



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA**

**A IMPORTÂNCIA DA COMPOSIÇÃO MUSICAL NO PRIMEIRO CICLO DO
ENSINO FUNDAMENTAL E A OPINIÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA
E PARTICULAR NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

ISAQUE MENDES DA SILVA

RIO DE JANEIRO, 2020

A importância da composição musical no primeiro ciclo do ensino fundamental e a opinião de professores da rede pública e particular no município do Rio De Janeiro

por

Isaque Mendes da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música, sob a orientação do Professor José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2020

CIP – Catalogação na Publicação

S586 Silva, Isaque Mendes da

A importância da composição musical no primeiro ciclo do ensino fundamental e a opinião de professores da rede pública e particular no município do Rio de Janeiro / Isaque Mendes da Silva - Rio de Janeiro, 2021.

86 f .

Orientador : José Nunes Fernandes.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Instituto Villa-Lobos,
Licenciatura em Música, 2021.

1. Educação musical. 2. Ensino da música. 3. Composição . I.
Fernandes, José Nunes , orient. II . Título.

CDD: 780.7

CDU: 780.7

“A IMPORTÂNCIA DA COMPOSIÇÃO MUSICAL NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL E A OPINIÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR NO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO”

por

ISAQUE MENDES DA SILVA

BANCA EXAMINADORA



Professor (orientador) Dr. José Nunes Fernandes



Professor Dr. Carlos Alberto Figueiredo



Professor Dr. Caio Senna

Nota: 10 (DEZ)

JANEIRO DE 2021

Silva, Isaque Mendes da. *A importância da composição musical no primeiro ciclo do ensino fundamental e a opinião de professores da rede pública e particular no município Do Rio De Janeiro*. 2020. Monografia (Licenciatura em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) / Instituto Villa-Lobos.

RESUMO

O presente trabalho visa debater a importância de atividades que estimulem a criatividade dos alunos em aulas de música do primeiro ciclo do ensino fundamental. Essas atividades não são tão frequentes quanto a apreciação musical, a prática de conjunto, o canto coral, a leitura de partituras e cifras, dentre outras. E por esse motivo acabam sendo propostas um pouco ousadas e pouco usadas, visto que nem todos os alunos têm essa facilidade de criar algo “do zero”, pois na maioria das aulas de música, e também em outras matérias do ensino regular, o que mais se faz é copiar, seja um texto, uma fórmula, ou uma performance. Nesse trabalho eu usarei bibliografias que tratam do assunto, utilizando principalmente textos da pesquisadora Viviane Beineke, além das ideias de Keith Swanwick, Jean Piaget, Luis Alfredo Palizza, João Marcelo Lanzillotti, Mariana Galon da Silva e outros. Também faço uma análise da BNCC de 2018 investigando os tópicos que abordam o tema. Além disso utilizarei entrevistas de cinco professores de uma escola pública estadual e um professor da rede particular do município do Rio de Janeiro que trabalham com essas atividades em sala de aula.

Palavras chave: composição musical, criatividade, ensino fundamental, escolas do município do Rio de Janeiro, rede pública, rede privada

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO -----	5
2. A IMPORTÂNCIA DA COMPOSIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA E SUAS VANTAGENS -----	7
3. PROCESSOS COMPOSICIONAIS DOS ALUNOS -----	11
3.1. Fatores que influenciam a composição musical -----	14
3.2. Formas não tradicionais de composição -----	16
4. AS RECOMENDAÇÕES DA BNCC EM RELAÇÃO À CRIAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS) -----	18
5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS -----	22
5.1. Importância das atividades composicionais -----	23
5.2. Frequência das atividades -----	26
5.3. Objetivos das atividades -----	28
5.4. Atividades com altura indefinida -----	31
5.5. Atividades com altura definida -----	34
5.6. Composição com letras x composição instrumental -----	37
5.7. Preferência por estilo musical -----	39
5.8. Grau de interesse -----	43
5.9. Interação entre os alunos -----	46
5.10. Individual X Grupo -----	48
5.11. Resumo das atividades -----	50
5.11.1. Atividades no 1º ano -----	50
5.11.2. Atividades no 2º ano -----	52
5.11.3. Atividades no 3º ano -----	53
5.11.4. Atividades no 4º ano -----	54
5.11.5. Atividades no 5º ano -----	55
5.12. Comentários em destaque -----	57
6. CONCLUSÃO -----	61
7. REFERÊNCIAS -----	63
8. ANEXO (RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS) -----	68

1. INTRODUÇÃO

Aulas de música em ensino regular são repletas de atividades muito variadas, como apreciação de uma gravação ou vídeo, prática em grupo, prática individual, memorização de um determinado ritmo, brincadeiras que tenham algum elemento musical, competições, pequenas apresentações para a turma, etc, e uma delas é a composição musical. Neste presente trabalho eu pretendo analisar como se dão os processos composicionais musicais dos alunos, mesmo que muito simples, tanto na rede privada quanto na pública, quais são as atividades que os professores propõem e como os alunos e professores lidam com essa proposta de ensino, porque essa atividade estimula a memorização, a coordenação e principalmente a criatividade dos alunos.

Como essas atividades exigem certa maturidade por parte dos alunos, iremos debater sobre composições de forma bastante ampla, desde sequências de palmas e pés no chão, sons com a boca imitando animais, sons associados a gestos corporais, dentre outras atividades; até as atividades de composição mais convencionais utilizando notas, harmonias, instrumentos, formas musicais, etc.

Vale salientar que neste trabalho estou considerando como composição musical todo e qualquer tipo de organizações sonoras feitas pelas crianças, sejam elas com altura definida ou indefinida, uso de instrumentos ou corpo etc., e sem necessariamente qualquer tipo de notação musical. Uma definição similar é adotada por Serafine (1988) que também lida com essa questão definindo composição como atos deliberados de combinar sons, ou seja, independentemente de quais sejam esses sons.

A escolha do tema – Composição Musical no Ensino Regular – se deu pelo fato de atualmente não existirem muitos trabalhos abordando esse tema: “(...) é muito pequena a produção de material que se preocupe com a pedagogia da Composição Musical” (KOENTOPP, 2017, p. 26).

A escolha desta fase escolar – Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental – se deu por dois fatores: 1) de acordo com Moog (1948, apud SWANWICK, 2014, p. 86) as crianças de 4 anos não são capazes de “criação original”; e 2) para Swanwick (2003) a criatividade dos alunos deve ser estimulada desde os primeiros anos na escola, independentemente do seu conhecimento prévio.

Em relação a divisão deste trabalho, teremos no capítulo 2 discussões sobre a importância da composição nas escolas, como elas se relacionam com outras atividades, porque

ela é importante mesmo fora da escola, e as vantagens de se trabalhar com essas práticas criativas. No capítulo 3 veremos sobre os processos criativos dos alunos, como que eles compõem, o que os motiva, o que os influencia, e os métodos não-tradicionais de composição. No capítulo 4 será feita uma análise da BNCC de 2018, retirando do campo das “Artes” tudo o que for relacionado à composição musical. No capítulo 5 será feita análise das entrevistas com os professores à luz da literatura relacionada. No capítulo 6 temos a conclusão que vai resumir e debater sobre os resultados dessa pesquisa. As repostas dos professores na íntegra podem ser vistas logo depois das referências.

2. A IMPORTÂNCIA DA COMPOSIÇÃO MUSICAL NA ESCOLA E SUAS VANTAGENS

Nesse capítulo veremos a importância da composição musical nas escolas, pois “compor música é uma atividade natural do ser humano” (PAYNTER, 2000); “o ser humano precisa criar, independente de gostar ou não” (OSTROWER, 2014, p. 10); essas atividades são pouco utilizadas nas aulas (WECHSLER, 2002; SANTOS, 2015, p. 12); estimular a criatividade do aluno deveria ser a prioridade desde o início das aulas e essas atividades melhoram a resposta imediata ao estímulo musical (SWANWICK, 2003; BELLING, 2017, p. 65); as atividades composicionais criam oportunidades para tomada de decisões e permitem uma melhor escolha cultural (SWANWICK, 2003, p. 69); a composição em forma de improviso pode ajudar os alunos tímidos a superarem seus bloqueios técnicos e psicológicos (LOUZADA; SILVA, 2017, p. 197); as composições coletivas propiciam a aprendizagem de processos colaborativos (BEINEKE, 2011, p. 98); além da criação ser uma condição necessária para que ocorra o conhecimento. (PIAGET, 2001).

Podemos perceber o quão importante é a composição tendo em vista que ela é usada desde a antiguidade:

A música é parte integrante da formação humana. Sempre interagindo com seu meio, o homem concebeu e confeccionou instrumentos variados, criou e exercitou diferentes cânticos, desenvolvendo com a linguagem musical uma relação cada vez mais rica e múltipla. Segundo Brito (1998), a música é uma forma de linguagem que faz parte da cultura humana desde tempos remotos. (CHIQUETO; ARALDI, 2008 – 2009, p. 6)

A composição (ou criatividade) é importante para quebrar essa tradição da memorização de conteúdos, uma vez que ela estimula que os alunos pensem em soluções para resolver os problemas. Não que devamos retirar totalmente o treinamento, a repetição, mas o fato é que o lado criativo muitas vezes é deixado de lado (isso é reforçado nas entrevistas, no capítulo 5). Além disso vemos também como a composição pode melhorar para a vida fora da escola, na vida profissional de cada indivíduo:

(...) existem fatores internos da escola que inibem a criatividade, como a ênfase na reprodução de conteúdos. Encontramos com frequência a aceitação de uma única resposta considerada correta, em provas e atividades escolares, o que incentiva a memorização, ao invés da capacidade de fazer novas relações e descobertas. Há pouca ou nenhuma questão que ofereça a possibilidade de uma resposta divergente. Por experiência própria, em reuniões de professores, observo que para a maioria deles, os melhores alunos

são aqueles que se sentam à frente na sala, são quietos, atentos, empenhados em tirar as melhores notas, ou seja, respondem ao esperado, à norma. Entretanto, não são as características de obediência, passividade e conformidade as esperadas pelos profissionais deste novo milênio. Ao contrário, o mercado de trabalho precisa de profissionais inquietos, autoconfiantes, que saibam responder de múltiplas formas aos desafios que surgem no percurso, que tomem decisões, enfim, que sejam ativos! (ALMEIDA, 2014, p. 34)

Santos (2015) também reforça essa ideia dizendo que:

Assim, a educação musical tem o papel de educar para a vida, para o mundo que o estudante vai encontrar fora do ambiente escolar, ajudando assim no seu futuro desempenho profissional seja em qual área for. Nessa educação musical voltada à formação integral do ser humano, os estudantes têm a oportunidade de aprender pelos exemplos vivenciados de respeito mútuo, de saber ouvir o próximo e de respeitar as diferenças, as facilidades e as dificuldades de cada um. (SANTOS, 2015, p. 30)

Dentre as vantagens contidas nas atividades de composição musical, podemos citar: o conhecimento de outras culturas, isso aumente o leque de opções culturais que a criança pode ter para se identificar; a construção de significados, já que tudo vai ser escolhido por eles mesmos no momento de compor e por isso cada elemento contido na obra final deve ter alguma relação simbólica com seu contexto social e cultural; experimentar as diversidades musicais, considerando que são vários alunos criando juntos coisas diferentes e ao mesmo tempo; e principalmente o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, por ser uma atividade que é feita quase sempre em grupo, isso vai fazer eles se unirem pra pensarem juntos nas possíveis soluções para os problemas. Além disso, essas atividades de composição musical conseguem reunir três aspectos do método C(L)A(S)P de Swanwick: a composição (C), a apreciação (A) e a execução (P), como diz Beineke (2008).

Outro aspecto salientado refere-se às possibilidades de construção de significados através das relações que o indivíduo estabelece com as culturas musicais nas atividades de composição (Barret, 2003). França e Swanwick (2002) ressaltam ainda a maior abertura à escolha cultural proporcionada pelas atividades de composição, articulando a vida intelectual e afetiva dos estudantes. A composição também permite a diversificação das experiências musicais dos alunos, que tradicionalmente tendem a favorecer atividades de apreciação e execução musicais. (BEINEKE, 2008, p. 20)

Existem vários motivos para se ter a atividade de composição musical numa escola básica:

Segundo Barret (2003, 2005), as experiências composicionais são introduzidas nos currículos escolares por quatro motivos principais: 1) proporcionar experiências criativas a todos os estudantes; 2) introduzir os

estudantes em técnicas e materiais da música contemporânea; 3) desenvolver o pensamento e compreensão musical; e 4) ensinar a compor para formar compositores. (BEINEKE, 2008, p. 20)

O primeiro motivo acredito que seja o mais importante de todos, pois mesmo que o aluno não vá literalmente compor, pelo menos se ele estiver participando de um grupo que esteja compondo, isso já vai fazer com que ele presencie uma prática criativa. O segundo tem seu foco voltado para técnicas, mas embora as habilidades com instrumento sejam importantes, trataremos das propostas criativas, e por isso não será abordado aqui. O terceiro objetivo está direcionado a compreensão musical, mas acredito que afetaria a criatividade em geral do indivíduo, pois se ele consegue entender as estruturas da música e ser criativo na arte musical, ele pode também ser criativo em outras artes como artes plásticas, cênicas, ou até em outras matérias que não envolvam arte, já que composição por si só estimula a criatividade. Como o quarto motivo é sobre formação de compositores, não abordaremos sobre ele aqui também.

Outra vantagem dessas atividades é que elas podem contribuir para o aprimoramento de outras atividades de execução e técnica. Mas vale salientar que ela, assim como as outras atividades, é um meio e não um fim em si própria, e por isso devem ser trabalhadas em conjunto.

A composição pode ajudar na apropriação das técnicas e domínio progressivo dos instrumentos e os alunos são estimulados a uma execução mais próxima da sua concepção (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 10). Porém, a composição não poderia ser apenas a única modalidade em sala de aula. A apreciação musical e a performance contribuiriam para a composição. (PALIZZA, 2017, p. 30)

A atividade de composição é uma ferramenta importante porque eventualmente o professor pode se encontrar em uma situação onde ele não tenha material para alcançar determinados objetivos específicos. Por exemplo, se o professor quiser explorar com os alunos alguma música com muita variação de ritmos e convenções e não conseguir encontrar algo que atenda exatamente o que ele precisa, a composição musical pode ser uma alternativa nesse processo.

Muitas vezes, no dia-a-dia da sala de aula, o professor necessita de atividades destinadas a fins específicos, como o desenvolvimento rítmico, trabalhos com afinação, exploração de dinâmica etc. Todavia, nem sempre materiais já elaborados que atendam as especificidades da proposta são encontrados e, nesse caso, a solução para o docente é criar atividades e músicas que mesclam os diferentes parâmetros que se almeja trabalhar. Nesse sentido a composição é uma ferramenta pedagógica fundamental, pois permite que sejam estruturadas propostas musicais adequadas à realidade e à necessidade, tanto do profissional quanto do contexto escolar. Vale salientar que propostas dessa natureza podem ser realizadas contando, inclusive, com a participação dos estudantes no processo composicional. (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 68)

Embora essa proposta especificamente seja mais voltada para os professores criarem as músicas, os autores deixam claro ao final que ela funciona também contando com a participação dos alunos e por isso está aqui neste trabalho.

Então em algumas situações é mais conveniente e proveitoso trabalhar com essas atividades criativas do que trabalhar com uma música pronta que atenda mais ou menos aos objetivos esperados ou trabalhar aspectos isolados que não tenham (ou tenham pouca) expressão musical para os alunos. Pois a música composta para a aula, seja pelo professor ou pelos próprios alunos, vai enfatizar os elementos que se pretende trabalhar e com fácil assimilação, sejam eles rítmicos, melódicos, harmônicos, timbrísticos, regionais, literários, etc. Dessa forma a atividade de composição consegue atingir exatamente os objetivos determinados para aquela aula.

Segundo Palizza (2017, p. 75), “A autonomia também é construída coordenando as nossas relações com os outros e isto só ocorre, nas salas de aula, quando deixamos as crianças se relacionarem”. Da mesma forma a pesquisa de Silva (2015) constatou que a composição contribui para o pensamento crítico, autonomia, alteridade, colaboração, etc. Então vemos aqui mais uma vez a importância da relação entre os alunos e as aulas de música como forma de desenvolver a autonomia de cada indivíduo.

Em 2015 ainda tínhamos a maioria das aulas de artes focando nas artes plásticas e poucos professores de música, e quando tem, a maioria das atividades são imitação ou teoria, o que diminui as chances de termos professores estimulando a composição musical dos nossos alunos (PENNA, 2008 apud SANTOS, 2015, p. 29). Ironicamente, este fato não mudou mesmo havendo grandes nomes da pesquisa acadêmica internacional defendendo a importância dessas práticas estarem fortemente ligadas à educação musical desde a primeira metade do século XX (FONTERRADA, 2008, p.119-200).

Embora os professores saibam da importância da composição na escola e sobre a tradição da pesquisa sobre o tema, eles ainda encontram dificuldade em trabalhar com essas atividades (BEINEKE, 2008, p. 28). E muito dessa dificuldade de trabalhar com a composição nas escolas vem de uma tradição conservatorial que influenciou todos os tipos de ensino de música no Brasil (BRITO, 2007). Ou seja, tudo isso reforça a ideia de que é necessário que seja dada uma atenção maior à composição musical para estimular nossos alunos desde cedo.

3. PROCESSOS COMPOSICIONAIS DOS ALUNOS

Neste capítulo iremos discutir sobre como alunos compõem suas músicas, como são abordadas essas atividades nas escolas, a relação entre os alunos e deles com as outras atividades musicais. Veremos também os fatores que os influenciam nos seus processos composicionais bem como os processos das formas não-tradicionais de composição.

Durante uma composição musical infantil, existe o momento da exploração, onde se busca por novos timbres, novas combinações de sons, novas opções de estruturação formal da música, etc. Depois temos o desenvolvimento, onde se faz a verificação das ideias testadas anteriormente na exploração. E depois a repetição das ideias, momento esse de fixação de tudo o que foi composto no desenvolvimento.

Nas atividades de composição, os estudantes são confrontados com problemas musicais, engajando-se em ações que incluem a geração, desenvolvimento, testagem e julgamento de idéias musicais (Kratu, 1994). Realizando suas pesquisas em ambientes experimentais, Kratu identificou três processos essenciais de composição infantil: exploração (busca por novas idéias), desenvolvimento (revisão de idéias) e repetição (reiteração das idéias musicais). Para o autor, ‘todos os processos composicionais podem ser vistos como combinações variadas da exploração, desenvolvimento e repetição’ (BEINEKE, 2008, p. 21)

Quando as crianças estão compondo coletivamente está acontecendo ali um processo de união. Além da questão da amizade que é construída em sala de aula, essa união faz com que eles encorajam uns aos outros, pois a partir do momento que uma criança tem a iniciativa de inventar algo, as outras crianças percebem que também são capazes de criar música.

Segundo Torres, Alcântara e Idala (2004, p. 3), a ‘aprendizagem colaborativa é uma estratégia de ensino que encoraja a participação do estudante no processo de aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo efetivo’. (PALIZZA, 2017, p. 32)

Além da questão musical também tem a questão extramusical, ou seja, as associações que alimentam o processo criativo:

Maheirie (2003) compreende que nos processos de criação musical implicam relações entre percepção, imaginação, sentimentos e emoções, nas quais o sujeito é produto e produtor do seu contexto social (LANZILLOTTI, 2011, p. 33)

Ainda sobre questões extramusicais, Visnadi e Beineke citam a opinião de alunos de uma pesquisa, feita por elas, que aborda aspectos que ocorrem durante o processo composicional, como as associações da música com amizade, confiança, emoção, etc., que demonstram a visão das crianças sobre suas próprias composições:

Explicaram ainda que, ao compor suas músicas, (as crianças) compreenderam que a música é formada também pela “emoção” e, ao lidar com essas questões mais íntimas, podiam aprimorar qualidades e sentimentos, como amor, carinho e paciência com as pessoas. E que, compondo, desenvolveram aspectos musicais e pessoais, como autonomia, sensibilidade, sociabilidade e autoconfiança. Nesse sentido, pode se reconhecer que outro valor da composição musical para as crianças é que a música permite “pôr para fora” emoções, pensamentos, angústias. Tais perspectivas colocam em evidência a importância de que professores e professoras considerem também questões emocionais na realização de composições musicais. Como argumentam Veloso e Carvalho (2012), o ponto de partida para o desenvolvimento das possibilidades imaginativas são as emoções e os sentimentos. (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 78)

Mateiro e Ilari (2012) citam Paynter sobre explorar as possibilidades musicais, e organização de padrões:

A liberdade para explorar os materiais é essencial em qualquer arte, pois requer processos de seleção e rejeição, avaliação e confirmação em cada etapa da criação. Este é o processo proposto por Paynter para as aulas de música: para decidir que materiais usar, torna-se imprescindível aprender a descobrir o que os materiais podem fazer, para depois poder organizá-los em padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, por exemplo, tendo como resultado a composição musical. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 252)

É interessante observar como as emoções e aspectos que vão além da música podem ser vivenciados durante essas atividades. E também quando essa autora diz “autonomia, sensibilidade, sociabilidade e autoconfiança” fica evidente como esses momentos propiciam um desenvolvimento humano significativo para o futuro dessas crianças.

Ao fazer uma nova composição deve se ter cuidado para não criar algo que já existe, pois isso iria contra a proposta dessa atividade e não faria sentido para a criança, sendo apenas como mais uma atividade de execução (cópia). Uma proposta bem fundamentada, que apresente e explore os possíveis elementos musicais a serem usados, estimulando dessa forma a invenção e a imaginação dos alunos aumenta as chances dessa nova composição ser original.

Um exemplo disso é o Projeto Novos Ouvindo do livro *Sound and Structure* descrito por Mateiro e Ilari, que tem a intenção de desconstruir/desconsiderar (por alguns instantes) os

conceitos clássicos da música ocidental em prol de uma nova experiência de percepção musical priorizando sons inesperados. Esse projeto:

Estimula a invenção (ver as coisas com outros olhos) e a imaginação (apresentar as coisas de outras formas), habilidades necessárias à atividade de composição. Adverte que não se trata de incitar a “anarquia musical”, ao contrário, o trabalho para evitar o óbvio e o familiar exige cautela e conhecimento para perceber como unir e formar ideias distintas que possam tornar uma peça musical coerente e interessante. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 268)

Para que o processo composicional dos alunos ocorra da melhor forma, o professor precisa sempre encontrar o equilíbrio entre o limite e a liberdade nessas atividades:

Metodologicamente, é importante que o professor encontre o equilíbrio entre estrutura e liberdade ao levar propostas de composição à sala de aula, tendo clareza dos seus objetivos e cuidando para que a atividade não perca o sentido musical nem torne os alunos “engessados” para compor em estruturas fechadas. (BEINEKE; ZANETTA, 2014, p. 199)

A composição e a execução são partes de um mesmo processo, pois quando se compõe, se compõe pensando em tocar posteriormente, e quando se executa, reflete-se sobre o que foi composto anteriormente. Então uma atividade sustenta a outra, pois as duas são ativas.

Ademais, acrescenta que a compreensão musical efetua-se mediante a experiência ativa tanto através da execução como da composição, não podendo limitar-se a uma experiência passiva, pois a participação e a apreciação são aspectos complementares de um mesmo processo. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 263)

O professor de música deve proporcionar atividades que estimulem o interesse do aluno em descobrir novos sons, fazer novas descobertas, dessa forma colaborando para sua capacidade de imaginação e inventividade: “o aluno, se movido pela aventura da descoberta terá uma experiência única e pessoal, relacionando sentimentos, imaginação e invenção.” (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 254)

Com base nisso, pode-se dizer que o professor deve apresentar os materiais, fazer um processo de seleção dos instrumentos, e explorar bastante as sonoridades, antes da composição propriamente dita. Durante a composição é preciso estar atento a como os alunos se relacionam, pois isso afeta as suas produções, e que a composição está se relacionando com a apreciação e a técnica. Também é necessário ter sempre em mente o equilíbrio entre manter o controle da situação e deixar eles terem uma certa liberdade para se desenvolverem como seres-humanos.

3.1. Fatores que influenciam a composição musical

Existem alguns fatores que podem influenciar positivamente ou negativamente os processos de criação dos alunos em sala de aula, como as relações de amizade e gênero. A amizade entre as crianças é um fator que pode por vezes contribuir para melhores resultados composicionais. Segundo Beikene:

Nessa abordagem, um aspecto focalizado refere-se às relações entre a formação de grupos e os resultados qualitativos das composições. Procurando identificar algumas variáveis sociais que afetam a criatividade no fazer musical, McDonald e Miell (2000) observam que grupos formados por crianças com relação de amizade produzem composições de melhor qualidade, enquanto Burland e Davidson (2001) concluem que a qualidade de interação foi melhor em grupos formados com critérios de amizade e gênero. (BEINEKE, 2008, p.23)

A divisão de grupos por gênero, feita pelos próprios alunos, também é algo bastante presente nessas atividades composicionais coletivas. Palizza (2017), em sua tese de doutorado, cita algumas vezes essas observações, principalmente em uma turma de segundo ano.

Numa pesquisa feita por Lanzillotti (2011, p. 82) foi observado que os grupos não obtiveram o sucesso esperado nas suas composições, pois alguns alunos haviam mudado de grupo durante o trabalho por motivo de afinidades pessoais.

