

“De amizade, letras e ritmos”: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica¹

“FRIENDSHIP, LYRICS AND RHYTHMS”: CHILDREN’S IDEAS ABOUT MUSICAL COMPOSITION IN ELEMENTARY SCHOOL

GABRIELA FLOR VISNADI Universidade Federal do Maranhão – UFMA ▶ gabrielaflor.ufma@gmail.com

VIVIANE BEINEKE Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC ▶ vivibk@gmail.com

resumo

A pesquisa focaliza a realização de composições musicais na educação musical, tendo como objetivo investigar a maneira como um grupo de crianças compreende a composição no contexto da escola básica. O referencial teórico foi construído com base na articulação entre estudos sobre a composição na educação musical e pesquisas que buscam compreender os pontos de vista das crianças no processo educativo. Foi realizado um estudo de caso qualitativo com uma turma do 4º ano do ensino fundamental, em doze encontros mediados pela pesquisadora. O desenho metodológico incluiu observações participantes, registros em videogravação e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam para sentidos entrelaçados entre ideias de composição e autoria, ideias sobre valores e funções da composição e ideias das crianças sobre o processo de composição em sala de aula. Acredita-se que pesquisas dessa natureza possam contribuir para fortalecer práticas de composição na educação musical, numa perspectiva em que o ensino de música está comprometido com processos de criação, crítica e reflexão sobre as práticas musicais em sala de aula, valorizando as vozes das crianças na escola básica.

PALAVRAS-CHAVE: composição musical de crianças, escola básica, estudo de caso.

abstract

This study focused on the realization of musical compositions in music education, to investigate how a group of children understand composition in the context of music education in elementary schools. The theoretical framework was constructed through an articulation between studies about composition in music education and studies that try to understand the points of view of children in the educational process. A qualitative case study was conducted with a 4th grade primary class, in twelve

1. Neste artigo as autoras ampliam a análise e a discussão dos resultados apresentados na dissertação de mestrado intitulada “A música que eu compus em grupo eu tirei do coração: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica” (Visnadi, 2013), realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

encounters mediated by the teacher-researcher. The methodological design included participant observation, video recordings and semi-structured interviews. The results point to interlinking meanings between ideas of composition and authorship, ideas about values and functions of composition and children's ideas about the process of composition in the classroom. It is believed that studies of this nature can help strengthen composition practices in education, from a perspective in which music education is committed to processes of creation, criticism and reflection on the musical practices in classrooms, respecting the voices of children in elementary schools.

KEYWORDS: children's musical composition, elementary school, case study.

A composição na educação musical

Quando eu criei a minha música eu botei tudo pra fora o que eu sentia...
(Catarina)

Na área da educação musical, a composição é uma atividade reconhecidamente importante, principalmente em modelos de ensino fundamentados em concepções que buscam desenvolver a autonomia e o aprendizado musical de forma significativa para a criança. Além de contemplar diferentes interesses presentes no grupo, as atividades de composição contribuem para desenvolver as habilidades musicais e possibilitam a participação das crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem (Swanwick, 2003).

Qualquer que seja a forma que ela tome, o principal valor da composição na educação musical não é produzir mais compositores, mas sim, pelos insights que podem ser obtidos a partir dela, levar o aluno a relacionar-se com música de uma maneira particular e muito direta. (Swanwick, 1979, p. 43)

Nos termos desta pesquisa, entendemos composição musical de maneira abrangente, em atividades que possibilitam a tomada de decisões musicais, com ou sem alguma forma de registro. Assim, consideramos que fazem parte dessa categoria: atividades de arranjo musical, improvisação, musicalização de poemas ou letras dadas – ou seja, atividades que abram espaço para que o aluno faça suas próprias escolhas musicais (Swanwick, 2003). Para Swanwick (2003), a composição é uma necessidade educacional que deve estar articulada à performance e à apreciação. “A atividade composicional favorece o entendimento do funcionamento das ideias musicais, contribuindo, portanto, para tornar a performance mais coerente e consistente” (França; Swanwick, 2002, p. 16). Nesse pensamento, entende-se que trabalhar com a composição auxilia melhor envolvimento com as outras práticas musicais, já que a criança passa a ouvir música de forma diferente, sob o ponto de vista de quem já atuou como compositor; e executar com a intenção de quem está expressando suas próprias ideias musicais.

Para França e Swanwick (2002, p. 10), “experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico”, em um processo de transformação de ideias musicais. Inicialmente, o objetivo não é o domínio de técnicas complexas, mas “brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua

organização" (p. 10). O importante é oportunizar o exercício da tomada de decisão expressiva, uma habilidade determinante no fazer musical (p. 9). Além disso, a composição atua no desenvolvimento de habilidades técnicas instrumentais.

