

GABRIELA FLOR VISNADI

**“A MÚSICA QUE EU COMPUS EM GRUPO, EU TIREI DO CORAÇÃO”:
PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE A COMPOSIÇÃO MUSICAL NA
ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, subárea Educação Musical, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Viviane Beineke

FLORIANÓPOLIS – SC

2013

V822m Visnadi, Gabriela Flor
 “A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração”: perspectivas
das crianças sobre a composição musical na escola básica / Gabriela Flor
Visnadi – 2013.
 155 p. : il. ; 30 cm

Bibliografia: p. 143-149

Orientadora: Profa. Viviane Beineke
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro Artes, Mestrado em Música, Florianópolis, 2013.

1. Música e crianças. 2. Música na educação. I. Beineke, Viviane. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina. III. Título.

CDD: 372.87 – 20.ed.

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

GABRIELA FLOR VISNADI

**“A MÚSICA QUE EU COMPUS EM GRUPO, EU TIREI DO CORAÇÃO”:
PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE A COMPOSIÇÃO MUSICAL NA
ESCOLA BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, subárea Educação Musical, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Banca Examinadora

Orientadora: _____

Dra. Viviane Beineke – UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)

Membro: _____

Dr. Carlos Elias Kater – UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)

Membro: _____

Dra. Regina Finck Schambeck - UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)

Florianópolis, 10 de junho de 2013.

Dedico este trabalho à minha amada avó, Rosa Piosavesa Visnadi (*in memoriam*), sempre criativa e rodeada de crianças.

AGRADECIMENTOS

À minha família querida – minha mãe Irene, meu companheiro Chico e meu filho Bruno, pelo carinho, pela compreensão e por toda a ajuda durante esta caminhada.

À minha orientadora e amiga – Viviane Beineke, pelas orientações sempre esclarecedoras e motivadoras, por acreditar na minha capacidade e por me ensinar tanto, sobre música, educação e sobre a vida, sempre.

À Cecília Marcon, nova amiga e companheira de estudos, pela amizade, pelas parcerias nos trabalhos e pelas trocas, que foram fundamentais em todas as fases do mestrado.

Aos amigos Ana Merabe, César e Silvio Sebastian, pelo apoio e paciência.

Aos professores do PPGE - UFSC Gilka Girardello e Lucídio Bianchetti, pela oportunidade de participar das deliciosas aulas que tanto contribuíram na minha formação.

À direção e às professoras da escola envolvida na pesquisa: Nivalda, Vânia, Norma, Juliana e Fabiana, por todo o apoio durante o trabalho com as crianças.

Aos membros da banca – prof. Dr. Carlos Kater e profa. Dra. Regina Finck Schambeck, por aceitarem participar da banca, pela cuidadosa leitura do trabalho e pelas preciosas contribuições.

Às professoras Dra. Cecília Cavalieri França e Dra. Regina Finck Schambeck, pelas contribuições na qualificação deste trabalho.

A todas as crianças que participaram desta pesquisa, sem as quais esta não seria possível!

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

Eu gostei das músicas dos colegas, eu gostei muito da música deles, achei bem legal, eles inventaram cada coisa legal, foi impressionante! (Axel)

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

Ficou bem legal! Nossa, ficou ... maravilhosa nossa música! (Clarissa)

Quando tem carinho, quando tem uma coisa assim boa, na música, sempre vai dar certo! (Gabriele)

A gente aprendeu bastante coisa, porque daí a gente brinca ao mesmo tempo que cria música! (Catarina)

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

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar como as crianças compreendem a composição no contexto da educação musical na escola básica. Para responder a essa questão, buscou-se compreender a perspectiva das crianças sobre o que é composição; por que as pessoas compõem música; quais os valores atribuídos à atividade de compor; e como elas explicam o processo de composição. O trabalho é apoiado teoricamente em pesquisas que investigam a composição na educação musical, em especial aquelas que focalizam a perspectiva das crianças (BEINEKE, 2009; BURNARD, 2000a; 2000b; 2004; 2006a; 2006b). Foi realizado um estudo de caso com as crianças de uma turma do 4º ano do ensino fundamental que não frequentavam aulas de música. Através de encontros semanais por um período de três meses, as crianças elaboraram composições musicais, organizando-se livremente na formação de grupos de trabalho, na escolha de parcerias e na seleção dos instrumentos musicais disponibilizados. Os dados foram coletados através de observação participante, registros em vídeo de todo o processo e entrevistas semiestruturadas com as crianças. A pesquisadora conduziu o trabalho em sala de aula, procurando não interferir diretamente nas composições, mas procurando estabelecer um ambiente positivo, valorizando os conhecimentos prévios das crianças e suas contribuições em sala de aula (JEFFREY; WOODS, 2009). Os resultados mostram que as crianças entendem a atividade de composição musical de maneira abrangente, realizando paródias, composições, arranjos e improvisações. Segundo elas, suas músicas são constituídas de letra, mensagem, ritmo, rima, amizade, voz, instrumentos, expressão, pontuação, refrão, vontade e coreografia. Elas atribuem grande valor à mensagem transmitida nas letras de suas músicas, sendo que a composição só faz sentido quando é realizada com amigos e apresentada a outras pessoas. A relação com o corpo também é valorizada nas composições, visto que, para muitas crianças, a composição envolve gestos e coreografias, que são elaborados simultaneamente. Para se sentirem estimuladas e seguras no desenvolvimento de suas composições, as crianças valorizam o papel do professor na condução das atividades, principalmente para ajudar na organização da turma, pelos conteúdos musicais transmitidos e pela relação afetiva construída com os estudantes. 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 o fortalecimento dessas práticas na educação musical escolar. Nessa perspectiva, o ensino de música assume um compromisso com processos de produção, crítica e reflexão sobre as práticas musicais em sala de aula, valorizando a voz da criança para uma participação mais ativa na sociedade.

Palavras chave: composição musical, perspectiva das crianças, escola básica, estudo de caso.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate how children comprehend the composing process within the musical education in the basic schooling. To answer this question, the study sought to comprehend children's perspective about what is composition; and how they explain the process of composition. The paper is theoretically based upon researches which inquiry the composition in the musical education, especially those focused the children's perspectives (BEINEKE, 2009; BURNARD, 2000a; 2000b; 2004; 2006a; 2006b). It has been carried out a case study with a primary school 4th grade class, through weekly meetings during a three-month period, in which the students produced musical compositions. The students organized themselves to form their work groups, chose their partners and selected the available musical instruments to develop their compositions. The data were collected through participant observation, video recordings of all processes, and semi structured interviews with the students. The researcher conducted the work inside the classroom, trying not to directly interfere on the compositions, however trying to establish a positive environment, appreciating prior knowledge from the students and their contributions within the class (JEFFREY; WOODS, 2009). Results show that the students conceive their musical production in a comprehensive manner, assigning authorship sense to parodies, compositions, arrangements, and improvisations. According to them, their songs are composed of lyrics, message, rhythm, rime, friendship, voice, instruments, expression, punctuation, chorus, willingness, and choreography. They assign great value to the message that is passed through the lyrics, being the composition only making sense if it is developed with friends and presented to other people. The relation to the body is also given value within the compositions; inasmuch to a great deal of children, the composition involves gestures and choreography that are settled simultaneously. For them to feel triggered and safe in terms of developing their compositions, the children appreciate the teacher's role in conducting the activities; mainly to help organizing the class, transmit musical content, and the affective relationship built among the students. It is believed that researches that bring children's point of view about their involvement with music and with the musical composition could contribute to strengthen of those practices in the musical education. Regarding this perspective, the teaching of music assumes a commitment with building processes, reasoning and reflecting about musical practices within the classroom, appreciating the voice of a child for a more active society participation.

Key Words: musical composition, children perspectives, primary school, case study.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: Esquema dos encontros com as crianças</i>	52
<i>Figura 2: Esquema dos três blocos de composições</i>	59
<i>Figura 3: Participação e assiduidade das crianças</i>	60
<i>Figura 4: Primeiro bloco de composições</i>	68
<i>Figura 5: Segundo bloco de composições</i>	75
<i>Figura 6: Terceiro bloco de composições</i>	82
<i>Figura 7: Composições e seus compositores</i>	83

LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1: Apresentação da composição <i>O Amor</i>	61
Vídeo 2: Apresentação da composição <i>O Amor</i> para a turma do 3º ano.	62
Vídeo 3: Preparando arranjo para a música das Caveiras	63
Vídeo 4: Apresentação da composição <i>O Coração</i>	64
Vídeo 5: Apresentação da composição <i>Ai, ai, ai</i>	65
Vídeo 6: Meninos elaborando a composição <i>Ai Ai Ai</i>	67
Vídeo 7: Apresentação da composição <i>Vida de Estudante</i>	70
Vídeo 8: Apresentação peça instrumental.....	71
Vídeo 9: Apresentação da composição <i>Não sei se é normal</i>	72
Vídeo 10: Apresentação da composição <i>O Universo</i>	73
Vídeo 11: Crianças cantando a música <i>Sabor de Mel</i>	74
Vídeo 12: <i>Clip</i> da composição <i>Minha Vida de Estudante</i>	76
Vídeo 13: Apresentação da composição <i>Somos Amigos</i>	77
Vídeo 14: Apresentação da composição <i>A Mistura</i>	78
Vídeo 15: Apresentação da composição <i>Macumba Saravá</i>	79
Vídeo 16: Meninas cantando a composição <i>O Bom Político</i>	81
Vídeo 17: Processo de composição das crianças - cenas diversas.....	85

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	15
LISTA DE VÍDEOS	15
INTRODUÇÃO	19
I PARTE – PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	23
1 A COMPOSIÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	25
1.1 PESQUISAS SOBRE COMPOSIÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	31
1.1.1 <i>Pesquisas sobre os processos de compor e sobre produtos gerados nas atividades de composição</i> ..	32
1.1.2 <i>Pesquisas sobre composição e tecnologia</i>	34
1.1.3 <i>Pesquisas sobre o papel do grupo nas atividades de composição</i>	35
1.2 ENVOLVENDO AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS.....	37
1.3 A COMPOSIÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS.....	41
2 METODOLOGIA	45
2.1 A SELEÇÃO DO CAMPO.....	47
2.2 COLETA DE DADOS: PROCEDIMENTOS, MÉTODOS E PAPEL DA PESQUISADORA.....	48
2.2.1 <i>Observação participante</i>	48
2.2.2 <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	49
2.2.3 <i>Registros em videogravação</i>	49
2.2.4 <i>Papel da pesquisadora</i>	50
2.3 OS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, AULAS E ENTREVISTAS.....	51
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	56
3 APRESENTANDO: AS MÚSICAS DAS CRIANÇAS!	57
3.1 A ESCOLA, A TURMA, AS CRIANÇAS.....	57
3.2 AS MÚSICAS COMPOSTAS PELAS CRIANÇAS.....	58
3.2.1 <i>Primeiro bloco de composições</i>	60
3.2.2 <i>Segundo bloco de composições</i>	69
3.2.3 <i>Terceiro bloco de composições</i>	75
3.2.4 <i>Considerações sobre as composições realizadas sob o ponto de vista da professora/ pesquisadora</i> ..	82
II PARTE - A COMPOSIÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS	87
4 IDEIAS DE COMPOSIÇÃO MUSICAL	89
4.1 IDEIAS DE COMPOSIÇÃO E AUTORIA.....	89
4.2 DE QUE É CONSTITUÍDA A MÚSICA?.....	93
4.3 O QUE CARACTERIZA UMA “BOA” COMPOSIÇÃO?.....	96
4.4 MÚSICA DE MENINO, MÚSICA DE MENINA.....	99
4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IDEIAS DE COMPOSIÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS.....	102
5 VALOR DA COMPOSIÇÃO MUSICAL	107
5.1 COMPOR PARA APRENDER.....	107
5.2 COMPOSIÇÃO MUSICAL É UMA ATIVIDADE QUE DEVE SER FEITA COM AMIGOS.....	111
5.3 A COMPOSIÇÃO MUSICAL É FEITA PARA SER APRESENTADA A ALGUÉM.....	114
5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O VALOR ATRIBUÍDO PELAS CRIANÇAS À COMPOSIÇÃO MUSICAL.....	116
6 O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO	119
6.1 POR ONDE COMEÇA A MÚSICA?.....	119
6.2 A “INSPIRAÇÃO”: O INÍCIO DA COMPOSIÇÃO.....	123
6.3 A NEGOCIAÇÃO DAS IDEIAS MUSICAIS NOS PEQUENOS GRUPOS.....	126
6.4 PRÉ-REQUISITOS E CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA COMPOR UMA MÚSICA.....	129
6.5 O PAPEL DO PROFESSOR NA CONDUÇÃO DOS TRABALHOS DE COMPOSIÇÃO MUSICAL.....	132
6.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE COMPOSIÇÃO MUSICAL DAS CRIANÇAS.....	135

CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	150
APÊNDICE 2 - PERGUNTAS GUIAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	152
APÊNDICE 3 - ESQUEMA DAS TEMÁTICAS REVELADAS NAS ENTREVISTAS.....	154

INTRODUÇÃO

Meu interesse na composição musical como um importante pilar das aulas de música no contexto escolar surgiu a partir de questionamentos levantados durante minha experiência como professora de música do Ensino Fundamental. Apesar de já ter realizado anteriormente algumas práticas envolvendo composição em certos contextos onde trabalhei com o ensino de música – ensino particular de instrumento, escolas de música e cursos de formação de professores – a realização dessas atividades na escola básica começou mais tarde, se intensificando principalmente após a minha participação como aluna especial em uma disciplina do PPGMUS (UDESC) sobre Criatividade e Educação Musical¹.

Através de leituras e conversas informais com colegas sobre a realização de atividades de composição nas aulas de música, constatei que ainda existe insegurança na realização dessas atividades por parte de muitos professores, e que, apesar de toda a argumentação já desenvolvida sobre o assunto, a composição ainda não está presente nos planejamentos das aulas em muitas escolas, nem mesmo integra muitos dos cursos de formação de professores de música (BEINEKE, 2009; BRITO, 2007).

Refletindo sobre este assunto, percebi que mesmo buscando possibilitar aos meus alunos um envolvimento significativo com a música e trabalhando com os conteúdos de maneira musical e contextualizada, eu esperava a “hora certa” para inserir a composição junto às práticas em sala de aula. Isso acontecia, em grande parte, pela falta de entendimento sobre o processo composicional das crianças, que acarretava na minha insegurança para a condução dessas atividades. As leituras e reflexões proporcionadas na disciplina Criatividade e Educação Musical, me levaram a repensar a minha prática como professora de música, e então passei a planejar minhas aulas integrando a composição musical junto às outras atividades - execução e apreciação de repertório da música brasileira - e, em pouco tempo, a minha insegurança para realização destas atividades transformou-se em motivação.