Outro fator que deve ser levado em conta é a letra da música porque, embora a letra não seja conteúdo da música, ela pode ajudar nesse processo de criação dos alunos. Ao escolher um tema as crianças já vão ter um norte, ou seja, já sabem mais ou menos sobre o que vão cantar, se vão contar alguma história que já existe, se vão inventar alguma história nova, como vai ser a instrumentação, a dinâmica e o andamento adequado para representar esse tema, etc. Além disso, a composição de/com letras pode ser usada como fator multidisciplinar quando se aborda temas que abrangem outras disciplinas como português, história, ciências principalmente sobre os animais, lugares etc., que são temas recorrentes nos primeiros anos escolares. Esse é o legal da música, ela pode ser usada para abordar, enfatizar qualquer contexto em qualquer faixa etária, e essa letra incentiva os alunos a criarem:

A letra da música pode também ser classificada pelo tema podendo descrever, contar uma história, fazer um protesto, um hino etc. A escolha de um tema facilita, pois se for pedido às crianças que criem livremente, elas podem ficar paralisadas. Com o tema escolhido, a produção textual e musical começa a se desenvolver. Um tema também pode ser um recurso para encaixar a aula dentro de algum projeto interdisciplinar. Quando os alunos estão com

dificuldade para compor uma canção, um outro recurso que uso é a possibilidade de criar rimas, o que faz com que a criação seja desencadeada. (PALIZZA, 2017, p. 50)

A qualidade de vida dos alunos também é um fator a ser levado em conta durante os processos criativos. Por isso é necessário criar espaços com momentos para brincadeiras que desenvolvam o espírito criativo do aluno possibilitando seu processo de autodescoberta:

Segundo Winnicott (1975, p. 112), a criatividade está relacionada com a qualidade de vida do indivíduo e isto irá depender da sua relação com o mundo externo. Um ser humano doente é um ser prejudicado e oprimido pelo mundo exterior no impulso criativo. O autor afirma que a criatividade se manifesta no ato de brincar: ‘É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo ou adulto pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (*self*)’ (WINNICOTT, 1975, p. 89 apud PALIZZA, 2017, p. 23).

A pressão que os adultos fazem nas crianças pode afetar negativamente os seus processos composicionais, pois no momento em que uma criança começa a ser cobrada demais, ela perde um pouco essa “essência do brincar”, e começa a ver as atividades musicais que deveriam ser lúdicas de forma mais séria, como obrigações e sem prazer. Segundo Palizza:

Há uma tendência da sociedade em reprimir esta espontaneidade muito presente nas crianças em prol de uma adaptação ao mundo adulto, o que de certa forma prejudicaria em sua auto-realização. (PALIZZA, 2017, p. 24)

A personalidade da criança também é um fator que influencia nos seus processos composicionais. A sua vontade, disposição, coragem etc., vão definir se um trabalho vai ser bem feito ou não.

O quarto fator é a personalidade que influencia na expressão da criatividade. Traços como ‘a predisposição para correr riscos, autoconfiança, tolerância a ambiguidade, coragem para expressar novas ideias, perseverança diante de obstáculos e ainda um certo grau de auto-estima’ (ALENCAR, 2003, p. 3) facilitam a expressão criativa. (PALIZZA, 2017, p. 27 e 2)

Um dos maiores desafios para os professores é encontrar propostas que motivem os alunos. Um aluno motivado é um aluno produtivo, porque ele vai ver sentido, e vai ter prazer na sua atividade criativa, não esperando recompensas dela:

A motivação é a força que impulsiona a performance criativa, segundo Alencar (2003, p. 3). A motivação intrínseca foca-se na realização da tarefa, tendo prazer em consumá-la e não está baseada na recompensa ou em reconhecimento. Assim, o sujeito responde de forma mais criativa, como

mostram alguns estudos de Sternberg e Lubart. Entretanto, os autores consideram a motivação intrínseca e extrínseca importante para a criatividade, já que se encontram em constante interação. (PALIZZA, 2017, p. 28)

Segundo (Palizza, 2017, p. 33), “o desenvolvimento criativo está relacionado com fatores sociais e culturais”. Então além de questões como amizade, gênero, motivação, etc., o lado sociocultural deve ser levado em conta ao avaliar a qualidade dessas produções musicais, pois o lugar onde cada um mora, as coisas que eles fazem juntos fora da aula de música vai influenciar direta e indiretamente nas suas produções artísticas.

No caso do fazer musical, quando nos propomos a compor em sala de aula, devemos ouvir e ver o que os alunos querem: que tema, que gênero musical, que instrumentos querem usar. Com base nisso, o conteúdo programático é adequado à realidade da comunidade escolar. (PALIZZA, 2017, p. 31)

Resumindo, com essas afirmações vemos como existem tantas coisas além da sala de aula que podem afetar positivamente ou negativamente nas produções artísticas dos alunos: relações de amizade, de gênero, afinidades pessoais, letra, qualidade de vida, pressão dos adultos, personalidade da criança, motivação pessoal, fatores socioculturais, e adequação dos conteúdos programáticos.

3.2. Formas não tradicionais de composição

Considerando que a maioria das crianças que estudam no Ensino Regular no município do Rio de Janeiro não estudaram os fundamentos da música clássica europeia podemos dizer que com elas, em geral, a composição é feita de forma não tradicional. Utilizando formas e escritas não tradicionais como a música eletroacústica, a música experimental, ou outras formas de escritas inventadas na hora, esses processos composicionais podem abrir novas possibilidades. Dessa forma elas têm mais liberdade para compor músicas à sua maneira, criando assim uma identidade singular:

As composições dos alunos são consideradas por Paynter (1972, 2000) parte do repertório das aulas de música ao lado de outros exemplos. Elas são criadas, executadas, ouvidas e analisadas por todos. Esse contato imediato com a experiência musical, descobrindo sons, organizando-os, tocando e ouvindo não depende do conhecimento da linguagem musical tradicional ou de técnicas instrumentais específicas. Há muitas formas de se fazer música sem saber ler e escrever os códigos tradicionais e a música contemporânea abre caminhos nessa direção. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 265)

Numa pesquisa feita por Serodio (2013), numa escola profissional em Campinas, esta autora destaca a forma não tradicional com a qual os alunos fazem suas composições.

Quanto à transcrição, foi feita da forma tradicional, em compassos, mas penso que dificilmente eles escreveriam tantas mudanças se soubessem o que são compassos, se tivessem se habituado às fórmulas de compasso ou mesmo se tivessem pretendido fazer uma música em determinado estilo ou gênero. (SERODIO, 2013, p. 732)

Essa observação me faz refletir sobre as possibilidades que as crianças têm de criar algo complexo mesmo sem ter o conhecimento teórico da música. A música que ela analisou tinha compassos de 9/8, 12/8, e 6/8. Evidentemente, um aluno que recebe o ensino tradicional de instrumento ou de teoria, leva anos (normalmente) para chegar ao nível de desenvolver habilidades de manipulação dessas estruturas rítmicas, mas numa aula coletiva esse processo pode ocorrer de forma mais instintiva, e isso eventualmente pode acontecer, principalmente se eles tiverem a letra como foco. Esse pode ser o ponto de partida para explicar compassos alternados, ao invés de ensinar sobre compassos, depois mudanças de compassos na mesma música para finalmente ensinar como se encaixa isso numa música com letra.

Em um momento de sua pesquisa, Serodio (2013) menciona composição como um jogo de encaixar peças:

Analisando a partir da capacidade de modelização, cada nota (neste caso, instrumentos melódicos) é uma peça. Quando sua duração muda, a mesma nota é outra peça, outro bloco nesse jogo de montar que é de outra concretude, em relação a um jogo de montar mesmo, que atrai crianças e adultos no decorrer dos tempos. (SERODIO, 2013, p. 732)

Esse ponto de vista da autora é muito interessante pois jogos atraem pessoas de qualquer idade. A ideia de encarar composição musical como um jogo pode ser muito atrativo para crianças. Em qualquer disciplina, quando o professor sugere a possibilidade de se fazer algum tipo de jogo, isso automaticamente irá desafiar os alunos. A competitividade entre alunos e o desafio da superação pessoal são fatores que podem influenciar diretamente na sua produtividade em sala, e as aulas de composição musical podem e devem usar e abusar desse artifício, propondo que os alunos componham músicas com determinadas limitações. Por exemplo: cada aluno deve criar uma parte e depois juntar, cada aluno contribuir com um instrumento diferente, cada grupo tocar uma melodia de um contraponto (sem que eles saibam o que é um contraponto) e depois trocar as funções, etc.

4. AS RECOMENDAÇÕES DA BNCC EM RELAÇÃO À CRIAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

Neste capítulo veremos o que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) diz sobre as atividades de composição musical no primeiro ciclo do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras.

No documento em questão há apenas um tópico para “Artes”, incluindo dentro disso as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro discutindo todas essas ao mesmo tempo, ao invés de expor cada disciplina separadamente. Por conta disso algumas das frases destacadas a seguir são direcionadas para todas as Artes, mas como aqui o assunto é Música, vou estar sempre me referindo a ela.

Logo no começo nos é informado a importância da – entre outras coisas – composição musical no âmbito escolar:

A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (...) Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. (...) É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. (BNCC, 2018, p. 189)

Sobre considerar como relevantes os “eventuais produtos”, ou seja, valorizar as músicas dos alunos, Masquio (2015), baseado em “Música(s) e ensino” de Mauro Pena, nos alerta que:

Essa base de pensamento nos auxilia a refletir sobre um problema bastante comum observado por nós na prática, que é o fato de, em muitos casos, os alunos não validarem como música aquilo que criam, por considerarem qualitativamente inferior aos produtos estético-midiáticos com que travam contato. (MASQUIO, 2015, p. 26)

Em relação a isso Beineke (2015) em um estudo com um grupo de crianças da segunda série, onde ela busca saber mais sobre as perspectivas das crianças sobre suas próprias aprendizagens acerca das atividades composicionais, observa que:

Além disso, elas parecem representar um momento de reconhecimento, num processo que se retroalimenta – ter seu trabalho valorizado e reconhecido perante a turma confere credibilidade às atividades de composição e aumenta o engajamento das crianças na realização de novas composições. (BEINEKE, 2015, p. 51)

Então vemos que na BNCC diz que deve ser dada importância às composições dos alunos, Masquio (2015) observa que isso é um problema quando os alunos comparam suas próprias produções artísticas com as músicas que eles têm contato pois eles a consideram inferiores, porém Beineke (2015) nos diz que – nesse estudo dela – as crianças valorizavam as músicas umas das outras como num processo cíclico. Ou seja, embora às vezes uma atividade com composição não se saia tão bem como o planejado devido a comparações com outras músicas “mais sofisticadas” ainda assim essa proposta pode funcionar dependendo de cada turma porque existe a motivação coletiva, isto é, um incentivando o outro.

Em seguida são postas as seis “dimensões do conhecimento”, as quais referem-se a conteúdos e procedimentos a serem aprendidos e realizados por todas as Artes. Destaco agora a dimensão que se refere à criação:

Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (BNCC, 2018, p. 190)

Nesse trecho vemos a importância que as atividades de composição têm para o reconhecimento das mais variadas culturas:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BNCC, 2018, p. 192)

Louzada e Silva (2017) defendem essa ampliação do conhecimento através da multiculturalidade, reforçando a necessidade de trabalhar a composição no lugar da repetição:

Portanto, o fato de existirem várias vertentes, influências, possibilidades de escolhas e vivências de gêneros diversos a serem explorados pelos alunos – ou seja, elementos que acabam por validar o contexto multicultural – este sim é o aspecto que deve ser alimentado no âmbito da Educação Musical, ao contrário de uma possível acomodação docente em ter como exemplos trabalhos já facilitados por elementos consagrados por uma mídia imediatista, de conteúdos meramente vendáveis e muitas vezes de qualidade duvidosa. (LOUZADA; SILVA, 2017, p. 195)

Considerando às “dimensões do conhecimento” e as competências gerais da BNCC, o documento expõe a seguir as “competências específicas”, as quais eu, mais uma vez, destaco e faço comentários sobre os tópicos referentes ao tema desta pesquisa. Em uma lista com nove “Competências específicas de arte para o Ensino Fundamental”, quatro delas se referem à criação musical. São elas:

3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. (BNCC, 2018, p. 194)

Com esse “reelaborando-as”, podemos entender também como composição ou arranjo, pois a composição, a improvisação, o arranjo, a execução, a regência e até mesmo a apreciação criativas estão contidas na criação musical (BEINEKE, 2003, p. 95).

Além de Beineke, Santos também discute acerca dessa definição:

Brito (2003) conceitua a composição como “a criação musical caracterizada por sua condição de permanência, seja pelo registro na memória, seja pela gravação por meios mecânicos (fita cassete, CD), seja, ainda pela notação, isto é, pela escrita musical (p. 57)”. A diferença da composição musical para a improvisação, então, seria apenas a de que a primeira é concebida desde o princípio pelo compositor (ou pelos compositores) com alguma intenção de registro, já a segunda é elaborada sem essa preocupação, já que é uma forma de “criar instantaneamente orientando-se por alguns critérios (ibid.)”. Pode-se, com essas afirmações, se chegar à conclusão de que tanto a composição como a improvisação musical estão inseridas na criação musical. (SANTOS, 2015, 19)

Ou seja, os alunos devem criar músicas referentes a determinadas regiões brasileiras inspirados em pesquisas anteriores que o professor deve propor. Dessa forma os alunos vão entendendo melhor – e na prática – como se constitui a identidade musical brasileira.

4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. (BNCC, 2018, p. 194)

Podemos entender “imaginação” como composição também, tendo em vista que é precisa imaginar para criar, e esse processo é essencial para a ressignificação das coisas.

5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. (BNCC, 2018, p. 194)

Considerando que a geração atual está imersa nas tecnologias, esse item considera importante que se utilize desses recursos para estimular a criatividade dos alunos.

8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. (BNCC, 2018, p. 194)

Aqui vemos e a importância que tem a autoria e o trabalho colaborativo (melhor discutido no item 5.10) em atividades de composição, pois ao estimular que os alunos se unam para atingir um determinado objetivo desenvolve-se a autonomia.

A seguir o texto cita habilidades específicas do 1º ao 5º ano, mas não diz exatamente em qual ano deve ser adquirida cada uma (e nem é essa a proposta da BNCC, é apenas para dar uma ideia geral do que deve ser feito pelas escolas). Na lista há habilidades a serem adquiridas para cada tipo de Arte, e dentro de Música, das cinco habilidades duas se referem à criação musical. São elas:

(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. (BNCC, 2018, p. 199)

Neste tópico, dentre outras maneiras, nós vemos também a composição sendo usada como uma forma de compreensão de conteúdos musicais.

(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. (BNCC, 2018, p. 199)

Neste tópico, basicamente é sugerido que os professores não fiquem apenas no âmbito coletivo (que é o mais utilizado), mas também explorem atividades individuais de composição, além de utilizar toda sorte de material sonoro.

Com toda essa análise das propostas de composição musical para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental sugeridos pela BNCC, vimos que embora muitas das observações tenham sido feitas sobre recomendações para todas as artes, e também embora o documento não especifique os anos em que as atividades devem ocorrer, é dada muita importância à criação, de tal maneira que fica muito claro que se preza pela multiculturalidade, abrangendo formas diversas de sonoridades contribuindo para a expansão do conhecimento, quebra de preconceitos, coletividade, colaboração, etc.

5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Este capítulo contará como foi a seleção dos professores e as descrições deles, bem como as perguntas feitas; análises das respostas, partindo das categorias que surgiram dessas respostas; e em seguida com destaque de comentários que não têm necessariamente relação com às perguntas feitas, mas que trazem reflexões pertinentes para a formação docente.

Cada pergunta foi feita com o objetivo de elucidar aos novos docentes como são trabalhadas essas atividades na prática, em questões específicas como estilo musical, interação, frequência, etc., que serão detalhadas mais adiante.

Neste trabalho foram realizadas entrevistas semiestruturadas utilizando o recurso de gravação de áudio com um celular. Foram entrevistados ao todo seis professores, sendo cinco professores do CAP-Uerj e um professor da EDEM.

Com a intenção de preservar suas identidades iremos chamar os professores do Cap-Uerj de PE1, PE2, PE3, PE4, PE5 (sigla para professor estadual) e o professor da EDEM de PP1 (sigla para professor particular). Optei por chamar todos de professor, no masculino, em ambos os sexos para uniformizar o texto. Todos os professores entrevistados são professores da disciplina ‘música’, o que quer dizer que não foram entrevistados professores de ‘artes’ em geral que eventualmente podem incluir músicas em suas aulas (mas não necessariamente), e nem professores generalistas. Todos eles tinham uma sala dedicada às aulas de música.

A seleção dos entrevistados se deu pelo aproveitamento do contato que tive com professores que fui conhecendo ao longo do estágio assim como os professores adjacentes.

Em relação ao Cap-UERJ, Freire (2016) comenta acerca da composição musical:

Nas ementas de música, há destaque para a compreensão da música como linguagem e expressão, buscando que os estudantes consigam se apropriar dos elementos básicos da estruturação musical, ampliar seu conhecimento sobre as músicas brasileiras e tomar mais consciência dos sons que os circundam. (FREIRE, 2016, p. 34)

Dentre os professores entrevistados nem todos trabalham, especificamente, com Ensino Fundamental 1, mas todos eles já trabalharam com essas turmas em algum momento de suas carreiras profissionais.

Ao todo foram feitas 11 perguntas para cada professor. São elas:

- (1) “Para você qual a importância das atividades de composição em uma aula de música e quais os seus benefícios?”;
- (2) “Com que frequência você utiliza atividades de composição musical com seus alunos?”;
- (3) “Quais os objetivos que você geralmente tem ao propor atividades de composição musical?”;
- (4) “Quais atividades criativas você sugere sem usar notas com altura definida? Por exemplo: utilizando instrumentos percussivos, percussão corporal, gestos, palavras, etc.”;
- (5) “A partir de qual ano do ensino fundamental você considera ideal para trabalhar com composição manipulando notas e forma? Por que?”;
- (6) “Você trabalha mais composição com letras ou música instrumental? Por que?”;
- (7) “Os alunos em geral têm alguma preferência por estilo musical na hora de compor? Qual?”;
- (8) “Qual grau de interesse você observa nos alunos? Você percebe diferença entre as turmas do 1º ao 5º ano?”;
- (9) “Como você observa a interação entre eles durante essas atividades?”;
- (10) “Você trabalha mais composição individual ou em grupo? Comente.” e;
- (11) “Como você trabalha essas atividades do 1º ao 5º ano?”

5.1. Importância das atividades composicionais

Em relação à pergunta (1) “Para você qual a importância das atividades de composição em uma aula de música e quais os seus benefícios?” surgiram as categorias: (a) “expressão, criatividade, concentração”, (b) “liberdade e autoestima”, (c) “motivacional, suporte para literatura e apreciação”, (d) “demonstrar domínio na elaboração musical e estar no palco”, e (e) “se reconhecer na própria obra, ter algo autoral”.

Algumas respostas fazem parte de mais de uma categoria, então por isso vão ser mais do que 6 respostas para essa pergunta.

A categoria (e) “se reconhecer na própria obra, ter algo autoral” foi a que mais apareceu, tendo um total de cinco professores. A categoria (b) “liberdade e autoestima” teve fala de dois professores. As demais categorias tiveram apenas um professor cada.

As falas que representam a categoria (e) “se reconhecer na própria obra, ter algo autoral” são: “E quando ela escuta, ela vê o que ela fez!” (PE2);

(...) a manipulação dos materiais sonoros, plásticos, corporais, era o que tinha de mais primordial, fazer o aluno explorar esses materiais e criar com esses

materiais. E aí, qualquer fragmento que possa se inserir numa obra que já estivesse acabada, qualquer ponto singular daquela criança, ou daquele adolescente para se sentir fazendo parte daquela obra de arte. (PE3) (sic);

“(...) para você compor, você juntar coisas que você porventura tenha dentro de você, algo que tenha significado em você, e você reinventar” (PE4) (sic); “o segundo ganho tem a ver com a dimensão pessoal, que é a possibilidade do aluno se lançar, dele dar a ver aquilo que ele cria.” (PE5) e “o cara tem a oportunidade de construir uma história, um produto, inventar uma coisa, e se reconhecer naquilo, ver que aquilo tem um pouco dele” (PP1).

Com essas falas podemos observar que a composição é uma atividade que envolve muito uma questão pessoal, sendo não só uma mera repetição, mas muito pelo contrário, algo que vai ter um pouco da essência do aluno e que tem algum significado para ele. Isso faz dele um sujeito único. O aluno tem também o prazer de ver a própria criação, e o mais importante: percebe que é capaz de manipular elementos sonoros.

A categoria (b) “liberdade e autoestima” é representada por: “(...) porque a criança cria. Tem liberdade de criar. Isso é bom pra autoestima dela. (...) Acho importante por conta disso. Ela tem liberdade.” (PE2) (sic) e:

Mas eu acho que a composição é uma prática superinteressante porque é onde os alunos conseguem manipular o fenômeno sonoro dentro da lógica, dentro do campo de visão de mundo deles. (PE5) (sic).

Sobre liberdade, Louzada e Silva (2017) dizem que:

As escolas e seus educadores deveriam experimentar mais, ousar mais, no sentido de avançar em direção a uma Educação Musical criativa e libertadora. Falar em liberdade é transpor os moldes tecnicistas (porém sem eliminá-los), é considerar o aluno como valor-pessoa, é incentivar o diálogo, o debate, a interatividade, é plantar a semente da criatividade em cada um. É ver a música como um exercício do prazer e do amor. (LOUZADA; SILVA, 2017, p. 205)

Sobre a autoestima, Maheirie e Barreto (2019) dizem que:

Para Souza (2004), essas práticas implicam aprendizagem de elementos musicais, ao mesmo tempo em que possibilitam o aumento da autoestima das crianças e jovens. (MAHEIRIE; BARRETO, 2019, p. 117)

Na maioria das atividades escolares, não só em música, os alunos são obrigados a fazer coisas específicas, mas na composição é um momento incomum onde, por causa da liberdade, o resultado pode ser muito variado. Então é importante o aluno ter um leque de opções para

cumprir uma determinada tarefa, pois isso geralmente é mais prazeroso do que fazer a mesma coisa que todo mundo, já que nem todo mundo vai gostar das mesmas coisas.

A categoria (a) “expressão, criatividade, concentração” é representada por:

(...) tem o benefício de criatividade e de expressão também (...) mas os benefícios são: de criatividade, de concentração e também, de forma lúdica (...) eles também se divertem às vezes... compondo (...) (PE1) (sic).

Sobre a expressão que os alunos têm ao compor, Santos (2015) comenta que:

Conforme Susan Hallam (apud DUCATTI, 2005, p. 15), através da atividade da composição, ‘os alunos aumentam seu interesse pela música, têm a oportunidade de controlar o que criam, passam a ter um melhor entendimento dos sons, de sua estrutura e de sua expressão’. (SANTOS, 2015, p. 21)

Podemos observar na composição uma oportunidade de aprender brincando, que é um aspecto fundamental nessa faixa etária. Através da brincadeira, as crianças se expressam e aprendem sem perceber e isso é muito mais eficiente do que um conteúdo puramente teórico. Também se observa a concentração das crianças, pois já que elas estão fazendo um produto autoral, ainda que seja um arranjo, espera-se que elas deem mais atenção a essas atividades, pois “as crianças revelam menos ‘musicalidade’ ou qualidade musical quando tocam música de outras pessoas do que quando tocam suas próprias peças” (SWANWICK, 2003, p. 97).

A categoria (c) “motivacional, suporte para literatura e apreciação”, é representada por:

O trabalho de criação em sala de aula é mola propulsora. (...) eu sempre trabalho a criação antes disso (contextualização histórica), para que a criação venha sem interferência. O primeiro pulso de criação. Aí depois da contextualização, e depois da apreciação a gente volta para a criação. E aí o que foi visto e ouvido alimenta-retroalimenta novamente. (PE3) (sic).

No que diz respeito à composição como suporte para outras atividades, Visnadi e Beineke (2016) ressaltam o seguinte:

‘A atividade composicional favorece o entendimento do funcionamento das ideias musicais, contribuindo, portanto, para tornar a performance mais coerente e consistente’ (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 16). Nesse pensamento, entende-se que trabalhar com a composição auxilia melhor envolvimento com as outras práticas musicais, já que a criança passa a ouvir música de forma diferente, sob o ponto de vista de quem já atuou como compositor; e executar com a intenção de quem está expressando suas próprias ideias musicais. (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 72)

Vemos aqui a possibilidade de usar a composição como reforço para os outros aspectos do método C(L)A(S)P de Swanwick. Isso mostra que a composição pode ser o ponto de partida para outras atividades, para que dessa forma seja apresentado o conteúdo em cima dos questionamentos dos alunos. Por exemplo: o aluno compõe usando 4 notas. E depois disso o professor mostra uma música onde a melodia tenha 4 notas e que faz parte de um determinado repertório. Ou seja, uma coisa leva à outra, começando pela composição.

A categoria (d) “demonstrar domínio na elaboração musical e estar no palco” é representada por:

(...) Primeiro ele demonstrar algum nível de elaboração musical, do ponto de vista “técnico”. (...) Ele ser visto, dele estar no palco. Uma possibilidade de ‘olha, estou mostrando para os meus colegas aquilo que eu estou fazendo’. (PE5) (sic) (grifo do original).

Através dessa fala podemos afirmar que a composição é utilizada para fazer a verificação dos conteúdos aprendidos anteriormente. Sobre ‘o aluno estar no palco’, vale ressaltar que são raros os momentos na escola em que podemos mostrar alguma criação nossa, então essa é uma oportunidade que não deve ser desperdiçada.

Outro comentário que apareceu em outra pergunta foi o seguinte: “E na verdade o trabalho de criação em arte dentro da escola está a serviço da construção do sujeito pensante” (PE3) (sic). Isso nos mostra a importância que têm essas atividades. Uma vez que o docente tiver isso em mente, ele pode trabalhar para que seus alunos sejam pessoas com pensamento próprio.

5.2. Frequência das atividades

Com relação à pergunta (2) “Com que frequência você utiliza atividades de composição musical com seus alunos?” surgiram as categorias: (a) “Deixar em aberto”, (b) “sempre”, (c) “de 20% a 30% de um período”, e (d) “uma vez ao ano”.

A categoria (a) “deixar em aberto” teve dois professores e as demais tiveram uma fala cada. Um dos professores não respondeu à pergunta corretamente.