[...] ao tocarem suas peças, os alunos têm que descobrir a maneira mais eficaz de abordar o instrumento para expressar sua concepção musical. Portanto, ela proporciona um desenvolvimento técnico com um propósito musical direto, oferecendo uma contribuição preciosa para o desenvolvimento musical das crianças. (França; Swanwick, 2002, p. 10)

Glover (2000) e Campbell (1998) consideram o processo da composição musical como um 'pensar em voz alta', sendo importante reconhecer as crianças como compositoras e divulgar suas composições, para contribuir com a abertura de espaços em que as crianças sintam confiança para reconhecer e desenvolver sua própria voz musical. Ampliando essa ideia, Veloso e Carvalho (2012, p. 73) argumentam que, através do engajamento criativo com música, as crianças podem olhar para a arte não somente como meio de expressão pessoal, mas também como ferramenta que pode ajudá-las a compreender o mundo usando a imaginação.

Importante destacar também, como explica Glover (2000), que a composição adulta difere qualitativamente da composição infantil. Além disso, dentro de uma visão multicultural, a composição não pode ser vista de maneira única. A noção do compositor "individual" – dominante na cultura da música erudita e em sistemas educativos ocidentais – vem sendo transformada a partir da comparação com outros gêneros e culturas musicais, nos quais a ideia de compor é radicalmente diferente (Glover, 2000, p. 17).

A composição musical em contextos de ensino e aprendizagem de música é um campo com diversas possibilidades de foco para investigações, motivando a realização de um grande número de pesquisas sobre o assunto. Pesquisadores e pesquisadoras, em contextos diversos, investigam: processos de composição em situações variadas; produtos resultantes dessas práticas; o papel da composição na aprendizagem musical e no desenvolvimento da criatividade; relações entre gênero e composição; o ponto de vista dos(as) educadores(as) envolvidos(as); e, ainda, as perspectivas dos(as) estudantes sobre diferentes aspectos que envolvem as atividades de composição musical. Todas essas abordagens são importantes e contribuem para a compreensão das práticas de composição na educação musical e nas elaborações teóricas, auxiliando educadores(as) e educandos(as) na compreensão e na relação com as suas produções musicais.

Ouvindo as crianças

*Agora, na próxima música que eu fizer, em casa, ou em algum lugar,
eu vou cantar bem alto, pra todo mundo ouvir!*
(Axel)

Iniciativas que buscam promover a participação das crianças como sujeitos ativos na sociedade vêm ganhando destaque nas discussões teóricas e em experiências diversas, como projetos e programas sociais (Tomás; Fernandes, 2011). Honorato e demais autores (2006) defendem que essa postura também deve ser praticada nas pesquisas, entendendo as crianças como coparticipantes dos estudos e das investigações realizados *com* elas – e não *sobre* elas.

Notamos que essa diferença tem se feito explícita nas pesquisas, e, de certa forma, explica o movimento percebido mais fortemente nesta última década: passamos de uma produção eminentemente sobre as crianças, a produzir com as crianças, rompendo, assim, com a perspectiva etimológica do termo *in fans*, entendidas como aquelas que não falam, ou, como denuncia Martins (1991), como “os mudos da história” (p.54). Meninos e meninas consideradas com vez e voz. Vozes que trazem à tona aquilo que vivem, ouvem dizer ou imaginam; vozes pouco ouvidas e quase nunca levadas a sério. (Honorato et al., 2006)

Entender o ponto de vista das crianças tem sido uma preocupação emergente também nas pesquisas realizadas na área da educação musical (Beineke, 2011; Burnard, 2006; Campbell, 2001; Mc Carthy, 2010). Segundo Burnard (2006), o ponto de vista das crianças difere qualitativamente do ponto de vista adulto, tornando-se imperativo conhecer e incluir suas perspectivas nos estudos e pesquisas.

No contexto das aulas de música, os professores e professoras que procuram incluir seus alunos de maneira ativa na construção do conhecimento precisam considerar seus interesses, necessidades e perspectivas quando elaboram seus planejamentos. A valorização do discurso musical que a criança traz em suas composições pode ser uma maneira de reconhecer e validar seus saberes e interesses; possibilitar que elas conheçam e desenvolvam sua própria voz; e ajudá-las a expandir seus horizontes musicais. Além disso, torna-se importante também abrir espaços para que as crianças falem sobre música e sobre a maneira como se envolvem com música, para que se tornem participantes ativas nas decisões sobre o próprio processo de aprendizado musical.

