



Compondo com crianças: reflexões sobre a aprendizagem musical em uma comunidade de prática

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Viviane Beineke

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – vivibk@gmail.com

Resumo: A comunicação reflete sobre projetos de composição musical realizados em uma escola alemã, tematizando os processos de aprendizagem colaborativa entre as crianças. Observa-se como a turma foi configurando uma comunidade de prática musical e, nesse processo, como a aprendizagem criativa pode contribuir para a formação de pessoas que se escutam e aprendem umas com as outras, que valorizam a coletividade e o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Composição musical infantil. Aprendizagem criativa. Educação musical na escola.

Composing with Children: Reflections on Musical Learning in a Community of Practice

Abstract: This article reflects on musical composition projects conducted in a German school, and considers the collaborative learning processes among the children. The study observed how the class shaped a community of musical practice and in this process how creative learning can contribute to the education of people who listen and learn with each other, emphasizing the collectivity and respect for diversity.

Keywords: Musical composition of children. Creative learning. Music education in school.

1. Introdução

A composição com crianças em sala de aula é um tema que permeia debates e pesquisas na área de educação musical em todo o mundo. Neste debate, o foco gira entre as justificativas para a inclusão de práticas musicais criativas na escola, os fundamentos teóricos e as metodologias de ensino que podem orientar estes trabalhos. O tema adquire contornos particulares na literatura científica internacional, moldados pela trajetória da educação musical em cada país, concepções de escola e o contexto social, para citar alguns.

Tendo em vista o crescente processo de internacionalização das produções acadêmicas na área de educação musical (KERLZ-WELZEL, 2013), nos perguntamos quais os sentidos que são atribuídos a práticas de composição musical em diferentes países. Tais questionamentos são resultado de projeto de pesquisa pós-doutoral desenvolvido no Instituto de Pedagogia Musical da Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), na Alemanha, em colaboração com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)¹. A pesquisa focaliza o planejamento e desenvolvimento de projetos de composição musical com crianças

¹ Projeto financiado pela CAPES.

na escola, buscando compreender como as dimensões da aprendizagem criativa se revelam e se articulam no processo de composição com crianças¹.

2. Práticas musicais criativas na educação musical

Práticas criativas na educação musical que valorizam e destacam o valor das atividades de composição no processo de aprendizagem musical encontram ressonância e respaldo nas pedagogias marcadas por preocupações de ordem social, que reconhecem os alunos como sujeitos ativos da própria aprendizagem, que os consideram não apenas consumidores de cultura, mas também produtores de cultura. Nessa perspectiva, ganham relevância proposições como as de Bitencourt, Pessôa e Silva (2008), que argumentam que o desenvolvimento da capacidade criadora dos alunos através de atividades de composição pode formar pessoas capazes de intervir e transformar a sociedade em que vivem de maneira crítica e consciente, contribuindo para um desenvolvimento mais igualitário, com menos concentração de poder e controle. Carregando essas ideias, este projeto focaliza o planejamento e desenvolvimento de projetos de composição musical com crianças na escola, buscando contribuir na elaboração de metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem criativa em comunidades de prática musical.

Na abordagem da aprendizagem criativa (CRAFT, 2005), o ensino de música enfatiza: (a) o envolvimento dos alunos na experimentação, inovação e invenção e (b) a investigação intelectual, isto é, a aprendizagem da música enquanto área de conhecimento. Jeffrey e Woods (2009) salientam as transformações nas relações humanas que os alunos vivenciam e ampliam na aprendizagem criativa: uma experiência de igualdade, *status*, vivacidade com relação aos pares e outras pessoas e um compromisso em ocupar-se mais na aprendizagem social pelo bem que ela proporciona aos participantes.

A aprendizagem musical criativa é potencializada quando o grupo em sala de aula, incluindo o professor, configura uma comunidade de prática que compartilha e negocia intersubjetivamente os sentidos atribuídos às suas práticas musicais, o que provoca um alto senso de pertencimento e comprometimento mútuo que ancoram a aprendizagem criativa (BEINEKE, 2009). Uma comunidade de prática precisa desenvolver um repertório comum que inclui rotinas, palavras, ferramentas, maneiras de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, ações e conceitos que a comunidade produziu ou adotou no curso da sua existência ou que se tornou parte da sua prática (WENGER, 2008: 83).