A categoria (a) “deixar em aberto” é representada por:

(...) a gente sempre está aberto ao que aparece. Quando eles estão tocando uma música e aí tem uma levada diferente, tem uma forma diferente, tem uma citação de uma outra coisa no meio da música... então a frequência é assim, estar sempre aberto à composição. (PE1) (sic);

e também:

(...) exatamente essa palavra composição, é muito forte. (...) eles fazerem uma composição... Eu tento aproveitar, nas atividades que a gente faz, sempre alguma iniciativa deles, e isso não deixa de ser um processo de composição. Raramente a gente faz um trabalho autoral, assim, de partir do nada... mas eu deixo que eles busquem... incentivo a sonoridades diferentes, que eles utilizem instrumentos... de vez quando eles propõem ‘ah professor, como é que fica esse ritmo?’, aí eu ‘olha, até que está certo, olha, está vendo?’(...) Então, eu acho que eu não diria composição, mas eu digo assim mais uma questão de arranjo. De deixar por conta dele. (PE4) (sic).

No que se refere a considerar a música que o aluno traz de fora da escola para a sala de aula, Beineke e Zanetta (2014) dizem que:

A composição abre espaço para que os estudantes tragam seus conhecimentos cotidianos para a sala de aula, fundindo-os com os conteúdos formais (SWANWICK, 2003). Assim sendo, o trabalho com a composição permite tanto valorizar as experiências prévias dos alunos, pois possibilita que eles agreguem às suas criações os seus mundos sonoros, quanto perceber seus pensamentos musicais expressos nas suas produções. (BEINEKE; ZANETTA, 2014, p.199)

Aqui vemos a possibilidade de propor atividades composicionais a partir de elementos que os próprios alunos trazem de fora da sala de aula. Vale ressaltar que arranjo também está sendo considerado como atividade criativa.

A categoria (b) “sempre” é representada por:

Em toda aula o aluno precisa interferir, fazer alguma interferência em alguma coisa. (...) Porque o exercício da criatividade, a gente não entende a criatividade como uma coisa que cai do céu. A criatividade estimula-se, adquire-se. Se você deixa o sujeito parado... a criação é inerente a existência humana. Mas se você não proporciona espaços de desenvolvimento, ela desaparece. (...) Uma criança brincando é tão criativa... Aí ela vai crescendo, ela entra na escola, a escola vai dando umas *cortadas* nela... se você bobear, não está nem mais pensando por si só. (PE3) (sic).

Essa questão do exercício e estímulo da criatividade é bem explicada por Cristovão e Weingärtner. Aqui, fica bem claro como essas atividades de composição podem favorecer para a desmistificação do “dom da criação” como algo apenas para algumas poucas pessoas:

Comumente se utiliza a ideia de compor como algo grandioso, acarretando assim, que alunos com menor experiência musical, se sintam incapazes de compor uma música. Mas, quando a composição é abordada como um momento de criação musical e de desenvolvimento da criatividade, ela se torna mais acessível e próxima a todos. (CRISTOVÃO; WEINGÄRTNER, 2016, p. 4)

Almeida também endossa essa ideia: “Winnicott (1975) reconhece que são os fatores ambientais que podem causar o enfraquecimento da criatividade, à medida que as pessoas vão se tornando adultos.” (ALMEIDA, 2014, p. 32)

A categoria (c) “de 20% a 30% de um período” é representada por:

(...) infelizmente é pouco. Em média (...) creio que talvez de 20% a 30% (...) de todo um período. Por exemplo, 20% a 30% das aulas do ano letivo. Porque de repente pode ser que uma aula não ponha composição, mas tenha 2 ou 3 aulas seguidas só fazendo atividade de composição. (PE5) (sic).

A categoria (d) “uma vez ao ano” é representada por: “(...) acho que uma vez por ano eu mexo nisso. Eu mexo muito em tocar, muito em ouvir e um pouco de compor, talvez não ocupe tanto espaço” (PP1).

Com esses depoimentos podemos notar que a frequência de atividades composicionais varia muito entre os professores, inclusive entre os professores de uma mesma escola. Mas todos eles usam essas atividades em algum momento.

5.3. Objetivos das atividades

Em relação à pergunta (3) “Quais os objetivos que você geralmente tem ao propor atividades de composição musical?” surgiram as categorias: (a) “Experimentação, improvisação, diversão, organização”, (b) “recordar”, (c) “Vivenciar os conteúdos”, (d) “formação de um sujeito singular e livre de manipulação”, (e) “proporcionar e verificar o domínio dos conteúdos” e (f) “demonstrar capacidade expressiva” e (g) “entender o universo que os cerca”.

A categoria (b) “Vivenciar os conteúdos” e a categoria (e) “proporcionar e verificar o domínio dos conteúdos” tiveram dois professores cada, e as demais tiveram apenas um professor. Alguns professores estão em mais de uma categoria e por isso serão mais do que seis respostas.

A categoria (b) “Vivenciar os conteúdos” é representada por:

É uma maneira dela vivenciar os conteúdos musicais já aprendidos. Quando eu falo conteúdos musicais a gente não chega e dá teoricamente. (...) Eu só vou dar parte teórica bem mais adiante para eles, sempre ligado ao que eles vivenciaram. (PE2) (sic);

e também:

O bom da composição é que esses elementos aparecem na vivência (...) Se você faz uma música, e de repente eles cantam muito rápido... Então eu digo assim, a composição é legal enquanto você trabalhar os elementos da música (...) Ao invés de você fazer uma coisa teórica (...) (PE4) (sic).

Aqui os professores usam a composição para experimentar música de uma forma mais interessante, na prática, ao invés da teoria que normalmente as crianças não costumam gostar muito no primeiro contato.

A categoria (e) “proporcionar e verificar o domínio dos conteúdos” é representada por:

(...) aproveitar o processo da composição, de improvisação pra eles trabalharem os elementos. Dominar os elementos. Porque (...) a diferença de quando você compõe é que você tem um domínio daquilo que você faz. (PE 4) (sic);

e “(..) ver o nível de manipulação e de elaboração sonora que as crianças têm ao produzir composições musicais” (PE5).

Reforçando as ideias dos professores entrevistados Santos (2015), em relação à verificação do domínio dos conteúdos, diz que: “(..) a criação musical, quando vivenciada em sala de aula, pode ter grande importância para a avaliação do nível musical dos estudantes.” (SANTOS, 2015, p. 24)

Nesta categoria os professores usam as atividades de composição para saber como a turma está entendendo os conteúdos de outras aulas.

A categoria (a) “Experimentação, improvisação, diversão, organização” é representada por:

Do 1º ao 5º, o objetivo realmente é eles experimentarem, improvisar (...) o objetivo é experimentação, a diversão também, a parte lúdica (...) quando dou aula para o 5º ano, eles criam coisas com música concreta. Então eles gravam no telefone algumas coisas. (...) Aí eu trazia um *Port Estúdio* que eu tenho, e aí eles organizavam, então tem também a questão da organização. Aí tinha um grupo assim, com alguns sons diferentes que eles pegavam na escola, ou traziam de casa também. E aí, de organização ‘ah, vou começar com um som – aí tinha - do meu pai no banheiro aí tinha... depois vou colocar um som – aí o outro – não, vamos depois colocar um som de outra coisa’ e a organização também que eles fazem. (PE1) (sic).

Tendo em vista que a improvisação está contida na composição (vide p. 22), Silva (2015) comenta que:

(...) o autor [Koellreutter, 1997, p.72] considera que a criação musical tem um papel importante na inter-relação fazer musical e corpo/mente, pois permite conscientizar vários aspectos musicais. Sendo assim, assume a criação

musical, mais especificamente a improvisação como uma ferramenta pedagógica fundamental no ensino de música. (SILVA, 2015, p. 45)

Nessa categoria percebemos que nessas atividades existe um espaço de improvisação, para as crianças experimentarem os sons. Além disso tem a questão da organização dos sons que nesse caso é uma aula de música concreta, onde os alunos fazem “montagens” com os sons, então isso vai de alguma forma tornando mais sofisticada a noção que eles têm de música, em relação a duração, forma, timbres, etc.

A categoria (b) “recordar” é representada por:

“Se eu pego uma turma no 2º ano, 3º, por exemplo – no 4º não pego – aí pego no 5º (a mesma turma que ele pegou de 2º ou 3º), conforme o programa que eu tenho no 5º ano, eu recorro o que foi dado e dou um nome.” (PE2) (sic).

Nesse caso, o professor utiliza composição para recordar, ou seja, reforçar um conteúdo que eventualmente os alunos possam ter esquecido.

A categoria (d) “formação de um sujeito singular e livre de manipulação” é representada por:

A gente estimula a criação, porque a gente estimulando a criação, está estimulando o surgimento de um sujeito singular, que sabe pensar por si só, que se descobre potente. E essa pessoa, que sabe pensar por si só e que se descobre potente está menos sujeita às manipulações, sejam elas religiosas, políticas, de mídia, de consumo... qualquer manipulação. (PE3) (sic).

Muito importante essa frase pois mostra que – segundo o ponto de vista deste professor – a composição, ao estimular a criatividade, tem esse poder de tornar o aluno uma pessoa que tem o seu próprio pensamento e que não vai ser facilmente induzido a qualquer coisa que aconteça ao seu redor, numa sociedade.

A categoria (f) “demonstrar capacidade expressiva” é representada por:

(...) essa coisa do mostrar, de fazer vir à tona, de a criança poder mostrar a sua capacidade expressiva para os outros colegas. Porque geralmente acaba que na escola a gente tem uma dificuldade muito grande de mostrar (...) as nossas atividades criativas. Sejam elas na música, numa atividade cênica na aula de teatro, seja ela em qualquer... uma redação numa aula de língua portuguesa. Então acho que assim, esses são ganhos superimportantes. (PE5) (sic)

A categoria (g) “entender o universo que os cerca” é representada por:

É o cara pensar na música. É pensar como ele pode arrumar a música, como ele pode construir, como que ele pode fazer. Então (...) ele sempre vai ter um

modelo na cabeça dele, ou o que ele ouve, ou a história da família dele... E eu acho que quando ele arruma pra compor, ele começa a entender também o universo musical que cerca ele. Ele começa a ver que tem gente que faz de um jeito, gente que faz de outro... Isso é alfabetizar o ouvido. Eu acho que isso é fundamental. (PP1) (sic).

Swanwick (2003) e Barret (2003 apud BEINEKE; ZANETTA, 2014) corroboram com essa ideia dizendo que:

Nesse sentido, atividades de composição favorecem a conexão entre a produção na escola com os mundos musicais que as crianças vivem fora dela (SWANWICK, 2003) e desenvolvem a capacidade do indivíduo de construir significados a partir de relações que estabelece com as culturas musicais (BARRET, 2003).

O aluno quando está compondo começa a perceber a visão dos outros sobre música. Ele vai notar que existem outras possibilidades que não é a que estava na mente dele, e também não é a que o professor sugeriu. Então aqui vemos a composição como uma ferramenta para que o aluno perceba essas possibilidades e universos musicais que o cerca, e dessa forma expandir seu conhecimento musical.

Nessa questão percebe-se que os professores possuem objetivos distintos para as atividades de composição embora sejam parecidos.

5.4. Atividades com altura indefinida

A pergunta (4) “Quais atividades criativas você sugere sem usar notas com altura definida? Por exemplo: utilizando instrumentos percussivos, percussão corporal, gestos, palavras, etc.” gerou as categorias (a) “tudo que tiver à disposição”, (b) “levada rítmica”, (c) voz e corpo” e (d) “uso de palavras”.

As categorias (b) “levada rítmica” e (c) voz e corpo” tiveram dois professores e as outras tiveram apenas um professor cada.

Um dos professores não respondeu à pergunta corretamente, mas na pergunta (4) “Você trabalha mais composição com letras ou música instrumental? Por que?” surgiu uma resposta que cabe neste item e que será analisada no final do mesmo.

A categoria (b) “levada rítmica” é representada por:

A gente oferece a experimentação sonora partindo de coisas diferentes, às vezes é uma canção, às vezes é uma levada rítmica... dependendo do que o programa da gente está pedindo e a criança vai improvisando. (PE3) (sic);

e também:

(...) ritmicamente falando, o ostinato, por exemplo, você faz: todo mundo toca um *riff*, uma batida, pausa, e nesse tempo que dura o *riff*, alguém ocupa improvisando, tocando, fazendo um ritmo diferente do *riff* (solfejando *riff*), vem um ostinato. Então vai ocupando ritmicamente. (PP1).

Interessante essa ideia de todos tocarem juntos e cada um improvisa de cada vez, pois “essa forma de organização poderia ser aproveitada, por exemplo, para se conversar sobre forma e estruturação musical e relações *tutti/solo* numa música” (LANZILLOTTI, 2010, p. 42), ou seja, a música ajudando na explicação do que é uma forma *rondó*.

A categoria (c) “voz e corpo” é representada por:

Ela pode fazer com (...) pequenos elementos que se repetem, improvisos, a voz tem gritos, a voz tem grunhido. Isso eles fazem com muita espontaneidade. Eu acho até que a melodia, uma letra, incentiva muito essas coisas que acontecem em volta dela. Mas não precisa. (...) Eu gosto de fazer exercícios sonoros que aconteçam com o corpo. (...) Então, você propõe um movimento corporal, que por si só tem algum som... da voz, ou um som do corpo, que sai. Então isso a gente aproveita muito. (PE4) (sic);

e também:

(...) a voz também é o corpo, mas acho que valorizar a voz e o corpo do aluno. Porque se ele não consegue perceber as capacidades expressivas com o corpo, que é ele, logo ele vai ter dificuldade de lidar com outros instrumentos. Mas é que eu acho importante que essas atividades primeiro comecem com a voz e com o próprio corpo do aluno. A voz não precisa ser necessariamente com altura definida. Ele pode por exemplo, trabalhar sem ser voz cantada. Canto falado, parlenda... ‘Que horas você vai sair daqui? Eu vou embora agora. Você vai de ônibus? Bii biii! Você vai de carro? Nhiiir! Você vai de txxx txx txx’. Quando eu falo de voz não é necessariamente voz cantada (...). É a voz que tenha altura, mas não é altura determinada. Eu trabalho na região aguda (fazendo voz aguda), eu trabalho na região grave (fazendo voz grave), mas não é canto. (PE5) (sic).

Em relação a “gritos” (PE4) Cristovão e Weingärtner (2016), em um trabalho sobre composição como ferramenta pedagógica que tinha como objetivo promover a diversidade cultural, relatam que:

A criação de gritos de guerra já fazia parte da experiência musical anterior dos discentes, feitos em gincanas e outras situações cotidianas. Assim, relacionar os gritos de guerra com os cantos tribais pode ser experimentado como um processo mais natural. (CRISTOVÃO; WEINGÄRTNER, 2016, p. 5)

Esses exemplos mostram como pode ser feita essa dissociação de que “voz é igual a letra”, ou que “música tem que ter letra/voz”. Nessa escola, desde pequenos os alunos vão adquirindo essa noção.

A categoria (a) “tudo que tiver à disposição” é representada por:

(...) a gente utiliza tudo, de qualquer tipo de meio. Percussão..., mas no caso específico do 5º ano, que faz parte inclusive do programa aqui, eles pegavam sons de paisagem sonora pra transformar numa música concreta, e na composição de arranjos... aí tinha tudo. Aí o que eu utilizo na hora são guitarras, baixos, instrumentos de teclados, bateria, percussão, e o canto... aí eles usam todos os instrumentos que a gente tem à disposição aqui na escola (PE1) (sic).

Aqui vemos que as crianças são capazes de misturar instrumentos convencionais de altura definida com outros sons diversos para criar uma música concreta, ou seja, que não foque apenas em nota de altura definida.

A categoria (d) “uso de palavras” é representada por:

(...) também uso palavras, assim: Pego uma música. Desmonto ela. Tiro preposição, tiro artigo, tiro as coisas que são de ligação. Substantivo, verbo e adjetivo. E... já estava numa música, então tinha uma certa arrumação, você dá ela solta, rearruma isso. Então vai ter que rearrumar uma música que já existe. Isso aí é uma coisa legal. (PP1) (sic).

Podemos considerar essa atividade como exemplo de altura indefinida por que isso pode ser feito num *rap* ou num *funk*, por exemplo, onde as alturas nem sempre são definidas, pois o foco é a letra e o ritmo. Isso é mais ou menos a proposta de uma paródia, então temos aqui novamente o caráter lúdico ajudando o docente.

Além dessas, apareceu uma resposta em uma outra pergunta:

Depende se vai fazer com sons da natureza. Por exemplo, no 1º ano, como eu faço pesquisa com eles. Em casa – depois que eu trabalhei grave médio e agudo – ‘Que sons têm em casa que são graves? Tragam, pensem nisso e me tragam na semana que vem. Me tragam’. Aí ‘Ah, professora, uma batida de porta é grave? Ou, batendo na porta?’. Então essas coisas têm como compor desde o 1º ano. Quando eu pego um 1º ano eu faço isso. (PE2) (sic)

Esse professor faz parecido com PE1 em relação a trazer sons que têm em casa (vide item 5.3).

Vemos nessas respostas como os professores têm proposta de ensino com alturas indefinidas bem diferentes e isso mostra que mesmo no Rio de Janeiro, onde praticamente ninguém aprecia música concreta e paisagem sonora é possível sim trabalhar com esse repertório desde pequeno para – talvez não somente – aprender os conteúdos musicais.

5.5. Atividades com altura definida

Em relação à pergunta (5) “A partir de qual ano do ensino fundamental você considera ideal para trabalhar com composição manipulando notas e forma? Por que?” surgiram as categorias: (a) “qualquer ano”, (b) “2º ano” e (c) “3º e 4º ano”.

A categoria (a) “qualquer ano” e (c) “3º e 4º ano” tiveram duas respostas cada e a categoria (b) “2º ano” apenas uma.

Um dos professores deu uma resposta que entrou em contradição e por isso não entrou em nenhuma categoria. Isso vai ser discutido no final deste item.

A categoria (a) “qualquer ano” é representada por:

(...) em qualquer lugar, em qualquer momento pode ter esse tipo de atividade.
 (...) Não tem, acho que, uma proibição em ano nenhum, acho que em qualquer ano a composição entra (...) (PE1) (sic);

e também:

Eu acho que sempre você pode fazer composição manipulando nota. Sempre. A nota... as pessoas cantando... é um dom que a pessoa tem. Quando você exclui essa possibilidade da pessoa cantar, é como... ela vai ter que aprender a cantar? Não. Ela tem uma voz natural. O natural é que elas cantem. Eu não acho que a composição deva vir a partir de algum ano. Eu acho que o processo criativo deve acompanhar sempre. (...) se você observar bem, sempre vai partir deles alguma ideia. Sempre. (PE4) (sic).

A categoria (c) “3º e 4º ano” é representada por:

Eu prefiro do 3º, 4º em diante. Por exemplo, agora, essa turma de 3º ano (que tinha acabado de sair da sala de aula, antes da entrevista). Agora que vou começar a mexer com nota com eles, que vou introduzir flauta no último trimestre. Então agora que começa a minha preocupação com altura. Mas não é aquela relação com altura que é fetichista de ‘tem que ser... tem que afinar’. Não é que tenha que ser desafinado, mas assim: ‘tem que colocar a voz de um jeito X... tem que ler na pauta... tem que’. Não. É uma relação meio, quase como que manipuladora e experimentativa com altura determinada. (...) Considerando forma, 3º ano é uma boa possibilidade, porque forma “microformas”. Uma forma “unária” pode se dizer. (...) Para a criança entender que aquilo é um pedaço. Que aquele pedaço pode ser repetido. Você

tem uma forma que é “binária”. Binário forçando muito a barra, ou uma forma com repetição, uma forma única com repetição, por exemplo. E porque 3º? Mais uma vez eu vou voltar a Swanwick, e aí em alguma medida pensando em Piaget. Eu não sou meio que aprisionado nem a um e nem a outro, e nem às perspectivas exatas com as quais eles trabalham, mas acho que existe uma espécie de compreensão de lógica, tanto dos instrumentos, das relações que existem entre eles, bem como das possíveis formas para se criar com esses instrumentos que me parece que está um pouco mais sedimentado dessa faixa etária em diante. Do 3º, 4º, 5º ano em diante. E dependendo do que se quer dizer com forma, eu diria até que lá para o final do 4º, início do 5º. Mas mesmo sendo livre é forma. Então não sei... Porque a música ela não é matemática, que você pega e você coloca: conjunto unitário, um conjunto com um elemento aqui e outro elemento aqui. Se eu fizer um conjunto binário. Faço um quadrado e coloco os dois elementos dentro do quadrado. Na música não tem [isso], essa matéria sonora é solta! Ela depende da escuta e da percepção. (...) e depende muito da perspicácia do professor também, de como que ele percebe que os alunos estão se relacionando. Por exemplo, da minha vivência, eu diria 3º ano. Mas dependendo do contexto, vai ser só lá para a segunda metade do 5º ano. Então varia de turma para turma... isso é muito flutuante. (PE5) (grifo do original) (sic);

e também:

Eu acho que a partir do 3º para 4º ano. Eu acho que seria o melhor momento. Quando eles estão mais seguros e aí funciona melhor. Dá para fazer antes também, mas depois é mais consistente. (PP1) (sic).

Vemos nessas respostas que 3º e 4º ano parecem ser uma idade ideal, pelo fato da criança ter atingido uma “maturidade” mínima para manipular notas e formas, e também que embora eles especulem isso, há sempre a possibilidade de trabalhar composição antes, mas com menos chance de sucesso.

A categoria (b) “2º ano” é representada por:

(...) eles já têm que ter uma certa maturidade. Depende, se for na pauta, eles têm que ser maiorzinhos (...) eu acho que notas, a partir do 2º ano, porque o 1º ano é um outro trabalho. Coloco nota, mas não na pauta. É por conta da flauta. Porque eu dou flauta a partir do 2º ano. (PE2) (sic).

Vemos aqui que esse professor se baseia muito no instrumento na tomada de decisões de atividades composicionais.

A contradição encontrada na resposta de PE3 foi a seguinte: num momento ele diz que:

A gente não chega nesse nível. A gente se preocupa, nas execuções, em ter estrutura. Porque a estrutura musical é um dos conteúdos da música. Então... eu falo a gente porque sou coordenadora da equipe de música, e é isso que a gente vem discutindo. Agora, às vezes, o que a gente tem como meta, na hora que você vai fazer, naquele momento ou com aquela turma, não é realizável

da melhor forma como você imagina. E a gente precisa ter essa flexibilidade para lidar com isso (...). A criação musical com nota definida não é nosso conteúdo. (PE3) (sic);

e em outro momento diz que:

Nosso conteúdo aqui é uma linha histórica da construção da música popular brasileira. E para experimentar isso – essa linha histórica – está valendo qualquer coisa, em qualquer faixa etária (...). Começa na hora que botou o pé pela primeira vez na sala de aula com 5 anos. (PE3) (sic).

Outras respostas que deveriam estar aqui, mas que apareceram como respostas de outras perguntas foram:

Isso eu faço muito. Por exemplo: ‘crie uma frase – depois que eles vivenciaram as coisas – ou duas que vocês possam criar no instrumento um ritmo e um canto’. Como eu trabalho com flauta – eu musicalizo com a flauta – então eu uso muita a flauta para a criação. Por exemplo, eles já aprenderam a nota sol, lá e si. Estou te dando um exemplo. Então eu junto em grupo - eles não sabem ainda na pauta, eles sabem de ouvido, sol, la si, eu já dei músicas de ouvido com essas notas - e eu peço para eles criarem em cima do sol, la si, uma música pequena, nada de muito longo. Eles não têm condições disso. (PE2) (sic)

As minhas crianças, por exemplo, do 1º ano do fundamental, são crianças de 5, 6 anos. Eles gostam de fazer a chamada cantando. Isso é improviso, isso é criação. Isso começou porque eu comecei a cantar o nome deles. Aí eu vou para o piano, faço uma base harmônica e eles, em cima dessa base harmônica, vão improvisando. E cantam o nome dos colegas e os colegas respondem. (PE3) (sic)

Faço uma atividade que eu... Pega o número do celular. Transforma em nota. Não dá muito certo porque são 10 números para 7 notas. Ou são 12 sons, nem 7. Mas eles inventam alguma forma... resolve isso. Ou continua a escala ou... inventa algum código e a partir do número do telefone você tem uma sequência de notas, aí você só tem que dar o ‘quanto tempo dura uma e quanto tempo dura outra?’. Chega numa melodia. Aí depois: não ficou muito bom? Muda alguma coisa. ‘Ah não, essa nota ficou horrível aqui.’ Então troca ela! Vai chegar numa coisa aleatória [que] te leva a construir uma ideia melódica. (PP1) (sic)

Essas afirmações entram em contradição com: “Sem embargo, alguns investigadores descobriram que quando a criança chega aos oito ou nove anos ela parece ser muito menos criadora” (LOWENFELD; BRITAIN, 1972, p. 53,54). Entram em contradição a partir do momento em que todos os entrevistados consideram o 5º ano como “já são capazes de compor desde um pouco antes” e o autor admite que com oito ou nove anos, ou seja, antes do 5º ano (a não ser que o aluno repita o ano várias vezes) eles deixam de ser capazes de compor.

Porém, essas afirmações são reforçadas por: “A criança é capaz de criar e faz isso o tempo todo” (SILVA, 2015, p. 51). Ou seja, está incluindo do 1º ao 5º ano.

Sob essa ótica podemos dizer que, embora haja conflitos na bibliografia acerca da idade “ideal” em que possa ser iniciado o trabalho de composição com crianças, vemos que alguma parcela dos professores usa atividades composicionais em qualquer ano, pois sempre podem surgir ideias dos alunos.

Com esses dados podemos ter uma noção do quanto cedo os professores começam a fazer essas atividades. Realmente, para o 1º ano seria algo muito complicado, para o 2º ano é pouco provável, mas a partir do 3º ano eles, em geral, eles têm mais segurança para conduzir uma proposta que envolva composição musical.

Interessante notar que eles exploram também elementos que não são tão utilizados para fazer música, como o próprio nome, elementos aleatórios e extramusicais como o número do telefone que por si só não faz som algum. Essas associações entre música e outros elementos são muito importantes pois podem ampliar a percepção dos alunos para mais possibilidades criativas.

5.6. Composição com letras X Composição instrumental

Em relação à pergunta (6) “Você trabalha mais composição com letras ou música instrumental? Por que?” surgiram as categorias: (a) “instrumental”, (b) “As duas coisas” e (c) “letra”.

A categoria (a) “instrumental” teve três respostas, a categoria (b) “As duas coisas” teve duas respostas e a categoria (c) “letra” teve apenas uma resposta.

