de tomada de decisões, estímulo à pesquisa e inovação, à curiosidade e à solução de problemas, intercâmbio de ideias, dentre outras.

No caso da Música, o trabalho criativo pode abordar conhecimentos da dimensão estética – ritmos, melodias, andamentos e divisão de vozes, por exemplo – e, se conduzido em grupo, pode favorecer relações sociais de cooperação e colaboração entre os pares. Todavia, enfatizamos que o trabalho criativo precisa ser planejado, fundamentado e norteado por objetivos pedagógicos claros. Além disso, o professor precisa repensar, refletir e atualizar constantemente suas práticas educativas.

Quanto à BNCC, constatamos que se trata de um documento de caráter normativo constituído por diversas fragilidades, superficialidades, ambiguidades e inconsistências. Assim, é preciso analisá-la com crítica e cautela, considerando a diversidade cultural brasileira e, portanto, evitando cair em generalizações provenientes de suas lacunas. Nesse sentido, revisões periódicas são essenciais para a sua atualização, aprofundamento das propostas abordadas e sua melhor efetivação como referencial curricular das escolas de educação básica no Brasil. Além disso, não basta a criatividade aparecer no documento. Ela precisa ser ação!

Dessa forma, cabe destacar que este estudo não esgota a discussão, nem busca generalizar, propor práticas ou atividades criativas na educação básica. Nesse sentido, é fundamental que novos estudos sejam conduzidos com vistas a colaborar

no entendimento da arte, da música e da criatividade como elementos essenciais ao desenvolvimento humano. Assim, outras pesquisas poderiam propor atividades práticas criativas utilizando tecnologias digitais, investigar as percepções de alunos e professores brasileiros sobre abordagens criativas na escola, analisar como livros didáticos vêm abordando a criatividade para a área de Música, discutir as possíveis dificuldades para o desenvolvimento de atividades criativas em sala de aula considerando situações de violência, indisciplina e superlotação de turmas, dentre outras questões. Além disso, é necessário que todo corpo docente escolar – e não apenas os professores de Arte – esteja engajado em propostas criativas na escola, seja em experimentos científicos, produção de textos ou aulas de programação e robótica, por exemplo. É importante o investimento em cursos de formação continuada para que os professores possam atualizar seus conhecimentos, metodologias e formas de lidar com a criatividade e as tecnologias.

Este estudo espera colaborar na compreensão da criatividade como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e, portanto, indispensável nas práticas educativas. Além disso, esta pesquisa espera contribuir para uma melhor compreensão da BNCC na área de Arte (Música) no Ensino Fundamental (Anos Finais). Dessa forma, este estudo poderá favorecer o surgimento de outros questionamentos e discussões sobre música, criatividade e currículo na educação básica que serão essenciais para os avanços necessários a esta temática.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 1-8, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Bw5kHpvyCYwFPsfxM7n5FMp/?lang=pt#>. Acesso em: 02 set. 2023.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Coro criativo**: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral. 2019. 262 f.: il. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18883?locale=pt_BR. Acesso em: 25 out. 2022.

ARROYO, Margarete; BECHARA, Silvia Regina C. C.; PAARMANN, Heraldo. Educação musical, jovens e pesquisa na internet: compartilhando procedimentos metodológicos. **Opus**, v. 23, p. 67, 2017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2017c2304>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BEINEKE, Viviane. Entre linhas e costuras criamos constelações: estudos sobre a aprendizagem criativa em educação musical. In: SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira; BEINEKE, Viviane (Orgs.). **Processos e práticas em educação musical**: formação e pesquisa. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 179-196.

BEINEKE, Viviane. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. **Opus**, v. 24, n. 1, p. 153-166, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2018a2407>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BEINEKE, Viviane. Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. **Revista Internacional de Educación Musical (ISME)**, n. 5, p. 31-39, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>. Acesso em: 24 out. 2022.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531>. Acesso em: 8 nov. 2022.

BELTRAME, Juciane Araldi. "Criar novas ideias a partir de músicas prontas": reflexões, experiências e aprendizagens na produção de mashup. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 60–71, 2019. DOI: 10.14393/OUV24-v15n1a2019-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/47036>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BEGHETTO, Ronald A. Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. **Thinking Skills and Creativity**, [s. l.], v. 3, p. 134-142, 2008.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BOTELHO, Louise Lora Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 1 jun. 2020.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP/ Zouk, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, p. 7-16, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/286/216>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BURNARD, Pamela. **Musical creativities in practice**. Oxford (UK): Oxford University Press, 2012.