As crianças têm grande satisfação em conversar sobre as suas composições e seus próprios processos de composição. Promover experiências de composição entre as crianças pode não ser suficiente. Como pesquisadores e professores, precisamos ajudá-las a desenvolver uma linguagem para falar sobre as suas composições e sobre si mesmas como compositoras. Elas precisam sentir que é legítima a permissão para contribuir ativamente nas discussões sobre concepções de compor, as suas experiências em composição e as transformações que ocorrem em suas relações com a composição. (...) Só tendo a compreensão sobre a contextualização sociocultural e multivocalidade das crianças compondo podemos conhecer e compreender adequadamente a sua construção de significados como compositoras. (Burnard, 2006, p. 128, tradução nossa)

Ao estimular as crianças a falar sobre o que pensam com relação à música e às suas músicas, estaremos contribuindo para que elas reflitam e desenvolvam a sua própria compreensão sobre a sua relação com a música e com a composição musical. Beineke (2009, p. 69) explica que “as crianças devem ser encorajadas para refletir e discutir sobre as experiências musicais, para que possam compreender melhor as formas pelas quais estão compondo, resultando em melhor articulação dos seus conhecimentos”.

Acreditamos que, através de iniciativas que incluem as crianças na construção do conhecimento – abrindo espaço para ouvir o que elas têm a dizer sobre o seu próprio envolvimento com a música –, é possível construir ambientes de ensino mais significativos e inclusivos, no sentido em que os diferentes pontos de vista serão considerados, contribuindo para uma formação musical mais crítica e comprometida com o respeito e a valorização da diversidade. A partir dessas ideias, a questão que nos orientou na realização desta pesquisa é: como as crianças compreendem a composição no contexto da educação musical na escola básica?

Caminhos da pesquisa

Ninguém consegue fazer nada sozinho, pra tudo precisa de ajuda...
(Gabriele)

Nesta pesquisa procuramos elaborar um desenho metodológico que permitisse que as crianças se sentissem confiantes e seguras para compor e se expressar musicalmente e, além disso, que pudessem explicar como compreendem a composição musical em atividades realizadas no contexto escolar. Para tal, era necessário que a pesquisa fosse conduzida numa turma da escola básica, mas de maneira que as crianças pudessem desenvolver as atividades de composição com bastante autonomia e com um mínimo de interferência do professor ou da professora. Considerando essas questões, decidimos realizar um estudo de caso qualitativo com uma turma do 4º ano do ensino fundamental, numa escola básica da rede estadual de Florianópolis-SC, com as atividades de composição musical propostas pela pesquisadora. Como a turma não tinha aulas específicas de música nem de artes em seu currículo, a pesquisadora atuou também como professora das crianças, incentivando-as e dando-lhes suporte para que elas pudessem realizar as suas composições, mas procurando não interferir diretamente em suas decisões musicais.

Feito o contato inicial com a escola, a turma para o estudo foi selecionada considerando o interesse e a disposição da professora regente da classe, o interesse das crianças em participar do projeto, a disponibilidade de horários, e também o número reduzido de crianças na turma em comparação com outras da mesma escola. A turma que participou da pesquisa era formada por 18 crianças entre 8 e 10 anos de idade, sendo 11 meninas e sete meninos. Apresentada a proposta, as crianças aceitaram de imediato e com entusiasmo o nosso convite para fazer parte de uma pesquisa envolvendo atividades de composição musical. Importante salientar que essas crianças nunca haviam participado de qualquer tipo de ensino formal de música. Apenas um dos meninos contou que havia tido aulas de violão – por dois meses – num projeto social no bairro.

Nossa intenção era dar às crianças espaço para tomar decisões em diferentes âmbitos: na formação de grupos, nos processos de composição, nos temas e ou gêneros musicais, na escolha de instrumentos e nos arranjos de suas músicas. O papel da pesquisadora com a turma era organizar a classe para o trabalho, mediar possíveis conflitos entre as crianças, incentivá-las na realização das composições e, principalmente, ouvi-las. Por isso, não chamamos esses momentos de aulas, mas de encontros. Nesse processo foram realizadas observações participantes (Moreira; Caleffe, 2008) e registros em videogravação (Garcez; Duarte; Eisenberg, 2011) pela pesquisadora. Como destacam Honorato et al. (2006), a captação de imagens na pesquisa com crianças pode revelar-se uma rica fonte de elementos a serem analisados. Outro espaço para as crianças expressarem suas ideias foi aberto nas entrevistas semiestruturadas (Rosa; Arnoldi, 2008) realizadas em grupos. Essas entrevistas aconteceram em dois momentos: no início do trabalho e ao final dos encontros. Como destacam Dessen e Borges (apud Belei et al., 2008, p. 195), a utilização de uma coleta de dados mais diversificada e abrangente favorece a compreensão do fenômeno estudado e, conseqüentemente, maior diversidade e riqueza de informações.