Um dos professores respondeu, nessa questão, com uma resposta que deveria ser da pergunta “(4) Quais atividades criativas você sugere sem usar notas com altura definida? Por exemplo: utilizando instrumentos percussivos, percussão corporal, gestos, palavras, etc.”, já citado no item 5.4.

A categoria (a) “instrumental” é representada por:

Geralmente música instrumental... quando é especificamente uma música nova. Quando é com letra a gente trabalha mais como se fosse composição de um arranjo. Então é dessa maneira. (...) A composição de músicas cantadas ou com letra não é a minha preocupação – a poesia – e sim o efeito sonoro. (PE1) (sic);

(...) acho que musicalmente eles têm mais essa vivência do instrumento do que da letra. A letra, claro, a gente dá para cantar, talvez fazer uma poesia (...)

Você pode fazer um trabalho com as cantigas, criando, fazendo um jogo, mas eu faço mais o instrumental. (PE2) (sic)

e também:

Mais instrumental. Porque me parece que com a letra... é como se a gente fizesse da letra uma bengala. Existem recursos composicionais... a gente está preocupado com som antes da letra, ou atrás da letra. Então não é com 'atirei (pausa) o pau no gato-to-to', 'atirei o pau no gato-to-to', mas é com esse movimento 'pa-pa-pa' (fazendo as primeiras notas da melodia de 'Atirei o pau no gato'). Subiu? Desceu? Durou mais? Durou menos? Que instrumentos eu posso tocar e posso conseguir esse efeito do 'pa-pa-pa' (fazendo as primeiras notas da melodia de 'Atirei o pau no gato')? Se eu toco um surdo tem esse efeito? Ou não? Ou seja, existe todo um trabalho de pesquisa que a letra me parece uma coisa que vai tampar a nossa visão para perceber esses detalhes. (PE5) (sic).

Interessante notar que PE1 foca no instrumental (no caso, arranjo) mesmo quando o foco é o trabalho com letra. Destaco aqui a fala de PE5 sobre ver a letra como uma bengala, pois realmente a sociedade em geral está muito mais acostumada com letra do que com instrumental (embora toda música tenha instrumental) e os alunos chegam na sala de aula achando que toda as músicas do mundo precisam ter letra, caso contrário eles (pelo menos a maioria) não consideram música. Então a letra acaba tampando a visão deles para perceber os conteúdos musicais e o papel do professor é justamente de desconstruir esse conceito errado que as crianças geralmente têm de música se utilizando do recurso da composição, caso não tenha outra proposta mais prática.

A categoria (b), "as duas coisas", é representada por:

As duas coisas. E as letras, as canções, elas surgem de uma necessidade. Vou me reportar novamente ao 1º ano, porque o 1º ano nas aulas que a gente chama de núcleo comum, que eles fazem português, matemática, ciências... estão estudando os animais. Quando eles vieram para a aula de música, a gente fez um levantamento dos animais que eles mais gostavam. Fizemos uma votação. Tiramos um desses bichos. Fizemos uma poesia sobre esses bichos, e em cima dessa poesia fizemos improvisos vocais e surgiu uma canção do bicho da turma. Então, uma turma fez para o gato, outra fez para o cachorro, outra fez para o dinossauro, e a outra fez para o tigre! Então, a letra ela vem de um conjunto de coisas pensadas para a formação desse sujeito dentro da escola. (...) Então o grande objetivo é a criação e a descoberta de cada um, das suas potências. Se é com letra, se é com ritmo... (PE3) (sic)

e também:

A letra, para os anos mais novos principalmente, é um incentivo. A letra traz alguma coisa que ajuda muito a você pensar. Para você trabalhar música pura, principalmente no ambiente de sala de aula, é difícil, você manter uma

disciplina para que todo mundo entre no barato de uma melodia... isso em qualquer ano. Então eu acho que a letra é sempre um incentivo para essa produção musical. Eu usaria letra. Você canta. Eu acho que as coisas não estão separadas elas vêm juntas. Você canta, e de repente numa frase, isso pode sugerir um vocalize. ‘Eu estou cantando uô uô...’ (...) Quantas música têm isso? Tem um som e depois vem uma letra? ‘Ai se eu te pego, ai ai ai...’. Trabalho instrumental sempre. 2º ano... acho que vem junto. Uma coisa é um incentivo para a outra, por exemplo, você está fazendo um *rapzinho*, que faz assim... ‘vamos juntos cantarolar...’ e depois, ‘dó, mi, ré, sol, fá, mi, dó, ré’ (solfejando as notas). Você faz isso. É um incentivo para você botar nota junto. Então você vai para o piano e mostra onde que está a nota. Você pega a base da harmonia e põe um ritmo e de repente as crianças – agora mesmo aconteceu com o 2º ano, eu estou fazendo eles tocarem no ritmo da ciranda “tan-taran-tan-tan-tan” uma nota no piano pra eles entenderem como está a harmonia naquele lugar. (PE4) (sic).

Esses professores, embora usem a letra como apoio, sempre usam o instrumental pois uma coisa dá suporte para a outra.

A categoria (c) “letra” é representada por “Eu trabalho com o universo sonoro deles. Em geral são canções. Quem bota música instrumental sou eu, mas eles não. Então, isso depende.” (PP1) (sic).

Embora esse professor incentive a música instrumental, os alunos quase sempre querem usar letras, por isso não considere como categoria (a) “as duas coisas”.

Interessante notar que apenas um deles (PE5) trabalha mais com letra. Isso demonstra que há uma resistência por parte dos alunos em compor músicas instrumentais, mesmo que como forma de exercícios, ou que o professor incentive. Porque todos os outros professores precisam trabalhar mais o instrumental pois fora da escola eles geralmente não têm essa vivência.

Se considerarmos o mundo que cerca os alunos, veremos que atividades de composições puramente instrumentais partindo dos alunos são mais raras, e os professores precisam meio que impor isso para sensibilizar o ouvido para perceber os conteúdos da música na prática.

No geral, todos os professores entrevistados trabalham com música instrumental, ainda que não seja na maior parte das vezes. E a letra sempre serve como suporte mesmo que não seja o foco da atividade.

5.7. Preferência por estilo musical

Em relação à pergunta (7) “Os alunos em geral têm alguma preferência por estilo musical na hora de compor? Qual?” quatro dos seis professores entrevistados disseram que os

alunos compõem de acordo com o conteúdo programático, mas preferi não considerar essas respostas como categoria pois não refletiria necessariamente o gosto musical dos alunos. Então optei em usar apenas os estilos musicais citados. Um dos professores apresentou uma contradição que vai ser comentada no final.

Dito isso, como alguns professores estão em mais de uma categoria, a seguir temos um resumo das respostas em uma tabela aonde o “X” é quando o estilo é citado:

Tabela 1. Estilos de músicas usados pelos professores.

	Rock	Funk	Samba	Forró	Gospel	Pop
PE1	X	X	X	X	-	-
PE2	X	-	-	-	-	-
PE3	-	X	-	-	-	-
PE4	-	X	X	-	X	-
PE5	-	X	-	-	-	-
PP1	-	-	-	-	-	X
Total	2	4	2	1	1	1

Além disso vou citar alguns comentários relevantes oriundos desses depoimentos:

Eles vão compondo em cima do material que a gente deu para eles. (...) Existe um enfoque de começar ensinar música pelo o que os alunos gostam de ouvir ou de tocar. Eu entendo isso, trago essa música para dentro da sala de aula, mas a minha tarefa aqui é ensinar o que eles não sabem. (...) O funk eles já sabem. Então eu sei do que eles gostam. Eles chegam escutando música no telefone, eu [falo com eles]: ‘deixa eu ouvir o que você está escutando’. Eu sei o que eles curtem, mas a minha tarefa é outra. (PE3) (sic)

São duas coisas separadas. Cada um tem a sua vivência musical. Você tem aqui gente ligada ao samba, você tem gente ligada à tradição gospel/religiosa, você tem pessoas que... *funk*, tem um certo fascínio em todos, menos os religiosos, que falam assim “ah, é uma coisa meio proibida, e tal”, mas eles têm um fascínio pelo *funk*... porque tem uma força motriz muito grande. Eles gostam de coisas rítmicas. Então eu acho que você pode partir de algum ritmo que eles gostem, mas ao mesmo tempo você tem de trazer coisas que no início eles até apresentem uma certa repulsa, mas logo depois – assim que eles se familiarizam com aquilo – eles gostam. Então é importante também você trazer sempre coisa nova. O importante é que eles tenham vivência daquilo. Vivência. Se você vai fazer um cacuriá, você tem que botar eles para tocar tambor, você tem que botar eles para dançar, você tem que botar eles para brincar com a letra... Normalmente eles fazem composição com alguma coisa da área que eles dominam. Mais uma vez: você só pode compor com uma coisa que você domina. Uma coisa que você não domina você não pode compor. Por exemplo: ‘compõe aí um *jazz*... uma música de *jazz*’. Eles não

dominam a linguagem jazzística. Um samba... Lógico. Não é livre, você tem que entender que a composição não tem o mesmo significado de ‘eu vou compor, eu sou um compositor, e vou fazer uma composição musical’. Não tem esse significado. Em sala de aula, uma composição coletiva é um híbrido de coisas que você propõe, de uma vivência deles, e você saber lidar com aquelas ideias, porque eu insisto muito que para você improvisar ou para você compor, você compõe em cima de elementos que você tem! Então você tem que propor vivências, estimular para que eles saiam com alguma coisa. Por exemplo, trocar letra, eles fazem isso como uma brincadeira, eles adoram pegar uma mesma melodia e botar uma outra letra. Paródia, isso eles fazem sempre, uma coisa meio irônica, meio maliciosa... (PE4) (sic)

Eu acho que não. Não têm. Porque como as minhas abordagens de composição elas são muito pré-gênero, pré-genéricas, pré-estilos musicais, ela é uma composição muito experimental, é como se eles criassem um gênero. Então não é uma composição *à la funk*, ou *à la carimbó*... até tem alguma coisa, mas quando tem algum gênero musical, o *funk* é um dos gêneros que aparece com mais força. (PE3)

Sobre a fala de PE4 “você só pode compor com uma coisa que você domina. Uma coisa que você não domina você não pode compor.”, Koentopp (2016) diz o seguinte:

(...) o compositor não começa do nada, pois tudo que ele já ouviu dentro do seu meio musical está associado ao produto de seu trabalho final como compositor e servirá de ponto de partida para sua composição. Em suma, o compositor sempre estará atrelado ao mundo onde suas experiências empíricas construíram, sendo incapaz de se despir desse manto que o encobre. (KOENTOPP, 2016, p. 2)

Vigotski (2009, p. 20,22 apud LANZILLOTTI, 2011, p. 33,39) endossa essa afirmação dizendo que “(...) toda a obra da imaginação constrói-se sempre com elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” e que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior”.

Beling (2017) em seu trabalho sobre criatividade musical à luz da psicologia também reforça essa afirmação dizendo que:

É preciso compreender que a criação nunca parte do nada, e que há um complexo processo dialético envolvendo toda essa questão. A objetividade mantém, portanto, relação íntima com a subjetividade, e a criação acaba por ser, de forma geral, a transformação de algo já criado. (BELING, 2017, p. 85)

A criança, no caso, não pode criar a partir daquilo que não conhece, e a espontaneidade criativa que possui não pode ser interpretada como uma propriedade primária da consciência. Ela deve, antes, se apropriar do acervo de objetivações construído pela humanidade em seu desenvolvimento artístico (BELING, 2017, p. 93)

Agora citarei outra contradição encontrada. Primeiro este professor diz que: “Não, eles não têm isso não. Na verdade, é de acordo com o programa. Tem gêneros que a gente aborda, então normalmente [é] dentro desses gêneros.” (PE1) (sic) e em seguida diz que: “(...) mas a gente é aberto quando, num arranjo, eles trazem outros tipos de coisas. (...) a gente não limita isso não. E nem eles se limitam.” (PE1) (sic). Ou seja, parece que há momentos em que ele segue o programa estritamente, mas também há momentos em que deixa em aberto.

Um ponto interessante é que quando há consenso entre as opiniões não há uma análise profunda da situação, mas quando há conflito de várias culturais, isso tendem a provocar polêmicas que levam à transformação e conseqüentemente a ampliação das ideias, e esse conflito de ideias favorece na aprendizagem criativa (BEINEKE, 2009, p. 241).

Para a diminuição de preconceitos com estilos musicais, os professores e alunos deveriam estar “preparados para encará-los como música, não como bandeiras étnicas ou nacionais ou como ilustrações exóticas de uma cultura” (SWANWICK, 2014, p. 147).

A música pode ser culturalmente exclusiva se o espectro for estranho, se o caráter expressivo for fortemente ligado a uma cultura ou subcultura específica e se as expectativas extruturais forem inapropriadas. Todos esses elementos, especialmente a caracterização expressiva, podem ser amplificados através da rotulação e da estereotipagem cultural. A tarefa da educação é reduzir o poder de tais estereótipos por meio de uma exploração vívida dos procedimentos musicais de propriedade cultural. (SWANWICK, 2014, p. 89)

Diante dessas afirmações vemos como é importante se trabalhar com vários estilos musicais, porque:

Ao acolher todas as práticas musicais sem distinção, o professor cria condições para que seus estudantes passem a respeitar outros repertórios que não o seu. Através da música, podemos aprender (e ensinar) sobre respeito à diversidade. (FREIRE, 2016, p. 33)

Embora não seja possível abarcar todas os tipos de músicas, a variedade de estilos musicais que nós podemos introduzir dentro do contexto da sala de aula pode suscitar a escolha de repertório e incentiva o exercício da alteridade.

Sabemos que é impossível trazer à sala de aula todas as músicas do mundo, mas podemos selecionar um leque de possibilidades e criar conexões culturais que tangem à música, à história, à antropologia, à geografia e que suscitem enlances interdisciplinares. Ao buscarmos um maior equilíbrio entre os vários repertórios, proporcionamos um ambiente no qual os alunos podem desenvolver uma postura aberta, de curiosidade e receptividade às muitas músicas da música. (ALMEIDA; PUCCI, 2012: 120)

Interessante notarmos que embora os professores entrevistados levem muito em consideração o gosto musical dos alunos e muitas das vezes comecem com isso, eles sempre partem do princípio de que é necessário trazer coisas novas ou até criar músicas sem necessariamente estar dentro de algum gênero pré-determinado, pois sem isso a sociedade não poderia evoluir.

5.8. Grau de interesse

Em relação à pergunta (8) “Qual grau de interesse você observa nos alunos? Você percebe diferença entre as turmas do 1º ao 5º ano?” surgiram as categorias: (a) “crescente”, (b) “não percebe desinteresse”, (c) “decrecente”, (d) “depende”.

A categoria (a) “crescente” tem duas respostas e as demais categorias tiveram apenas uma resposta cada.

Um dos professores não respondeu corretamente e por isso teve sua resposta descartada.

A categoria (a) “crescente” é representada por:

Eu acho que o interesse só vai crescendo, vai aumentando à medida que eles vão entendendo como é, e como é que funcionam as aulas de música. Mas eles são sempre interessados (...) acho que eles vão cada vez mais se apropriando mais... entendem como funciona a aula cada vez mais. Eu me surpreendi muito quando era composição... porque eles realmente se envolviam, e mesmo música concreta, que a maioria não tinha muita propriedade, não conhecia muito... você perguntava assim, e eles achavam engraçado... ‘mas isso é música?’ E aí eles fizeram com muita propriedade, tiveram coisas muito legais, foi muito impressionante algumas coisas que eles fizeram. (PE1) (sic)

e também:

Os interesses são de acordo – que eu percebo que – coisas que são dadas para eles e quando a gente pesquisa com eles o que é que vai pesquisar. Por exemplo: as parlandas. ‘Ah, pesquisem em casa quais as parlandas que os seus pais conheciam.’ A avó. ‘A avó quando era pequena... quais?’. ‘Traz para semana que vem’. Aí eles trazem escrito. ‘Quais as cantigas que eles cantavam?’. Aí eles trazem as cantigas. (...) Se eu estou dando MPB no 4º ano, eles vão gostar, vão trazer coisas da MPB. O que eu percebo é que quanto maior eles vão ficando, mais maduros eles vão ficando, para concentrar, para criar... Maturidade. (PE2) (sic).

A categoria (b) “não percebe desinteresse” é representada por:

O trabalho com arte na escola sempre foi um trabalho sedutor. Então é muito raro ter uma criança – ou adolescente - que a gente percebe que está ali a contragosto. (...) Então não é falta de interesse. (PE3) (sic)

A categoria (c) “decrecente” é representada por:

Sim (...) o 1º ano, eles são uns olhinhos abertos para o mundo. Com pouquíssima concentração. À medida que os anos vão passando... então eu acho que tem uma falta de estímulo para esse olhar. Então eu acho que eles são menos curiosos do que o 1º. Qualquer coisa que você traga, que você os envolva no 1º ano é bem aceito. Eles aceitam brincar ... essas coisas todas. Quando chega no 5º ano, já não é qualquer coisa que eles querem fazer. No 5º eles já têm um olhar em alguma coisa de moda, numa linguagem, uma coisa mais jovem... Então eu acho que se você consegue estimular isso desde os primeiros anos... por exemplo, cantar. Cantar numa região aguda que é a voz que todo mundo tem até a mudança da voz. Se você estimula aquilo, eles acham aquilo natural e começam a trabalhar com aquela voz. Se você chegar no 5º ano, 6º ano, para falar de uma voz que eles nunca exercitaram, eles vão estranhar. Sempre, eu acho, que eles vão se fechando. Eles não vão se abrindo. E para que eles mantenham uma abertura... se você der uma boa base musical, aí você estimula a abertura deles. (PE4) (sic)

A categoria (d) “depende” é representada por:

Eu acho que assim (grau de interesse), infelizmente como composição, pensando composição como exercício de criatividade - não é em todas as escolas, mas - acaba que, pela lógica da escola e da quantidade de alunos, a ideia da criação ela não é uma tônica muito presente no cotidiano escolar, isso não vem para a aula de música. Essa ânsia por compor, esse interesse por compor não está muito presente. Então isso é uma via que vem do professor. Os alunos querem tocar e cantar, mas compor é uma palavra que quase que não está. É uma coisa que é presente no cotidiano alheio à aula de música, na aula de matemática, na aula lá do núcleo comum, de português, matemática... ou seja, a reprodução. Quando você tem reprodução, eles quase não têm lastros criativos. Tem que ser uma coisa meio quase que “imposta”. Sou eu que tenho que dizer ‘ah, vamos fazer, vamos criar, vamos compor...’ Eu acho que sim (diferenças entre as turmas). Se se quando eu faço um trabalho de composição sistemático dentro dessas minhas condições, no 5º ano eles têm uma preocupação criativa muito maior do que no 1º. Se bem que depende, porque se você for olhar para o outro lado, a criança de 1º ano ela é muito mais livre para criar, tem muito mais instintos criativos do que uma criança de 1º. Porque ela é mais pueril, é mais criança. Está com 5 anos de idade, 6, 7. Então esse frescor da criação está mais presente. Mas me parece que o aluno de 5º ano consegue dominar mais a linguagem. Eu acho que é bom pontuar essa diferença. No sentido de princípio, de ímpeto criador, o aluno de 1º ano tem mais. Mas no sentido de ter mais arsenal para compor, o aluno de 5º ano tem mais. Eu acho que essa seria uma grande diferença. O interesse depende. (PE5) (sic) (grifo do original)

Em relação a fala de PE5 sobre a diferença de interesse entre as idades, Cruz e Cruz dizem que:

Observamos ainda que os alunos na faixa etária entre oito e onze anos mostraram maior envolvimento, e na maioria dos casos menor timidez. Já entre os alunos com doze anos ou mais, a timidez e a resistência em se envolver na atividade com os outros alunos duraram maior tempo, o que em média foi superado após os primeiros quinze minutos de aula. (CRUZ; CRUZ, 2018, p. 278)

Ainda em relação a fala de PE5 sobre faltar espaços para estimular a criatividade na escola, vários autores comentam sobre isso:

O ambiente que escolhi como foco da minha pesquisa é a escola, que por muitas vezes, lamentavelmente, não é aquele que promove ou favorece o desenvolvimento das potencialidades criativas. (ALMEIDA, 2014, p. 32)

Wechsler (2002) sinalizou que, apesar da importância de utilizar a criatividade na didática, essa ferramenta é muito pouco aproveitada em sala de aula, e o professor muitas vezes deixa de exercer uma função essencial que é a de motivar o aluno e trabalhar seu lado criativo. (LOUZADA; SILVA, 2017, p. 189)

No contexto da educação musical, também observamos, por muitas vezes, lacunas em que as ferramentas da motivação e o poder da invenção deixam de ser trabalhados para dar lugar a metodologias engessadas ou que pouco acrescentam ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Nesse âmbito, o papel da criação musical torna-se fundamental no estabelecimento de novas diretrizes de ensino e propostas para o desenvolvimento de habilidades. (LOUZADA; SILVA, 2017, p. 189)

A constatação feita é de que a criatividade no ensino da música é um recurso ainda pouco explorado pelos educadores, que muitas vezes preferem seguir metodologias pedagógicas já consagradas, em vez de ousar, de provocar. Os alunos, ao serem “desafiados” ou estimulados por vias criativas, poderão assimilar ou absorver com maior facilidade e interesse os conteúdos apresentados em sala de aula. (LOUZADA; SILVA, 2017, p. 191)

Em minha experiência como docente em universidade, em escola regular municipal e em escola livre de Música, percebi que a criação musical não é vista com frequência em suas salas. (SANTOS, 2015, p. 12)

A escola não pode considerar a competência no ler e escrever como critério de medida de sucesso. Sem motivação suficiente, a criança aprende a ler e escrever porque quer agradar aos pais, porque quer competir com os colegas. (ANTUNES, 1990, p. 10)

Sobre essa questão, Beineke afirma que o interesse depende de vários fatores:

O interesse das crianças pelas aulas é construído de forma não linear em sala de aula, envolvendo um mosaico de fatores: o prazer de fazer música de forma livre e fluida; a relevância dos conteúdos que se relacionam com as práticas

musicais das crianças e com elementos que elas trazem nas suas produções; a relação dos conteúdos com outras referências musicais e a ressonância que o prazer em fazer música pode ter na vida das crianças. (BEINEKE, 2015, p. 50-51)

Todos os entrevistados disseram que percebem diferença de interesse em atividades composicionais entre as turmas. PE4 e PE5 citaram que o 1º ano tende a ser mais criativo e tem mais vontade de compor que o 5º ano, mas que em contrapartida o 5º ano tem mais facilidade para criar que o 1º ano por conta do conteúdo adquirido ao longo dos anos (não necessariamente isso significa mais interesse e por isso não estão na mesma categoria), porém, para PE4 os alunos vão se fechando e para PE5 eles vão se abrindo para a composição, desde que se faça um trabalho sistemático.

PE5 percebe falta de interesse em compor por conta da tradição que a escola tem com a repetição de atividades – isso em todas as matérias – ao invés de propor atividades criativas, que é justamente o posto do que foi observado por PE1 e PE3 que afirmam que veem sim um interesse por parte dos alunos (PE1 vê um interesse crescente e PE3 apenas não vê falta de interesse e por isso não estão na mesma categoria).

É interessante notar essas divergências de opinião mesmo quando esses professores estão na mesma escola seguindo a mesma ementa.

5.9. Interação entre os alunos

Em relação à pergunta (9) “Como você observa a interação entre eles durante essas atividades?” surgiram as categorias: (a) “colaboração” e (b) “confusão”.

As duas categorias tiveram quatro respostas cada. Dois professores têm falas presentes nas duas categorias e, portanto, serão 8 respostas.

A categoria (a) “colaboração” é representada por:

Minha experiência foi muito boa, quando eles fizeram isso. Eles fizeram isso com muita maturidade, propriedade, foi surpreendente, até. (...) Porque como era uma coisa muito diferente do que eles tinham escutado, talvez esse interesse em tudo, na música, ter um negócio deles, uma música autêntica deles, e que era possível fazer. Eles me surpreenderam sempre. (PE1) (sic);

O trabalho musical, é um trabalho que é coletivo. Aqui. A gente bate sempre na mesma tecla. Às vezes a gente faz avaliação com uma nota única para o resultado sonoro do grupo. Não importa se um fez mais, fez menos, se empenhou mais ou se empenhou menos. Porque aí eles vão tendo a noção exata do coletivo. A gente fala ‘Dificuldade de um, dificuldade de todos.

Facilidade de um, facilidade de todos’. Porque um interfere no trabalho do outro. (PE3) (sic);

“No geral tende a ser um ambiente de muita colaboração, de criação colaborativa” (PE5)
e também:

Aí que está. É o *filé-mignon* também da aula de música, [por] que você constrói uma cumplicidade. (...) Então, eles aprenderem a ceder, a ouvir... Todos os exercícios que um estudante tem que ter... não é [só] em música, [é também] em todas as cadeiras. Ele tem que saber isso. Aprendizado genial. (PP1) (sic).

