

Composição musical e modelo TARGET na educação básica: uma experiência com estudantes de ensino médio de Manaus-AM

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Fernando Gabriel Batista Lima

Universidade do Estado do Amazonas (UEA) /

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

fgbl.mla24@uea.edu.br

Aline do Nascimento Farias

Universidade do Estado do Amazonas (UEA) /

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

adnf.mus21@uea.edu.br

Caroline Caregnato

Universidade do Estado do Amazonas (UEA) /

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

ccaregnato@uea.edu.br

Resumo: Este artigo se constitui em um relato de experiência que envolveu o ensino de composição na educação básica relacionado com princípios do modelo TARGET, uma proposta de intervenção pedagógica que visa a promoção da motivação para a aprendizagem. Partindo de reflexões teóricas sobre o referido modelo e sobre o ensino de composição, o objetivo do trabalho aqui apresentado foi propor a aplicação dos princípios do modelo TARGET ao ensino de música, mais especificamente envolvendo a composição musical. O proposto aqui se justifica pela necessidade de aproximação dos alunos da educação básica tanto da criação musical, quanto de uma proposta de ensino que os motivasse a participar das aulas. O trabalho, planejado para ocorrer em cinco encontros, ocorreu em uma escola estadual da zona norte de Manaus, no Amazonas, com estudantes do ensino médio. Ao longo do artigo são relatadas as estratégias de trabalho adotadas, bem como os desafios encontrados na abordagem da composição e dos princípios do modelo TARGET na educação básica. A experiência aqui relatada aponta possibilidades positivas de trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que aponta para questões que podem ser revistas na ação do professor, de modo a favorecer os processos de ensino e aprendizagem de composição na educação básica.

Palavras-chave: composição musical; modelo TARGET; relato de experiência.

1 Introdução

O ensino de música na educação básica é cercado por desafios, como o entendimento de que os saberes em artes são supérfluos diante dos conhecimentos da “tradição escolar”, abordados em disciplinas como língua portuguesa e matemática (Oliveira; Borges, 2017). Frente a esse cenário de desvalorização da música, uma preocupação dos professores é a de ensinar os saberes musicais para os alunos de forma engajadora. Dentre os saberes que estão sob responsabilidade da educação musical, o saber da composição é talvez um dos mais complexos, por engajar outros saberes como a performance, a apreciação, a teoria, etc. (Kaschub; Smith, 2009). Engajar estudantes para uma atividade como essa, por outro lado, é algo que pode ser conseguido com apoio do modelo de intervenção TARGET.

A palavra TARGET se constitui em um acrônimo, cujas letras fazem menção respectivamente a *tarefa*, *autoridade*, *reconhecimento*, *agrupamento (grouping)*, *avaliação (evaluation)* e *tempo*. Segundo o modelo, o professor deve agir sobre as *tarefas* dirigidas aos alunos propondo atividades nem muito simples, nem muito difíceis, e que sejam variadas e apresentadas com entusiasmo. O professor ainda deve dividir *autoridade* com os alunos, permitindo-lhes participar da tomada de decisões em sala de aula, promovendo assim um maior engajamento com o conteúdo. O professor deve manifestar *reconhecimento* pelos resultados e pelas melhorias na aprendizagem dos estudantes, mas usando como padrão de comparação o ponto de partida individual. Deste modo, os estudantes tendem a se envolver com suas tarefas adotando mais metas de domínio que metas relacionadas à superação de colegas. Os *agrupamentos* entre estudantes também devem ser estimulados com trabalhos coletivos, mas os grupos devem envolver estudantes de diferentes habilidades, ser flexíveis em termos de configuração dos seus membros e pequenos, para que os estudantes possam trocar experiências e reconhecer as habilidades dos colegas. Ainda, a *avaliação* deve ser baseada em critérios e metas individuais, e feita de forma privada, de modo a não expor as fragilidades do estudante, colocando-o em posição defensiva, de evitação de envolvimento com tarefas nas quais pode fracassar. Com relação ao *tempo*, os alunos devem poder trabalhar em seu próprio ritmo, mesmo que isso implique em realizar variações nas tarefas, para que os mais rápidos

não se desestimulem enquanto aqueles que precisam de mais tempo ainda trabalham (Ames, 1990; 1992; Clinkenbeard, 2012; Epstein, 1988; 1989).