À medida que o espaço para composição nas minhas aulas de música² ia sendo construído e consolidado, eu percebia os alunos envolvidos de maneira diferente, trazendo contribuições a partir de seus conhecimentos, mostrando seus interesses e tornando visíveis os conteúdos que lhes eram mais significativos, o que me deixava cada vez mais interessada nas

¹ Disciplina oferecida pelo PPGMUS – Programa de Pós Graduação em Música (UDESC), ministrada pela professora Viviane Beineke durante o 2º semestre de 2010.

² As experiências abordadas a seguir, aconteceram em uma escola da rede estadual de ensino de Florianópolis onde atuei como professora de música durante quatro anos, com estudantes entre dez e quinze anos de idade.

suas composições³. Pude conhecer mais sobre as crianças, sobre suas preferências musicais e o que faziam com música fora da escola. Percebi que através das suas músicas era possível me aproximar um pouco mais da realidade cultural e social dos alunos. Como explica Swanwick (2003), a composição é uma ferramenta que proporciona ao professor uma aproximação com a cultura musical do aluno, pois revela uma gama de significados que a música tem na vida dos estudantes. Segundo o autor, a composição proporciona que os alunos tragam “suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a música formal com a música de fora. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal” (p. 68). Até mesmo entre os estudantes que passavam por dificuldades - com indisciplina e com o desempenho escolar - a relação com as aulas de música ficou melhor, principalmente quando eles perceberam que seus conhecimentos prévios eram valorizados e que podiam fazer suas músicas de acordo com suas preferências musicais, tornando-as, inclusive, um canal de comunicação onde explicitavam suas ideias - principalmente em relação à escola, às aulas e aos professores⁴.

Nessas atividades, as crianças muitas vezes demonstravam certa preferência na realização das composições em parcerias, me perguntando já de início: “faremos grupos de quantos?” “Podemos fazer grupo de quatro?” “Pode ser de seis?” E durante essa organização e preparação para os trabalhos, eu percebia que a escolha das parcerias privilegiava as amizades, e costumava se repetir ao longo das atividades. Porém, mesmo trabalhando entre amigos, algumas vezes aconteciam desavenças: crianças disputando seus papéis dentro do grupo; defendendo ou refutando alguma nova ideia... Eu procurava entender esses episódios como um importante exercício de negociação e argumentação do próprio ponto de vista e de respeito com o do colega.

Logo a sala de aula ficou pequena para nossas atividades: os alunos trabalhavam nas suas músicas em lugares diversos - pelo pátio da escola, na quadra e nos corredores - procurando ambientes em que pudessem se concentrar para compor suas músicas. Notava que, apesar de estarem bastante livres pela escola, todos os grupos permaneciam realmente envolvidos com suas composições. Poderiam simplesmente aproveitar a “deixa” para

³ Algumas das atividades de composição realizadas neste período resultaram em trabalhos apresentados em congressos (BARRETO; BEINEKE; SILVA, 2011; SILVA, 2011; 2012).

⁴ Na maioria das vezes, estes alunos optavam por compor um *rap*, cujo tema, geralmente, tratava da sua visão sobre drogas, a escola, os colegas e alguns professores.

“gazejar” a aula e se encontrar com amigos de outras turmas, porém, mantinham-se comprometidos com a proposta.

Inúmeras cenas em que as crianças ajudavam-se umas às outras foram flagradas: um ensinando ao outro o que já sabia, mostrando a forma correta de segurar os instrumentos, ou passando alguns dos “toques” aprendidos nas aulas. Em alguns momentos, quando solicitavam minha ajuda em meio ao processo de composição, eu procurava ter o cuidado de não descaracterizar a ideia original das crianças, ouvindo atenta e respeitosamente a música que estava surgindo, sem perder o vínculo com seu contexto. Dessa forma, buscava entender ao máximo o que sugeria a música das crianças, para então auxiliar nos elementos técnicos nos quais elas estavam com alguma dificuldade.

Quando terminavam as composições, todos ficavam muito felizes e ansiosos para tocar suas músicas e para conhecer as músicas dos outros grupos. O resultado era uma grande diversidade de ritmos, texturas, histórias e expressões musicais. Nas composições, percebia influências da mídia, conteúdos abordados nas minhas aulas, elementos do projeto de capoeira que acontecia na escola, além de sutilezas das próprias histórias e características pessoais de cada criança, detalhes que somente quando estamos envolvidos há algum tempo com os alunos podemos perceber - seja na própria composição musical, na maneira de executá-la, na postura corporal ou na entonação vocal.

Através dessas práticas, pude perceber que ao promover atividades em que os alunos pudessem manipular os materiais sonoros tomando suas próprias decisões musicais, o envolvimento com a música tornava-se mais significativo; e que essas práticas no contexto escolar ajudavam a aproximar o professor de seus alunos, permitindo-o engajar seus objetivos aos interesses e necessidades do contexto onde estivesse atuando. Assim, todas essas experiências vividas neste ambiente – as situações cotidianas da escola, as músicas dos alunos, o meu envolvimento com as crianças e tudo o que aprendi com elas - aliadas às leituras e às reflexões sobre a prática; contribuíram para o meu interesse neste estudo, me instigando a buscar mais conhecimento sobre a composição musical em contextos escolares para contribuir com o fortalecimento desta prática na escola básica.

Partindo de alguns questionamentos e inquietações que eu trazia de minha experiência como professora, aliados a discussões apresentadas na literatura da área, selecionei algumas possíveis questões para pesquisa, com as quais me envolvi em reflexões. Meu interesse inicial passava principalmente pelas questões envolvidas na avaliação das composições musicais das

crianças e pela maneira como as crianças conectavam seus saberes prévios sobre música em suas composições musicais. Assim, a partir destas ideias iniciais, procurei delinear o tema da pesquisa, buscando na literatura pesquisas realizadas sobre o assunto.

À medida que eu elaborava a minha questão de pesquisa, procurei fazer leituras de trabalhos e discutir o assunto com colegas da área. Então, fui me aproximando de pesquisas que trazem o ponto de vista das crianças em atividades de composição musical, interesse crescente na área da educação musical, pois como explica Burnard (2000b), a perspectiva dos adultos difere muito da maneira de pensar das crianças, sendo importante essa compreensão para uma melhor fundamentação de atividades dessa natureza.

Assim, o objetivo deste estudo é investigar como as crianças compreendem a composição no contexto da educação musical na escola básica: o que é composição; quais os valores atribuídos à atividade de compor; e como elas explicam o processo de compor.

O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, apresento algumas pesquisas envolvendo composição musical realizadas no século XXI, que trazem diferentes perspectivas sobre estas práticas. Apresento também pesquisas que trazem o ponto de vista das crianças, nas quais eu me apoiei teoricamente para realização deste trabalho. Detalho os procedimentos metodológicos selecionados para a realização desta pesquisa, bem como a escolha do campo e os contatos com a escola e com a turma. Apresento as composições realizadas pelas crianças, descrevendo alguns aspectos sobre a organização das crianças em pequenos grupos para compor, a elaboração e a apresentação das músicas, incluindo o registro em vídeo de cada peça. Na segunda parte apresento a discussão trazendo as vozes das crianças sobre o trabalho realizado: suas perspectivas sobre composição musical; a maneira como explicam o processo de compor; e os valores atribuídos a esta prática.

Acredito que a relevância dos dados apresentados neste trabalho para a área da educação musical está principalmente na compreensão do ponto de vista das crianças com relação à composição musical, entendimento que se faz necessário para que os educadores musicais possam conduzir essas atividades com maior segurança e de modo que seja significativo para seus alunos. Conhecer as perspectivas das crianças sobre a composição musical torna-se essencial quando se deseja realizar um trabalho que valorize as vozes, as especificidades e os interesses das crianças com relação à música, construindo um ambiente que proporcione o desenvolvimento da crítica, do respeito e da autonomia musical.

I PARTE – PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Início este trabalho trazendo algumas concepções sobre a composição musical em contextos pedagógicos, que refletem sobre a importância de valorizarmos e considerarmos essas práticas como essenciais no processo de educação musical. Apresento também algumas pesquisas envolvendo composição musical sob diferentes aspectos: processos e produtos gerados nas atividades de composição; composição e tecnologia; o papel do grupo nas atividades de composição; perspectivas das crianças sobre a composição musical.

Detalho as escolhas e os procedimentos metodológicos utilizados, incluindo uma descrição do campo selecionado e os primeiros contatos com as crianças participantes. Ainda nesta primeira parte, apresento as músicas compostas pelas crianças durante a pesquisa, incluindo a descrição do processo e o registro em vídeo de cada composição finalizada e apresentada à turma.

1 A COMPOSIÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

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 os educadores a reconheçam. (GLOVER, 2000, p. 16, tradução minha).

A música se faz presente na vida das pessoas em todos os cantos do mundo. Integra nossa história desde o nascimento, nos acompanhando em casa, na vida escolar, através dos meios de comunicação, em rituais religiosos, festas, em momentos tristes ou alegres. “A música não se descola da vida, (...) temos músicas para todas as ocasiões do viver” – destaca Brito (2007, p.96). Todas as pessoas, de uma forma ou de outra, são afetadas pela música desde pequenas: quem nunca se deparou com um bebê sorrindo e se balançando ao ouvir sons musicais; ou com uma criança inventando melodias ao brincar?

Na infância, a música é um elemento que integra muitas das brincadeiras e jogos, como os brinquedos cantados, jogos de mãos e fórmulas de escolhas. Essas práticas, geralmente transmitidas por várias gerações através da oralidade, costumam ser transformadas e recriadas pelas crianças, que delas se apropriam e as adaptam de acordo com as suas habilidades e com o contexto em que se encontram⁵. Nesse sentido, podemos encontrar diferentes maneiras de executar a mesma brincadeira, com variações de acordo com características regionais, modelos reproduzidos pela mídia no momento, além da incorporação de criações anônimas e características pessoais dos brincantes. O fato de essas músicas serem aprendidas e transmitidas por tradição oral confere a elas um caráter dinâmico, com abertura para (re)criações, adaptações e transformações por parte das crianças, principais responsáveis pela transmissão desses jogos.

Brito (2007) observa que na primeira infância as crianças são grandes improvisadoras e criadoras de canções. Inventam histórias cantadas, sem pressa, criando e trocando letras e melodias de imediato: “abrem a boca e saem cantando”, sem importar-se com quais notas, compasso ou sistema de estruturação estão sendo utilizados (2007, p. 186). Glover (2000) também explica que as crianças tendem a inventar músicas desde muito pequenas. É só dar-lhes oportunidade, e elas compõem canções e músicas instrumentais, sozinhas e com outras crianças. A autora explica que as crianças que frequentam aulas de instrumentos e criam suas

⁵ Sobre este tema ver Gainza, 1996; Hortélio, 2003; Kater et al, 2009 .

próprias músicas tendem a exceder, em suas composições, questões técnicas e musicais estabelecidas pelas fronteiras dos repertórios passados por seus professores.

Na área da educação musical, a composição é uma atividade reconhecidamente importante, principalmente em modelos de ensino fundamentados em concepções que buscam desenvolver o aprendizado musical de forma significativa para o aluno, onde o ensino não esteja centrado no professor e em valores tradicionais (BEINEKE, 2001; FRANÇA, SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003). Neste trabalho, é entendida de maneira abrangente, considerando todas as atividades que possibilitem a tomada de decisões musicais, com ou sem alguma forma de registro. Incluem-se nessa categoria, atividades de arranjo musical, improvisação, musicalização de poemas ou letras dadas – ou seja, atividades que abram espaço para que o aluno experimente, crie, faça suas próprias escolhas musicais, buscando promover autonomia no aprendizado musical (BEINEKE, 2009; FRANÇA; SWANWICK, 2002; SWANWICK, 2003).

Em contextos de ensino musical, um dos pontos a ser levados em conta está no papel do professor em proporcionar aos alunos variadas formas de envolvimento com a música, pois além de contemplar diferentes interesses presentes no grupo – relacionados a preferências musicais, liberdade para escolhas pessoais e identificação com as diferentes práticas - é indispensável para o desenvolvimento de suas habilidades musicais de maneira abrangente, participando como sujeitos ativos no processo de aprendizagem (SWANWICK, 2003). Isso acontece porque “a composição oferece uma grande oportunidade para escolher não somente *como*, mas *o que* tocar ou cantar, e em que ordem temporal. Uma vez que a composição permite mais tomada de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural” (p.68).

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 maneira particular e muito direta (SWANWICK, 1979, p. 43).

Para Swanwick (2003), a composição é uma necessidade educacional, que deve estar articulada com a *performance* e a apreciação. O autor explica que cada atividade curricular permite distintas possibilidades para tomada de decisões, tornando evidentes facetas específicas da autonomia do aluno. Assim, diferentes alunos se sobressaem de diferentes formas, o que não é possível em atividades fechadas e com grupos numerosos, pois estas não permitem espaço para julgamentos pessoais (p. 68).

Berkley (2004) considera a composição no contexto escolar como uma poderosa ferramenta para que o professor estimule a resolução de problemas musicais, à medida que a prática da composição desenvolve nos estudantes habilidades de hipótese e verificação. Para a autora, entender a composição como uma possibilidade para resolução de problemas, permite que os educadores musicais racionalizem as necessidades específicas do contexto curricular em que atuam, possibilitando aos alunos uma estrutura eficiente para o desenvolvimento musical – através da composição.

De acordo com França e Swanwick (2002), cada uma das formas de envolvimento direto com a música acontece através de diferentes procedimentos e resulta em diferentes produtos, proporcionando compreensões de naturezas distintas sobre ideias musicais; portanto, a composição não pode ser desconsiderada ou esquecida. Além disso, “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). A partir desse pensamento, podemos entender que trabalhar com a composição auxilia, inclusive, um melhor aprendizado nas outras práticas musicais diretas, já que o aluno passa a ouvir música de forma diferente, sob o ponto de vista de quem já atuou como compositor; e executa de forma diferente, pois estará expressando suas próprias ideias musicais para o grupo.

Além de contribuir nas práticas musicais diretas, a composição auxilia no desenvolvimento de habilidades técnicas instrumentais, já que o aluno, ao compor suas próprias músicas, poderá sentir necessidade de determinados recursos musicais, buscando a realização à sua maneira.