A categoria (b) “confusão” é representada por: “Ao mesmo tempo que eles gostam também é muita bagunça. Mas eles conseguem fazer.” (PE2);

Isso é muito, muito, muito difícil de você pontuar. (...) É muito difícil... Já é [difícil] numa aula comum, de você manter eles atentos o tempo inteiro, quanto mais você dar um instrumento na mão, que é a exploração do som. Então, eu acho assim: a composição é uma coisa que tem de ser muito bem pensada e muito estruturada. Porque... como é que você imagina? Por exemplo: ‘vou compor’. Você imagina assim: o cara senta, espera uma inspiração e fala ‘vou compor uma coisa que eu gosto...’. Esse momento não existe na sala de aula. Principalmente [em] uma composição coletiva. A composição sai assim: ‘ah, por que você não põe assim?’, aí o outro ‘não, não gosto, não sei o que...’. É assim. Então eu acho que é uma composição de energia, de sons e menos uma composição formal. Tem muita confusão, cada um tenta impor suas ideias. (...) Então esse diálogo musical vem já de um diálogo que eu acho difícil. (PE4) (sic);

Há embates, há relações de poder nítidas daqueles alunos que têm papel de liderança na turma tentar meio que impor uma certa vontade ou conduzir um processo que eles acham que tem que ser. Tanto o processo quanto o resultado. E aí eu acho que cabe ao professor mediar essas relações de poder entre processo de criação entre os grupos, para que essas relações fiquem mais ou menos equalizadas, mais ou menos equilibradas. E eu acho que é mais ou menos isso. Essa interação. Aparecem as relações de poder, e aí o professor precisa ser aquele cara que media essas relações. (PE5) (sic);

e também:

Você tem que sempre interferir... sempre tem uma tendência a alguém querer mandar. ‘Ah não, [me] dá isso aqui...!’ E você sempre ponderar, [por] que realmente às vezes o cara que está com essa atitude, ele tem umas ideias muito legais e construtivas, mas não pode ser o dono. Então ali você vai trabalhar toda a questão do ‘chegou na frente, está errado, chegou atrás, está errado’. Música a gente anda junto. E quando chega no final da música a gente se cumprimenta. (PP1) (sic)

Em relação às falas acima sobre problemas com o diálogo, Beineke e Zanetta (2014) dizem o seguinte:

Por sua vez, o trabalho colaborativo melhora a comunicação, ensejando o diálogo, interações com o outro, o respeito ao lidar com opiniões divergentes, negociações, aceitação e resolução de problemas coletivamente (BEINEKE; ZANETTA, 2014, p. 206)

Sobre a interação entre as crianças, Beineke (2011) observou em sua pesquisa que:

(...) para as crianças, a aprendizagem ocorre na interação entre elas, nos processos sociais criados nos grupos, quando tomam suas próprias decisões, sendo fundamental também a qualidade do seu engajamento no trabalho (BEINEKE, 2011, p.101)

A criatividade já era adotada na metodologia de Koellreutter, onde “a criação ocupa um lugar fundamental, instigando trabalhar também com aspectos humanos como, por exemplo, autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, de refletir, entre outros” (BRITO, 2001, p. 45 apud LANZILLOTTI, 2011, p. 37)

Com base nesses dados, vemos que a opinião é dividida entre os docentes. A imposição de ideias, opinião contrária, disputas de ego são problemas muito presentes nessas atividades e que precisam ser superadas com a orientação do professor, caso contrário isso pode atrapalhar os alunos em outros trabalhos coletivos que eles tenham que fazer em suas vidas, seja na família, no trabalho, na vizinhança, etc. Mas por outro lado, é importante percebermos que existe a oportunidade de se criar uma cumplicidade entre os alunos, pois nesse momento acontecem trocas de experiências musicais e essa amizade entre eles muito provavelmente vai ajudar no processo composicional.

5.10. Individual x Grupo

Em relação à pergunta (10) “Você trabalha mais composição individual ou em grupo? Comente” todos os professores disseram “grupo” e “nunca ou raramente individual”. Portanto, como houve unanimidade nas opiniões, destacarei a seguir apenas alguns dos comentários:

As ideias são singulares. Meu aluno tem uma ideia que é dele, mas que se transforma num referencial coletivo. Aí na hora que entra no coletivo deixou de ser dele. É a noção de coletividade que está em jogo também. (PE3) (sic)

Na maioria avassaladora das vezes. Individual, nunca tentei. Ou já tentei? Não me lembro. Para você ver, talvez tenha feito, mas... das duas, uma: ou tenha sido tão remoto ou tão ruim que eu nem lembro. Não o resultado, mas ruim a experiência. Porque eu acredito que composição na escola básica é atividade grupal (...). Justamente para entender esses processos de negociação, porque isso inclusive antevê, em alguma medida, o que vai ser o trabalho do compositor acontecendo. Não estou falando do compositor de laboratório, de escritório. Eu estou falando de quando o compositor pega aquela partitura, entrega na mão de um regente e dá para uma orquestra tocar. Aí que ele vai ver 'cara, eu não pensei no pobre do fagotista'. Então por isso que eu acho legal trabalhar nessa primeira infância - nesses anos iniciais - a composição coletiva porque eles vão entender a dificuldade do outro. Para tocar. Para executar. (PE5) (sic)

Eu acho que a tônica do trabalho de 1º a 5º, é grupo. Quando chega no individual é porque uma coisa avançou muito. A ideia de um grupo andar junto, de saber que tem um que está atrasando um pouco, e outro está tocando... Então essa noção de viver em grupo, acho que é o principal. Acho que nunca individual. (PP1) (sic)

Sobre a fala de PE5, acerca da diferença que há entre a composição tradicional e a composição dentro da escola com crianças, Beineke menciona que:

Discutindo a composição de crianças e jovens, Martin (2005, 2010) questiona a pertinência do conceito de composição de música de concerto, em que o compositor compõe para que o performer toque a música. Para esse autor, esse conceito tradicional de composição não se aplica às crianças, que tocam antes, durante e depois da composição. (BEINEKE, 2011, p. 99)

Em relação ao que os entrevistados disseram logo acima sobre negociação e coletividade, Beineke (2011) diz que:

Esse processo de trabalho nos grupos enseja a participação colaborativa entre as crianças e favorece a aprendizagem criativa, na medida em que envolve negociação e tomada de decisões musicais pelas crianças, que participam ativamente do processo de aprendizagem. (BEINEKE, 2011, p.101)

Beineke (2015) destaca as vantagens da aprendizagem colaborativa:

Esse processo de trabalho nos grupos oportuniza a *participação colaborativa* entre as crianças e favorece a aprendizagem criativa, à medida que envolve a negociação e tomada de decisões musicais pelas crianças, que participam ativamente do processo de aprendizagem. Segundo Sawyer (2008), as crianças aprendem mais efetivamente durante atividades que as envolvem socialmente em processos de colaboração e trabalho em equipe. (BEINEKE, 2015, p.49) (grifo do original)

Num estudo com grupo focal de crianças da segunda série do ensino fundamental, Beineke (2011, p. 96) observa que “nessa perspectiva de que música se faz em grupo, as crianças dão evidências de que a atividade musical solitária não faz muito sentido para a maioria delas”, embora em seguida ela afirme que “é importante ressaltar que essa concepção não é consenso entre as crianças e que essa posição pode ser revisada”.

De acordo com os comentários dos entrevistados parece que há uma tendência a excluir as atividades individuais por terem muita chance de dar errado e por não ter oportunidade de relacionamento entre os colegas de turma. As vantagens do trabalho coletivo são os processos de negociação, entender a dificuldade do outro e ter a noção de coletividade. Apenas dois dos professores (PP5 e PP1) citaram atividade individual, mas ainda assim sendo algo muito raro, pois eles mesmos descartam essa hipótese nessa faixa etária, talvez só usando nas turmas posteriores.

5.11. Resumo das atividades

Em relação à pergunta (11) “Como você trabalha essas atividades do 1º ao 5º ano?” eu optei por separar as categorias dentro de cada ano. Algumas respostas valeram para mais de uma categoria. Isso será mencionado quando for necessário para não ficar repetitivo.

5.11.1. Atividades no 1º ano

Nessa faixa etária surgiram as categorias (a) “sugerir altura”, (b) “música de tradição oral brasileira e brincadeiras cantadas”, (c) “manipulação e sonoridade dos instrumentos” e (d) “fazer uma quadra”.

A categoria (b) “música de tradição oral brasileira e brincadeiras cantadas” teve duas respostas e as outras tiveram apenas uma cada.

Um dos professores não respondeu à questão, então serão cinco respostas para esse item.

Na categoria (a) “sugerir altura” temos:

Eu peço para criar de acordo com coisas que são da vivência deles, que tem a ver. 1º ano - uma das coisas que eu trabalho - grave médio e agudo. Então eu posso pôr no quadro, grave médio e agudo, 3 linhas - vamos supor - e vou pedir para eles, que som eles poriam no grave para fazer. Aí peço para eles, no quadro: ‘Como você faria esse som?’. Criação deles. Aí eles vão inventar. Isso dá para fazer. (PE2) (sic)

Na categoria (b) “música de tradição oral brasileira” temos: “1º e 2º ano trabalham a música popular brasileira de tradição oral. Cantigas de roda, brinquedos cantados...” (PE3) e “1º ano, sempre muito lúdico. Sempre. Lúdico não é bagunça. Mas sempre lúdico, de brincadeiras cantadas, brincadeiras dançadas” (PE4) (sic)

Em relação à fala de PE4 sobre excesso de liberdade (“lúdico não é bagunça”), Paulo Freire em “*Pedagogia da Indignação*” comenta o seguinte:

(...) a “tirania da liberdade”, em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam, ainda, campeões da liberdade. Submetidas ao rigor sem limites da autoridade arbitrária as crianças experimentam fortes obstáculos ao aprendizado da decisão, da escolha, da ruptura. Como aprender a decidir, proibidas de dizer a palavra, de indagar, de comparar. (FREIRE, 2000, p. 18)

Na categoria (c) “manipulação e sonoridade dos instrumentos” temos:

1º e 2º ano eu busco pela manipulação da sonoridade dos instrumentos. Então assim, são composições pequenas, muito pequenas, geralmente com 6 sons. Porque uma das principais dificuldades nos primeiros anos do fundamental é que eles repitam o que eles fizeram. Isso acho que é algo muito importante pontuar. Que isso inclusive se desdobra depois, não é só no 1º e no 2º não. Mas por conta de estruturas, de capacidades de repetição ser mais difícil, então o limite assim... 5, 6 sons e perceber se o grupo de alunos consegue repetir aquela gama de sons. Então, o processo de experimentação, ou seja, de vasculhar as possibilidades sonoras de um instrumento. Um pandeiro. Tem diferença se você for tocar só com o polegar, se você mexer na platinela, se você bater com a mão oca na pele. Só aí tem 3 possibilidades sonoras diferentes. (...) você dar um peteleco na pele, tocar no canto, tocar no meio... ou seja, vasculhar essas possibilidades sonoras. (PE5) (sic)

Na categoria (d) “fazer uma quadra” temos “Você [pode ir] botando graus de dificuldade. Você vai incluindo elementos. (...) o 1º ano tem uma coisa assim de fazer uma quadra.” (PP1)

Através desses depoimentos pudemos perceber o trabalho com cantigas de roda sempre de forma lúdica, a importância de treinar a repetição de pequenos elementos dentro da composição para que os conteúdos sejam assimilados na mente da criança com mais facilidade e também a importância da exploração sonora durante essa fase pois são as que elas usarão nas outras faixas etárias.

5.11.2. Atividades no 2º ano

Nessa faixa etária surgiram as categorias (a) “música de tradição oral brasileira e brincadeiras cantadas”, (b) “manipulação e sonoridade de outros instrumentos”, (c) “parlendas, flauta, percussão e corpo”, (d) “estilos” e (e) “fazer uma quadra”.

Todas as categorias tiveram apenas uma resposta cada.

Um dos professores não respondeu corretamente, então teve sua resposta descartada.

Na categoria (a) “música de tradição oral brasileira e brincadeiras cantadas” temos a mesma resposta de PE3 do item anterior (5.11.1).

Na categoria (b) “manipulação e sonoridade de outros instrumentos” temos:

Isso no 2º ano seria mais ou menos a mesma coisa, só que aí eu complexifico um pouco mais. Introduzo outros instrumentos. Levo eles a observarem outras terceiras, quartas, quintas e sextas possibilidades de produzir som com aquele mesmo instrumento. E começo a ter no 2º ano – isso no 1º ano já é: 6 notas é uma forma, ou seja, primeiro esse som, depois esse som, depois esse som e depois esse som – no 2º ano isso se amplifica, podendo levá-los a ter consciência lógica da repetição. Ou seja, ‘a gente vai tocar essa mesma composição 2 vezes’, ou seja, ‘ah, então, é uma sequência – na cabeça deles – é uma sequência de notas que pode ser repetida’. E aí uma coisa que eu sempre trabalho muito com eles é que perceber essas coisas, o que dá para repetir, fazer a mesma coisa, mas com um sonzinho diferente, isso faz com que a música se estique. (PE5) (sic)

Na categoria (c) “parlendas, flauta, percussão e corpo” temos:

(...) eu trabalho muito com parlendas. 2º e 3º ano [são] parlendas e cantigas. Aí em cima das parlendas eles criam. Eles podem criar, eles podem pegar textos, ou eu trago uma parlenda e em cima daquela parlenda eles criam uma melodia. Isso eles fazem muito. Muito! Isso eles fazem muito. Aí criam na flauta. Mais na flauta, mas pegam um instrumento de percussão. ‘Ah, professora, nós vamos usar isso aqui’. ‘Ah, nós vamos usar também o corpo’. Aí eles juntam: instrumentos de percussão, flauta e corpo. Porque eles já vivenciaram muito no 1º ano. (PE2) (sic)

Na categoria (d) “estilos” temos: “No 2º ano você pode já começar a pensar em abrir para estilos” (PE4) (sic)

Na categoria (e) “fazer uma quadra” temos: “2º mais próximo do 1º. Acho que depende do 2º e do 1º” (PP1)

Notemos que neste item três dos cinco professores que responderam (PE3, PE5 e PP1) repetem as mesmas atividades (ou quase) no 1º e 2º ano. Talvez isso nos mostre que existe uma

tendência a ter pouca diferença de conteúdo nos anos iniciais, e por isso muita coisa é reforçada ou reaproveitada.

5.11.3. Atividades no 3º ano

Nessa faixa etária surgiram as categorias (a) “parlendas, flauta, percussão e corpo”, (b) “música regional”, (c) “temas”, (d) “forma e variação”

A categoria (d) “forma e variação” teve duas respostas e as demais categorias tiveram apenas uma resposta cada.

Um dos professores não respondeu corretamente, então teve sua resposta descartada.

Na categoria (a) “parlendas, flauta, percussão e corpo” temos a mesma resposta de PE2 no item anterior (5.11.2).

Na categoria (b) “história da música regional” temos:

A partir do 3º ano a gente começa a trabalhar uma história da música mais localizada perto do que aconteceu aqui no Rio de Janeiro, que é outra vertente. A gente entender o que aconteceu perto da gente. Então aí a gente começa: samba, choro, bossa-nova, jovem guarda e tropicalismo. (PE3) (sic).

Na categoria (c) “temas” temos “No 3º ano você pode começar a fazer uma coisa mais temática” (PE4) além de outra resposta da pergunta sobre altura indefinida (ver em anexo PE4, resposta 4) desse mesmo professor que complementa essa frase (que por si só é vaga): “Então acho que eu tenho que partir de uma ideia, e isso – você parte de uma ideia, não de uma música – em cima daquela ideia, os sons vão sendo agregados” (PE4) (sic).

Na categoria (d) “forma e variação” temos: “3º em seguinte, estrofe e refrão.” (PP1) e também:

Então, eu trabalho com as formas – isso no 3º ano já dá para fazer – que é pensar que é fácil começar, mas difícil é manter, ou seja: que artimanhas a gente começa a criar – a gente começa a lançar na composição – para fazer com que a música dure mais? A repetição, a variação... Isso no 3º ano começa a vir com mais tona. (PE5) (sic);

Embora apenas PE2 tenha proposto as mesmas atividades para 2º e 3º ano, fica evidente que é a partir do 3º ano que as crianças começam a ter uma percepção um pouco mais apurada do que é o processo criativo. Os professores consideram que os alunos nessa fase estão mais preparados para receber informações sobre estilos musicais, forma musical, etc.

5.11.4. Atividades no 4º ano

Nessa faixa etária surgiram as categorias (a) “música regional”, (b) “variação, forma, intensidade e frase”. As duas categorias tiveram 2 respostas.

Dois dos professores não responderam corretamente, então tiveram suas respostas descartadas.

Na categoria (a) “música regional” temos a mesma resposta de PE3 do item anterior (5.11.3) e também:

O 4º ano, por exemplo aqui na escola, a gente trabalha 3 estilos. A gente trabalha jovem guarda, bossa nova e tropicália. Então se você trabalhar os temas, e esses estilos, eles já percebem que são coisas diferentes. Eu acho que a partir da brincadeira, da vivência, você vai estimulando o juízo estético até eles entenderem que uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra [coisa]. Então, você fala assim ‘o que é que tem em comum a jovem guarda com a bossa nova e com a tropicália?’. Você tem primeiro a bossa nova, depois você tem a jovem guarda e depois você tem a tropicália no tempo. Todo tipo de comparação é válido. A questão rítmica... a bossa nova, a divulgação, a expansão da bossa nova por causa do *jazz* e do samba, e são duas linguagens que se dão muito bem. A bossa nova por causa da temática, que tem a ver com eles, com jovens (...) E a tropicália é uma loucura, eles se divertem, eles acham uma delícia a tropicália. Então eu acho assim, à medida que vai avançando, se você vai deixando as pessoas terem essa vivência... (PE4) (sic)

Na categoria (b) “variação, forma, intensidade e frase” temos a mesma resposta de PP1 no item anterior (5.11.4) e:

No 4º já começa a aparecer elementos de que ‘essa variação pode variar um pouco mais e virar um outro pedaço da música’. Aí viraria uma forma binária, uma primeira parte e uma segunda parte. Parte A, parte B, e por aí vai. E aí continua a complexificação das explorações sonoras. (...) No 4º ano, mais para o finalzinho, já dá para começar a ter um trabalho de refinamento com frases, com quais são os fraseados, com preocupação com as intensidades que são feitas. Eu posso produzir o mesmo toque de mão chapada no pandeiro, posso fazê-lo fraco... num crescendo ‘toca forte, toca forte, toca forte! E diminuindo, diminuindo...’ Você consegue produzir uma “frase” com uma mesma nota, uma mesma possibilidade de produção daquele som, mas variando com as intensidades. (PE5) (sic) (grifo do original)

Esses relatos nos mostram que os professores preferem o 4º para começar a trabalhar uma composição mais aprofundada no que diz respeito a variações e estilos, ao invés de uma proposta, digamos, “experimental” que é feita até o 3º ano.

5.11.5. Atividades no 5º ano

Nessa faixa etária surgiram as categorias (a) “variação, forma, intensidade e frase”, (b) “recursos eletrônicos”, (c) “letra e ritmo”, (d) “guitarra baixo e violão” e (e) “trabalho específico”.

A categoria (a), “variação, forma, intensidade e frase”, teve duas respostas e as demais apenas uma resposta cada.

Na categoria (a) “variação, forma, intensidade e frase” temos basicamente a mesma resposta do item 5.11.3 em diante, mas ele detalha mais o 5º ano dentro dessa mesma resposta: “No 5º ano eu fico pensando em uma estrofe e um refrão. (...) Você tem que fazer uma estrofe e depois fazer um refrão juntos... que aí já tem uma canção.” (PP1) (sic); e também o mesmo trecho do item anterior (5.11.4), mas como ele explica o 4º e o 5º ano juntos citando algumas diferenças entre eles eu optei por colocar de novo a resposta, com mais detalhes do 5º ano, para fazer sentido:

E no 5º ano (...) já dá para começar a ter um trabalho de refinamento com frases, com quais são os fraseados, com preocupação com as intensidades que são feitas. Eu posso produzir o mesmo toque de mão chapada no pandeiro, posso fazê-lo fraco... num crescendo ‘toca forte, toca forte, toca forte! E diminuindo, diminuindo...’ Você consegue produzir uma “frase” com uma mesma nota, uma mesma possibilidade de produção daquele som, mas variando com as intensidades. Já que no 5º ano a coordenação fina motora está mais presente do que no 1º. Então o aluno de 1º vai [fazer]: ‘PÁ, PÁ, PÁ!’. Vai ter mais dificuldade de perceber que é possível produzir um som mais leve, um som mais suave. Essa coordenação motora fina já está um pouco mais presente, um pouco mais apurada [que o 1º ano]. (...) No 5º trabalha com ABA sim, pode ser. De repente lá para o final até com ABA’, por exemplo, fazendo uma leve variação. Porque aí, o que é legal do ABA? É que é ‘A, B, e pode ser um A, mas depois A, B... mas espera aí gente, para não ficar tão igual, o que a gente pode fazer num A meio com cabelo diferente? Com um penteado diferente, com uma roupa diferente?’ Então no 5º até rola de um ABA e um ABA’. (PE5) (sic) (grifo do original)

Na categoria (b) “recursos eletrônicos” temos:

O programa do 5º ano aqui é rock e música concreta. Depois deles passarem dois trimestres só tocando rock, de certa forma eles viam a forma da música e outras coisas também. Aí trazia exemplos para eles, e aí eles faziam uma pesquisa em casa, gravando com o celular, as coisas, e aí a gente aqui bolava a forma de como é que ia ser isso, como é que ia entrar, como é que ia ser o volume, quais eram os parâmetros, que eles iam mexer nisso. E aí a gente fez isso num *Port Estúdio*, que eu trazia para cá. E eles passam do celular para lá..., mas antes eles tinham que, na verdade, refletir sobre. O que [é] que vai vir na frente? ‘Ah, vou começar com meu pai no banheiro. Aí depois aqui vai

ser o pessoal gritando no pátio, e aí depois volta para isso aqui, mas de maneira diferente, aí isso aqui mais picado só um pedacinho disso...’ Na época não era um computador, era um *Port Estudio* que era mais fácil para eu trabalhar com *faders* e tudo mais... mas é como se fosse. Mas até eles aprendiam o que era uma mesa, um *Port Estudio*, como é que gravava e tal... mas aí nesse caso do 5º ano eram recursos eletrônicos, tanto deles quanto meu. (PE1) (sic)

Em relação à essa fala de PE1, sobre o trabalho em sala de aula com a gravação do material feito pelos próprios alunos, Beineke e Zanetta (2014) dizem que:

Tal atividade, além de registrar o trabalho desenvolvido, também valoriza a produção das crianças, que atribuem novos sentidos à aprendizagem musical. Apresentar e gravar suas produções podem ser fortes mobilizadores da aprendizagem musical, aproximando as crianças do universo musical que elas vivenciam, imaginam, desejam: um universo através do qual elas podem ver suas próprias produções reconhecidas e valorizadas. (BEINEKE; ZANETTA, 2014, p. 202)

Na categoria (c) “letra e ritmo” temos: “O 5º esses dias, por exemplo, como eles estavam dando o rock, aí eles criaram - eles mesmos - letra e ritmo para uma música de rock, cada grupo” (PE2) (sic)

Na categoria (d) “guitarra, baixo e violão” temos:

(...) e a gente termina no 5º ano com as crianças conhecendo a história o rock brasileiro da década de 80, aonde foi o boom do rock brasileiro. Isso não significa que ao fazer isso, a gente não tenha outras músicas de outros povos, de outros países, de outros momentos alimentando esse trabalho. Mas é a nossa linha condutora do trabalho todo. Do trabalho de execução, do trabalho de criação, do trabalho de apreciação, do trabalho de contextualização... a gente fica em cima dessa linha histórica. Agora, se na hora de cantar, ele vai compor com uma pentatônica, ou se ele vai compor com dissonância... isso não sou eu que vou prever. É o que ele tem de manancial para trazer para dentro de sala de aula. (...) os nossos alunos de 5º ano aqui, a gente trabalha com guitarra, baixo e violão. (PE3) (sic)

Na categoria (e) “trabalho específico” temos:

5º ano, você já pode fazer uma coisa mais específica. Aqui por exemplo, 5º ano é *rock n’ roll* e música eletrônica. Então, aí você pode se fixar mais, e aí você começa uma produção mais contextualizada. (PE4) (sic)

No final do Ensino Fundamental 1 os professores focam mais nos instrumentos e coordenação motora, preparando para o Ensino Fundamental 2 que é um outro trabalho.

Interessante notar que nessa faixa etária eles esperam que os alunos tenham maturidade para lidar com recursos eletrônicos em prol do ensino, além de terem noções de como é o

trabalho composicional em estúdio, noções de mixagem, tipos de sons que podem ser criados ou manipulados artificialmente, etc. Também é observado nessa faixa etária a manipulação de letras junto com a música, o que sugere um contato mais próximo dos alunos com a prosódia.

5.12. Comentários em destaque

Percebemos então que alguns professores usam as mesmas atividades para 1º ano e 2º ano ou 2º ano e 3º ano que são mais infantis, alguns usam um pouco do 5º ano já no final do 4º ano e etc. Isso quer dizer que embora eles tenham citado essas atividades, tudo isso é muito flexível.

Um pensamento diferente entre os professores foi encontrado. Enquanto PE1 fala de composição como arranjo:

Mas a gente às vezes entende que composição não é só uma música nova. Eu entendo que composição também, às vezes, é compor um arranjo de uma música, compor uma forma diferente, eles estão de certa forma também tendo algum tipo de expressão. (PE1) (sic)

PE3 fala sobre composição como obra acabada:

O que você está chamando de composição? No Fundamental 1? Então não é obra fechada? Então eu prefiro falar da criatividade em sala de aula. Porque a composição tem essa definição: composição musical é uma obra acabada. (PE3) (sic)

A pesquisa de Palizza (2017) amplia a definição de composição para uma obra não necessariamente acabada, mas podendo ser também uma paródia, um arranjo, uma mixagem, uma improvisação ou uma interpretação.

Chaves (2010) também comenta essa questão dizendo que:

O processo de reconstrução da tomada de decisões a partir da análise do produto acabado, por ilusória que seja a noção de obra acabada como Boulez admite, é conveniente para manter sempre em aberto a chegada à conclusão do todo, fazendo permanecer em constante avaliação/ reavaliação a tomada de decisões, em suas decisões de fato acatadas, em suas decisões de fato descartadas. (CHAVES 2010, p. 92)

Estes pensamentos estão de acordo com o que disse PE1. Sobre a fala de PE3 aparentemente trata-se de uma definição ultrapassada.

Essas opiniões deles podem influenciar o que os alunos pensam sobre essas atividades, pois dependendo de como esse conceito é apresentado para as crianças, elas podem entender que qualquer pessoa é capaz de compor uma música.

Uma palavra que apareceu muito em várias respostas foi “vivência” no sentido de vivenciar os conteúdos em sala de aula:

Quanto mais novinhos eles, eu acho assim, menos vivência musical eles têm. Então, acho que se você cria uma vivência e em cima daquela vivência eles têm a habilidade de criar (PE4) (sic).