Este artigo aborda um projeto de intervenção pedagógica, parte de um projeto de pesquisa em andamento, que explora o ensino de composição na educação básica relacionado com o modelo TARGET. O objetivo do trabalho aqui apresentado foi propor a aplicação dos princípios do modelo TARGET ao ensino de música, mais especificamente envolvendo a composição musical. Propomos esse objetivo por defender a aproximação dos alunos tanto da criação musical, quanto de uma proposta de ensino que os motivem a participar das aulas de Arte na educação básica.

O trabalho ocorreu em uma escola estadual da zona norte de Manaus, no Amazonas. As aulas ocorreram em colaboração com um professor de Arte, formado em música, e com alunos do ensino médio que tiveram pouco ou nenhum contato prévio com composição musical. Foram envolvidas com o trabalho seis turmas de 1º ano, cinco turmas de 2º ano e

três turmas de 3º ano. As aulas foram planejadas pelo professor, com o suporte de uma equipe de três pesquisadores formada por uma estagiária de pesquisa licenciada em música, um estudante de mestrado e uma professora orientadora. Durante as aulas realizadas na escola sempre um dos três pesquisadores esteve presente para observação das atividades e auxílio ao professor.

O corpo deste artigo de relato de experiência está dividido em duas partes. Ao longo da primeira, apresentamos as atividades realizadas durante as aulas, em paralelo com a fundamentação teórica e com reflexões sobre o ensino de criação na educação musical. A discussão da fundamentação teórica sobre o modelo TARGET é feita na segunda parte, acompanhada também do relato e de reflexões sobre como o referido modelo foi empregado durante as aulas.

2 Uma proposta de ensino de composição e reflexões oriundas do processo

O trabalho pedagógico foi planejado para ocorrer em cinco aulas. Em todas elas foram previstas atividades composicionais e, adicionalmente, atividades co-composicionais, ou seja, atividades que são realizadas em paralelo com a composição e que fornecem suporte a ela (Kaschub; Smith, 2009).

Para a primeira aula foi planejada uma atividade co-composicional de apreciação, que previa a apresentação para os estudantes de gravações de músicas com diferentes tipos de canto (melismático, silábico e declamado) e em diferentes estilos (*pop*, *rap*, sertanejo universitário e *trip hop*). Ao fim das audições, a proposta era discutir com a turma: como as sílabas do texto são encaixadas nas notas musicais? O que prevalece no canto: a música ou o texto? Ainda como atividade co-composicional, foi previsto um exercício de percepção, de identificação da pulsação e do tipo de compasso (binário, ternário ou quaternário) das gravações ouvidas. Para concluir a primeira aula, foi previsto o início do trabalho de composição, com a formação de grupos com cinco a seis estudantes e a escolha, por cada grupo, de uma carta do tarô que serviria como inspiração para a criação musical. Essas cartas possuem representações que remetem a temas do cotidiano, como força, determinação, amor, etc. Os estudantes tiveram acesso a versões das cartas com explicações dos símbolos representados. A proposta era que os alunos construíssem estrofes cantadas, a partir dos temas das cartas e de uma base harmônica gravada, fornecida pelo professor, tomando ainda como ponto de partida os estilos de canto ouvidos no começo da aula.

Para o início da segunda aula foi prevista uma atividade co-composicional de improvisação. A partir da base harmônica da estrofe, utilizada na primeira aula, os estudantes deveriam identificar a pulsação e o tipo de compasso (quaternário) do acompanhamento, produzindo, em seguida, ritmos livres que se encaixassem à pulsação e à métrica quaternária da base, utilizando palmas ou materiais disponíveis na sala (canetas, espiral do caderno, etc.). A intenção dessa atividade era ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades métricas para a atividade de composição. Para concluir a aula, a proposta era que os alunos retomassem em grupos a construção das estrofes cantadas, iniciada na aula anterior.

