

PROBLEMA, CRIATIVIDADE E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Problem, creativity and emergency remote education: reflections on teaching practice in higher education

Problema, creatividad y enseñanza remota de emergencia: reflexiones sobre la práctica docente en la educación superior

KLESIA GARCIA ANDRADE

Universidade Federal de Pernambuco

Universidade Federal da Paraíba

klesia.andrade@ufpe.br

klesia.andrade@academico.ufpb.br

Resumo: Que estratégias poderiam nortear a minha ação docente em um componente de caráter prático, no contexto de ensino remoto emergencial? A identificação de uma situação-problema e a possibilidade de estimular uma ação docente criativa apresentam-se como os eixos centrais deste ensaio. A pandemia de Covid-19 abalou as nossas vidas e as práticas de ensino e aprendizagem nos diversos campos do conhecimento, da educação infantil à pós-graduação. Especificamente na nossa área, vimos e ainda temos acompanhado as adequações pedagógicas para o uso satisfatório das tecnologias de informação e comunicação. Com a finalidade de discutir algumas proposições sobre a atuação docente no ensino superior e no contexto remoto, articulo os pressupostos teóricos das áreas da educação musical e da psicologia acerca dos conceitos de problema e criatividade. São elencados os caminhos que percorri na busca por propor aulas contextualizadas, criativas e significativas. O estabelecimento de um ciclo crítico-reflexivo – conhecer o contexto, dialogar (com os estudantes e os pares da área), planejar, ministrar e avaliar o desenvolvimento das aulas e dos participantes – colaborou nas decisões pedagógico-musicais cujo processo evidencia as possibilidades e os limites de determinadas ações no âmbito do ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Prática docente criativa. Ensino superior.

Abstract: Which strategies could guide my teaching action in a practical component in the context of emergency remote teaching? The identification of a problem situation and the possibility of stimulating a creative teaching action are the central axes of this essay. The Covid-19 pandemic has shaken our lives and teaching and learning practices in the several fields of knowledge, from early childhood education to graduate school. Specifically in our area, we have seen and still have followed the pedagogical adaptations for the satisfactory use of information and communication technologies. In order to discuss some propositions and reflect on the teaching practice in university education and in the remote context, I articulate the theoretical assumptions of the areas of music education and psychology about the concepts of problem and creativity. The paths I have traveled in the search to propose contextualized, creative and meaningful classes are listed. The establishment of a critical-reflexive cycle – knowing the context, dialoguing (with students and area peers), planning, ministering and evaluating the development of classes and participants – collaborated in pedagogical-musical decisions whose results evidence the possibilities and limits of certain actions in the context of emergency remote education.

Keywords: Emergency remote teaching. Creative teaching practice. Higher education.

Resumen: ¿Qué estrategias podrían guiar mi acción docente en un componente práctico en el contexto de la enseñanza remota de emergencia? La identificación de una situación problemática y la posibilidad de estimular la acción docente creativa son los ejes centrales de este ensayo. La pandemia de Covid-19 ha sacudido nuestras vidas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en los diversos campos del conocimiento, desde la educación de la primera infancia hasta la escuela de posgrado. Específicamente en nuestra área, hemos visto y aún hemos seguido las adaptaciones pedagógicas para el uso satisfactorio de las tecnologías de la información y la comunicación. Con el fin de discutir algunas proposiciones y reflexionar sobre la práctica docente en la educación superior y en el contexto remoto, articulo los supuestos teóricos de las áreas de la educación musical y la psicología sobre los conceptos de problema y creatividad. Se enumeran los caminos que he recorrido en la búsqueda de proponer clases contextualizadas, creativas y significativas. El establecimiento de un ciclo crítico-reflexivo – conociendo el contexto, dialogando (con estudiantes y compañeros del área), planificando, ministrando y evaluando el desarrollo de las clases y participantes – colaboró en decisiones pedagógico-musicales cuyos resultados apuntan las posibilidades y límites de ciertas acciones en el contexto de la educación remota de emergencia.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia. Práctica de enseñanza creativa. Educación superior.

INTRODUÇÃO

Não é novidade que a pandemia de Covid-19 abalou nossas vidas e as práticas de ensino e aprendizagem nos diversos campos do conhecimento, da educação infantil à pós-graduação. Especificamente na nossa área, vimos e ainda temos acompanhado as adequações pedagógicas para o uso satisfatório das tecnologias de informação e comunicação. Atuar como docente e ser discente nesse cenário desafiador colocou-nos abruptamente em um mundo de problemas diferentes dos que estávamos habituados a lidar no dia a dia de nossa prática, tais como aprender a utilizar as plataformas de videoconferência e compreender que o tempo/espço no mundo *on-line* é percebido e vivenciado de maneira distinta.

Depois de praticamente um ano e meio de pandemia e muitas adaptações para a realização de aulas no ambiente virtual, penso que seja pertinente elencar algumas proposições relacionando perspectivas teóricas – sobre problema e criatividade – com a minha experiência docente no ensino superior. Ao acatar a indicação da coordenação e da chefia do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para ministrar o componente Metodologia do Ensino da Música II, de caráter prático,¹ no contexto de ensino remoto emergencial, a primeira palavra que veio a minha mente foi “problema”.

