

## **Atividade de Composição Musical Coletiva no Ensino Fundamental Municipal da Cidade do Rio de Janeiro: Um Relato de Experiência**

*Vinícius Pereira Rodrigues*  
*Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*  
*rodriguesviniciusp@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo é um relato de uma experiência realizada no ensino fundamental municipal da cidade do Rio de Janeiro. As atividades aqui relatadas foram desenvolvidas nas aulas de educação musical da escola municipal Guatemala. Foi realizada uma atividade de composição musical coletiva dividida em várias etapas, com o objetivo principal de proporcionar aos alunos condições de se expressarem musicalmente de maneira organizada. A partir de leituras de autores como Swanwick, Shafer, Cavalieri, Beineke e Fonterrada, buscou-se constatar a credibilidade da composição musical na efetivação de um ensino criativo. Foi possível concluir que a composição é primordial para o ensino musical, e a mesma é responsável por desenvolver o espírito crítico e analítico em relação à música. Constatou-se também que, para o cumprimento de uma atividade de composição musical, o professor deve considerar o discurso musical dos alunos e todo o processo criativo realizado pelos mesmos.

**Palavras chave:** composição; educação musical; discurso musical.

### **Introdução**

Este trabalho pretende descrever a atividade de composição musical coletiva realizada nas aulas de educação musical no ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Esta praxe foi desenvolvida em turmas de 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental da Escola Municipal Guatemala, o que abrange uma faixa etária de 10 a 12, aproximadamente.

As turmas inclusas neste projeto possuem uma média de 35 alunos cada, e são contempladas com duas aulas semanais de educação musical com duração de 50 minutos. As turmas foram divididas em grupos e desafiadas a comporem uma canção homenageando o aniversário, comemorado no ano de 2015, de 450 anos da cidade do Rio de Janeiro. Para melhor impeli-los a debruçarem na realização do trabalho, as canções criadas participarão do “Primeiro festival da canção da Escola Guatemala”, no qual cada compositor e intérprete

poderá se apresentar através de uma performance musical para o restante da escola. Posteriormente será escolhido por meio de júri uma canção vencedora do festival. Seguida esta etapa do “Primeiro festival da canção da Escola Guatemala”, os vencedores da mesma [compositor(s) e intérprete(s)] representarão a escola no XXVII FECCEM – “Festival da canção das escolas municipais do Rio de Janeiro”, no qual enfrentarão o desafio de se apresentarem perante a um público desconhecido e poderão estabelecer teias de contato com alunos e professores da rede de ensino municipal carioca.

Algumas fases da atividade foram realizadas na sala de aula de cada turma e outras foram realizadas na sala de música da escola. Vale sublinhar que a sala de música é relativamente pequena para comportar todos os alunos de cada turma ao mesmo tempo, gerando assim uma série de dificuldades para efetivação dos trabalhos. Há disponível para a utilização, na sala de música: instrumentos de percussão variados, teclado, microfone, amplificador, notebook e uma interface de áudio para gravação. Todas canções foram ensaiadas e posteriormente gravadas para apreciação e retoques. Os demais detalhes da realização do trabalho serão evidenciados no item “As etapas do trabalho”.

Acredita-se que com a realização desta atividade de composição musical, será possível contribuir para o desenvolvimento do discurso musical dos alunos.

### **Considerações sobre o termo “composição”**

Segundo Cavalieri e Swanwick: “Composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos” (CAVALIERI; SWANWICK, 2002, p. 9).

Composições feitas em sala de aula podem variar muito de acordo com sua duração e complexidade. Todo produto resultante do trabalho criativo dos alunos deve ser encarado como composição, desde uma fala improvisada a obras mais elaboradas que podem durar várias aulas para sua conclusão. Não deve haver juízo de valor, desde que o aluno possa se articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras (Idem, p. 11).

Para Weichselbaum, há três formas de composição: a composição propriamente dita, a improvisação e o arranjo (WEICHSELBAUM, 2003, p. 23). Nesse sentido, Beineke afirma que, para ser considerada uma composição, uma obra não precisa ser registrada formalmente através de partituras ou gravações (BEINEKE, 2008, p. 19). Swanwick ratifica essa ideia quando afirma: “A composição tem lugar quando há alguma liberdade de escolher a ordenação da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução detalhada para execução” (SWANWICK, 2014, p. 86).

Através da prática de atividades de composição em sala de aula exercita-se a criatividade dos alunos, fato que Bellodi e Fonterrada consideram fundamental para a formação e desenvolvimento artístico dos mesmos. Neste âmbito, um aprendizado constituído exclusivamente de memorização e repetição é considerado um problema (BELLODI; FONTERRADA, 2006, p. 264).

