

Cantos de boas-vindas: música, infância e migração

Cecília Marcon Pinheiro Machado¹ 

Viviane Beineke² 

Resumo

Este texto discute uma prática educacional em música desenvolvida com um grupo de crianças, incluindo migrantes internacionais. A reflexão integra uma pesquisa de doutorado em andamento, fundamentada nos campos da aprendizagem musical criativa e da educação intercultural crítica. A pesquisa adotou uma abordagem de etnografia baseada nas artes, conduzida em um projeto extracurricular de música no contexto escolar. O artigo analisa como as dinâmicas propostas possibilitaram interações entre as crianças, especialmente nos processos de criação musical e reflexão crítica, na composição de um canto de boas-vindas e de uma música que questiona o mundo. Ressalta-se a importância de ofertar propostas de criação e reflexão às crianças para promover interações sociais e favorecer diálogos interculturais.

Palavras-chave: Educação musical; Diálogos interculturais; Crianças migrantes.

Abstract

Welcome songs: music, childhood and migration

This text discusses an educational music practice developed with a group of children, including international migrants. This reflection is part of an ongoing doctoral research project, grounded in the fields of creative musical learning and critical intercultural education. The research adopted an arts-based ethnographic approach, carried out in an extracurricular music project within the school context. The article analyzes how the proposed dynamics enabled interactions among the children, especially in the processes of musical creation and critical reflection, composing a welcoming song and a song that questions the world. It emphasizes the importance of offering creation and reflection proposals to children to promote social interactions and foster intercultural dialogues.

Keywords: Music education; Intercultural dialogues; Migrant children.

Resumen

Cantos de bienvenida: música, infancia y migración

Este texto analiza una práctica educativa en música desarrollada con un grupo de niños y niñas, incluidos migrantes internacionales. La reflexión integra una investigación doctoral en curso, basada en el aprendizaje musical creativo y la educación intercultural crítica. La investigación adop-

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

² Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

tó un enfoque etnográfico basado en las artes, realizado en un proyecto extracurricular de música en el contexto escolar. El artículo analiza cómo las dinámicas propuestas facilitaron interacciones entre los niños y niñas, especialmente en la creación musical y reflexión crítica, en la composición de una canción de bienvenida y una que cuestiona el mundo. Se destaca la importancia de ofrecer propuestas de creación y reflexión a los niños y niñas para promover interacciones sociales y favorecer diálogos interculturales.

Palabras clave: Educación musical; Diálogos interculturales; Niños y niñas migrantes.

Educação musical e migração: a busca por diálogos interculturais

Carretera del regreso
que sea de doble vía
para ir y que haya vuelta,
para volver a la ida.
Que de ida y vuelta tenga
abrazo de bienvenida
(“Canto de Ida y vuelta” de Dúo Karma³).

Algumas culturas apresentam cantos de boas-vindas que celebram encontros com pessoas recém-chegadas ou visitantes. Abrimos este texto⁴ com a letra da canção “Canto de ida y vuelta” do Dúo Karma, de Cuba, uma canção feita para crianças com um encantador jogo de mãos que nos remete à recepção das pessoas. A partir dessa ideia de acolhimento, propomos construir uma educação musical intercultural que envolva as crianças em condição de migrantes e refugiadas e as crianças brasileiras em diálogos interculturais por meio da criação musical. Deste modo pretendemos desconstruir estereótipos e hierarquias culturais que se refletem em relações sociais marcadas pela desigualdade (Queiroz, 2017). A intenção é desenvolver uma educação musical que valorize a pluralidade cultural dos e das estudantes, reconhecendo a riqueza das diferentes formas de conhecimento, de viver e de fazer músicas, buscando superar barreiras culturais e racismo, discriminação de etnia, origem, religião ou condição econômica e promover uma relação mais profunda de inclusão social.

³ Em uma tradução livre, a música chama-se “Canto de ida e volta” e a letra diz: “Estrada de retorno / que seja de mão dupla, /para ir e haver volta, /para voltar à partida. /Que de ida e volta tenha / abraço de boas-vindas”. Sugerimos que assistam ao videoclipe, disponível em: https://youtu.be/mrJPxr_rc2A?si=hvA6spwa2PwdxVGT

⁴ Este texto é uma versão ampliada de comunicação apresentada no VI Simpósio Luso-Brasileiro / I Simpósio Luso-Afro-Brasileiro em Estudos da Criança (UERJ/UFRJ, 2024). Publicada nos anais como “Cantos de boas-vindas: diálogos interculturais entre crianças na escola”.

Como a educação musical pode contribuir para o acolhimento e a inclusão de crianças migrantes, transformando relações culturais hierárquicas e combatendo preconceitos? Este texto discute algumas propostas pedagógicas de criação desenvolvidas em um projeto de música extracurricular oferecido em uma escola de ensino fundamental e seu potencial para construir relações sociais entre as crianças, possibilitando diálogos interculturais e buscando acolher e incluir crianças migrantes. A proposta integra uma pesquisa de doutorado em andamento na área de Música: educação musical, realizada na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina, em uma escola da Rede Municipal de Ensino. O objetivo da pesquisa é analisar de que maneiras as crianças de grupo diverso com relação às suas origens e etnias desenvolvem diálogos interculturais e constroem aprendizagens a partir de práticas musicais criativas na escola.