[...] 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).

Na medida em que as propostas envolvendo composição são realizadas de maneira articulada com as demais atividades, os conhecimentos adquiridos em sala de aula e em situações informais são potencializados. Através das suas composições, o aluno pode mostrar e compartilhar suas próprias ideias sobre música e integrar os conhecimentos construídos formalmente com aqueles vivenciados fora da escola (SWANWICK, 2003). “Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também,

até certo ponto, de seus mundos social e pessoal” (p.68). Assim, o professor que é sensível ao discurso musical de seus alunos terá, através das suas composições, revelações importantes que poderão ser utilizadas para um trabalho e planejamento mais significativo, numa dinâmica que permite ao aluno participar ativamente da construção do conhecimento, valorizando e reconhecendo seus interesses e saberes prévios.

França (2001) considera a composição o “carro-chefe” do desenvolvimento musical, pela sua característica de jogo imaginativo, o que impulsiona a curiosidade e a vontade de aprender. Para a autora, no pensamento composicional, o aluno ultrapassa limites de habilidades e conceitos sobre música determinados em modelos musicais fixados por métodos fechados de ensino.

Ao compor, os alunos têm a oportunidade de criar ‘mundos de faz-de-conta’ onde habilidades mentais mais avançadas podem emergir precocemente, superando assim o nível esperado para sua faixa etária. Quando os permitimos ‘falar’ por eles mesmos podemos nos surpreender com o florescimento de uma riqueza e diversidade musicais intrigantes. (FRANÇA, 2001, p. 108)

Glover (2000) considera o processo da composição como um “pensar em voz alta”, no qual o professor atento pode conhecer particularidades sobre como pensam musicalmente seus alunos. A autora explica a importância de reconhecer as crianças como compositoras, e que para isso as suas músicas devem ser divulgadas. Campbell (1998) também faz essa analogia com o “pensar em voz alta” explicando inclusive, que esta relação com a música ajuda as crianças em diversos aspectos, em especial a socialização musical. Nesse sentido, os trabalhos envolvendo composição em pequenos grupos é um exercício de exposição do pensamento, de negociação de ideias e de respeito com os vários pontos de vista presentes entre os participantes.

Glover (2000) defende que é importante considerar toda a pluralidade de estratégias que envolve a composição musical. Para a autora, não se pode entender a prática de compor de uma única maneira, e que existem tantos aspectos e processos possíveis utilizados por compositores como estilos e produções musicais (p. 47). Além disso, dentro de uma visão multicultural, a composição não pode mais ser vista de maneira estática. A noção de 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 compositor é radicalmente diferente - ou até inexistente (p. 17).

Porém, apesar de toda a argumentação existente sobre a importância da composição na educação musical e do crescente número de iniciativas para sua inclusão nas aulas de música, esta prática ainda não faz parte de maneira consistente dos currículos de música em geral (BURNARD, 2006a; GLOVER, 2000; STRAND, 2006), nem segue tradições pedagógicas bem estabelecidas nas instituições de ensino (SILVA, 2001). Os motivos são diversos, passando pela própria formação dos músicos e professores de música; pelas concepções mistificadas de composição arraigadas em diversos meios; pela falta de compreensão sobre os processos composicionais das crianças; e pela pouca difusão dos produtos musicais das crianças (GLOVER, 2000; SILVA, 2001).

Embora seja defendida pela área de educação musical, ainda persiste uma concepção de genialidade e mistério em torno da composição, em que os compositores são envolvidos por um dom raro e especial, o que inibe a iniciativa de muitas pessoas para esta prática (GLOVER, 2000; MARTIN, 2010). No Brasil, esta realidade também foi observada no início do século XXI, por Beineke (2001) e Silva (2001). Silva (2001) atribui isto em parte pela forma como a composição é tratada nos cursos superiores e nos conservatórios. Ele explica que, a prática da composição – quando abordada – nesses espaços, é tratada à parte, sem relação com outros conteúdos do currículo, direcionada geralmente para alunos mais experientes. Esta atitude enfatiza a concepção de composição em que o compositor é um indivíduo que possui habilidades especiais, as quais dependem de ‘talento’ e que são adquiridas apenas com muito esforço e estudo técnico. O autor também considera que o fato de vigorar paradigmas que privilegiam ‘grandes obras’ e ‘mestres da música’, uma grande atenção é voltada para a música como produto acabado, tornando o processo de composição confinado a disciplinas especializantes em cursos de composição (SILVA, 2001).

Para contrapor essa ideia, Silva (2001) defende que a atividade de compor deveria ser realizada como ferramenta para articulação dos mais diversos conteúdos e das mais diversas disciplinas, não estando apenas destinada a disciplinas isoladas e nem exclusiva dos cursos de composição. A partir deste pensamento, poderíamos pensar na composição integrando as disciplinas dos cursos de licenciatura, de forma a contribuir para a formação de professores mais autônomos, capazes de compor para/ com seus alunos; professores que abram espaços para a tomada de decisões em sala de aula; que incentivem seus alunos a compor, reconhecendo e valorizando suas produções musicais, e contribuindo para um desenvolvimento musical mais crítico.

Autores estrangeiros também consideram que, pela falta de tradição da composição como componente regularmente presente nas aulas e nos cursos de música, algumas questões não estão bem claras para os educadores em geral: ao estimularem seus alunos a compor, aparecem algumas dúvidas com relação à condução, objetivos ou avaliação dessas atividades. A pouca difusão e compreensão sobre as músicas feitas por crianças acarretam na falta de uma fundamentação mais consistente sobre suas produções musicais, o que explica a insegurança por parte de muitos professores na realização de propostas de composição (GLOVER, 2000). Strand (2006) observou esta realidade em um *survey* realizado com professores de música em Indiana – EUA, e verificou que a prática regular de atividades de composição na educação musical não possui uma tradição bem estabelecida, sendo poucas e isoladas as iniciativas nesse sentido.

Para Glover (2000), a composição do ponto de vista adulto - visando técnica e habilidade – é apenas uma dentre várias das categorias possíveis da prática da composição, que se aproxima da concepção de compositor “raro e genial”, ideia que pode ser fortalecida nos espaços educativos, caso seja oferecido apenas este modelo de composição e compositor (GLOVER, 2000). A composição nesta perspectiva representa apenas uma parte do panorama musical vivenciado pelas crianças, que é muito mais abrangente: afinal, as crianças lidam e brincam com música desde tenra idade, através de canções espontâneas, brinquedos cantados, improvisos, além de toda a gama de música oferecida pela mídia, pelos meios de comunicação e nos espaços de convívio social.

Ao visar uma educação musical mais abrangente, faz-se necessário considerar as diferentes modalidades de se envolver e de fazer música. Glover (2000) defende a importância do reconhecimento e valorização das produções musicais infantis por parte dos educadores – e dos adultos em geral, para contribuir na abertura de espaços em que as crianças sintam confiança para conhecer e desenvolver a sua própria voz musical. Explica ainda que a habilidade composicional das crianças pode se perder, caso os educadores musicais valorizem apenas a apreciação musical e os aspectos interpretativos da música.

Em muitos casos, quando a composição é contemplada, acaba sendo entendida como uma atividade de menor peso, sem relação com as outras práticas consideradas “mais importantes” (GLOVER, 2000). Para Silva (2001), isso se deve pelo fato de que, na formação musical específica são privilegiados estudos de análise do produto pronto – principalmente de ‘grandes obras’ feitas por compositores consagrados – no lugar do estudo sobre os processos

de criar música. Dessa forma, os próprios professores de música, muitas vezes, precisam lutar contra a sua formação caso pretendam desenvolver uma concepção de educação musical que inclua o trabalho com atividades de composição de maneira efetiva e articulada com as outras práticas.

Glover (2000) considera que mesmo havendo escolas que contemplem atividades de composição no currículo, falta um conhecimento mais aprofundado sobre as músicas feitas pelas crianças e sobre o que se pode esperar delas como compositoras, para que a composição musical na escola esteja conectada com o mundo musical exterior. Para a autora, uma das razões é que os adultos, de maneira geral, possuem apenas um sentido muito vago sobre as capacidades das crianças para fazer música, visto que as composições das crianças são pouco difundidas. Comparando a outras modalidades artísticas – como as artes visuais – a autora considera que são poucas as iniciativas de divulgação das músicas feitas pelas crianças, prática já consolidada em outras áreas artísticas.

Esta realidade levantada por diversos autores vem se transformando à medida que a composição musical começa a integrar gradualmente os currículos de música nas instituições de ensino básico e superior. Muitas pesquisas têm sido publicadas, principalmente na literatura estrangeira, trazendo diversas perspectivas sobre a composição musical em diferentes contextos de ensino de música. Contudo, podemos dizer que apesar de existirem iniciativas nesse sentido, muitos espaços ainda não são contemplados, e ainda existem lacunas na compreensão da composição na educação musical, tornando-se relevantes pesquisas e discussões sobre o assunto. Sendo assim, a realização e difusão de pesquisas que tratem da composição na educação musical faz-se necessária, para a construção de um corpo de conhecimentos consistente sobre estas práticas e todos os aspectos envolvidos.

1.1 PESQUISAS SOBRE COMPOSIÇÃO MUSICAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Na revisão bibliográfica realizada, busquei pesquisas que envolveram aspectos diversos sobre composição musical de crianças e adolescentes: como descrições e análises de processos e produtos da atividade de compor em contextos pedagógicos; estudos focalizando o processo colaborativo da aprendizagem, tratando da importância e da relação do grupo nas práticas de composição; e principalmente pesquisas que trazem as perspectivas das crianças sobre suas músicas e práticas musicais. Concentrei-me principalmente em trabalhos realizados no século XXI.

No Brasil, podemos encontrar pesquisas realizadas com crianças e adolescentes envolvendo composição musical. Entre as dissertações e teses brasileiras, encontramos trabalhos sobre a composição musical relacionada a recursos tecnológicos (LORENZI, 2007; SANTOS, 2006); sobre processos e produtos composicionais de crianças (FINCK, 2001; MAFFIOLETTI, 2005; WEICHSELBAUM, 2003); e com foco na aprendizagem criativa (BEINEKE, 2009). Também foram localizados artigos brasileiros trazendo reflexões, pesquisas e relatos sobre experiências com composição em contextos diversos (BEINEKE, 2007; 2008b; CERNEV; JARDIM, 2008; FRANÇA, 2001; GONÇALVES *et al*, 2010; LORENZI, 2008; QUINTANILHA; SILVA, 2005) .

No contexto internacional, pesquisas realizadas com crianças e/ou adolescentes focalizam aspectos sobre as relações sociais e o papel do grupo em atividades envolvendo composição, como a influência das relações afetivas – ou de gênero – nos produtos composicionais (BURLAND; DAVIDSON, 2001); a perspectiva dos alunos sobre a realização de atividades de composição em grupo (FAUKNER, 2003; RUSINEK, 2007); e ainda características e processos de trabalhos musicais criativos realizados colaborativamente (SAWYER, 2006; 2008).

1.1.1 Pesquisas sobre os processos de compor e sobre produtos gerados nas atividades de composição

No Brasil, foram realizadas pesquisas com composições de crianças focalizando os processos e os produtos por eles gerados. Alguns trabalhos investigam os pensamentos e ações das crianças durante o processo criativo, buscando compreender a ordem e a dinâmica das suas intenções ao compor. Também podemos encontrar análises das produções musicais das crianças, relacionando-as ao seu desenvolvimento musical.

Finck (2001) investigou os procedimentos musicais utilizados por crianças em trabalhos de criação musical em grupo, buscando entender e analisar os processos que implicaram na construção do conhecimento musical. A pesquisadora realizou observações e transcreveu quinze planejamentos de atividades de composição de diferentes modalidades, realizados ao longo de quinze aulas de música. Verificou-se que o grupo realizou a estruturação e organização sonora utilizando-se de materiais musicais e extra-musicais, a partir de quatro procedimentos básicos: exploração sonora, estruturação sonora, estruturação performática e estruturação gráfica. Foram caracterizadas três fases: improvisação, composição e interpretação, etapas que demonstraram a forma como o grupo construiu o

conhecimento musical – visível tanto na forma instrumental e corporal, como na escrita da partitura. A organização do objeto sonoro levou a uma ampliação dos fatores musicais previstos no início da pesquisa, como a capacidade de identificar, relacionar e modificar este objeto a partir das atividades de apreciação. Os dados foram coletados através de relatos da professora auxiliar, registros em áudio e fotografias, sendo que duas aulas foram registradas em videogravação.

Weichselbaum (2003) investigou o desenvolvimento musical individual de alunos de uma escola de música a partir do parâmetro composição, com base na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick. A autora analisou composições de dois grupos distintos: um grupo de alunos que realizam atividades musicais fora da instituição e um grupo de alunos que não realizam tais atividades. Foram coletadas composições durante um ano letivo, além de entrevistas semiestruturadas com parte dos alunos participantes. Utilizando os critérios de avaliação do Modelo Espiral de Desenvolvimento, as composições foram analisadas e comparadas aos dados fornecidos pelas entrevistas, não apontando diferenças significativas no desenvolvimento musical dos dois grupos comparados.

Maffioletti (2005) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi compreender e explicar o surgimento do conhecimento novo nas composições infantis, mais especificamente de crianças entre seis e doze anos de idade. Como eixo teórico orientador para seu estudo, a autora utilizou a Epistemologia Genética de Jean Piaget, sugerindo níveis de desenvolvimento do pensamento compositivo, os quais considera interdependentes e cujas conexões, muitas vezes inusitadas, trazem novas possibilidades. Para ela, o desenvolvimento musical não tem sentido sem a compreensão das relações que se formam nestes níveis, as quais possibilitam à criança a construção dos novos conhecimentos.

A composição como forma de se alcançar resultados positivos no desenvolvimento musical de estudantes é discutido por França (2001), que faz uma análise das qualidades artísticas em composições coletadas em uma pesquisa com alunos de piano, argumentando sobre a composição como atividade propulsora do desenvolvimento musical. Já Quintanilha e Silva (2008) discutem procedimentos de uma pesquisa onde a prática da composição musical norteou o processo de aprendizado musical, em trabalhos conduzidos por licenciandos em música em três contextos diferentes.