Participando das aulas como compositores, intérpretes e audiência crítica, as crianças constroem sua identidade no grupo e tornam-se agentes da própria aprendizagem, construindo coletivamente o conhecimento que sustenta as suas ideias de música, constantemente revistas,

atualizadas e ampliadas pelas suas experiências musicais e reflexivas (BEINEKE, 2009). Ao professor, cabe proporcionar condições para que se crie esse ambiente de relações sociais positivas, de comprometimento com os processos de aprendizagem do grupo, de colaboração mútua, de engajamento de interesses e de valorização das contribuições das crianças em aula (JEFFREY; WOODS, 2009). Ao longo do tempo, espera-se que tais experiências em sala de aula favoreçam a constituição de *comunidades de prática* (WENGER, 2008), isto é, um grupo engajado e comprometido no processo de negociação e significação das suas práticas musicais, compartilhando maneiras de fazer e pensar música que sustentam a aprendizagem criativa.

Sob essa óptica retomamos a questão de pesquisa, que busca compreender como as dimensões da aprendizagem criativa se revelam e se articulam no processo de composição das crianças. Considerando esse objetivo, optou-se por realizar um estudo de natureza qualitativa. O desenho metodológico incluiu o planejamento, a implementação dos projetos e a observação direta das aulas de música na escola participante. Dessa maneira, busca-se estabelecer um círculo que parte dos estudos sobre a aprendizagem criativa para os planejamentos, passa à prática em sala de aula e essa prática produz dados que permitem rever e ampliar fundamentos teóricos e metodológicos para a educação musical. Além disso, para conhecer melhor o ponto de vista das crianças sobre o seu processo de aprendizagem, elas receberam um caderno, chamado de *Caderno Musical Criativo* (chamados aqui apenas de *cadernos*), onde tinham liberdade para fazer anotações sobre as aulas de música, refletir sobre os resultados e outras questões que considerassem relevantes.

O trabalho foi realizado em parceria com a professora de música da *Mittelschule Maisach*, na Bavária (Alemanha), em uma turma de 5. Ano com 21 alunos e alunas, de outubro de 2014 a julho de 2015. Os projetos de composição musical foram elaborados pela pesquisadora, respeitando temáticas e conteúdos previstos pela professora colaboradora: notação gráfica, sonorizações de imagens e filmes, músicas do mundo e composição de canções. Foi a primeira vez que as crianças vivenciaram práticas composicionais nas aulas de música. As propostas de composição foram todas realizadas em grupos de 4 a 5 crianças e, no final do processo as composições eram apresentadas para toda a classe. As aulas foram ministradas conjuntamente pela pesquisadora e pela professora, que além de professora de música era também a professora de classe daquela turma. A seguir, são descritas algumas das atividades desenvolvidas, focalizando as propostas de composição musical. É importante destacar que estas atividades estavam inseridas dentro de planejamentos mais amplos, que contextualizavam o trabalho nas aulas de música.

3. Compendo com as crianças em sala de aula

O primeiro projeto buscou aproximar as crianças de algumas práticas musicais do século XX, trabalhando com padrões rítmicos irregulares, ruídos e sonoridades do cotidiano para produzir música. A proposta consistiu em compor uma peça a partir da sonoridade de pipocas estourando, buscando trabalhar o tema de forma lúdica e aproximando-o do universo das crianças. As crianças trabalharam em pequenos grupos e escreveram a composição utilizando notação gráfica.

O segundo projeto explorou a relação entre música e imagem. As crianças compuseram, em grupos, uma música para algumas gravuras do livro *Misturichos* (CARVALHO; BUENO, 2012) no qual, em cada ilustração são misturados dois animais diferentes. A proposta era compor uma música para a ilustração pensando em como as características de cada animal seriam alternadas e misturadas na música. Como parte deste projeto, as crianças também compuseram músicas para um pequeno filme, e cada grupo deveria imprimir um caráter expressivo diferente à mesma cena: terror, comédia, aventura e romance.