Uma atividade co-composicional de solfejo foi prevista para o início da aula três, envolvendo a leitura rítmica de trechos escritos no quadro. Esses trechos foram planejados como levadas rítmicas, associadas aos estilos musicais apreciados na primeira aula, que os alunos deveriam executar com *boomwhackers* (tubos sonoros), distribuídos de forma que metade da sala ficasse com tubos com as notas do acorde de Lá menor e metade, com as notas do acorde de Mi maior (essa é a harmonia do refrão do acompanhamento, planejado para ser fornecido pelo professor na próxima aula. Portanto, a atividade aqui descrita foi pensada como

uma preparação para a execução da harmonia do refrão na aula seguinte). Para a conclusão da terceira aula, foi prevista a finalização das composições em grupos e, como uma atividade co-composicional final, foi previsto um ensaio coletivo, acompanhado da definição, pela turma, de qual seria a ordem de entrada de cada um dos grupos, cantando sua estrofe.

A quarta aula foi prevista para iniciar com a repetição da primeira atividade cocomposicional da aula três (solfejo rítmico com *boomwhackers*), seguida da escolha, por parte dos grupos de alunos, de um dos ritmos solfejados/levadas rítmicas que eles tivessem gostado mais. Essa levada seria ensaiada por cada grupo para, na continuação da aula, ser agregada à base harmônica fornecida pelo professor. Para concluir a aula, foi planejada a execução cantada das estrofes compostas pelos grupos, junto com a execução, nos *boomwhackers*, das levadas escolhidas para o refrão por cada grupo.

Para concluir o planejamento, ficou definido que, a depender do ritmo de trabalho de cada turma, a quinta aula iniciaria com a recapitulação da atividade co-composicional de improvisação da aula dois e posterior composição de uma introdução com acompanhamento improvisado de *boomwhackers*, ou que a quinta aula começaria com a repetição do ensaio do refrão, feito na aula quatro. Para concluir, foi prevista a execução completa da música da turma.

Ao longo das aulas, o professor empreendeu adaptações ao planejamento. Na primeira aula, os exercícios de composição e a formação de grupos aconteceram como previsto, mas em diversas turmas as cartas de tarô não chegaram a ser usadas, pois os estudantes não se mostraram receptivos à proposta do professor. Isso fez com que os estudantes recebessem a tarefa de criar uma letra para a base harmônica sem uma inspiração inicial ou tema a ser seguido, o que levou as turmas a terem dificuldades para decidir “sobre o quê” seria a música. Consideramos que essa definição de uma inspiração inicial é importante para a atividade composicional, pois como explicam Kaschub e Smith (2009), as composições começam a partir de uma intenção, ou seja, de uma ideia do que o compositor deseja criar, que pode ser baseada em um sentimento (seja essa base o sentimento em si ou uma lembrança ou projeção do mesmo) ou mesmo uma conexão ou conotação extramusical. No caso do presente planejamento, a intenção ou inspiração seria a carta de tarô escolhida pelos estudantes. Além disso, a definição de uma inspiração ou de um tema fornece estrutura à atividade composicional. Essa estrutura, juntamente com o estabelecimento de objetivos bem definidos,

é essencial para a criação musical na sala de aula, pois sem esses elementos os alunos podem ficar confusos ou não desenvolverem processos de aprendizagem efetivos (Brito, 2011; Glover, 2000). Para contornar as dificuldades ocasionadas pela falta de intenção inicial, o professor conduziu os alunos a definirem o tema da letra da turma a partir de frases soltas, que foram sugeridas por alguns grupos.