Minhas emoções dividiam-se entre perplexidade e gratidão. Seria a primeira vez que ministraria tal componente² e, ponderando sobre a sua ementa,³ uma série de questionamentos borbulhavam: como propor jogos e atividades

¹ Os componentes de metodologia do ensino da música são essencialmente práticos devido ao caráter de exploração, vivência e compreensão das diversas abordagens músico-educativas. As atividades de leitura e discussão fundamentam essa prática.

² Anteriormente já havia ministrado outras metodologias do ensino da música, componentes de estágio e práticas pedagógicas diversas na licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco.

³ Ementa do componente: “A compreensão e a aplicação de distintas possibilidades pedagógicas do ensino da música, considerando desde os métodos ativos até propostas mais contemporâneas de educação musical que abranjam as demandas profissionais existentes e os múltiplos recursos educativos disponíveis na atualidade” (Universidade Federal da Paraíba, 2009, p. 36).

musicais no universo *on-line*? Como desenvolver semanalmente propostas significativas que motivem os licenciandos a participar ativamente? Como combinar as ações considerando os demais componentes curriculares ofertados sem sobrecarregar todos os envolvidos?

Inspirada nos trechos do “diário de um cachorro”, que, segundo Lucado (2011, p. 28), expressam gratidão para todas as situações da vida, sejam elas boas ou desagradáveis, visualizei a situação-problema como uma oportunidade de estimular a minha criatividade e aprimorar a prática docente. Embora fosse um desafio – Socorro! O que eu vou fazer? –, sentia-me grata. Para Lubart (2007, p. 96), um problema é definido como “toda tarefa que um indivíduo busca acabar”. Todas as pessoas estão vivenciando problemas, uns em níveis simples de resolução e outros mais complexos. Por vezes, não temos disposição para resolvê-los e optamos por ignorá-los ou adiar o máximo possível a sua resolução. Mas o que aconteceria se, em vez de evitar, enxergássemos os problemas como oportunidades de crescimento e de desenvolvimento da criatividade? Vejamos a seguir algumas considerações fundamentadas no diálogo entre a educação musical e a psicologia sobre a relação problema e criatividade, os caminhos que percorri na busca por propor uma prática contextualizada e significativa de aulas *on-line* e as impressões dos licenciandos que participaram do processo.

O QUE TEMOS PARA HOJE? PROBLEMAS E CRIATIVIDADE!

“Quando a vida te dá limões, faça café”.⁴ Você não leu errado. A afirmação aparentemente confusa é um convite para pensarmos divergentemente, isto é, rompendo com os padrões preestabelecidos. Essa é a ideia central que une os termos problema e criatividade. Limões e café refletem a busca de alternativas para resolver uma situação cujas respostas articulam informações disponíveis e outras que ainda não foram exploradas. No processo de resolução do problema, entra em jogo a estimulação do que chamamos de pensamento convergente e divergente.

O pensamento convergente estimula a busca por uma única resposta ou conclusão (Novaes, 1980, p. 54; Santos, 1994, p. 24), emergindo nas situações em que o foco está na reprodução de ideias ou conhecimentos acumulados historicamente. Os testes com respostas de múltipla escolha, as peças musicais que executamos seguindo estritamente as indicações da partitura, o “jogo da velha musical” (Andrade, 2019, p. 214) ou até mesmo o tradicional quebra-cabeça são exemplos de como o pensamento convergente é estimulado.

O pensamento divergente – operação intelectual fundamental para o desenvolvimento da criatividade (Alencar, 1974, p. 61) – caracteriza-se como um “processo que permite pesquisar de maneira pluridimensional as numerosas ideias ou respostas a partir de um simples ponto de partida” (Lubart, 2007, p. 26). Pensar divergentemente implica a produção de ideias próprias,

⁴ Frase que conheci em inglês – “When life gives you lemons make coffee” – de um quadro que adquiri na loja Urban Arts.

não apenas escolhidas dentre alternativas, e a capacidade de propor muitas soluções incomuns e distantes dos padrões convencionais (Santos, 1994, p. 24). São exemplos de como o pensamento divergente pode ser estimulado: participar de uma tempestade de ideias,⁵ brincar com o quebra-cabeça tangram⁶ e escrever um texto a partir de uma temática. Nas práticas educativo-musicais a proposta de *re-arranjo*⁷ (Penna; Marinho, 2012) e os jogos “A caixa sonora”, “Construção sonora”, “Jogos de sonoridades” e “Usos inusitados” – desenvolvidos durante a minha pesquisa-ação (Andrade, 2019) – caracterizam-se como oportunidades para pensar divergentemente.

Os dois tipos de pensamento – convergente e divergente – são necessários na resolução de nossos problemas, pois um tende a cooperar com o outro. Se o convergente procura uma única solução ou a resposta correta, o divergente procura todas as soluções possíveis, ou seja, todas as ideias livres do julgamento de certo ou errado. É importante considerar o equilíbrio na estimulação de ambos, pois “o pensamento divergente não pode se exercer no vazio; precisa ter um suporte, constituído pelas informações armazenadas” na memória por nossas experiências anteriores (Beaudot, 1975, p. 22).

Quando estamos diante de um problema recorremos a essas memórias para tentar solucioná-lo. É como se nossa mente fosse um grande reservatório ou repositório. Beaudot (1975, p. 22) explica que o reservatório mantém-se abastecido “pelo exercício do pensamento convergente, que permite ao sujeito dominar os conhecimentos necessários”; além disso, “se o reservatório permanece vazio, o pensamento divergente não pode se aplicar a nada”.

