

Práticas criativas na educação musical: a composição como quebra-cabeça

*Francisco Michel da Conceição Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
fmichel_018@yahoo.com.br*

*Ewelter de Siqueira e Rocha
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
ewelter2@yahoo.com.br*

Resumo: No presente artigo, apresentamos uma reflexão sobre o processo de musicalização por meio de experiências criativas utilizando a composição como suporte pedagógico em uma experiência de ensino coletivo em uma escola de Educação Básica de Fortaleza, no contexto do projeto PIBID da CAPES. O estudo discorre sobre a operacionalização das atividades na fase inicial de aplicação do projeto *Compor como quebra-cabeça*, idealizado e aplicado pelo autor da pesquisa, direcionado a estudantes de uma turma do 7º ano do ensino fundamental, no sentido de proporcionar experiências criativas por meio da composição. Aponto como problemática central desse estudo a necessidade de maior apropriação de estratégias de ensino-aprendizagem que recorrem ao exercício criativo tendo como suporte metodológico a composição. Como referencial teórico central, a pesquisa se vale dos trabalhos desenvolvidos por Beineke (2008, 2011) e Fonterrada et al (2015, p.5), que apontam a composição como instrumento que possibilita o aprendizado que se utiliza da criatividade. A pesquisa de carácter qualitativo, utiliza como instrumento de coleta de dados, do período de agosto a dezembro de 2016, registro em áudio do processo de composição e performance, grupos focais e entrevistas semiestruturadas com alunos.

Palavras chaves: Educação musical, Experiências criativas, Composição.

Introdução

A Educação Musical, no Brasil, nesse momento, além de manter esforços para retomar seu espaço no currículo escolar, simultaneamente, também, investe em novos dispositivos pedagógicos para tornar o aprendizado musical acessível e significativo diante da contemporaneidade.

Diante disso, professores e pesquisadores, da Educação Musical, apresentam diferentes alternativas que buscam uma identidade ou fundamentação para esse campo da educação. Uma dessas alternativas que vem sendo bastante explorada é a utilização da composição como experiência criativa. Dialogando com esse cenário, este estudo é um recorte de trabalho de conclusão de curso, do próprio autor, ainda em processo de elaboração que tem como objetivo investigar e refletir sobre o aprendizado musical por meio da prática coletiva de composições, em uma escola de ensino regular, no contexto do projeto *Compor como quebra-cabeça*.

O projeto *Compor como quebra-cabeça*, ainda em fase de andamento, teve seu início no mês de maio de 2016 e se prolongará até dezembro do mesmo ano. Está sendo realizado nos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal da rede pública, localizada em Fortaleza-CE, instituição que promove educação básica nos níveis Infantil e Fundamental I e II. A escola não adota o ensino de música em sua matriz curricular e para oferecer aos alunos o contato com alguma disciplina de carácter artístico, implantou-se, então, a disciplina de *arteliteratura*. Desde 2014 a escola foi contemplada com o Programa Institucional de Bolsas à Docência (PIBID/CAPES), desde então, bolsistas do programa promovem aulas de musicalização nos horários direcionados à disciplina de *arteliteratura* e, no contraturno, oferecem oficinas de violão, flauta doce, coral, técnica vocal e banda pop. A pesquisa é resultado da experiência do autor durante o programa PIBID, no qual o projeto *Compor como quebra-cabeça* esta sendo desenvolvido em uma turma do 7º ano do ensino fundamental composta por 30 alunos. As aulas são realizadas uma vez por semana na disciplina de *arteliteratura*, com duração de 50 minutos. A turma possui 10 alunos que participam das oficinas.

O trabalho é realizado sob os moldes da pesquisa-ação, corroborando com o pensamento de Penna (2015, p. 38-39), o qual segundo a autora “[...] em algumas de suas vertentes, a pesquisa ação [...] coloca em jogo a intersubjetividade, na interação do pesquisador com os participantes conduzindo a uma mudança de postura e a uma nova inscrição do pesquisador na sociedade”. Nesse artigo, portanto, nos deteremos à reflexão sobre o modo de operacionalização do projeto *Compor como quebra-cabeça*, assim como seus efeitos

sob os alunos diante da apropriação da composição como instrumento de promoção de vivências criativas e como ferramenta de aprendizado musical experimentados no decorrer da primeira atividade.