Na literatura estrangeira, encontramos um grande número trabalhos sobre a composição musical, sob diferentes perspectivas. Kennedy (2002) realizou um estudo com

quatro estudantes do ensino médio, no Canadá, onde procurou conhecer suas estratégias para composição. Através de entrevistas, observações e análise de documentos, foi construído um modelo que reflete alguns processos comuns para composição utilizados por estes quatro estudantes. Citando algumas características do modelo, foi observado o papel desempenhado pela escuta; a necessidade de um tempo para reflexão individual; e o caráter improvisado dos produtos finais. Os resultados do estudo sugerem que, embora possa haver elementos comuns nos processos de composição de estudantes, a natureza deste processo é pessoal e peculiar para cada indivíduo.

Fautley (2004) observou que, apesar de não existir uma única pedagogia para o trabalho com composição em sala de aula, os alunos geralmente iniciam suas composições através da improvisação. Para o autor, a composição é gerada a partir de uma exploração e elaboração das ideias surgidas durante os improvisos dos alunos - que selecionam, experimentam e assim elaboram as ideias musicais - até chegar, então, em uma forma definida que é a composição.

1.1.2 Pesquisas sobre composição e tecnologia

No Brasil foram realizadas duas pesquisas envolvendo recursos tecnológicos nas atividades de composição (LORENZI, 2007; SANTOS, 2006), demonstrando que alguns recursos podem integrar propostas de composição de maneira efetiva. Santos (2006; 2007) utilizou a tecnologia em um trabalho onde a composição musical foi utilizada como uma maneira de introduzir as crianças em técnicas e materiais da música do século XX, buscando questionar e ampliar o conceito de música através de uma “escuta que compõe”. A partir de uma ideia de educação musical que inclui a escuta sensível do ambiente e amplia o campo sonoro que a envolve, a autora realizou um trabalho com grupos de crianças que, utilizando recursos tecnológicos para gravação de sons da rua e a sua manipulação em estúdio, elaboraram *composições de paisagem sonora*⁶.

⁶ *Composição de Paisagem Sonora* é um conceito de composição que surgiu na segunda metade do século XX a partir da ideia de *Paisagem Sonora* (ou *Soundscape*), criado por Murray Schafer, que se refere a “qualquer ambiente sonoro ou qualquer porção do ambiente sônico visto como um campo de estudos, podendo ser esse um ambiente real ou uma construção abstrata qualquer, como composições musicais, programas de rádio, etc” (SCHAFER apud SANTOS, 2006, p. 13). A conscientização sobre a paisagem sonora – ideia que surgiu de um movimento criado por Schafer – teve origem na preocupação e necessidade de voltar a atenção ao ambiente sonoro, cada vez mais poluído e em constante transformação. É nesse contexto, de um movimento de ecologia acústica que surgiu uma tendência compositiva utilizando-se de materiais sonoros gravados e dos estudos sobre a inter-relação entre sons, natureza e sociedade: a *Composição de Paisagem Sonora*.

As crianças manusearam microfones, aparelhos de *MD* (minidisc), tiveram contato com recursos de estúdio e programas como *SoundForge* e *Pro Tools*⁷, além da escuta de outras composições de paisagem sonora, visando abertura para sonoridades “não-musicais”. A autora considera que o exercício da escuta e a composição de paisagem sonora vêm ao encontro de uma proposta adequada para um fazer musical criativo, através de uma “escuta que compõe”, que inventa e atualiza as ideias de música, para uma “educação musical fundamentada na escuta como uma forma de pensamento e ato de criação, que envolve o homem e a sonoridade ao seu redor” (SANTOS, 2006, p. 4).

O registro das produções dos estudantes e a análise e manipulação dos áudios são discutidos por Lorenzi (2007). Em uma pesquisa-ação, o autor investigou os processos de composição musical de um grupo formado por dez adolescentes em uma oficina extracurricular de composição musical em uma escola da rede pública no RS. O trabalho com as composições visava o registro sonoro e produção de um CD. O autor investigou a maneira como o uso de tecnologias influenciou o processo dos jovens nas composições, partindo das seguintes indagações: Quais as implicações de compor e gravar com adolescentes? Como o uso de registros sonoros interfere nos processos composicionais coletivos? De que forma os adolescentes desencadeiam processos composicionais quando visam a produção de um CD?

O autor constatou que os processos composicionais envolveram aspectos que vão além de estruturações musicais, somando-se a elas as inter-relações sociais e afetivas do grupo. Sobre o registro sonoro, esta ferramenta possibilitou um *feedback* auditivo para os adolescentes, que puderam estabelecer novas referências estéticas de percepção musical sobre suas composições. A produção de um CD com as composições do grupo se configurou em um resultado concreto das produções musicais dos adolescentes, intensificando a motivação para o trabalho, no qual se fundiram suas identidades individual e coletiva.

1.1.3 Pesquisas sobre o papel do grupo nas atividades de composição

Alguns pesquisadores realizaram investigações sobre o trabalho colaborativo em atividades de composição, focalizando aspectos sobre as relações sociais e o papel do grupo em atividades de composição (BURLAND; DAVIDSON, 2001; FAULKNER, 2003; FAUTLEY, 2005; RUSINEK, 2007). Muitos dados revelam que, em grande parte, crianças e

⁷ Programas para gravação e edição de sons.

adolescentes de diferentes tempos e espaços sentem-se mais motivados e felizes para compor suas músicas quando podem formar parcerias privilegiando laços afetivos.

Burland e Davidson (2001), realizaram uma pesquisa envolvendo 59 crianças, com o objetivo de investigar como diferentes maneiras de agrupamentos de crianças influenciam as atividades musicais criativas. Para isso, as crianças envolvidas realizaram atividades de composição em diferentes conformações de grupos: aleatórios, grupos de amigos do mesmo sexo e de ambos os sexos; e grupos sem laços de amizade de mesmo sexo e de ambos os sexos. Cada grupo realizou uma tarefa envolvendo composição musical, a qual foi analisada por avaliadores independentes. Quando foram questionadas sobre o processo, as crianças revelaram que, apesar de a formação do grupo não ter influenciado diretamente no produto da tarefa, afetou a interação social, interferindo no sentido de realização pessoal e prazer na atividade, constatando assim que as crianças preferem se agrupar levando em conta suas afinidades e laços de amizade para realizar tarefas de composição musical (BURLAND; DAVIDSON, 2001).

Faulkner (2003) e Rusinek (2007) obtiveram respostas bastante positivas dos alunos com relação a trabalhos de composição em grupos. Faulkner (2003) defende o coletivo como facilitador para o desenvolvimento de novas ideias, à medida que o grupo traz diferentes sugestões as quais os integrantes ouvem, experimentam, aprovam, rejeitam, transformam, e assim desenvolvem novas ideias coletivamente. O autor, que investigou o ponto de vista dos alunos sobre o papel do grupo na composição musical no contexto de uma escola rural, explica que o grupo amplia as possibilidades criativas, pois tem a oportunidade de trabalhar com várias ideias, diferente do trabalho individual que traz apenas um ponto de vista. Rusinek (2007) também defende a composição colaborativa, pois considera que projetos dessa natureza auxiliam não só no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos musicais, como também na própria autonomia para resolver problemas e como uma experiência criativa democrática. Através de suas pesquisas, as quais incluíram as vozes dos estudantes, Faulkner (2003) e Rusinek (2007) constataram que os alunos preferem compor em grupos, colaborativamente, pois consideram que desta maneira estas atividades são mais efetivas, agradáveis e significativas do que o trabalho individual (FAULKNER, 2003, p. 107).

Um interesse mais recente na área da educação musical diz respeito a pesquisas sobre as perspectivas das crianças e adolescentes sobre o seu envolvimento com a música e em práticas de composição musical. Sobre este assunto, destacam-se as pesquisas de Beineke

(2009); Burnard (2000b; 2002; 2004; 2006a; 2006b); Burnard e Swann (2010); Campbell (1998); Campbell, Connell e Beegle (2007); Griffing (2009; 2011). Estes autores defendem a necessidade de envolver as crianças nas pesquisas como importantes informantes, e de conhecer o seu ponto de vista sobre aspectos diversos da sua relação com a música. Assim, percebemos que a busca por uma melhora na educação tem incluído uma mudança na prática docente, como a necessidade de escutar os alunos e atuar levando em consideração o que dizem sobre a sua aprendizagem na escola (BURNARD, 2006b).

Percebemos através destes trabalhos, que a composição musical em contextos de ensino e aprendizagem de música é uma área que possui diversas possibilidades de foco para investigações. Pesquisadores, em contextos diversos, investigam o processo de composição em variadas situações; os produtos resultantes desta prática; o papel da composição na aprendizagem musical e no desenvolvimento da criatividade; o ponto de vista dos educadores envolvidos e ainda as perspectivas dos estudantes sobre diferentes aspectos que envolvem as atividades de composição musical. Todos estes aspectos são importantes e contribuem para a compreensão da composição na educação musical de uma forma holística, auxiliando educadores e educandos na compreensão e na relação com as suas produções musicais. Sendo assim, o presente trabalho busca contribuir para esta compreensão, trazendo a maneira como as crianças articulam suas perspectivas sobre composição musical.

1.2 ENVOLVENDO AS CRIANÇAS NAS PESQUISAS

Iniciativas que buscam maneiras de 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). Porém, apesar dos vários esforços no sentido de garantir direitos e responsabilidades às crianças como sujeitos sociais, sua participação é comumente mediada pelos adultos nas diferentes estruturas sociais e familiares nas quais participam. As autoras defendem a importância de considerar o grupo social das crianças, reafirmando-as como atores sociais, numa tentativa de combater a situação de exclusão a que estão sujeitas, já que a sua participação historicamente tem sido entendida do ponto de vista dos adultos. Honorato e demais autores (2006) defendem que esta postura também deve ser praticada nas pesquisas, entendendo as crianças como coparticipantes dos estudos e 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).

Sarmiento (2002) critica as perspectivas psicológicas que concebem o imaginário infantil como um *déficit*, como se a criança não possuísse um pensamento objetivo e suficientemente formado da realidade. Segundo o autor, a criança necessita que lhe sejam dadas condições e possibilidades para desenvolver plenamente sua personalidade e racionalidade nos contextos sociais e culturais em que vive, porém essas condições se estabelecem sob um modelo da geração adulta.

O diálogo e a partilha de conhecimentos – tanto entre adultos e crianças, como cada grupo entre si – devem ser promovidos com a consciência e o reconhecimento das diferenças e das especificidades de cada grupo, sem a intenção de confronto ou dicotomia entre eles. Para isso, é necessário ultrapassar ideias, como a de que os adultos sabem o que é melhor para as crianças ou de que os saberes das crianças são deficientes em relação aos adultos, as quais ainda predominam em diversos contextos e dificultam a efetiva participação das crianças em uma construção democrática das suas vidas. Da mesma forma, para não permitir que interesses políticos e econômicos sejam determinantes e passem por cima de ações democráticas e participativas, é necessária a participação política dos cidadãos (TOMÁS; FERNANDES, 2011).

As autoras também defendem a importância de promover espaços democráticos para que as crianças participem ativamente. Neles, devem estar garantidos os direitos de proteção e provisão, levando em conta questões de idade, gênero e etnia. É importante que esteja muito claro para as crianças o processo em que estão inseridas, com o devido espaço para discussão, negociação e formulação do repertório de ações para tal (TOMÁS; FERNANDES, 2011).

Aproximando essa ideia de práticas em educação musical, podemos relacionar esse “espaço democrático”, com algumas possibilidades que podem ser proporcionadas em sala de aula, buscando engajar as crianças ativamente no processo de aprendizado musical. Nesse pensamento, um professor de música que procura incluir seus alunos de maneira ativa na construção do conhecimento, irá considerar seus interesses, necessidades e pontos de vista no momento da elaboração de seus planejamentos. A valorização do discurso musical que o

aluno traz em suas composições, pode ser uma maneira pela qual o professor abre possibilidades para que os alunos conheçam e desenvolvam a sua própria voz, de acordo com seus próprios interesses. Abrir espaços para que as crianças falem sobre música e sobre a maneira como se envolvem com a música, também é uma possibilidade para que as crianças participem das decisões sobre o próprio processo de aprendizado musical.

Entender o ponto de vista das crianças sobre o aprendizado musical tem sido uma preocupação emergente na área da educação musical. Suas perspectivas sobre a sua relação com a música – em diversos âmbitos – vêm sendo incluídas e valorizadas em pesquisas. Burnard (2000b; 2004); Campbell (2001) e Mc Carthy (2010) defendem que é necessário incluir as vozes das crianças nos estudos para que seja possível abarcar todos os aspectos envolvidos na sua relação com a música.

Mc Carthy (2010) aponta que mais estudos são realizados *sobre as* crianças do que *com* as crianças, defendendo a necessidade de serem incluídas as suas vozes, para que assim, as pesquisas estejam mais próximas da realidade de uma cultura musical infantil desenvolvida e vivenciada pelas crianças. Burnard (2000b) também considera necessário que as pesquisas ampliem o foco de investigação para procurar entender o pensamento musical das crianças, a natureza das suas experiências musicais e que sentido elas atribuem a essas experiências.

Campbell (2001) considera que as crianças são mais musicais do que julgamos, e que possuem a capacidade de desenvolver sua musicalidade se lhes forem dadas oportunidades de se envolver com a música, estudá-la e experimentá-la. A autora defende que, se os adultos são os responsáveis por desenhar os planos da educação das crianças, investigar a sua natureza é de importância primordial. Para isso, é preciso conhecer como pensam as crianças, principalmente quando estão a sós.

Partindo dessa ideia, Campbell (2001) realizou uma pesquisa em que investigou as visões das crianças sobre música em seis contextos infantis distintos. No primeiro momento, pôs-se observar as crianças, como uma ‘mosca na parede’ (p. 72), procurando conhecer mais sobre a cultura infantil naqueles contextos, para mais tarde elaborar questões e realizar entrevistas a partir das realidades que havia observado. Dentre algumas perguntas elaboradas pela autora, constam: quais músicas escutam em casa, como definem sua própria identidade musical, porque se encontram emergidos na música, qual seriam os valores dos estudos musicais na escola, que prognóstico poderiam dar sobre a música no seu futuro. A autora explica que falar sobre música pode nos revelar dados significativos sobre conceitos musicais,

teorias e experiências, e que mesmo planejamentos concebidos pelos adultos para as crianças com as melhores intenções, se não forem elaborados a partir de uma cuidadosa análise sobre o conhecimento, atitudes e valores das crianças, estarão em uma distância considerável com as realidades do que elas podem necessitar para seu desenvolvimento interior, para pensar e sentir-se como indivíduos (CAMPBELL, 2001).