A resolução de problemas relaciona-se com o desenvolvimento da criatividade justamente porque, para determinadas situações, as opções de respostas disponíveis em nosso repositório não atendem de maneira satisfatória as demandas que vão surgindo, seja em contextos mais amplos ou em práticas mais específicas, como as do campo da educação musical. Assim, recorremos ao reservatório e verificamos as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. Estes podem nos dar a base para pensar em ideias já desenvolvidas, assim como reconstruí-las e reorganizá-las. Entretanto, essa ação reflexiva pode revelar que as opções disponíveis não servem para resol-

⁵ A tempestade de ideias – *brainstorming*, em inglês – é um método inventado pelo empresário norte-americano Alex Osborn, entre as décadas de 1950 e 1960. A proposta tem por objetivo “encorajar as pessoas a utilizar o pensamento divergente e a assumir os riscos na investigação de ideias inovadoras” (Lubart, 2007, p. 28). Pode ser aplicada individualmente ou em grupos. Os participantes são convidados a expressar suas ideias que serão anotadas em um quadro. Basicamente há quatro regras a seguir: a) é necessário investigar o maior número de ideias possível; b) todas as ideias são bem-vindas, das mais óbvias às mais inusitadas; 3) as ideias listadas no quadro podem ser combinadas ou melhoradas pelos participantes; 4) não se deve criticar as ideias apresentadas, pois uma fase de avaliação ocorrerá mais tarde (Lubart, 2007, p. 28). No contexto brasileiro a expressão “tempestade de ideias” é também utilizada nas discussões de Alencar (2009).

⁶ O tangram é um tipo de quebra-cabeça de origem chinesa. Com sete peças (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo) é possível criar uma infinidade de figuras.

⁷ O *re-arranjo* “é uma estratégia para o processo criativo, sistematizada através de um roteiro”. Através da tempestade de ideias os participantes escolhem uma música que se caracteriza como um ponto gerador “do trabalho de oficina, nos termos de Paynter [...]”. (Penna; Marinho, 2012, p. 175).

ver o problema, instigando-nos a criar soluções e produtos⁸ que atendam as necessidades emergentes.

Nessa perspectiva, criatividade é compreendida como a “capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto no qual ela se manifesta” (Lubart, 2007, p. 16). A novidade pode associar-se a um objeto, pessoa, ideias já existentes e apresentar elementos de algo reelaborado, adaptado e reapresentado à sociedade. No processo de criação musical, por exemplo, os procedimentos adotados por compositores envolvem tanto o pensamento convergente quanto o divergente, pois o músico é capaz de explorar diversas possibilidades de expressão musical. Nesse processo, segundo Grassi (2010, p. 75), as ideias sonoras são selecionadas, catalogadas, rejeitadas e modificadas tantas vezes quanto forem necessárias, sendo que o pensamento convergente colabora na criação por sua característica analítica e linear.

Do ponto de vista etimológico, o termo “criatividade” está ligado a “criar”, que por sua vez significa “dar existência a [...], estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins” (Novaes, 1980, p. 17). Os estudos de Wallas,⁹ desenvolvidos por volta da década de 1920, sinalizam o processo criativo “como uma mistura dinâmica de diversos tipos de pensamento que ocorrem de modo recursivo ao longo do trabalho” (Lubart, 2007, p. 98). Os pensamentos – organizados em pelo menos oito etapas¹⁰ – que caracterizam o processo criativo são desencadeados pela descoberta, formulação e construção do problema. Em suma, a constatação do problema pode desencadear o processo criativo, levando-nos ao estabelecimento de novas relações, conforme argumenta Novaes (1980).

Observando as relações entre criatividade e sociedade, Lubart (2007, p. 8) comenta que uma sociedade que estimula a criatividade, caracterizada por sujeitos criativos, possui melhores chances de encontrar com rapidez as respostas mais eficazes para a solução de problemas. Porém, para que isso seja possível, é necessário que a criatividade seja estimulada ou promovida no contexto educacional, já que esse é o espaço dedicado ao ensino e aprendizagem dos conhecimentos valorizados pela sociedade. Para o autor, de maneira geral, a escola segue procedimentos preestabelecidos em “detrimento de aprendizagens que permitiriam ao indivíduo encarar os problemas de modo mais criativo e menos limitado” (Lubart, 2007, p. 8).

Tais ideias fizeram-me pensar sobre as lacunas na minha formação para uma prática docente criativa, bem como sobre como formar professores de música criativos.¹¹ Antes da pandemia de Covid-19, poucos foram os caminhos

⁸ Utilizo o termo “produto” de forma ampla, abrangendo uma propaganda publicitária, um poema ou uma criação musical, entre outros.

⁹ Ver Wallas (1926 *apud* Lubart (2007, p. 94-95).

¹⁰ As oito etapas são: problema, preparação, incubação, frustração, iluminação, verificação, realização ou comunicação e decisão. Ver a descrição detalhada em Andrade (2019, p. 65-66).