A importância da composição musical para o desenvolvimento do aluno é evidente para vários autores: “qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto [da composição], é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical” (CAVALIERI; SWANWICK, 2002, pág. 8). Para Swanwick, John Paynter e Georg Self, a composição é considerada o fundamento primordial da educação musical. Isso justifica a escolha do termo (composição) para figurar no início da sigla original C(L)A(S)P, de Swanwick. Para esses compositores e pedagogos a composição musical é o ‘carro-chefe’ de todo o aprendizado. (CAVALIERI; SWANWICK, 2002, pág. 19).

Acredita-se, com isso, que a prática da composição na educação musical é fundamental para os alunos desenvolverem suas próprias vozes e lapidarem o seu discurso musical.

## **O discurso musical dos alunos**

As práticas musicais dos alunos precisam ser compreendidas segundo os parâmetros dos próprios alunos, e não segundo aos dos professores, adultos, que possuem outras histórias e bagagens que interferem diretamente nesse julgamento. Alguns autores

ratificam essa ideia ao dizer: “nem sempre o que representa um esforço ou uma realização criativa no mundo musical das crianças precisa, necessariamente, ser entendido ou julgado como: ‘criativo’ no mundo musical adulto no qual a criança está inserida” (BURNARD apud BEINEKE, 2008, pág. 28). Nessa mesma direção, Barret reflete que “as experiências composicionais e criativas das crianças não são versões das experiências dos adultos, na medida em que as funções que essas experiências desempenham na vida das crianças diferem de forma crucial daquelas dos adultos” (BARRET apud BEINEKE, 2008, pág. 28).

Nesta mesma diretriz, Swanwick nos diz:

O discurso (...) não pode ser nunca um monólogo, cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno (SWANWICK, 2003, pág. 67).

Este mesmo autor utiliza em seus escritos o termo “educação musical centrada nas crianças”, enfatizando a individualidade e criatividade de cada aluno. Este raciocínio exige que os alunos sejam vistos como inventores musicais, improvisadores e compositores. Assim, conseqüentemente, o professor passa de diretor musical para facilitador do aluno: estimulando-o, questionando-o, aconselhando-o, em vez de ditar o que fazer. Desta maneira, cabe ao professor ser sensível aos produtos musicais dos alunos (SWANWICK, 2014, pág. 31- 32).

O gosto musical dos alunos pode diferir, em grande escala, do dos professores, ao ponto de os alunos apreciarem manifestações musicais que alguns professores repugnam. Segundo teorias mais tradicionalistas, deve-se ignorar esse gosto do alunado e buscar altos padrões musicais, esperando que os alunos venham a perceber o valor disso tudo. Mas, segundo a “teoria centrada na criança”, citada por Swanwick: “em aula gerais de música, deve-se iniciar fazendo com que as crianças explorem o som e suas possibilidades expressivas, em vez de inicia-las nas habilidades e práticas estilísticas de idiomas musicais específicos” (SWANWICK, 2014, pág. 33 – 34).

Shafer corrobora a teoria centrada na criança ao reiterar que o professor é: “(...) mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças” (SHAFER, 2011, pág. 270). Este mesmo autor atesta que os alunos devem fazer sua própria música, seguindo suas inclinações. Para isso, o professor deve aprender a ficar em silêncio e deixar a classe se esforçar na atividade da composição (IDEM, pág. 284).

## **As etapas do trabalho**

A cidade do Rio de Janeiro completa, no ano de 2015, 450 anos. Em virtude disto, a Secretaria Municipal de Educação elaborou várias atividades extraescolares com essa temática. Incluso nessas atividades, está o XXVII FECEM – Festival da canção das escolas municipais do Rio de Janeiro. Cada escola inscrita nesse festival irá participar com uma canção inédita, composta por um ou mais alunos, com a temática mencionada acima.

A partir desta iniciativa pensou-se em realizar uma atividade de composição musical coletiva com as turmas de 4º, 5º, e 6º anos do ensino fundamental. A princípio, foi proposto que cada turma se dividisse em três grupos de 12 alunos aproximadamente. O professor não interferiu nessa divisão, pois segundo McDonald e Miell: “grupos formados por crianças com relação de amizade produzem composições de melhor qualidade” (McDONALD; MIELL, apud BEINEKE, 2008, pág. 23), nesse mesmo sentido, Burland e Davidson concluem que: “a qualidade de interação é melhor em grupos formados com critérios de amizade e gênero” (BURLAND; DAVIDSON apud BEINEKE, 2008, pág. 23). Prezou-se, desta maneira, por uma proximidade afetiva entre os participantes.