As demais falas já foram citadas ou não estão com esse sentido de experiência do aluno em sala de aula. Com isso percebemos que o intuito deles com composição é muito mais de praticar, vivenciar e experimentar do que de entender conteúdos teóricos para depois compor.

Agora destaco um comentário sobre a pergunta (4) “Quais atividades criativas você sugere sem usar notas com altura definida? Por exemplo: utilizando instrumentos percussivos, percussão corporal, gestos, palavras, etc.” onde o professor se refere a um preconceito que ele percebe:

Isso é um prato cheio (altura indefinida). Mas eu acho estranho tirar a nota. Eu acho que a nota é um som como qualquer outro. Eu acho que é um pouco de preconceito, de você tirar a nota para dizer que o som do tambor, ou a expressão corporal...não é? A expressão corporal é um tambor. É um instrumento de percussão. O som concreto da voz também é um instrumento de percussão. Você não deve tirar também a possibilidade melódica. Se a pessoa tem a possibilidade melódica, ela também entra como som concreto. (PE4) (sic)

Interessante observar que neste caso ele parte de uma definição muito mais ampla onde engloba absolutamente todos os sons como concretos, mesmo aqueles que são oficialmente considerados como nota definida. E essa abordagem pode influenciar os alunos a abrirem suas mentes para questões como “o que é nota?” ou até “o que é música?”.

Ainda com esse mesmo professor (PE4) temos outra afirmação interessante:

Hoje em dia, é muito da informação e da opinião. As pessoas não sabem direito, mas as pessoas têm que emitir uma opinião. Então, esse lado opiniático vem logo das crianças. Então, opinião é conhecimento, e domínio e vivência? Não. É opinião. Mal sabem uma coisa e eles emitem uma opinião. E desde cedo eles querem emitir uma opinião. (PE4) (sic)

Essa tendência natural das crianças opinarem se reflete nas atividades de composição, pois a partir do momento em que elas opinam sem fundamentado algum se cria problemas,

então é importante que desde cedo se aprenda o que é cada elemento na música. Por exemplo: por que algo funcionaria melhor numa composição ao invés de outra solução? É importante discutir essas propostas/soluções feitas pelos alunos. Existem regras de harmonia, contraponto, arranjo, instrumentação, textura, contrastes, variação, timbre, etc., que o professor eventualmente pode e deve ensinar (não exatamente a níveis avançados, obviamente), na medida do possível, para que evite possíveis confusões de opiniões fundamentadas em nada para que dessa forma se chegue numa melhor solução dos problemas.

Sobre a fala de PE5 (vide página 50), no que tange a capacidade do professor de saber quando deve ou não interferir nas atividades composicionais, Visnadi e Beineke (2016) dizem que:

O equilíbrio entre a iniciação à aprendizagem pelo adulto e pela criança é, segundo Craft (2008), um dilema e um desafio aos professores, porque se eles agirem com muita determinação poderão restringir a autoderminação e a capacidade das crianças em desenvolver as suas próprias ideias, embora a liberdade excessiva possa deixá-las confusas ou não lhes permitir ousar além daquilo que já são capazes de realizar por si próprias. (VISNADI; BEINEKE, 2016, p. 82)

Agora veremos algumas falas de PE3 sobre como eles conduzem as aulas de música:

(...) cada aluno que a gente recebe tem níveis diferentes de vivência musical. Então o que a gente precisa – que é o que a gente faz com que eles entendam – é que ele precisa sair desse estágio inicial dele e progredir. Agora, aonde ele vai chegar depende do estímulo que ele vai receber. (...) Se você faz um samba com o 3º ano, eles fazem síncope. Eu não preciso fazer 2 colcheias antes de fazer síncope. A gente não entende música desse jeito. ‘Ah, as crianças precisam ter o pulso internalizado para poder tocar’. Pulso também é um conteúdo musical a ser adquirido em processo. Então isso tudo é construído. Então para eu ensinar samba, eu preciso que eles façam síncope. E eles fazem. (...) O professor é um grande catalizador de potencialidades. Ele cria as estratégias para que essas potencialidades possam ser utilizadas por cada criança que está em sala de aula. O professor [que] chega com aquela coisa quadradinha deixa de descobrir coisas das crianças. (PE3)

É importante frisar a importância que tem de o professor conhecer cada aluno, pois todas essas relações vão facilitar no desenvolvimento individual dos alunos e também do professor.

A maneira como se configuram as relações do professor com as crianças também estão relacionadas à forma como ele contribui para as relações sociais na turma, ensejando às crianças um espaço para falar e criando dinâmicas que lhes permitam relacionar-se de diferentes maneiras em sala de aula, adquirindo confiança para se expressar perante o professor e os colegas. (BEINEKE, 2015, p. 45)

Também é muito importante pontuar essa metodologia de sempre considerar o nível do aluno e avançar até onde ele conseguir. Agir dessa forma tem a vantagem de evitar que a criança se sinta pressionada em fazer uma atividade tão bem quanto os outros alunos. É ela competindo contra ela mesma. Considero isso fundamental, pois alguns professores, devido ao cansaço, tempo de serviço, sistema de avaliação da escola, problemas pessoais, etc., acabam esquecendo esse detalhe e tratando todos como se fossem iguais e isso, a meu ver, é um erro bárbaro.

6. CONCLUSÃO

Com essa monografia pudemos perceber que não existem muitos trabalhos científicos abordando esse tema – o que por si só torna essa pesquisa relevante –, bem como poucos são os professores que usam essas atividades e os que usam sentem dificuldades (embora isso seja aconselhado pela BNCC), justamente pela falta da tradição de estímulos criativo, mesmo quando esse tema já era discutido desde o início do século XX por grandes pesquisadores.

Na maioria das disciplinas escolares, seja de artes, ciências, etc., o aluno segue um protocolo que não necessariamente vai se relacionar com quem ele realmente é. Então, como podemos ter certeza de que isso funciona? Uma proposta considerável seria ouvir mais os alunos. É por isso que é importante ter esse espaço para as crianças criarem e se descobrirem. Mas não é liberdade em excesso. O maior desafio do professor de música que usa a composição como ferramenta pedagógica é saber dosar a liberdade e os limites.

A partir de todos os dados recolhidos, basicamente a composição entra nas aulas de música ajudando com a aprendizagem de processos colaborativos, a diversidade cultural, o desenvolvimento intelectual e afetivo, quebra de preconceitos, a possibilidade de usar música com ruído, a vivência dos conteúdos, a tolerância, a reflexão, a conexão entre os outros aspectos do modelo C(L)A(S)P, o aluno ser menos suscetível à influências religiosas e midiáticas, a compreensão musical, a autodisciplina, o estímulo da criatividade por meio da tecnologia, as demandas específicas, a valorização das experiências prévias, a memorização, a autonomia, o debate sobre estilos musicais, o aumento do interesse pela música, a cumplicidade, conexão entre a escola e o mundo fora da escola, o pensamento crítico, momentos para tomada de decisões, a alteridade, a resposta imediata ao estímulo musical, o incentivo mútuo, a colaboração, a autoestima, a imaginação, as emoções, a sensibilidade, a sociabilidade, a autoconfiança, a desmistificação do “dom” da criação, a interdisciplinaridade e o aumento da concentração. Ou seja, as atividades de composição ajudam em vários aspectos do desenvolvimento humano e até mesmo na vida profissional fora da escola, para que eles possam criar não só músicas, mas despertar o lado criativo para que eles sejam cada vez mais capazes de resolverem problemas de outras naturezas.

Por outro lado, também temos fatores que podem atrapalhar o processo criativo, como a dificuldade no diálogo, a qualidade de vida, a pressão dos adultos, a personalidade da criança em evitar correr riscos, fatores sociais e culturais, os alunos não encarem como música seus

próprios produtos, fatores ambientais, usar a letra como “bengala”, conflitos sociais, e disputa de egos.

Interessante observar que a maioria dos professores e também dos autores citados incentivam principalmente a composição coletiva, porém a BNCC recomenda também a composição individual. Isso nos mostra que embora o trabalho coletivo seja a prioridade – até pelas questões sociais envolvidas – as atividades individuais têm um papel importante nesse processo de aprendizagem criativa, pois nem sempre a resposta para as perguntas vêm de um colega, ou do professor, vem também das experiências prévias de cada aluno que estão sendo valorizadas.

Tendo em vista que a maioria dos professores das escolas brasileiras não ousam muito com atividades composicionais, podemos dizer que essas entrevistas são bons exemplos do que deve ser feito em sala de aula, porque como são duas escolas onde tem todos os recursos necessários (o que é raro), fica claro que estes professores entrevistados sabem muito bem como trabalhar com essas atividades que exigem da criatividade dos alunos.

Espero que essa pesquisa ajude na formação de novos profissionais da área da educação musical que estejam preocupados com a criatividade dos nossos alunos e suas capacidades de resolverem problemas inesperados, ao invés de investirem em treinamentos repetitivos que utilizam apenas uma solução como certa, pois a criação é uma condição necessária para a aquisição do conhecimento. Lembrando que isso não é uma crítica ao treinamento repetitivo. Muito pelo contrário, as duas coisas são importantes e complementares – ainda mais se tratando de música –, porém sem a criação a sociedade não evoluiria.

Essa pesquisa mostrou a importância da composição e quais são os benefícios de darmos liberdade aos nossos alunos. Não confundamos com libertinagem, mas sim com reinvenção das coisas. Lembremo-nos que os maiores compositores quebraram regras.

7. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rebeca Vieira De Queiroz. *A Criatividade no Foco da Educação Musical*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro, 2014.
- ANTUNES, JORGE. Criatividade Na Escola e Música Contemporânea. *Caderno de Estudos*. Educação Musical Nº 1. São Paulo, Atravez, Agosto. 1990.
- BEINEKE, Viviane. *A composição em sala de aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem?* In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*. Londrina. v. 19, N. 26. 92 – 104. Jul.dez. 2011
- BEINEKE, Viviane.; ZANETTA, Camila. Costa. “Ou Isto ou Aquilo”: a Composição na Educação Musical para Crianças. *Revista Música Hodie*, Goiânia, V.14 - n.1, 2014, p. 197-210
- BEINEKE, Viviane. Ensino Musical Criativo Em Atividades De Composição Na Escola Básica. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 23, N. 34. P. 42 – 57. Jan.jun 2015
- BRASIL/MEC. *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*, 2018.
- BRITO, T. A. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 f. Tese de Doutorado – PUC – Pontifícia Universidade Católica, 2007.
- CHAVES, C. L. Por uma pedagogia da composição musical. In: FREIRE, V. B. (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: Editora 7 letras. 2010.

CHIQUETO, Marcia Rosane; ARALDI, Juciane. Música na Educação Básica: uma experiência com sons alternativos. *Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)*. Paraná. 2008/2009.

CRISTÓVÃO, Andrey; WEINGÄRTNER, Daniela. *A composição musical como ferramenta pedagógica: relatos sobre a prática de Estágio*. XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – B. Horizonte – 2016

CRUZ, Fernando Vieira da; CRUZ, Dayana Aparecida Marques de Oliveira. Reflexões Da Prática Pedagógica Voltada A Criação Musical. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 267-282, mai./ago. 2018.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios*. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP. São Paulo. 1º edição. 2000.

FREIRE, João Miguel Bellard. Um debate sobre currículo e didática em música na realidade escolar do CAP-UERJ. *Interlúdio - Ano 4*, n. 5 - 2016

KOENTOPP, Marco Aurélio. *A Transformação Como Processo De Composição*. Tese de Doutorado. – Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre. 2017.

KRATUS, J. The ways children compose. In: LEES, H. (Ed.). *Musical connections: tradition and change*. Tampa, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education, 1994. p. 128-141.

LANZILLOTTI, João Marcelo. Linguagem Musical para os alunos de Produção Cultural: relato de experiência de composição. *Interlúdio*, Ano 1, no.1, 2010

LANZILLOTTI, João Marcelo. Criação musical em grupo na sala de aula: um manancial de questões: *Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*. v. 2, p. 31 – 45, 2011

LOUZADA, Luís Alexandre. SILVA, Mariana Galon da. *A criação musical como ferramenta de transformação no processo de ensino-aprendizagem musical*. Educação, Batatais, v. 7, n. 3, p. 187-208, jan./jun. 2017

LOWENFELG, Viktor; BRITTAIN, Lambert. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz, S.A. Buenos Aires, 1972.

MAHEIRIE, Káthia; BARRETO, Fábio Ramos. “*Vamos brincar de compor?*” *Experiências com criação na educação musical formal*. Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 107, p. 111-123, jan.-abr., 2019

MARTEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Volume 1. Série Educação Musical. Curitiba: InterSaber, 2012.

MASQUIO, Leonardo Stefano. *Oficina de Criação de Canções: uma estratégia pedagógica*. *Interlúdio – Ano 3, N. 4 – 2015*.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PALIZZA, Luis Alfredo Pedraza. *Compondo criações musicais na “sala de aula”*: relato de uma experiência na Escola Municipal Brasil. Tese de Mestrado. Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

PAYNTER, John. Making Progress with Composing. *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 1, p. 5-31, 2000.

PIAGET, Jean. Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org). *Criatividade: Psicologia, Educação e Conhecimento do Novo*. São Paulo: Moderna, 2001. pág 11-20.

PUCCI, M. D.; ALMEIDA, M. B. S. *Músicas do Mundo*. In: Gisele Jordão e Renata R. Allucci. (Org.). *A Música na Escola*. 1ed. São Paulo: 2012, v. 1, p. 119-121.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

ROCHA, Rafael Belling. *O Desenvolvimento Da Criação Musical À Luz Da Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições Para A Educação Musical*. Tese de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Campinas, 2017.

SANTOS, Marcos Paulo Miranda Leão dos. *Os Exercícios de Criação de J.H. Koellreutter: Um Estudo de Sua Aplicação na Escola Regular*. Universidade Federal do Ceará. Tese (Doutorado em Educação), Fortaleza, 2015.

SERAFINE, Mary Louise. *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press, 1988.

SERODIO, Liana Arrais. Composição Musical Como Atividade Didática: Escuta Alteritária Bakhtiniana Como Ato Cognitivoestético - Ético - Experiências Estéticas Em Educação Musical. *Anais – Simpósio de Estética e Filosofia da Música – SEFiM/UFRGS*. Porto Alegre, v: 1, n. 1, 2013.

SILVA, Mariana Galon da. *Criação Musical Coletiva com Crianças: Possíveis Contribuições para Processos de Educação Humanizadora*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. 1 edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VISNADI, Gabriela Flor; BEINEKE, Viviane. “De amizade, letras e ritmos”: ideias das crianças sobre a composição musical na escola básica”. *Revista da ABEM*. Londrina. v.24. n.36. 71-84. Jan.jun. 2016

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Versão para *e-book*. Edição: Ridendo: Castigat Mores, 2001.

WECHSLER, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 179-187, jul./dez. 2002.

8. ANEXO (RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS)

PE1

1. Então, a composição... porque de certa forma, assim... tem o benefício de criatividade, né, e de expressão também. Mas a composição, também, a gente às vezes entende que composição não é só uma música nova, também, né. Eu entendo que composição também, às vezes, é compor um arranjo de uma música, compor uma forma diferente né, eles estão de certa forma também tendo algum tipo de expressão e tal... então, mas os benefícios são: de criatividade, de concentração né, e também, de forma lúdica também né, eles também se divertem às vezes... compondo né. Mas só falando que, composição não é só uma obra nova né, no meu entender, mas também um arranjo, né... É criar. Composição como uma criação, improvisação... eles improvisam, então tão compondo na hora...
2. Então, partindo desse princípio, que a composição não é só uma música nova, a gente sempre tá aberto ao que aparece né, quando eles tão tocando uma música e aí tem uma levada diferente, tem uma forma diferente, tem uma citação de uma outra coisa no meio da música... então a frequência é assim, tá sempre aberto à composição né, essa expressão deles...
3. Assim, não tem... uma composição, você não tem um objetivo, porque na verdade, a gente não... eu né, nesse ano de escolaridade que eu to, que é o 7º ano e o ensino médio, a gente não tem especificamente, assim como é... programa “a composição”. Isso, do 1º ao 5º. 1º ao 5º, o objetivo realmente é eles experimentarem, improvisar né... o objetivo é experimentação, a diversão também, a parte lúdica assim... A gente no 5ºano por exemplo, quando dou aula pro 5ºano – não é o caso desse ano especificamente, mas - eles criam coisas com música concreta. Então eles gravam no telefone algumas coisas. A gente... Aí eu trazia um *Port Estúdio* que eu tenho, e aí eles organizavam, então tem também a questão da organização, né. Aí tinha um grupo assim, com alguns sons diferentes né, que eles pegavam na escola, ou traziam de casa também. E aí, de organização “ah, vou começar com um som – aí tinha - do meu pai no banheiro aí tinha... (risos) depois vou colocar um som – aí o outro – não, vamo depois colocar um som de outra coisa” né... e a organização também né, que eles fazem.
4. Então, aí a gente utiliza tudo né, de qualquer tipo de meio né. Percussão..., mas no caso específico do 5º ano, que faz parte inclusive do programa aqui, eles pegavam sons de paisagem sonora pra transformar numa música concreta, e na composição de arranjos né... aí tinha tudo. Aí o que eu utilizo na hora são guitarras, baixos, instrumentos de teclados, bateria, percussão, e o canto... aí eles usam todos os instrumentos que a gente tem à disposição aqui na escola.
5. A gente aqui... eu dei aula só do 4º pra frente aqui né, 1º 2 e 3º eu não dei aula, mas em qualquer lugar, em qualquer momento pode ter esse tipo de atividade. Mas eu trabalhei do 4º ano que era paisagem sonora estritamente e depois no 5º ano música concreta que aí eles traziam gravações e tal... Não tem, acho que, uma proibição em ano nenhum, acho que em qualquer ano a composição entra partindo do princípio que composição não é só sempre uma música nova, mas um arranjo, uma forma...

6. Geralmente música instrumental né... quando é especificamente uma música nova. Quando é com letra a gente trabalha mais como se fosse composição de um arranjo. Então é dessa maneira. Então é isso, assim né. A composição de músicas cantadas ou com letra não é a minha preocupação a poesia e sim o efeito sonoro.
7. Não, eles não têm isso não... na verdade é de acordo com o programa. O programa aqui, os gêneros eles vão... a cada ano de escolaridade tem um certo... tem gêneros que a gente aborda né, então normalmente dentro desses gêneros, mas a gente é aberto quando, num arranjo, assim, eles trazem outros tipos de coisas. Então aparece de tudo né, num rock... aparece uma célula de funk, uma célula de samba, uma célula de forró... não tem...a gente não limita isso não. E nem eles se limitam né, porque eles... Aqui - também tem isso - é uma escola que pega gente de tudo que é lugar né. Então tem gente que vem de Niterói, tem gente que vem de Duque de Caxias pra cá e tem gente que é daqui da Tijuca... Leblon, tudo que é lugar. Então... vem assim, não tem...
8. Não. Eu acho que o interesse só vai crescendo, vai aumentando à medida que eles vão entendendo como é, e como é que funcionam as aulas de música né. Mas eles são sempre interessados, assim... mas acho que eles vão cada vez mais se apropriando mais... entendem como funciona a aula cada vez mais e tal... Eu me surpreendi muito quando era composição... porque eles realmente se envolviam e mesmo música concreta assim, que a maioria, assim, não tinha muita propriedade, não conhecia muito... cê perguntava assim, eles achavam de saída, assim, engraçado... “mas isso é música?” e tal, né... E aí eles fizeram com muita propriedade, assim, tiveram coisas muito legais, assim, foi muito impressionante algumas coisas, assim, que eles fizeram.
9. Minha experiência foi muito boa, quando eles fizeram isso. Eles fizeram isso com muita maturidade, propriedade, foi surpreendente até. Assim né...porque como era uma coisa muito diferente do que eles tinham escutado, assim... talvez esse interesse em tudo né, que eles... na música, assim, e ter um negócio deles, uma música autêntica deles, e que era possível fazer né. Eles me surpreenderam sempre, assim, é isso.
10. Grupo. Não. Individual a gente... não, é tudo em grupo.
11. Então... Partindo do princípio que era uma composição autêntica né, sem ser arranjo, uma coisa assim, como é que isso acontecia? No 1º, trazia alguns exemplos, escutando... a gente discutia sobre. Mas isso daí no 5º ano, por exemplo, era depois deles terem o ano inteiro... o 5º ano, o programa do 5º ano aqui é rock e música concreta. Depois deles passarem dois trimestres só tocando rock... aí a gente... porque aí de certa forma eles viam a forma da música e outras coisas também né. Aí trazia exemplos pra eles né, e aí eles faziam uma pesquisa em casa, gravando com o celular né, as coisas, e aí a gente aqui bolava a forma de como é que ia ser isso, como é que ia entrar, como é que ia ser o volume, quais eram os parâmetros, assim, que eles iam mexer nisso né, e aí a gente fez isso num *Port Estúdio*, que eu trazia pra cá. E eles passam do celular pra lá..., mas antes eles tinham que, na verdade, refletir sobre. O que que vai vir na frente? “Ah, vou começar com meu pai no banheiro. Aí depois aqui vai ser o pessoal gritando no pátio, e aí depois volta pra isso aqui, mas de maneira diferente, aí isso aqui mais picado só um pedacinho disso...” né. Na época não era um computador, era um *Port Estúdio* que era mais fácil pra eu trabalhar com faders e tudo mais... mas assim, é como se fosse né, mas até eles aprendiam o que era uma mesa, um *Port*

Estudio, como é que gravava e tal... mas aí nesse caso do 5º ano eram recursos eletrônicos, assim, tanto deles quanto meu.

PE2

1. Bom, eu acho importante, tá? E porque a criança cria. Tem liberdade de criar. Isso é bom pra autoestima dela, depois quando ela escuta né. E... isso. Acho importante por conta disso. Ela tem liberdade. Ah, ela pensa! Né? Ela vai raciocinar. E quando ela escuta, ela vê o que ela fez! Entende?
2. Então. Eu acho assim: composição musical uma coisa... se eu pensar em composição musical abrangente, citar a questão também... É, vamos pensar numa composição musical, né. Eu, por exemplo, conforme o ano... por exemplo, se eu for trabalhar - como eu já trabalhei, como eu trabalho às vezes - com 2º e 3º ano que eu trabalho com muitas parlendas...né... então. Vou dar um exemplo bem objetivo, tá? Então, eu dou uma parlenda pra eles né, e aí, primeiro numa aula, por exemplo, dou uma parlenda... por exemplo: “borboleta pintadinha pinta aqui, pinta acolá, pinta a casa do meu sogro aonde eu vou morar”. Dei essa parlenda. Aí eu trabalhado com essa parlenda, ritmo... o pulso, né? E... outro dia, por exemplo, eu dou outra parlenda pra eles, e peço pra como eles... porque essa parlenda que eu dei com ritmo e com pulso, cada frase, por exemplo, cada frase dessa parlenda, uma hora eles fazem com palma, outra hora bate com o corpo, outra hora bate com o pé... então chega um outro dia - depois que eu já fiz isso muito e com outras parlendas - uma composição mais abrangente, tá? Eu dou outra parlenda e peço pra eles, em grupo, como fariam essa parlenda no corpo. Aí eles criam, né. É uma forma de compor corporalmente. To falando nisso, né.
3. Eu acho que... a criança cria... É uma maneira dela vivenciar os conteúdos musicais já apreendidos. Quando eu falo conteúdos musicais a gente não chega e dá teoricamente. A gente, só – eu né, cada um tem seu jeito – eu só vou dar parte teórica bem mais adiante pra eles, sempre ligado ao que eles vivenciaram. Tá? Mas não deixo de dar, entende? Se eu pego uma turma no 2º ano, 3º, por exemplo, no 4º não pego, aí pego no 5º, conforme o programa que eu tenho no 5º ano, eu recordo o que foi dado e dou um nome, né.
4. Isso. Isso eu faço muito. Eu faço, por exemplo: “crie uma frase – né, depois que eles vivenciaram as coisas, né – crie uma frase ou duas que vocês possam criar no instrumento um ritmo e um canto, ou...” né. Eu uso muito... como eu trabalho com flauta – eu musicalizo com a flauta – então eu uso muita a flauta pra criação. Por exemplo, eles já aprenderam a nota sol lá si. To te dando um exemplo. Então eu junto em grupo - eles não sabem ainda na pauta, eles sabem de ouvido, sol la si, eu já dei músicas de ouvido com essas notas - aí eu peço para eles criarem em cima do sol la si, uma música pequena, nada de muito longo, entende? Eles não têm condições disso.
5. Notas e forma direitinho... Aí eles já têm que – nesse sentido, mas notas assim – eles já têm que ter uma certa maturidade né. Pois é, depende, se for na pauta, eles têm que ser maiorzinhos... Ah, não precisa? Então... eu acho que notas a partir do 2º ano, porque o 1º ano é um outro trabalho. Coloco nota, mas não na pauta. É por conta da flauta. Porque eu dou flauta a partir do 2º ano. Eu dou, mas cada professor tem a sua...
6. Não, eu acho que isso é pra criança... depende. Depende se vai fazer com sons da natureza, com sons... Por exemplo, no 1º ano, como eu faço pesquisa com eles. Em casa – depois que

eu trabalhei grave médio e agudo – “Que sons têm em casa que são graves? Tragam, pensem nisso e me tragam na semana que vem. Me tragam”. Aí “Ah, professora, uma batida de porta é grave? Ou, batendo na porta?” Então essas coisas dá pra compor desde o 1º ano. Não, eu já fiz isso. Quando eu pego um 1º ano eu faço isso, mas... Ah.. agora que eu entendi. Com letra ou instrumental. Não, com instrumental. É, porque aí instrumental no sentido... No instrumental... quando você fala instrumento definido? Tem que ser um tambor, tem que ser...? Ah não, instrumental do que com letras. Eu acho que... sei lá, acho que musicalmente eles têm mais essa vivência do instrumento do que da letra. A letra, claro, a gente dá pra cantar... é, talvez fazer uma poesia, mas aí poesia já tem que ser uma coisa mais... eu acho que teria que ser... é, varia. Você pode fazer um trabalho com as cantigas né, criando, fazendo um jogo...é. Mas eu faço mais o instrumental.