Composição e práticas criativas na educação musical

É notório o crescimento de pesquisas na Educação Musical que recorrem à composição para explorar experiências criativas. Segundo Fonterrada et al (2015, p.5) ao fazer um panorama sobre a produção científica, no Brasil, em Anais e revistas da ABEM, sobre práticas criativas na educação musical, de 1992 a 2012, constatou-se a presença de trabalhos em torno da temática “Estudos de processos composicionais e interpretativos aplicados à Educação Musical”.

Apesar do aumento significativo dessa temática nos últimos vinte anos, desencadeando diferentes maneiras de abordagem, o interesse de pesquisadores sobre o uso de práticas criativas na educação musical, ainda se manifesta de forma tímida (FONTEERRADA et al., 2015, p. 7). Os autores também destacam a escassez na utilização dessas abordagens criativas em atividades de ensino realizadas por professores em conservatórios, pois ainda prevalece a abordagem do desenvolvimento técnico-interpretativo do ensino musical tradicional. Sobre a temática aplicada no Ensino Básico:

Na educação básica, a presença da Educação Musical é quase inexistente, salvo exceções de escolas que a colocam em suas matrizes curriculares. Entretanto, mesmo nesses casos, as práticas criativas são raramente registradas e, quando se dá, nem sempre se sabe de que maneira compõem aos currículos escolares. (Iden., p.3)

A utilização da composição no ensino de música é apontada como alternativa pertinente para explorar de forma singular dos alunos suas ideias musicais (PAYNTER, 1992, 2000; SCHAFER, 2011; SWANWICK, 2003; BEINEKE, 2008, 2011). Porém, de acordo com Barret (2003, apud BEINEKE, 2008, p.20), “mesmo havendo certa concordância sobre a importância

das experiências composicionais e criativas na escola, os fundamentos teóricos para essas crenças ainda são bastante difusos, constituindo um campo fértil para a pesquisa em Educação Musical”. Nessa perspectiva Barret (2003, 2005, apud BEINEKE, 2008, p.20) categoriza quatro principais motivos que levam à prática de experiências composicionais nas escolas: 1) proporcionar experiências criativas aos 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. De acordo com esse ponto de vista, o projeto *Compor como quebra-cabeça* se relaciona em duas das categorias de Barret, uma vez que, inicialmente, foi elaborado com a intenção de proporcionar experiências criativas aos estudantes e simultaneamente desenvolver o pensamento e compreensão musical por meio da produção de composições coletivas.

Compor como quebra-cabeça

A operacionalização do projeto divide-se em dois momentos: o primeiro para abordar e discutir durante as aulas, antes da atividade de composição, algum elemento constituinte da música, e o segundo, que pode perdurar por mais de uma aula, para apropriar-se do conteúdo estudado por meio da construção de composições. Para que as composições fossem construídas coletivamente, optou-se em dividir a turma em grupos com cinco componentes cada, deixando a escolha dos integrantes a critério dos próprios participantes.

O projeto foi planejado com a intenção de que, em um primeiro momento, os alunos realizassem pequenas composições que explorassem a duração do som, assim por meio dessa atividade os alunos pudessem ter suas primeiras experiências composicionais, em sala de aula, e por esse meio começassem a refletir, no sentido de encontrar caminhos de como compor em grupo. A partir dessas primeiras experiências, no segundo passo da atividade, que já está sendo realizado, propomos aos grupos a criação de uma ou mais composições, com uma estrutura mais complexa. Os estudantes iniciaram a elaboração de uma música acrescentando a cada aula um elemento musical novo. Desse modo, as composições vão tomando formas, encaixando peça por peça, assim como um quebra-cabeça.

Recorremos à alusão da imagem do quebra-cabeça como reforço para a ideia de construção da composição por meio do acúmulo de peças que se encaixam e formam um todo. A metáfora relaciona o processo de montagem da imagem do quebra-cabeça com o processo de construção de uma composição, que demandam o exercício de investigação e experimentação.

As peças do quebra-cabeça

No sentido de convertermos nossa primeira experiência com a composição musical, como um aquecimento para conhecer esse “mundo novo”, foi proposto aos grupos a criação e apresentação de uma pequena composição, que comparada a um quebra-cabeça tinha como peças a disposição a experimentação de sons e silêncio, tocados por dois violões, duas flautas doces e um teclado, montada assim a três vozes.