As migrações internacionais têm sido tema recorrente de debates e disputas políticas, frequentemente tratadas como impróprias, ameaçadoras e passíveis de monitoramento, controle e temor (Couto & Hillesheim, 2018; Mbembe, 2018). Na prática, a migração segura e respeitada limita-se somente a uma elite global⁵. Além disso, as migrações contemporâneas incluem, cada vez mais, o deslocamento de crianças (Oliveira & Tonhati, 2022), que, no entanto, raramente são vistas (Hartmann, 2021), ganhando visibilidade apenas quando acontecimentos trágicos tiram suas vidas ou as colocam em grave risco.

O fluxo migratório internacional contemporâneo para o Brasil, a partir de 2015, é caracterizado pelo aumento da população proveniente de países do sul global, especialmente da América do Sul e de países fronteiriços com o Brasil; pela crescente entrada pela região Norte, particularmente pelo estado de Roraima; pela inserção laboral nas regiões Sul e Sudeste; pela transição do fluxo, anteriormente prioritariamente masculino e adulto, para um crescente número de mulheres; e, com elas, o aumento da entrada de crianças (Oliveira & Tonhati, 2022). Oliveira e Tonhati (2022) analisaram os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e identificaram que o número de matrículas de crianças migrantes no ensino fundamental no país aumentou de 26.561, em 2011, para 68.474, em 2020, com crescimento mais acentuado a partir de 2018. Em 2020, a maior parte das crianças

⁵ Afirmação de António Guterres, Secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), disponível em: <https://news.un.org/pt/focus/migrantes-e-refugiados>

migrantes matriculadas tinha origem venezuelana, haitiana e boliviana⁶. As matrículas foram registradas principalmente em São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Amazonas, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás (Oliveira & Tonhati, 2022, p. 24).

Na cidade de Florianópolis-SC, as matrículas de crianças migrantes internacionais e refugiadas⁷ no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino duplicaram de 2019 ao início de 2024, aumentando progressivamente, mesmo no ano de 2020 com a pandemia de Covid-19. As crianças com *status* de migrantes internacionais e refugiadas computavam um pouco mais 3% do total de matrículas no início de 2024, sendo 632 crianças de 37 diferentes nacionalidades. Foi realizado um mapeamento da distribuição dessas matrículas nas unidades escolares e quase 60%, 365 crianças, estavam matriculadas em 13 escolas da região norte da Ilha, e concentradas, principalmente, em três escolas que apresentavam 74, 62 e 50 matrículas.

Embora o Brasil tenha a Lei Nacional de Imigração de 2017, a resolução de 2020 do Conselho Nacional de Educação, leis municipais e estaduais que garantem o direito à educação para a população migrante, o acesso, a permanência e uma experiência de inclusão ainda não estão assegurados (Rocha & Mendes, 2023; Aguiar et al., 2023). Tal contexto reivindica a implicação dos campos da educação e da educação musical em estudos e ações para a inclusão das crianças com *status* de migrantes e refugiadas nas escolas.

Aprendizagem criativa e educação intercultural crítica

A pesquisa está fundamentada no campo da aprendizagem criativa, desenvolvida nos campos da educação e da educação musical, que coloca em foco a participação das crianças com ênfase na imaginação, na inventividade, e no protagonismo na construção de conhecimentos (Craft et al., 2008). Segundo Barnes, Hope e Scoffham (2008), promover a criatividade é relevante no nível pessoal e social, como um componente

⁶ Em 2020, mesmo com a pandemia de Covid-19 e o fechamento de fronteiras, foi registrado o maior número de matrículas de crianças e adolescentes migrantes. Infelizmente, o censo escolar com dados de matrículas de migrantes foi realizado apenas até 2020, portanto, não há dados nacionais dessas matrículas nos anos posteriores.

⁷ Analisamos dados de matrículas do ensino fundamental da Rede Municipal de Florianópolis (2019 a 2024) para mapear a presença de crianças migrantes e refugiadas nas escolas. Embora contenham nacionalidade e naturalidade, os dados não distinguem migrantes de refugiadas, pois essa informação não é solicitada no momento da matrícula.

essencial do pensamento humano de juntar ideias em novas combinações. Assim, a criatividade é considerada uma habilidade e não um talento; é algo que pode ser ensinado. Para Feldman (2008) a aprendizagem criativa pode ser definida como esforço intencional para transformar algo, quando se tem a intenção de mudar o mundo de alguma forma.

Pesquisas realizadas em diferentes contextos socioculturais demonstram que a aprendizagem criativa possibilita às crianças assumirem o controle de seus processos de aprendizado, além de proporcionar a elas um senso de pertencimento e propriedade sobre os conhecimentos que são relevantes aos seus interesses (Spendlove & Wyse, 2008). Para acontecer, são necessários alto envolvimento das crianças e pouca imposição dos professores para que elas desenvolvam o pensamento de possibilidades, com flexibilidade e capacidade para reconhecer alternativas e transformar o que está dado para o que poderia ser (Craft et al., 2008).

A aprendizagem musical criativa envolve propostas de composição e práticas nas quais se exploram relações imaginativas para modos de fazer música, incluindo a invenção de novas formas de cantar ou tocar uma música conhecida, todas reconhecidas como práticas criativas. Na educação musical, nomeamos como “composição” as propostas inventivas de criação musical, usando uma compreensão ampla deste termo. Entendemos a composição como uma prática que permite a exploração e criação de ideias sonoro-musicais que incluem pequenas frases musicais, acompanhamentos rítmicos para uma canção (como jogo de mãos ou copos, ou o uso de instrumentos), inventar uma melodia para um poema, ou uma letra para uma melodia, sem necessidade de realizar registros escritos (Beineke, 2023).