Ainda com relação às adaptações feitas no planejamento, o professor criou novos acompanhamentos com auxílio de um *software* de música (*Garage Band*). A progressão harmônica inicial foi mantida, mas as turmas escolheram, a partir de combinações instrumentais e de levadas rítmicas fornecidas pelo *software*, como preferiam que sua música soasse. Essa alteração foi positiva, pois fez com que os estudantes pudessem tomar novas decisões criativas, relacionadas à sua composição. Contudo, desconectou os estudantes dos exercícios co-compositivos de percepção e de improvisação, que seriam feitos na aula dois e acabaram não sendo realizados, ficando a aula destinada apenas à atividade composicional propriamente dita. A realização de exercícios co-compositivos é importante porque, de acordo com Kaschub e Smith (2009), eles permitem que os compositores se engajem com a música de maneiras variadas, como escutar, cantar, tocar, improvisar e se mover, ao mesmo tempo em que complementam o aprendizado ao estimular conexões multifacetadas entre o corpo e a música.

No início da terceira aula, os exercícios de solfejo com os *boomwhackers* ocorreram, mas com modificações no nível de dificuldade dos ritmos, que serão discutidas adiante. O restante do tempo de aula foi usado para continuar a construção da letra da canção, o que vinha ocorrendo desde o primeiro encontro. De modo geral, os estudantes começavam o trabalho criando textos sem se preocupar com como essa letra se organizaria de forma rítmica e melódica sobre o acompanhamento, que era executado em *looping* enquanto os grupos trabalhavam. Para ajudar os estudantes a pensarem de forma musical e não apenas textual, os pesquisadores e o professor acompanharam os alunos nos grupos, explicando e exemplificando como construir versos que se encaixassem na levada que a turma escolheu. Para ajudar os alunos, normalmente o professor escrevia no quadro as letras dos grupos que terminavam primeiro a escrita, modificava algumas palavras e criava a sua própria melodia para a letra, para então mostrar para a turma e perguntar o que os alunos acharam. Nesse

momento do trabalho, em algumas turmas os grupos iniciais não foram retomados, e a turma trabalhou junta, reproduzindo as sugestões de melodia propostas pelo professor a partir dos textos trazidos por alguns grupos. Isso levou muitos estudantes a não se engajarem com o exercício, enquanto outros poucos davam sugestões àquilo que era proposto pelo professor.

Acreditamos que o professor não deve determinar o que o estudante deve fazer nas atividades de criação, pois, seguindo a linha de pensamento de Koellreutter (Brito, 2011), acreditamos ser necessário que o ensino artístico se afaste da mecanicidade dos exercícios presentes no ensino tradicional, em favor do espírito criativo e investigador do artista. Portanto, a composição não pode ser uma atividade de repetição e de reprodução de padrões ditados pelo professor, como ocorre no ensino tradicional e nas atividades mecânicas de teoria, percepção e até mesmo de performance. Para que sejam superados esses modos de ensinar, como defendia Koellreutter (Brito, 2011), é preciso que o professor apreenda do estudante o que deve ensinar. Esse trabalho é demorado e cansativo para o professor, especialmente no caso do profissional que acompanhamos, que ministrava aulas para numerosas turmas, com muitos alunos. Isso, em adição ao tempo limitado de aula, pode explicar porque o professor tomou posturas mais diretivas, como decidir as melodias, e porque foi prejudicada sua capacidade de ouvir as contribuições de todos os estudantes.

Há por trás do modo como o professor conduziu inicialmente o trabalho também uma preocupação com a criação de um produto final. Isso pode levar o professor a adotar posturas diretivas, com a intenção de garantir a construção de um produto “bem acabado”, em vez de assumir o processo criativo e as consequências musicais de quando os alunos formulam uma música a partir de suas habilidades e competências ainda em desenvolvimento. Apesar do foco no produto, existente no ensino de música focado na realização de mostras e recitais, a composição pode ser entendida como produto e como processo na educação musical (França; Swanwick, 2002). Consideramos que o ensino de criação musical não pode deixar de valorizar o processo, pois nosso propósito não é a formação de músicos profissionais, mas sim a promoção de processos de desenvolvimento do indivíduo e do seu conhecimento musical (Kaschub; Smith, 2009).