¹¹ O tema sobre a formação docente criativa no âmbito do ensino superior não é o foco deste ensaio. Todavia, vale mencionar que discussões e publicações relacionadas a essa problemática encontram-se em andamento.

de formação docente que me oportunizaram reflexões e experiências sobre as práticas pedagógico-musicais no contexto *on-line*.¹² Mesmo assim, tendo consciência do problema – que estratégias poderiam nortear a ação docente no componente Metodologia do Ensino da Música II, no contexto de ensino remoto emergencial? –, recorri ao meu reservatório, buscando as experiências e conhecimentos adquiridos na minha trajetória enquanto discente e docente.

As atividades realizadas nesse processo – de caráter convergente – incluíam: pesquisas na *web* para conhecer o trabalho de outros professores em *blogs*, vídeos no YouTube e postagens no Facebook e Instagram; diálogos com pares da área que estavam vivenciando situação semelhante; leitura de material bibliográfico sobre os conteúdos que seriam abordados; identificação das minhas experiências práticas a respeito do uso das abordagens ativas e propostas mais contemporâneas; participação em *lives* sobre práticas de ensino no contexto remoto emergencial e ensino mediado por tecnologias digitais; reconhecimento das minhas habilidades, limitações e restrições relacionadas ao uso das tecnologias de informação e comunicação.

O pensamento divergente emergiu nas minhas reflexões durante o planejamento e avaliação semanal das aulas realizadas. No planejamento de aulas em que eu não tinha clareza sobre a viabilidade de algumas atividades, adotei a tempestade de ideias como ferramenta de estimulação do pensamento divergente. As tempestades tiveram por finalidade levantar o máximo de ideias sobre as maneiras de propor os jogos e as atividades, de acordo com as abordagens escolhidas. Estabeleci o ciclo crítico-reflexivo: conhecer o contexto, dialogar (com os estudantes e os pares da área), planejar, ministrar e avaliar o desenvolvimento das aulas e dos participantes. Orientei-me, ainda, pelos seguintes aspectos:

- Se fosse estudante desse componente, o que manteria a minha motivação, assiduidade e participação ativa?
- Organização de tempo para pensar, criar e adaptar jogos e atividades musicais para as aulas *on-line*.
- Definição de espaço/tempo (síncrono e assíncrono), objetivando a flexibilidade nos estudos (meu e dos estudantes).
- Novidades em cada aula relacionadas a canções, jogos e materiais audiovisuais.
- Interação entre os participantes e estabelecimento de vínculo afetivo,¹³ criando um ambiente livre para a expressão de ideias e propício para a exploração musical.

¹² Vale salientar que os cursos na modalidade de ensino a distância possuem características próprias e são construídos para atenderem demandas específicas, distinguindo-se da proposta de ensino remoto emergencial. Sobre a diferença entre educação a distância e ensino remoto emergencial, ver a discussão de Barros (2020).

¹³ Vínculo afetivo e de apoio mútuo, pois o sofrimento, o medo e o luto com a perda de familiares e amigos assombrou e continua assombrando os nossos dias.

A DINÂMICA DAS AULAS DE METODOLOGIA DO ENSINO DA MÚSICA II

No curso de Licenciatura em Música da UFPB, o componente obrigatório Metodologia do Ensino da Música II¹⁴ é ofertado no segundo período,¹⁵ tendo carga horária de 30 horas. Os estudantes podem cursá-lo sem qualquer pré-requisito. Um total de 20 estudantes matricularam-se¹⁶ no componente, ofertado para o primeiro semestre de 2021. Seguindo o calendário acadêmico,¹⁷ organizei o conjunto de aulas¹⁸ contemplando semanalmente situações síncronas e assíncronas, com uma hora de duração cada, aproximadamente. O quadro a seguir ilustra a organização e distribuição dos conteúdos durante o semestre:

Período	Conteúdos propostos
05/03/2021 – 26/03/2021	Discussões sobre as modalidades do fazer musical (França; Swanwick, 2002); perspectivas e conceitos de educação musical e a função dos métodos (Penna, 2011); nossas trajetórias de formação e experiência musical; orientações sobre o uso das ferramentas do Google.
09/04/2021 – 11/06/2021	Vivência prática, leituras (Fonterrada, 2008; Mateiro; Ilari, 2011; Brito, 2011, 2016), apreciação de vídeos e discussão a partir das abordagens de Carl Orff, Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze, George Self, Hans-Joachim Koellreutter, John Paynter, Raymond Murray Schafer, Shinichi Suzuki e Zoltán Kodály.
18/06/2021 – 16/07/2021	Apresentação do “mapa” e do “varal de ideias”.

Quadro 1: Organização, referências e distribuição dos conteúdos no semestre.

Utilizamos o Google Meet para as aulas síncronas, o Google Sala de Aula para a organização, disponibilização da bibliografia e do arquivo para construção da atividade final e o mural do Google Sala de Aula para mensagens e materiais adicionais. As aulas síncronas voltaram-se para a vivência de atividades músico-educativas vinculadas aos métodos e abordagens pedagógicas.

¹⁴ São ofertados, no total, cinco componentes de metodologia do ensino da música.

¹⁵ Atualmente o curso está estruturado em oito períodos.

¹⁶ Apesar das adversidades e desafios impostos pela pandemia de Covid-19, os 20 alunos matriculados concluíram o semestre e foram aprovados no componente.

¹⁷ Início das aulas em 03/03/2021 e término em 19/07/2021.