As professoras podem explorar diferentes dinâmicas de participação social para a realização das práticas criativas (Jeffrey & Woods, 2009). A dinâmica de participação coletiva acontece quando os trabalhos são realizados envolvendo toda a turma e o processo é mediado pela professora que auxilia incentivando que as crianças deem ideias, ouçam as ideias das colegas, negociem e, assim, possam organizar os materiais musicais. Pode ser necessário começar com esse tipo de dinâmica quando a turma não é familiarizada com propostas de criação e precisa vivenciá-las com um pouco mais de suporte. Nessa dinâmica há menos interação direta entre as crianças. Já a participação colaborativa ocorre quando a turma é dividida em pequenos grupos que trabalham com independência com relação à ação da professora. Em grupos menores, as crianças

têm mais espaço para troca, experimentação de ideias e participação nas decisões dos trabalhos, podendo exercer o seu protagonismo.

A aprendizagem criativa depende, portanto, de ambiente acolhedor e propício para a criatividade, que estabeleça uma comunidade respeitosa com valores democráticos. As crianças precisam se sentir confiantes para desenvolverem processos distintos de pensamento e comportamentos como correr riscos e lidar com incertezas (Spendlove & Wyse, 2008). Quando ocorre, contribui para o sentimento de emoções positivas, bem-estar e resiliência e aumenta a capacidade de construir relações sociais (Barnes et al., 2008, p. 126). Para Gabel-Dunk (2008), traz benefícios sociais, afetivos e cognitivos, contribuindo na formação da identidade e desenvolvimento da autoconfiança. Frequentemente envolve um esforço colaborativo (Barnes et al., 2008) e inclui diferentes formas de aprender; podendo contribuir para a inclusão social (Craft et al., 2008).

Nesta pesquisa a inclusão social é pensada por meio do diálogo e da interação de diferentes culturas musicais, buscando a interação entre pessoas e músicas e a construção de relações não hierarquizadas, por meio de educação musical intercultural (Queiroz, 2017). Para Candau (2012, 2016), educação intercultural deve ser um processo que valoriza as diferenças como riquezas, que promove o diálogo, orientado para construção de justiça, tanto cognitiva, econômica, social como cultural para o reconhecimento de diferentes sujeitos e saberes. São recentes os estudos que articulam o campo da aprendizagem criativa com o campo da educação intercultural (Biddulph, 2022; Biddulph & Burnard, 2021). Para Biddulph (2022), tanto a aprendizagem criativa intercultural como a educação intercultural buscam outras formas de imaginação social. Elas envolvem: a relação, a participação social, o diálogo, a evolução de ideias, a imaginação e identidades diferentes. Para que isso seja alcançado, é importante uma experiência educacional que promova uma cidadania compassiva, em que as pessoas se importem umas com as outras e queiram mudar a sociedade (Biddulph, 2022).

Biddulph (2022) defende a importância de construir a escola como um espaço de escuta, de incertezas e de capacitação. É fundamental que as crianças sejam ouvidas e ouçam umas às outras, validando diferentes posicionamentos, a crítica e a discordância, envolvendo-as em questões sociais e temáticas de seus universos e reconhecendo suas opiniões e experiências. Essa proposta está relacionada com a construção da democracia, de senso de comunidade, com a existência de diferenças, conflitos e incertezas. A escola como espaço da incerteza fomenta o diálogo e a reflexão, compreendendo

não haver respostas simples e nem sempre haver consenso. Como espaço capacitador, envolve aspectos da aprendizagem criativa: a imaginação social, a flexibilidade, adaptabilidade, o pensamento de possibilidades e a ludicidade (Biddulph, 2022).

A aprendizagem criativa intercultural é fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa, na elaboração do planejamento de propostas a partir de práticas criativas, em que as crianças tenham espaço para tomar decisões musicais, correr riscos, experimentar possibilidades inventivas, podendo exercer seu protagonismo e sua agência. A partir de propostas de criação elas podem experimentar outras formas de interação social, negociando formas de participação e ideias com seus pares, o que possibilita o encontro de sistemas, valores e vivências sonoro-culturais de cada criança (Beineke, 2023). Esses encontros podem tensionar e colocar em perspectiva fazeres e ideias estabelecidos, podem visibilizar hierarquias e possibilitar a problematização de visões de mundo hegemônicas e racistas. As práticas criativas, nesse contexto, podem contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico e favorecer trocas e diálogos interculturais.

Cantos de boas-vindas e o acolhimento à diversidade

A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou uma abordagem de etnografia baseada nas artes, tendo como referência o trabalho desenvolvido por Hickey-Moody, Horn, Willcox e Florence (2021) em oficinas de artes visuais realizadas com crianças migrantes em encontro intercultural. A partir de temáticas como pertencimento, identidade e comunidade, as pesquisadoras convidaram as crianças a criar individualmente, em pares ou colaborativamente. No processo criativo e falando sobre as criações, a metodologia coloca as crianças no centro e se desenvolve a partir de diálogos não só verbais, mas também por meio da arte. Ela dá condições para os conhecimentos das crianças serem valorizados como fonte de pesquisa e considera as experiências vividas pelas crianças, que não são sempre descritíveis verbalmente (Hickey-Moody et al., 2021). O foco da pesquisa em andamento é na criação musical colaborativa das crianças e nas análises críticas que elas realizam sobre os seus processos e produtos; as suas invenções musicais.