7. Não, depende do ano. Depende do ano. Por exemplo, como eu trabalho no 2º ano com cantigas, com parlendas né, vamos dizer... eles vão compor em cima disso. Mas por exemplo: esse ano... 5º ano to dando rock né - fiz um trabalho sobre rock, até... – então, aí a preferência deles, eu percebo que vai ser pelo rock, porque aí eles passam a vivenciar esse ano, o rock. Eu acho. Eu acho, o que eles estão vivenciando, né. Eu acho. Eu acho isso.
8. Os interesses são de acordo – que eu percebo que – coisas que são dadas pra eles e quando a gente pesquisa com eles o que que vai pesquisar, entende? Por exemplo: as parlendas. “Ah, pesquisem em casa quais as parlendas que os seus pais conheciam.” A avó. “A avó quando era pequena... quais?”. “Traz pra semana que vem”. Aí eles trazem escrito. “Quais as cantigas que eles cantavam?”. Aí eles trazem as cantigas, entende? Tá. Agora... é de acordo com... por exemplo, se eu estou dando MPB no 4º ano, eles vão gostar, vão trazer coisas da MPB. Não, o que eu percebo é que quanto maior eles vão ficando, mais maduros eles vão ficando, pra concentrar, pra criar... entende? Maturidade. Porque assim, antigamente - há muitos anos - quando começaram as oficinas de música na década de 50, 60, tudo era uma novidade né. Tudo era uma novidade, você fazer isso aqui ó (som com as mãos), juntar com (som com os pés no chão), juntar com (sons na carteira da sala). Fazer um conjunto desse tipo de música, tudo era uma novidade. Mas isso tem 50, 60 anos. A oficina foi uma... entende?... uma liberdade, né. Quebrou padrões que música só era aquilo, né?... com notas, tal tal tal... Até o início da música contemporânea né, já no início de 1900 e pouco já tava acontecendo isso. Estou falando de oficinas do Brasil, né, que começam né. Então também com esse avanço da tecnologia, da televisão, do celular... essa criança, é como se ela já nascesse num mundo diferente. Eu acho que criança hoje muito mais criativa. Não sei se antigamente ela era muito assim, tolhida com uma série de coisas... Por exemplo, hoje eu acho difícil assim “não vou dar esse trabalho com o 1º ano pra sensibilizá-los”. Eles já vêm sensibilizados, entende? Isso é importante. É uma cultura diferente. Mas é porque, por exemplo, Schaeffer veio ao Brasil – começou a vir ao Brasil – eu acho que há trinta anos atrás, começou dar as oficinas no Brasil, ele vinha né, veio aqui deu umas 3 ou... Aquilo que ele fez, naquela época era uma novidade. Mais ou menos, vamos dizer. Porque eu não gosto de ter que pensar assim (visão pra frente com as mãos), a gente tem que pensar assim, ó (visão mais ampla), né. Então tudo era uma novidade, né. Só que depois desses 20, 30 anos, isso não é mais novidade, entende? Por exemplo: fazer som com isso aqui (balança as chaves), isso aqui há 30 anos atrás, 40, era uma novidade. Hoje já não é, entende? É isso. A criança não precisa disso, entende? pra sensibilizar. “Ah, eu estou fazendo esse som”. Entende? Isso aqui é um som. Ela já sabe. É praticamente como se ela já nascesse sabendo que ela não precisa só do instrumento.

9. Ao mesmo tempo que eles gostam também é muita bagunça. Mas eles conseguem fazer.
10. Sempre em grupo. Sempre em grupo. A gente trabalha muito em grupo. Eu, né.
11. Eu peço pra criar de acordo com coisas que são da vivência deles, que tem a ver. Ah, sei lá, 1º ano - uma das coisas que eu trabalho - grave médio e agudo né. Então eu posso pôr no quadro, grave médio e agudo, 3 linhas - vamos supor - e vou pedir pra eles, que som eles poriam no grave pra fazer. Aí peço pra eles, no quadro: “Como você faria esse som?” Criação deles. Aí sei lá, eles vão inventar. Entende? Isso dá pra fazer. No 2º eu já te falei, porque eu trabalho muito com parlandas. 2º e 3º ano parlandas e cantigas. Aí em cima das parlandas. Aí eles criam. Eles podem criar, eles podem pegar textos, ou eu trago uma parlenda e em cima daquela parlenda eles criam uma melodia. Isso eles fazem muito. Muito! Isso eles fazem muito, né. Aí criam na flauta. Mais na flauta, mas pegam um instrumento de percussão. “Ah, professora, nós vamos usar isso aqui”. “Ah, nós vamos usar também o corpo”. Aí eles juntam: instrumentos de percussão, flauta e corpo. Porque eles já vivenciaram muito no 1º ano, né. No 4º ano coisas mais elaboradas, né. Aí coisas mais elaboradas, não sei te dizer agora. É, é, também, o 5º né... Esses dias, por exemplo, como eles estavam dando o rock, aí eles criaram - eles mesmos - letra e ritmo pra uma música de rock, cada grupo, entendeu?

PE3

1. Que que você tá chamando de composição? No fundamental 1? Então não é obra fechada? Então eu prefiro falar da criatividade em sala de aula. Porque a composição tem essa definição né... composição musical é uma obra acabada, né. O trabalho de criação em sala de aula é mola propulsora. Eu trabalho, não só no fundamental 1, no fundamental 2... a gente aqui na escola trabalha muito sobre a perspectiva de um movimento que teve na década de 60, década de 70 chamado Arte-Educação, um movimento das artes visuais. E nesse movimento surgiu uma proposta chamada proposta triangular. Aonde o fazer artístico era o que mais importante pra dentro da sala de aula. Então assim, a manipulação dos materiais sonoros, plásticos, corporais, era o que tinha de mais primordial, fazer o aluno explorar esses materiais e criar com esses materiais. E aí... qualquer fragmento. Qualquer fragmento que possa se inserir numa obra que já tivesse acabada, né... qualquer ponto singular daquela criança, ou daquele adolescente pra se sentir fazendo parte daquela obra de arte. Junto disso, para alimentar esse fazer artístico, toda uma sessão de contextualização histórica sobre o que tá sendo pensado, o que está sendo criado, e a apreciação. Então escutar coisas que tenham relação com o que tá sendo proposto para o trabalho de criação é de extrema importância, porque saber da história do que tá se criando e ouvir coisas que também já foram criadas, não necessariamente nessa ordem, alimenta a criação artística. Na verdade, a criação, no meu... eu sempre trabalho a criação antes disso, pra que a criação ela venha sem interferência. O primeiro pulso de criação. Aí depois da contextualização, e depois da apreciação a gente volta pra criação. E aí o que foi visto e ouvido alimenta-retroalimenta novamente, mas aquela ideia singular do sujeito, ela já foi feita.
2. Toda aula. Em toda aula. Em toda aula o aluno precisa interferir, fazer alguma interferência em alguma coisa. Toda aula. Porque o exercício da criatividade, a gente

não entende a criatividade como uma coisa que cai do céu. A criatividade estimula-se, adquire-se. Se você deixa o sujeito parado... a criação é inerente a existência humana. Mas se você não proporciona espaços de desenvolvimento, ela desaparece. Desaparece. Uma criança brincando é tão criativa... Aí ela vai crescendo, ela entra na escola, a escola vai dando umas cortadas nela... se você bobear, não tá nem mais pensando por si só, né. E na verdade o trabalho de criação em arte dentro da escola tá a serviço da construção do sujeito pensante.

3. A gente estimula a criação, porque a gente estimulando a criação, tá estimulando um surgimento de um sujeito singular, que sabe pensar por si só, que se descobre potente. E essa pessoa, que sabe pensar por si só e que se descobre potente, ela está menos sujeita às manipulações, sejam elas religiosas, políticas, de mídia, de consumo... qualquer manipulação.
4. Então... Isso é o tempo todo. Isso é o tempo todo. Na verdade - por exemplo - aqui na escola, a gente não utiliza o tempo que a gente tem de aula pra ficar dando informações teóricas-musicais, né. A gente oferece a experimentação sonora partindo de coisas diferentes, às vezes é uma canção, às vezes é uma levada rítmica... dependendo do que o programa da gente tá pedindo e a criança vai improvisando. As minhas crianças, por exemplo, do 1º ano do fundamental, são crianças de 5, 6 anos. A chamada...eles gostam de fazer a chamada cantando. Isso é um improviso. Isso é improviso, isso é criação. Né, então... Isso começou porque eu comecei a cantar o nome deles... né? Aí eu vou pro piano, faço uma base harmônica, e eles em cima dessa base harmônica vão improvisando. E cantam o nome dos colegas e os colegas respondem.
5. Então, a gente não chega nesse nível. A gente não chega nesse nível. A gente se preocupa, nas execuções, em ter estrutura, né. Porque a estrutura musical é um dos conteúdos da música. Então... eu falo a gente porque sou coordenadora da equipe de música, e é isso que a gente vem discutindo. Agora, às vezes, o que a gente tem como meta, na hora que você vai fazer, naquele momento ou com aquela turma, não é realizável da melhor forma como você imagina. E a gente precisa ter essa flexibilidade pra lidar com isso. Mas você tá falando da composição com notas definidas, né? Então... a não ser que seja em função de alguma construção, de algum arranjo musical... né. Então a gente tem essas coisas – por exemplo – a gente trabalha na flauta, tem professores que trabalham na flauta... Outra dia, a outra professora me mandou um vídeo de uma criação que as crianças fizeram na flauta... Mas assim, é com altura definida, mas não foi dito pra eles assim: “Olha, façam uma criação com altura definida.” Entende? É porque as notas, as sonoridades estão em várias experiências musicais, estão nas instrumentais, nas vocais... E isso tudo faz parte do nosso dia a dia em sala de aula. Usamos. Resumindo: usamos. Usa, mas não é nosso conteúdo. A criação musical com nota definida não é nosso conteúdo. Nosso conteúdo aqui é uma linha histórica da construção da música popular brasileira. E pra experimentar isso – essa linha histórica – tá valendo qualquer coisa, em qualquer faixa etária, que eu me lembro de você perguntar isso. “Com que idade que começa...?” Começa na hora que botou o pé pela primeira vez na sala de aula com 5 anos.
6. As duas coisas. As duas coisas. E as letras, as canções né, elas surgem de uma necessidade. Vou me reportar novamente ao 1º ano, porque o 1º ano nas aulas que a gente chama de núcleo comum, que eles fazem português, matemática, ciências... estão estudando os animais. Quando eles vieram pra aula de música, a gente fez um

levantamento dos animais que eles mais gostavam. Fizemos uma votação. Tiramos um desses bichos. Fizemos uma poesia sobre esses bichos, e em cima dessa poesia fizemos improvisos vocais e surgiu uma canção do bicho da turma. Então, uma turma fez pro gato, outra fez pro cachorro, outra fez pro dinossauro, e a outra fez pro... tigre! Né, então, a letra ela vem de um conjunto de coisas pensadas pra formação desse sujeito dentro da escola. Vou te dar outro exemplo. Minha turma do 6º ano estudas as músicas, gêneros musicais brasileiros de matriz africana. Então nós fizemos o maracatu, estamos fazendo o afoxé, e um dia eu vi poesias que eles fizeram com a professora de geografia sobre as fases da lua. Aí eu falei: “me dá que isso vai virar maracatu!”. Então é isso. Então o grande objetivo é a criação e a descoberta de cada um, das suas potências. Se é com letra, se é com ritmo...

7. Então, eles vão compondo em cima do material que a gente deu pra eles, né. Olha só, deixa eu explicar uma coisa. Existe um enfoque de começar ensinar música pelo o que os alunos gostam de ouvir ou de tocar. Eu entendo isso, trago essa música pra dentro da sala de aula, mas a minha tarefa aqui é ensinar o que eles não sabem. Vou te dar um exemplo que aconteceu hoje. Eu tenho um grupo de alunos do 6º ano que sempre chega na sala de aula e faz, nas alfaias que a gente usa pra tocar o maracatu e o afoxé, uma levada de funk. Hoje a gente fez uma forma rondó “maracatu-funk-maracatu-funk” na hora criando, sem eu precisar ensinar funk. O funk eles já sabem. O funk eles já sabem. Então eu sei do que eles gostam. Eles chegam escutando música no telefone, eu... “deixa eu ouvir o que cê tá escutando”. Eu sei o que eles gostam, eu sei o que eles curtem, mas a minha tarefa é outra.
8. Interesse não. O trabalho com arte na escola sempre foi um trabalho sedutor. Então é muito raro ter uma criança que a gente percebe que tá ali – criança ou adolescente - que está ali a contragosto. Mesmo porque é um espaço de descoberta de si mesmo, então é um espaço que é garantido dele próprio. Né? O que às vezes a gente tem enfrentado e sobretudo, assim, de uma década pra cá são crianças muito descomprometidas com a postura escolar. Né, então assim, as famílias têm abandonado essas crianças. Então a gente, durante as aulas, a gente usa muito tempo das nossas aulas ensinando coisas básicas. “Não briga com o amigo. Não bota o pé. Pede desculpa. Você machucou...”. Então não é falta de interesse, é outra coisa que a gente enfrenta em sala de aula. Mas não é a falta do gosto pelo espaço, entende? E aí, eles - aqui na escola - eles vão crescendo, eles vão entrando no eixo, eles vão entendendo, né. Então quando eu pego uma turma do 6º ano, já tá tudo meio que (risos) arrumadinho, aí o trabalho flui mais, né. Se eu posso fazer alguma diferença? Eles vão crescendo... esses hábitos já tão mais introjetados... porque são coisas que a gente precisa. Eu preciso de um ambiente organizado pra criar.
9. O trabalho musical, é um trabalho que é coletivo. Aqui, né. A gente bate sempre na mesma tecla. Às vezes a gente faz avaliação com uma nota única pro resultado sonoro do grupo. Não importa se um fez mais, fez menos, se empenhou mais ou se empenhou menos. Porque aí eles vão tendo a noção exata do coletivo. A gente fala “Dificuldade de um, dificuldade de todos. Facilidade de um, facilidade de todos.”. Porque um interfere no trabalho do outro, entende?
10. Em grupo. Só trabalhamos em grupo. As ideias, elas são singulares. Meu aluno tem uma ideia que é dele, mas que se transforma num referencial coletivo. Aí na hora que entra no coletivo deixou de ser dele. É a noção de coletividade que tá em jogo também.

11. Então, a gente não tem conteúdos musicais a serem atingidos no final do 1º ano, no final do 2º ano, no final do 3º ano. É um pouco diferente de outras disciplinas. “Ao final do ano, no 6º ano, o aluno de português deve ser capaz de: ...” A gente não tem isso. Porque cada aluno que a gente recebe, ele tem níveis diferentes de vivência musical. Então o que a gente precisa, que é o que a gente faz com que eles entendam, é que ele precisa sair desse estágio inicial dele e progredir. Agora, aonde ele vai chegar depende do estímulo que ele vai receber. O que a gente tem de ano a ano é a linha condutora da história da música popular brasileira. 1º e 2º ano trabalham a música popular brasileira de tradição oral. Cantigas de roda, brinquedos cantados... A partir do 3º ano a gente começa a trabalhar uma história da música mais localizada perto do que aconteceu aqui no Rio de Janeiro, que é outra vertente. A gente entender o que aconteceu perto da gente. Então aí a gente começa: samba, choro, aí vem bossa-nova, jovem guarda, tropicalismo, e a gente termina no 5º ano com as crianças conhecendo a história o rock brasileiro da década de 80, aonde foi o boom do rock brasileiro. Isso não significa que ao fazer isso, a gente não tenha outras músicas de outros povos, de outros países, de outros momentos alimentando esse trabalho. Mas é a nossa linha condutora do trabalho todo. Do trabalho de execução, do trabalho de criação, do trabalho de apreciação, do trabalho de contextualização... a gente fica em cima dessa linha histórica. Agora, se na hora de cantar, ele vai compor com uma pentatônica, ou se ele vai compor com dissonância... isso não sou eu que vou prever. É o que ele tem de manancial pra trazer pra dentro de sala de aula. (A linha histórica) Vai do 1º ao 5º. 6º ano trabalha com a música brasileira de matriz africana, e o 7º ano trabalha... porque o 6º e o 7º é uma coisa... é um bloco, a gente lida mais com os gêneros que são de tradição oral. Então a gente faz afoxé, maracatu, coco, carimbó, xote, baião... e aí o xote e o baião virando música autoral. Né? Eles entendem o que alimentou a existência música popular brasileira. Por exemplo, se você faz um samba com o 3º ano, eles fazem síncope. Eu não preciso fazer 2 colcheias antes de fazer síncope. A gente não entende música desse jeito. “Ah, as crianças precisam ter o pulso internalizado pra poder tocar”. Pulso também é um conteúdo musical a ser adquirido em processo. Então isso tudo é construído. Então pra eu ensinar samba, eu preciso que eles façam síncope. E eles fazem. Né? Pra eu ensinar choro eu preciso que eles peguem no pandeiro e façam o 1 no grave. E eles fazem. Aí, só pra você entender um pouquinho. Vou exemplificar. Qualquer ano faz tudo. O pandeiro no choro no 2º ano, ele é dedão e a ponta dos outros 4 dedos: pum tcha tcha tcha, pum tcha tcha tcha. Quando ele vai fazer isso em outro momento, ele já faz usando ponta e punho no pandeiro. Né? É da organicidade da criança. Agora, eu já tive aluno no 2º ano tocando ponta e punho! E aí todo mundo em volta dele tocou ponta e punho! Entende? Não tem como você dizer o que é que você vai... o professor precisa que estar preparado pra sentir sua turma. Né? Ou você botar um violão na mão de uma criança, né. Porque, por exemplo, os nossos alunos de 5º ano aqui, a gente trabalha com guitarra, baixo e violão. Vou pegar um violão enorme pra colocar no colo de uma criança de 1º ano, não vai ser na posição tradicional. Então ele vai estar deitado no chão pra ele explorar a sonoridade do violão. Não posso querer que uma criança... ou que ele aperte 3 cordas pra sair um acorde. Ele não vai ter força. Então, o professor é um grande catalizador de potencialidades. Ele cria as estratégias para que essas potencialidades possam ser utilizadas por cada criança que está em sala de aula. Entendeu? O professor chega com aquela coisa quadradinha, ele deixa de descobrir coisas das crianças.

PE4

1. Olha, eu acho... sempre a questão da composição, ela vem... quando você fala em composição, você fala em exercícios de criatividades, né... pra você compor, você juntar coisas que você porventura tenha dentro de você, algo que tenha significado em você, e você reinventar, né. Então, por exemplo, na linha do improviso. Você só pode improvisar coisas que você sabe. O improviso é dentro da linguagem que você domina. Então, eu acho assim, você estimular a composição é interessante, só que isso tem que ser uma coisa... você fazer uma composição... você só compõe com coisas que você sabe, com coisas que você domina. Então, você passa... acho que você tem que estimular alguma coisa para que possa sair uma composição, entendeu? Acho legal, mas eu acho que você tem que criar um ambiente de conhecimento pra pessoa poder compor.
2. Olha, exatamente essa palavra composição, é muito forte, né, assim, de fazer eles fazerem uma composição... eu tento aproveitar, nas atividades que a gente faz, sempre alguma iniciativa deles né, e isso não deixa de ser um processo de composição. Raramente a gente faz um trabalho autoral, assim, de partir do nada né... mas eu deixo que eles busquem... incentivo a sonoridades diferentes, que eles utilizem instrumentos... de vez quando eles propõem “ah professor, como é que fica esse ritmo?”, aí eu “olha, até que tá certo, olha, tá vendo?”, entendeu? Então, eu acho que eu não diria composição, mas eu digo assim mais uma questão de arranjo, sabe? De deixar por conta dele, né. Eu to dando aula pro fundamental 2. Quanto mais novinhos eles, né, eu acho assim, menos vivência musical eles têm. Então, acho que se você cria uma vivência e em cima daquela vivência eles têm a habilidade de criar.
3. Os objetivos... é assim. Quando você trabalha a questão da música, né, quando você trabalha a questão musical, de não deixar que os elementos da música, que você primeiro ensine os elementos da música, “agora eu vou ensinar uma dinâmica”, “agora eu vou ensinar uma escala”, “agora eu vou dizer... andamento, vai ser mais rápido, mais forte...” Não, você tem que... o bom da composição é que esses elementos, eles apareçam na vivência, entendeu? Se você faz uma música, e de repente eles cantam muito rápido... Então eu digo assim, a composição é legal enquanto você trabalhar os elementos da música, né. Ao invés de você fazer uma coisa teórica, apresentar pra eles “olha, é assim! Aí vocês fazem...”, então, de você aproveitar o processo da composição, de improvisação pra eles trabalharem os elementos. Dominar os elementos. Porque quando você compõe, a diferença de quando você compõe é que você tem um domínio daquilo que você faz.
4. Isso é um prato cheio né. Mas eu acho estranho tirar a nota. Eu acho que a nota é um som como qualquer outro. Eu acho que é um pouco de preconceito, de você tirar a nota pra dizer que o som do tambor, ou a expressão corporal...né? A expressão corporal é um tambor. É um instrumento de percussão, entendeu? O som concreto da voz também é um instrumento de percussão. Você não deve tirar também a possibilidade melódica. Se a pessoa tem a possibilidade melódica, ela também... ela entra como som concreto, né? Ela pode fazer com uma... em suma, pequenos elementos que se repetem, improvisos, a voz tem gritos, a voz tem grunhidos, né. Isso eles fazem com muita espontaneidade. Eu acho até que a melodia, uma letra, ela incentiva muito essas coisas que acontecem em volta dela, né. Mas não precisa. Não precisa. Então, eu só incluiria nessas “que tipos de

exercícios que a gente faria...?”, eu não sei se eu tenho um exercício específico. Eu gosto de fazer exercícios sonoros que aconteçam com o corpo. Que aconteçam com o corpo. Então, você propõe um movimento corporal, o movimento por si só, ele tem algum som... da voz, ou um som do corpo, que sai. Então isso a gente aproveita muito. Se você faz um passo de uma dança, o passo está estruturado o ritmo dela, entendeu? Então aquilo é um som, entendeu? Então acho que eu tenho que partir de uma ideia, e isso – você parte de uma ideia, não de uma música – em cima daquela ideia, os sons vão sendo agregados, sabe?

5. Eu acho que sempre você pode fazer composição manipulando nota. Sempre. Eu acho que sempre. Sempre. A nota, as pessoas cantando... é um dom que a pessoa tem, entendeu? Quando você exclui essa possibilidade da pessoa cantar, é como... ela vai ter que aprender a cantar? Não. Ela tem uma voz natural. O natural é que elas cantem, entendeu? Eu não acho que a composição deva vir a partir de algum ano. Eu acho que o processo criativo deve acompanhar sempre, né. Eu acho que se você partir... Sempre, se você observar bem, sempre vai partir deles alguma ideia. Sempre.
6. Olha, a letra, pros anos mais novos principalmente, é um incentivo. A letra, ela traz alguma coisa que ajuda muito a você pensar, né. Pra você trabalhar música pura, principalmente no ambiente de sala de aula, onde tem... é difícil, você manter uma disciplina pra que todo mundo entre no barato de uma melodia... isso em qualquer ano, tá? Qualquer ano. Então eu acho que a letra é sempre um incentivo para essa produção musical. Eu usaria letra, sabe? Assim, né... Você canta. Eu acho que as coisas não estão separadas elas vêm juntas. Você canta, e de repente numa frase, isso pode sugerir um vocalize, né? “Eu estou cantando uô uô...” né... sabe? Entendeu? Quantas música têm isso, né. Tem um som e depois vem uma letra. “Ai se eu te pego, ai ai ai...”, entendeu? (risos) Trabalho instrumental sempre. Olha, 2º ano... acho que vem junto. Vem junto. Uma coisa é um incentivo pra outra, por exemplo, você está fazendo um *rapzinho*, que faz assim... “vamos juntos cantarolar...” e depois, “dó, mi, ré, sol, fá, mi, dó, ré”, né. Você faz isso. É um incentivo pra você botar nota junto. Então você vai pro piano e mostra onde que está a nota, entendeu? Sabe? Você pega a base da harmonia e põe um ritmo e de repente as crianças – agora mesmo aconteceu com o 2º ano, eu to fazendo eles tocarem no ritmo da ciranda “tan-taran-tan-tan-tan” uma nota no piano pra eles entenderem como está a harmonia naquele lugar, entendeu?
7. Cada um... olha, vamos falar primeiro de... são duas coisas separadas, né. Cada um tem a sua vivência musical. Você tem aqui gente ligada ao samba, você tem gente ligada à tradição gospel/religiosa, você tem pessoas que... funk, tem um certo fascínio em todos, menos os religiosos, que falam assim “ah, é uma coisa meio proibida, e tal”, mas eles têm um fascínio pelo funk... porque tem uma força motriz muito grande, né. Eles gostam de coisas rítmicas. Eles gostam de coisas rítmicas, né. Então... eu acho que você pode partir de algum ritmo que eles gostem, mas assim, ao mesmo tempo você tem de trazer coisas que no início eles até apresentam uma certa repulsa, mas logo depois eles – assim que eles se familiarizam com aquilo – eles gostam. Então é importante também você trazer sempre coisa nova, né. O importante é que eles tenham vivência daquilo. Vivência. Se você vai fazer um cacuriá, você tem que botar eles pra tocar tambor, você tem que botar eles pra dançar, você tem que botar eles pra brincar com a letra... Agora... então, a composição, normalmente eles fazem composição com alguma coisa da área que eles dominam. Mais uma vez, você só pode compor com uma coisa que você

domina. Uma coisa que você não domina você não pode compor. Você entendeu? Por exemplo: “compõe aí um jazz... uma música de jazz”. Eles não dominam a linguagem jazzística, entendeu? Um samba... Lógico. Não é livre, você tem que entender que a composição, ela não tem o mesmo significado... eu acho que a composição não tem o mesmo significado de “eu vou compor, eu sou um compositor, e vou fazer uma composição musical” entendeu? Não tem esse significado. Em sala de aula, uma composição coletiva, é uma coisa, é um híbrido de coisas que você propõe, de uma vivência deles né, e você saber lidar com aquelas ideias, porque... eu insisto muito que, pra você improvisar ou pra você compor, você compõe em cima de elementos que você tem! Então você tem que propor vivências, estimular para que eles saiam com alguma coisa. Por exemplo, trocar letra, eles fazem isso como uma brincadeira, eles adoram pegar uma mesma melodia e botar uma outra letra. Paródia, isso eles fazem sempre, uma coisa meio irônica, meio maliciosa, entendeu? Sabe?