¹⁸ As aulas aconteceram nas sextas-feiras das 15h às 17h. Foram definidos os seguintes objetivos: geral – compreender as características teóricas e práticas das abordagens denominadas ativas e outras contemporâneas; específicos – conhecer as bases teórico-práticas que norteiam as abordagens ativas de primeira e segunda geração; participar da execução das atividades músico-pedagógicas, considerando as abordagens discutidas; refletir sobre as possibilidades de uso e adaptação das diferentes propostas músico-educativas em diversos contextos de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, nas aulas assíncronas os estudantes realizaram leituras, apreciação de vídeos e preparação da atividade final, constituída por uma parte escrita e outra de caráter prático. Criamos um grupo de WhatsApp¹⁹ para breves mensagens relacionadas às aulas. A fim de construir uma atmosfera de interação, encorajar os estudantes a ligar suas câmeras e participar ativamente das aulas, enviei no grupo de WhatsApp algumas mensagens com ilustrações²⁰ divertidas:



Figura 1: Mensagens e ilustrações enviadas no grupo de WhatsApp.

As interações, diálogos nas aulas síncronas e comentários posteriores no grupo de WhatsApp apresentaram-se como importantes elementos para a minha compreensão acerca da significação das atividades e da dinâmica estabelecida. Para registrar as opiniões e impressões sobre o trabalho, após o fechamento do semestre, solicitei que voluntariamente os estudantes respondessem à seguinte pergunta: “Sobre a disciplina Metodologia do Ensino da Música II, o que você me diz sobre os conteúdos abordados, as atividades propostas e a dinâmica das aulas no formato remoto?” A questão enviada via WhatsApp poderia ser respondida por meio de áudio gravado²¹ ou texto. No envio da pergunta, solicitei autorização para utilizar as falas em possíveis

¹⁹ Antes da pandemia, o meu contato com os estudantes fora da sala de aula dava-se apenas através da troca de e-mails. A criação do grupo de WhatsApp foi uma necessidade, pois agilizaria a nossa comunicação no caso de situações relacionadas às questões de saúde ou de conexão com a internet.

²⁰ Utilizei imagens gratuitas da *web*, encontradas no site Pinterest.

²¹ Na transcrição das respostas, segui os mesmos critérios para a transcrição de entrevistas indicados por Penna (2015, p. 141): “ortografia padrão (ou seja, como a palavra é escrita no dicionário), respeitando as construções de frases empregadas pelo entrevistado” e limpando “o uso excessivo de marcadores conversacionais”.

produções acadêmicas e informei que os nomes dos participantes não seriam revelados.²²

Tínhamos um acordo: a leitura dos textos indicados precisava ocorrer antes das aulas síncronas. Os comentários dos Estudantes 1, 10 e 11 elencam resultados satisfatórios sobre as ações distintas das aulas síncronas e assíncronas:

Foi muito boa a forma como as aulas aconteciam. A gente já começava com atividade, fazendo parte de uma atividade musical mesmo antes de qualquer abordagem mais teórica, de falar mais profundamente sobre qual era aquele autor e os aspectos. [...] Mesmo já lendo os textos e a gente, algumas vezes, já chegando com a leitura, [...] essa coisa de começar com a parte prática para mim foi muito interessante, facilitou a discussão e a compreensão do que a gente iria tratar (Estudante 10).

Gostei bastante da maneira a qual a senhora conduziu as aulas, e [...] soube aplicar os conteúdos de uma forma não cansativa. A estratégia de usar uma parte da aula em modo assíncrono foi muito bem sacada, porque dessa maneira, além da aula não ficar tão cansativa, ainda tinha tempo para, no mesmo dia, já se preparar para a próxima (Estudante 1).

Em relação à dinâmica das aulas eu achei que foi muito bom porque [...] sempre dava um tempo da aula assíncrona para ler. A gente vive nessa correria e não consegue dar conta de tudo e foi uma maneira que a senhora encontrou que eu achei muito interessante. [...] Tem um tempo da aula que é usado de uma maneira muito objetiva, prática, cirúrgica como se diz, e que eu acho que traz aprendizagem. E tem um tempo que a gente pode dar uma revisada, retomada, fazer a leitura de textos que possam dar um apoio. Para esse formato [...] eu achei sensacional porque foi uma reconstrução (Estudante 11).

A avaliação do componente considerou a participação e o envolvimento, culminando com a elaboração do “mapa” e do “varal de ideias” que poderiam ser construídos em duplas ou trios. No “mapa” os estudantes deveriam elencar as características centrais da proposta músico-pedagógica de um determinado educador. Para isso disponibilizei um *template* com tópicos²³ norteadores que

²² Neste ensaio, as falas dos estudantes estão indicadas pelo termo “estudante” seguindo de um número, por exemplo, Estudante 1.

