



## **O DESPERTAR DO INTERESSE PELA COMPOSIÇÃO CORAL INFANTIL: PESQUISA-AÇÃO EM UM CORAL DE CRIANÇAS DE 9 E 10 ANOS**

**Priscila Harder Annunziato Rodrigues Alves**

Mestranda em Música/Educação pela Universidade Federal da Bahia. É professora de Musicalização no Conservatório de Música e no Colégio de Ensino Fundamental e Médio da UNIAENE.

Toca Flauta transversal, flauta doce, oboé e piano e canta.

### **RESUMO**

Neste artigo, apresento resultados parciais de uma pesquisa-ação em andamento, na qual investigo o potencial de práticas colaborativas de pedagogia musical para despertar o interesse e desenvolver habilidades de composição em crianças integrantes de um coral infantil na cidade de Cachoeira, Bahia. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em revisão bibliográfica, observação participante, análise de registros audiovisuais e do diário de bordo dos ensaios, buscando compreender como metodologias colaborativas contribuem para processos criativos e para a formação musical de crianças de 9 e 10 anos.

**Palavras-chave:** Composição musical infantil. Coral infantil. Pesquisa-ação. Pedagogia musical. Criatividade.



## 1 INTRODUÇÃO

Meu nome é Priscila. Ao longo do mestrado, compreendi a importância de explicitar meu lugar de fala, especialmente em uma pesquisa participante como esta, em que tanto o leitor quanto eu precisamos estar atentos à relação entre aproximação e distanciamento em relação ao objeto de estudo. Considero fundamental explicar de onde venho e como minha trajetória influencia este trabalho.

Sou uma mulher nascida em Porto União (SC), criada em Vitória (ES) e há 19 anos residente na Bahia, em Salvador e em Cachoeira. Venho de uma família plural, com origens alemã, síria, italiana, indígena e portuguesa. Essa diversidade se reflete no meu sotaque, na minha música, nas minhas ideias e, consequentemente, neste trabalho. Filha de uma professora de música e de um radialista, cresci em um ambiente onde a música era tratada com seriedade e dedicação, nunca como mero passatempo. Desde o ventre materno, iniciei minha formação musical, que foi se revelando, criando forma e se consolidando com o tempo.

Como afirmam Koga e Rangni (2022),

“a relação da mãe com o bebê, ainda no ventre, vai estimulando emoções, sentimentos, sons, batidas etc. [...] Ele torna-se sujeito à cultura imposta pelo meio familiar e social, do qual, mesmo no ventre, já é parte. Sobre o bebê são depositadas as perspectivas do que ele poderá ser naquele meio social” (Koga & Rangni, 2022, p. 100).

Demorei a perceber que estudar música é um privilégio para poucos. Para mim, estudar música exigiu muito esforço, mas sempre esteve disponível. No entanto, diante do senso de responsabilidade que cercava essa oferta, eu, enquanto criança, não me sentia pertencente àquele mundo. Não acreditava ter a determinação necessária, o potencial de destreza e o dom. Conheci muitos músicos e via o quanto se dedicavam aos seus instrumentos e vozes, enquanto eu não conseguia estudar com tanto afinho quanto eles. Por isso, acreditei que nunca poderia ser uma musicista de verdade, segundo os meus parâmetros.

Em casa, a regra era sempre estudar música, podendo escolher o instrumento que quisesse, desde que minha mãe tivesse recursos para pagar as aulas ou conseguisse uma bolsa de estudos. Oportunidades e financiamento nunca foram impedimentos, como ocorre com a maioria da população, e sou muito grata por isso. A Escola de Música era meu refúgio, mais pelo ambiente sonoro do que pela disciplina em si.

Desde cedo, participei de corais e grupos musicais infantis, o que me proporcionou experiências diversas e o contato com diferentes métodos de ensino. Essas vivências me mostraram tanto os benefícios de abordagens acolhedoras e criativas quanto os traumas causados por metodologias rígidas



e excludentes. Como observa Queiroz (2020), “a educação musical ainda hoje vem no rastro das formas [...] da música erudita ocidental produzida na Europa até, principalmente, o final do século XIX” (Queiroz, 2020, p. 158). Koellreutter, citado por Brito (2015), defende que “é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor” (Koellreutter, p. 29, apud Brito, 2015, p. 12).