8. Sim. Acho que tem sim. Eu acho assim, o 1º ano, eles são uns olhinhos assim, abertos pro mundo, sabe? Com pouquíssima concentração. À medida que os anos vão passando... então eu acho que tem uma falta de estímulo pra esse olhar assim, sabe? Então eu acho que eles são menos curiosos do que o 1º. Então, qualquer coisa que você traga, qualquer coisa que você traga, que você os envolva no 1º ano é bem aceito. Eles aceitam brincar né... essas coisas todas. Quando chega no 5º ano, já não é qualquer coisa que eles querem fazer. No 5º eles já têm um olhar em alguma coisa de moda, numa linguagem, uma coisa mais jovem... Então eu acho que se você consegue estimular isso desde os primeiros anos... por exemplo, cantar. Cantar numa região aguda que é a voz que todo mundo tem até a muda da voz. Se você estimula aquilo, eles acham aquilo natural e começam a trabalhar com aquela voz, entendeu? Se você chegar no 5º ano, 6º ano, pra falar de uma voz que eles nunca exercitaram, eles vão estranhar, entendeu? Sempre, eu acho, que eles vão se fechando. Eles não vão se abrindo. É, eu acho. Eles não vão se abrindo. E pra que eles mantenham uma abertura... se você der uma boa base musical, aí você estimula a abertura deles.
9. Olha, isso é muito, muito, muito difícil de você pontuar. Eu não sei qual é sua experiência de uma sala de aula, principalmente nos anos mais novos etc. e tal. É muito difícil... Já é (difícil) numa aula comum, de você manter eles atentos o tempo inteiro, quanto mais você dar um instrumento na mão, que é a exploração do som. Então, eu acho assim, a composição né, é uma coisa que tem de ser muito bem pensada e muito estruturada, sabe? Porque... como é que você imagina? Por exemplo: “vou compor”. Você imagina assim o cara... o cara senta, espera uma inspiração (risos), e fala “vou compor uma coisa que eu gosto...”, esse momento não existe na sala de aula. Principalmente uma composição coletiva. Existe... a composição sai assim “ah, por que você não põe assim?”, aí o outro “não, não gosto, não sei o que...”. É assim, entendeu? Então é uma composição, eu acho uma composição de energia, de sons, e menos uma composição, assim, formal, sabe? Tem muita confusão, cada um tenta impor suas ideias, cada um... Hoje em dia, é muito da informação e da opinião. As pessoas não sabem direito, mas as pessoas têm que emitir uma opinião. Então, esse lado opiniático vem logo das crianças, sabe? Então, opinião, opinião é conhecimento, e domínio e vivência... não. É opinião. Mal sabem uma coisa e eles emitem uma opinião, sabe? E desde cedo eles querem emitir uma opinião. Então é um ambiente... esse diálogo, assim, musical vem já de um diálogo que é difícil... né, que eu acho difícil, não acho fácil não. Crianças

gostam de coisas boas e apropriadas pra eles, eles gostam. E é bom? Eles gostam. Se começa a ficar chato, eles não gostam. Se é uma coisa assim... se eles não têm envolvimento eles não gostam, entendeu?

10. Nunca individual. Não. Nesses anos assim, não dá pra fazer. Não, não... Nunca aconteceu.
11. 1º ano, sempre muito lúdico. Sempre. Lúdico não é bagunça. Mas sempre lúdico, de brincadeiras cantadas, brincadeiras dançadas, né... No 2º ano você pode já começar a pensar em abrir pra estilos, sabe? No 3º ano você pode começar a fazer uma coisa mais temática... O 4º ano, por exemplo aqui na escola, a gente trabalha 3 estilos. A gente trabalha jovem guarda, bossa nova e tropicália, né. Então os temas... se você trabalhar os temas, e esses estilos...e eles já percebem que são coisas diferentes. Eu acho que a partir da brincadeira, da vivência, você vai estimulando o juízo estético até eles entenderem que uma coisa é uma coisa e uma coisa é outra, entendeu? Então, você fala assim “o que é que tem em comum a jovem guarda com a bossa nova e com a tropicália?”, né. Você tem primeiro a bossa nova, depois você tem a jovem guarda e depois você tem a tropicália no tempo, né. Todo tipo de comparação é válido, né. A questão rítmica... a bossa nova, a divulgação, a expansão da bossa nova por causa do jazz e do samba, e são duas linguagens que se dão muito bem, né. A bossa nova por causa da temática, que tem a ver com eles, com jovens... uma coisa meio defasada já. E a tropicália é uma loucura, eles se divertem, eles acham uma delícia a tropicália. Então eu acho assim, à medida que vai avançando, se você vai deixando as pessoas terem essa vivência... 5º ano, você já pode fazer uma coisa mais específica. Aqui por exemplo, 5º ano é rock in roll e música eletrônica. Então, aí você pode se fixar mais, e aí você começa, assim, uma produção mais contextualizada, entendeu? Sabe?

PE5

1. Cara, eu acho que a composição é um dos tripés, né, das atividades numa aula de música. E aí pensando à la Swanwick, o tripé seria a composição, a apreciação e a performance. Mas eu acho que a composição, ela é uma prática superinteressante porque é onde os alunos conseguem manipular o fenômeno sonoro dentro da lógica, dentro do campo de visão de mundo deles, né. Eu não posso esperar que um aluno de... sei lá, 1º ano do ensino fundamental construa uma frase musical bem-acabada de um jeito X, Y, Z pela regra do compositor A, do compositor, do teórico B e C da composição. Não. Ou seja, ele manipula o som a partir dos referenciais que ele tem, entendeu? E a importância disso é que ele consegue... eu acho que tem dois ganhos – a importância. Primeiro ele demonstrar algum nível de elaboração musical, do ponto de vista técnico. Técnico muito entre aspas. Ou seja, como que ele articula a duração, a altura e a intensidade dos sons - e o timbre também, porque de repente pode não ser na voz, a composição pode ser em outros instrumentos que não a voz - e o segundo ganho tem a ver com a dimensão pessoal, que é a possibilidade do aluno se lançar, dele dar a ver aquilo que ele cria. De ele ser visto, dele ta no palco. Uma possibilidade de “olha, estou mostrando pros meus colegas aquilo que eu estou fazendo”. Eu acho que é isso. Seria isso.
2. Cara, eu acho... infelizmente é pouco. Em média... pensando o tempo de aula todo, creio que talvez de 20% a 30% das aulas. Não estou falando de uma aula né, estou falando de 20% a 30% de todo um período. Por exemplo, 20% a 30% das aulas do ano letivo,

- entendeu? Porque de repente pode ser que uma aula não ponha composição, mas tenha 2 ou 3 aulas seguidas só fazendo atividade de composição, entendeu?
3. Eu acho que tem a ver um pouco com a primeira questão, que é: primeiro ver o nível de manipulação e de elaboração sonora que as crianças têm ao produzir composições musicais; e segundo, essa coisa do mostrar, de fazer vir à tona, de a criança poder mostrar a sua capacidade expressiva pros outros colegas. Porque geralmente acaba que na escola a gente tem uma dificuldade muito grande de mostrar o que a gente... as nossas atividades criativas. Sejam elas na música, numa atividade cênica na aula de teatro, seja ela em qualquer... uma redação numa aula de língua portuguesa. Então acho que assim, esses são ganhos superimportantes.
 4. Bom, vamos lá. Isso é meio brabo pra poder elaborar assim de cara. Mas eu acho que primeiro valorizar a voz. Valorizar a voz. Valorizar o corpo, porque a voz também é o corpo né, mas acho que valorizar a voz e o corpo do aluno. Porque se ele não consegue perceber as capacidades expressivas com o corpo, que é ele, logo ele vai ter dificuldade de lidar com outros instrumento. Mas é que eu acho importante que essas atividades primeiro comecem com a voz e com o próprio corpo do aluno. A voz não precisa ser necessariamente com altura definida. Ele pode por exemplo, trabalhar sem ser voz cantada. Canto falado, parlenda... “Que horas você vai sair daqui? Eu vou embora agora. Você vai de ônibus? Bii biii! Você vai de carro? Nhiiir! Você vai de txxx txx txx”. Quando eu falo de voz não é necessariamente voz cantada, entendeu? É a voz que tenha altura, mas não é altura determinada. Eu trabalho na região aguda (fazendo voz aguda), eu trabalho na região grave (fazendo voz grave), mas não é canto.
 5. Então, eu acho... por exemplo, o exemplo daqui do Cap, né, do meu exemplo, não vou dizer do Cap inteiro, vou falar de mim. Eu prefiro do 3º ano em diante. 3º, 4º em diante. Por exemplo, agora, essa turma de 3º ano. Agora que vou começar a mexer com nota com eles, que vou introduzir flauta no último trimestre. Entendeu? Então assim, agora que começa a minha preocupação com altura. Mas não é aquela relação com altura que é fetichista, tipo de “tem que ser... tem que afinar”. Não é que tenha que ser desafinado, mas assim: “tem que colocar a voz de um jeito X... tem que ler na pauta... tem que”. Não. É uma relação meio, quase como que manipuladora e experimentativa com altura determinada. Entendeu? É mais uma preocupação com o som do que uma preocupação com o como se grafa esse som. Ainda mais se essa preocupação for uma grafia exata de notação convencional. Entendeu? Considerando forma, 3º ano é uma boa possibilidade, porque forma “microformas” né. Uma forma “unária” pode se dizer assim né (risos). Sei lá, um pedaço. Pra criança entender que aquilo é um pedaço. Que aquele pedaço pode ser repetido. Você tem uma forma que é binária entre aspas né, binário forçando muito a barra, ou uma forma com repetição, uma forma única com repetição, por exemplo. E porque 3º? Mais uma vez eu vou voltar a Swanwick, e aí em alguma medida pensando em Piaget. Eu não sou meio que aprisionado nem a um e nem a outro, e nem às perspectivas exatas com as quais eles trabalham, mas acho que existe uma espécie de compreensão de lógica, tanto dos instrumentos, das relações que existem entre eles, bem como das possíveis formas para se criar com esses instrumentos que me parece que tá um pouco mais sedimentado dessa faixa etária em diante. Do 3º, 4º, 5º ano em diante. E dependendo do que se quer dizer com forma, eu diria até que lá pro final do 4º, início do 5º. Mas mesmo sendo livre é forma. Entende? Então não sei assim... Porque a música ela não é matemática, que você pega e você coloca: conjunto unitário, um conjunto com

um elemento aqui e outro elemento aqui. Se eu fizer, sei lá, um conjunto binário. Faço um quadrado e coloco os dois elementos dentro do quadrado. Na música não tem, essa matéria sonora ela é... solta! Ela depende da escuta e da percepção. Então por isso eu acho que o trabalho com formas musicais em composição com alunos dos anos iniciais... e depende muito da perspicácia do professor também, né, de como que ele percebe que os alunos estão se relacionando. Por exemplo, eu de orelhada assim, da minha vivência, eu diria 3º ano. Mas dependendo do contexto, vai ser só lá pra segunda metade do 5º ano. Então varia de turma pra turma... isso é muito flutuante.

6. Ah, eu costumo... eu acho que mais instrumental. Mais instrumental. Porque me parece que com a letra... é como se a gente fizesse da letra uma bengala. Entendeu? Existem recursos composicionais... a gente está preocupado com som antes da letra, ou atrás da letra. Então não é com “atirei (pausa) o pau no gato-to-to”, “atirei o pau no gato-to-to”, mas é com esse movimento “pa-pa-pa” (fazendo as primeiras notas da melodia de ‘Atirei o pau no gato’). Subiu? Desceu? Durou mais? Durou menos? Que instrumentos eu posso tocar e posso conseguir esse efeito do “pa-pa-pa” (fazendo as primeiras notas da melodia de ‘Atirei o pau no gato’)? Se eu toco um surdo tem esse efeito? Ou não? Ou seja, existe todo um trabalho de pesquisa que a letra me parece que coloca meio que como se fosse uma coisa que vai tampar a nossa visão pra perceber esses detalhes. Entende?
7. Eu acho que não. Não têm. Porque como as minhas abordagens de composição elas são muito pré-gênero, pré-genéricas, pré-estilos musicais, ela é uma composição muito experimental, é como se eles criassem um gênero. Então não é uma composição à la funk, ou à la carimbó... até tem alguma coisa, mas quando tem algum gênero musical, o funk é um dos gêneros que aparece com mais força.
8. Eu acho que assim (grau de interesse), infelizmente como composição, pensando composição como exercício de criatividade, né - não é em todas as escolas, mas - acaba que, pela lógica da escola e da quantidade de alunos, a ideia da criação ela não é uma tônica muito presente no cotidiano escolar, isso não vem pra aula de música. Essa ânsia por compor, esse interesse por compor não tá muito presente. Então isso é uma via que vem do professor. Os alunos não têm... eles querem tocar e cantar, mas compor é uma palavra que quase que não tá. É uma coisa que é presente no cotidiano alheio à aula de música, na aula de matemática, na aula lá do núcleo comum, de português, matemática... ou seja, a reprodução. Quando você tem reprodução, eles quase não têm lastros criativos, entende? Tem que ser uma coisa meio quase que imposta, entre aspas. Sou eu que tenho que dizer “ah, vamos fazer, vamos criar, vamos compor...” Eu acho que sim (diferenças entre as turmas). Se se quando eu faço um trabalho de composição sistemático dentro dessas minhas condições, no 5º ano eles têm uma preocupação criativa muito maior do que no 1º, entendeu? Se bem que depende, porque se você for olhar pro outro lado, a criança de 1º ano ela é muito mais livre pra criar, tem muito mais instintos criativos do que uma criança de 1º. Porque ela é mais pueril, é mais criança. Tá com 5 anos de idade, 6, 7. Então essa coisa... esse frescor da criação tá mais presente. Mas me parece que o aluno de 5º ano, ele consegue dominar mais a linguagem, entendeu? Eu acho que é bom pontuar essa diferença. No sentido de princípio, de ímpeto criador, o aluno de 1º ano tem mais. Mas no sentido de ter mais arsenal para compor, o aluno de 5º ano tem mais. Eu acho que essa seria uma grande diferença. O interesse depende.

9. No geral tende a ser um ambiente de muita colaboração, de criação colaborativa. Há embates, há relações de poder, assim, nítidas daqueles alunos que têm papel de liderança na turma tentar meio que impor uma certa vontade ou conduzir um processo que eles acham que tem que ser. Tanto o processo quanto o resultado. E aí eu acho que cabe ao professor mediar essas relações de poder entre processo de criação entre os grupos, né, pra que essas relações fiquem mais ou menos equalizadas, mais ou menos equilibradas, entendeu? E eu acho que é mais ou menos isso, assim. Essa interação. Aparecem as relações de poder, e aí o professor precisa ser aquele cara que media essas relações.
10. Em grupo. Em grupo. Em grupo. Na maioria avassaladora das vezes. Individual, nunca tentei. Ou já tentei? Não me lembro. Pra você ver, talvez tenha feito, mas... das duas, uma: ou tenha sido tão remoto ou tão ruim que eu nem lembro (risos). Não o resultado, mas ruim a experiência. Porque eu acredito que composição na escola básica é atividade grupal. Pra mim, entendeu? E aí eu estou falando de mim, não é pensando, remetendo a nenhum teórico sobre composição musical. Mas é que pra mim composição musical na aula de música, na educação básica, pra mim, ela precisa ser uma atividade grupal. Entendeu? Justamente pra entender esses processos de negociação, porque isso inclusive antevê, em alguma medida, o que vai ser o trabalho do compositor acontecendo. Não to falando do compositor de laboratório né, de escritório. Eu to falando de quando o compositor pega aquela partitura, entrega na mão de um regente e dá pra uma orquestra tocar. Aí que ele vai ver “cara, eu não pensei no pobre do fagotista” Entendeu? Então por isso que eu acho legal trabalhar nessa primeira infância - nesses anos iniciais - a composição coletiva porque eles vão entender a dificuldade do outro. Pra tocar. Pra executar. Entendeu? Seria isso.
11. No 1º ano – vou tentar ser de maneira genérica, né, mas reduzida. 1º e 2º ano eu busco pela manipulação da sonoridade dos instrumentos. Então assim, são composições pequenas, muito pequenas, geralmente com 6 sons. Entendeu? Porque uma das principais dificuldades nos primeiros anos do fundamental é que eles repitam o que eles fizeram. Isso acho que é algo muito importante pontuar. Que isso inclusive se desdobra depois, não é só no 1º e no 2º não. Mas por conta de estruturas, de capacidades de repetição ser mais difícil, então o limite assim... 5, 6 sons e perceber se o grupo de alunos consegue repetir aquela gama de sons. Então, o processo de experimentação, ou seja, de vasculhar as possibilidades sonoras de um instrumento. Um pandeiro. Tem diferença se você for tocar só com o polegar, se você mexer na platinela, se você bater com a mão oca na pele. Só aí tem 3 possibilidades sonoras diferentes. De, sei lá... você dar um peteleco na pele, tocar no canto, tocar no meio... ou seja, vasculhar essas possibilidades sonoras. Depois que, eu inventaria com os alunos, e aí começa o processo de composição, nesses moldes que eu falei. Isso no 2º ano seria mais ou menos a mesma coisa, só que aí eu complexifico um pouco mais. Introduzo outros instrumentos. Levo eles a observarem outras terceiras, quartas e quintas e sextas possibilidades de produzir som com aquele mesmo instrumento. Entendeu? E começo a ter no 2º ano – isso o 1º ano já é, né... 6 notas é uma forma, ou seja, primeiro esse som, depois esse som, depois esse som e depois esse som – no 2º ano isso se amplifica, podendo levá-los a ter consciência lógica da repetição. Ou seja, “a gente vai tocar essa mesma composição 2 vezes”, ou seja “ah então, é uma sequência – na cabeça deles – é uma sequência de notas que pode ser repetida”. E aí uma coisa que eu sempre trabalho muito com eles é que perceber essas coisas, o que dá pra repetir, fazer a mesma coisa mas com um sonzinho

diferente, isso faz com que a música se estique. Porque eu lembro de um professor que eu tive que ele dizia o seguinte, e aí eu falo isso com os alunos: “É muito fácil começar a música, começar a escrever uma música. Difícil é manter”, porque é muito fácil você começar e acabar logo, assim, em 5 segundos acabou a música. Então, eu trabalho com as formas – isso, no 3º ano já dá pra fazer – que é pensar que é fácil começar, mas difícil é manter, ou seja: que artimanhas a gente começa a criar – a gente começa a lançar na composição – pra fazer com que a música dure mais? A repetição, a variação... Isso no 3º ano começa a vir com mais tona. No 4º já começa a aparecer elementos de que “perai, essa variação pode variar um pouco mais e virar um outro pedaço da música”. Aí viraria uma forma binária, uma primeira parte e uma segunda parte. Parte A, parte B, e por aí vai. E aí continua a complexificação das explorações sonoras, né. E no 5º ano já começa a ter um trabalho de – no 4º ano também, mais pro finalzinho - mas já dá pra começar a ter um trabalho de refinamento com frases, com quais são os fraseado, com preocupação com as intensidades que são feitas. Eu posso produzir o mesmo toque de mão chapada no pandeiro, posso fazer ele fraco... num crescendo “toca forte, toca forte, toca forte! E diminuindo, diminuindo...” Você consegue produzir uma frase com - entre aspas - uma mesma nota, uma mesma possibilidade de produção daquele som, mas variando com as intensidades, entendeu? Já que no 5º ano a coordenação fina motora, ela tá mais presente do que no 1º. Então o aluno de 1º vai “PÁ, PÁ, PÁ!”. Vai ter mais dificuldade de perceber que é possível produzir um som mais leve, um som mais suave. Essa coordenação motora fina já está um pouco mais presente, um pouco mais apurada. Acho que seria mais ou menos isso. No 5º trabalha com ABA sim, pode ser. De repente, até lá pro final até com ABA’, por exemplo, sim, fazendo uma leve variação. Porque aí, o que que é legal do ABA? É que é “A, B, e pode ser um A, mas depois A, B... mas perai gente, pra não ficar tão igual, que que a gente pode fazer num A meio com cabelo diferente? Com um penteado diferente, com uma roupa diferente?” Então no 5º até rola de um ABA e um ABA’. Entendeu? Seria mais ou menos isso.

PP1

1. Acho que atividades de composição é o ó do bobó. É o mais importante, assim. Porque o cara tem a oportunidade de construir uma história, um produto, inventar uma coisa, e se reconhecer naquilo, ver que aquilo tem um pouco dele. Então é o filé-mignon. Agora, o difícil é você construir propostas que levem o cara a compor, isso que é o complicado. Agora, composição pra mim é a melhor coisa que tem na música, tem nada melhor do que isso, bicho.
2. Toda vez... todo ano eu faço um... esse ano... uma vez por ano eu faço – esse ano não fiz porque, aniversário da escola, tinha um monte de eventos – mas eu tenho resultados aí, gravados, tem até no YouTube e tudo... maravilhosos! Coisas que você vai falar: “Essas crianças fizeram isso?”. Fizeram. Então acho que uma vez por ano eu mexo nisso. Eu mexo muito em tocar, muito em ouvir e um pouco de compor, talvez não ocupe tanto espaço.
3. É o cara pensar na música. É pensar como ele pode arrumar a música, como ele pode construir, como que ele pode fazer. Então, a composição faz... ele sempre vai ter sempre um modelo na cabeça dele, ou o que ele ouve, ou a história da família dele... E eu acho que quando ele arruma pra compor, ele começa a entender também o universo musical

- que cerca ele. Ele começa a ver que tem gente que faz de um jeito, gente que faz de outro... Isso é alfabetizar o ouvido. Eu acho que isso é fundamental.
4. Eu acho muito legal que não tenha nota, embora, eu faça uma atividade com nota. Faço uma atividade que eu... Pega o número do celular. Transforma em nota. Não dá muito certo porque são 10 números pra 7 notas. Ou são 12 sons, nem 7. Mas eles inventam alguma forma... resolve isso. Ou continua a escala ou... inventa algum código e a partir do número do telefone cê tem uma sequência de notas, aí você só tem que dar o “quanto tempo dura uma e quanto tempo dura outra?”. Chega numa melodia. Aí depois, não ficou muito bom? Muda alguma coisa. “Ah não, essa nota ficou horrível aqui, então troca ela”. Vai chegar numa coisa aleatória te leva a construir uma ideia melódica. Aí com nota até... não acho o fim do mundo não. Mas eu acho que com... ritmicamente falando, o ostinato, por exemplo, você faz: todo mundo toca um riff, uma batida, pausa, e nesse tempo que dura o riff, alguém ocupa improvisando, tocando, fazendo um ritmo diferente do riff (solfejando riff), vem um ostinato. Então vai ocupando ritmicamente. E também uso palavras, assim. Pego uma música. Desmonto ela. Tiro preposição, tiro artigo, tiro... as coisas que são de ligação. Substantivo, verbo e adjetivo. E... já tava numa música, então tinha uma certa arrumação, você dá ela solta, rearruma isso. Então vai ter que rearrumar uma música que já existe. Isso aí é uma coisa legal.
 5. Eu acho que a partir do 3º pra 4º ano. Eu acho que seria o melhor momento. Quando eles estão mais seguros e aí funciona melhor. Dá pra fazer antes também, mas é meio pelada. Depois é mais consistente.
 6. Eu trabalho com o universo sonoro deles. Em geral são canções. Quem bota música instrumental sou eu (risos), eu boto música instrumental, mas eles não. Então, isso depende. Música é música, instrumental ou não...
 7. Eu acho que a tendência é meio pop. A coisa fica meio pop. Ou pop ou uma marcha muito quadrada, assim... com um verso meio duro. Ou então já tende logo pro pop, é impressionante. Boa pergunta. Nunca tinha pensado nisso.
 8. É muito mais lúdico quando pequeno. Ainda é lúdico, mas ainda mais incisivo, quando vai ficando mais intencional, quando são maiores. Então tem uma diferença muito grande.
 9. Aí que tá. É o filé-mignon também da aula de música, que você constrói uma cumplicidade. Você tem que sempre interferir... sempre tem uma tendência a alguém querer mandar. “Ah não, dá isso aqui...!”. E você sempre ponderar, cara, que realmente às vezes o cara que tá com essa atitude, ele tem umas ideias muito legais e construtivas, mas não pode ser o dono. Então ali você vai trabalhar toda a questão do “chegou na frente, está errado, chegou atrás, está errado”. Música a gente anda junto. E quando chega no final da música a gente se cumprimenta. Então, eles aprenderem a ceder, a ouvir... todos os exercícios que um estudante tem que ter na... não é em música; em todas as cadeiras. Ele tem que saber isso. Aprendizado genial.
 10. Eu acho que a tônica do trabalho de 1º a 5º, é grupo. Grupo. Quando chega no individual é porque uma coisa avançou muito. A ideia de um grupo andar junto, de saber que tem um que tá atrasando um pouco, e outro está tocando... Então essa noção de viver em grupo, acho que é o principal. Acho que nunca individual.
 11. Você botando graus de dificuldade. Você vai incluindo elementos. “Ah, então cê vai fazer...” Tem... o 1º ano tem uma coisa assim de fazer uma quadra. No 5º ano – vou pular pros distantes do 1º pro 5º - do 5º ano eu fico pensando em uma estrofe e um

refrão. Isso no 1º ano seria um requinte de maneira que... não vai. Você pode até pegar uma criação e fazer dele um refrão. Mas intencionalmente fazer um refrão? Pode acontecer, mas não é normal não, não é muito comum. No 5º trabalho é com estrofe e refrão. Você tem que fazer uma estrofe e depois fazer um refrão juntos... que aí já tem uma canção. (No 4º e 3º) Também. 2º mais próximo do 1º. Acho que depende do 2º e do 1º . 3º em seguinte, estrofe e refrão.