A etapa da pesquisa em foco neste texto foi desenvolvida em projeto extracurricular em uma escola pública, no norte de Florianópolis, de outubro a dezembro de 2023. Participaram de um ou mais encontros 15 crianças, com idades entre seis e 13

anos, incluindo migrantes internacionais provenientes da Venezuela, Cuba, Argentina e Uruguai; migrantes internas; e crianças nascidas na cidade. O projeto “Músicas sem fronteiras: acolhida e compartilhamento de músicas do mundo” teve 11 encontros de 1h50 e um grupo focal (Gatti, 2005) no final do semestre seguinte, com entrevista de estímulo à reflexão de seis crianças a partir dos áudios gravados no ano anterior.

O projeto de música oferecido como atividade de contraturno escolar propôs que as crianças conhecessem músicas e brincadeiras musicais de culturas diversas – sendo contextualizadas as suas origens, línguas, práticas sociais, sentidos e significados. Elas foram convidadas a compartilhar músicas significativas para si e de suas origens e inventar músicas juntas, podendo trazer ao grupo suas experiências prévias com música, experiências vividas e as suas opiniões sobre as temáticas propostas. Por meio de histórias, canções e brincadeiras, temáticas relacionadas a viagem, deslocamentos, encontros com línguas e costumes diferentes, identidades, questionamentos sobre o mundo e memórias de vida permearam as aulas. As crianças mostraram-se abertas e curiosas para conhecer músicas de diversas culturas, aprenderam músicas de Gana, Guatemala, Argentina, Venezuela, Colômbia, Libéria, Brasil, entre outras. Elas trabalharam coletiva e colaborativamente, cantaram com prazer e se envolveram nas avaliações sobre as práticas.

Na proposta de compartilhamento de músicas de suas origens, as crianças trouxeram canções relacionadas a episódios de quando eram menores, canções de ninar, músicas de desenhos animados, além de canções de artistas populares na grande mídia ou que costumam cantar com seus familiares. Nesses momentos, embora tenham trocado alguns comentários sobre conhecer ou não as músicas trazidas pelos pares, elas compartilhavam e contavam sobre suas experiências principalmente para a pesquisadora, não estabelecendo muitas trocas entre si. Entretanto, esses momentos de aprendizado de músicas do mundo e de compartilhamento de suas músicas parece ter sido importante para ampliar a percepção da diversidade existente no mundo e acolher a diversidade presente em sala, proporcionando que todas fossem ouvidas.

Compondo um canto de boas-vindas

Olá, seja bem-vindo
Bem-vindo à escola
É bom te conhecer
Muito prazer!

Bem-vindo à escola
soltar pipa
jogar bola

Olá, vou te contar
Se acomode como está
Se sinta acolhido
Porque vou estar contigo
Você é nosso amigo
Mal chegou já é bem-vindo!

*Welcome, accueillir,
Mrhabaan, bienvenido*
Pode contar com a gente
E não fique inibido (2x)
(letra da composição das crianças participantes da pesquisa).

Foram desenvolvidas algumas propostas de composição: a criação de jogos de mãos, de percussão corporal para acompanhar músicas e a invenção de músicas novas. Cantamos, dançamos, experimentamos e inventamos jogos de mãos com as canções de boas-vindas: “Canto de ida y vuelta”⁸, de Cuba, “Po hamék”⁹, do povo Krenak do Brasil (MG), e “Funga Aláfia”¹⁰, da Libéria. A partir dessas vivências, as crianças criaram a música de boas-vindas registrada na epígrafe acima¹¹. Foram sugeridas duas possibilidades de refrão pela pesquisadora, como ponto de partida para a composição. O grupo escolheu um refrão que remetia ao gênero *rap* e cantava “boas-vindas” nas quatro línguas faladas na escola naquele ano por crianças migrantes: inglês, francês, árabe e espanhol.

Para iniciar a criação, as crianças conversaram sobre o que gostariam de ouvir se estivessem chegando a um novo lugar ou o que poderiam dizer para acolher uma pessoa recém-chegada e essas ideias foram anotadas no quadro. Depois, sugerimos que

⁸ De autoria do Dúo Karma, já indicada no início do texto.

⁹ Disponível em site da editora que acompanha o livro “Cantos da Floresta” (Pucci & Almeida, 2017): <https://www.cantosdafloresta.com.br/audios/po-hamek/>

¹⁰ Disponível em versão do grupo Mundo Aflora em: <https://youtu.be/IcF64hna8oA?si=SPHcp0l-gCXkAnt7L>

¹¹ Disponível em: <http://soundcloud.com/cecilia-m-p-machado/rap-de-boas-vindas>. A pesquisa tem a autorização das crianças para a divulgação dos áudios exclusivamente em meio acadêmico. Solicitamos que os áudios não sejam compartilhados, divulgados, editados, ou utilizados para outros fins.

formassem grupos e as crianças mais velhas se reuniram e pareciam trabalhar negociando ideias. As mais novas, no entanto, acabaram formando um grupo por exclusão, sem terem se escolhido. Elas eram de turmas diferentes, do 1º e do 4º ano, e não se relacionavam antes de entrar no projeto. Observamos que elas ficaram mais quietas e retraídas, precisando serem encorajadas para se manifestarem e dialogarem no grupo.