Meu objetivo como educadora passou a ser não traumatizar ninguém, mas sim ensinar a beleza da música, como defende Suzuki (1994): “Ensinar música não é meu objetivo principal. Quero fazer bons cidadãos, nobres seres humanos. Se uma criança ouve boa música desde o dia do seu nascimento, e aprende a tocá-la ela mesma, ela desenvolve a disciplina, sensibilidade e resistência. Ela fica com um coração belo” (Suzuki, 1994).

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA**

### **2.1 DOM, TALENTO E MUSICALIDADE**

Ao longo da minha trajetória, percebi que a discussão sobre dom e talento musical ainda é recorrente. Koga e Rangni (2022) observam que “o talento musical, quando manifesto precocemente, costuma criar mitos a respeito de crianças musicalmente precoces na tentativa de buscar explicações plausíveis e aceitáveis que justifiquem a existência do inusitado fenômeno” (Koga & Rangni, 2022, p. 97). Por muito tempo, prevaleceu a ideia de que o fazer musical estaria restrito a um grupo seleto de pessoas talentosas, excluindo a maioria dos indivíduos da possibilidade de desenvolver habilidades musicais (Figueiredo, 2016, p. 85).

No entanto, a partir do século XX, passei a me identificar com a perspectiva de que a musicalidade pode ser desenvolvida por qualquer pessoa, desde que haja acesso a metodologias adequadas. Suzuki (1994) afirma: “A capacidade musical não é um talento inato, mas uma habilidade que pode ser desenvolvida”. O autor também destaca o papel da família nesse processo, especialmente o da mãe (Suzuki, 1994). Sloboda e Howe (1991) reforçam que o fazer musical se desenvolve por influência do ambiente da criança, e não apenas de fatores genéticos ou cognitivos. Herencio (2017) complementa: “Quem gosta muito pode praticar muito sem que isso seja cansativo e que muita prática resulta em muito desenvolvimento” (Herencio, 2017, p. 167-168).

Penna (2012) argumenta que a sensibilidade musical não é uma questão mística ou de dom inato, mas se constrói a partir de padrões culturais compartilhados, vivências sociais e contatos cotidianos, embora também possa ser aprendida formalmente na escola. Para a autora, “a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, têm por base um padrão culturalmente compartilhado para



a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, socialmente apreendido pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização –, embora também possa ser aprendido na escola” (Penna, 2012, p. 31).

## 2.2 PRÁTICAS COLABORATIVAS EM PEDAGOGIA MUSICAL

As práticas colaborativas em pedagogia musical defendem que as habilidades de tocar, cantar e compor são ampliadas em ambientes favoráveis e prejudicadas em contextos hostis à aprendizagem musical. Figueiredo (2016) alerta que, apesar da variedade de métodos e pedagogias existentes, não se deve aplicar receitas prontas sem considerar a realidade do grupo e a análise de resultados (Figueiredo, 2016, p. 87).

A criação livre, o respeito ao desenvolvimento individual e a crença de que todos podem fazer música são princípios centrais dessas práticas. Menezes (2014) discute o conceito de obra aberta, ressaltando que, “no sentido adotado, a obra aberta não é apenas porque a cada nova fruição se dá um novo sentido à obra, mas porque a cada nova interpretação – no sentido musical e coreográfico da obra – a obra é recriada ou, para melhor dizer, uma nova criação, pois sempre resultado do que cada um a cada momento em que se está interpretando a canção” (Menezes, 2014, p. 4).

## 2.3 COMPOSIÇÃO MUSICAL INFANTIL

A composição é entendida como um processo criativo que envolve a escolha e combinação de elementos musicais como melodia, harmonia, ritmo e timbre (Blum, 2001). Menezes (2014) aponta que, respeitando o nível de desenvolvimento de cada pessoa, todos podem compor canções, desde que haja vontade e orientação adequada: “o passo inicial é querer fazer isso, demonstrando vontade pessoal e, em paralelo, haver métodos e, principalmente, profissionais capacitados para dar abrigo e orientação a tal desejo” (Menezes, 2014, p. 77).

No contexto infantil, a participação ativa é fundamental: “Na forma coletiva, as crianças são participantes ativas do processo de criação; os temas e/ou o tratamento musical dado a eles emergem daquilo que cada uma identifica em si e em sua comunidade com relação a preferências, capacidades, expectativas e imaginação. E, principalmente, aquilo que, num determinado momento, é capaz de perceber e executar com êxito” (Nunes, 2004, p. 258). O trabalho em grupo valoriza cada integrante, e o interesse pessoal é o principal critério para participação (Menezes, 2014).



### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, buscando compreender e aprimorar práticas em um contexto específico a partir da participação ativa dos sujeitos. O estudo foi estruturado em três fases: revisão bibliográfica, pesquisa participante em um coral infantil e análise dos dados coletados. O coro foi formado por 12 crianças de 9 e 10 anos, residentes em Cachoeira, Bahia. Os encontros foram registrados em vídeo e áudio, com consentimento dos responsáveis.

O diário de bordo foi uma ferramenta central para o acompanhamento do processo. Nele, foram registrados não apenas os acontecimentos dos ensaios, mas também reflexões sobre as estratégias pedagógicas, desafios encontrados e avanços observados no grupo. Marconi e Lakatos (2017) ressaltam que o diário de bordo é um recurso valioso para captar nuances do cotidiano da pesquisa e subsidiar a análise qualitativa dos dados (Marconi & Lakatos, 2017, p. 267).

A coleta de dados envolveu análise de documentos (letras de músicas, partituras), observação participante e registros em diário de campo. A triangulação dessas fontes permitiu uma compreensão mais abrangente dos processos vivenciados pelo grupo.

### **4 RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO**

#### **4.1 DINÂMICA DOS ENSAIOS E PARTICIPAÇÃO INFANTIL**

Durante os ensaios, o ambiente afetivo e colaborativo mostrou-se essencial para a participação criativa das crianças. Menezes (2014) argumenta que “o ambiente ideal para a composição coletiva é baseado no afeto, na liberdade” (Menezes, 2014, p. 45). Busquei equilibrar liberdade e estrutura, validando contribuições individuais e promovendo o respeito mútuo. O critério para a seleção de participantes era o interesse pessoal, o que favoreceu o engajamento do grupo.

O diário de bordo revela que, em muitos momentos, a espontaneidade das crianças resultou em contribuições criativas. Por exemplo, em um dos ensaios, uma aluna sugeriu a inclusão de sons de chuva utilizando folhas de raio-x, o que foi prontamente incorporado à performance do grupo. Em outro momento, ao explorarem instrumentos como o metalofone, as crianças criaram novas melodias para as canções em estudo, demonstrando autonomia e interesse pelo processo composicional.

#### **4.2 DESAFIOS COMPORTAMENTAIS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO**

Os registros no diário de bordo apontam que o grupo apresentava desafios comportamentais, como dispersão, conflitos interpessoais e dificuldade de concentração. Para lidar com essas questões,



adotei estratégias de inclusão, como a atribuição de tarefas específicas a alunos mais agitados e a negociação de momentos de trabalho e recreação. Observei que, ao conceder maior autonomia a algumas crianças, foi possível canalizar sua energia para atividades produtivas, embora isso também tenha gerado insatisfação em outros membros do grupo.

A análise dos registros indica amadurecimento musical, aumento da autonomia criativa e fortalecimento dos vínculos afetivos entre as crianças. O processo compositivo foi entendido como uma construção coletiva, em que cada ideia nova surgia a partir de experiências anteriores e da interação entre os participantes. Como sintetizei em meu diário: “A negociação dos tempos de trabalho e recreação demonstrou-se uma estratégia eficaz para manter o engajamento do grupo, enquanto as intervenções pedagógicas diante de situações imprevistas permitiram transformar desafios em oportunidades de aprendizagem”.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICO-COMPOSICIONAIS

O processo de composição foi dividido em etapas: escuta e apreciação musical, experimentação sonora, criação de letras e melodias, arranjo coletivo e ensaio. A cada etapa, as crianças eram incentivadas a opinar, propor mudanças e experimentar diferentes papéis no grupo. A alternância entre momentos de foco e descontração foi fundamental para manter o engajamento.

A utilização de recursos como percussão corporal, objetos sonoros e instrumentos de percussão facilitou a experimentação musical, aproximando o processo criativo do universo lúdico das crianças. Em um dos ensaios, a apreciação de vídeos de corais internacionais inspirou o grupo a utilizar sons corporais para simular a chuva, ampliando o repertório de possibilidades expressivas.

#### 4.4 COMPOSIÇÃO COLETIVA E AUTORIA INFANTIL

A composição coletiva foi um dos pontos altos do processo. As crianças participaram ativamente da escolha dos temas, da elaboração das letras e da criação das melodias. Incentivei que trouxessem canções de sua autoria, valorizando o protagonismo infantil e a espontaneidade.