Buscando ajudar o docente a alcançar formas mais participativas de ensinar composição, os autores deste trabalho discutiram com o professor sobre a importância da

autonomia dos alunos no processo de criação e forneceram exemplos, em sala de aula, de como abordar a composição com os alunos. Como resultado, o professor passou a assumir uma postura menos diretiva nas últimas semanas do projeto e chegou, até mesmo, a desenvolver estratégias composicionais próprias para engajar mais os alunos na construção das canções, como pedir para que os estudantes cantassem, em *bocca chiusa*, notas isoladas, que se encaixassem no acompanhamento e, a partir daí, estruturassem uma melodia. Outra estratégia desenvolvida pelo professor foi pedir para que os alunos experimentassem melodias antes de pensar em uma letra para a canção, usando para isso o texto provisório “um, dois, três, quatro...”.

A quarta aula e as posteriores passaram a ser continuação da composição das estrofes e do refrão da música. O refrão, que inicialmente não seria cantado, ganhou uma letra e uma melodia. A proposta inicial era que esse refrão fosse acompanhado pelos *boomwhackers*, mas nem todas as turmas utilizaram os instrumentos como parte da composição. Em alguns casos isso ocorreu devido à falta de tempo para ensaio, já que feriados e outras atividades escolares (aula inaugural, palestra, semana da família na escola, manutenção do prédio) impediram a realização das aulas de Arte. Em alguns casos, a própria turma decidiu que os instrumentos não combinavam com as temáticas das canções que, em geral, eram melancólicas ou sérias. Isso denota a sensibilidade do professor em alterar o planejamento quando esse se mostrou inadequado.

3 O modelo TARGET e sua inserção nas aulas

As aulas do projeto foram planejadas de acordo com o proposto pelo modelo TARGET, que se constitui em um modelo de estruturação de práticas de sala de aula que visa promover a motivação dos estudantes a partir de ações que estão sob controle dos professores (Ames, 1990; 1992; Epstein, 1988; 1989).

Observando as orientações do modelo, construímos com o professor um planejamento de aulas que envolveu *tarefas* variadas – composição e atividades cocomposicionais – em nível de dificuldade que acreditamos ser apropriado às habilidades dos estudantes. Também propusemos atividades envolvendo a resolução de problemas e o pensamento criativo, como a criação de uma canção a partir de base harmônica fornecida pelo professor. O processo de

composição dessa canção foi fragmentado em etapas (construção da estrofe, depois do refrão), com objetivos que poderiam ser atingidos em curto prazo (em duas ou três aulas). Desse modo, acreditamos que as atividades permitiriam o desenvolvimento e a aquisição de novas habilidades pelos estudantes.

Com as adaptações no planejamento empreendidas pelo professor e já mencionadas, em algumas aulas a variedade foi comprometida, pois os estudantes executaram apenas uma tarefa, a composição, e nenhuma atividade co-composicional. A ausência de atividades co-composicionais, de suporte à composição, também pode ter tornado mais difícil o processo criativo. Ainda por conta das alterações empreendidas pelo professor, que não propôs a algumas turmas ferramentas para instigar a inspiração, criar a canção pode ter se tornado uma tarefa difícil para alguns alunos. Escolhas como as mencionadas podem ter comprometido a execução das tarefas como o modelo TARGET propõe, por não terem envolvido tanta variedade quanto possível e por não estarem em nível de dificuldade adequado para todos os estudantes. Por outro lado, as adaptações propostas pelo professor na realização dos solfejos garantiram que as atividades estivessem ao alcance dos estudantes - nem muito fáceis, nem muito difíceis - o que favoreceu a realização de tarefas como proposto pelo modelo TARGET.