## **Criação**

Foi orientado a cada grupo criar uma canção, porém, não se especificou qual estilo musical utilizar. Dessa maneira, os alunos tiveram total liberdade para escolherem, em grupo, o que melhor lhes aprouvessem, pois, “esse tipo de intervenção [do professor] é menos intrusivo e não intervir é entendido como uma abordagem apropriadamente sensível

à composição” (BEINEKE, 2008, p. 25). Para contribuir para o primeiro passo dos alunos, foi distribuído um banco de palavras relacionadas à cidade do Rio de Janeiro e seu aniversário. Este banco de palavras foi baseado em uma atividade de composição musical desenvolvida por Masquio, ficando a cargo dos alunos conectar tais palavras formando frases e refletir sobre a criação de uma melodia.

Abaixo o banco de palavras utilizado na atividade:

**Tabela 1:** Banco de palavras

Arpoador	450 anos	Leme
Gávea	Maravilha	Maracanã
Turismo	Futebol	Globo
Carnaval	Guaravita	Pagode
Carioca	Biscoito	Violão
Lapa	Samba	Amor
Cavaco	Rio	Capoeira
Paixão	Cristo	Pandeiro

Fonte: MASQUIO. Portal do professor: música – criação de canção – “estudando o samba” (parte 1). Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28833>. Acesso em: 30 de abril. 2015.

Após cada grupo estar munido com seus respectivos bancos de palavras, o professor mostrou alguns exemplos de como formar frases e melodias, mas a todo momento deixou claro que os alunos detinham total liberdade para organizar as palavras da forma que quisessem, bem como para incluir outras palavras que achassem necessárias. O professor sobressaltou a importância de rascunhar todas as ideias que fossem surgindo, para que não caíssem no esquecimento. Visto que essa é uma prática muito comum nos compositores profissionais, Beethoven, por exemplo, “foi um grande rascunhador de esboços, que preenchia muitos cadernos com fragmentos e seções que apresentam diferenças consideráveis em relação aos trabalhos finalizados” (SLOBODA, 2008, p. 137).

Este primeiro momento durou uma aula de 50 minutos para todas as turmas, posteriormente, cada turma serviu-se de 3 aulas, aproximadamente, para conclusão da letra e melodia das canções, preenchendo cerca de duas semanas nesta etapa.

“Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes” (SHAFER, 2011, p. 274). Logo, para execução dessa primeira etapa, o professor prezou manter a sala de aula criativa, na qual todos os alunos tiveram a

oportunidade de dar sugestões em seus respectivos grupos, por consequência, o professor estava sempre disponível a orientá-los quando solicitado. Determinados problemas obstaculizaram a efetivação do trabalho em alguns grupos, como, por exemplo, a desordem realizada por alguns alunos, gerando uma série de conflitos entre os mesmos e entre os grupos em geral. Em vista disso, determinados grupos não conseguiram cumprir com o prazo da execução do trabalho.

### **Gravação**

Com as canções devidamente compostas e redigidas em uma folha de papel, as turmas, juntamente com o professor de música da escola, se dirigiram à sala de música para iniciar a etapa de gravação dos trabalhos, pois, segundo Weichselbaum, este procedimento é o recurso que possibilita um registro mais fiel da ideia original do aluno. Possibilitando o registro tanto em nível expressivo como fraseológico (WEICHSELBAUM, 2003, p. 24). Para isso, utilizou-se um notebook equipado com uma interface de áudio e um microfone. Cada grupo utilizou cerca de 2 aulas de 50 minutos para concluir a primeira gravação, resultando em um total de três semanas, aproximadamente, para todos os grupos efetivarem esta etapa. Novamente, vale ressaltar alguns imprevistos que obstruíram o andamento natural das atividades: primeiramente, a sala de música não possui um espaço adequado para acomodar cerca de 35 alunos; em segundo lugar, novamente, a desordem de alunos específicos impediu a gravação pelo microfone, pois a sala se encontrava em considerável ruído, impossibilitando tal ação. Para driblar essas dificuldades, o professor, em seus horários reservados ao planejamento, passou a reunir um grupo por vez na sala de música, isto posto, o tamanho da sala não foi mais um obstáculo, igualmente, o ruído excessivo deixou de existir.