A pesquisadora acompanhou o grupo, incentivando todas as crianças a darem ideias, experimentá-las e participarem das decisões. As menores demonstraram timidez, enquanto um menino mais velho assumia a liderança nas definições do grupo. Esta foi a segunda proposta de composição colaborativa no projeto, e percebemos que as crianças ainda precisavam se conhecer melhor e compreender o processo para trabalharem com autonomia nos pequenos grupos. Por isso, na sequência, propusemos outras composições coletivas que estimulassem a interação.

Após os grupos criarem suas músicas separadamente e apresentarem as suas produções para todos, a turma decidiu a ordem em que as estrofes seriam cantadas, formando uma única música. A estrofe inicialmente proposta como refrão foi definida pelo grupo para ser cantada por último. Na mesma aula, a canção foi cantada com acompanhamento de percussão corporal em ritmo de *rap*, ensinado pela pesquisadora. Em outro dia, quando foi feita a gravação, o grupo experimentou cantar sobre uma base musical disponível no *YouTube*. As crianças estavam envolvidas, cantaram com vontade, ensinaram as colegas que não estavam no dia da composição e pareciam felizes com a sua música.

Compondo com perguntas sobre o mundo

Outra proposta de invenção das crianças foi realizada no dia em que explicamos a pesquisa, abordando o motivo da presença da pesquisadora na escola e a temática do projeto. As crianças foram convidadas a inventar uma música com perguntas que achassem interessantes fazer. A canção “Por quê?”¹² foi iniciada com anotações ou desenhos em que as crianças representaram as perguntas que gostariam de fazer, individualmente. Depois de compartilharem no grupo algumas das suas perguntas, a pesquisadora perguntou se a música teria um refrão. Uma das crianças cantou duas vezes

¹² Disponível em: <https://soundcloud.com/cecilia-m-p-machado/por-que>. Solicitamos que os áudios não sejam compartilhados, divulgados, editados ou utilizados para outros fins.

a pergunta “por quê?” e as sílabas “dum dum”. A sugestão foi gravada em áudio com as crianças cantando todas juntas, foi apreciada na sequência e aprovada pelo grupo.

Foram realizadas diversas rodadas de perguntas, que foram cantadas, gravadas e depois editadas, misturando-as com a participação de crianças que não estavam no dia e quiseram ser incluídas posteriormente. Mais tarde, também foi adicionado um acompanhamento instrumental de bateria e guitarra à gravação, com intuito de valorizar as ideias já apresentadas e a criação das crianças. Estas adições foram avaliadas pelas crianças, que foram consultadas para verificar se o que foi acrescido combinava com a sua música e se gostavam do resultado.

Ao ouvir a gravação, percebe-se a diferença de idade entre as crianças e, mesmo assim, como a proposta as envolveu. Falas em português se misturam com as em portunhol¹³ das crianças migrantes. Durante as aulas, isso não recebeu muita atenção, possivelmente porque as meninas migrantes participantes eram mais novas e tímidas. Eventualmente, algumas crianças comentavam que o jeito de falar delas era “bonitinho”. Conversamos sobre como a maioria compreendia o espanhol, pois muitas tinham contato com a língua em suas famílias. As meninas hispanofalantes demonstraram estarem confortáveis ao final do projeto, participando com falas em frente a todos, compondo músicas e fazendo perguntas à pesquisadora em sua língua materna.

As crianças elaboraram perguntas de muitos tipos, perguntas filosóficas como: “por que nós vivemos?”, “por que o amor existe?”; sobre a natureza e o mundo como: “quem veio primeiro o animal ou o homem?”, “por que a galinha não voa?”, “por que temos cabelos?”; sobre o comportamento dos adultos “por que minha mãe não faz pilates se é a solução para as suas dores?” ou “por que criaram o palavrão?”; perguntas mostrando as contradições do mundo: “porque é coelho da páscoa, se coelho não bota ovo?” ou “por que o nome é mar vermelho, se o mar não é vermelho?”; e demonstrando conhecimentos sobre o mundo: “por que não tem ar no espaço?”, ou “por que os dinossauros foram primeiro que nós?”. Perguntas sobre curiosidades: “por que existe boto rosa?”, “como nasce o bebê?”, “por que o gato sempre cai de pé”, “por que a borracha apaga” e perguntas relacionadas a universos vividos na infância: “por que as fadas não existem?” ou “por que os monstros não existem?”.

¹³ O portunhol é considerado uma língua de contato conforme abordado por Tallei e Oliveira (2021), existente nas fronteiras do Brasil com os países hispanofalantes. Na escola, observamos o seu uso principalmente por crianças migrantes em processo de aprendizagem do português e por professoras que o utilizam para facilitar a comunicação com essas crianças.

Girardello (2011) discute que o desenvolvimento da imaginação das crianças está relacionado à sua curiosidade, às suas explorações do mundo. E o dever dos adultos seria incentivar suas perguntas, para que possam elaborar questionamentos cada vez mais interessantes. Para a autora, uma educação da infância que valorize a imaginação pode auxiliar a resolver o dualismo entre razão e emoção, já que a imaginação é parte da subjetividade e conecta sensibilidade e intelecto. Suárez Vaca e Romero (2020) consideram que as perguntas permitem o movimento da vida, a condição para aprender e para nos transformarmos. Perguntar, elas destacam, é uma forma de abrir novos caminhos e desenvolver novos pensamentos. Faz parte da infância elaborar questionamentos sobre a origem das coisas, os processos, as definições, os “por quês”.