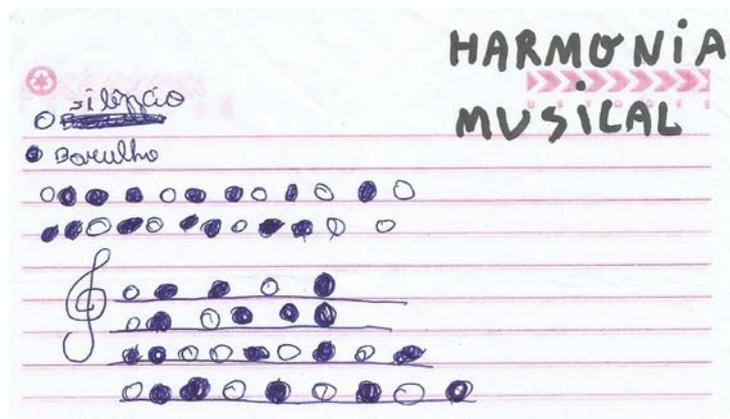
Reconhecendo o pouco tempo de aula para compor em grupo, realizado por meio de negociações entre os membros, e as limitações técnicas musicais dos participantes, cuja maioria não sabia tocar os instrumentos, o que traz dificuldade para o processo de aprendizado na execução da peça musical durante os ensaios e apresentações, a atividade foi realizada sob a regência de algumas regras: 1) em suas criações, as equipes exploraram notas e pausas com durações de dois tempos; e 2) as notas tocadas por cada instrumento, que juntas formavam o acorde de sol maior (escolhido aleatoriamente), foram selecionadas pelo autor da pesquisa. Dessa forma, o processo de criação pôde fluir sem tantos entraves que desviassem de mais a atenção dos participantes.

Como parte da atividade, no processo de criação os grupos precisaram, também, inventar símbolos que representassem as durações de notas e pausas, dessa forma poderiam escrever suas composições. Ao finalizar a atividade, cada grupo teria que escrever sua composição no quadro, para que os demais grupos pudessem acompanhar a obra que em seguida seria tocada por seus compositores, assim como no exemplo da figura 1 elaborado por um dos grupos de alunos autointitulado *Harmonia musical*. Optou-se por adotar esse processo de criação de escrita alternativa ou analógica, pois de acordo com França (2010, p. 13) “Formas

alternativas de escrita convocam a imaginação e ampliam as possibilidades de criação musical”, e ainda corroborando com a abordagem da autora:

[...] enquanto na notação tradicional o registro das durações requer longo aprendizado (padrões rítmicos, compassos e divisão), na notação analógica ele é quase inequívoco: sons curtos são representados por pontos ou traços horizontais pequenos; sons longos por meio de traços maiores (FRANÇA, 2010, apud MATEIRO., 2012, p. 160)

Figura 1: Composição elaborada por um dos grupos de alunos.



Fonte: Autor.

Influências das relações sociais no contexto de composição

Para a formação dos grupos os estudantes se organizaram entre colegas com mais afinidade, assim, demonstraram não se preocupar em fazer parceria com colegas que iriam ou não se comprometer e colaborar, de forma mais ativa, com as atividades. Com o objetivo de constatar algumas variáveis sociais que interferem na criatividade durante o fazer musical McDonald e Miell (2000, apud BEINEKE., 2008, p. 23) “observam que grupos formados por crianças com relação de amizade produzem composições de melhor qualidade [...]”, e segundo Burlard e Davidson (2001, apud BEINEKE., 2008, p. 23) “concluem que a qualidade de interação foi melhor em grupos formados com critérios de amizade e gênero”.

Desse modo, acreditam que a eficácia do cumprimento das atividades está relacionada ao nível de envolvimento afetivo entre os pares. De acordo com St. John (2006 apud BEINEKE., 2008, P. 24) “as interações entre os pares influenciam grandemente a qualidade da experiência, na medida em que os variados contextos sociais e culturais das crianças convergem em sala de aula.”