Foram realizados 12 encontros semanais com uma hora de duração na própria sala de aula onde as crianças estudavam, em horário cedido pela professora regente. Durante esses encontros, as crianças dispunham de diversos instrumentos musicais – pandeiros, ganzás, tamborins, reco-reco, agogôs, caxixis, violão e cavaquinho, entre outros – para utilizar na

elaboração de suas composições musicais, além de cadernos e lápis, pretos e coloridos. As crianças se organizavam livremente formando pequenos grupos de três a seis participantes e selecionando os instrumentos disponíveis, utilizando a sala de aula e espaços livres pelo pátio. No total foram produzidas 16 composições musicais agrupadas em três blocos temporais: o primeiro bloco no início da pesquisa; o segundo na metade; e o terceiro ao final da pesquisa. Os grupos levavam em torno de dois a três encontros para compor suas músicas, que eram apresentadas aos demais colegas da turma quando finalizadas.

Os dados coletados durante a pesquisa – derivados das observações das aulas, dos registros em videogravação e das entrevistas com as crianças – foram organizados em três categorias: a) ideias de composição musical na perspectiva das crianças; b) valores e funções da composição musical na perspectiva das crianças; e c) a compreensão das crianças sobre o processo de composição musical. É importante ressaltar que essas categorias estão intimamente relacionadas entre si, articulando o que as crianças entendem por composição, quais funções atribuem à atividade de compor e como explicam esse processo

Ideias de composição e autoria

Uma boa música é ter amizade, é amor pelas pessoas que estão fazendo. (Axel)

Nos três blocos de composições observados na pesquisa, predominou a composição de canções. Ao observá-las, percebemos modelos de música muito próximos dos que são apresentados pela mídia, incluindo paródias e citações de músicas conhecidas. As músicas compostas pelas crianças se aproximam das referências musicais por elas citadas, como programas de televisão e rádio e cultos religiosos, com temáticas muito próximas de assuntos vivenciados no seu dia a dia, como a sua rotina como estudantes, suas paixões ou situações observadas na escola e no bairro.

Um exemplo é a paródia *Vida de Estudante*, composta por um grupo de quatro meninas. Usando como referência a música *Vida de Empreguete*², de Quito Ribeiro, as meninas recriaram a letra, adaptando-a ao seu dia a dia de estudantes de escola pública. Mantiveram a mesma linha melódica, incluíram coreografia e um acompanhamento feito por um pandeiro e um triângulo. A coreografia é parte integrante da composição e foi criada simultaneamente à melodia e aos arranjos. As meninas ensaiaram a música várias vezes em espaços fora da sala de aula para que a turma não conhecesse a coreografia antes da apresentação – momento para o qual as meninas se prepararam usando roupas e maquiagem específicas.

Sobre os elementos que constituem as composições, as crianças citaram elementos musicais e extramusicais, sem fazer distinção ou julgamento de valor entre eles. Som, instrumentos, voz, ritmo, rima, letra, mensagem, amizade, vontade, expressão, pontuação, refrão, dança, ser legal e divertida. Para Taís: “Tem que ter expressão, tem que vir do coração, principalmente tem que ter a letra”. A letra é a música, é a parte mais importante da composição, porque a mensagem transmitida por ela é fundamental, e deve ser feita de acordo com as

2. Música da novela *Cheia de Charme*, da Rede Globo, que foi ao ar entre abril e setembro de 2012.

emoções e sentimentos de quem a compôs. Isso porque a música precisa transmitir alguma ideia, ou, como explica Brito (2007, p. 225), as crianças entendem "que uma canção tem um tema, que fala de alguma coisa". Elementos como a rima entre as frases e a presença do refrão também foram levantados pelas crianças. Para os meninos, as rimas eram extremamente valorizadas, enquanto, para as meninas, a emoção transmitida era a característica mais importante da composição.

Os instrumentos musicais, por sua vez, "dão o ritmo", subordinados à letra, já que o ritmo, como explica Taís, "é também o que combina com a música... ritmo é o som que combina com a música". A dança, em muitos casos, faz parte da composição, e as crianças explicam que deve ser trabalhada em conjunto com os outros elementos, principalmente nas peças de andamento ligeiro e com temáticas bem-humoradas. Para várias crianças da turma – principalmente as meninas – a dança é tão importante para a música quanto a sua instrumentação, e uma depende da outra. Luiz Antônio corrobora essa ideia, ao afirmar que a dança "é a expressão da música".

Quando perguntadas sobre o que configura uma boa composição, as crianças explicaram que a música deve engajar e aproximar as pessoas, levando em conta todos aqueles que estiverem envolvidos na ação, incluindo os espectadores. Para elas, o valor atribuído a uma composição não implica apenas os elementos sonoros que a constituem, mas também todo o entorno que permeia a ação de compor. A amizade entre os parceiros foi citada pelas crianças como parte constituinte da composição. Elas consideraram que a confiança e o respeito entre os integrantes do grupo são indispensáveis para que a composição fique "boa". "A gente procura sempre ter mais amigos por perto, porque, sempre que tem um pouco de amizade, a música sempre fica boa!" (Gabriele).