No campo das pesquisas sobre criatividade, Burnard (2006a) argumenta que a criatividade infantil é qualitativamente distinta da adulta, por isso a necessidade de entender não só o produto, mas onde e como foi feito, e também ouvir o que as crianças dizem e pensam sobre composição, ao invés de darmos a nossa opinião. A autora defende que o interesse de pesquisadores sobre a perspectiva das crianças deve mover investigações não somente através de observações, mas também ouvindo como as crianças explicam suas práticas musicais.

Beineke (2009) explica que entender as relações que as crianças estabelecem com as atividades de composição musical e os significados que elas atribuem a esses processos e às suas músicas, contribui com as pesquisas na área da educação musical, ao passo que envolvem o pensamento da criança como produtora de suas músicas. A autora 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” (BEINEKE, 2009, p. 69). Nesse pensamento, ao estimular as crianças a falarem 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) explica também que a forma de compreensão sobre a aprendizagem é distinta ao olharmos para a perspectiva do professor e para a perspectiva do aluno. Sobre isso, Burnard observou que, enquanto a atenção do professor sobre a aprendizagem dos alunos se concentra no *como* e *o quê* as crianças aprendem; as crianças refletem sobre o *quando* e *onde* a aprendizagem ocorre (BURNARD, 2006b). A autora (2006a) considera que muitos estudos já foram realizados sobre improvisação e composição musical na perspectiva dos adultos, mas que essas visões diferem muito das representações feitas pelas crianças a esse respeito, por isso, sugere que mais pesquisas sejam realizadas visando a construção de um quadro conceitual sobre composição de crianças.

A compreensão sobre a natureza dos significados construídos por estudantes como compositores, e das múltiplas representações do seu mundo ao compor são essenciais para as pesquisas em educação musical (BURNARD, 2006a). Esta compreensão poderia contribuir para o fortalecimento destas atividades de maneira significativa nas aulas de música, contemplando interesses e necessidades dos estudantes e auxiliando professores na construção de planejamentos. Nesse sentido, trabalhos que buscam compreender o ponto de vista das crianças sobre o seu próprio envolvimento com a música, mais especificamente através da prática de composição musical são fundamentais.

1.3 A COMPOSIÇÃO MUSICAL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

“Mostrar uma música pra pessoa, não importa se tem palco, não importa o lugar... o que importa é cantar pra pessoa.”⁸ (BENTO apud BEINEKE, 2009, p. 138)

Em primeiro lugar, quero contextualizar esta frase dita por um menino de oito anos, sobre a importância de apresentar suas próprias músicas para outras pessoas. Nesta situação, o menino fazia parte de uma turma de 2ª série, a qual tinha aulas de música na escola regularmente e o trabalho com composições musicais era integrado às demais atividades musicais da turma. Esta citação, recortada da tese de Beineke (2009), carrega algumas revelações sobre o papel da música na vida daquelas crianças, como veremos a seguir.

Beineke (2009) realizou um estudo de caso com o objetivo investigar como se articulam as dimensões da *aprendizagem criativa*⁹ - conceito emergente na área da Educação e da Educação Musical - em atividades de composição em contexto escolar. A autora elaborou sua pesquisa sobre dois eixos: a perspectiva dos alunos e a do professor. Apoiando-se no modelo sistêmico de Czikszenmihalyi¹⁰, a pesquisadora analisou as perspectivas das crianças focalizando três dimensões: *domínio* – ideias de música das crianças; *campo* – a comunidade da sala de aula; e *indivíduo* – contribuições individuais e coletivas. Partindo da perspectiva do ensino criativo, Beineke analisou o papel do professor (JEFFREY; WOODS, 2009) na construção das relações sociais do grupo e na criação de possibilidades para a aprendizagem

⁸ Esta citação faz parte das entrevistas realizadas por Beineke (2009).

⁹ Segundo Craft (2008), a emergência do conceito de *aprendizagem criativa*, provida de uma fusão de discursos, incluindo – particularmente – a mobilização desta expressão para uma criatividade em um contexto de "parceria" e, mais recentemente, em um contexto de "desenvolvimento cultural"; tem gerado sérios desafios. Neles, está incluída a tentativa de entender na prática o que é o "aprendizado criativo", e como ele difere de "aprendizagem efetiva".

¹⁰ O modelo focaliza três dimensões da criatividade, que se articulam: domínio, campo e indivíduo.

criativa: engajar os interesses dos alunos; valorizando suas contribuições nas atividades de composição musical e proporcionando um ambiente de relações sociais positivas.

O estudo foi realizado com uma turma de 2ª série do ensino fundamental e com a sua professora de música, cujo foco valorizava atividades de composição. Através de observações das aulas de música e entrevistas com grupos focais de alunos, a autora pôde conhecer algumas ideias que orientavam os alunos nas atividades de composição, como a de que a música é uma atividade social e que deve ser feita com e para outras pessoas; que as composições devem ser muito bem planejadas, no sentido de a sua estrutura estar bem ‘combinada’ entre os compositores que a executam; a importância da interação, participação e engajamento entre os indivíduos dos grupos; a ideia de composição e execução como práticas indissociáveis, sendo que uma composição para ser considerada boa, deve estar bem executada. Nesse sentido, Beineke (2009) nos mostra, através de sua pesquisa, que critérios que para os adultos são considerados extrínsecos à obra musical, na visão das crianças assumem grande importância, fazendo parte do todo da obra.

Em pesquisa realizada com um grupo de composição formado por crianças, Burnard (2000a; 2000b; 2006a; 2006b) investigou questões relacionadas às experiências de compor e improvisar, realizadas por dezenove estudantes de doze anos de idade. Suas principais questões foram: (1) como se constituem as dimensões através das quais os estudantes se movem nas atividades de composição e improvisação e (2) como as reflexões desses estudantes sobre as suas experiências de vida provocam ideias e dirigem seus processos de fazer música.

Os participantes se encontravam semanalmente durante seis meses com o objetivo de compor livremente, sozinhos ou em parcerias, sem a intervenção direta de adultos. Para isso, as crianças formaram um grupo de composição – “*Music Creators Sounding Club*” - em uma escola multi-étnica de Londres, que a pesquisadora acompanhava realizando observações e registros em vídeo. Além destes métodos para coleta de dados, a autora realizou entrevistas individuais e com grupos focais e atividades com desenhos feitos pelas crianças. Utilizando-se de estratégias etnográficas, explica que seu papel no grupo como pesquisadora era flexível, de observadora participante.

Neste estudo, foram analisados tanto os processos como os produtos das atividades de compor e improvisar, em conjunto com os relatos verbais das crianças, além das imagens desenhadas por elas - que foram usadas não simplesmente como descrições ou relatos da

experiência, mas como representações dos significados atribuídos para o fenômeno da composição. Burnard (2000a; 2000b) contraria a ideia exposta por alguns autores, de que a improvisação é entendida apenas como um meio para se atingir a composição, observando diferenças entre os dois tipos de atividades, tanto nas ações como nas reflexões das crianças.

Em artigo mais recente (2006a), Burnard traz considerações sobre o conhecimento das crianças como compositoras: as suas perspectivas sobre suas composições e como elas constroem seus próprios significados musicais. Ela conta que as crianças pensam e atribuem significados diferentes à composição e ao processo de compor, como mostraram seus desenhos que, como descrições metafóricas, sugerem que o significado de compor é multidimensional e multifacetado (2000a, 2000b; 2006a).

A autora explica que a criatividade infantil é qualitativamente diferente da do adulto, daí a necessidade de entender não só o produto, mas onde e como foi feito, e o que as crianças dizem.

As crianças têm grande satisfação em conversar sobre as suas composições e seus próprios processos de composição. O fato de promover experiências de composição entre as crianças pode não ser suficiente. Como pesquisadores e professores, precisamos ajudá-los a desenvolver uma linguagem para falarem sobre as suas composições e sobre si mesmos como compositores. Eles precisam sentir que é legítima a permissão para que possam 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 compositores. (BURNARD, 2006a, p. 128, tradução minha)

Assim, concordando com Quintanilha e Silva (2008), acredito 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 a construção de ambientes de ensino mais justos, democráticos, significativos e inclusivos, no sentido de que os diferentes pontos de vista e a diversidade presentes em um contexto serão considerados, contribuindo para a formação musical das crianças de maneira mais crítica e autônoma. Nesse sentido, concordo com Beineke que:

Considerar o ponto de vista das crianças permite estabelecer um ambiente de aprendizagens significativas, respeitando e valorizando suas formas de fazer e pensar música. Ouvir o que as crianças pensam sobre as suas músicas permite que elas se tornem agentes da sua aprendizagem, criando em sala de aula o ambiente de uma comunidade de prática musical que participa

colaborativamente das aprendizagens de todo o grupo (BEINEKE, 2009, p. 289)

A partir dessas ideias, a questão deste estudo é: como as crianças compreendem a composição no contexto da educação musical na escola básica? Para responder a essa questão, busca-se compreender a perspectiva das crianças sobre o que é composição; por que as pessoas compõem música; quais os valores que elas atribuem à atividade de compor; e como elas explicam o processo de compor música.

A seguir, serão descritos os procedimentos e escolhas metodológicas para a coleta de dados da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Tendo em vista que a definição da abordagem metodológica em uma pesquisa é determinada pela relação entre as questões e interesses da investigação, os pressupostos teóricos que a sustentam, e também a visão de mundo do pesquisador; este estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995; BOGDAN; BIKLEN, 1994; FLICK, 2009; MEIRINHOS, OSÓRIO, 2010; MOREIRA, CALEFFE, 2008). Essa abordagem foi considerada mais adequada devido às características da questão desta pesquisa, que visa compreender as perspectivas de uma turma de crianças acerca de atividades de composição musical. Como explicam Moreira e Caleffe (2008), se o objetivo estiver relacionado com a compreensão de significados construídos em determinado grupo (cultural, social), a metodologia mais adequada deverá ser de abordagem qualitativa.

De acordo com Stake (apud MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 50-51), um estudo é configurado qualitativo quando busca a construção do conhecimento através da interpretação e da compreensão das complexas inter-relações da vida real. Para isso, o investigador tem a necessidade de conhecer minuciosamente o campo de estudo para coletar e interpretar os dados. Além disso, é característica dos estudos qualitativos a preocupação de considerar todos os componentes de uma situação ou contexto, sem buscar unidades passíveis de mensuração e generalização; procurando compreender as diferentes maneiras de enxergar e se portar no mundo, e a maneira como os significados são construídos através dos diferentes processos envolvidos nessa construção (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Apesar de a questão de pesquisa determinar em grande parte o tipo e abordagem de investigação, a orientação teórica e o entendimento do mundo do pesquisador também é importante para a definição metodológica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, Moreira e Caleffe (2008) consideram que a opção metodológica deve ser apropriada à visão de mundo do pesquisador, ao problema de pesquisa e às condições materiais do trabalho. Sendo assim, optei pelo estudo de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006; ANDRÉ, 2005; LUDKE; ANDRÉ, 1986) para buscar compreender as perspectivas das crianças em relação às experiências com composição musical, interesse deste estudo.

André (2005), explica que o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado. São estudos que destacam as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo

e contextualizado. Ludke e André (1986) explicam ainda que um estudo de caso é sempre bem delineado, e que o interesse incide na sua particularidade, mesmo que posteriormente fiquem evidentes semelhanças com outros casos ou situações.

Para Alves-Mazzotti (2006), um estudo de caso deve apresentar as seguintes características: investigação de unidade específica; situada em contexto próprio; selecionada segundo critérios; múltiplas fontes de dados; deve oferecer visão holística do fenômeno; apresenta situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifica o esforço de compreensão. Assim, a partir das características apontadas pela autora, tanto o contexto como as questões envolvidas na presente pesquisa configuram este trabalho como um estudo de caso, como detalhado a seguir.

Tendo em mente que o meu estudo envolveria escola básica, composição musical de crianças e – especialmente – o que pensam as crianças sobre estas práticas, um dos primeiros passos foi selecionar um contexto possível e disponível para a realização da pesquisa.

A ideia era pesquisar junto a um grupo de estudantes do Ensino Fundamental - preferencialmente da rede pública de ensino - que realizasse atividades de composição regularmente, o qual eu acompanharia através de observações e entrevistas com as crianças. Assim, alguns critérios para seleção do campo começaram a ser delineados: escola pública, com aulas curriculares de música, nas quais a composição musical estivesse contemplada na rotina das aulas e ainda com disponibilidade e interesse na participação da pesquisa.

Por outro lado, o meu interesse pela escola onde atuei como professora por quatro anos sempre esteve presente, pelo fato de conhecer de perto o espaço, as suas potencialidades e carências. Porém, com a minha saída da instituição, não havia mais professor especialista em música no quadro de professores. Foi então que o desenho metodológico da pesquisa de Burnard (2000a, 2000b, 2002, 2006a) me auxiliou na elaboração das estratégias para esta pesquisa. A autora investigou a maneira como um grupo de crianças se engaja em práticas criativas musicais sem a intervenção direta de um professor de música. Assim, a pesquisa de Burnard contribuiu na construção e concepção desta pesquisa, e logo procurei a escola para explicar à direção sobre o meu interesse, e sobre os objetivos e procedimentos metodológicos da investigação, que foi aceita de imediato por toda a equipe da direção da escola.

2.1 A SELEÇÃO DO CAMPO

Situada em um bairro de periferia no sul da ilha de Florianópolis, a escola onde esta pesquisa foi realizada pertence à rede estadual de ensino e atende cerca de 1500 alunos, com perfis culturais e socioeconômicos bastante diversificados. Uma característica marcante da região é a grande rotatividade de famílias oriundas de diversas partes do Estado e do país, que vêm à cidade em busca de novas condições de vida e instalam-se em bairros como este em que está situada a escola.

Durante o período em que trabalhei nesta escola como professora de música, pude conhecer algumas crianças e suas histórias de vida, suas rotinas e dificuldades. Como o bairro não possui espaços para lazer, prática de esportes ou escola de música, boa parte das crianças se envolvia de maneira bastante intensa em alguns projetos ou disciplinas – capoeira, educação física, teatro, música – frequentando a escola em outros horários para estas práticas ou apenas para encontrar os amigos. Assim, muitos dos alunos vislumbravam nas aulas de música uma oportunidade para aprender a tocar um instrumento e formar a sonhada banda com seus amigos. Até mesmo crianças de outras turmas me abordavam pelos corredores, aguardando ansiosamente a chegada do próximo ano, quando frequentariam as aulas de música.

Por esses motivos, visualizei nesta escola um campo adequado para a pesquisa, onde possivelmente muitas crianças se engajariam no projeto. Assim, com apoio da direção e das professoras, este estudo foi elaborado visualizando as características desta comunidade escolar.