As primeiras reações com o ato de compor

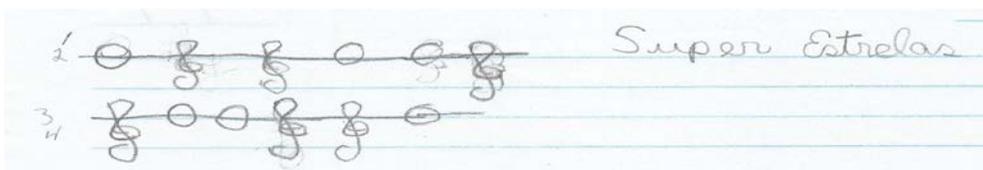
Como iniciar? O que fazer? Como fazer? Posso fazer isso? São algumas inquietações que percebemos nos alunos durante as primeiras atividades de composição em sala de aula. Observamos nessa primeira atividade a falta de intimidade com a manipulação dos sons e a necessidade da aprovação do professor para legitimar como certo ou errado o que for criado. Os estudantes, em sua maioria, tinham dificuldades para organizar os materiais, pois no momento da composição precisavam desenvolver intuitivamente, entre si, parâmetros composicionais que lhes servissem como referências.

Uma das alternativas adotadas pelos grupos era a procura por uma maior intervenção dos colegas participantes de oficinas, com o objetivo de encontrar maior apoio em suas experiências musicais. Para alguns grupos, esses alunos mais acionados, foram de considerável importância, pois alavancaram as composições dando os passos iniciais por meio de suas sugestões. Esse por sua vez assumia um papel de liderança, conduzindo as ideias dos demais membros e transmitindo maior confiança para o grupo. Essa posição de líder era legitimada de modo espontâneo, se estabelecendo na medida em que o estudante participante de oficina era cada vez mais acessado para dar maior propriedade à composição.

Algumas equipes, durante o processo de escolha de símbolos para representar os sons e pausas, se apropriaram de códigos já existentes da escrita musical tradicional, reutilizando-os, agora, com uma nova função, diante disso, consideramos que a influência dos estudantes que integram as oficinas não se limitou apenas no plano das ideias para compor, mas também se

estendeu ao processo de elaboração de uma nova escrita. Como na figura 2, na qual a clave de sol representa os sons da composição.

Figura 2: Composição elaborada por um dos grupos de alunos.



Fonte: Autor.

Outra alternativa explorada pelos alunos, foi baseado em um processo de criação menos monopolizado que envolvia maior participação das partes, na qual cada integrante, de um por um, sugeriram cada passo da composição. Alguns grupos conseguiram desenvolver suas criações explorando, sugerindo e negociando entre si até alcançarem um resultado que fosse satisfatório para todos os membros. No entanto, precisamos intervir em alguns grupos para instigar e gerenciar a participação dos componentes da equipe. Não dizíamos o que fazer, diferente disso, estimulávamos a participação de cada membro com suas sugestões. Para que as equipes com maiores dificuldades na criação não se embarreirassem a ponto de não conseguirem concluir as composições, sugerimos então que esses grupos ao invés de uma composição a quatro vozes fizessem a duas vozes, deixando assim dois instrumentos responsáveis para tocar cada uma, dessa forma as composições puderam continuar fluindo. Essa alternativa esta representada também pela figura 2.

Ensaio e apresentação

Antes da apresentação oficial para toda classe, cada grupo na medida em que concluía a composição era convidado pelo professor para ensaiar. Nesse momento o professor ficava responsável por manter a marcação do pulso da música e intervir quando necessário para ajustar a duração dos tempos, quando alguma voz se equivocasse.

Após o ensaio de todas as equipes a classe organizava a disposição das cadeiras para simular uma apresentação de palco, deixando um lugar reservado às apresentações de frente

para a plateia. No momento da apresentação, os alunos se expõem a apreciação de seus colegas, de acordo com Beineke (2011, p. 95), ao analisar o sentido da apresentação de composições de crianças, a autora constata que para elas “música se faz para alguém, enfatizando a ideia de música enquanto atividade social, para fazer com e para outras pessoas”, assim, a forma que vivenciam socialmente as práticas musicais por meio, principalmente, da família e da mídia, em especial a televisão, influencia na compreensão da razão de se fazer música (p. 96).

A proposta do projeto se apropria do modelo CLASP de Swanwick, traduzido para o português como TECLA (OLIVEIRA; TOURINHO, 2003, p. 70), no qual a composição, execução e apreciação são as principais ferramentas para o aprendizado musical. No momento da apresentação das composições, os alunos além de vivenciarem uma performance como executantes, também, são envolvidos como espectadores em um ambiente de apreciação.