²³ O *template* continha as seguintes questões/tópicos: 1. Contexto de vida: nacionalidade, anos de vida, informações pessoais pertinentes; 2. Qual a motivação para desenvolver a proposta músico-educativa?; 3. Quais os fundamentos e concepções de música e educação? Quais as principais características de sua abordagem educativa?; 4. Qual é o papel do professor e do estudante?; 5. Quais os objetivos pedagógicos? O que se pretende alcançar com a proposta?; 6. A proposta considera a vivência musical dos envolvidos?; 7. Quais os recursos necessários para a efetivação da proposta?; 8. A proposta está centrada em características sonoras específicas? (*tonal, atonal, métrico, ocidental, etc.*); 9. Quais as modalidades da experiência musical que a proposta contempla? Apresente, pelo menos, um exemplo para cada modalidade (*criação/composição, apreciação e execução*); 10. Varal de ideias; 11. Referências.

poderiam ser construídos a partir da bibliografia disponibilizada e discutida semanalmente. Um dos tópicos, chamado de “varal de ideias”,²⁴ tratava da elaboração de uma atividade que seria experienciada com todos na aula síncrona. Para o Estudante 6, ter “feito o trabalho com o colega” facilitou a “logística na produção [...] como também proporcionou [...] discutir um pouco sobre a linha de trabalho e como abordariam melhor a temática dentro da realidade remota”.

Nota-se, no comentário do Estudante 6, que a busca por proposições adequadas para a realidade remota foi uma preocupação também dos alunos. A atividade “varal de ideias” apresentou-se como uma situação-problema, levando-os a buscar alternativas satisfatórias e até mesmo estimulando a criatividade na ação pedagógica.

Reservamos as aulas finais para a entrega do “mapa” e para a proposição das atividades organizadas no “varal”. Após o encerramento das aulas, os materiais produzidos pelos alunos (mapa e varal) foram organizados por mim em um arquivo único e disponibilizado para toda a turma. Para o Estudante 10, “ter ficado com esse material, de cada grupo, [...] foi bem interessante para estudar. [...] Aquele material parece ser muito bom para já começar com assuntos básicos de cada autor”.

Ao longo do semestre, separei tempo suficiente para revisitar os pensamentos, as filosofias e as bases estruturais das pedagogias em educação musical que seriam abordadas. Semanalmente eu me debruçava em leituras, conversas com colegas, reflexões e experimentações de como determinada atividade poderia fazer sentido no ambiente virtual. No ir e vir de pensamentos, possibilidades e divergências de ideias, foram criados roteiros²⁵ que sintetizavam o que era pertinente vivenciar com os estudantes na aula síncrona. Os critérios para decidir a pertinência da atividade incluíam os aspectos: ludicidade, novidade, características sonoras, possibilidade de execução em grupo. Tais critérios levaram em consideração, também, os problemas típicos do ambiente *on-line*, como latência²⁶ e as imprevisibilidades relacionadas à conexão de internet, entre outros. O relato do Estudante 7 revela informações importantes acerca das escolhas pedagógicas assumidas, por mim, ao longo do processo:

No começo do semestre, eu imaginei que seria um grande desafio para a professora propor atividades por conta do formato remoto, mas logo percebi que mesmo o desafio sendo imenso, conseguimos aproveitar do melhor jeito possível. Claro que, num cenário ideal, seria importante discutirmos esses autores e vivenciar presencialmente as propostas, já que muitas delas levam em conta o próprio corpo, gestos como a manossolfá ou

²⁴ Por meio de sorteio, definimos as datas em que as atividades seriam exploradas nas aulas síncronas. Cada dupla e trio tinha 20 minutos para propor a atividade. O tópico “varal de ideias” deveria indicar o objetivo da atividade, o público-alvo e a sua descrição.

²⁵ Esses roteiros foram disponibilizados para os estudantes, sempre no final de cada aula síncrona.

²⁶ Conceitualmente, latência é entendida como o tempo que uma informação leva da fonte de produção até o receptor. O termo *delay* é muito utilizado, também, em situações de atraso de som e imagem no contexto remoto de aulas.

até mesmo a improvisação em grupo e abordagens em que a música contemporânea está presente. Diante desse desafio, foi surpreendente como, ainda assim, foi possível vivenciar cada proposta, além de entender e diferenciar cada abordagem, reconhecendo [...] aspectos a serem incorporados na minha prática.

Algumas propostas foram adaptadas sem muitas complicações, enquanto que outras tiveram os seus dilemas. A vivência das ideias de Zoltán Kodály²⁷ pautaram-se no canto, na aprendizagem melódica, rítmica e da manossolfa. Para a compreensão da filosofia de Shinichi Suzuki convidei o professor Fábio dos Santos, presidente da Associação Musical Suzuki do Brasil, para um bate-papo descontraído. As perspectivas de Raymond Murray Schafer foram vivenciadas por meio da identificação e categorização de sons da paisagem sonora e de uma peça musical, tendo ambos os mesmos critérios de escuta. Com as ideias de John Paynter e George Self solicitei que os estudantes explorassem um jeito inusitado de produzir sons em seus instrumentos ou, na ausência destes, algum objeto; relacionamos a sonoridade produzida com uma representação gráfica e criamos frases a partir do tema “música inusitada”.

A relação do fazer musical com o movimento corporal, de Émile-Jaques Dalcroze, desafiou-me a criar um ambiente propício de interação e predisposição para ligar as câmeras.²⁸ Assim, com o *layout* de mosaico disponível no Google Meet, seria possível visualizar os movimentos e ações de todos os participantes. No caso de Edgar Willems, por se tratar de uma abordagem que tem a escuta como a base do desenvolvimento musical, atentei para a escolha de timbres discrepantes, viabilizando o seu reconhecimento, mesmo no ambiente virtual.