O diário de bordo destaca que a validação das contribuições individuais, mesmo as aparentemente desconexas, foi fundamental para o fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento das crianças ao grupo. Em várias situações, ideias surgidas durante momentos de brincadeira ou conversa foram incorporadas às canções, enriquecendo o processo criativo.



#### 4.5 RESULTADOS OBSERVADOS

Os resultados parciais apontam para:

- Maior engajamento das crianças nas atividades musicais.
- Desenvolvimento de habilidades de escuta, criação e interpretação musical.
- Fortalecimento dos vínculos afetivos e do trabalho em equipe.
- Ampliação do repertório musical autoral e coautoral.
- Superação de desafios comportamentais por meio de estratégias inclusivas.

A análise dos dados evidencia que a participação ativa das crianças no processo de composição contribui para o desenvolvimento de competências musicais, sociais e emocionais, além de promover o protagonismo infantil e a valorização da criatividade.

“De acordo com Gregory (2014), a aprendizagem criativa é caracterizada pela criatividade e por um compromisso com o desenvolvimento pessoal e cultural das pessoas envolvidas. É uma forma de aprendizagem que conduz a imaginação à prática; busca excelência, exercita o potencial do espírito humano; procura envolver culturas e comunidades específicas de uma forma criativa e improvisada; aprecia os processos participativos e não-hierárquicos; promove relacionamentos críticos e práticas de autorreflexão; provoca ‘a tomada de riscos’, descoberta e invenção; reconhece, cria e explora novos conhecimentos para gerar novas ideias e conceitos.” (GREGORY; RENSHAW, 2013 APUD FEICHAS; MACHADO, 2016, p. 3).

O diário de bordo, ao registrar os avanços e desafios cotidianos, permitiu ajustar continuamente as estratégias pedagógicas, tornando o processo mais sensível às necessidades do grupo.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS (PARCIAIS)

Os resultados parciais sugerem que práticas colaborativas de pedagogia musical são eficazes para despertar o interesse e desenvolver habilidades de composição em crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem musical mais democrático, criativo e afetivo. A pesquisa segue em andamento, com análise detalhada dos materiais coletados e sistematização de procedimentos pedagógico-composicionais.

O uso do diário de bordo mostrou-se fundamental não apenas para documentar o percurso da pesquisa, mas também para subsidiar reflexões e tomadas de decisão ao longo do processo. Destaco a importância de ambientes educativos que respeitem a individualidade, promovam a escuta ativa e estimulem a criação coletiva, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis, autônomos e colaborativos.





## REFERÊNCIAS

BLUM, Stephen. Composition. In: TYRREL, John; SADIE, Stanley (ed.). The New Grove Dictionary of Music and Musicians. 2. ed. London: Macmillan, 2001.

FEICHAS, Heloisa; MACHADO, Daniel Augusto. Aprendizagem colaborativa, liderança musical e a pedagogia da autonomia. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: ANPPOM, 2016.

FIGUEIREDO, Michal Siviero. Musicalização Infantil: Princípios e Práticas. 2016. [Informar tipo de documento, como livro ou artigo, e local/editora, se disponíveis].

HERENCIO, Diego Wolffenbüttel; ROLIM, Cristina. Aprendizado musical: dom, talento ou hereditariedade? Revista da FUNDARTE, [S.l.], v. 34, n. 34, p. 166-180, 2017.

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Talento musical: evidências científicas e mitos. In: ORLANDO, R. M.; BENGTON, C. (org.). Desmitos da Educação Especial. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. cap. 8, p. 97-116.

MENEZES, Clarissa. Condutas de criação na proposta pedagógica musical. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NUNES, Helena de Souza. Curupira - um espírito indígena na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2004, São Luís. Anais [...]. São Luís: [s.n.], 2004. p. 193-203.

PARIZZI, Betânia. Processos criativos em educação musical: qual o segredo? Palestra online, 2022.

PENNA, Maura. Músicas e seu ensino. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SLOBODA, J. W.; HOWE, M. J. A. Biographical precursors of musical excellence: an interview study. Psychology of Music, v. 19, p. 3-21, 1991.

SUZUKI, Shinichi. Educação amor. 2. ed. Santa Maria: Palotti, 1994. 101 p.