No projeto seguinte, a proposta era de uma “viagem musical”. Foi trabalhada uma canção de capoeira, acompanhada por percussão corporal e momentos de improvisação utilizando o corpo. Do Brasil e as influências africanas em sua música, que representa movimentos de luta dos escravos contra os colonizadores portugueses, a viagem continuou com uma canção do Zimbábue, chamada *Je ie bore ie*². E continuou com a história da “dança das botas de borracha”, criadas pelos negros escravizados que trabalhavam em minas de ouro na África do Sul, no séc. XIX³. Este foi o tema da atividade seguinte, a composição de um arranjo para a canção, no estilo da dança das botas de borracha.

O último projeto foi a composição de canções e um jogo musical utilizando copos plásticos. Para a composição de canções foram selecionados poemas de Heinz Erhardt, autor já conhecido das crianças, escolhidos pela professora de classe. Os poemas eram curtos, de quatro versos, com temáticas divertidas e uma ludicidade construída com muitos jogos de palavras. Em grupos, as crianças compuseram canções para os poemas e criaram também arranjos com instrumentos para acompanhar a música.

4. Aprendendo em uma comunidade de prática musical

E o que diziam os *cadernos* das crianças sobre o trabalho? Em um primeiro olhar, destacam-se as palavras com as quais elas descrevem o trabalho nas aulas de música e, mais especificamente, nos projetos de composição: alegre, divertido, cool, bonito, maluco, engraçado, com fantasia. Isso pode não ser tão importante do ponto de vista da aprendizagem

musical, mas revela uma atitude positiva com relação às aulas. Participar das aulas, compor músicas em grupo são atividades tidas como prazerosas pelas crianças. De modo geral, a turma parecia motivada também em outras disciplinas, as crianças vinham para a aula com disposição e alegria. E essa postura manteve-se na realização dos projetos de composição: as crianças estavam muito envolvidas com as propostas desde o início dos trabalhos. Trabalhar em pequenos grupos também não era uma novidade para elas: elas já tinham equipes organizadas, em duas configurações diferentes, formando quatro ou cinco grupos.

Nos primeiros trabalhos, observa-se que os debates entre as crianças tinham como tema principalmente o “o que fazer?”: elas não sabiam exatamente o que era esperado delas, trocavam ideias entre si, não chegavam a um acordo. A todo momento uma ou duas crianças se deslocavam até uma das professoras para perguntar se o trabalho poderia ser feito desta ou daquela forma, ou se entre as ideias de uma ou outra criança, qual delas é que “estava certa”. Questões musicais, mesmo presentes, não eram o centro das discussões. Nas primeiras apresentações para a turma toda, várias crianças estavam um pouco envergonhadas, e elas assistiam com curiosidade os trabalhos dos outros grupos. No decorrer do tempo, elas mostravam-se cada vez mais confiantes na sua capacidade de fazer as próprias músicas, motivadas, felizes e comprometidas.

Desde o início, foi muito interessante observar a variedade de ideias trazidas pelos grupos. Por exemplo, na composição com o tema da pipoca, alguns grupos trabalharam dentro de uma ideia de paisagem sonora, explorando irregularidades rítmicas com os instrumentos, ou começando com o som de colocar as pipocas na panela, mexer e depois os estouros, cada vez mais fortes e densos, diminuindo aos poucos; outro criou uma melodia, cantada sempre com a mesma sílaba e acompanhada de percussão e outro criou uma canção, com melodia e letra, representando na letra o tema da pipoca.