O comentário da Estudante 3 ilustra a pertinência das propostas e a atmosfera lúdica e de interação que eu almejava para cada aula:

As atividades que você propôs foram muito criativas [...]. Você conseguiu [...] incentivar a minha criatividade, escuta, percepção de um modo *on-line*. Foi muito legal. Lembro de uma vez que você propôs uma atividade para a gente sentir o pulso. Você pegou uma música clássica e trocou para uma música nada a ver [...] já para estimular mesmo esta parte sensitiva da gente. Então os conteúdos abordados foram muito legais [...]. A dinâmica não era só você falando e a gente recebendo o conteúdo sem ter uma interação. Muito pelo contrário, você mostrava o conteúdo, muitas vezes tocava [...], você estimulava nossa audição, percepção e a gente participava daquele processo. Então isso é muito importante. Era um aprendizado mútuo. Acredito que você também aprendeu muito com a gente [...].

²⁷ Para as vivências das abordagens denominadas de ativas, recorri às minhas experiências práticas em contextos diversificados de ensino de música. O embasamento teórico considerou os referenciais indicados no Quadro 1.

²⁸ Era importante que os estudantes ligassem as câmeras em todas as aulas. Porém, as atividades programadas para a vivência da abordagem de Dalcroze dependiam da visualização dos participantes, pois requeriam a observação e a imitação dos movimentos corporais.

Sem dúvida, a aprendizagem foi mútua. De maneira geral, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes estavam relacionados aos conteúdos das abordagens ativas e contemporâneas. No meu caso, as aprendizagens diziam respeito à criação de estratégias de ensino, levando-me a refletir cada vez mais sobre o que poderia funcionar e contribuir para a formação dos licenciandos. Para a Estudante 2, a disciplina “foi ministrada de forma [...] dinâmica e interativa”, enfatizando que apesar do formato remoto das aulas, eu consegui “dinamizar e construir aulas com bastante criatividade [...], motivando demais e despertando um grande interesse pelos conteúdos ministrados”. Por outro lado, nas últimas aulas do semestre – com a participação dos estudantes propondo atividades práticas no “varal de ideias” –, os alunos experienciaram, em certa medida, o que eu havia sentido “na pele” ao longo do processo crítico-reflexivo de planejamento e execução das atividades da disciplina.

Das abordagens definidas para a vivência ao longo do semestre, a de Carl Orff foi a mais difícil de desenvolver. A impossibilidade de execução musical coletiva frustrou-me. Exploramos as possibilidades da fala ritmada e a criação de ostinatos a partir de um provérbio popular. Cada estudante, um após o outro, apresentou as suas ideias. Tentamos sobrepor pelo menos duas ideias e utilizamos o Song Maker²⁹ para criar fragmentos melódicos. A meu ver, tivemos uma boa experiência, mas não profunda o suficiente se comparada com as vivências dos demais músico-educadores.

Estávamos conscientes dos esforços e das possibilidades, mas as limitações eram evidentes. O Estudante 8, por exemplo, comentou que a aula presencial daria “a oportunidade de reproduzir as atividades corporalmente, quer dizer, colocando em prática e tendo o privilégio de ser corrigido pela professora”, salientando que a ausência de contato físico era “um fator negativo” das aulas remotas. Um aspecto levantado pelo Estudante 5, caracterizado como uma crítica construtiva, diz respeito ao plano de ensino. Segundo este aluno, eu poderia ter separado uma aula para a elaboração coletiva de uma atividade prática, a partir de uma das abordagens vivenciadas.

Na aula dedicada à proposta de Hans-Joachim Koellreutter, propus o jogo “Pandemônio”, uma adaptação que fiz para o ensino remoto emergencial do modelo de improvisação “O palhaço” (Brito, 2011, p. 104). Com a impossibilidade de executar diferentes ostinatos simultaneamente (conforme a proposta original), os ostinatos foram representados visualmente, por meio de movimentos corporais. Organizei a atividade tendo cinco participantes ativos e os demais como apreciadores críticos. Os participantes ativos foram orientados a representar as seguintes personagens:

²⁹ O Song Maker é uma ferramenta gratuita *on-line* que permite a criação de ideias musicais. A ferramenta faz parte do Chrome Music Lab, um produto digital fornecido pela Google. Para saber mais, ver o site: <https://musiclab.chromeexperiments.com>.

- Um participante representa a lei (câmera e microfone ligados): metro rigoroso, sem mudança de andamento; deve iniciar um batimento, marcado em um instrumento de percussão ou por um metrônomo virtual (*on-line*), compartilhando o áudio da sonoridade com os demais.
- Três participantes representam os cidadãos (câmeras ligadas e microfones desligados): ostinatos visuais (sem som); exploração de movimentos corporais que possam ser mantidos, seguindo a métrica indicada pelo metrônomo (lei). Os ostinatos visuais devem ser diferentes entre os participantes, sendo introduzidos um de cada vez.
- Um participante representa o pandemônio (câmera e microfone ligados): não métrico que se opõe ao metro e tenta gerar confusão e desordem.

Os apreciadores críticos observaram a interação entre o som e o movimento. Perguntas como “que sonoridade você colocaria no ostinato visual de tal colega?” ou “o movimento apresentado por tal colega teria que intensidade?” foram feitas com a finalidade de estimular a capacidade imaginativa, cooperando para o contexto de improvisação e criação musical característicos da proposta pedagógica de Koellreutter.