Por que tudo acontece como acontece é uma pergunta múltipla que observamos na infância. As crianças, ávidas de saber e conhecimento, frequentemente nos perguntam sobre o porquê de diversos processos, fenômenos, causas e consequências em sua relação com o mundo real e o mundo imaginário. Sustentadas por uma curiosidade inextinguível, elas entram no território da filosofia (Suárez Vaca & Romero, 2020, p. 25).

As crianças demonstravam alegria e satisfação com a brincadeira de elaborar perguntas. Pareciam interessadas em criar perguntas curiosas, engraçadas, interessantes e até inquietantes. A brincadeira era simplesmente formular perguntas e ouvir as que as colegas criavam. Consideramos importante dar liberdade para as crianças elaborarem suas perguntas e música e estávamos curiosas para observar como as propostas anteriores reverberariam nas suas perguntas. As suas relações culturais, choques culturais, línguas e experiências de deslocamentos não foram abordados como temas principais.

Interações e diálogos proporcionados pela composição

Durante a criação da música “Por quê?” parecia não existir diálogo ou negociação entre as crianças sobre o que cabia ou não na música, dando a impressão de que as invenções eram pensadas individualmente e colocadas no grupo sem que as discutissem. Nós questionamos se havia um esforço coletivo de criação. Porém, as crianças estavam atentas, ouviam e interagem se divertindo ao inventar perguntas e ouvir as das colegas. Certas perguntas inauguravam categorias de questionamentos, pois as crianças davam sequência a uma ideia apresentada por uma colega, propondo outras perguntas do mesmo tipo.

Uma situação de tensão aconteceu ao demonstrarem descontentamento com relação a uma das perguntas realizadas e, no momento, nos pareceu que o problema para as crianças era a pergunta desafiar uma feita anteriormente. “Por que ela perguntou se homem não voa? Ele voa!” Do nosso ponto de vista, o fato refletia uma interação comum nesse tipo de atividade, alinhada à proposta de criação coletiva. Essa interação poderia suscitar novas reflexões e incentivar o grupo a colaborar na sua criação conjunta. Durante a aula, interpretamos a situação como uma discordância das crianças com o menino que havia feito a pergunta, considerando que já havíamos presenciado outros momentos de tensão entre ele e o grupo. O menino tinha um diagnóstico de transtorno do espectro autista e costumava solicitar tempo considerável de aula ao pedir atenção, o que gerava impaciência entre as crianças quando suas participações eram revezadas. Mediamos a situação para que o grupo aceitasse a sua ideia e ele tivesse sua participação na composição.

O menino não estava presente quando realizamos o grupo focal com as crianças e ouvimos novamente a gravação para fazer uma análise crítica e lembrar o processo de composição. As crianças ouviram “Por quê?” e protestaram novamente, dizendo que aquela pergunta não havia ficado boa e que, se pudessem mudar algo, a colocariam no final, ou melhor, a retirariam da música. Elas explicaram que a música não era feita de respostas e a pergunta dele fugia da proposta, pois trazia resposta à pergunta anterior, destoando das demais. Destacamos que isso reduziria a participação dele na música e as duas crianças que estavam sendo mais enfáticas deram de ombros dizendo que não gostavam mesmo dele.

Na gravação, há outra pergunta contestada. Uma criança questiona: “por que as bruxas não existem?” ao que outra retruca: “existem sim!”. Essa afirmação não foi refutada, as crianças não pediram para retirá-la. Talvez porque, na música, apareça de forma mais sutil, como uma voz de fundo, sem ter o mesmo destaque das perguntas. No entanto, inferimos que também pode não ter causado incômodo por ter sido dita por outro colega. As relações sociais entre as crianças interferem nos processos criativos: na forma como interagem para criar, expressar suas opiniões, negociar e tomar decisões artísticas. Elas também influenciam a construção dos diálogos e das aprendizagens em sala de aula.

Durante a apreciação da gravação, uma das meninas se divertia dando respostas em voz alta às perguntas feitas. Quando a pesquisadora e outras crianças questionaram se essa atitude não era justamente a crítica que tinham feito à participação do

menino na música, ela defendeu-se, afirmando que não havia problema em responder as perguntas ao ouvir a música, mas que responder enquanto estavam criando e gravando a música era o erro. A música de perguntas, ao ser ouvida, criava uma brincadeira de respostas!

Nos surpreendiam os constantes comentários de algumas crianças sobre os diagnósticos clínicos de seus colegas. Questionávamos por que essas informações circulavam entre elas e acabavam sendo usadas como definidoras de identidades, muitas vezes reforçando estereótipos, relacionados a capacidades e habilidades das crianças. Esse tema também surgiu na composição coletiva “Por quê?”. Um menino perguntou: “por que o TDAH existe?” e, depois, “por que o autismo existe?”. Este menino nos contou ter sido diagnosticado com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). No dia que ele entrou no projeto, foi apresentado por um colega, também com diagnóstico clínico – mas de autismo – com base em sua condição, em tom de delação, como se isso definisse quem ele era. As perguntas na música pareciam questionar a razão de existirem essas condições, podendo também representar uma crítica à escola ou à sociedade, que os marca como diferentes.