### **Apreciação**

Subsequentemente às gravações, os alunos foram levados a ouvirem e apreciarem as obras, objetivando com isso possíveis críticas do grupo compositor e dos demais colegas. Todos tiveram a oportunidade de apreciar a sua canção e a canção dos outros grupos. Cada

turma levou em torno de duas aulas para consumir essa etapa, totalizando uma semana aproximadamente. Acredita-se que esse processo de escuta das obras pode contribuir para o *feedback* auditivo dos alunos, proporcionando o avanço do que Lorenzi denomina “horizontes perceptivos musicais” (LORENZI apud BEINEKE, 2008, p. 24).

## **Retóques**

Nessa etapa o professor interferiu consideravelmente em relação às anteriores. Vale ressaltar que, sempre sugerindo, não ordenando. Tudo que os alunos compuseram foi encarado como frutuoso, considerando-os como autênticos compositores. Alguns momentos das canções, se analisadas por um ouvinte tonal tradicionalista, podem ser considerados grotescos, visto que possuem erros crassos de afinação e ritmo. Mas, para este trabalho, considerou-se que “melodia é simplesmente uma sequência organizada de sons; ritmo, uma sequência organizada de apoios. A palavra-chave é ‘organizada’” (SHAFER, 2011, p. 20). Portanto, prezou-se pela intenção dos alunos compositores em organizar ideias musicais, sem se ater a qualquer parâmetro pré-definido.

Não obstante, um dos objetivos deste trabalho de criação musical foi selecionar uma canção vencedora entre todos os participantes da escola Guatemala para participar do XXVII FECOM – “Festival da canção das escolas municipais do Rio de Janeiro” e, para tal, foi preciso que o professor fizesse alguns retoques melódicos e métricos nessa etapa final. Ainda nessa etapa de retoques, os próprios alunos modificaram alguns detalhes das letras e da própria melodia que julgaram necessários. Após a ciência dos retoques, o professor, juntamente com cada grupo, realizou algumas outras gravações. Nesse momento, além dos equipamentos já utilizados, foram incluídos instrumentos de percussão e um sintetizador. Mais uma vez, se fez necessária a interferência direta do professor, pois o mesmo ficou responsável por compor a harmonia e a base rítmica das canções (quando necessário) ao sintetizador. Alguns alunos contribuíram nesse momento realizando a gravação de instrumentos de percussão.

## **Considerações finais**

Pôde-se concluir que a inserção da composição se faz primordial no ensino da educação musical. Ela é a geradora de qualquer obra musical, bem como produz a compreensão dos elementos musicais, ao ordenar os sons no tempo e no espaço, igualmente, motiva a pensar musicalmente porque a partir dela tomam-se decisões e julgamentos sobre a forma de produção da música, de forma crítica e construtiva. Da mesma maneira, foi possível constatar que os alunos encaram a composição como uma atividade que oferece um grau satisfatório de prazer, em que podem expor seus sentimentos e ideias com liberdade.

Acorda-se também que, a partir das atividades de composição musical, os alunos aumentaram sua capacidade de perceber e reagir à música, pois estas ajudaram a promover o espírito crítico e uma atitude mais analítica em relação à mesma.

Assim, pode-se afirmar que essa atividade de composição colaborou para o desenvolvimento artístico musical dos alunos, pois os mesmos foram capazes de compor musicalmente de forma organizada.

Igualmente, constatou-se a necessidade de a figura do professor valorizar os conhecimentos, experiências e mundos musicais dos estudantes, para que dessa forma a aula se torne um ambiente de trabalho instigante, que valorize as relações humanas e as perspectivas dos alunos. Outrossim, buscou-se considerar como composição autêntica tudo aquilo que os alunos produziram e desapegar-se de “erros” pré-estabelecidos.

Não foi possível, neste trabalho, fazer uma análise detalhada de cada composição, visto que demandaria mais tempo, por este motivo, em nenhum momento figura no bojo do texto, qualquer forma de notação gráfica das mesmas. Pretende-se analisar cada composição em futuras pesquisas.

## Referências

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, vol. 20, p. 19 – 32, 2008.

BELLODI, Julio Novaes Ignácio; FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Criatividade e educação musical: uma proposta composicional numa escola de música da cidade de São Paulo. In: Encontro Anual da ABEM, 15, 2006, João Pessoa. Anais. João Pessoa: ABEM, 2006. P. 264 – 268.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, n. 21, vol. 13, p. 5 – 40, 2002.

MASQUIO, Leonardo Stefano. *Portal do professor: música – criação de canção – “estudando o samba” (parte 1)*. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28833>>. Acesso em: 30 de abril. 2015.

SHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Mária Lúcia Pascoal. 2ª edição. São Paulo: Unesp, 2011.

SLOBODA, John. A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

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

\_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, vol. 9, p. 17 – 28, 2003.