Comentei sobre a pesquisa com uma professora das séries iniciais, que demonstrou interesse na realização do trabalho com uma de suas turmas¹¹. Já havíamos trabalhado juntas anteriormente naquela escola, e ela sempre procurava tomar conhecimento e dar continuidade aos conteúdos da disciplina que eu ministrava. Assim, fomos nos aproximando e pensando juntas nas possibilidades de realizar este trabalho com uma de suas turmas.

A escolha da turma partiu da professora, que conversou com as crianças e identificou qual das duas apresentava maior interesse em participar. Assim que foi definida a turma para participação na pesquisa, combinamos um dia para que ela me apresentasse para as crianças e para que eu lhes explicasse como o trabalho iria acontecer.

¹¹ A professora atendia uma turma no período matutino e outra turma no período vespertino.

A turma pertencia ao 4º ano do ensino fundamental e era composta por dezoito crianças entre oito e dez anos de idade. Nenhuma das crianças já havia frequentado aulas de música na escola, com exceção de um menino, que participava de uma oficina de violão (que teve início aproximadamente um mês antes do início da pesquisa). Sendo assim, a seleção da turma para este estudo se deu considerando o interesse por parte das crianças na participação do projeto (a turma foi unânime), interesse da professora da turma, disponibilidade de horários para a pesquisa, anuência da escola, e número de crianças reduzido no grupo (em comparação com outras turmas da mesma escola, que possuíam em média trinta crianças).

2.2 COLETA DE DADOS: PROCEDIMENTOS, MÉTODOS E PAPEL DA PESQUISADORA

Dados qualitativos trazem grande diversidade de características (GIBBS, 2009), sendo utilizados diversos métodos para que possam ser coletados dados de diferentes naturezas, que permitam analisar a questão sob diferentes perspectivas. Nesta pesquisa optei pelos seguintes métodos: observação participante (ANGROSINO, 2009; MOREIRA, CALEFFE, 2008), registros em videogravação (GARCEZ, DUARTE, EISENBERG, 2011) e entrevistas semiestruturadas (MANZINI, 1991; ROSA; ARNOLDI, 2008), descritos a seguir.

2.2.1 Observação participante

A *observação participante* é um modo de pesquisar em que o pesquisador encontra-se inserido no meio da comunidade ou situação que está sendo investigada. Pode ser entendida tanto como uma estratégia adotada por pesquisadores etnográficos como um meio em que uma variedade de técnicas de coletas de dados é utilizada (ANGROSINO, 2008; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Esta técnica de pesquisa necessita de grande envolvimento do pesquisador com o campo, o qual deve ser informado dos objetivos do pesquisador e concordar com sua presença.

Para os interesses deste estudo, a observação torna-se necessária, já que seu objeto de investigação passa pela maneira como as crianças compõem suas músicas e quais são as suas perspectivas sobre este processo. Como explica Glover (2000), a música das crianças, para ser compreendida, deve ser ouvida dentro do contexto onde é feita, incluindo, nesta análise, tudo o que envolve a sua elaboração e *performance*. Além disso, Ludke e André (1986) explicam que a observação participante permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos.

2.2.2 Entrevistas semiestruturadas

De acordo com Manzini (1991, p. 154), a entrevista semiestruturada é realizada através de um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esta modalidade de entrevista pode fazer emergir informações de maneira mais livre, sem a rigidez dos roteiros fechados e condicionados a informações padronizadas.

Rosa e Arnoldi (2008) explicam que as questões formuladas para este tipo de entrevista devem seguir uma “formulação flexível, e a sequencia e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (p. 31). Assim, o pesquisador elabora um roteiro flexível pelo qual se organiza para o processo de interação com o entrevistado.

Nesta pesquisa optei pela entrevista semiestruturada, pois acredito que é a modalidade mais adequada para a realização das conversas com as crianças. Sendo que o interesse deste estudo passa pelo ponto de vista das crianças participantes, entrevistas com roteiros fechados e rígidos, poderiam omitir questões importantes de suas perspectivas, relacionadas a valores e percepções que vão além daquelas esboçadas pelo pesquisador.

2.2.3 Registros em videogravação

Como explicam Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), a opção pelas estratégias metodológicas para coleta de dados deve ser orientada pela qualidade da aproximação com o objeto de pesquisa e pela eficiência na coleta de material empírico que propiciam, de modo que os dados sejam fontes válidas para a produção de registros confiáveis do trabalho de campo. A utilização de registros em vídeo é indicada, principalmente em contextos cujos fenômenos estudados são complexos, como por exemplo, a prática pedagógica (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Em pesquisas qualitativas, muitas vezes são necessários procedimentos diversos para coleta, que diferem de acordo com o objeto e com seus objetivos. No caso de pesquisas realizadas com crianças, pesquisadores têm refletido sobre a forma como se registram e coletam os seus depoimentos (HONORATO *et al*, 2006).

O reconhecimento das especificidades da criança em relação ao adulto vem levando pesquisadores à busca por encaminhamentos próprios que melhor atendam ao trabalho com as crianças. Afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro... Desta percepção desdobra-se a ideia de que a captação da imagem também pode revelar-se como rica fonte de elementos a serem analisados, apesar de ainda haver pouca bibliografia que reflita teórica e criticamente sobre seu uso nas pesquisas em geral (Peixoto, 1998) e nas pesquisas com crianças, em particular (HONORATO *et al*, 2006, p. 6).

Tendo em vista a natureza desta pesquisa, a utilização dos registros em videogravação tornou-se necessária, pois através deste procedimento é possível capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, necessários para a posterior análise dos dados (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011). Através do registro em vídeo, expressões corporais, faciais, detalhes de relacionamento entre as crianças, reações face às composições dos colegas, entre outras questões - que podem passar despercebidas ao olho do pesquisador - poderão ser confrontadas, no momento da análise, junto aos dados de outra natureza.

2.2.4 Papel da pesquisadora

(...) Só que tem uma coisa gozada: pipa, pra subir, tem que estar amarrada na ponta de uma linha. E a outra ponta é uma mão que segura. É assim que a pipa conversa; através da linha. A mão puxa a linha e sente a linha firme, puxando pra cima, querendo ir. É a pipa dizendo: “Me deixa ir um pouco mais...” Mas se a linha responde frouxa, é a pipa dizendo que está sem companheiro, o vento foi embora, e ela quer voltar pra casa... (...) Quem nunca brincou com pipa vai pensar que, com a linha cortada, vão subir cada vez mais alto, nas costas do vento, sem nada que as segure. Mas não é assim. Quando a linha arrebenta, começam a cair. E vão caindo sempre, cada vez mais longe, tristes, abanando as cabeças... (ALVES, 2002, p. 10-11)

Trago este trecho de *A Pipa e a Flor*, de Rubem Alves, que, de uma forma clara e poética, nos faz refletir – entre outras coisas – sobre educação. Optei pelo uso desta metáfora - da *pipa* - para ilustrar a maneira como estou concebendo o papel do professor no contexto desta pesquisa, visto que ele não é entendido como alguém que comanda – interferindo, dirigindo, influenciando – mas sim, como alguém que conduz o trabalho para que ele aconteça, de maneira positiva e de acordo com as especificidades latentes do contexto. Utilizando a metáfora, o papel do professor neste contexto é a mão que segura a linha, e que permite que a pipa voe cada vez mais alto¹².

¹² Poderíamos fazer uma crítica a esta relação entre a mão segurando a pipa e o papel do professor, alegando que a intenção de todo professor ou professora deve ser, todavia, a libertação de seus alunos de qualquer dependência

Neste mesmo pensamento, refletindo sobre o meu papel como pesquisadora – e professora – da turma, percebi que as minhas estratégias na condução do trabalho seriam fundamentais para que as crianças realizassem suas composições de maneira positiva e significativa, o que me levou a buscar apoio em Jeffrey e Woods (2009) a respeito do papel do professor na perspectiva da aprendizagem criativa. Os autores explicam que o professor possui grande atuação na construção das maneiras de participações sociais em sala de aula, e que seu papel na criação de um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas criativas envolve: engajar os interesses dos alunos; valorizar as contribuições das crianças; e promover relações positivas (p. 15-30).

Assim, nesta pesquisa, procurei seguir as recomendações de Jeffrey e Woods (2009), no sentido de promover um ambiente positivo; engajar as crianças nas atividades e valorizar as contribuições que traziam em cada trabalho realizado. Um ambiente onde os interesses e os conhecimentos das crianças fossem valorizados, envolvendo-as e tornando-as agentes da produção de um conhecimento que lhes é significativo, dentro de relações sociais positivas.

2.3 OS ENCONTROS COM AS CRIANÇAS: APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, AULAS E ENTREVISTAS

As aulas aconteceram na própria sala de aula onde as crianças estudavam, em horário cedido pela professora regente. Realizamos doze encontros semanais com uma hora de duração, sempre no mesmo dia da semana, das 11h00 às 12h00, sendo que durante este período eu passava a ser a professora responsável pelas crianças¹³ – decidindo questões de rotina como eventuais saídas da sala, atendimentos a alunos visitantes¹⁴ e algum possível desentendimento entre as crianças. Estas doze aulas - de junho a setembro, interrompidas no mês de julho pelas férias escolares – envolveram o primeiro contato com a turma para apresentação da pesquisa; os encontros para as atividades de composição; e as entrevistas semiestruturadas.

para aquisição do conhecimento, para que não permaneçam presas a uma “mão” que os segura indicando o caminho certo e como devem seguir. Optei por utilizar esta metáfora considerando o tempo e o espaço vivido nesta pesquisa, onde o papel exercido pela pesquisadora-professora é essencial para o desenvolvimento do trabalho, e para o qual encontrei nas palavras de Rubem Alves excelente relação.

¹³ Já que a professora da turma, na maioria das vezes, aproveitava este tempo para por em dia afazeres como correções de provas e trabalhos, preparação de atividades, entre outros. Além disso, ela procurava se distanciar fisicamente das crianças durante a pesquisa para que não houvesse a sua interferência nas composições.

¹⁴ É comum nesta escola a chegada de alunos de outras turmas para dar algum tipo de recado nas salas de aula, ou mesmo para falar com algum colega ou parente.

As crianças trabalharam nas composições durante oito aulas, divididas em três blocos. As entrevistas ocuparam três encontros e foram realizadas em dois momentos: a primeira entrevista aconteceu logo após o primeiro bloco de composições e a segunda entrevista ao final do trabalho, necessitando de duas semanas para ser finalizada. A *figura 1* mostra como se dividiram os encontros na linha do tempo:



Ap: apresentação da pesquisa para a turma

BI1: primeiro bloco de composições

BI2: segundo bloco de composições

BI3: terceiro bloco de composições

E1: primeira entrevista

E2: segunda entrevista

Figura 1: Esquema dos encontros com as crianças

No primeiro encontro com a turma, me apresentei como ex-professora da escola e expliquei sobre a pesquisa. A professora da turma já havia adiantado o assunto com as crianças alguns dias antes, indagando se gostariam de participar do trabalho, porém não tinha dados suficientes para esclarecer todas as dúvidas das crianças. Assim, pude detalhar alguns aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa, às atividades, ao meu papel na condução do trabalho e à participação da turma. Muitas crianças apresentavam dúvidas, principalmente com relação ao local e horário e se a participação acarretaria em algum tipo de ônus. Entrei nas questões relacionadas à ética da pesquisa, deixando claros os procedimentos que seriam utilizados – observações, registros em videogravação e entrevistas – e que seriam utilizados apenas para fins de pesquisa e divulgados em contextos acadêmicos. Expliquei também que seus nomes não seriam divulgados, e que seria necessária a autorização de seus responsáveis para a participação no trabalho, entregando a todas as crianças o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e a autorização para o uso de imagem (apêndice 1).

Expliquei que eu seria responsável pela disponibilização dos instrumentos musicais, os quais elas poderiam utilizar da maneira como desejassem em suas composições. Conversamos sobre todos estes aspectos até que todas as crianças estivessem satisfeitas com as informações,

e assim encerramos nosso primeiro encontro. Dois dias depois, entrei novamente em contato com a professora da turma, que me comunicou que todas as crianças já haviam entregado o *Termo* assinado, permitindo que a pesquisa fosse iniciada na semana seguinte.

Como recursos para o desenvolvimento das composições, organizei diversos instrumentos de percussão, além de alguns instrumentos de cordas: cinco pandeiros de couro; oito a dez ganzás; três tamborins; quatro pares de clavas; quatro caxixis; um agogô; um reco-reco; um rebolo; dois triângulos; um violão; um cavaquinho; e diversos instrumentos para efeitos sonoros, como sementes, peças de metal, guizos, etc. Além dos instrumentos musicais, deixei à disposição das crianças vários cadernos com linhas e cadernos de desenho; lápis pretos; lápis de cor; e borrachas, para que tivessem variadas possibilidades para registrar suas composições – seja escrevendo ou desenhando. Todo este material era levado à sala de aula em todos os encontros.

No primeiro encontro para início das composições, fiz uma breve apresentação dos instrumentos musicais, dizendo o nome de cada um deles e demonstrando algumas possibilidades de execução. Mostrei os cadernos e os lápis coloridos que eu havia levado, caso quisessem utilizar nos trabalhos. Relembrei com a turma alguns detalhes sobre a proposta: que fariam composições musicais da maneira que desejassem e formando as parcerias que desejassem. Eu estaria acompanhando os trabalhos como observadora e registrando-os com uma câmera, para que “eu não esquecesse de nada mais tarde”.

No primeiro momento, as crianças exploraram os instrumentos musicais de maneira bastante livre, caminhando pela sala, conversando com os colegas, trocando instrumentos entre si. Quando começaram a trabalhar nas composições, foram aos poucos trocando os instrumentos pelos cadernos. Formavam grupos entre três e seis crianças, que dividiam a atenção entre os cadernos e os instrumentos musicais: aqueles que não estavam envolvidos com a escrita da música no caderno permaneciam explorando os instrumentos.

Para realizar as composições, as crianças trabalhavam na própria sala de aula, em suas carteiras ou em alguns espaços livres, como um canto da sala onde havia alguns colchonetes, chamado de “cantinho da leitura”. A sala era espaçosa, permitindo que todas as crianças se distribuíssem tranquilamente pela sua área. Além da sala de aula, muitas vezes algumas crianças preferiam utilizar espaços disponíveis do pátio da escola, alegando que dentro da sala havia muito “barulho”. Finalizados os trabalhos – o que levou de dois a três encontros – os

grupos apresentavam suas composições para todos os colegas da turma, dentro da sala de aula. Essa dinâmica se repetiu durante toda a pesquisa.