Na entrevista de grupo focal este menino falou à pesquisadora: “Nesse projeto eu consegui me sentir alguma pessoa, eu consegui me sentir alguém importante”. Segundo Howell (2011), as propostas de composição colaborativa proporcionam experiências de sucesso e de sentimento de competência, valorizando o que as crianças sabem e são capazes de fazer. Isso auxilia no sentimento de pertencimento, impactando positivamente a autoestima e contribuindo para o seu engajamento na aprendizagem e inclusão escolar, o que ela destaca que é importante, especialmente, para crianças migrantes e refugiadas.

Quando perguntamos às crianças sobre suas experiências com preconceitos ou discriminação, as respostas foram negativas. No entanto, descobrimos que a nossa pergunta não empregava a palavra reconhecida por elas para tratar desse tema, que era *bullying*. Durante o grupo focal, as crianças trouxeram o assunto, descrevendo situações de exclusão e violência direcionadas a crianças migrantes, com diagnósticos de déficit de atenção, autismo ou outras condições. Dessa forma, todas as crianças pareciam ter vivido ou presenciado algum tipo de discriminação. As meninas migrantes relataram sentimentos de isolamento e solidão ao chegarem à escola, enfrentando dificuldades para compreender a língua, seguir as orientações das professoras e fazer amizades.

As práticas criativas reconhecem as habilidades, os conhecimentos culturais e as experiências prévias das crianças, possibilitando que todas se coloquem e os tragam para a sala de aula (Howell, 2011). Como exposto anteriormente, o encontro entre diferentes sistemas, valores e práticas culturais das crianças pode gerar tensões e conflitos. Com a mediação da professora, essas tensões possibilitam reflexões, desestabilizam posicionamentos preconceituosos e hierárquicos em relação ao outro e à sua cultura, podem possibilitar aprendizados e contribuir com a inclusão das crianças migrantes.

Ao longo do período em que desenvolvemos o projeto extracurricular, em cada encontro, o grupo variava um pouco, com as faltas, entradas e saídas de crianças. Como as crianças tinham diferentes idades, muitas não se conheciam antes e percebemos que, para desenvolver as propostas de criação colaborativa, isso era importante para se sentirem confortáveis para criarem juntas e aceitarem se reunir com diferentes colegas para formarem pequenos grupos. O trabalho colaborativo envolve saber ouvir as ideias das colegas, valorizar suas contribuições, negociar tensões e esforços. Por este motivo, a composição de “Por quê?”, assim como uma seguinte, foram propostas para serem feitas coletivamente, com a pesquisadora organizando momentos em que cada um pudesse participar, chamando atenção da turma para opiniões dos colegas mais tímidos, sugerindo que experimentassem todas as ideias e reunindo o material musical acordado produzido.

Considerações finais

Esta pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre o potencial da música e da educação musical na escola, no acolhimento e inclusão das crianças migrantes e refugiadas, bem como na formação de todas as crianças para a interação com a pluralidade e a riqueza das diversidades presentes no mundo. Consideramos fundamental educar para a receptividade, a curiosidade, a abertura, o pensamento crítico e a democracia, promovendo a imaginação e a criação de relações sociais mais justas.

O compartilhamento de canções do mundo, contextualizadas em suas culturas de origem, permitiu que as crianças conhecessem outras formas de viver e significar o mundo. Somado ao convite para compartilharem canções e brincadeiras de suas próprias origens, esse processo pode contribuir para o acolhimento e a valorização das diferenças culturais presentes em sala de aula, dando visibilidade

às culturas das crianças e fortalecendo seu pertencimento. Além disso, propostas de criação musical coletiva ou colaborativa das crianças ampliam as possibilidades de relação social em sala de aula, favorecendo trocas e diálogos interculturais. Esse movimento pode promover uma aprendizagem criativa intercultural, na qual as relações de poder entre repertórios, costumes e culturas sejam questionadas e superadas.

Uma continuação do projeto buscaria proporcionar mais momentos de criações colaborativas, nos quais as crianças pudessem trabalhar com autonomia em pequenos grupos. Essa dinâmica favorece a interação, amplia o espaço para expressarem suas ideias e vivências e lhes permite definir suas formas de participação nos grupos. Dessa maneira, elas podem assumir maior protagonismo e exercer a sua agência nas decisões e negociações com as colegas (Beineke, 2021). No entanto, como indicado pelos estudos do campo da aprendizagem criativa, para que sejam desenvolvidas, torna-se essencial criar um ambiente respeitoso de interação e colaboração, no qual as crianças se sintam seguras para se arriscar, tomar decisões e experimentar resultados sem medo de serem julgadas, aprendendo a lidar com críticas.

Como o grupo de crianças era recém-formado, percebemos precisarem de tempo para se conhecerem e aprenderem a colaborar, ouvindo e respeitando as ideias umas das outras. As relações sociais entre as crianças são fundamentais nesse tipo de proposta, pois influenciam suas interações nas atividades, seus esforços criativos e suas aprendizagens interculturais. Assim, o processo de conhecer as crianças, criar vínculos e ouvir o que elas têm a dizer é fundamental para mediar suas relações, compreender o que acontece em sala de aula e proporcionar uma aprendizagem musical criativa intercultural. Nesse contexto, essa abordagem se mostrou importante também para inclusão das crianças brasileiras com diagnósticos clínicos.