Com o jogo “Pandemônio”, percebi que a estimulação da criatividade pairava sobre as nossas aulas. Pensando divergentemente, entendi que a criação rítmica de um ostinato poderia transcender a produção sonora, passando a ser representado apenas por movimentos corporais.³⁰ As possibilidades de sonoridades vinculadas aos movimentos corporais, por sua vez, estimularam a imaginação dos apreciadores críticos e apresentaram-se como material para uma roda de conversa.

O encerramento do componente, tendo os estudantes apresentando suas propostas de atividades – o “varal de ideias” –, trouxe-me novamente o sentimento de gratidão. Com uma atividade fundamentada na abordagem de Carl Orff, aprendi um novo trava-língua.³¹ Na atividade orientada pelas perspectivas de Dalcroze, movimentei-me ao som de uma ciranda, composição de uma das alunas da turma. Por meio das ideias de George Self, criamos, em um Jamboard³² colaborativo, gráficos para uma partitura não convencional.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A trajetória reflexiva, de diálogos e organização de propostas para o ambiente virtual, resultou em imensa satisfação, pois os desafios impostos

³⁰ Movimentos corporais “mudos”.

³¹ O trio que organizou a proposta de Carl Orff utilizou o trava-língua “sobe no coco, tira o coco, pega o toco, quebra o coco, abra o coco, pra coco a gente comer”.

³² O Jamboard é uma lousa virtual, disponibilizada gratuitamente como uma ferramenta do Google.

pela pandemia oportunizaram a busca por ações pedagógicas viáveis, criativas e significativas para todos os envolvidos no componente Metodologia do Ensino da Música II. As estratégias que nortearam a minha prática docente – conforme descrição, relatos dos estudantes e discussão ao longo deste ensaio – mostraram-se, na medida do possível, adequadas ao contexto de proposição, o que possibilitou a ampliação da minha experiência docente vinculada à estimulação da criatividade, por meio da resolução de uma situação problema.

Sobre a dinâmica geral das aulas, o Estudante 10 relatou que a impressão que tinha “era boa, porque [...] estava conseguindo fazer as atividades [...]”. Para o Estudante 14, “a dinâmica das aulas no formato remoto [...] não foi muito prejudicada, pois as adaptações na metodologia de ensino foram bem desenvolvidas. Terminamos o semestre com uma sensação de saudade da disciplina e não de alívio por ter terminado.” Se um problema é compreendido como toda tarefa que buscamos terminar, conforme a definição de Lubart (2007) mencionada no início da discussão, é possível afirmar que, nesse caso, terminamos bem e com êxito.

A experiência vivenciada caracteriza-se como ponto gerador no desenvolvimento de estudos sobre a criatividade na formação e na prática docente. Nessa direção, podemos tecer discussões sobre a construção da ação docente sob uma perspectiva criativa e as relações entre a formação profissional, as experiências e vivências que colaboram na prática e nos processos de ensino e aprendizagem da música.

Considerando que estamos vivendo, ainda, um período reflexivo sobre as atividades remotas e presenciais, a experiência adquirida possibilita-me o amadurecimento das proposições, a inclusão de outras abordagens e manutenção de uma prática docente criativa à medida que novas situações problemas emergirem. Afinal, quando a vida me presentear com limões, farei café. Deixarei esfriar e acrescentarei açúcar. Espremerei os limões e pegarei um pouco de gelo, misturando todos os ingredientes. Sentarei e aproveitarei o meu mazagran.³³

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Um estudo de criatividade. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, p. 59-68, abr./jun. 1974.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

³³ Mazagran é uma bebida que, na versão portuguesa, mistura café, limão, açúcar e gelo.

ANDRADE, Klesia Garcia. *Coro criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral*. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18883?locale=pt_BR. Acesso em: 30 jun. 2021.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de musica. *Ouvirouver*, Uberlandia, v. 16, n. 1, p. 292-304, jan./jun. 2020.

BEAUDOT, Alain. *A criatividade na escola*. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. Hans-Joachim Koellreutter: a música e a educação em um novo mundo. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2016. p. 139-160.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

GRASSI, Bernardo. Composição musical e resolução de problemas. In: ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso (org.). *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 63-90.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCADO, Max. *Todo dia é um dia especial*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2011.

NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Intersaberes, 2011. p. 13-24.

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

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Resignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. *In*: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012. p.173-207.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *In*: FUNDAMENTOS da educação musical. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 1994. p. 7-112. (Série Fundamentos 2).

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Música*. João Pessoa: UFPB, 2009.

Recebido em 20/09/2021, aprovado em 12/01/2022

Klesia Garcia Andrade é graduada em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e em Teologia pelo Instituto Bíblico Ágape Smith. Mestre e doutora em Educação Musical pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente no Departamento de Educação Musical da UFPB (em exercício provisório desde junho de 2021) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco. Atua na área de educação musical nas temáticas: formação de professor, educação musical e práticas criativas, canto coral e regência de coro infantojuvenil. Autora de artigos em anais de congressos e revistas especializadas da área, regente, pianista e compositora. Pesquisadora nos grupos Mar de Corais (UFPE), Música, Cultura e Educação (UFPB) e CriEMUs: Criatividade, Educação e Música (UFPE). <https://orcid.org/0000-0002-0759-0096>