As primeiras apresentações, com a variedade de ideias trazidas pelos grupos, já ampliaram as ideias das crianças sobre as muitas possibilidades de realizar a mesma proposta. Diferentes respostas foram trazidas para o mesmo “problema”, e todas elas eram possíveis. A diversidade de respostas para as propostas de composição se manteve no decorrer do trabalho, ao longo de todo o ano. Entretanto, o que foi se modificando foi a forma como os grupos trabalhavam: as crianças não sentiam mais necessidade de perguntar às professoras se o que elas estavam fazendo estava “certo” ou não, o repertório de ideias musicais foi sendo ampliado, as discussões nos grupos focavam cada vez mais aspectos musicais, implicando na tomada de decisões estéticas. Assim, as composições das crianças refletem os encontros,

influências e também as tensões provocadas na negociação de ideias musicais no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem.

Progressivamente, o momento das apresentações para a turma também foi se modificando: ao invés de olhar com curiosidade para os trabalhos dos colegas, cada vez mais, as crianças olhavam de forma crítica para as composições, buscando perceber o que era “novo/original” em cada trabalho, com critérios que foram sendo estabelecidos e ampliados em cada nova proposta. Observa-se que a turma foi construindo coletivamente ideias sobre como pode-se compor uma música e cada vez envolviam-se de forma mais intensa nesse processo. Tal observação vem ao encontro das conclusões de Mardell, Otami e Turner (2008: 118), quando afirmam que quando as crianças têm espaço para partilhar suas ideias e refletir a respeito delas, conseguem construir um corpo de conhecimento coletivo sobre o objeto em questão, permitindo que elas sigam modificando e adicionando ideias e construindo compreensões coletivas sobre como o grupo trabalha. Uma das crianças parece ter percebido isso, quando escreveu em seu *caderno* que o que ela mais gostou nos trabalhos desenvolvidos foi “as muitas coisas que se tornaram possíveis com o trabalho que nós fizemos”.

Esse processo de trabalho nos grupos enseja a participação colaborativa e favorece a aprendizagem criativa, à medida que envolve negociação e tomada de decisões musicais pelas crianças, que participam ativamente do processo de aprendizagem. Como observado por Beineke (2009), ao longo do tempo essas formas de participação social podem configurar uma comunidade de aprendizagem engajada e comprometida no processo de negociação e significação das práticas em sala de aula, compartilhando maneiras de fazer e pensar música que sustentam a atividade criativa, ao mesmo tempo que ela se desenvolve nesse processo.

Refletindo sobre a aprendizagem das crianças nas atividades de composição, cabe também, como alerta Burnard (2004), pensar sobre a percepção dos alunos sobre a própria aprendizagem, visto que muitas vezes essas perspectivas diferem bastante. Os *cadernos* trazem algumas pistas nesse sentido: “eu aprendi a compor uma canção com meu grupo”, “aprendi com os colegas”, “aprendi a trabalhar mais com os outros”, “aprendi que somos uma equipe, nós trabalhamos todos juntos, somos um grupo” e aprendi a “fazer músicas por nós mesmos”. Os escritos das crianças parecem indicar que, como observado por Burnard (2004), para as crianças a aprendizagem ocorre na interação entre elas, nos processos sociais criados nos grupos e nos momentos em que elas podem tomar as próprias decisões. A aprendizagem ocorre, segundo as crianças, quando elas têm o controle sobre a sua própria aprendizagem.

Quando se referem às professoras, os alunos relatam com alguma frequência que fizeram tantas coisas “com” a turma, destacando a ideia de que a aula não acontece de forma

unilateral, da professora em direção aos alunos, e sim, como um processo de fazer algo juntos, coletivamente. Inicialmente, as expectativas das crianças, quando apresentavam seus trabalhos, estavam mais direcionadas à resposta ou à avaliação que as professoras fariam da composição e, no decorrer do ano, foram percebendo suas músicas mais como resultados de um trabalho coletivo que fazia sentido na turma toda e do qual as professoras também participavam. Esse processo é bastante significativo quando a escola é pensada enquanto espaço voltado à formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes na sociedade. Como explica Martinazzo (2005: 206), esse processo de entendimento compartilhado está na base da constituição de construções sociais e pedagógicas, emancipadoras e democráticas, em que professores e alunos podem transformar-se em sujeitos/atores do aprender juntos.