Ao todo foram compostas pela turma dezesseis peças, cujos títulos são: *O amor; Música das caveiras; O coração; Ai, ai, ai; Sou assim; Eu amo você; Vida de estudante; Não sei se é normal; O universo; Minha vida de estudante; Somos amigos; A mistura; Macumba Saravá; O bom político*; além de duas peças que não ganharam título. Destas dezesseis composições, dez foram apresentadas e gravadas, e as outras cinco não foram concluídas para apresentação por desistência das próprias crianças: pela falta de algum componente do grupo ou por interesse e preferência de iniciar uma nova composição.

Das observações realizadas, foram registradas em vídeo cerca de onze horas de trabalho, incluindo cenas das crianças trabalhando: experimentando ideias musicais, escrevendo letras de músicas nos cadernos, selecionando instrumentos, argumentando com os colegas, criando coreografias, ensaiando a composição e apresentando-a para a turma. Os vídeos também trazem as entrevistas semiestruturadas com as crianças, além de momentos de conversas informais durante o processo.

Nas entrevistas semiestruturadas, levantei questões buscando o ponto de vista das crianças sobre diversos aspectos da sua participação. Elaborei um roteiro de perguntas (*apêndice 2*) para me apoiar nas entrevistas, tendo em vista os objetivos da pesquisa e o que eu já havia observado durante o trabalho. Assim, os depoimentos das crianças sobre a experiência com composição carregam suas perspectivas a respeito do que pensam sobre música e sobre composição; os valores atribuídos a essas atividades; e sobre o processo de compor.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos distintos – o primeiro, ainda no início da pesquisa, contou apenas com parte da turma; e o segundo, ao final do trabalho, pôde contar com todas as crianças participantes, entrevistadas sempre em pequenos grupos. A ideia de realizar as entrevistas em momentos diferentes da pesquisa foi baseada no modelo apresentado por Burnard (2000a; 2000b; 2006a; 2006b), no qual ela explica que desta forma os dados podem trazer diferentes pontos de vista das crianças com relação ao trabalho.

Na primeira entrevista (E1), realizada na própria sala de aula, participaram nove crianças. Havíamos finalizado o primeiro bloco de composições, e este seria o último dia disponível para conversarmos antes das férias escolares. Minha ideia era dividir a turma em três ou quatro grupos para realizarmos a entrevista, porém, neste dia chovia muito, por isso

muitas das crianças não compareceram à escola. Assim, a entrevista foi feita com as nove crianças presentes, que formaram um grande grupo organizado em um círculo de carteiras na sala de aula. Como guia para a entrevista, foi utilizado o roteiro do *apêndice 2*.

Nos momentos iniciais desta entrevista, as crianças preferiram não serem filmadas, por isso deixei a câmera voltada para o chão. Logo, sentiram-se mais à vontade e pediram que eu as filmasse, divertindo-se muito com o fato de estarem sendo entrevistadas. Algumas meninas brincavam frente à câmera, fazendo poses e mandando recados, fingindo participar de um programa de televisão.

O segundo momento de entrevistas foi realizado ao final do trabalho com as composições. Em primeiro lugar, realizamos uma apreciação dos vídeos das composições apresentadas. Para isso, montei um projetor na sala de aula para que todos pudessem visualizar as imagens, incluindo a professora da turma. Enquanto observavam a si mesmas nos vídeos, as crianças mantinham-se muito atentas, rindo, escondendo o rosto e apreciando as imagens com atenção. A intenção de apresentar os vídeos das composições às crianças antes das entrevistas finais foi uma forma de trazer à tona as músicas que foram compostas no período da pesquisa, para que as crianças pudessem lembrar suas composições, as parcerias formadas e as músicas feitas pelos colegas.

Após a apreciação dos vídeos, a turma se organizou em grupos de duas a cinco crianças, formados por critérios variados: parcerias nas composições, amizade ou disponibilidade para participar da entrevista, sendo que algumas crianças foram entrevistadas duas vezes, por iniciativa delas. Nestas últimas entrevistas, utilizei outros espaços físicos – a biblioteca da escola e uma sala de aula vazia.

Não foi possível realizar todas as entrevistas no mesmo dia, sendo marcada mais uma aula para a finalização. As crianças mostraram-se mais desinibidas para responder às perguntas, se comparadas à entrevista na fase inicial da pesquisa. Além da desenvoltura demonstrada nos gestos e maneira de falar, as crianças conversavam com maior naturalidade sobre o tema, talvez pelo maior contato com as atividades de composição.

Todas as entrevistas ocorreram sem nenhuma adversidade. Utilizei como guia as perguntas do roteiro, sendo que em cada grupo a dinâmica foi diferente, levando em conta as características das crianças participantes. As crianças detinham-se em questões diferentes, de acordo com seus interesses. Algumas meninas, por exemplo, gostavam muito de falar sobre suas músicas e o que as havia inspirado para realizar suas composições, ao passo que certos

meninos falavam menos sobre suas músicas, mas gostavam de conversar sobre suas preferências musicais. Feitas as entrevistas, o próximo passo foi transcrevê-las e organizar todos os dados coletados, para então dar início à análise.

2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com todos os dados coletados em mãos, preparei-os da seguinte maneira: observei todos os vídeos - que estavam separados de acordo com as datas dos encontros - identificando e catalogando momentos distintos das crianças trabalhando. Desse modo, eu dispunha de exemplos de registros das crianças: experimentando instrumentos; discutindo ideias; escrevendo letras nos cadernos; ensaiando suas músicas; apresentando as composições aos colegas; entre outros. Assim eu nomeava cada trecho filmado, de modo a facilitar a visualização do material. Separei ainda uma pasta contendo todas as composições apresentadas devidamente nomeadas. Este processo facilitou o trabalho de análise sempre que havia a necessidade de recorrer aos vídeos para confrontá-los com outros dados.

As entrevistas foram todas transcritas e separadas em diferentes arquivos, de acordo com os grupos de crianças formados para as entrevistas. Nomeei as entrevistas de E1 e E2 – primeira e segunda entrevistas realizadas.

Após a transcrição, fiz um levantamento das temáticas encontradas nas respostas das crianças, assinalando a frequência com que aparecia cada assunto. Preparei uma lista com essas temáticas para que eu pudesse visualizar no momento da análise (apêndice 3).

O próximo passo foi organizar todos os depoimentos transcritos das crianças, dividindo-os por temáticas, gerando novos arquivos para cada assunto. Após este processo, analisei estes dados sobre cada temática abordada nos depoimentos das crianças e organizei as perspectivas das crianças em três grandes categorias: (a) *ideias de composição musical das crianças*; (b) *o valor da composição musical para as crianças*; (c) *o processo de composição das crianças*.

3 APRESENTANDO: AS MÚSICAS DAS CRIANÇAS!

Neste capítulo, são apresentadas as músicas compostas pelas crianças. Em primeiro lugar, detalho alguns aspectos sobre o contexto onde a pesquisa foi realizada que considero relevantes para a compreensão dos resultados. Incluo uma breve descrição sobre algumas características das crianças participantes e sobre como aconteciam nossos encontros na escola. Em seguida, descrevo as composições realizadas pelas crianças: transcrevo as letras das músicas, detalho a instrumentação utilizada e alguns aspectos sobre o processo dos grupos compondo e sobre o momento da apresentação das composições para a turma. Junto à descrição de cada música, incluo também os respectivos registros em vídeo.

3.1 A ESCOLA, A TURMA, AS CRIANÇAS

A pesquisa foi realizada com uma turma do 4º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino de Florianópolis. A turma contava com dezoito estudantes entre nove e onze anos de idade, sendo que este número variava bastante a cada encontro, visto que faltas e trocas de alunos entre as turmas acontecem com certa frequência naquela escola.¹⁵

Foram realizados doze encontros semanais de aproximadamente uma hora de duração, nos quais eu fornecia diversos instrumentos musicais para que as crianças utilizassem livremente em suas composições. A turma ainda não havia sido contemplada com a disciplina *música* na sua grade curricular. Dentre todas as crianças da turma, apenas um garoto já havia participado de algumas aulas formais de instrumento em um projeto realizado no bairro, o qual oferecia aulas gratuitas de violão (erudito) em grupo. Porém, o menino frequentou estas aulas por apenas dois meses, desistindo delas logo em seguida, conforme ele mesmo me explicou em conversas informais. Durante nossos encontros, todas as crianças afirmaram que apreciavam e se interessavam por música, mas poucas crianças relataram sobre experiências com a música no seu cotidiano: duas frequentavam uma igreja onde participavam de cânticos religiosos; outra gostava de observar o pai tocando violão; e outra já havia cantado algumas vezes em rodas de capoeira.

¹⁵ Em dias de chuva, por exemplo, o número de estudantes presentes na escola cai para menos de um quarto do total, já que a grande maioria das crianças realiza o trajeto de casa à escola a pé, e muitas das ruas do bairro ficam enlameadas.

Nossos encontros foram realizados visando construir um espaço onde as crianças pudessem compor suas músicas à sua maneira, utilizando os materiais disponíveis como preferissem, circulando pela sala à vontade e experimentando os instrumentos que desejassem. Assim, as crianças é quem decidiam como realizar suas composições, por onde começar e de que maneira, já que não havia conteúdos específicos ou metodologia definida para a composição das músicas. Finalizadas as composições, os grupos se preparavam para apresentá-las para toda a turma que se organizava dentro da sala de aula, incentivada a fazer silêncio e aplaudir ao final de cada apresentação.

Nos momentos iniciais da pesquisa, percebi certa timidez em algumas crianças, provavelmente porque nos conhecíamos há pouco tempo. Para alguns grupos, o fato de eu passar registrando os trabalhos com uma câmera era um tanto inibidor, inclusive nos momentos da apresentação para a turma. Essa timidez, que perdurou por aproximadamente três encontros, era visível principalmente entre os meninos. As meninas, desde o começo mostravam-se mais à vontade em frente à câmera, algumas vezes fazendo gestos e poses. Porém, de maneira geral, as crianças trabalhavam nas composições demonstrando bastante envolvimento, e muitas vezes pareciam nem reparar na minha presença.

Para alguém desavisado sobre o trabalho – ou não habituado com este modelo de atividade – nossos encontros poderiam aparentar, no primeiro momento, uma ‘desorganização’ coletiva da turma, pela própria natureza do trabalho, repleto de sons, vozes e movimentação. As crianças circulavam livremente pelo espaço com os instrumentos musicais; cantavam – improvisando sons, ritmos e palavras cantadas; batiam nos tambores; escreviam letras de músicas em folhas de cadernos; passeavam de um grupo ao outro; falavam alto; pediam silêncio; reivindicavam algum instrumento ao colega; e me procuravam para mostrar suas produções ou para tirar dúvidas sobre a forma de execução de um ou outro instrumento. Este foi o cenário onde se desenvolveu a pesquisa.

3.2 AS MÚSICAS COMPOSTAS PELAS CRIANÇAS

Ao longo dos doze encontros foram compostas dezesseis músicas pelas crianças, sempre em pequenos grupos. Apenas uma das composições finalizadas e apresentadas foi elaborada individualmente. Com exceção de uma peça instrumental, todas as músicas apresentadas pelas crianças são canções. Ao observá-las, percebemos modelos de música muito próximos dos que são apresentados pela mídia. Algumas composições foram claramente baseadas em músicas conhecidas das crianças: seja na temática da letra ou no

movimento melódico. Outras trazem citações de outras peças, incluindo trechos inteiros de determinada música junto a uma ideia musical das crianças. Também foram feitas algumas paródias, em que as crianças se apropriaram de uma peça, recriando a letra e dando novo sentido a ela. Entre os trabalhos realizados pelas crianças, encontra-se também um arranjo feito para uma parlenda conhecida, em que as crianças tomaram decisões sobre a instrumentação utilizada, ritmo, dentre outros elementos.

Optei por não transcrever as composições, entendendo que o registro em vídeo representa melhor as músicas das crianças. As composições musicais apresentadas a seguir estão organizadas em três blocos, organizados em ordem cronológica: do primeiro bloco de composições em diante. Além das letras das músicas e alguns detalhes de instrumentação e arranjo, aponto alguns aspectos sobre o processo das composições - percebidos durante as observações e/ou revelados em conversas informais com as crianças - que considero relevantes para serem relacionados com os dados das entrevistas com as crianças. Algumas composições não foram finalizadas ou apresentadas para a turma, nestes casos apresento somente a letra. Optei por mantê-las no trabalho, pois – como veremos a seguir – as letras são conteúdos de extrema relevância nas composições, no ponto de vista das crianças. Na *figura 2* apresento um esquema temporal sobre os três blocos de composições realizadas:

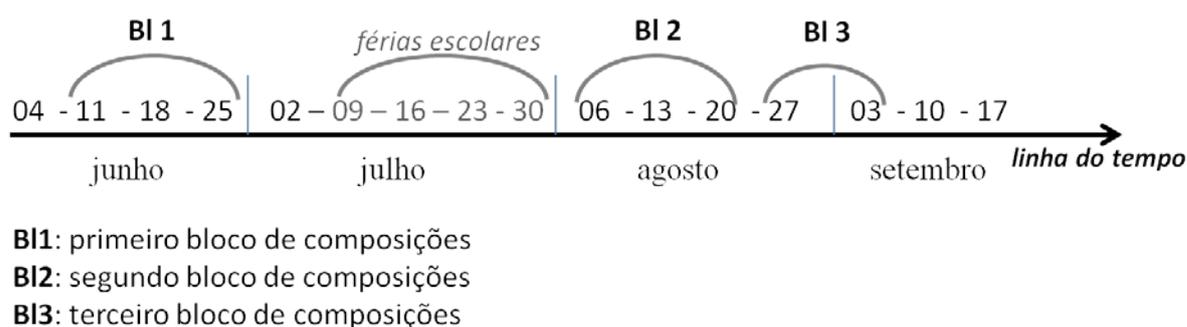


Figura 2: Esquema dos três blocos de composições

Algumas crianças participaram de várias composições, articulando-se em grupos diversos. Outras trabalharam em apenas uma ou duas músicas, principalmente devido às excessivas faltas nos dias da pesquisa. Para efeito de visualização, a *figura 3* mostra quantas

composições cada criança¹⁶ participou e quantas faltas cada uma teve nos dias em que foi realizada a pesquisa.