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que, para muitas crianças, o conceito de autoria não estava muito claro. Paródias, arranjos ou improvisações eram entendidos pelas crianças com a mesma relação de autoria, que não viam problema em utilizar trechos de outras músicas nos seus trabalhos ou fazer paródias sem citar as fontes. Utilizar ideias de suas músicas preferidas era um recurso entendido por elas como uma possibilidade legítima na composição.

O conceito de *reprodução interpretativa*, de Corsaro (1993), pode auxiliar-nos a refletir sobre essa questão da autoria. O autor explica que, muitas vezes, a (re)produção cultural dentro de determinado grupo de crianças, ou cultura de pares, não é entendida como mera imitação ou apropriação direta da cultura do mundo adulto, mas uma transformação das informações de forma a atender às especificidades e aos interesses singulares do grupo. Ainda segundo Corsaro (1993), nesse processo as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas também se tornam parte dela, contribuindo inclusive para a sua reprodução, através de suas negociações com o mundo adulto e da produção criativa de culturas de pares com outras crianças. Elas apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas singulares (Corsaro, 1993). Entretanto, alertamos que em contextos de educação musical, mesmo sendo essas práticas legítimas para as crianças e abrindo diversas possibilidades às práticas pedagógicas, é necessário que os educadores e educadoras estejam atentos para desenvolver entre as crianças maneiras críticas e conscientes de utilizar produções alheias, reconhecendo e valorizando a autoria de outros compositores e intérpretes.

Ideias sobre valores e funções da composição

Eu não fico compondo a música pra deixar guardada, eu gosto de mostrar! (Taís)

Desde os primeiros contatos com a turma, a proposta de compor músicas foi muito bem recebida pelas crianças. Seus gestos, falas, expressões faciais e a maneira como se envolviam nas atividades demonstravam que compor era divertido e prazeroso para elas. Algumas crianças contaram que estavam começando a compor músicas em casa, e outras, que essa experiência na pesquisa despertou o interesse em aprender um instrumento ou em montar uma banda musical.

Nas entrevistas ouvimos algumas ideias sobre as funções da composição reconhecidas como importantes pelas crianças: fazer música com alguém e para alguém, transmitir mensagens, expressar sentimentos e emoções, divertir-se e fazer música com os amigos, aprender algo novo, desenvolver qualidades pessoais, exercitar a autonomia, desenvolver habilidades com os instrumentos, divulgar trabalhos próprios e ser reconhecido por seu talento.

As crianças relataram que aprendiam umas com as outras enquanto trabalhavam em grupos, e que o fato de estar com os amigos as motivava na elaboração das composições. “Ninguém consegue fazer nada sozinho, pra tudo precisa de ajuda” (Gabriele). O fato de estar com os amigos para fazer música juntos parecia ser uma das principais funções da composição musical, já que – no ponto de vista das crianças – para ser composta, a música precisa da “amizade em primeiro lugar” (Ana Maria), porque, do contrário, “não adianta, não vai sair legal a música...” (Luiz Antônio). A escolha das parcerias privilegiava os laços de amizade, em detrimento de habilidades musicais ou de *status* perante a turma. Essa relação de confiança e amizade também conectava as crianças do grupo em torno de suas produções: as composições pertenciam a todo o grupo, mesmo que a ideia houvesse partido de apenas uma criança. Quando perguntadas sobre essa questão, explicaram que isso não tinha importância, já que todo o grupo participava do ensaio e colaborava na coreografia ou no arranjo, transformando, então, o trabalho em “nossa música”.

Beineke (2011) esclarece que o caráter social da prática da composição é umas das principais funções da música para as crianças. Sua pesquisa revela que, na concepção das crianças, música se faz com e para outras pessoas. Da mesma maneira, entre as crianças desta pesquisa, a composição era valorizada principalmente como prática social. As crianças explicaram que, compondo suas peças, elas aprendiam música e podiam ouvir e compreender melhor as músicas de outras pessoas. Aprendiam a tocar os instrumentos enquanto escolhiam timbres, ritmos e ideias musicais. Explicaram ainda que, ao compor suas músicas, compreenderam que a música é formada também pela “emoção” e, ao lidar com essas questões mais íntimas, podiam aprimorar qualidades e sentimentos, como amor, carinho e paciência com as pessoas. E que, compondo, desenvolveram aspectos musicais e pessoais, como autonomia, sensibilidade, sociabilidade e autoconfiança. Nesse sentido, pode-se reconhecer que outro valor da composição musical para as crianças é que a música permite “pôr para fora” emoções, pensamentos, angústias. Tais perspectivas colocam em evidência a importância de que professores e professoras considerem também questões emocionais na realização de composições musicais. Como argumentam Veloso e Carvalho (2012), o ponto de partida para o desenvolvimento das possibilidades imaginativas são as emoções e os sentimentos.