Com o objetivo de compartilhar *autoridade* com os estudantes e permitir o exercício de sua autonomia, os alunos foram convidados a participar, com o professor, de tomadas de decisão sobre o tema da canção composta pelas turmas. Com relação à autodireção dos alunos, durante as atividades co-composicionais, especialmente de apreciação, os estudantes foram convidados a interagir com o proposto pelo professor, demonstrando reflexão sobre o que ouviam. Havia a previsão de os estudantes escolherem os estilos das levadas rítmicas que seriam executadas no refrão, mas o professor acabou apresentando apenas uma opção de levada para as turmas, devido à necessidade de adaptação dos solfejos ao nível de desenvolvimento dos alunos, o que impediu a tomada de decisões dos estudantes nesse ponto do projeto. Os estudantes também realizaram, durante a composição que aconteceu em grupos, um trabalho autogerido e assumiram uma postura de aprendizagem ativa, não espectadora. Contudo, percebendo a necessidade de oferecer suporte para a realização da composição, em alguns momentos o professor assumiu uma postura mais diretiva, indicando caminhos para que os alunos seguissem sem fracassar. Assim, para não comprometer a

dimensão da tarefa, tornando-a muito difícil, o professor assumiu uma postura de pouco compartilhamento de autoridade, envolvendo pouco os alunos na tomada de decisões. Um dos pontos mais desafiadores do trabalho de emprego do modelo TARGET no ensino de composição foi justamente o de encontrar a "sintonia fina" necessária para que a capacidade dos alunos de realizarem a *tarefa* composicional não fosse comprometida, ao mesmo tempo em que se compartilhava *autoridade* com eles ao longo do processo de criação.

Durante a *avaliação*, o professor foi convidado a tomar nota do processo de trabalho dos estudantes, ao longo das aulas, a fim de prover *reconhecimento* pelos esforços ou resultados de aprendizagem de todos os alunos que fizeram ou participaram de uma tarefa, e considerando o histórico progresso no reconhecimento dos progressos atuais. Para isso ele contou com o apoio da equipe de pesquisadores. Mas, com as alterações no planejamento e com a substituição das atividades em grupo por atividades coletivas de composição, ficou inviável a coleta de informações sobre o desempenho individual, já que os pesquisadores e o professor pararam de ter contato próximo com os estudantes. A intenção era que, por meio da tomada de notas acerca do processo de trabalho, o professor demonstrasse objetivos ou critérios de avaliação claros e justos, relacionados com habilidades trabalhadas em sala de aula, e que conseguisse produzir uma avaliação com elementos (comentários, rubricas, etc.) que permitissem aos estudantes compreenderem a conexão entre seus esforços ou habilidades trabalhados em sala e os resultados obtidos. Como esse planejamento não foi concretizado, duas dimensões do modelo TARGET não foram plenamente contempladas - a *avaliação* e o *reconhecimento*.

Com relação ao *agrupamento*, os estudantes tiveram a oportunidade de trabalhar em grupos. O planejamento inicial era que isso ocorresse em todas as aulas, mas com as alterações no planejamento propostas pelo professor, as composições das turmas foram concluídas em coletivo. Nos momentos em que houve a formação de grupos, observamos que nem todos os membros estavam integrados, sendo necessário que os pesquisadores e o professor se aproximassem dos estudantes, oferecendo suporte para que todos se engajassem com o trabalho. Embora os estudantes estivessem fazendo um trabalho autogerido nesse momento, o professor não podia deixar de exercer seu papel pedagógico, pois sem uma atuação do docente, dificilmente todos os estudantes estariam integrados à proposta. Essa atividade se

mostrou exaustiva para o professor. Nos momentos de composição coletiva, também foi possível observar que os alunos exercitaram tolerância, aceitação, compreensão e apreço por pares diferentes deles mesmos, e até mesmo tiveram oportunidades para resolver pequenos conflitos sobre como deveria ser organizada a composição da turma, o que se alinha com o proposto pelo modelo TARGET.