	Composições	Faltas
Catarina	5	0
Luiz Antônio	5	0
Ana Maria	4	1
Axel	4	0
Gabriele	4	1
Taís	4	0
Graziela	3	3
José	3	0
Bruno	2	3
Diogo	2	4
Mariana	2	5
Marina	2	6
Tadeu	2	7
Wilson	2	6
Anderson	1	9
Clarissa	1	8
Naiana	1	8
Reinaldo	0	9

Figura 3: Participação e assiduidade das crianças

A seguir, apresento as músicas das crianças separadas cronologicamente em três blocos. Faço algumas considerações específicas sobre as composições e seus processos após a apresentação de cada bloco, e considerações gerais sobre todo o processo ao final desta parte.

3.2.1 Primeiro bloco de composições

Este primeiro grupo de composições foi realizado durante as três primeiras semanas de trabalho, nos dias 11, 18 e 25 de junho de 2012, logo após o primeiro encontro com a turma para minha apresentação e exposição de pormenores sobre a pesquisa. Neste período foram compostas sete músicas, sendo que três foram finalizadas e apresentadas; uma foi apenas ensaiada e as outras três não chegaram a ser finalizadas, por motivo de faltas das crianças. Por isso, sobre estas constam somente as letras.

¹⁶ Todos os nomes são fictícios.

O amor

Bruno, Clarissa, Ana Maria

O amor é assim
Ele nos mostra a felicidade
E a verdade
É assim como se fosse um doce de mel
Como os teus olhos no meu céu
E a minha vida está em suas mãos
Pois assim...
Minha paixão está no coração... no coração
E foi assim que eu te conheci...te conheci...

O amor é assim, é a verdade
É assim como se fosse um doce de mel
O meu coração, não é assim
Porque eu te amo, porque eu te amo
O meu amor, não é assim
Eu sou uma flor para ti
Meu amor não é assim
Que a verdade não é, coração
Porque eu te amo, porque eu te amo
Eu te amo, meu amor
Porque toda noite eu choro por você (2X)
É o amor
É assim como se fosse um doce de mel...



Vídeo 1: Apresentação da composição *O Amor*

As três crianças que compuseram esta peça trabalharam com bastante concentração, sempre procurando um local mais silencioso para ensaiar, já que o violão - instrumento selecionado pelo trio - não conseguia concorrer com o volume sonoro dos vários instrumentos de percussão tocados simultaneamente na sala de aula.

Ana Maria e Clarissa trabalharam na letra e na melodia, e Bruno dedicou-se ao violão. As meninas optaram por cantar a música sem tocar nenhum instrumento, dividindo a peça em duas partes para que cada uma cantasse um trecho individualmente. Bruno utilizou na composição um conteúdo trazido das aulas de violão que estava participando: um trecho da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, e assim, repetindo sempre o mesmo trecho, fazia um contraponto à melodia cantada pelas meninas. Apesar de o acompanhamento com a melodia de *Asa Branca* não ‘encaixar’ – ritmicamente nem harmonicamente – na melodia cantada pelas garotas, a maneira como Bruno executava conferia o caráter romântico que as meninas queriam atribuir à peça.

Após a apresentação da composição para a turma, as três crianças ficaram tão satisfeitas que insistiram em apresentá-la também à turma do 3º ano que estudava na sala ao lado. Tínhamos pouco tempo disponível, e precisei acalmá-los por um tempo até que os outros grupos terminassem de apresentar suas composições - tamanha era a ansiedade do trio - para então acompanhá-los até a outra sala. As próprias crianças bateram na porta e conversaram com a professora da turma, explicando que gostariam de apresentar uma música. E assim o fizeram, e eu pude registrar novamente a apresentação da música *O Amor*.



Vídeo 2: Apresentação da composição *O Amor* para a turma do 3º ano.

A possibilidade de realizar duas apresentações distintas da composição – ideia que a princípio não estava em meu planejamento – contribuiu para o meu entendimento sobre esta peça, pois suas ideias musicais foram reforçadas pela repetição. Ao assistir aos vídeos, comparei as duas performances, buscando perceber, por exemplo, se o movimento melódico

se mantinha igual ou se era cantado de maneira livre, improvisada. As crianças executaram a composição de maneira bastante similar nos dois momentos: a introdução – frase inicial de *Asa Branca*; - que Bruno fazia com o violão antes de Clarissa entrar cantando; o movimento melódico cantado pelas duas meninas; e a forma de divisão das partes cantadas. Assim, podemos entender que tanto o arranjo para a execução como a melodia foram estabelecidos de maneira bastante precisa, não caracterizando um improviso.

Música das Caveiras (tradição oral)

Luiz Antônio, Graziela e Catarina

Tumbalaca tumba tumba ta
Tumbalaca tumba tumba ta
quando o relógio bate à uma
todas as caveiras saem das tumbas

Tumbalaca tumba tumba ta
Tumbalaca tumba tumba ta
Quando o relógio bate às duas,
Todas as caveiras pintam as unhas

Tumbalaca tumba tumba ta
Tumbalaca tumba tumba ta
(...)



Vídeo 3: Preparando arranjo para a música das Caveiras

Neste trabalho, as crianças fizeram um arranjo de uma parlenda conhecida. Selecionaram alguns instrumentos - dois ganzás e um agogô - e elaboraram um arranjo para a música, que começavam a cantar pelo refrão (*tumbalaca tumba*). Os instrumentos

acompanhavam o ritmo proposto pela melodia do refrão e faziam breques durante os versos - que eram somente cantados.

Neste trabalho, realizado bem no início da pesquisa, as crianças ainda estavam um pouco tímidas, por isso não consegui registrar toda a peça. Sempre que eu chegava perto do grupo com a câmera nas mãos, as crianças começavam a rir, parando de cantar e tocar, o que não me permitiu registrar a música completamente. Apesar de trabalharem na peça demonstrando divertimento, as crianças não deram continuidade a este arranjo, nem o apresentaram aos colegas, e logo em seguida entraram em outros grupos para trabalharem em outras composições, deixando este trabalho de lado.

O coração

Taís, Catarina, Luiz Antônio, Graziela, Gabriele, Nayana, Axel

O meu coração, não pode ser assim,
Porque a verdade é você.
Que a verdade é o meu coração por ti.
O meu jeito é assim.

Que eu te amo, meu amor,
Todo dia o meu coração bate, toda noite, só por você.
Que a atitude não é assim,
que eu ando na rua, só por você
Eu ando chorando só por ti.

Oh, meu amor.
Eu quero você, pra sempre, pra sempre.
Eu sei que você ainda gosta de mim, meu amor.
Faz toda noite eu choro, só por você.
Oh, meu amor, oh, meu amor.
Eu te amo e vai ser sempre... Assim.



Vídeo 4: Apresentação da composição *O Coração*

Com sete crianças participantes, este foi o maior grupo formado para compor. As meninas – que iniciaram a composição escrevendo a letra - convidaram Axel e Luiz Antonio para participar do grupo no segundo dia de trabalho. Taís ficou responsável por cantar a peça, pois os demais participantes alegaram que ficariam constrangidos para cantar na frente de toda a turma. No entanto, todos participaram da apresentação tocando algum instrumento.

Pelo caráter romântico da letra, as crianças consideravam que a instrumentação deveria ser mais leve, utilizando sons suaves e ritmo mais lento. Para isso, permaneceram bastante tempo experimentando os instrumentos e explorando sonoridades. Selecionaram pandeiros, cavaquinho e também alguns instrumentos menores, de menor volume sonoro - como pequenos ganzás e sininhos, tocando com delicadeza para não perder o caráter suave que gostariam de imprimir à peça.

Ai, ai, ai

José, Diogo, Tadeu, Wilson

Ai, ai, ai, chamaram o meu pai,
ai, ai, ai, pegaram a minha mãe,
ai, ai, ai, chamaram a vizinha,
a vizinha é uma velhinha,
ai, ai, ai, chamaram a polícia,
a polícia prendeu a vizinha,
mas depois ela voltou
e nunca mais voltou para pedir desculpas.
Ai, ai, ai.



Vídeo 5: Apresentação da composição *Ai, ai, ai*

A história contada nesta letra – seja verdadeira ou não - remete a situações comuns no bairro da escola. A maioria das crianças já vivenciou – de perto ou de longe - casos de

violência, rondas policiais, prisões ou apreensões de pessoas na comunidade. Histórias envolvendo polícia, drogas ou confusões são comuns nos relatos de muitas crianças, por vezes agindo com naturalidade frente a esses casos. Os meninos que trabalharam nesta composição não comentaram nada sobre o que dizia a história, nem explicaram se a letra foi elaborada a partir de fatos reais, e pareciam se divertir enquanto cantavam a música.

Feita a quatro mãos, esta composição passou por diversas mudanças no ritmo, na instrumentação e na maneira de cantar. Os meninos primeiramente experimentaram todos os instrumentos de percussão disponíveis, explorando diferentes sonoridades e células rítmicas antes de definirem qualquer detalhe sobre a peça. Após algum tempo, um dos garotos deu algumas ideias de letra para a composição, e logo os outros já estavam envolvidos, cantarolando a letra escrita no caderno, sempre acompanhando com um tambor, um pandeiro ou um cavaquinho. Assim que a letra ficou pronta, o grupo trabalhou junto para finalizar a composição, ajudando um ao outro, experimentando instrumentos, ouvindo, acatando ou refutando ideias musicais. Assim, decidiram juntos detalhes de introdução, a forma da peça, os ritmos utilizados com os instrumentos e a maneira como finalizá-la. Nos últimos ensaios, os instrumentos selecionados foram cavaquinho, rebolo, tamborim e pandeiro; e a letra era cantada em forma de pergunta e resposta: José cantaria uma frase e Wilson responderia com a próxima.

Porém, no momento da apresentação para a turma, o grupo relutou bastante, visivelmente por constrangimento e insegurança em estar à frente de toda a turma. Diogo não quis participar, e o restante do grupo se apresentou de maneira bastante tímida, cantando baixo, escondendo o rosto com a camiseta ou caindo em risos. Por isso, a apresentação final não reflete todo o trabalho do grupo, já que muitos dos detalhes praticados durante os ensaios não aconteceram no momento da apresentação.



Vídeo 6: Meninos elaborando a composição *Ai Ai Ai*

Sou assim (composição não finalizada e não apresentada)
Marina, Taís

Sou assim
Ninguém vai me mudar
Vivo do meu jeito
Tenho minhas opiniões
Adoto minhas atitudes
E mesmo que isso não agrade alguém
Não vou mudar para agradar ninguém
Não tenho tudo que amo
Mas amo tudo que tenho
Perdão! Oh não!
Me esqueci que você só se lembra de mim
Quando os outros se esquecem de você.
Não faça nascer um sorriso dizendo “eu te amo”
Para depois rolar uma lágrima dizendo “me esqueça”.

(Sem título)

(composição não finalizada e não apresentada)
Marina

Tudo começou numa noite escura,
o céu cheio de estrelas,
eu me sentia tão sozinha quando olhei para o céu,
eu me imaginei tocando o céu quando eu vi uma luz,
eu olhei e fiquei maravilhada com seu brilho.
Toda noite eu olhava ela pensando
se eu pudesse ver o que era
aquele brilho reluzente.

Eu amo você

(composição não finalizada e não apresentada)
(sem créditos para os compositores)

Eu amo você porque você é tão linda e bonita.

Porque você é meu amor

lé lé lé lé lé lé.

Por que te amo?

Por que te quero?

Meu amor.

Eu quero você porque você é o grande amor da minha vida.

Por que te amo?

Por que te quero?

Este primeiro momento da pesquisa foi marcado pela minha aproximação das crianças, buscando o estabelecimento de um vínculo de confiança e afetividade entre o grupo e eu. Pude conhecer algumas particularidades sobre a turma, tal como a maneira como se configuravam alguns laços de amizade entre as crianças; algumas características de personalidades visíveis na turma – quem era mais extrovertido, ou mais tímido, por exemplo. Percebi também que algumas crianças faltavam à aula com frequência, o que prejudicava a sua integração nos grupos de trabalho.

Organizei na *figura 4* as composições realizadas neste primeiro bloco de trabalhos, mostrando quais foram finalizadas e apresentadas e relacionando-as com os nomes das crianças participantes.

Composições	Finalizadas	Apresentadas	Compositores
O amor	X	X	Bruno, Clarissa, Ana Maria
Música das caveiras	X		Luiz Antônio, Graziela e Catarina
O coração	X	X	Taís, Catarina, Luiz Antônio, Graziela, Gabriele, Nayana, Axel
Ai, ai, ai	X	X	José, Diogo, Tadeu, Wilson
Sou assim			Marina, Taís
Eu amo você			Marina
(peça sem título)			(sem crédito para os compositores)

Figura 4: Primeiro bloco de composições

As crianças demonstravam apreciar a participação nas atividades, o que ficava evidente em diversos momentos: na minha chegada à sala de aula, quando a turma reagia sempre com “gritos” de alegria; durante os trabalhos, quando muitas crianças faziam questão

de se aproximar de mim, aos beijos e abraços; quando me mostravam suas composições, confiando a mim as primeiras ideias de suas músicas - que algumas vezes os outros colegas não estavam autorizados a ver.

Percebi também, que neste primeiro bloco de trabalhos, as crianças utilizaram boa parte do tempo na exploração dos instrumentos musicais disponibilizados para as composições, adquirindo conhecimento sobre algumas possibilidades sonoras de cada um deles. Em todos os trabalhos, as crianças experimentavam diversos instrumentos antes de selecionar aqueles que seriam utilizados nas suas peças.

3.2.2 Segundo bloco de composições

Neste segundo bloco, foram compostas quatro músicas – três canções e uma peça instrumental, nos encontros de 6, 13 e 20 de agosto de 2012.

Vida de Estudante

Taís, Ana Maria, Mariana

Todo dia acordo cedo, moro longe da escola
Quando volto da minha aula
Quero almoçar

Tá sempre cheia a condução
Eu escrevo e faço desenho
E a professora dá um certo
no meu caderno

Queria estudar numa escola particular
Queria a matéria de português
Pra aprender o inglês

Minha colega tirou zero na prova dela
Mandaram um bilhete pra casa dela
As filhas da professora, é nojenta e entojada
Só sabe explorar, não sabe nada

Queria estudar numa escola particular
Queria a matéria de português
Pra aprender o inglês

Levo vida de estudante
Só pego as oito
Fim de semana tiro o salto e vou estudar

Um dia ainda saio da escola
Formada em medicina
E nunca mais vou ter que estudar
Só trabalhar