Muitos depoimentos revelaram que uma função importante da composição é a possibilidade de apresentá-la a um público. A possibilidade de expor suas produções musicais para outras pessoas motivava as crianças a realizar as composições, tornando essa etapa a mais importante do trabalho: um momento em que as crianças se relacionavam com compositores, músicos e artistas divulgados na mídia, desejando obter, como seus ídolos, reconhecimento e fama através de suas produções. Taís confirma essa ideia quando afirma: "porque a gente não fez pra ficar guardado, a gente fez pra mostrar! Eu não fico compondo a música pra deixar guardada, eu gosto de mostrar!"

Ideias sobre o processo de composição

A gente junta um pedacinho de cada um em cada música...
(Luís Antônio)

Enquanto trabalhavam em pequenos grupos, as crianças conversavam, mostravam suas ideias umas às outras, escreviam nos cadernos, ensinavam o que sabiam aos colegas, brincavam, dançavam, ensaiavam, riam, e também se concentravam tomando decisões e revendo afirmações. Quando discutiam, normalmente era negociando suas ideias musicais no grupo. Observando as crianças, foi possível perceber que elas preferiam iniciar o trabalho escrevendo letras e poesias nos cadernos, onde anotavam a letra, sem se preocupar em registrar outros aspectos da peça. Para elas, a *letra* é a *música*, ou seja, a parte mais valorizada da composição. Esse processo – primeiro elaborar a letra, depois criar a melodia e o ritmo com os instrumentos – aconteceu em todos os grupos. Nos casos em que a composição incluía uma coreografia, esta era definida junto com a musicalização da letra, isto é, ao mesmo tempo em que a "música era colocada no ritmo", como explicaram as crianças. De todos os trabalhos apresentados, apenas um foi uma composição instrumental, baseada predominantemente em improvisos rítmicos com instrumentos de percussão.

Quando explicaram sobre o que acharam fácil ou difícil no processo de compor, algumas crianças relataram que essas atividades não haviam sido complicadas, pois compor as próprias músicas junto com os amigos era uma prática prazerosa e, por isso, não sentiam dificuldades. "Mais fácil, foi... a gente fazer tudo em grupo, assim, mais fácil tudo, acho, porque não teve coisa mais difícil, por causa que... difícil por quê? São coisas tão legais de fazer!" (Gabriele). Algumas meninas apontaram que a criação de gestos, danças e coreografias acontecia de maneira mais simples e espontânea, enquanto alguns meninos destacaram a elaboração de elementos, como o refrão e o título.

Durante as entrevistas e também em conversas informais, as crianças citaram algumas de suas preferências musicais, como funk, pagode, música romântica, rock e hinos religiosos. Nem sempre elas compartilhavam as mesmas preferências e, questionadas sobre isso, algumas crianças explicaram que, se ocorresse algum conflito nesse sentido, optariam em trocar de grupo; outras disseram que prefeririam escolher um ritmo com o qual todos concordassem, pois isso seria importante para compor em grupo. Apesar de não ter ocorrido nenhum desentendimento nesse sentido, durante as entrevistas constatamos que havia divergências – principalmente entre as crianças de gêneros diferentes. As meninas relataram que consideravam ruins e impróprias as composições realizadas pelos meninos; já os meninos achavam as músicas das meninas "chatas" e excessivamente "meigas". Durante o processo

de composição, percebemos que a maioria dos grupos era formada por crianças do mesmo gênero.

A divisão de tarefas, a multiplicidade e a variedade de ideias e o caráter colaborativo foram pontos levantados pelas crianças quando explicaram o trabalho realizado nos grupos. Elas valorizavam o trabalho em parceria, considerando que, dessa forma, o processo acontecia mais eficientemente, na medida em que os integrantes ajudavam uns aos outros e colaboravam com suas ideias e com a prática, além de ampliar as possibilidades de elaboração e execução de suas composições musicais. Sobre a negociação das ideias que surgiam entre os integrantes do grupo, as crianças explicaram que procuravam utilizar todas para que nenhum integrante ficasse insatisfeito, o que – segundo elas – tornava a composição ainda mais interessante. Nas palavras de Luis Antônio: “a gente junta um pedacinho de cada um em cada música...” ou, como ressalta Clarissa: “tipo, a gente resolve: a gente bota metade daquilo e metade daquilo! (...) Eu pego, boto um pouquinho de cada coisa numa música só! E fica do jeito que a gente quer! Fica mais legal ainda!”.

Explicando sobre os sentimentos que inspiraram alguns temas para as composições, criou-se um debate em torno da questão. Algumas crianças defenderam que a inspiração só acontecia se a emoção fosse verdadeira, advinda de um sentimento real do compositor. Já outras meninas, que apreciavam escrever sobre amor e romance, disseram que podem compor uma música sobre amor sem estar amando. Elas explicaram que é possível entrar numa espécie de atmosfera de romantismo e paixão para escrever as músicas, mas concordaram que a composição flui com mais facilidade quando o sentimento é verdadeiro. As falas das crianças parecem confirmar o argumento de Veloso e Carvalho (2012), de que a ação recíproca entre música e emoções é central nas atividades de composição, que envolvem o prazer de transformar ideias, sentimentos e pensamentos em música (p. 85).