Conforme já observado (BEINEKE, 2009), a aprendizagem musical criativa é potencializada quando o grupo em sala de aula, incluindo o professor, configura uma comunidade de prática que compartilha e negocia os sentidos atribuídos às suas práticas musicais. Pode-se observar que, ao longo do ano letivo, a classe começou a desenvolver um repertório comum rotinas, maneiras de pensar, fazer e criar música, que foram sendo incorporados e tornaram-se uma parte da sua prática. Segundo Wenger (2008), estas são características fundamentais que uma comunidade de prática precisa desenvolver. Sob essa óptica, a educação é pensada enquanto processo que envolve primeiramente a participação ativa em comunidades sociais (WENGER, 2008: 9). Nesse contexto, a relação entre o ensino e a aprendizagem não é simplesmente de causa e efeito, à medida que “A instrução não causa a aprendizagem; ela cria um contexto no qual a aprendizagem toma lugar [...]” (WENGER, 2008: 266). Isso provoca um alto senso de pertencimento e comprometimento mútuo que ancoram a aprendizagem criativa.

Considerações finais

O processo de trabalho vivido nesta turma de 5. ano parecer ter contribuído para a formação de pessoas que valorizam a coletividade, o olhar para o outro, a superação de preconceitos e o respeito à diversidade. Mais do que os produtos/composições elaborados em aula ou a aplicação de conceitos musicais, o foco foram as aprendizagens colaborativas, de seres humanos que se relacionam fazendo música, que se escutam e que aprendem uns com os outros. A aprendizagem criativa é vista dentro de um processo educativo mais amplo, pensando a aula de música como espaço para criar uma comunidade de prática musical.

Ao mesmo tempo, o trabalho desenvolvido foi elaborado tomando como base as orientações e conteúdos contidos na proposta curricular para este nível de ensino no Estado da Bavária. Mesmo que o currículo não prevê atividades de composição, ele é aberto o suficiente



para tornar essa prática possível. Dessa forma, o trabalho na aula de música atende ao desejo de construir uma sociedade mais democrática e mais justa.

Nessa perspectiva, entende-se que estudos dessa natureza podem favorecer a construção de novos olhares, fundamentos teóricos e perspectivas metodológicas para a educação musical em um contexto global.

Referências

- BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Porto Alegre, 2009. 289f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/17775>.
- BITENCOURT, Rafael Linhares; PESSÔA, Priscila Paraíso; SILVA, José Alberto Salgado. A metodologia de pesquisa-ação em práticas de composição no ensino de música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, UNESP. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-6.
- BURNARD, Pamela. (2004). Musical creativity as seen by the children. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 26, 2004, *Proceedings...* Tenerife: ISME, 2004.
- CARVALHO, Beatriz; BUENO, Renata. *Misturichos*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- CRAFT, Anna. *Creativity in Schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge, 2005.
- JEFFREY, Bob, WOODS, Peter. *Creative learning in the Primary School*. London: Routledge, 2009.
- KERTZ-WELZEL, Alexandra. Internationalisierung und Interkulturalität: Der Beginn eines notwendigen Dialoges. *Diskussion Musikpädagogik*, Hamburg, v. 4, n. 60, p. 20-23, 2013.
- MARDELL, Ben, OTAMI, Salome; TURNER, Terri. Metacognition and creative learning with American 3-8 year-olds. CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Org.), *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited. 2008. p. 113-121.
- SODRÉ, Lilian Abreu. *Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras*. São Paulo: Duna Dueto, 2010.
- WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. 18 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Notas

¹ Neste trabalho, *composição musical* está sendo entendido de forma ampla, incluindo improvisações e arranjos, considerando a intenção de organizar e comunicar pensamentos musicais, em processos que permitem a exploração e seleção de ideias musicais, para então tomar decisões musicais.

² Uma tradução livre da música seria: “Veja o milagre que somos”.

³ Como eram proibidos de conversar, os trabalhadores comunicavam-se por meio de códigos, batendo nas botas e sacudindo as correntes. Dessa prática nasceu uma dança muito energética e exuberante.