As práticas musicais podem contribuir para a descoberta das diversidades do mundo, expandindo as experiências por meio de propostas criativas que promovem a ampliação e transformação de ideias de música e de mundo. Elas podem proporcionar diálogos e trocas entre as crianças, na busca do desenvolvimento de uma educação musical intercultural crítica e criativa que inclua e celebre crianças migrantes e refugiadas, com cantos e abraços de boas-vindas.

Referências

- Aguiar, G. A., Coelho, J. P. R. T., & Assumpção, A. M. (2024). O Processo de inclusão no ambiente escolar: Estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro. *Momento: Diálogos em Educação*, 32 (3), 40-62. <https://doi.org/10.14295/momento.v32i03.16004>
- Barnes, J., Hope, G., & Scoffham, S. (2008). A conversation about creative teaching and learning. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: And how we document it*. (pp. 125-134). London: Trentham.
- Beineke, V. (2021). Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: (Re)compondo perspectivas e (im)possibilidades. *Orfeu*, 6 (2), 30-47. <https://doi.org/10.5965/2525530406022021030>
- Beineke, V. (2023). *Educação musical em projeto: Criatividades na escola*. São Paulo: Hucitec.
- Biddulph, J., & Burnard, P. (2022). Storying the journey of new spaces of intercultural creative learning. In P. Burnard, & M. Loughrey (Eds.), *Sculpting new creativities in primary education* (pp. 45-61). London: Routledge.
- Biddulph, J. (2022). Intercultural creative learning: New spaces for nurturing compassionate global citizenship. *Journal of Supranational Policies of Education*, (16), 13-28. <https://doi.org/10.15366/jospoe2022.16.001>
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(118), 235-250. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>
- Candau, V. M. F. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*. 46 (161), 802-820. <https://doi.org/10.1590/198053143455>
- Craft, A., Cremin, T., & Burnard, P. (Eds.) (2008). *Creative learning 3-11: And how we document it*. London: Trentham.
- Couto, C., & Hillesheim, B. (2018). Crônica de um naufrágio anunciado: Entre mares e muros, os refugiados. *Textura: Revista de Educação e Letras*, 20(43), 261-281. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-43-3886>
- Feldman, D. H. (2008). Documenting creative learning, changing the world. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: And how we document it*. (pp. xiii-xviii). London: Trentham.

Gabel-Dunk, G. (2008). Linking learning, creativity and identity formation with 8-year-olds. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: And how we document it*. (pp. 145-154). London: Trentham.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Campinas: Liber Livro.

Girardello, G. (2011). Imaginação: Arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, 22(2) (65), 75-92. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200007>

Hartmann, L. (2021). *Crianças contadoras de histórias*. Brasília: Universidade de Brasília.

Hickey-Moody, A., Horn, C., Willcox, M., & Florence, E. (2021). *Arts- Based Methods for Research with Children: Studies in Childhood and Youth*. London: Palgrave MacMillan.

Howell, G. (2011). Do they know they're composing?: Music making and understanding among newly arrived immigrant and refugee children. *International Journal of Community Music*, 4(1), 47-58. https://doi.org/10.1386/ijcm.4.1.47_1

Jeffrey, B., & Woods, P. (2009). *Creative learning in the Primary School*. London: Routledge.

Mbembe, A. (2019, maio). A ideia de um mundo sem fronteiras. [S. Borges, Trad.]. *Serrote*. Recuperado em 7 jun. 2024 em: <https://www.revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/>

Oliveira, T., & Tonhati, T. (2022). Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In L. Cavalcanti, T. Oliveira, & B. G. Silva (Orgs.), *Relatório Anual OBMigra 2022: Série Migrações* (pp. 8-35). Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Recuperado em 5 fev. 2024 em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

Pucci, M., & Almeida, B. (2017). *Cantos da Floresta: iniciação ao universo musical indígena*. São Paulo: Peirópolis.

Queiroz, L. R. S. (2017). Formação intercultural em música: Perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *Inter-Meio: Revista Do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 23(45), 99-124. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5076>

Rocha, S. R. P., & Mendes, G. M. L. (2023). O direito à educação de crianças migrantes: Incluir ou integrar? *Momento: Diálogos Em Educação*, 32(3), 21-39. <https://doi.org/10.14295/momento.v32i03.16035>

Spendlove, D., & Wyse, D. (2008). Creative learning: Definitions and barriers. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: And how we document it*. (pp. 11-18). London: Trentham.

Suárez Vaca, M. T., & Romero, N. R. (Coords.) (2020). *Pregúntele al filósofo: Inquietudes de la infancia*. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias.

Tallei, J., & Oliveira, R. A. (2021). *A língua de todos e a língua de cada um*. Recife: Pipa.

Submetido em: janeiro de 2025

Aceito em: maio de 2025

Sobre as autoras

Cecília Marcon Pinheiro Machado

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com pesquisa apoiada pelo Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação, vinculado à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), com bolsa de doutorado sanduíche – Código de Financiamento 001. Como professora de música, possui experiência em escolas de educação básica, no ensino superior e em cursos de formação continuada de professores.

E-mail: ceciliampma@gmail.com.

Viviane Beineke

Mestra e doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no Curso de Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora com bolsa Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Realizou pós-doutorado na Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU), na Alemanha. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa Educação Musical e da Rede Internacional de Pesquisa Inventa. Este trabalho contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

E-mail: viviane.beineke@udesc.br.