O papel da professora/pesquisadora no transcorrer dos encontros foi valorizado pelas crianças, que consideraram fundamental a sua presença na condução das atividades. Segundo elas, a professora as ajudava na organização para o trabalho, evitando confusões, desordem e “bagunça” – fatores que poderiam comprometer o bom andamento das composições. As crianças explicaram também que o papel de professor(a) demanda principalmente uma relação afetiva com os alunos e alunas, porquanto, para poder ajudá-los no processo de compor, é preciso conhecê-los profundamente e compreender suas preferências, necessidades e características.

Por fim, algumas crianças explicaram que, compondo suas músicas, estavam utilizando o tempo de forma positiva, e que a composição lhes possibilitava aprender enquanto se divertiam com seus amigos. Como explica Beatriz: “eu não usei o meu tempo por nada, eu usei o meu tempo... porque eu quis fazer, o que eu quero!”

Considerações finais

A criatividade musical trazida pelas crianças em suas composições é demasiado importante para não ser escutada. É essencial que cada criança conheça sua própria voz, que adquira a confiança e habilidade para desenvolvê-la, e que os adultos e educadores a reconheçam
(Glover, 2000, p 16).

Conhecer o ponto de vista das crianças a respeito das práticas musicais realizadas em sala de aula é uma necessidade quando se pretende realizar um trabalho em educação musical que inclua e valorize os interesses dos alunos e alunas, que respeite os seus discursos e vivências musicais, que exercite a crítica musical e desenvolva a autonomia. Como argumentam Veloso e Carvalho (2012, p. 85), "...o processo de fazer música é um meio poderoso para as crianças ampliarem e renovarem seu mundo vivido, uma vez que envolve emoções e sentimentos que dão forma à sua imaginação".

Avaliando os procedimentos utilizados na produção de dados, consideramos que o desenho metodológico, incluindo observação participante, videogravação e entrevistas semiestruturadas, possibilitou uma visão abrangente do caso investigado, permitindo que alguns aspectos fossem analisados sob diversos ângulos, ou que algumas questões observadas em aula fossem aprofundadas nas entrevistas. Esse conjunto de ações também permitiu maior contato entre a pesquisadora e as crianças, estreitando laços de confiança entre elas, aumentando a confiabilidade dos dados obtidos. Tornou possível também conhecer algumas particularidades das crianças, como suas preferências e ídolos musicais, as relações de amizade e alguns detalhes sobre a rotina fora da escola. A realização das entrevistas em dois momentos distintos também foi importante – a entrevista inicial aproximou as crianças da pesquisadora, e a segunda possibilitou que as crianças conversassem com maior naturalidade sobre o processo como um todo. Acessar novamente os encontros revendo as filmagens também foi importante para retomar algumas cenas no intuito de esclarecer algum detalhe e observar com maior atenção as diversas cenas do processo das crianças compondo, como a negociação de ideias musicais, a organização dos ensaios, as atitudes colaborativas entre elas e os momentos em que eram introduzidas novas ideias musicais.

Observamos que as crianças trabalharam com naturalidade a proposta feita pela professora/pesquisadora, sem questionar o fato de ela não interferir diretamente nas suas composições. Do ponto de vista de St. John (2006), para que a criatividade coletiva e a colaboração floresçam, as práticas de ensino devem criar um ambiente de liberdade, em que as crianças possam descobrir e explorar suas próprias ideias, como agentes de sua própria aprendizagem. Além disso, a autora reflete que, quando o professor observa e valoriza as interpretações das crianças, ele valoriza os esforços dos alunos no desenvolvimento de habilidades musicais e na experiência prazerosa do fazer musical coletivo. Nessa perspectiva, a atuação da professora/pesquisadora nesta pesquisa, que incentivava as crianças, valorizava e registrava as suas produções, também pode ter contribuído para tornar essas atividades tão significativas para a turma.

Por outro lado, Young (2003) afirma que, no processo da aprendizagem criativa, é muito importante que o professor dê retorno às composições das crianças, respondendo perguntas, fazendo questionamentos, descrevendo ou dando sugestões no processo de composição. Segundo a autora, é constante o desafio do professor em equilibrar a liberdade e a agência da aprendizagem pelas próprias crianças com os limites da proposta que ele organiza em

sala de aula. O equilíbrio entre a iniciação à aprendizagem pelo adulto e pela criança é, segundo Craft (2008), um dilema e um desafio aos professores, porque se eles agirem com muita determinação poderão restringir a autoderminação e a capacidade das crianças em desenvolver as suas próprias ideias, embora a liberdade excessiva possa deixá-las confusas ou não lhes permitir ousar além daquilo que já são capazes de realizar por si próprias.