BURNARD, Pamela. Investigating Children's Meaning-Making and the Emergence of Musical Interaction in Group Improvisation. **British journal of music education**, v. 19, n. 2, p. 157-172, 2002.

CARMO, Willian Júnio do. Arte e criatividade: um olhar sobre a importância das aulas de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 26, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/arte-e-criatividade-um-olhar-sobre-a-importancia-das-aulas-de-arte-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental> Acesso em: 1 nov. 2022.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Fazendo *rap* na escola. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/6_fazendo_rap_na_escola.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414/391>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada?. **Música na educação básica**, Londrina, v. 10, n. 12, p. 30-47, 2020. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/236/111. Acesso em: 27 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. rev. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Educação musical na família**: as lógicas do invisível. 2009. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15575>. Acesso em: 27 mar. 2020.

GOUZOUASIS, Peter; BAKAN, Danny. The future of music making and music education in a transformative digital world. **UNESCO E-Journals**, v. 2, n. 2, 2011.

KWANG, Ng Aik; SMITH, Ian. The paradox of promoting creativity in the Asian classroom: An empirical investigation. **Genetic, social, and general psychology Monographs**, Singapura, v. 130, n. 4, p. 307-332, 2004. Disponível em: https://ink.library.smu.edu.sg/sooss_research/3277. Acesso em: 27 out. 2022.

LASSIG, Carly J. Approaches to creativity: how adolescents engage in the creative process. **Thinking skills and creativity**, [s. l.], v. 10, p. 3-12, 2013.

LIMA, Christiane Alves de. A violência simbólica presente em testes de seleção para corais infantis. In: XXVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 27, 2017, Campinas. **Anais...** Campinas: ANPPOM, 2017. p. 1-8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/viewFile/4928/1581>. Acesso em: 23 dez. 2018.

LIN, Yu-sien. A third space for dialogues on creative pedagogy: Where hybridity becomes possible. **Thinking skills and creativity**, [s. l.], v. 13, p. 43-56, 2014.

LIN, Yu-sien. Adopting creative pedagogy into Asian classrooms?: case studies of primary school teachers' responses and dilemma. **Journal of education and learning**, Ontario, v. 1, n. 2, p. 205-216, 2012. Disponível em: <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/19282>. Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, Olga Alves de; SOBREIRA, Sílvia. Componente curricular arte em disputa: embates pela especificidade da música nas políticas curriculares. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 30, n. 2, 2022. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1143>. Acesso em: 1 mai. 2023.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, 2019, p.1-28. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2879/0> Acesso em 07 mai. 2023.

OLIVEIRA, Olga Verônica Alves de. **Tecendo caminhos: o currículo no cotidiano de professores de música da rede municipal de João Pessoa**. 2018. 148 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14000?locale=pt_BR. Acesso em: 12 dez. 2022.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. **Revista educação**, Guarulhos, v. 5, n. 1, p. 5-13, 2010. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/537>. Acesso em: 28 jul. 2022

PENNA, Maura; FERREIRA FILHO, João Valter. Os limites das fontes documentais: do samba enredo da Mangueira 2019 ao discurso oficial sobre o canto orfeônico. **Opus**, [s. l.], n. 3, p. 602-628, 2019. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019c2527>. Acesso em: 4 mai. 2023.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Resignificando e recriando músicas: a proposta do rearranjo. *In*: PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. cap. 9, p. 173-207.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música**. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. *In*: PENNA, Maura (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. cap. 6, p. 113-134.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 17-34, 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/621/472>. Acesso em: 02 set. 2023.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464/388>. Acesso em: 4 fev. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie.; ALMEIDA, Cristóvão Domingues de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 4 mai. 2023.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/368>. Acesso em: 18 mai. 2023.

SILVA, Bianca Souto Mota da. BNCC e Educação Musical: um estudo crítico-analítico sobre a música no currículo de uma escola da educação básica em Belém/PA. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 25., 2021, Online. **Anais [...]**. [s.l.]: Abem, 2021. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/695/676>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SILVA, Rodrigo Lisboa da. **Memórias da banda**: percursos de formação de ex-integrantes. 2020. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18517?locale=pt_BR. Acesso em: 8 set. 2021.

SOUSA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SOUZA, Jusamara; FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Práticas musicais de jovens e vida cotidiana: socialização e identidades em movimento. **Música em perspectiva**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 57-80, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38133/23289>. Acesso em: 14 nov. 2022.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

VALQUARESMA, Andreia; COIMBRA, Joaquim Luís. Criatividade e educação: a educação artística como o caminho do futuro? **Educação, sociedade & culturas**, Porto, n. 40, p. 131-146, 2013. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_A_Valquaresma_J_Coimbra.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.