Considerações

Até esse primeiro momento da pesquisa, observamos a necessidade dos alunos vivenciarem, cada vez mais, experiências que estimulem a criatividade, para que essa característica humana possa ser mais bem aproveitada, não apenas no campo específico da arte, mas que reflita em um plano maior, em um desenvolvimento humano por inteiro, em que sejamos criativos para a construção de uma humanidade mais preparada para as adversidades. De acordo com Ken Robinson:

se você não estiver preparado para errar, você nunca terá uma ideia original [...] e quando chegam a fase adulta, a maioria das crianças perdem essa capacidade. [...] estamos educando as pessoas para serem menos criativas [...] temos que repensar os princípios fundamentais que baseamos a educação de nossas crianças [...] temos que usar a dádiva da imaginação humana com sabedoria [...] e a única maneira de fazer isso é encarando nossa capacidade criativa pela riqueza que ela representa e nossas crianças pela esperança que elas representam. Nossa tarefa é educa-las em sua totalidade, preparando-as para o futuro. (ROBINSON, 2006)

Observamos que a utilização de instrumentos musicais para a criação e *performance*, despertou nos alunos, interesse e curiosidade. A princípio, a maioria dos alunos questionava sobre a possibilidade de conseguirem tocar um instrumento, devido a isso, percebemos que os estudantes carregam, ainda, a imagem mítica do músico como um ser, que diferente dos demais, é naturalmente dotado de talento. Ao final da apresentação, instigados pela atividade, alguns alunos procuraram o professor para pedir informações sobre a forma de ingresso na oficina de violão, demonstrando o despertar de interesse na prática musical proveniente do sucesso no cumprimento da atividade, que dessacraliza a imagem da capacidade de fazer música como privilégio a poucos e fomenta a convicção na potencialidade natural do ser humano para aprender a tocar um instrumento, compactuando com Suzuki (1994, apud FONTERRADA., 2008, p.165), “Em seu livro *Educação é amor*, [...] afirma que toda criança, potencialmente, tem capacidade de aprender música, do mesmo modo que para aprender a falar a língua de seu país – sua *língua-mãe*”.

Após essa primeira fase de experimentação com o objetivo de refletir sobre a forma de articulação das atividades, o estudo pôde organizar sua segunda etapa, na qual os grupos iniciaram a composição de novas músicas, acrescentando um elemento musical novo por etapas. Em seguida, para montar novos “quebra-cabeças”, foram explorados “outras peças para serem encaixadas”, outros aspectos musicais nas criações, como melodia, timbre, ritmo, textura e partes (frases e seções). O projeto *Compor como quebra-cabeça*, promove também, um espaço no fim de cada apresentação destinado a avaliação das composições, que conta com a participação dos alunos, induzindo-os assim a reflexão crítica de suas composições.

O autor do trabalho *Compor como quebra-cabeça*, pretende com os resultados contribuir para o fomento da Educação Musical, em especial no processo de musicalização por meio de experiências criativas apontando a composição como suporte pedagógico. Os produtos dessa pesquisa, repercuti na elaboração de trabalho de conclusão de curso do autor da pesquisa.

Referências

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, p. 19-33, set. 2008.

_____. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.26, p. 92-104, jul. dez. 2011.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

FONTEERRADA, Marisa. et al. Práticas criativas no ensino e aprendizagem da música: um estudo dos artigos dos anais e revistas da ABEM. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2015.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funart, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sopa de Letrinhas: Notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 8-21, 2010.

MATEIRO, Teresa; OKADA, Tâmara. Procedimentos de ensino e aprendizagem da notação musical na perspectiva dos licenciandos. *Ictus*, Salvador, v.13, n.1, p. 157-183, 2012.

PAYNTER, PAYNTER, J. *Sound & Structure*. Cambridge University Press, Great Britain, 1992.

PAYNTER, J. Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 17, p. 5-31, 2000.

ROBINSON, Ken. As escolas acabam com a criatividade. *Technology, Entertainment, Design*. California, 2006. Disponível em:
<https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=pt-br> .
Acesso em: 31 jul 2016.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011.

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