Por fim, com relação ao *tempo*, procuramos prover tempo suficiente para que todas as turmas terminassem a sua composição. Desse modo, algumas salas necessitaram de mais que as cinco aulas inicialmente previstas, chegando a até sete aulas. A atividade extra prevista para a quinta aula - criação de uma introdução improvisada - não foi realizada por nenhuma turma, por escolha do professor, mesmo com algumas turmas concluindo a criação das estrofes e do refrão em menos tempo que o planejado (cinco aulas). Observamos que, ao final do período da pesquisa, que coincidiu com o final do semestre letivo, o professor estava esgotado e preferimos não insistir no prolongamento das atividades.

4 Considerações finais

A experiência aqui relatada tinha como objetivo propor a aplicação dos princípios do modelo TARGET ao ensino de música, mais especificamente envolvendo a composição musical na educação básica. Pelo que foi relatado pelo professor participante do projeto, diversas de suas turmas e estudantes que demonstravam resistência à realização de atividades práticas, como cantar, se engajaram com as aulas realizadas. Portanto, acreditamos que a experiência pedagógica com o modelo TARGET conseguiu motivar os estudantes a participarem das aulas. A motivação dos estudantes ainda será analisada, na fase posterior de nosso projeto de pesquisa, a fim de observarmos se quantitativamente houve algum avanço. Mas, do ponto de vista qualitativo, os resultados parecem favoráveis.

Com relação à abordagem da composição na sala de aula de música, a experiência relatada aqui revela um pouco das dificuldades que os professores enfrentam na implementação, dentro da educação básica brasileira, dos princípios dos pedagogos da criação musical. Essa experiência revela, ainda, a necessidade de oferta de suporte ao professor, para que ele amplie sua ação pedagógica, especialmente no que diz respeito à estruturação das atividades de composição e à oferta de autonomia aos estudantes no processo de criação. Com

relação à implementação dos princípios do modelo TARGET, observamos dificuldades especialmente em relação à dimensão da avaliação, que impactaram diretamente a dimensão do reconhecimento. Nas dimensões tarefa, autoridade, agrupamento e tempo foram observados pontos a serem melhorados, mas também pontos positivos, inclusive promovidos por iniciativa do professor participante. A experiência aqui relatada aponta possibilidades positivas, portanto, de trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que aponta para questões que os professores podem ser apoiados e incentivados a rever, de modo a favorecer os processos de ensino e aprendizagem de composição na educação básica.

Referências

AMES, Carole. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n. 3, p. 261 – 271, 1992. Disponível em: <http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.

AMES, Carole. Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*, vol. 91, n. 3, p. 409-421, 1990. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.2003.10516388>>. Acesso em: 26 mai. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2ª ed. Peirópolis: São Paulo, 2011.

CLINKENBEARD, Pamela R. Motivation and gifted students: implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, vol. 49, n. 7, p. 622-630, 2012. Disponível em: <https://www.arts.unsw.edu.au/sites/default/files/documents/Motivation_and_Gifted_Students.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2025.

EPSTEIN, Joyce L. Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In: HASKINS, Ron; MACRAE Jr., Duncan (Org.). *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators*. Norwood: Ablex Publishing, 1988. p. 89–126.

EPSTEIN, Joyce L. Family structures and student motivation: a developmental perspective. In: AMES, Carole; AMES, Russell (ed.). *Research on motivation in education*. Volume 3. San Diego: Academic Press, 1989. p. 259-298.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, 2002, p. 5–41. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/empauta/article/view/8526>>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GLOVER, Joanna. (2000). *Children composing*, 4-14. Londres, Routledge Falmer: 2000.

KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking*. Maryland: Rowman & Littlefield Publications, 2009.

OLIVEIRA, Wenderson Silva; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. O ensino de música e o desafio da democratização no “chão da escola”. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. 3, p. 1448-1463, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10196/7102>>. Acesso em: 10 jul. 2025.