Constatamos que foram poucos os conflitos entre as crianças de um mesmo grupo quando negociavam ideias musicais e tomavam decisões sobre como suas composições musicais deveriam ser. Podemos inferir que isso se deva ao fato de elas terem trabalhado basicamente dentro de um universo musical que já compartilham entre si, com temáticas e gêneros musicais bastante familiares. Acreditamos que, por esse motivo, o trabalho nos grupos foi fluente e as composições apresentadas não geraram polêmica na turma. Convém ponderar que essa configuração gera poucas oportunidades para introduzir novas ideias, novos conhecimentos. Como aponta Beineke (2009), as composições que se distanciam das ideias de música correntemente aceitas na turma tendem a provocar polêmicas ou discussões que acionam a transformação e, conseqüentemente, a ampliação das ideias de música das crianças. E essa desestabilização – que nesta pesquisa se revelou pequena – favorece a aprendizagem criativa. Webster (2012, p. 96) contribui com essa reflexão quando sugere que o pensamento mobilizado na composição em grupo, especialmente em grupo de pares, oferece condições limitadas para o aprofundamento da experiência musical. Para o autor (Webster, 2012), é fundamental que o professor ou professora provoque a revisão das composições, num processo que contraponha as ideias iniciais com novas ideias, questionando as decisões tomadas pelo grupo e ampliando suas opções na elaboração da composição.

As principais contribuições desta pesquisa para a área de educação musical referem-se à possibilidade de refletir e compreender alguns aspectos da intrincada e complexa trama de sentidos tecidos durante a realização de composições em sala de aula, articulando as ideias de composição das crianças, as funções e os valores de compor para elas e como entendem e se engajam no processo de compor. Como argumentam Veloso e Carvalho (2012, p. 75), “os mundos musicais das crianças são um espelho dos seus mundos interiores; enquanto compõem, as crianças reconstróem a si mesmas, seu conhecimento e seu pensamento, criando novos sentidos às suas vidas”.

Acredita-se que as pesquisas que trazem o ponto de vista das crianças sobre o seu envolvimento com a música e com a composição musical podem contribuir para fortalecer essas práticas na educação musical escolar, bem como apontar caminhos metodológicos e referenciais que possam orientar os professores e professoras na realização de atividades dessa natureza. Nessa perspectiva, o ensino de música assume um compromisso com processos de criação, crítica e reflexão sobre as práticas musicais em sala de aula, ouvindo e valorizando as vozes das crianças na escola básica.

Referências

- BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011.
- BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 30, 2008.
- BRITO, M. T. A. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BURNARD, Pamela. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary. *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 353-374.
- CAMPBELL, Patricia. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press, 1998.
- CAMPBELL, Patricia. En búsqueda de la cultura y el significado musical en la vida infantil. Tradução de Yanna Hadatty Mora. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, v.1, n. 1, p. 69-78, 2001.
- CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008.
- CORSARO, William A. Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, v.1, n. 2, p. 64-74, May 1993.
- FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, 2011.
- GLOVER, Joanna. *Niños Compositores 4-14 años*. Traduzido por Orlando Musumeci. Barcelona: Grao Publicaciones, 2000.
- HONORATO, Aurélia et al. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006.
- MC CARTHY, M. Researching children's musical culture. *Music Education Research*, v. 12, n. 1, p. 1-12, March 2010.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- ROSA, Maria Virgínia F. P. C.; ARNOLDI, Marlene Aparecida G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ST. JOHN, Patricia A. Finding and making meaning: young children as musical collaborators. *Psychology of Music*, v. 34, n. 2, p. 238-261, 2006.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. *Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10ª Conferência da Associação Europeia de Sociologia. Genebra, 2011.

Recebido em
25/04/2016

Aprovado em
25/06/2016

VELOSO, Ana Luísa; CARVALHO, Sara. Music composition as a way of learning: emotions and the situated self. In: ODENA, Oscar (Ed.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Surrey: Ashgate, 2012. p. 73-91.

VISNADI, Gabriela Flor. *"A música que eu compus em grupo eu tirei do coração"*: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

WEBSTER, Peter R. Towards pedagogies of revision: guiding a student's music composition. In: ODENA, Oscar (Ed.). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Surrey: Ashgate, 2012. p. 93-112.

YOUNG, Susan. Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 1, p. 45-59, 2003.

Gabriela Flor Visnadi é Mestre em Música (Educação Musical) pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e licenciada em Música pela mesma Universidade (2004). Atualmente, é professora do Curso de Licenciatura em Música do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Viviane Beineke é Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É membro do Conselho Editorial da Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e Editora da Revista Música na Educação Básica da ABEM.